أثر برنامج تدريبي قائم على الحذاقة التّعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية

عبد الرحمن عبد الهاشمي*

سهير محمد قاسم

ملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية التّعليميّة، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكوّنة من(60) معلّمًا ومعلّمة من معلمي اللغة العربيّة العاملين في العام الدّراسي 2012-2011 في مديرية التربية والتّعليم التّابعة لوزارة التربية والتّعليم العالي في السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة بعد توزيعهم على مجموعتين: تجريبيّة تكوّنت من (30) معلّمًا ومعلّمة، تدرّبوا من خلال البرنامج التّدريبيّ المقترح، وضابطة تكوّنت من (30) معلّمًا ومعلّمة، تدرّبوا وفق برنامج التّدريب المعمول به في وزارة التّربية والتّعليم العالي في العام الدّراسيّ المذكور.

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة تم إعداد برنامج تدريبيّ هدف تطوير كفايات التّعليم لدى معلمي اللغة العربيّة، كما أُعدّت استمارة ملاحظة، وقد تحقق الباحثان من صدق الأداتين بعرضهما على مجموعة محكّمين ذوي اختصاص وخبرة، كما تحققا من ثباتهما بتطبيقهما على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة.

وأظهرت نتائج الدّراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(α =0,05) في كفايات المعلّمين، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α =0,05) في تطوير كفايات المعلّمين تُعزى إلى التّفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة، والاعتياديّ) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

* جامعة عمان العربية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/11/4م. تاريخ قبول البحث: 2015/8/23م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016م.

The Effect of a Training Program Based on Teaching Expertise in the Competencies of Arabic language teachers

Abed Al-Rahman Al-Hashimi

Suhair Mohammad Qasem

Abstract

This study aims to assess the impact of teaching expertise based on a training program for Arabic language teachers and their teaching competencies. To achieve this purpose, a sample of sixty Arabic teachers (males and females) was selected from the directorate of Ramallah (one of the directorates of the Ministry of Education and Higher Education).The selected teachers were randomly devided into two groups:- a thirty-teacher control group and a thirty-teacher experimental group. The experimental group received a treatment based on teaching expertise the control group was trained by traditional training methods adopted by Ministry of Education and Higher Education.

To answer the study qustions, the researchers developed a training program for Arabic language teachers aimed at improving their teaching competencies. Morever, they designed an observation checklist. A group qualified of validated their study instruments. As for the reliability of the instruments, it was approved through piloting them on external sample.

The study Results showed that there were statistically significant difference at (α=0.05) in favor of the experimental group in the area of Arabic teacher teaching competencies.

الإطار النظري للدراسة:

إن العمليّة التّربويّة وسيلة المجتمع الرّامية إلى إنتاج جيل قادر على القيادة مستلهماً ما فيه من تحدّيات للتّعامل مع الواقع والنّهوض به وفق رؤى مستقبليّة، وذلك يتطلّب إعادة النّظر والتّجديد في المنظومة التّربويّة من حيث أهدافها ومضامينها ووسائلها لتكون أداة تغيير فعّالة، ويكون التّعليم رسالة علميّة تستند إلى دراسات متخصصة، وليس مجرد عمليّة ارتجاليّة غير مخططة، فمهمّة التّربية لم تعدّ عملية قراءة أو كتابة فقط فذلك لا يتّسق وعصر المعرفة وتقنيات التّعليم.

وتحقيقًا لذلك حظي المعلّم بنصيب وافر من اهتمام التّربويين وذوي العلاقة انطلاقاً من أهميّة دوره في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، كما فرضت المتغيّرات العالميّة أدواراً جديدة له، ونقلته من ملقّن للمعرفة إلى مرشد ومصمم وخبير تربويّ وباحث عن المستقبل يوظّف المعرفة وينقلها من سياق الصّف إلى سياقات حيويّة أخرى، وعبر هذه الأدوار فالمعلّم هو الحلقة الأقوى الذي يضطلع بالجانب الفنيّ، ويترجم المعرفة المجردة إلى معرفة عميقة يسهل التّعامل معها وفهمها.

إنّ تحمّل المعلّم لمسؤولياته يتطلّب العمل على تأهيله ورفع كفاياته لتركّز على استكشاف خبرات المتعلّم السابقة، وإثارة دافعيته للتّعلّم. ولم يأت الاهتمام بالمعلّم وإعداده مصادفة، فمنذ سنوات طالبت تقارير عديدة بتغيير استراتيجيّات إعداد المعلمين في الكليّات التّربوية منتقدةً ما تفرزه من معلّمين يفتقرون إلى الفهم العميق للمحتوى أو استراتيجيّات التّعليم، واهتمّ الدارسون بمؤسسات إعداد المعلّم التي تنادي بتطوير برامج متخصصة ومعايير تنسجم مع وظائفه الجديدة لمواجهة التحديات (Cooper, 1999).

وقد اقتضت الحاجة أن يهتم ذوو العلاقة والمتخصصون بإعادة النّظر في برامج تأهيل المعلّم في مجالات متنوّعة أكاديميّة وتربويّة ومسلكيّة لمسايرة التّطورات، وبات لزاماً أن تتوافر لدى المعلّم شروط الكفاية، وأن يمتلك الصفات والمؤهلات اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ فنوعيّة المعلّم مفتاح يضمن للتعليم بلوغ غاياته (عطية والهاشمي، 2008).

وأطلقت وزارة التّربية الأردنية (1988) استراتيجيّة تُعنى بتطوير المناهج بصورة عامّة، ومنهاج اللغة العربيّة خاصّة، وتجديد كفايات المعلّم ومهاراته آخذين بالاعتبار أدواره الجديدة في ظل عصر المعرفة، ووضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة في خططها الاستراتيجيّة للتطوير التّربوي (2008–2012) إعداد المعلّم على سلّم أوليّاتها، فقد أشارت إلى أن 27% من المعلمين هم

المؤهلون للتّدريس وفي هذا ما يشير إلى ضعف الانسجام بين الواقع والتّربية الحديثة، وأُطلقت استراتيجيّة إعداد المعلّمين وتأهيلهم لتحسين نوعية التّعليم من خلال تأهيل المعلمين ورفع مستوى كفاياتهم.

وعقدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2011) مؤتمراً تربويًّا هدف تحسين نوعيّة التّعليم في اللغة العربيّة خاصّة، وفي التخصصات الأخرى عامة، للاهتمام بالمعلّم ورفع كفاياته ومهاراته وفق حاجاته لتحسين أدائه بغرض النّهوض بالتعليم، بما ينعكس على مستوى تحسين تحصيل الطلبة في المهارات الرئيسة التي تُعدّ حاجة ملحّة في ظلّ الظّروف الرّاهنة.

وتوظيف استراتيجيّات التّدريس وتمكن المعلم من المحتوى التّعلميّ يقتضي امتلاكه كفايات تتطلّب أداء مهمّات تعليميّة قد تكون ظاهرة تتمثل بالأداء ويمكن ملاحظتها، وكامنة تتمثّل بالمعارف والحقائق والمفاهيم. ونتيجة المطالبة بتعلّم أفضل، وردًا على تقليدية استراتيجيّات التّعليم المعمول بها، ظهرت برامج إعداد للمعلمين مبنية على الكفاية التّعليميّة Competency-Based on Teacher Education تحدد مؤشّرات للكفايات المتوقع إنجازها من المعلّم (عطية والهاشمي، 2008).

إن التطوّر المأمول في العملّية التّعلميّة التّعليمية ومتطلبات العصر تقتضي وجود معلّم يمتلك مهارات خاصّة أكثر من مهارات عاديّة؛ فقد عدّ ليندهاردت وسميث (Leindhardt&Smith, 1986) الحذاقة من المصطلحات التي تستمد جذورها من إرهاصات دراسات تفرّدت بإجراء مقارنات بين معلّمين خبراء أو مبتدئين أو محترفين لتصبح الحذاقة قدرة وتميّزاً تتزايد باطّراد على حلّ المشكلات وتنظيم الحلول واستثمارها لتوفير فهم عميق.

ويمتلك المعلّم البارع مهارة الكشف عن المعارف الجديدة ودمجها مع المعارف اللازمة لتكوين مفاهيم جديدة، وينوّع في استراتيجيّات تدريسه، ويثير دافعية الطّلبة، ويشجّعهم على التّفاعل، ويخطط لإيجاد بيئة فعالة يحوّل فيها المفاهيم المجردة إلى مفاهيم قابلة للتّعلّم.

ويتميّز المعلم الخبير بنوعين من المعارف تتكاملان جنبًا إلى جنب، فهناك المعرفة المكتسبة التي تتطور لديه باطلاعه على جوانب نظريّة وتطبيقية، وهناك المعرفة المستخدمة التي تترجم من المعرفة المكتسبة داخل غرفة الصف، إن هذه المعرفة تسهم بإيجابيّة في تطور المعلّم وتراكم خبراته الفعّالة (Munby& Russell& Martin, 1996).

وقد توسّعت الدراسات التي تناولت الحذاقة وأصبحت أكثر وضوحًا؛ فقد ميّز ولفولك وأنيتا (Anita&Woolfolk, 2010) البراعة في التعليم بخصائص، أهمها التّخطيط للتّدريس وفق الخبرات السّابقة وخصائص الطّلبة وامتلاك مهارة الكشف عن المعارف السّابقة اللازمة عند الطّلبة ودمجها بخبرات جديدة لتكوين مفاهيم جديدة ذات معنى والتّركيز على العمليّات أكثر من النّواتج.

وقد لوحظ وجود ضعف في إعداد المعلّمين وتدريبهم إضافة إلى قلة برامج التدريب وضعف المتوافر منها، إذ تفتقر هذه البرامج إلى مواكبة المستجدات التربوية ولا تتسم بالاستمرارية، وإن التطوّر في الجانب الكميّ غير كاف ذلك ما أشارت إليه نتائج مؤتمرات وندوات عقدت في أزمنة متباعدة انتهاءً بالسنوات العشر الأخيرة (عبيدات، 2007؛ الهاشمي والعزاوي،2007).

وأظهرت تقارير الاختبارات الوطنية والاختبارات الموحدة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة، 2009) ضعف الطّلبة في اللغة العربيّة ومباحث أخرى، إضافة إلى أن معدل التحصيل يرتبط بعوامل متنوّعة، أهمها خصائص المعلّم.

إزاء ما سبق من تحديّات وضعف في أداء معلّمي اللغة العربية التّدريسيّ في فلسطين (زارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2009)، وإزاء محاولات الإصلاح التي اهتمت بمجال أو أكثر، يجدر التّركيز على جانب مهم يتعلّق بإيجاد معلّم قادر على توظيف قدراته وإمكاناته وتأمّل استراتيجيّات تدريسه بوسائل متنوّعة لتحويل المحتوى التّعلّميّ إلى محتوى قابل للفهم بما ينعكس إيجابيّاً على المتعلّم، وذلك يتطلّب توافر خصائص للمعلّم قد تتطور لتصل إلى الحذاقة التّعليميّة.

إن نقاط التّقاطع بين المحتوى التّعليميّ واستراتيجيّات التّدريس تشكّل المزيج والتّفاعل لخصائص المعلم الذي يتميز بالحذاقة، ويترجّم المحتوى التّعليمي إلى معرفة وفهم ذاتيّ وليس مجرد التّلقين، وعدَّ شولمان (Shulman, 1987) المعلم المتميز هو الذي يمتلك مهارات خاصة، ويقدر على التقصي وحل المشكلات والبحث عن الحلول من أجل الفهم العميق والتواصل مع الآخرين بفاعلية.

وأظهرت دراسة ويب (Webb,1997) التي هدفت تعرّف قدرات المعلّمين واختلافهم في الإدراك بتوظيف أداة الملاحظة الصفية والمقابلات، فقد اختلف الحاذق منهم عن المبتدئ المتقدم وعن المبتدئ؛ فالحاذق أكثر قدرة على التّخطيط، وحلّ المشكلات، وإصدار أحكام بثقة، بينما يهتمّ المبتدئ المتقدم بالمناقشة والتّغذية الرّاجعة بنسبة أقلّ من الحاذق، ولا ينتقل إلى مراحل متطوّرة من توظيف المعرفة، ويبقى المبتدئ عند المعرفة الأوليّة والمناقشة.

وطورت كارلسن (Carlsen, 1999) نموذجًا عدته أساس معرفة المعلم وتتكون من عناصر رئيسة: معرفة السّياقات التّربوية العامة، معرفة السّياقات التّربويّة المحددة، المعرفة البيداغوجيّة العامة، معرفة المادة التّعليميّة، معرفة المحتويات البيداغوجيّة وهي نوع من المعرفة المتميّزة التي يمتلكها المعلّم.

وأوردت جمعيّة تطوير علم التّعليم (Committee on Developments in the Science of Learning 2000) مراحل خمسًا للحاذقين: مبتديء ومبتديء متقدم ومختص ومتقن (كفيّ) وحاذق يتصف بالتّفوّق في تخصصه ويتميّز بالسّرعة العالية والمهارة في الأداء، وقلة الخطأ وحل المشكلات، إضافة إلى مواصفات أخرى، أهمها أنه يقدّم تعليمًا جيّدًا يساعد الطّلبة على التّعلّم، ويمتلك التعلّم الجيّد الذي يتصف بالنّاقد التأمليّ، ويدرّس المعارف الأكثر أهمية ويركّز على اللحظة الأكثر اندماجًا في التّعلّم مستفيدًا من غالبية وقته في التّدريس الذي يتسم بالفعاليّة.

وأجرى سميث (Smith, 2004) دراسة حالة هدفت استخدام ممارسات المعلّمين بوصفها الإطار النّظريّ لتحليل سلوك المعلّمين الحاذقين واستجاباتهم اللفظيّة، وكذلك استكشاف مجموعتين من المعلّمين الخبراء لدراسة سلوكاتهم، وتكوّنت عينة الدراسة من معلّمين ثلاثة في شمال كارولاينا، وكذلك بناء أنموذج لتدريس الخبرات للارتقاء بالتعليم النوعي، أما أدوات الدّراسة فكانت الملاحظة والمقابلة، وأظهرت النّتائج وجود تفاعل متميّز في الغرفة الصّفيّة، وكانت النّماذج المستخدمة رائعة ومتشابهة، مما يعني وجود خبرات مشتركة في التّدريس يمارسها المعلّمون.

وهدفت دراسة (غنيم، 2005) قياس تطوير الحذاقة التّعليميّة لدى معلمي الكيمياء في صفوف التّعليم الأساسي العليا في وكالة الغوث الدّولية باستخدام الملاحظة الصّفية والمقابلات، وقد أظهرت

نتائجها أهميّة البنية المفاهيميّة المتماسكة والفهم العميق للمادة التّعليميّة، وهو متطلب أساسيّ لتطور معرفة المحتوى البيداغوجيّة، كما أظهرت وجود تفاوت في الحذاقة بين أفراد العينة.

والحذاقة نوع من المعرفة الخاصّة والمهارة التي يمارسها الفرد في مجال معين، وقد يحمل رخصة ممارسة فيها، وهي كذلك نسيج الحياة اليوميّة التي توفر تميزًا للمعلّم وتتطلّب أكثر من ذكاء، فالحاذق ليس بالعبقريّ المعزول، بل هو القادر على توفير بيئة تربويّة تستثير عقول الطّلبة وتحفزهم وتولّد قناعات لديهم بقضايا يتعمّقون فيها دون أخذها على علاتها أو مجرد الوقوف عند شكلياتها.

تشكّل هذه العناصر بمجموعها مواصفات للمعلّم الحاذق، فالعلاقة جدليّة بين الاستراتيجيّات المناسبة في التّدريس والمحتوى التّدريسيّ، وتأتي ثمار الربط بوجود معلّم ماهر يشجّع الطّلبة على التّفكير، ويقود طلبته للتوصل إلى النّتاجات المنشودة، ويعترف بإنجازاتهم بغض النّظر عن حجمها.

وأجرت ويلسون (Wilson, 2008) دراسة هدفت تعرف خبرات المعلّمين وتطوير معارفهم بالتدرّب والمران ومعرفة كيفيّة تعليم المحتوى بوصفها جزءًا من الحذاقة التّعليميّة، واستكشاف استراتيجيّات تدريس تساعد المعلّمين على بناء معارفهم البنائيّة، واستخدمت الدّراسة الملاحظة الصّفيّة والمقابلات إذ أظهرت نتائجها أنّ استخدام فئة من المعلّمين لمعارف الطّلبة للكشف عن استراتيجيّات التّدريس الأنسب التي قد يوظفها المعلّم بفعالية، وأصبحت معارف المعلّمين أكثر تكاملاً مع نهاية البرنامج التّدريبي التي نضجت بفعل مناقشات أحدثت معرفة بنائيّة لديهم.

وأظهرت دراسة أبي داوود (2008) التي هدفت معرفة الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسيّة/ الخليل أنّ نسبة ممارسة معلّمي اللغة العربية لهذه لكفايات كبيرة في جميع مجالات الدّراسة، ولم تظهر الدّراسة فروقًا ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المعلّمين لممارسة الكفايات تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلميّ، والتّخصص، خبرة التّدريس).

وأكدت دراسة دريل وديلونج وفيرلوب (Driel &Dlong &Verlop, 2009) وجود أثر في تطور معرفة المعلّمين البيداغوجية، إضافة إلى تأثر بعض المعلّمين بالمشرفين في تطور الحذاقة عندهم، كما أظهر المعلمون ذوو الخبرة النّمائية حرصاً أكبر على توظيف كيفيّة تعليم المحتوى.

وقد وفّرت الدراسات السابقة إطارًا نظريًا أسهم في إغناء الدراسة الحالية إذ قدّمت مادة حيوية واقعية خاصة في مجال الحذاقة التعليمية وتوصيفها بدقّة بالتركيز على خبرات المعلّمين ومعارفهم

بوصفها جزءًا من هذه الحذاقة، وذلك بطرائق وآليات من شأنها رفع قدرات المعلمين باستراتيجيات متنوعة تلبّي حاجاتهم جنبًا إلى جنب تطوير معارفهم وقدراتهم في المحتوى التعليمي خاصة أن هذه الدراسات قد أكّدت وجود فروق بين المعلّمين واختلاف في قدراتهم ينعكس على الطّلبة في الصّف، فالمعلمون الحاذقون هم أكثر قدرة على التّخطيط والتّنفيذ.

وتطرّقت الدّراسات إلى كفايات المعلّم وأهمية امتلاكه لكفايات مهمّة أساسيّة ضمن مستويات عديدة ومراحل مع ضرورة توفير برامج قادرة على النهوض بهذه الكفايات. أما الدراسة الحالية فتميزت بتوفير برنامج يركّز على الحذاقة التعليمية من خلال رفع قدرات المعلم في المواقف التعليمية التعلمية ليكون حاذقًا بما ينعكس إيجابيًا على الطلبة داخل الغرف الصفية.

أسئلة الدّراسة:

أجابت الدّراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الكفايات التّعليميّة اللازمة لحذاقة معلّم اللغة العربيّة؟
2. ما مكوّنات البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة لتطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة؟
3. ما أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة؟
4. هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتياديّ) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة، ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تهدف الدراسة بناء برنامج تدريبيّ لمعلمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعليميّة. وتكمن أهمية هذه الدّراسة في سعيها إلى تطوير برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التّعليميّة في اللغة العربية التي تعدّ مجالاً خصباً في مجال البحث والتّقصي، كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من توفير مادة عميقة متخصصة جمعت بين المحتوى التّعليمي وآليات توظيفه من خلال استراتيجيّات تدريس متنوعة تراعي حاجات المعلّمين وخصائصهم.

وتوفّر هذه الدراسة مادة نظريّة تستند إلى منهجيّة علميّة، ونظريات متنوّعة في البحث قد يفيد منها ذوو القرار والجهات المعنية في الوزارة والمؤسسات التّربويّة والمشرفون التّربويون في تدريب المعلّمين. وبذلك تكون فاتحة أفق للعمل في تخصصات أخرى، لا سيما أن الحذاقة التّعليمية لا تختص بمبحث بعينه، وقد تعمّق هذه الدراسة لدى المعلّمين أهمية توظيف التّفكير بأنواعه داخل الغرفة الصّفيّة للوصول إلى جميع الطلبة ومراعاة ذكاواتهم العديدة.

التعريف بالمصطلحات إجرائيّاً:

البرنامج التّدريبيّ:

مخطط تفصيليّ منظّم يتضمن أهدافًا ومحتوى وأنشطة، يستند إلى امتلاك معلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات خاصة ومتميّزة تُضاف إلى مهاراته وخبراته الأساسية، تهدف إلى تطوير كفاياته التّعليمية، ويشتمل البرنامج على إجراءات وآليات متابعة وتنفيذ وتقويم في الجانبين: النظريّ والتطبيقيّ.

معلّمو اللغة العربيّة:

الأشخاص الذين يعملون في مدارس السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة لتدريس مبحث اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا للصفوف من (5-10) ممن يحملون مؤهلاً علميّاً: درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة، وقد كُلفوا رسميّاً من وزارة التّربية والتّعليم العالي للعمل بعد اجتيازهم امتحان قبول معمول به ومقابلة شخصيّة.

الحذاقة التّعليميّة:

امتلاك معلّم اللغة العربيّة الفهم العميق للمحتوى التّعليميّ، والتّمكن باقتدار من استراتيجيات تدريسه بصورة أمثلة ووسائل وأسئلة ومناقشة وتمثيلات للمحتوى الدّراسي، يستخدمها المعلّم لتحويل المفاهيم المجردة والمحتوى الأكاديميّ إلى مفاهيم ومحتوى قابل للتّعلّم، وتتكوّن الحذاقة التعليمية من عناصر أهمها، المحتوى التّعليميّ العميق والخبرة التّدريسيّة.

الكفايات التّعليميّة:

قدرة معلّم اللغة العربيّة على الأداء بدراية واقتدار بما يمتلكه من معارف وخبرات ومهارات في مجال عمله؛ ليكون قادراً على الأداء، وتأتي هذه الكفايات

بمستويات، في التّخطيط، والتنفيذ، والتّقويم والتّطوير، وقد قيست باستمارة (الملاحظة) التي أعدها الباحثان.

محددات الدّراسة:

اقتصرت الدّراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في فلسطين للصفوف (10-5) في مديرية التربية والتعليم/ رام الله في المدارس الحكوميّة التّابعة للسّلطة الوطنيّة الفلسطينية. أما مدة تطبيق الدّراسة شهران ونصف الشهر، بواقع لقاءين أسبوعياً خلال الفصل الدّراسيّ الأول للعام 2012/2011.

منهجيّة الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ للكشف عن أثر تدريب معلمي اللغة العربيّة على البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفاياتهم التّعليميّة. وبلغ مجتمع الدّراسة (411) معلّمًا في مديرية التّربية/ رام الله التّابعة للسّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة في العام 2011/2010 ممن يدرّسون المرحلة الأساسيّة العليا للصّفوف من (10-5). والجدول (1) يُظهر توزيع مجتمع الدّراسة حسب الجنس وسنوات الخبرة.

الجدول(1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة

الخبرة	الجنس				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
أقل من 5 سنوات	112	%27.25	88	% 21.41	200	% 48.66
من 5– أقل من 10 سنوات	31	%7.54	42	%10.22	73	%17.76
سنوات بأكثر 10	42	%10.22	96	%23.36	138	%33.58
المجموع الكلي	185	%45.01	226	%54.99	411	%100.00

وتكوّنت عينة الدّراسة من (60) معلّم لغة عربيّة ممن يدرسون صفوف المرحلة الأساسيّة العليا (5-10) في مديريّة رام الله في العام الدراسي (2011-2012) وتم توزيعهم على شعبتين: تجريبيّة ضمت (30) معلّمًا منهم (16) معلّمًا و (14) معلّمة، تلقّت تدريبًا على البرنامج التّدريبيّ، وضابطة تكوّنت من (30) معلّمًا ومعلّمة، منهم (11) معلّمًا و(19) معلمة وتلقّت التّدريب الاعتياديّ في الوزارة الفلسطينيّة؛ إذ تطرق إلى تحليل المحتوى التعليمي للصفوف الأساسية العليا (5-10) وقد تزامن مع تدريب المجموعة التجريبيّة. ورُوعي في اختيار العينة العشوائية متغيرا الجنس وسنوات الخبرة في توزيع المجموعتين: التّجريبية والضّابطة، والجدول (2) يبيّن خصائص العينة:

الجدول (2) توزيع عينة الدّراسة حسب المجموعة والجنس وسنوات الخبرة التّعليميّة

المجموعة	الخبرة	الجنس				المجموع	
		ذكر		أنثى			
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
التّجريبية	أقل من 5 سنوات	10	33.3%	7	23.3%	17	56.7%
	من 5- أقل من 10 سنوات	3	10.0%	1	3.3%	4	13.3%
	سنوات فأكثر 10فأكثر	3	10.0%	6	20.0%	9	30.0%
	المجموع الكلي	16	53.3%	14	46.7%	30	100%
الضابطة	أقل من 5 سنوات	6	20.0%	6	20.0%	12	40.0%
	من 5- أقل من 10 سنوات	2	6.7%	5	16.7%	7	23.3%
	سنوات فأكثر 10	3	10.0%	8	26.7%	11	36.7%
	المجموع الكلي	11	36.7%	19	63.3%	30	100%

أداتا الدراسة:

لغرض تعرّف أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة، أعدّ الباحثان استمارة الملاحظة التي استندت إلى كفايات تعليميّة يمتلكها المعلّم في الصّف وفق مؤشرات واضحة تظهر في أداء المعلّم وممارسته داخل الغرفة الصفيّة، حيث اشتملت هذه الاستمارة على (36) مهارة فرعية توزّعت على(7) كفايات رئيسة (ملحق رقم1). وقد طُبّقت هذه الاستمارة قبليًّا وبعديًا على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة بواقع زيارة لكل معلّم ومعلّمة.

البرنامج التّدريبيّ:

وهو مجموعة أنشطة منظّمة ومخططة تضمّنت مقدّمة وأنشطة واستراتيجيّات تقويم وتدريس، ووزّع إلى جزء خاصّ بالمدرّب تضمّن هدف النّشاط وإجراءاته ووسائل تنفيذه وتقويمه، وآخر للمتدرّب اشتمل على أوراق عمل تخصّ عينة الدّراسة (المعلّمون) حيث ُطبّق فردياً وجماعياً، وقد مرّ إعداد البرنامج التّدريبيّ بخطوات ومراحل بدءًا من تحديد النتاجات التّعلمية التّعليمية المأمولة، وإعداد

محتوى البرنامج واختيار التّقنيات المناسبة، وخطة تفصيلية للتنفيذ. ولتطبيق هذا البرنامج تم تحديد عدد من اللقاءات اللازمة، إذ طبّق بعقد لقاء أسبوعيّ لكل مجموعة بواقع (50) ساعة تدريبية وبلغ مجموع اللقاءات (13) لقاءً بواقع خمسين ساعة تدريبيّة.

واستند البرنامج إلى استراتيجيّات متنوّعة في التّدريب بأنماط تعاونيّة وذاتيّة ركّزت بمجموعها على المتدرّب محورًا للتّدريب من خلال أنشطة تطبيقية وحصصًا صفيّة في مختلف مراحل التّدريب مع الأخذ بالاعتبار التّقويم بأشكاله في الحصة الصّفية وفي التّدريب، وتنوّعت استراتيجيّات التّدريب وطرائقه ما بين تعاونيّ، وحوار ومناقشة، وحلّ مشكلات، وطرائق استقرائيّة واستنتاجيّة وعصف ذهنيّ؛ فهناك مهارات نظرية تطبيقيّة يمارسها المعلم في الصّف، ثم يعود إلى التدريب للحصول على تغذية راجعة من أقرانه المتدرّبين.

وتنوّعت التّقنيات التّعليميّة في البرنامج من أشرطة سمعية وبصرية وقراءات إضافيّة داخل الحصص الصفيّة، وتنوّع التّقويم، فهناك التّقويم القبلي مثل تقديم مهمات توزّع على المتدرّبين، وفي أثناء التّدريب، فقد يعدّ المتدرّب درسًا ويخطط لنتاجات التّعلم، وهناك تقويم بعدي ذاتيّ، إذ نفذ المتدرّبون حصصًا صفيّة لطلبتهم في المدرسة، ثم عادوا إلى التّدريب لأخذ تغذية راجعة (نقاط قوّة وضعف) حول ما تم تنفيذه في الصّف.

وتولى الباحثان مهمّة تنفيذ البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة للمجموعة التّجريبيّة وعددهم (30) معلّمًا ومعلّمة لغة عربية للمرحلة الأساسيّة العليا للصفوف من (5–10)، في حين تدرّبت المجموعة الضّابطة ضمن برنامج اعتياديّ في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية في فترة تزامنت مع تدريب المجموعة التّجريبيّة تقريبًا، وقد اشتمل البرنامج الاعتياديّ على موضوعات في المحتوى التعليميّ وتحليل المحتوى وفق استراتيجيات التّدريب المعمول بها.

صدق الأدوات:

للتحقق من صدق استمارة الملاحظة والبرنامج التدريبي فقد عرضا على مجموعة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص وفي ضوء ملاحظاتهم تم الرجوع إلى المزيد من الدّراسات والأدب التّربويّ، ومهارات تعليم اللغة العربيّة، ونماذج تحليل المحتوى، وأُجريت التعديلات المناسبة.

ثبات استمارة الملاحظة:

لقياس ثبات الأداة تم تدريب أحد مشرفي اللغة العربيّة على إجرائها على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة مكونة من (20) معلّمًا ومعلّمة. وتم حساب معامل الثّبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرّف مدى التّوافق بين نتائج الملاحظين، إذ بلغت قيمة الثّبات (0.81)، وبغرض تعرّف مدى انسجام الفقرات وفق مجالاتها ومع بعضها بعضًا تمّ حساب معامل الثّبات بناء على ملاحظة الباحثين للعينة الاستطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة بطريقة الاتّساق الدّاخلي، فلوحظ ارتفاع معامل الاتّساق الدّاخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ليصل إلى (0.98).

متغيرات الدراسة:

المتغيّر المستقل في الدراسة هو البرنامج التّدريبيّ، وله مستويان:

1. البرنامج التّدريبي للمعلّمين القائم على الحذاقة التّعليميّة ودرّس للمجموعة التّجريبيّة.
2. البرنامج الاعتياديّ للمعلّمين المعمول به في الوزارة ودرّس للمجموعة الضّابطة.
3. هناك المتغير التّصنيفي، وهو الجنس (معلمون)، و(معلّمات).
4. سنوات الخبرة: أقل من (5) سنوات، من (5) سنوات إلى أقل من (10)، (10) سنوات فأكثر.
5. أما المتغيّرات التّابعة، فهي كفايات معلمي اللغة العربيّة التّعليميّة.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدّراسة تصميماً تجريبيّا تمثّل في اختيار مجموعتين، (تجريبيّة وضابطة) بواقع (30) معلمًا ومعلمة لكل منها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة من أجل حساب أداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبيّة والضّابطة) على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة وكفاياتهم القبليّة.

واستُخدم تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لحساب الفرق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة، وحساب التّفاعل بين أثر نوع البرنامج التّدريبيّ للمعلّمين في تطوير الكفايات التعليمية ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها بناء على أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الأول الذي نصه "ما الكفايات التّعليميّة اللازمة لحذاقة معلمي اللغة العربيّة"؟

للإجابة عن هذا السّؤال، تمت مراجعة الأدب التّربويّ ذي العلاقة بكفايات يمتلكها المعلمون عامّة ومعلم اللغة العربيّة خاصّة، وقد أجمعت الدّراسات (Webb,1997؛Shulman, 1987 ؛ عطية والهاشمي، 2008) على أهميّة امتلاك المعلّم لكفايات تعليميّة فعّالة حتى يقوم بواجبه ويتحمل مسؤولياته بما تفرضه التّحديّات والمستجدّات. وقد صُنّفت هذه الكفايات إلى إلى تصنيفات عديدة، منها المعرفيّة والأدائيّة والإنتاجيّة، والفنيّة، والفكريّة، وفق أبعاد أخلاقيّة، وأكاديميّة، وتربويّة، وتأتي هذه الكفايات سابقة للتّدريس وفي أثنائه وبعده.

وعدّ شولمان (Shulman, 1987) كفاية المعلّم الحاذق امتلاكه لمهارات متميّزة، وليس مجرد الوقوف عند مهارات عامّة يمتلكها المعلّمون على اختلاف مستوياتهم، وتبرز هذه الخصوصيّة في أفعال المعلّم ولا تقف عند أقواله، وهو قادر على حلّ المشكلات وتنظيم الحلول، واستثمارها في بناء فهم عميق في تخصصه، ليصبح بؤرة نشاط ومرجعًا للتّفاعل والتّواصل مع الآخرين.

واهتمت دراسة جمعية تطوير علم التعليم تكتب بالعربية والإنجليزية (Committee on, Developments in the Science of Learning 2000) بقدرة المعلّم على توفير بيئة تربويّة تعليميّة تستثير عقول الطّلبة وتحفزهم وتولّد قناعات لديهم بقضايا يتعمّقون فيها، وليس مجرد أخذها بعلاتها، ويقدّم المعلّم الخبير تعليمًا جيدًا ويساعد الطّلبة على استثمار أوقات التعلّم، ويستكشف اللحظات الحرجة التي يستعد فيها الطالب للتّعلّم، ويركّز على لحظات التّعلّم ويتصف بالنّقد وبالتّأمّل.

وأوردت دراسة ويب (Webb, 1997) خصائص للمعلّم الحاذق مثل حبّه للاطلاع والاستزادة ومعرفة المحتوى إلى جانب تطبيق استراتيجيّات تعلّم تراعي خصائص الطّلبة، مع أهمية إثراء ذلك المحتوى التّعليميّ لتوفير فهم عميق يُسهم في تقديم تعلّم أفضل، كما يقدر ذلك المعلم على تنظيم أفكاره، ويقضي وقتًا أطول في فهم المسألة، ويسترجع جوانب مهمّة من خبراته بمرونة عالية في التّعامل مع الظّروف الجديدة والتكيف معها.

وأشار عطية والهاشمي (2008) إلى كفاية المعلّم في معرفة تقدّم تعلّم الطّالب، فهو يتيح لهم فرص الاختيار الإيجابيّ، ويواكب المستجدّات في مجال تخصصه، ويتعامل مع تقنيات التّعليم وشبكة الإنترنت بإتقان، ويثق بقدراته ويتقبّل الآخرين ويسعى إلى تحسين إدارة الصّف.

وبغض النّظر عن نوع البرامج التّدريبيّة التي تقدّم للمعلّمين، فإنها تهدف بمجملها تحسين أدائهم بكفاية وفعالية؛ وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلّمين بتنميّة الكفايات والممارسات العمليّة لدى المعلمين ومنهم معلمو اللغة العربيّة؛ فالحركات الحديثة في التّدريب مثل الإعداد الموجّه نحو العمل القائم على الكفايات تركّز على التّدريب العمليّ، وتعدّه محورًا رئيسًا في تدريب المعلّمين.

وقد توصلت الدراسة إلى أهمية امتلاك معلّم اللغة العربيّة لكفايات رئيسة تمكّنه من الاضطلاع بدوره المأمول؛ ليكون حاذقًا يمتلك المحتوى التّعليمي ويطبّقه باستراتيجيّات متنوّعة، ولُخّصت هذه الكفايات لتكون محورًا رئيسًا في الملاحظة التي وُظفت في مواقف التّعلّم بصورة عمليّة وليس مجرد امتلاكها نظريًّا، وهي تتضمّن مؤشّرات يمتلكها المعلّم الحاذق بنسب عالية وبتكامل لديه.

والكفايات التي تمّ التّوصّل إليها بصورتها النّهائيّة، هي: "المعرفة بمنهاج اللغة العربيّة"، و"الفهم العميق للمحتوى التّعليميّ"، و"خصائص الطّلبة"، و"استراتيجيّات تعليم المحتوى"، و"البيئة التّعلميّة التّعليميّة"، و "التّأمّل" (المحتوى التّعلميّ التّعليميّ، واستراتيجيّات تعليميّة، واستراتيجيات تعلميّة).

وبعد ملاحظة أداء المعلمين في الحصص الصّفيّة لفحص مؤشرات من هذه الكفايات ومدى تحققها لديهم بنسب متفاوتة؛ تبيّن أهميّتها في التّدريس، إذ أظهرت نتائج المجموعة التجريبيّة تحسنًا دالاً؛ فقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبيّة التي تعلّمت باستخدام البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة الأعلى إذ بلغ (3.57) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تعلمت بالبرنامج الاعتيادي (3.29).

تُدلل هذه النّتائج على أهمية الكفايات التّعليميّة لمعلّم اللغة العربيّة التي كان لها الدّور الفعّال في تطوير كفايات المعلّمين، وإن اختلاف الباحثين إزاءها يتركّز في ترتيب هذه الكفايات وتنظيمها أو بتغيير في بعض مسمياتها.

ثانيًا: النّتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثّاني الذي نصه "ما مكونات البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة" (ملحق 1)؟

تضمّن البرنامج التّدريبيّ معايير ومواصفات اشتُقت من مصادر مختلفة بعد الاطلاع على البرامج التدريبيّة والأدبيات ذات الصلة، واشتمل على مهارات وكفايات مهمّة يتوقّع أن يتصف بها المعلّم الحاذق ليكون قادرًا على العطاء، وتحقيقًا لذلك تكوّن البرنامج التّدريبيّ من أهداف عامّة وخاصّة سعت إلى تطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة في ضوء الحذاقة التّعليميّة وتحسين أدائهم على المستوى العمليّ؛ بتقديم محتوى تعلميّ تعليميّ بأنشطة واستراتيجيّات تعلميّة تعليميّة متنوّعة، مع الأخذ بالاعتبار التّقويم بمختلف مستوياته.

وجاء البرنامج بصورة أجزاء، فقد تناول الجزء الأول الجانب النّظريّ بتقديم الحذاقة التّعليميّة والكفايات، وتناول الجزء الثّاني الكفايات التّعليميّة التي يتوقّع أن يمتلكها المعلّم ومؤشراتها، أما الجزء الثّالث فقدّم تطبيقات عمليّة في المحتوى والاستراتيجيّات، وقُدمت هذه الأجزاء بحصص صفية عمليّة وممارسات لأداء معلّمين في مواقف تعلّم مختلفة ليتمكّن الحاذق من تقديم المحتوى التعليميّ باستراتيجيّات متميّزة، وجاءت هذه التّطبيقات بصورة نصوص قرائيّة اتسمت بالمرونة.

واتسم البرنامج التدريبي الذي استهدف المعلّمين بالمرونة والتنوّع ليطال جميع المعلمين بما يراعي خصائصهم والفروقات الفردية بينهم وتفريد التّعليم خاصة في مجال تعرّف هؤلاء المعلمين لحاجات الطلبة ورغباتهم.

وقد تنوّعت استراتيجيّات التّدريس وفق الموقف الصّفيّ من مناقشة وحوار واستقراء واستنتاج وعصف ذهنيّ بأنماط التّعلم الفرديّة والجماعيّة والزّمريّة، وتم التّركيز على إكساب المعلّم مهارات متنوّعة في مجالات عديدة وربط المحتوى التعليميّ بالمنهاج وبأهدافه وفلسفته لتوسيع مدارك الطّلبة واستيعابهم انطلاقًا من توسيع مدارك المعلّم أولاً.

وقد ركّزت الدّراسة الحاليّة على الحذاقة التّعليميّة التي تُعنى بالفهم العميق للمحتوى إلى جانب استراتيجيّات تدريس ذلك المحتوى، وتوافر لدى عينة الدّراسة في ظل البرنامج التّدريبيّ هذان الجانبان، وحدث تطوّر في خبراتهم، وانعكس بتفاوت على مستوى أدائهم في الغرفة الصّفية، ذلك يتفق مع دراسات تناولت الجانبين وأظهرت النتائج نفسها منها (Webb,1997؛ غنيم، 2005؛ Wilson, 2008).

ثالثًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "ما أثر البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة؟

للإجابة عن السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلّمي اللغة العربيّة القبلية وكفاياتهم البعديّة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة القبليّة والبعديّة

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للبطاقة	الملاحظة القبلي		الملاحظة البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	30	5	2.81	0.79	3.57	0.78
الضّابطة	30		3.10	0.91	3.29	0.85

يلاحظ من الجدول(3) أنّ المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة التّجريبيّة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (3.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة الضابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (3.29)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05 =) طُبّق تحليل التّباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، والجدول (4) يوضّح ذلك.

الجدول (4) نتائج تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA)

للفروق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدّلالة
التطبيق القبليّ	9.612	1	9.612	19.153	0.000
البرنامج التّدريبيّ	2.583	1	2.583	5.147	0.027
الخطأ	28.606	57	0.502		
المجموع	40.801	59			

يظهر من الجدول (4) أن مستوى الدّلالة للتّطبيق القبليّ للملاحظة يساوي (0.027)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة، وهذا يعني رفض الفرضية الصّفريّة الأولى التي تنصّ على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتيادي) وقد استُخرجت المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لمعرفة الفرق في كفايات المعلّمين تبعًا لنوع البرنامج ولصالح أي المجموعتين وتظهر النتائج في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة

ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التّجريبيّة	30	3.64	0.13
الاعتياديّة	30	3.22	0.13

يلاحظ من الجدول (5) أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التّجريبيّة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (3.64) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (3.22) مما يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التّجريبيّة من عينة الدّراسة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة، وذلك يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة.

إن التّحسن الذي طرأ على أداء العينة التّجريبيّة بحساب الفرق بين التّطبيقين القبلي والبعديّ كان الأفضل إذ بلغ (0.76) أما الفرق في أداء العينة الضّابطة بحساب الفرق بين التّطبيقين القبلي والبعدي قد بلغ (0.19) ذلك يدلل على أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في عينة الدّراسة التّجريبيّة التي تلقّت التّدريب.

ويعزو الباحثان تفوّق المجموعة التّجريبيّة إلى فاعليّة الأثر الذي تركه البرنامج التّدريبيّ في العينة التي تلقت تدريبًا على الحذاقة التّعليميّة، إذ طبّقوا أنشطة متنوّعة في موضوعات عديدة ضمن فهم عميق للمحتوى التّعليميّ، وقد أسهمت فعاليتهم التّدريبيّة في تطوّر كفاياتهم جنبًا إلى جنب التطبيق العمليّ باستراتيجيّات تدريس متنوّعة في الحصص الصّفيّة.

وكان لمشاركة المتدرّبين الفعّالة التي أتاحها البرنامج في مراحل التّدريب (التّخطيط والتّنفيذ والتّطوير والتّقويم) الدّور المهم، فقد أوكل إليهم مسؤولية التّطبيق بأنماط متنوّعة (فرديّ جماعيّ زمريّ) للحصص الصّفيّة واختيارهم موضوعات تُقترح من قبلهم وفق حاجاتهم، إضافة إلى أن تبادل الزّيارات بين المتدرّبين شكّل دافعًا وحافزًا في المنافسة الإيجابيّة لتقديم أفضل ما لديهم، وكذلك تبادل الحذاقة فيما بينهم في ظل توافر برنامج تدريبيّ مرن لم يقتصر على محتوى بعينه أو استراتيجيّة بعينها.

وتعاون المتدرّبون في ابتكار استراتيجيّات جديدة أخرى ذات علاقة بالبيئة التّعليميّة وخصائص الطّلبة وفق المواقف الصّفيّة، ولُوحظ انخراطهم في أثناء أدائهم بفعالية عند تنفيذ الاستراتيجيّات التّدريسيّة والموضوعات التي عُدّت حاجة لهم، إذ ركّزت على إكسابهم الفهم العميق للمحتوى

التعليميّ بصورة تطبيقيّة انسجامًا مع الجانب النظريّ، إضافة إلى وصف هذه المهارات بالخاصّة والمتميّزة التي تتطلّب ذكاءً متعددًا وتوظيفًا لأنواع من التّفكير مثل النّاقد والتأملي والإبداعيّ.

وظهرت لدى المتدربين أثناء التدريب براعة في تحليل المحتوى التعليميّ بعمق في ظل وجود أنشطة تطبيقية تركّز على توظيف مهارات علميّة باستراتيجيّات تدريسيّة متطورة، وتدعّم نتيجة الدّراسة الحاليّة في مجال تركيزها على هذه المهارات الخاصّة والممارسة الحاذقة التي تستثير المعلّم والطّالب دراسة (Smith, 2004) إذ عدّت الحذاقة جزءًا من المعرفة الخاصّة المتميّزة في مجال معين، وتعني انخراط الفرد في البيئة التّعليميّة التّعليميّة التي تستثير عقل الطّالب وتتحداه، فالحذاقة صفة مميزة تتضمّن معارف منظّمة وقدرة في التوظيف، بإبداع وفعاليّة، وعمليات متقدّمة في حلّ المشكلات لتكوين معارف جديدة تتفاعل مع معارف سابقة لتوليد استجابات فعالة.

ولم يقف المتدرّب في ظل البرنامج التدريبيّ المقترح عند تحليل المحتوى التّعليميّ، بل ترجمه بصورة عملية، واهتم بكيفيّة توظيفه وتوصيله إلى الطّلبة باستراتيجيّات متنوّعة مما أثر في أدائهم وأسهم في انغماسهم في التّدريب بفاعلية. وفي هذا المجال دعّمت الدّراسة الحاليّة دراسة غنيم (2005) التي أظهرت نتائجها أهميّة البنية المفاهيمية المتماسكة والفهم العميق للمحتوى التّعليميّ ذلك يعدّ متطلباً أساسياً لتطور معارف المعلّمين، ودراسة ويلسون(Wilson, 2008) التي اهتمت بكيفيّة تعليم المحتوى بصورة عمليّة بوصفه جزءًا من الحذاقة، واستكشاف استراتيجيّات تدريس تساعد المعلّمين على بناء معارفهم البنائيّة، مع استخدام معارف الطّلبة للكشف عن استراتيجيّات تدريس أنسب يوظفها المعلّمون بفعاليّة.

وكان للمناقشة والحوار الفعّالين لدى المتدرّبين كاستراتيجيتي تدريس في تنفيذ الحصص الصفيّة، الدور المهم في تفوق أفراد المجموعة التّجريبيّة، إذ اقترن الحوار بمعرفة المعلّمين بخصائص طلبتهم لجعلهم ينغمسون في التّعليم، ولاستثمار أكبر وقت ممكن في التّعلم الحاذق، ودعّمت الدّراسة الحاليّة في ذلك دراسة ويلسون (Wilson, 2008) إذ توصّلت إلى أن معارف المعلّمين قد اتسمت بالبنائية، وأصبحت أكثر تكاملاً ونضجًا مع نهاية التّدريب بفعل مناقشات بناءة.

رابعًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه "هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتياديّ) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة، ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة القبلية والبعدية، وفق متغيرات: البرنامج التدريبي، والجنس، وسنوات الخبرة، كما في جدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على ملاحظة كفايات معلّمي اللغة العربيّة القبليّة والبعدية حسب متغيرات البرنامج التّدريبيّ، والجنس، وسنوات الخبرة.

المجموعة	الجنس	الخبرة	العدد	القبلي		البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	أقل من 5 سنوات	10	2.49	0.53	4.04	0.23
		من 5 – أقل من 10 سنوات	3	4.33	0.58	4.05	0.38
		10 سنوات فأكثر	3	2.81	0.64	2.67	0.32
		المجموع	16	2.90	0.89	3.78	0.61
	أنثى	أقل من 5 سنوات	7	2.81	0.65	4.04	0.24
		من 5 – أقل من 10 سنوات	1	4.00	0.00	3.86	0.00
		10 سنوات فأكثر	6	2.41	0.48	2.43	0.54
		المجموع	14	2.72	0.67	3.33	0.90
	المجموع	أقل من 5 سنوات	17	2.62	0.58	4.04	0.22
		من 5 – أقل من 10 سنوات	4	4.25	0.50	4.00	0.32
		10 سنوات فأكثر	9	2.54	0.53	2.51	0.47
		المجموع	30	2.81	0.79	3.57	0.78
الضابطة	ذكر	أقل من 5 سنوات	6	3.53	1.33	4.06	0.28
		من 5 – أقل من 10 سنوات	2	3.79	1.71	3.43	1.20
		10 سنوات فأكثر	3	2.40	0.40	2.22	0.12
		المجموع	11	3.27	1.24	3.44	0.93

	أنثى	أقل من 5 سنوات	6	3.61	0.61	3.94	0.15
		من 5 – أقل من 10 سنوات	5	2.97	0.60	3.19	0.63
		10 سنوات فأكثر	8	2.56	0.37	2.64	0.77
		المجموع	19	3.00	0.67	3.20	0.81
	المجموع	أقل من 5 سنوات	12	3.57	0.99	4.00	0.22
		من 5 – أقل من 10 سنوات	7	3.20	0.94	3.26	0.72
		10 سنوات فاكثر	11	2.52	0.37	2.53	0.68
		المجموع	30	3.10	0.91	3.29	0.85

يلاحظ من الجدول (6) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبيّة في التّطبيق البعديّ للكفايات كان الأعلى إذ بلغ (3.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعديّ (3.29)، وأنّ المتوسط الحسابي للذّكور في المجموعة التّجريبيّة كان الأعلى إذ بلغ (3.78)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة نفسها(3.33). وأنّ المتوسط الحسابي في المجموعة التّجريبيّة لفئة الخبرة أقل من 5 سنوات كان الأعلى إذ بلغ (4.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات (4.00)، وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي لفئة 10 سنوات فأكثر (2.51). ولتحديد إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدّراسة بحسب متغيرات المجموعة، والجنس، وسنوات الخبرة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التّباين المصاحب الثّلاثي ذي التصميم العاملي (ANCOVA) الذي جاءت نتائجه كما في الجدول(7).

الجدول (7) نتائج تحليل التّباين الثلاثي ذي التصميم العاملي(ANCOVA) للفروق بين متوسطات مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعدي بحسب متغيرات البرنامج، والجنس، وسنوات الخبرة والتّفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
ملاحظة قبلي	2.051	1	2.051	11.446	0.001
البرنامج التدريبي	0.707	1	0.707	3.948	0.050
الجنس	0.002	1	0.002	0.009	0.924
الخبرة	17.65	2	8.825	49.264	0.000
البرنامج التدريبي * الجنس	0.08	1	0.080	0.447	0.507
البرنامج التدريبي * الخبرة	0.194	2	0.097	0.541	0.586
الجنس * الخبرة	0.149	2	0.074	0.415	0.662
البرنامج التدريبي * الجنس * الخبرة	0.193	2	0.097	0.539	0.587
الخطأ	8.42	47	0.179		
المجموع	29.446	59			

يظهر من الجدول (7) أن مستوى الدّلالة بالنّسبة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، والاعتيادي)، ومتغير الجنس يساوي (0.507)، وأن مستوى الدّلالة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) ومتغير الخبرة يساوي (0.586) ومستوى الدّلالة لتفاعل نوع البرنامج ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة معاً (0.587). وهذه القيم غير دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) مما يدل على عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، وهذا يعني قبول الفرضيّة الصّفريّة الثّانية التي تنص على: لا يوجد تفاعل ذو دلالة

إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

وبالنّظر إلى النّتائج المترتبة على السّؤال الرّابع، يتضح عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبيّ القائم على الحذاقة التعليميّة والاعتياديّ) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، مما يعني قبول الفرضية الصّفرية الثانية التي تنصّ: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائيّة عند ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة بين نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، والاعتيادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

إن قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج التدريبيّ ومتغير الجنس، يعني عدم وجود أثّر لذلك المتغيّر على كفايات معلّمي اللغة العربيّة رغم وجود أثر لكل من البرنامج التّدريبيّ وسنوات الخبرة كل على حدة، وذلك يعني أن التفاوت في خبرات المعلّمين فقط قد أثّر على تفاعلهم مع الأنشطة والفعاليات والاستراتيجيّات التي تعرضوا إليها.

وتدعّم نتيجة الدّراسة الحالية في عدم التفاعل بين نوع البرنامج ومتغير الجنس في دراسة أبي داوود(2005) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغير الجنس في تطور كفايات المعلّمين.

وكان للخبرة النمائية التّطورية لدى المتدرّبين دور في عدم التّفاعل؛ فهناك من تميّز بغض النظر عن خبرته، وامتلك مهارات جديدة بالممارسة الفرديّة والجماعيّة لكل منهم بحكم ممارسته وحله مشكلاته وتنظيمها بتدريبهم عليها وتطبيقهم لها في المدارس، وقد دعّمت هذه النتيجة دراستي كل من (أبي داوود، 2005؛ Driel etal., 2009) التي أظهرت نتائج كل منها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة تبعًا لسنوات الخبرة، وركّزت على أهميّة الخبرات العمليّة للمعلّمين في تطوّر الحذاقة لديهم، مما يسهم في توفير تدريس كفيّ. فالتّجربة العمليّة التّطبيقيّة هي العنصر الأهم في الحذاقة وهي متطوّرة ونامية بعيدة عن الثبات.

وفي المجال نفسه دعّمت نتيجة هذه الدراسة في مجال الخبرة التّطورية وأهميتها التّراكمية دراسة جمعية تطوير علم التعلم (2000) التي قارنت بين معلمين خبراء ومبتدئين من خلال خصائص

تميّز بها الخبير الذي يلاحظ أنماطًا من المعلومات ذات معنى ويتعامل بمرونة مع مواقف تعلم جديدة، وهو يسترجع جوانب مهمّة من خبراته، وينظّمها بطرائق تعكس حذاقته بعيدًا عن الخبرة الزمنية فقط.

ودعّمت الدّراسة الحاليّة دراسة مونبي وزملائه (Munby etal., 1996) الذي ميّز المعلّم الخبير بنوعين من المعارف تتكاملان جنبًا إلى جنب، المعرفة المكتسبة التي تتطور باطلاعه على الجوانب النّظريّة ومشاركته في التّدريب، والمعرفة المستخدمة التي يترجمها من المعرفة المكتسبة داخل غرفة الصّف، وتسهم هاتان المعرفتان في تطور خبراته العمليّة.

والدّراسة الحاليّة ركزت على دور الخبرة والممارسة في تطوّر عينة الدّراسة، ولم يكن للتّفاعل دور مهم بين نوع البرنامج ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، إذ إنّ زيادة الخبرات الزّمنية للعينة لم يكن لها دور في ذلك، ويرى الباحثان وجود أسباب عديدة حالت دون وجود تفاعل؛ مما قلل من الفروق الفرديّة بين المتدرّبين، وأن ذلك قد يعود إلى أسباب عديدة، منها: أدوات الدّراسة المستخدمة أو دور المدرّب في توظيف استراتيجيّات التّدريب.

التّوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الإفادة من البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في برامج التّدريب والورش التّدريبيّة لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.
- الإفادة من الاستراتيجيّات التّدريسيّة المستخدمة في البرنامج التّدريبيّ خاصّة آليات تنفيذ الحصص الجماعيّة لتقديم تغذية راجعة جماعيّة قد تسهم في تطوير الحصص وإغنائها.
- إجراء دراسة أخرى لتعرّف أثر حذاقة المعلّم في تحسين تحصيل الطّلبة في اللغة العربية.
- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية في دراسة أخرى على معلمي التخصصات الأخرى.

المراجع

أبو داوود، ماجد.(2008). الكفايات التّعليميّة المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم/ الخليل. رسالة ماجستير، غير منشورة: جامعة القدس: القدس.

الحيلة، محمد. (2002). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي.

عبيدات، سهيل. (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم. عمان: عالم الكتب الحديث.

عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن. (2008). التربية العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل. عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

غنيم، سميرة. (2005). تطور الحذاقة التّعليميّة عند معلمي الكيمياء في صفوف التّعليم الأساسيّ العليا في مدارس وكالة الغوث الدّولية في الأردن. عمان: أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمّان العربية: الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007). المنهاج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (1988). المؤتمر الوطني للتّطوير التّربويّ. رسالة المعلم. عمان: (29) 4-3

وزارة التّربية والتعليم العالي الفلسطينيّة. (2008). إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلّمين: رام الله.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008–2012). الخطط الإستراتيجية للتطوير التربوي. رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.(2009).القياس والتقويم للمرحلة الأساسية1–3س: رام الله وزارة التّربية والتعليم العالي الفلسطينيّة. (2011). مؤتمر تحسين نوعية التّعليم في مباحث اللغة العربية والرّياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية: رام الله.

ولفولك وأنيتا. (2010). علم النفس التّربوي. (ترجمة صلاح علام). عمّان: دار الفكر.

اليونسكو. (1995). الكفايات التّعليميّة في ظل تمهين التّعليم/ ورشة عمل إقليمية حول تمهين التّعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم: عمّان: الأردن.

Carlsen. W.(1999) Domains of teacher knowledge netherlands. Kluwer Academic Publishers. 133-144.

Cooper,K. (1999). College urged to improve teacher training. The Washington Post, Monday, P.A2.

Committee on Developments in the Science of Learning (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience and Schools. Washington,

D.C.: National Academy Press.

Driel,J & Dlong. O. &Verlop. N. (2009). The development of preserves chemistry teachers: Pedagogical Content Knowledge. Science Education, 86, 572-590.

Leindhardt. G .&Smith. D. (1986). Expertise in mathematics teaching. Education Leadership 43(7), 28-33.

Mumford, R. (1991): Teaching history through analytical and reflective thinking skills. Social Studies: 82.(5),191-94.

Munby, H. & Russell, T.&Martine, A. (1996). Teachers knowledge and how it develops. Report Funded by the Social Science and Humanities Research Council if Canda, 878-904.

Shulman,L.(1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, Harvard Education Review. 57(1),1-21

Smith,T.(2004). Toward aprototype of expertise in teaching a descriptive case study. Journal of Teacher Education, The American Association of Colleges for Teacher Education 55(4), 357-371.

Webb, J.(1997). Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehensions from nonverbal behavior. The Journal Educational Research. 91(2),89-97.

Wilson, N.(2008). Teachers Expanding pedagogical content knowledge: learning about formative.Journal of in-service Education. 34(3), 283- 298.