تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية

مرضي بن غرم الله الزهراني*

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم بطاقة ملاحظة تكونت من (58) مهارة في أربعة مجالات تتعلق بتخطيط الدرس اللغوي، وتنفيذه، وتقويمه، والتفاعل وإدارة الصف، قيس صدقها وثباتها، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (30) طالباً معلماً من الطلاب المتخصصين في اللغة العربية المنتظمين في كلية التربية ضمن برنامج الإعداد التربوي في العام الدراسي 2017/1438م؛ وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف في الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين، حيث لم يصل أي طالب إلى درجة الأداء المطلوبة في جميع المهارات؛ كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي تعزى لاختلاف التخصص، والمعدل التراكمي عدا في محور مهارات التقويم حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) لصالح ذوي المعدلات المرتفعة، وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي في الجامعات والكليات, وتطوير مقرراته؛ بما يسهم في إمداد الطلاب المعلمين بالمهارات التدريسية اللازمة، التي تمكنهم من أداء أدوارهم المستقبلية، لاسيما في مجال تخطيط الدروس اللغوية، وتنفيذها، وتقويمها

الكلمات الدالة: تقويم الأداء التدريسي، الطلاب المعلمون، اللغة العربية، المهارات التدريسية.

* كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

تاريخ تقديم البحث: 2018/7/3 م. تاريخ قبول البحث: 11/12 /2018م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2019 م.

Evaluating the Teaching Performance of Student Teachers of the Arabic Language in the College of Education at Umm Al-Qura University in light of Teaching Skills

Mardhi Bin Gharm Allah Alzahrani

Abstract

The study aimed to evaluate the teaching performance of student of the teachers of the Arabic Language in the College of Education at Umm Al-Qura University in light of teaching skills. To attain this objective, the researcher employed the descriptive methodology, designed an observation card which comprised (58) items in four domains relating to planning the language lesson, its implementation and assessment; interaction and class management; the card's validity and reliability had been measured, and then administered to a random sample of (30) student teachers specializing in the Arabic Language and enrolled in the educational preparation program, College of Education, in the academic year 1438H/2017M.

The study results revealed a weakness in the teaching performance at the student of the teachers, since not a single student reached up to the required performance in all skills; the results also disclosed non-existence of statistically significant differences in the level of teaching performance attributed to differences of specialization and cumulative average except with regard to the axis of evaluation skills where the statistically significant differences at the level (0.001) were in behalf of those with high averages.

The study recommended the reconsideration of the educational preparation program at the universities and colleges along with developing the program's courses in a way that could impart the teaching skills to the student of the teachers, thus enabling them to fulfill their future roles, particularly in the field of language lesson planning, implementation, and assessment.

Keywords: Teaching performance evaluation, student teachers, Arabic language, teaching skills.

مقدمة:

يعد تقويم المعلم مكوناً أساسياً للنظام التربوي، وعلى سلم أولويات التطوير التربوي في الكثير من النظم التربوية اليوم، إذا أصبحت أكثر دلالة على مقدار وعمق المساءلة التربوية عن تعلم الطالب، ومدى قدرة النظام التربوي بأسره على تحمل تلك المساءلة والمسؤولية، إذ إن الاهتمام المتزايد بممارسات المعلم الصفية في التعليم والتعلم أصبحت تقليداً راسخاً في المنظومة التربوية؛ نظراً لآثارها المتعاظمة في تعلم الطالب راهناً ومستقبلاً، وصولاً إلى تحسين وتطوير جودة التعليم والتعلم الصفي، ومن ثم الحكم على مدى فاعلية تعلم المعلم من مختلف الجوانب، والمطلوب من المعلمين والمسؤولين عن تعليم المعلم وتقويمه اليوم العمل سوياً لدعم النمو المهني المستمر، وضمان المساءلة التربوية للمدرسة والنظام التربوي عن تعلم الطالب، وذلك من خلال معلومات منظمة علمياً عن تعلم الطالب لدعم أهداف التقويم وعملياته (Al-Dosari, 2009).

ويعد تقويم الأداء أحد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل المعلمين، إذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في أدائهم؛ بالإضافة إلى أن التقويم يمثل تغذية راجعة تستخدم في تطوير العملية التربوية. (Attia, 2009)

وتنبثق أهمية تقويم أداء الطالب المعلم من الدور الذي يؤديه، والأثر الذي يمكن أن يحدثه المعلم الناجح في طلابه، لذا فإن تقويم أداء الطالب المعلم يعد أمراً ضرورياً لنجاح أهداف التعليم، وإن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التدريس تعد من العمليات الأساسية في التربية الحديثة؛ فالتقويم إذن يسهم في تحسين الأداء، ويجعله قابلاً للتطور؛ لكونه عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي الكفاية والقصور، وبه يمكن تصحيح مسار العملية التعليمية (Attia, 2009: 25).

وتكمن أهمية التربية العملية في الأهداف والغايات التي تسعى إلى تحقيقها ،وفيما تحاوله من سد الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ إضافة إلى أنها تنسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم؛ خاصة وأن معرفة الطالب المعلم بالمفاهيم والمبادئ ،والنظريات التربوية لا تعد مؤشراً كافياً يمكن أن نحكم من خلاله على نجاحه في مهنة المستقبل، وإنما لابد من التأكد من قدرته على تطبيق هذه المعارف والمفاهيم والمبادئ والنظريات بطريقة علمية صحيحة وأسلوب أدائي سليم ،ولن يتسنى له ذلك إلا من خلال برنامج متكامل للتربية العملية يتيح له الفرصة الكافية لترجمة

ذلك كله إلى واقع ملموس. (Al-Kalifah & Mutawa, 2015: 77) وفي الواقع لا يمكن تقويم فاعلية الطالب المعلم إلاّ من خلال مقاييس موضوعية تكون بياناتها موضوعية أيضاً؛ وذلك من خلال تدريسه الصفي وطريقة تعامله مع الطلبة ،وشخصيته ونتائج تحصيل الطلبة أيضاً، والوجه الآخر لعملية قياس فاعلية تعليم الطالب المعلم هو تقديم تغذية راجعة مفيدة ونافعة له، والتي تمكنه من تطوير تدريسه الصفي، ووسائل التعليم والتعلم، وأساليب قياس وتقويم تحصيل الطلبة وتعلمهم في المستقبل (Al-Dosari, 2009) .

ولذا فقد أوصت دراسة (Al-Shimari & Al-Sultani, 2017) بإجراء دراسة لتقويم أداء المتدرب في أقسام اللغة في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير جودة الأداء.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة في إعداد المعلم قبل الخدمة في الجامعات والكليات إلاّ أن الواقع يشير إلى ضعف في المخرجات وقصور في الأداء، حيث كشفت دراسة كل من: (Mohamed, 2003, Al-Zahrani, 2003, Hamadnah, 2004, Al-Qurashi, 2004, Al-Ghamdi, 2009, Al-Salem, 2009, Al-Hammadi, 2013, Al-Zuwaini, 2015, Al-Shimari & Al-Sultani, 2017). عن ضعف في أداء معلمي اللغة العربية والطلاب المعلمين. وأكدت ذلك نتائج اختبار الكفايات الذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية الذي يمثل أحد الشروط الأساسية لتعيين المعلمين في وزارة التعليم، ويركز على الجوانب التخصصية والمهنية، كما أن الشكوى من ضعف الطلاب المعلمين دائمة ومستمرة على ألسنة المشرفين التربويين وقادة المدارس، ومسؤولي التعليم، وأولياء الأمور، وهذا ما لاحظه الباحث بحكم عمله وتواصله الدائم مع طلاب الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه ،وإشرافه على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناقش أجزاء من ذلك الضعف، وأمام ذلك ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة للوقوف على الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية لتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف؛ عليه فقد تحددت المشكلة ،ويمكن التصدي لها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات التدريس؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما مهارات التدريس اللازمة للطالب المعلم؟
2. ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات تخطيط الدرس اللغوي؟
3. ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات تنفيذ الدرس اللغوي؟
4. ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات التفاعل وإدارة الصف؟
5. ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات تقويم الدرس اللغوي؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن عينة الدراسة الكلية من الطلاب المعلمين من مهارات التدريس تعزى لاختلاف التخصص الدراسي ولاختلاف تقدير المعدل التراكمي ؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد درجة تمكن الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من المهارات التدريسية على مستوى التخطيط، والتنفيذ، والتفاعل وإدارة الصف، وتقويم الدرس اللغوي.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء عينة الدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة (2-3-4-5) تعزى لاختلاف التخصص، وتقديرات المعدل التراكمي.

أهمية الدراسة:

1. تتجلي أهمية الدراسة في أنها تتناول تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين؛ خاصة في ضوء ما يشهده الميدان التربوي من اهتمام بتجويد المخرجات التعليمية التي تتناسب مع حاجات سوق العمل والإسهام في إعداد لجيل الذي يسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030
2. قد تفيد القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الكليات، والجامعات في تعرف مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين، فيتم تطويرها في ضوء نتائج البحث العلمي، مع ضرورة التركيز على إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس وفق الأسس العلمية.
3. يؤمل أن تفيد المشرفين التربويين، والقائمين على تدريب معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ في وضع أسس تخطيط البرامج التدريبية اللازمة في مجال التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الحاجات الفعلية.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تحدد موضوع الدراسة الحالية في تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية اللازمة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية الذين يؤدون التربية العملية في مدارس مكة المكرمة في جميع المرحل الدراسية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراســة في الفصل الدراســي الثاني من العام الدراســي1437- 1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

إصدار حكم على أداء الطالب المعلم التدريسي في ضوء المهارات اللازمة للتدريس من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، والتفاعل وإدارة الصف؛ بغية الكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف بهدف تحسين الأداء التدريسي وتطويره .

الأداء التدريسي:

تدريس مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء المهارات اللازمة للتدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

برنامج الإعداد التربوي:

يقصد به البرنامج الذي ينفذ في كلية التربية وفق الأسلوب التتابعي، بعد استكمال متطلبات الإعداد التخصصي والثقافي، لإعداد الطالب المعلم في الجانب التربوي، الذي يشمل مقررات في أصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية والتخطيط تزود الطالب المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات، التي تمكنه من ممارسة مهنة التدريس.

الطالب المعلم: هو أحد الطلاب الذين أكملوا متطلبات الإعداد التخصصي، والثقافي وانتظم ببرنامج الإعداد التربوي التتابعي، وأصبح مؤهلاً تربوياً لأداء التربية العملية، أو التدريب العملي (الميداني) في تخصص اللغة العربية.

مهارات تخطيط الدرس اللغوي:

يقصد بها في هذه الدراسة قدرة الطالب المعلم على تحديد أهداف الدرس اللغوي وصياغتها، وتحليل محتوى المادة الدراسية، واختيار استراتيجيات التدريس وتقنياته، وتحديد الأنشطة التعليمية، واختيار أساليب التقويم وأدواته.

مهارات تنفيذ الدرس اللغوي:

يقصد بها في هذه الدراسة قدرة الطالب المعلم على تهيئة الطلاب للدرس اللغوي، وإثارة دافعيهم للتعلم، واستخدام استراتيجيات التدريس والوسائل وتقنيات التعليم المناسبة، وصياغة الأسئلة الصفية صياغة جيدة وتوجيهها، وإدارة الصف وضبطه، وغلق الدرس، وتعزيز التعلم، وتعيين الواجبات المنزلية المناسبة.

مهارات تقويم الدرس اللغوي:

قدرة الطالب المعلم على إصدار حكم موضوعي على مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى الطلاب باستخدام أساليب وأدوات تقويمية متنوعة ومضبوطة، ومدى تأثير ذلك على تطوير أدائهم اللغوي، وتحديد الصعوبات التي تواجه تعلمهم، وتذليلها، ومعالجتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

للوقوف على مكونات برنامج إعداد معلم اللغة العربية، والمهارات اللازمة للتدريس يستعرض الباحث الإطار النظري والدراسات السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

إعداد معلم اللغة العربية أهميته ومكوناته:

للمعلم دور كبير في نجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، وهذا من الوضوح بحيث لا يحتاج إلى تأكيد؛ لأنه يأتي دائماً في مقدمة العوامل التي يتوقف عليها هذا النجاح من: أنظمة، ومناهج وكتب، وأدوات، ومبان، ومرافق تعليمية؛ ذلك لأن كل هذه العوامل صماء جامدة، والمعلم هو الذي يبعث فيها الحياة، ويجعلها ذات أثر وقيمة؛ ولأنه هو الذي يستطيع أن يضفي على المنهج والكتاب، والمعينات، وغيرها من الوسائل ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص، وما يزيد من كفايتها إذا كانت في حاجة إلى مزيد من الكفاية؛ ولأن الوسائل الأخرى تكون في أعلى درجات الجودة ،ثم تهبط على يده، أو توجه توجيهاً سيئاً، أو تهمل ولا تستخدم (Khater et al., 1998).

ونظراً لأهمية الرسالة التي يقوم بها معلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام فقد حظي إعداده باهتمام القائمين على أمر التربية والتعليم، فهو سيتولى تعليم اللغة العربية التي تُعد أهم مقومات الثقافة، ورمز الهوية، وعنوان تقدم الأمة، وأقوى وسائل التجانس والتماسك الاجتماعي، ثم إنها وسيلة

الاتصال والتفاعل بين أفـــراد المجتمع، وقوام اختزان التراث والمحافظة عليه، ووسيلة من وسائل التنمية في حياتنا المعاصرة، ويحرص المجتمع على أن يتعلمها أبناؤه، ويتقنوا مهارتها لذلك؛ ولأنهم من خــلال تعلمها، واكتساب مهاراتها يتعرفــون أســلوب التفكير، وتنمو قدرتهم عليه؛ لارتباط اللغة بالفكر فهي وعاؤه، ومحصلته على الســواء، كما أنها فوق ذلك وســيلة للتعلــيم نفســه؛ لأن اللــغة تؤدي دوراً أساســياً في الخبرات والمواقف التعليمية، وبالتالي في النمو العقلي (Khater et al., 1998). ولذا يرى (Al-Khalifa, 2003, 399) أنه من غير المقبول "أن يؤكل أمر تعليم اللغة العربية إلى عناصر ليست معدة بالصورة التي تمكنها من إنجاز الأهداف المنوطة بها، ومن هنا تبرز أهمية إعداد عناصر راغبة وقادرة على ممارسة هذه المهنة، وأداء هذه الرسالة بكل ما تحمله من مشاق، وما تتطلبه من قدرات ومهارات".

وإذا لم تتوافر لدى معلم اللغة العربية المهارات اللغوية اللازمة، فكيف نتوقع منه أن يكسبها تلاميذه ففاقد الشيء لا يعطيه (Khater et al., 1998). كما أن معلم اللغة العربية لا يعلم حروفاً ومفردات وإنما يعلم "تراث أمة عريقة ذات حضارة فريدة، إنه تثقيف اللسان، ويمد الفكر بالأمجاد التي يضمها هذا التراث الضخم من شعر، ونثر، وخطبة، ومقالة، وقصة ورواية، فليس معلم اللغة العربية إذن آلة لتلقين النحو وتحفيظ الأناشيد، وإنما هو صانع جيل ينشئه على طراز فريد يجعله يحتضن ميراثنا الإسلامي العربي ويمثله تمثيلاً يحقق له كيانه، وينمي به ذاته، فهو إذن يعد جيلاً معتزاً بلغته فخوراً بلغتها، متعطشاً لإحياء تراثها؛ ليتابع سبره قدماً في معارج الرقي؛ وليسهم في تطوير البشرية، والتعبير عن مشاعرها، وصون قيمتها الكبرى المتطلعة للخير والحق والجمال؛ وهي مهمة جليلة ورسالة سامية يجدر بمعلم اللغة العربية أن يدرك خطرها ويشعر بعظم المسؤولية التي تفرضها عليه" (Al- Khalifa, 2003, 399).

وبما أن اللغة العربية لها طبيعة إبداعية في خصائصها فإن الأداءات اللغوية كما يرى (Qasim, 2005) ترتبط بالتفوق، والموهبة، والإبداع، ومن ثم فيجب على التربويين الاهتمام بالجوانب الإبداعية في اللغة ؛لاستثمارها في إعداد جيل من المبدعين والموهوبين.

ولذا فقد دعت توصيات المؤتمر التربوي الثاني لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية (College of Education, 1992: 201) إلى:

1- ضرورة اختيار الطلاب المتفوقين علمياً وسلوكياً للدراسة في برامج مؤسسات إعداد المعلمين، ويتم ذلك بمتابعتهم في السنوات الأولى من الدراسة الثانوية إلى جانب تحصيلهم في هذه المرحلة، واجتياز اختبارات قبول شاملة.

2- أن تناط مسؤولية اختيار الطلاب المقبولين للدراسة في برامج الإعداد بمتخصصين في مجال التربية وإعداد المعلمين.

3- أن يخضع القبول لاختبارات شاملة ومقننة؛ لتسهم في قياس القدرات اللغوية، والعقلية والسلوكية، وتتولى مؤسسات إعداد المعلم بناء هذه الاختبارات ،كما أكدت توصيات المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية على ضرورة الانتقاء الجيد للطلاب والطالبات الذين يلتحقون بالكليات المتخصصة بإعداد المعلمين والمعلمات، وذلك من خلال وضع معايير دقيقة لقبولهم تشـــمل مدى إقبالهم على مهنة التدريس، ومدى قناعتهم بها؛ فضـــلاً عن التفوق العقلي عندهم؛ ممـــا يؤهلهم لحمـــل رســـالة تربيـــة أبنـــاء المجتمـــع (College of Education, 2001:38). وهذا يؤكد أهمية اختيار معلمي اللغة العربية؛ لأن اختيار المعلم الكفء هو أحد أهم أسباب نجاح التربية (Rashid, 2001). وتزداد أهمية إعداد معلم اللغة من تنوع الأدوار الحديثة التي ينبغي أن يقوم بها ؛مما يؤكد أهمية إعداد معلم اللغة العربية، وضرورة إكسابه الكفايات والمهارات اللازمة؛ لتنفيذها وضرورة تدريبيه أثناء الخدمة تدريباً مستمراً؛ حتى يستطيع أداء رسالته والقيام بأدواره ومسايرة روح العصر، ومواكبة رياح التجديد، حيث أصبحت العملية التعليمية تتسم بالانفتاح والمرونة، والأخذ بالأساليب التقنية الحديثة، وتفعيل دور المعلم في العملية التعليمية، والعناية بالتلاميذ، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية (Al-Kalifah, 2003). وقد أكدت دراسة (Rashid, 2001) على أن عدم إعداد المعلم للتعامل مع التقنيات الحديثة، وامتلاك المهارات اللازمة لتوظيفها، ومواجهة الإنفجار المعرفي قد يشكل ضغطاً نفسياً عليه، مما يؤثر في أدائه ويهز ثقته بنفسه.

وتشير الأدبيات إلى أن هناك نمطين في إعداد المعلم، هما:

أ- النمط التكاملي:

وهو يعنى أن يتلقى الطالب في برنامج الإعداد مواد التخصص العلمي، والمواد التربوية والمواد الثقافية موزعة على سنوات متزامنة متواكبة طيلة سنوات الإعداد، ويحصل بعدها الطالب على درجة البكالوريوس في اللغة العربية مع إعداد تربوي. وقد عرفه (Mahmoud, 2004: 320) بأنه "إعداد الطالب عملياً وتربوياً وثقافياً في وقت واحد فيأخذ الطالب المعلم المكونات الثلاثة لبرنامج الإعداد مع بعضها البعض". ودون شك فإن لهذا النظام مزايا عدة جعلته مميزاً في إعداد المعلم، حيث أخذت به أغلب الجامعات، ومنها أورده (Al-Deeb,1997:92) فيما يلي:

1. تهيئة الطالب نفسياً لممارسة مهنة التدريس.
2. إمكانية تخطيط برنامج مجال التخصص الأكاديمي وفق احتياجات الدارسين وبالتعاون مع المسؤولين عن مجال الإعداد التربوي.
3. تنظيم برنامج التربية العملية، بحيث يمكن أن يبدأ بها الطالب في مرحلة مناسبة قبل التخرج.
4. اتصال الطالب المستمر في دراسة مواد التخصص الأكاديمي طيلة سنوات الدراسة حتى ممارسة المهنة.

ورغم كثرة مميزات هذا النظام إلا أنه لم يسلم من انتقاد التربويين ومطالبتهم بالعدول عنه، حيث دعت دراسة (Al-Waabli & Assiri, 1997) إلى التخلي عن البرامج التكاملية في إعداد المعلم رغم أهميتها، والاعتماد على البرامج التتابعية تلافياً لسلبيات كثيرة منها: كثرة أعداد الطلاب في التخصصات، وقصور الإشراف على الطلاب المعلمين. والتركيز على المواد التخصصية دون الاهتمام بالمواد التربوية.

وهناك من يرى بأن هذا النظام تطغى فيه المادة التربوية على معالجات مادة التخصص، حيث زادت أعداد المقررات التربوية زيادة بالغة أثقلت كواهل المعلمين، الذين لا يتعاملون مع المواد إلا من منظور الحفظ، وانصرف الطالب المعلم عن التعمق في تخصصه (Assr, 1999). كما أن الإعداد العلمي قد يتأثر بوجود مواد الإعداد التربوي فلا يصل الطالب إلى المستوى نفسه الذي تحققه الكليات الجامعية المتخصصة (Al-Othaim, 1992)

وهذا ما جعل بعض الجامعات تتخلى عن النظام التكاملي في إعداد المعلم وتتجه إلى النظام التتابعي، غير إن الباحث يرى بأن الخلل ليس في النمط التكاملي وإنما في طريقة تطبيقه.

ب- النمط التتابعي:

ويعد من أشهر أنماط إعداد المعلمين، وفيه يتلقى الطالب المعلم المواد التخصصية، والثقافية في كليته الأصلية، وبعد التخرج منها يلتحق بكلية التربية؛ للقيام بدراسة المواد المهنية لمدة عام دراسي على الأقل يحصل في نهايتها على دبلوم التأهيل التربوي (Bishara, 1985). ومما يميز هذا النمط أنه يمكِّن الطالب من التعمق في مواد التخصص، إذ يدرسها في أربع سنوات، وذلك يزيد من أهمية المواد التربوية في نفوس الطلاب المعلمين، ويشعرهم بالحاجة إليها إذ يدرسونها في سنة مستقلة (Al-Othaim, 1992).

ورغم تحمس عدد كبير من التربويين لهذا النظام في إعداد المعلم إلا أن الواقع يشير إلى عدم فاعليته وجدواه، حيث لوحظ قلة عدد الطلاب الملتحقين ببرامج الإعداد التربوي، وعزوفهم عن الالتحاق به وتفضليهم البحث عن عمل آخر، وعدم إضافة سنة خامسة ضمن سنوات الدراسة في الجامعة أو أكثر من ذلك، كما التحق بعضهم ببعض المدارس الأهلية للحصول على سنة الخبرة التي أصبحت مطلبا من مطالب التعيين، وكذلك استقطاب ملاك المدارس الأهلية لبعض المعلمين استجابة لمطالب توطين الوظائف. وهذا ما أكده (Al Othaim, 1992, 33) بقوله: "إنَّ قضاء عام في المواد التربوية يبعد الطالب عن مواد تخصصه، كما يتسبب في حرمان المجال التربوي من بعض الخريجين في بعض التخصصات التي يجد خريجوها سوق العمل رائجة". وتبعاً لذلك فقد عدلت بعض الجامعات السعودية عن هذا النظام وقررت العودة إلى النظام التكاملي بدءاً من عام 1429هـ عدا جامعة أم القرى التي استمرت في تطبيق النظام التتابعي حتى الآن .

مكونات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

تتكون معظم برامج إعداد المعلم من ثلاثة مكونات أو مجالات هي: (المجال التخصصي، ومجال الثقافة العامة، ومجال الإعداد التربوي المهني) ومن المهم أن يكون هناك توازن بين المجالات الثلاثة، بحيث لا يطغى مجال على آخر (Al-Waabli & Assiri, 1997). وتستعرض الدراسة فيما يلي تلك المكونات بإيجاز:

أ- الإعداد التخصصي:

ويقصد به إعداد الطالب المعلم في المادة التي سيقوم بتدريسها فيما بعد؛ فالمعلم ولاسيما معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة، وأن يكون متمكناً قادراً على التعمق فيه (Ibrahim, 2007).

ويرى (Khater et al., 1998, 430) أن الجانب التخصصي هو الأساس الأول في إعداد معلم اللغة العربية على مدى مراحل التعليم الثلاث: "فهو يهدف إلى تزويد معلم اللغة العربية بقدر من التخصص يمكنه من أن يعلمها تلاميذه، وهذا التخصص يجب ألا يقتصر على المعلومات اللغوية المتعلقة بالتراث القديم، ولكن يشمل أيضاً إتقانه مهارات اللغة من: استماع وتحدث، وقراءة وكتابة، هذا إلى ما يلزمه من تعلم الجوانب الجمالية فيها، وتمثل القيم المتصلة بها، مثل: تذوق الأدب العربي، والانفعال بالتجارب الإنسانية التي يعرض لها، واكتساب اتجاهات إيجابية من التراث العربي الإسلامي الذي يدرسه، ويتصل بذلك اختيار الخبرات التعليمية التي تتصل بحاجات التلميذ، وميوله، ومشكلاته؛ حتى لا يشعر أنه أمام موقف مصطنع ينفصل عن واقعه".

ويعد الجانب التخصصي والتعمق في فروع المعرفة أمراً في غاية الأهمية بالنسبة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ فسيطرة المعلم على مادته وتخصصه تزيد من قدرته على تقريب المادة العلمية من أذهان التلاميذ، كما تكسبه ثقة بالنفس، وهذا يزيد من إمكانية نجاحه في عملية التعليم، وقد ثبت أن التلاميذ يميلون إلى المعلمين الذي يتصفون بغزاره المادة، وهذا الميل حافز لهم في التعليم (Al-Othaim, 1992)؛ فالتعمق في التخصص يساعد على السيطرة على المادة، والتمكن من مهاراتها، والقدرة على توظيفها في الموقف التعليمي مما يؤدي إلى الثقة بالنفس، والقدرة على الإنتاج، والتأثير في التلاميذ، وكسب احترامهم (Ibrahim, 2007). وفي جامعة أم القرى تتولي كلية اللغة العربية إعداد معلم اللغة العربية في الجانب التخصصي عن طريق ثلاثة أقسام، هي:

أ- قسم اللغة والنحو والصرف: ويتطلب التخرج في هذا القسم إكمال دراسة (145) وحدة دراسية معتمدة، منها (121) وحدة دراسية في التخصص، وذلك على مدار أربع سنوات في مقررات تتعلق بعلم اللغة والنحو والصرف، ومتطلبات إجبارية من قسمي البلاغة والنقد، والأدب.

ب- قسم الأدب: ويتطلب التخرج في هذا التخصص إكمال دراسة (144) وحدة دراسية معتمدة، وذلك على مدار أربع سنوات منها (120) وحدة دراسية في التخصص في مقررات تتعلق بالأدب وتاريخه، وفنونه، ومتطلبات إجبارية من قسمي البلاغة والنقد، واللغة والنحو والصرف.

جـ- قسم البلاغة والنقد: ويتطلب التخرج في هذا القسم إكمال دراسة (143) وحدة دراسية معتمدة، منها (119) وحدة دراسية في تخصص البلاغة وعلومها، والنقد ومدارسه؛ بالإضافة إلى متطلبات إجبارية من قسمي اللغة والنحو والصرف، والأدب. (College of Arabic Language 2014).

ب- الإعداد الثقافي العام:

يعد الجانب الثقافي من المحاور الأساسية في إعداد المعلم، وتزداد أهميته لدى معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ خاصة في ظل النمو المتسارع في المعرفة، والانفتاح الثقافي، والتقدم التقني، وما يتطلبه من امتلاك مهارات تساعد على التفاعل مع الآخرين، وإدراك العناصر الثقافية والحضارية السائدة في مجتمعه، والمجتمعات العربية والإسلامية والعالمية من حوله، خاصة في ظل كوكبة العالم، أو ما يعرف بالقرية الصغيرة، والعولمة ومتطلباتها. ويرمي إلى تزويد المعلم بثقافة عصرية تمكنه من فهم الحضارة الإنسانية من حوله، وتزوده بالقدرة على الاتصال والتعامل مع الآخرين، وتنمي لديه اتجاهات ثقافية مرغوبة، مثل: حب القراءة الناقدة، وتتبع التطورات العلمية والتقنية، والأحداث الأدبية، وتكوين الحس الأدبي المرهف، والتذوق الجمالي. مع تزويده بثقافة تساعده على اســـتقلال شخصيته، والمحافظة على قيم مجتمعه، وعاداته وتقاليده (Al Hamed et al., 2005).

كما تزداد تلك الأهمية في أن معلم اللغة العربية سيتولى تثقيف التلاميذ، وإمدادهم بمصادر الاطلاع الخارجي، واستخدام المكتبة والبحث في المعاجم، والاطلاع على دوائر المعرفة، والبحث في الإنترنت؛ مما يكسبهم حب المعرفة والبحث، وتقدير الأدب وفنونه وقيمته، والقراءة الحرة ودورها في إثراء الحصيلة اللغوية، والمعرفية، متطلعاً للمزيد من الاطلاع، كما يساعد على امتلاك مهارات الحوار والنقاش، وأسلوب التعامل والتعايش مع الآخرين، واحترامهم، وتقدير أدوارهم، وتقبل آرائهم

دون تعصب، أو تحجير، بحيث يكون المتعلم الناقد البصير الذي يستطيع التمييز بين الجيد والرديء(Khater et al. ,1998).

ويتم إعداد معلم اللغة العربية في الجانب الثقافي بواقع (24) وحدة دراسية معتمدة؛ متنوعة بين متطلبات الجامعة، والمقررات الاختيارية، وتقدم من كليات أخرى في الجامعة هي: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكلية الدعوة وأصول الدين، وكلية العلوم الاجتماعية.

3- الإعداد التربوي (المهني):

ويشمل دراسة الأصول والنظريات التربوية، وقوانين التعلم، والنمو، وأسس المناهج وطرق التدريس وأساليبه، واستخدام التقنيات التعليمية، بالإضافة إلى التدريب العملي الميداني (Khater et al. ,1998).

ويعدّ مجال الإعداد التربوي من أهم المجالات الثلاثة، حيث التكوين المهني للمعلم، ويتمثل هذا التكوين في إتقان الطالب المعلم الكفايات التعليمية، والتربوية التي تجعل من اليسير عليه مساعدة التلاميذ على مواجهة احتياجاتهم التعليمية، إذ يهدف إلى تزويد المعلم بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس بصورة فعالة، وأن يكون قادراً على فهم تلاميذه، وميولهم، واتجاهاتهم، وكيفية تنفيذ المواد الدراسية في مجال تخصصه داخل الصف الدراسي، ويشتمل هذا التكوين على المواد التربوية والنفسية؛ وذلك لأن نمو الخبرات في المجالين النظري والتطبيقي قضية حاسمة في نجاح المعلم وزيادة إنتاجيته، الأمر الذي يمكنه من تطوير كفاياته الفنية، ويجعله عضواً مؤهلاً وفاعلاً في مهنة التعليم (Ibrahim, 2007).

ويفترض أن يكون برنامج الإعداد التربوي ذا بعد وظيفي في حياة الطالب المعلم، فهو من جانب يقابل حاجاته النفسية والاجتماعية والسلوكية، ومن جانب آخر يقابل حاجاته المهنية وما تتطلبه مهنة التدريس (Al -Waabli & Assiri, 1997) وينقسم مجال الإعداد التربوي إلى قسمين:

أ- الجانب النظري:

ومكوناته النظريات التربوية والتعليمية والنفسية، وأصول، ومبادئ التربية، والمناهج وطرق التدريس، وأساليب الإدارة، والتوجيه والإرشاد الطلابي، والمعينات الأخرى من وسائل وتقنيات تعليمية واختبارات ومقاييس.

ب- الجانب التطبيقي:

ويعرف بالتربية العملية الميدانية (التدريب الميداني) التي من خلالها يطبق الطالب المعلم في البيئة الطبيعية، (المدرسة) جميع ما تعلمه من الناحية النظرية في كليته، من حقائق علمية، ومفاهيم، ونظريات تعليمية وتربوية ونفسية؛ بالإضافة إلى الكفايات التدريسية (Al-Waabli & Assiri, 1997) .

والتربية العملية هي البوتقة التي تنصهر فيها كل الخبرات السابقة، والمجال الذي تتحول فيه النظريات والأصول التربوية إلى تطبيقات ومهارات، ويظهر فيها الطالب المعلم تحت التدريب قدرته على إدارة الموقف التعليمي، ومساعدة التلاميذ على التعلم عن طريقة تهيئة المناشط والخبرات واستخدام الأساليب، والتقنيات التعليمية التي تساعدهم على ذلك (Khater, et al., 1998).

فالتدريب العملي يعد عصب الإعداد التربوي للطلاب المعلمين، ومواجهة حقيقية للمهنة، ومشكلاتها تدريباً عملياً على أرض الواقع، ولكن بتوجيه وإرشاد، فالدراسة التربوية النظرية لن تكون لها قيمة حقيقية في تكوين الطالب ما لم يصاحبها تدريب الطلاب تدريباً عملياً على التدريس (Ibrahim, 2007).

وعلى الرغم من أهمية التربية العملية ودورها في تكوين الطالب مهنياً؛ إلا أنها لم تأخذ وضعها العلمي السليم حتى الآن (Khater et al., 1998)؛ وذلك لسلبيات كثيرة تتعلق بإسناد الإشراف إلى غير المتخصصين، وكثرة أعداد الطلاب، والتأخر في توزيعهم على المدارس، وعدم جدية بعض المعلمين والمديرين في الإشراف على الطالب المعلم، وقصور الوعي بأهمية تدريبه وتوجيهه، والاستفادة منه في سد العجز، وتكليفه بحصص الانتظار، وتجزئة المقررات التي يقوم بتدريسها، وعدم الدقة في التقويم. ولذا فقد ألمحت دراسة (Al-Waabli & Assiri, 1997) إلى وجود خلل في معايير انتقاء معلمي المستقبل ومعايير تقويم أدائهم التدريسي أثناء التربية العملية، وأرجعت

السبب في ذلك إلى غياب روح التخطيط والتطوير، وضعف التنسيق بين كليات التربية ومدارس التعليم العام. كما ألمحت إلى أن هناك تضخماً ملحوظاً في توزيع درجات الطلاب والطالبات في التربية العملية، وأن هذا التضخم لا ينسجم مع مستوى أدائهم العلمي كما ينعكس في معدلاتهم الأكاديمية.

ويرى (Te'ima, 1999:13) أن برامج التدريب العملي (التربية العملية)" عجزت عن تحقيق القدر المناسب لمعايشة الطالب المعلم العملية التعليمية بكافة خصائصها، واقتصارها في بعض الأحيان على بعض الأدوار الهامشية للمعلم ؛مما يعد من شكليات العملية التعليمية أكثر من أن تصيب جوهرها".

ويتم إعداد الطالب المعلم في جامعة أم القرى في المجال التربوي وفق النمط التتابعي؛ بعد استكمال متطلبات الإعداد التخصصي والثقافي، حيث يلتحق الطالب المعلم ببرنامج الإعداد التربوي في كلية التربية في السنة الخامسة، وذلك بعد استكمال متطلبات الإعداد التخصصي والثقافي في كليته، وفق محكات حددتها كلية التربية، منها: ألا يقل تقديره عن جيد، وأن يجتاز الاختبارات التحريرية اللازمة، والمقابلة الشخصية، وحديثا طبق شرط اجتياز اختبار القدرات للجامعين بدرجة لا تقل عن(65) درجة، ويطالب الطالب المعلم بدراسة(30) وحدة دراسية على مدار فصلين دراسيين، منها(26) وحدة دراسية تمثل المقررات النظرية، وهي: المدخل إلى علم النفس، وعلم النفس التكويني، وعلم النفس التربوي، والإرشاد والتوجيه، والاختبارات والمقاييس، والمدخل إلى التربية، وأصول التربية الإسلامية، والتعليم في المملكة العربية السعودية، ومقدمة في الإدارة التربوية، وأسس المناهج وتنظيماتها، وطرق تدريس اللغة العربية (1)، والوسائل التعليمية، وتصميم النشاط المدرسي، وإدارة النشاط المدرسي، وطرق تدريس اللغة العربية (2) (College of Education, 2014).

أما التربية العملية فتحتسب بـ (4) وحدات دراسية، ويتم تنفيذها طيلة فصل دراسي كامل، إذ يوجه الطالب المعلم للتدرب في إحدى المدارس الابتدائية، أو المتوسطة، أو الثانوية، ويكلف بتدريس ما بين (4–8) حصص أسبوعياً تحت إشراف متخصص من كلية التربية، ومعلم المادة المتعاون، ومدير المدرسة، ويحصل الطالب المعلم على تغذية راجعة مستمرة من خلال مقرر طرق تدريس اللغة العربية (2) الذي يقدم بالتزامن مع التربية العملية؛ لمناقشة المشكلات التي تواجه الطالب المعلم عند تدريس مقررات اللغة العربية أثناء التطبيق الميداني واقتراح حلول لها.

ويتضح مما سبق أن مواد الإعداد التربوي في جانبها النظري تمد الطالب المعلم بمعلومات مهمة حول النمو الإنساني وخصائصه، وحاجات التلاميذ، وطرق مقابلتها، وكيفية التعامل مع الفروق الفردية المختلفة بين التلاميذ، كما تقدم له أيضاً معلومات متعلقة بأسس المناهج وتنظيماتها، وطرق تحليلها وتقويمها، واختيار الخبرات المناسبة لمقابلة حاجات التلاميذ، ومعايير اختيار طرق التدريس التي تتناسب مع طبيعة المادة اللغوية، وطبيعة المتعلم، والموقف التعليمي، وتطلعه على عدد من طرق التدريس واستراتيجياته، كما تمده بأسس تصميم النشاط المدرسي الصفي، وغير الصفي، وتكسبه الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع التلاميذ، وممارسة أدواره التدريسية، وتتيح له التربية العملية تطبيق ما تعلمه من نظريات ومبادئ من خلال ممارسة التدريس الحقيقي على أرض الواقع. ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

مهارات التدريس:

أ – مهارات تخطيط الدرس اللغوي:

يشكل تخطيط الدرس اللغوي المرحلة الأولى من مراحل التدريس التي تسبق مرحلتي التنفيذ والتقويم، وتكون ثلاثتها منظومة التدريس بمهاراتها الفرعية المتعددة؛ ونظراً لأهمية اللغة العربية ومكانتها فإن التخطيط لتعليمها وتعلمها ينبغي أن يقوم على معايير وأسس علمية واضحة، وهذا ما تؤكده المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، فالتعليم الجيد ينطلق من تخطيط لغوي جيد قائم على معرفة معقولة بالطلاب من هم؟ وإلى أين وصلوا في تعليمهم، وما الذي يحتاجون إليه لاحقاً (Al-Dahmani, 2015) واعتماداً على هذه المعرفة يحتاج معلم اللغة العربية وهو في مرحلة التخطيط للدرس اللغوي إلى معرفة كيف يضع أهدافاً لغوية ذات قيمة تتناسب مع طبيعة الطلاب، وكيف يربط المادة اللغوية الجديدة بالتعلم السابق الأمر الذي يعني أن إلمام معلم اللغة العربية بكيفية وضع أهداف الدرس اللغوي، وحسن صياغته، وكيفية تحليل مضمونه اللغوي، وبالتالي قدرته على إعداد دروسه اللغوية إعداداً جيداً، يعد مطلباً مهما لنجاحه في ممارسة مهنة التدريس (Ministry of Higher Education, 2003) .

وفي مرحلة التخطيط يحتاج المعلم إلى امتلاك مهارات تدريسية عديدة مثل: تحديد أهداف الدرس وصياغتها، وتحليل محتوى المادة الدراسية، واختيار استراتيجيات التدريس وتقنياته، وتحديد الأنشطة التعليمية، واختيار أساليب التقويم وأدواته؛ لكي يعد في ضوء ذلك كله دروسه اليومية. وهذا يتطلب أن يفكر المعلم في الإجابة عن الأسئلة التالية: لماذا أدرس؟ ماذا أدرس؟، بماذا أدرس؟ ، كيف أدرس؟، ماذا حققت؟ كيف أضع خطة لهذا كله؟ (Al-Kalifah, 2014).

ب – مهارات تنفيذ الدرس اللغوي:

يمثل تنفيذ الدرس المرحلة الثانية من مراحل التدريس، وتكمن أهميتها في كونها تتطلب من المعلم القيام بالعديد من الإجراءات والمهارات التدريسية المعقدة من أجل إكساب الطلاب الخبرات التربوية المستهدفة، بما تشتمل عليه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وأنماط سلوكية عديدة توحي في خاتمة الدرس بأن تعلماً قد حدث، وسلوكاً قد تعدل؛ وفقاً للغاية المرجوة والهدف المنشود.

وفي هذه المرحلة يسعى الطالب المعلم إلى إنجاز ما خطط له في المرحلة الأولى، وتبدأ أحداثها من دخوله الصف معلناً بداية الدرس الذي لا ينبغي أن يخصصه كله للتنفيذ، وإنما عليه أن يترك وقتاً مناسباً منه لمرحلة التقويم.

وعلى الرغم من أن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد أهمية مشاركة الطلاب في النشاط الصفي، وتدعو في المقابل المعلم إلى التقليل من مقدار حديثة أثناء الدرس إلا أن ثمة مواقف عدة تتطلب منه أن يقوم بأدوار تدريسية عديدة، الأمر الذي يتطلب منه اكتساب مجموعة كبيرة من المهارات التدريسية وإتقانها حتى يتمكن من أداء تلك الأدوار بكفاءة عالية (Al-Kalifah & Mutawa, 2015: 77)

وفي هذا الصدد يرى (Attia, 2009: 25) أن مقدار ما يعرفه الطالب المعلم من معلومات حول الموضوع المراد تدريسه لم يعد المعيار الأساس المطلوب توافره في الطالب المعلم، إنما المعيار هو كفاية الطالب المعلم وقدرته على مساعدة الطلاب وتمكينهم مما يريدون تعلمه.

هذا وتتعدد مهارات تنفيذ التدريس ومن تلك المهارات: التهيئة للدرس، وإثارة الدافعية، وشرح الدرس، واستخدام استراتيجيات التدريس، والتفاعل الصفي، وصياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها، واستخدام الوسائل وتقنيات التعليم، وإدارة الصف وضبطه، وغلق الدرس، وتعزيز التعلم، وتعيين الواجبات المنزلية، إلى غير ذلك من مهارات تدريسية تشتمل عليها مرحلة التنفيذ.

ج – مهارات تقويم الدرس اللغوي:

يعد التقويم أكثر مراحل منظومة التدريس أهمية؛ وذلك لما يترتب عليه من اتخاذ قرارات وإجراءات لتطوير هذه المنظومة، فعمليات التقويم إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان والموضوعية – جاءت نتائجها مضللة وغير صحيحة، الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي، ولعل من أهم ما يميز تقويم نتاجات التعلم في التربية الحديثة أنه أصبح عملية مستمرة فهو يحدث قبل التدريس، وأثناءه، وبعد تمامه، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي التقويم وظائف عديدة وأدواراً مهمة، وعادة ما يهدف المعلم من وراء التقويم إلى التأكد من سلامة الإجراءات، والمناشط التي مورست في مرحلة التنفيذ، ومدى كفاءتها في تحقيق الأهداف التي أسفرت عنها مرحلة التخطيط (Al-Kalifah & Mutawa, 2015)، وهكذا يلاحظ أن ما يقدمه المعلم من إجراءات في مرحلة التقويم يجب أن يكون مرتبطاً بالأهداف التي وضعت في مرحلة التخطيط، وعلى صلة مباشرة بإجراءات التدريـــس في مرحلة التنفيذ، وبذلك تصبح عملـــية التقويم منظومة متصلة الحلقات متكاملة المراحل، ترمي إلـــى تحقيق الأهداف المرجوة (Al- Kalifah, 2014).

وذلك من خلال أساليب وأدوات تقويمية متنوعة ومضبوطة ،ويشتمل تقويم التدريس على بعدين اثنين الأول تشخيصي يعمل على فحص مكونات منظومة التدريس، وتحديد مواطن الضعف والقصور فيها، أما البعد الأخير فهو علاجي يرتكز على ما تسفر عنه نتائج البعد الأول التشخيصي، لينطلق منها إلى اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة للعلاج، والإصلاح من أجل أن تحقق تلك المنظومة أهدافها التدريسية المرسومة.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع تقويم أداء معلم اللغة العربية باهتمام الباحثين والدارسين؛ نظراً لما يمثله تقويم الأداء من أهمية كبيرة في الرقي بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها، حيث أجرى (Mohamed, 2003) دراسة هدفت إلى تقويم أداء معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في تدريس النحو بالجمهورية اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق بطاقة ملاحظة على عينة تكونت من (30) معلماً

من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تدني مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النحو.

وأجرى (Al-Zahrani, 2003) دراسة هدفت إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم أداة الدراسة وهي بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مكونة من (44) معلماً من معلمي اللغة العربية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي كان متوسطاً ولم يرق إلى المستوى المطلوب.

وهدفت دراسة (Hamadnah, 2004) إلى معرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في الأردن، وممارستهم لها من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وقام بتطبيق استبانة مكونة من (83) فقرة على عينة مكونة من (74) معلماً ومعلمة، وأسفرت الدراسة عن امتلاك المعلمين (76) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة و(2) كفاتين بدرجة متوسطة، و(5) كفايات بدرجة ضعيفة، بينما يمارس المعلمون (76) كفاية بدرجة كبيرة و(3) كفايات بدرجة متوسطة و(4) كفايات بدرجة ضعيفة.

واهتمت دراسة (Fadlallah& Salem, 2004) بوضع معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي وجمعا قائمة تضمنت ثلاثة مستويات الأول: يختص بالمعايير العامة لأداء معلم اللغة العربية، واشتملت على سبعة معايير، ويختص المستوى الثاني بنواتج الأداء، والثالث بمؤشرات نواتج الأداء وقد خلصت الدراسة إلى تحديد ثلاثة مجالات هي مجال الاتصال اللغوي، ومجال المفاهيم اللغوية، ومجال المعارف الأدبية، كما توصلت إلى أربعة مجالات لمعايير الأداء التدريسي ونواتجها ومؤشراتها وهي مجال التخطيط للتدريس، ومجال التنفيذ، ومجال البيئة الصفية، ومجال المسؤولية المهنية.

وسعت دراسة (Al-Qurashi, 2004) إلى تحديد مهارات التدريس اللازمة للطالب المعلم في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي، وطبق بطاقة ملاحظة على عينة مكونة من (61) مستجيباً منهم (21) متخصصاً في طرق تدريس اللغة العربية، و(18) مشرفاً على

تعليم اللغة العربية و(22) معلماً للغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد جملة من المهارات تتعلق بتخطيط الدرس اللغوي، وتنفيذه وتقويمه؛ بالإضافة إلى الصفات التي ينبغي توافرها في الطالب المعلم.

وفي مجال تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية التخصصي أجرى (Brikit, 2005) دراسة وصفية هدفت إلى تقويم الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات اللغوية المطلوبة للتدريس في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة اشتملت على أربعة محاور تتعلق بالكفايات اللغوية المطلوبة للتدريس: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتاب) وطبقها على عينة مكونة من (256) طالباً معلماً، و(89) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية في كليات المعلمين، وكشفت نتائج الدراسة عن إسهام برنامج الإعداد التخصصي في تحقيق تسع كفايات من كفايات تدريس الاستماع بدرجة كبيرة، بينما جاء إسهامه متوسطاً في تحقيق عشر كفايات، وفيما يتعلق بكفايات التحدث، فقد أسهم البرنامج في تحقيق سبع عشرة كفاية بدرجة كبيرة، وجاء إسهامه متوسطاً في ثلاث كفايات، كما أسهم البرنامج التخصصي في تزويد الطلاب المعلمين بإحدى وعشرين كفاية من كفايات تدريس القراءة بدرجة كبيرة، وجاء إسهامه متوسطاً في خمس كفايات، وأسهم البرنامج في تزويد الطلاب المعلمين بعشرين كفاية من كفايات تدريس القراءة بدرجة كبيرة، وجاء إسهامه متوسطاً في عشر كفايات.

وسعت دراسة (Abu Zeid, 2006) إلى تحديد بعض معايير جودة الأداء التدريسي، والكشف عن مدى تحقيقها في برنامج التربية الميدانية القائم من وجهة نظر الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم، ومدى ممارسة الطالبات لها؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت استبانة وبطاقة ملاحظة على عينة مكونة من (86) طالبة معلمة تم اختيارهن بطريقة مقصودة، وأسفرت الدراسة عن قصور واضح في الأداء التدريسي لدى الطالبات على الحد الأدنى من المهارات، ولم يتم تدريبهم، على الحد الأعلى، أو التمكن من الأداء.

وأجرى(Al-Nassar, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من حيث تطبيقهم اللغة العربية (قراءة وكتابة ومحادثة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي،

وطبق بطاقة ملاحظة اشتملت على (22) عبارة تصف أبرز الأداءات اللغوية في القراءة والكتابة والمحادثة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (60) معلماً يدرسون في الصفوف الأولية. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية عموماً من المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين فيها، قد جاء أداؤهم اللغوي قراءة ومحادثة وكتابة بدرجة ضعيفة.

وسعت دراسة (Al-Aayed, 2009) إلى الكشف عن مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القواعد النحوية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصميم بطاقة ملاحظة طبقت على عينة مكونة من (30) معلماً من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود قصور في أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وسعت دراسة (Al-Ghamdi, 2009) إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النحو في المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المختارة، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي وقام بتصميم ثلاث أدوات هي: قائمة معايير أداء معلم اللغة العربية في تخطيط الدرس النحوي، وتنفيذه وتقويمه، واستمارة تحليل محتوي إعداد الدرس النحوي في المرحلة المتوسطة، وبطاقة ملاحظة أداء معلم اللغة العربية، وطبقت على عينة مكونة من (42) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى توافر معايير أداء المعلم في تخطيط الدرس النحوي بدرجة كبيرة، وتوافر معايير تنفيذ الدرس النحوي بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة (Al-Salem, 2009) إلى تعرف مستوى أداء معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير التدريس الحقيقي ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي، وطبقت أداة تحليل الخطط التدريسية لمعلمات اللغة العربية في دروس النصوص في ضوء معايير التدريس الحقيقي، وبطاقة ملاحظة ممارسات التدريس الحقيقي، وأداة تحليل أدوات التقويم الحقيقي، وطبقت على عينة مكونة من (24) معلمة، وقد خلصت الدراسة إلى تدني مستوى معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة.

واهتمت دراسة (Al-Hammadi, 2013) بتقويم أداء الطلبة المعلمين لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات التعليمية؛ ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث مجموعة من الإجراءات ومنها تم تحديد قائمة بالكفايات اللازمة للطلاب المعلمين لمادة اللغة العربية من خلال دراسة

استطلاعية ومراجعة الدراسات السابقة والأدبيات وآراء بعض المعلمين والمشرفين التربويين من ذوي الاختصاص، وشملت قائمة الكفايات ثمانية مجالات رئيسة وهي الفلسفة والأهداف التربوية، والإعداد والتخطيط للدرس، واستثارة الدافعية وتنفيذ الدروس والعلاقات الإنسانية، والوسائل التعليمية، والنمو المهني والتقويم، وخلصت الدراسة إلى أن أداء الطلاب المعلمين في تعليم القواعد والإنشاء والإملاء والقراءة بشكل عام دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب.

وهدفت دراسة (Al-Zuwaini, 2015) إلى تقويم أداء طلبة التربية العملية لتخصص اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل في العراق واستخدمت المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج حيث تم بناء استبانة مكونة من أربعة مجالات اشتملت على (22) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (18) مشرفاً وتوصلت الدراسة إلى أن أداء الطلبة المعلمين في أقسام اللغة العربية (عينة البحث) كان متوسطاً بشكل عام.

وسعت دراسة (Al-Shimari & Al-Sultani, 2017) إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مادة القراءة في ضوء معايير مقترحة لجودة الأداء التعليمي، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (46) معلماً، وطبقت عليهم بطاقة ملاحظة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أداء معلمي اللغة العربية كان إيجابياً بشكل عام في الزيارة الأولى؛ إلاّ أنه ظهر ضعف في أداء معلمي اللغة العربية في الزيارة الثانية في كافة المجالات، وعدم اهتمام معلمي اللغة العربية بدرس القراءة مقارنة باهتمامهم بفروع اللغة العربية الأخرى.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Lewis et al., 1999) التي اهتمت بتعرف جودة أداء الطالب المعلم في مدارس التعليم العام في أثناء التربية العملية، وانعكاس ذلك على أدائه التدريسي في المستقبل، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية من الطلاب المعلمين في التربية الميدانية، وأظهرت النتائج أن توافر الجودة في أداء الطالب المعلم في أثناء التربية الميدانية يسهم في تحسين أدائه حيث يصبح قادراً على مواكبة المستجدات التربوية المعاصرة بما تتضمنه من تطورات ملحوظة لاسيما في مجال التقنيات التعليمية، مع امتلاك القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

وهدفت دراسة (Imbimbo, 2001) إلى تعرف مستوى جودة أداء المعلم وعلاقته بجودة المدرسة ودور أولياء أمور الطلاب في تحسين جودة المعلم في المدرسة؛ ولتحقيق ذلك اتبع المنهج الوصفي، واختيرت عينة عشوائية من المعلمين بمدينة نيويورك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة أداء المعلم يؤثر تأثيراً واضحاً على جودة المعلم وعلى تحصيل الطلاب، وأن أولياء أمور الطلاب قد يسهموا في تحسين جودة المعلم بالتواصل معه والمتابعة المستمرة لمستويات أبنائهم.

وأجرى (Cynthia& John, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن الممارسات الصفية التقويمية للمعلمين قبل الخدمة وأثناء التدريس الذين أكملوا برنامجا خاصا بمجالات التقويم الصفي، حيث تمت مراجعة (190) خطة دراسية ل(65) طالباً معلماً (متدرب). وكشفت النتائج أن المتدرب لا يتبع كثيراً من الممارسات الموصى بها في البرنامج؛ بينما يعتمد في الغالب على ما يتطلبه الموقف الصفي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج التالية:

تبين من عرض الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بتقويم الأداء التدريسي، حيث أجريت دراسات عدة عنيت بتقويم أداء معلم اللغة العربية أثناء الخدمة، بينما اهتم بعضها بتقويم برامج إعداده في الجامعات والكليات، وركز البعض الآخر على إعداد معايير مقترحة لتقويم أداء معلم اللغة العربية في ضوئها، وقد استخدمت الدراسات أدوات متباينة تبعا لهدف كل دراسة، حيث استخدمت الاستبانات، وبطاقات الملاحظة ,كما كشفت نتائج الدراسات السابقة سواء على المستوى المحلي أو العربي عن قصور في مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية، والطلاب المعلمين الذين يعدون لتدريسها في المستقبل، وقد ظهر من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات التي عنيت بتقويم أداء الطالب المعلم في تخصص اللغة العربية في المملكة العربية السعودية؛ مما يؤكد الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

وبالنظر إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت برنامج إعداد معلم اللغة العربية ،وتقويم الأداء قبل الخدمة وأثنائها، وكذلك المهارات اللازمة للتدريس ؛فقد تم الخلوص إلى عدد من مهارات تخطيط الدرس اللغوي، وتنفيذه، وتقويمه، والتفاعل وإدارة الصف التي يجب أن يمتلكها الطالب

المعلم؛ ليتمكن من أداء الدرس اللغوي على أكمل وجه؛ مما أفاد الدراسة الحالية في بناء بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوئها.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، لأنه المنهج الأنسب للدراسة الحالية، فالدراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية بكلية التربية في جامعة أم القرى.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية؛ الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة في عام 1438هـ والذين يقومون بأداء التربية العملية وعددهم (78) طالباً معلماً .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (32) طالباً معلماً من الطلاب المعلمين المنتظمين في التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني 1437هـ/1438هـ المتخصصين في اللغة العربية (اللغة والنحو والصرف، والأدب، البلاغة والنقد) تم اختيارهم بطريقة قصدية، والجدول التالي يوضح خصائص أفراد العينة، فيما يتعلق بتخصصاتهم، ومعدلاتهم التراكمية.

الجدول(1) التوزيع التكراري للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة الكلية من الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى (ن = 30)

الخصائص الديموغرافية الرئيسة:	مجموعات الخاصية الرئيسة:	المجموع	
		ت	%
1 – التخصص	1 / اللغة والنحو والصرف	12	40.0
	2 / البلاغة والنقد	9	30.0
	3 / الأدب	9	30.0
	المجموع الكلي	30	100.0
2 – تقدير المعدل التراكمي	1 / ممتاز	1	3.3
	2 / جيد جداً	11	36.7
	المجموعة الأولى – جيد جداً فأعلى	12	40.0
	3 / جيد	16	53.3
	4 / مقبول	2	6.7
	المجموعة الثانية – جيد فأقل	18	60.0
	المجموع الكلي	30	100.0

ويتضح من الجدول (1) أن عدد عينة الدراسة من طلاب قسم البلاغة والنقد (9) طلاب معلمين بنسبة (30%)، وعدد طلاب قسم اللغة والنحو والصرف (12) طالباً معلماً بنسبة (40%)، وعدد قسم الأدب (9) طلاب معلمين بنسبة (30%).

وفيما يتعلق بتقديرات المعدل التراكمي التي دمجت فيئتين لأغراض التحليل الإحصائي أن تقديرات الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) تتراوح ما بين (جيد جداً، ومقبول)، وهذا ربما يدعم ما أكدته الدراسة في إطارها النظري من ضرورة اختيار الطلاب المتميزين للالتحاق بكليات اللغة العربية، ومن ثم إعدادهم لتولي تدريسها في المستقبل.

أداة الدراسة:

انطلاقاً مما تهدف إليه الدراسة الحالية، فقد استخدم الباحث بطاقة الملاحظة أداة للدراسة، وقبل البدء في إعدادها قام بمراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بالتلاميذ بالكفايات التعليمية كما راجع الدراسات السابقة ذات العلاقة للوقوف على نتائجها، وتوصياتها، والاطلاع على الأدوات التي استخدمتها، وقد أفاد الباحث منها كثيراً، وفي ضوء خبرته في مجال التدريس، والإشراف على طلاب التربية العملية، وقبل ذلك الإشراف على معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام، وتدريس اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية قام بتصميم أداة الدراسة، وهي:

بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ،وتكونت من أربعة محاور:

1- المحور الأول: تخطيط الدرس اللغوي واشتمل على (10) مهارات فرعية.

2- المحور الثاني: تنفيذ الدرس اللغوي واشتمل على (36) مهارة فرعية.

3- المحور الثالث: التفاعل وإدارة الصف وتضمن (6) مهارات فرعية.

4- المحور الرابع: تقويم الدرس اللغوي، وتكون من (6) مهارات فرعية.

وقد عمل على التحقق من صدقها وثباتها على النحو التالي:

صدق الأداة:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه استخدم الباحث ثلاثة أساليب، هي:

أ- صدق المحتوى: حيث قام الباحث بمراجعة محتوى الأداة، والتأكد من مطابقتها للإطار النظري، والدراسات السابقة.

ب-الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء الأداة في صورتها المبدئية، عرضت على (10) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية وطرق تعليمها، وبعض المشرفين التربويين على تعليمها في مراحل التعليم العام، حيث وجه إليهم خطاب طلب فيه تحديد مدى انتماء العبارة لمحورها، ومناسبة العبارة، ووضوح الصياغة اللغوية، وقد أبدى المحكمون تجاوباً مشكوراً، وقدموا ملحوظات وتوجيهات سديدة أفاد منها الباحث. وبناء على ما

أبدوه عدلت صياغة بعض البنود (العبارات)، وحذف ما هو مكرور منها، وفصل ما كان مركباً، كما أضيفت العبارات المقترحة من قبل السادة المحكمين.

جـ- صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من اتساق عبارات بطاقة الملاحظة أجرى الباحث دراسة استطلاعية، شملت (10) طلاب معلمين ،وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة في كل محور ولمحاور الدراسة مجتمعة؛ كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول (2) قيم معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد البطاقة والدجة الكلية للبطاقة

م	المهارة الرئيسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تخطيط الدرس اللغوي	0.876	دالة عند0.01
2	تنفيذ الدرس اللغوي	0.875	دالة عند0.01
3	التفاعل وإدارة الصف	0.936	دالة عند0.01
4	تقويم الدرس اللغوي	0.890	دالة عند0.01

إذ يتضح من الجدول (2) أن جميع أبعاد الأداة (بطاقة الملاحظة) مرتبطة ارتباطا ذا دلالة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مع الدرجة الكلية للبطاقة، وهو مؤشر على أن محاور بطاقة الملاحظة وعباراتها تتسم بقدر عال من الصدق.

ثبات الملاحظة:

بعد التحقق من صدق بطاقة الملاحظة قيس ثباتها، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (3) قيم ثبات معدل ملاحظتي أداة الدراسة والمحسوبة بطريقة (آلفا كرونباخ) لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 10)

م	المهارة الرئيسة	عدد البنود	قيمة معامل آلفا كرونباخ
-1	تخطيط الدرس اللغوي	10	0.969
-2	تنفيذ الدرس اللغوي	36	0.945
-3	التفاعل وادارة الصف	6	0.933
-4	تقويم الدرس اللغوي	6	0.900
	المهارات مجتمعة	58	0.961

يتضح من الجدول (3) أن بطاقة الملاحظة تتمتع بقدر عال من الثبات سواء على مستوى المهارات الرئيسة، أو المهارات مجتمعة حيث بلغت قيمة الثبات (0.96) وهي قيمة عالية تؤكد صلاحية الأداة للتطبيق على عينة الدراسة الكلية.

وقبل تطبيقها على عينة الدراسة قام الباحث بإخراجها في صورتها النهائية، حيث قسمت إلى قسمين، القسم الأول خصص للبيانات الشخصية (الاسم، التخصص، المعدل التراكمي) أما القسم الثاني، فقد خصص لمحاور الملاحظة، وعباراتها، حيث تكونت من ثلاثة محاور رئيسة، كما تضمنت الأداة في شقها الأيسر أمام كل عبارة مقياساً ثلاثياً متدرجاً يحدد درجة الأداء (عالية، متوسطة، ضعيفة).

وبما أن أداة الدراسة قد اعتمدت على المقياس الثلاثي المتدرج في تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى بناء على قيمة المتوسط الحسابي، والحدود الحقيقية له، بحيث يمكن اعتبارها بدرجة:

1- عالية: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.34 فأكثر).

2- متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (1.68 إلى أقل من 2.34).

3- ضعيفة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (1.68).

وفيما يلي عرض نتائج الدراسة، وتفسيرها ومناقشتها.

نتائج الدراسة وتفسيرها مناقشتها:

1 - نتائج الإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مهارات التدريس اللازمة للطالب المعلم؟ تم إعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة بعد الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة وقوائم المعايير المهنية، وأخذت آراء المتخصصين في طرق تعليم اللغة العربية، وبعض المشرفين التربويين والمعلمين، وقد اتفقت آراؤهم على (58) مهارة تدريس لازمة تندرج تحت أربعة محاور هي: تخطيط الدرس اللغوي، وتنفيذ الدرس اللغوي، وينضوي تحته ستة عناصر هي: تهيئة التلاميذ للدرس، استخدام طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس, استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، استخدام الأنشطة التعليمية، توجيه

الأسئلة الصفية، استخدام أساليب الغلق والتفاعل وإدارة الصف، وتقويم الدرس اللغوي, كما هو موضح في جداول الدراسة وملاحقها

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه:

ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات تخطيط الدرس اللغوي؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجة تمكن الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) من مهارات تخطيط الدرس اللغوي من خلال تحليل سجلات الإعداد الكتابي، وتم ترتيبها تنازلياً والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية المتحققة وانحرافاتها المعيارية ونسبها المئوية لدرجة تمكن الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) من مهارات تخطيط الدرس اللغوي مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً (ن = 30)

مهارات تخطيط الدرس اللغوي	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارات			درجة التمكن
				الرئيسية	الفرعية	الكلية	
3- صياغة الأهداف صياغة سلوكية تسمح بالملاحظة والقياس	1.47	49.0	0.571	01	–	35	ضعيفة
1- تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس تحديداً دقيقاً	1.47	49.0	0.871	02	–	37	ضعيفة
6- تحديد طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة للموقف التعليمي	1.43	47.7	0.504	03	–	39	ضعيفة
7- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس اللغوي	1.43	47.7	0.504	03	–	39	ضعيفة
9- تحديد الأساليب الملائمة لتقويم مدى تحقق الأهداف	1.43	47.7	0.504	03	–	39	ضعيفة

مهارات تخطيط الدرس اللغوي	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارات			درجة التمكن
				الرئيسية	الفرعية	الكلية	
4- صياغة أهداف قابلة للتحقق في الزمن المخصص للدرس اللغوي.	1.43	47.7	0.568	06	-	44	ضعيفة
8- تعيين الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ.	1.40	46.7	0.498	07	-	45	ضعيفة
10-تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للتلاميذ	1.40	46.7	0.498	07	-	45	ضعيفة
2- تصنيف الأهداف التعليمية إلى معرفية ووجدانية ومهارية.	1.37	45.7	0.556	09	-	53	ضعيفة
5- تحليل محتوى الدرس إلى عناصره الأساسية	1.30	43.3	0.535	10	-	58	ضعيفة
المعدل العام لدرجة التمكن من مهارات تخطيط الدرس اللغوي	1.413	47.1	0.470	3	-	09	ضعيفة

يتضح من الجدول (4) أن متوسط درجة أداء الطلاب المعلمين في تخطيط الدرس اللغوي بلغ (1.413) وبنسبة مئوية بلغت (47%) وهذا يدل على أن درجة الأداء التدريسي ضعيفة، وتشير إلى عدم تمكن عينة الدراسة من المهارات اللازمة لتخطيط الدرس اللغوي. وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية فقد جاءت جميعها بدرجة أداء ضعيفة حيث تراوحت متوسطاتها بين (1.47 – 1.30)؛ مما يعني أن هناك قصوراً واضحاً لدى الطلاب المعلمين في مهارات تخطيط الدرس اللغوي، وهذه النتيجة غير مقبولة تربوياً، ولا تتناسب مع حجم الجهود المبذولة في برامج الإعداد، ولا مع الآمال المعقودة على هؤلاء الطلاب بأن يسهموا في الرقي بتعليم اللغة العربية؛ فالتخطيط يعد مطلبا مهما لنجاح الطالب المعلم في أداء الدرس اللغوي، كما هذه النتيجة تنذر بمشكلة تربوية كبيرة فعدم إكتراث بعض الطلاب المعلين بإعداد الدرس اللغوي يعني إغفال الإعداد الذهني، وربما يعود ذلك إلى تركيز المقررات المقدمة في برنامج الإعداد التربوي على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية، وكذلك اعتماد الطلاب المعلمين على نماذج جاهزة من الإعداد الكتابي, ومن ثم فهم لا يبذلون جهداً

واضحاً فيها؛ بالإضافة إلى اعتمادهم على دليل المعلم مع غياب دور الإشراف والإرشاد والتوجيه من المعلم المتعاون ومشرف الجامعة الذي قد يقتصر على زيارة واحدة، أو زيارتين كما أظهر ذلك سجل الزيارات في بعض المدارس.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه:

ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات تنفيذ الدرس اللغوي؟

اتبعت الخطوات ذاتها في السؤال الثاني, والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية المتحققة وانحرافاتها المعيارية ونسبها المئوية لدرجة تمكن الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) من مهارات تنفيذ الدرس اللغوي مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً لكل مهارة فرعية (ن = 30):

مهارات تنفيذ الدرس اللغوي:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارة			درجة التمكن
				الرئيسة	الفرعية	الكلية	
14–استخدام مثيرات متنوعة تحقق التشويق المستمر للتلاميذ.	1.75	58.3	0.626	06	1	06	متوسطة
13–توظيف معلومات التلاميذ السابقة في عملية التهيئة.	1.57	52.3	0.626	22	2	24	ضعيفة
12–استخدام الأحداث الجارية مدخلاً لتدريس الموضوع.	1.57	52.3	0.679	25	3	28	ضعيفة
11–توضيح أهداف الدرس وأهمية دراسة الموضوع للتلاميذ.	1.53	51.0	0.571	28	4	31	ضعيفة
2/ أ–المعدل العام لدرجة التمكن من مهارات تهيئة التلاميذ للدرس	1.558	51.9	0.579	–	4	05	ضعيفة
20–تشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية في أثناء التدريس.	1.83	61.0	0.648	02	01	02	متوسطة
16–عرض الدرس بسرعة تناسب مستوى التلاميذ.	1.83	61.0	0.699	03	02	03	متوسطة

مهارات تنفيذ الدرس اللغوي:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارة			درجة التمكن
				الرئيسة	الفرعية	الكلية	
21-الحرص على إبراز الجوانب التطبيقية للدرس اللغوي.	1.73	57.7	0.640	08	03	08	متوسطة
22-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التدريس.	1.63	54.3	0.490	10	04	11	ضعيفة
15-تنويع طرق التدريس وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي.	1.63	54.3	0.615	13	05	14	ضعيفة
17-تنظيم المادة الدراسية تنظيماً منطقياً وسيكولوجياً يناسب التلاميذ.	1.62	54.0	0.677	14	06	15	ضعيفة
18-ربط المادة الدراسية بحياة التلاميذ وواقعهم.	1.60	53.3	0.621	17	07	18	ضعيفة
19-إثراء المادة الدراسية باستخدام مصادر إضافية متنوعة.	1.57	52.3	0.568	20	08	22	ضعيفة
23-تشجيع التلاميذ على ممارسة أساليب التعلم الذاتي.	1.57	52.3	0.626	22	09	24	ضعيفة
24-تنويع الحركة والصوت بما يخدم الموقف التعليمي.	1.53	51.0	0.571	28	10	31	ضعيفة
25-استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس.	1.40	46.7	0.621	32	11	49	ضعيفة
26-تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تسهم في تحقيق الأهداف.	1.33	44.3	0.479	36	12	54	ضعيفة
2/ب-المعدل العام لدرجة التمكن من مهارات استخدام طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس	1.607	53.6	0.424	-	3	03	ضعيفة
27-استخدام وسائل وتقنيات تعليمية مناسبة ومتنوعة.	1.97	65.7	0.809	01	1	01	متوسطة
29-استخدام الوسيلة في الوقت المناسب.	1.80	60.0	0.805	04	2	04	متوسطة

مهارات تنفيذ الدرس اللغوي:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارة			درجة التمكن
				الرئيسة	الفرعية	الكلية	
28- عرض الوسيلة بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.	1.77	59.0	0.858	05	3	05	متوسطة
30- إنتاج وسائل تعليمية ملائمة في ضوء الإمكانات المتاحة.	1.53	51.0	0.571	28	4	31	ضعيفة
2/ج- المعدل العام لدرجة التمكن من مهارات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	1.767	58.9	0.704	-	1	01	متوسطة
31- تنويع الأنشطة بما يلائم الموقف التعليمي.	1.73	57.7	0.450	07	1	07	متوسطة
32- إشراك التلاميذ في اختيار الأنشطة التعليمية.	1.70	56.7	0.535	09	2	09	متوسطة
33- مراعاة قدرات التلاميذ عند توزيع الأنشطة عليهم.	1.63	54.3	0.490	10	3	11	ضعيفة
34-متابعة التلاميذ وتوجيههم عند ممارسة الأنشطة.	1.60	53.3	0.498	15	4	16	ضعيفة
35- تسهيل خبرات تعليمية للتلاميذ تعزز الاستقلالية والتفاعل مع الآخرين واتخاذ القرار.	1.57	52.3	0.504	18	5	20	ضعيفة
36- تهيئة مواقف تعليمية تسهم في استخدام مهارات التفكير العليا والتعلم مدى الحياة.	1.57	52.3	0.568	20	6	22	ضعيفة
2/د- المعدل العام لدرجة التمكن من مهارات استخدام الأنشطة التعليمية	1.633	54.4	0.452	-	2	02	ضعيفة
38 - توجيه أسئلة بلغة واضحة ومحددة.	1.63	54.3	0.490	10	1	11	ضعيفة
40 - توجيه السؤال قبل تحديد التلميذ الذي سيجيب عنه مع إعطائهم وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة..	1.60	53.3	0.498	15	2	16	ضعيفة
39 -إلقاء أسئلة متنوعة تقيس مستويات تعلم مختلفة.	1.57	52.3	0.504	18	3	20	ضعيفة

مهارات تنفيذ الدرس اللغوي:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارة			درجة التمكن
				الرئيسة	الفرعية	الكلية	
37–توجيه أسئلة لغوية وثيقة الصلة بموضوع الدرس ومناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم اللغوية.	1.53	51.0	0.507	26	4	29	ضعيفة
41 – توزيع الأسئلة على التلاميذ بطريقة عادلة.	1.37	45.7	0.490	33	5	50	ضعيفة
42–تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة بأساليب متعددة.	1.37	45.7	0.490	33	5	50	ضعيفة
43–مساعدة التلاميذ على تصحيح إجاباتهم الخطأ بأنفسهم.	1.37	45.7	0.490	33	5	50	ضعيفة
2/هـ–معدل عام درجة التمكن من كفايات توجيه الأسئلة الصفية.	1.490	49.7	0.361	–	6	08	ضعيفة
44–جذب انتباه التلاميذ إلى نهاية مناسبة للدرس.	1.57	52.3	0.626	22	1	24	ضعيفة
46–الانتهاء من الدرس في الوقت المحدد له.	1.53	51.0	0.507	26	2	29	ضعيفة
45–تلخيص الدرس تلخيصاً يبرز عناصره الأساسية.	1.47	49.0	0.507	31	3	34	ضعيفة
2/و–معدل عام درجة التمكن من كفايات استخدام أساليب الغلق.	1.522	50.7	0.508	–	5	07	ضعيفة
2/ز–معدل عام درجة التمكن من الكفايات الكلية لتنفيذ الدرس اللغوي.	1.594	53.1	0.339	1	–	04	ضعيفة

يتبين من الجدول (5) أن متوسط درجة أداء الطلاب المعلمين في تنفيذ الدرس اللغوي بلغ (1.594) وبنسبة مئوية بلغت (53.1%) وهذا يشير إلى أن درجة الأداء التدريسي في مهارات تنفيذ الدرس اللغوي ضعيفة، ودون المستوى المقبول تربوياً. كما يلاحظ أن محور استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية قد حصل على درجة (1.767) وبنسبة مئوية قدرها (58%) وهي درجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى توافر الوسائل التعليمية في بعض المدارس، ومن ثم ساعد ذلك على استخدامها رغم أن الدرجة لا تعكس الأداء المأمول تربوياً.

وعلى مستوى المهارات الفرعية فقد حصلت المهارات التالية: تشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية في أثناء التدريس، عرض الدرس بسرعة تناسب مستوى التلاميذ، والحرص على إبراز الجوانب التطبيقية للدرس اللغوي، على درجة متوسطة تراوحت بين (1.83–1.73)، وفي محور استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية حصلت المهارات التالية: استخدام وسائل وتقنيات تعليمية مناسبة ومتنوعة، استخدام الوسيلة في الوقت المناسب، عرض الوسيلة بطريقة تثير اهتمام التلاميذ على درجة متوسطة تراوحت بين (1.97–1.77)، وحصلت عبارتان في محور استخدام الأنشطة التعليمية على درجة متوسطة وهما: تنويع الأنشطة بما يلائم الموقف التعليمي، وإشراك التلاميذ في اختيار الأنشطة التعليمية، تراوحت بين (1.73 – 1.70).

أما بقية المهارات فقد جاءت بدرجة ضعيفة تراوحت بين (1.63–1.37) مما يعني أن هناك قصوراً واضحاً في أداء الطلاب المعلمين التدريسي، وقد يُعزى ذلك إلى قصور برنامج الإعداد التربوي في إكساب الطالب المعلم مهارات تنفيذ الدرس اللغوي؛ فالطالب المعلم يواجه صعوبات كثيرة عند تنفيذ الدروس اللغوية لا سيما وأن المناهج الحديثة تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمرين، ناهيك عن تركيز المقررات المقدمة في برنامج الإعداد التربوي على تدريس الفروع اللغوية وفقاً لتوصيف المقررات المقدمة في طرق تدريس اللغة العربية، بينما يتولى الطالب المعلم تدريس مقررات لغوية وفقاً للمدخل التكاملي؛ بالإضافة إلى غياب المتابعة والإرشاد والإشراف الدقيق من قبل بعض المعلمين المتعاونين، والمشرفين على الطلاب الذين يقتصر دورهم على زيارة الطالب المعلم زيارة تقويمية في منتصف الفصل الدراسي أو نهايته.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه:

ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات التفاعل وإدارة الصف؟ اتبعت الخطوات ذاتها في السؤال الثاني والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المتحققة وانحرافاتها المعيارية ونسبها المئوية لدرجة تمكن الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) من مهارات التفاعل وإدارة الصف مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً (ن = 30)

مهارات التفاعل وإدارة الصف:	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارات			درجة التمكن
				الرئيسة	الفرعية	الكلية	
50–تهيئة مناخ صفي آمن يتسم بالعدالة والاحترام وبناء ثقافة داعمة للتعلم.	1.67	55.7	0.661	1	–	10	متوسطة
48–تشجيع التفاعل الإيجابي النشط بين التلاميذ.	1.60	53.3	0.675	2	–	19	ضعيفة
49–تطبيق معايير ضبط سلوك التلاميذ وتعديله.	1.57	52.3	0.626	3	–	24	ضعيفة
51–تأسيس توقعات عالية من التلاميذ.	1.47	49.0	0.629	4	–	36	ضعيفة
52–تنمية الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.	1.45	48.3	0.506	5	–	38	ضعيفة
47–تهيئة البيئة المادية الجاذبة والمناسبة لتعلم التلاميذ.	1.40	46.7	0.498	6	–	45	ضعيفة
المعدل العام لدرجة التمكن من مهارات التفاعل وإدارة الصف	1.526	50.9	0.516	2	–	06	ضعيفة

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن متوسط أداء الطلاب المعلمين في مهارات التفاعل وإدارة الصف) بلغ (1.526) وبنسبة مئوية قدرها (50.9%) وهذا يدل على أن درجة الأداء التدريسي ضعيفة ودون المستوى المقبول تربوياً.

كما يتضح من الجدول حصول مهارة واحدة وهي (تهيئة مناخ صفي آمن يتسم بالعدالة والاحترام وبناء ثقافة داعمة للتعلم) على درجة متوسطة بلغت (1.67) وبنسبة مئوية مقدارها (55.7%)؛ أما بقية المهارات فقد حصلت على درجة ضعيفة تراوحت بين (1.60 – 1.52) مما

يشير إلى قصور برنامج الإعداد التربوي في إكساب الطلاب مهارات التفاعل وإدارة الصف كون المقررات تركز على الجوانب النظرية وتغفل الجوانب التطبيقية، فالتفاعل مع التلاميذ وإدارة الصف وضبطه يتطلب تمكن الطالب المعلم من مهارات أدائية تتطلب ممارسة عملية مستمرة؛ للتعامل مع المواقف المختلفة، خاصة وأن أدوار الطالب والمعلم قد اختلفت في ضوء استراتيجيات التعلم النشط التي تسمح بالمرونة. كما أن اقتصار التربية العملية على (4) وحدات دراسية تنفذ في الفصل الأخير غير كافٍ لإلمام الطالب بالمهارات الأدائية اللازمة؛ مما يتطلب إعادة النظر في ذلك.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس ونصه:

ما درجة تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى من مهارات تقويم الدرس اللغوي؟ اتعبت الخطوات ذاتها في الإجابة عن السؤال الثاني والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المتحققة وانحرافاتها المعيارية ونسبها المئوية لدرجة تمكن الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) من مهارات تقويم الدرس اللغوي مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً (ن = 30):

مهارات تقويم الدرس اللغوي	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة للمهارات			درجة التمكن
				الرئيسية	الفرعية	الكلية	
53-إعداد أدوات التقويم اللغوي المناسبة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ.	1.43	47.7	0.504	1	-	39	ضعيفة
54-استخدام وسائل حديثة متنوعة لتقويم جوانب التعلم اللغوي المختلفة.	1.40	46.7	0.498	3	-	45	ضعيفة
55-تحليل نتائج التقويم وتفسيرها في ضوء الأهداف الموضوعة.	1.33	44.3	0.479	4	-	54	ضعيفة
56-تشخيص صعوبات التعلم اللغوي لدى التلاميذ.	1.33	44.3	0.479	4	-	54	ضعيفة
58-استخدام أساليب التقويم الذاتي الملائمة وتشجيع التلاميذ على ممارستها .	1.43	47.7	0.504	1	-	39	ضعيفة
57-إعداد برامج علاجية مبسطة لتذليل صعوبات التعلم اللغوي لدى التلاميذ في ضوء نتائج التقويم.	1.33	44.3	0.479	4	-	54	ضعيفة
المعدل العام لدرجة التمكن من مهارات تقويم الدرس اللغوي	1.378	45.9	0.401	4	-	10	ضعيفة

يتضح من الجدول (7) أن متوسط أداء الطلاب المعلمين في مهارات تقويم الدرس اللغوي بلغ (1.387) ونسبة مئوية بلغت (45.9%) وهذا يدل على أن درجة الأداء التدريسي في مجال تقويم الدرس اللغوي ضعيفة ودون المستوى المقبول تربوياً مما يعني أن هناك قصوراً واضحاً في أداء الطلاب المعلمين في هذا المجال، كما يتضح أن جميع المهارات قد جاءت بدرجة ضعيفة حيث تراوحت متوسطاتها بين (1.43 – 1.33).

وقد يُعزى ذلك إلى أن المقررات المقدمة في برنامج الإعداد التربوي تركز على الجوانب النظرية وتغفل الجوانب التطبيقية، فمهارات التقويم تتضمن خطوات إجرائية دقيقة تتطلب ممارسة عملية، بالإضافة إلى أن الاعتماد على التقويم المستمر لمقررات اللغة العربية قد جعل بعض المعلمين يغفلون الجوانب التقويمية. ومن ثم يأتي التركيز عليها ضعيفاً ودون المأمول، وهذا ما يظهر واضحاً وجلياً في أداء الطلاب اللغوي على مستوى القراءة والكتابة، كما أن نتائج التقويم تنتهي بانتهاء الهدف منها ولا تتعدى ذلك إلى تقديم التغذية الراجعة للطالب والمعلم.

وبعد استعراض نتائج الإجابة عن الأسئلة الفرعية المشتملة على المهارات الرئيسة كل على حده، يعرض الباحث فيما يلي نتائج الأداء الكلي، وترتيب المهارات الرئيسة كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية المتحققة وانحرافاتها المعيارية ونسبها المئوية لدرجة تمكن الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) من مهارات التدريس الكلية والرئيسة مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً (ن = 30)

م	المهارات الرئيسة	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	درجة التمكن
.2	تنفيذ الدرس اللغوي	1.594	53.1	0.339	ضعيفة
03	التفاعل وإدارة الصف	1.526	50.9	0.516	ضعيفة
01	تخطيط الدرس اللغوي	1.413	47.1	0.470	ضعيفة
04	4 – تقويم الدرس اللغوي	1.378	45.9	0.401	ضعيفة
	الأداء الكلي (مهارات التدريس)	1.533	51.1	0.311	ضعيفة

يتضح من نتائج الجدول (8) أن متوسط درجة أداء الطلاب المعلمين التدريسي قد بلغ (1.533) وبنسبة مئوية بلغت (51.1%). وفيما يتعلق بترتيب المهارات حسب أعلى المتوسطات المتحققة حصلت مهارات تنفيذ الدرس اللغوي على أعلى متوسط حيث بلغت (1.594) تلتها مهارات التفاعل وإدارة الصف حيث بلغ متوسطها (1.526)، ثم مهارات تخطيط الدرس اللغوي حيث بلغت (1.413) وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارات تقويم الدرس اللغوي بمتوسط حسابي بلغ (1.378).

وهذا يشير إلى أن هناك قصوراً واضحاً في الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، وربما يعود ذلك إلى عدم قدرة الطالب المعلم على تنفيذ ما تعلمه بشكل فعلي، حيث يتضح أن جميع المهارات تعد ممارسات فعلية للتطبيق العملي، وقد يعود ذلك إلى قصر الفترة التي يقضيها الطالب المعلم في التدريب؛ مما يقلل من قدرته على الأداء الجيد؛ بالإضافة إلى أن ذلك قد يشير إلى قصور برنامج الإعداد التربوي في إكساب الطلاب المعلمين المهارات التدريسية الأدائية اللازمة؛ كونه يركز في كثير من مقرراته على الجوانب النظرية، أو لربما يعود ذلك إلى أن الطالب المعلم يدرس بعض المقررات ومنها طرق تدريس اللغة العربية (2) بالتزامن مع التربية العملية، ومن ثم فقد يؤدي ذلك إلى عدم القدرة على توظيف ما يتلقاه الطالب بشكل عملي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Mohamed, 2003) التي أكدت تدني مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النحو، ودراسة (Al-Aayed, 2009) التي كشفت عن وجود قصور في أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضـــوء معايير الجودة الشـــاملة، ودراسة (Abu Zeid, 2006) التي كشفت عن قصور في الأداء التدريسي لدى الطالبات المعلمات، ودراسة (Al-Nassar, 2005) التي توصلت إلى أن أداء معلمي اللغة العربية جاء بدرجة ضعيفة، ودراسة (Al-Salem, 2009) التي كشفت عن تدني مستوى معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة، ودراسة (Al-Hammadi, 2013 التي خلصت إلى أن أداء الطلاب المعلمين في تعليم مقررات اللغة العربية بشكل عام دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب. ودراسة (Cynthia & John, 2010) التي كشفت عن أن الطالب المتدرب لا يتبع كثيراً من الممارسات الموصى بها في البرنامج فيما يعتمد في الغالب على ما يتطلبه الموقف الصفي. بينما تختلف مع دراسة (Hamadnah, 2004)، ودراسة (Al-Ghamdi, 2009) التي

أكدت أن معلمي اللغة العربية يمتلكون عدداً من الكفايات اللازمة لتعليم اللغة العربية بدرجة كبيرة, ودراسة (Al-Zuwaini, 2015) التي كشفت عن أن أداء الطلبة المعلمين في أقسام اللغة العربية كان متوسطاً بشكل عام. ودراسة (Al-Zahrani, 2003) التي توصلت إلى أن تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية جاء بدرجة متوسطة.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس ونصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن عينة الدراسة الكلية من مهارات التدريس اللازمة تعزى لاختلاف التخصص الدراسي؟

الجدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) للفروق في المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن عينة الدراسة من مهارات التدريس حسب التخصص الدراسي (ن=30)

م	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
01	تخطيط الدرس اللغوي	بين المجموعات	0.074	2	0.037	0.159	0.854 غ . د	ت1/ اللغة والنحو والصرف	12	1.375	0.540
		مع المجموعات	6.320	27	0.234			ت2/البلاغة والنقد	9	1.389	0.470
		المجموع	6.395	29				ت3/الأدب	9	1.489	0.411
02	تنفيذ الدرس اللغوي	بين المجموعات	0.442	2	0.221	2.066	0.146 غ . د	ت1/ اللغة والنحو والصرف	12	1.461	0.260
		مع المجموعات	2.886	27	0.107			ت2/البلاغة والنقد	9	1.614	0.332
		المجموع	3.327	29				ت3/الأدب	9	1.752	0.397
03	التفاعل الصفي	بين المجموعات	0.199	2	0.099	0.357	0.703 غ . د	ت1/اللغة والنحو والصرف	12	1.444	0.428

م	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
		مع المجموعات	7.514	27	0.278			ت2 / البلاغة والنقد	9	1.519	0.444
		المجموع	7.713	29				ت3/الأدب	9	1.641	0.700
04	تقويم الدرس اللغوي	بين المجموعات	0.138	2	0.069	0.410	0.668 غ . د	ت1/اللغة والنحو والصرف	12	1.403	0.417
		مع المجموع	4.4525	27	0.168			ت2 /البلاغة والنقد	9	1.278	0.363
		المجموع	4.663	29				ت3 /الأدب	9	1.444	0.441
05	درجة التمكن الكلية من جميع المهارات مجتمعة	بين المجموعات	0.259	2	0.129	1.371	0.271 غ . د	ت1/ اللغة والنحو والصرف	12	1.438	0.267
		مع المجموعات	2.549	27	0.094			ت2 / البلاغة والنقد	9	1.531	0.296
		المجموع	2.807	29				ت3 /الأدب	9	1.662	0.365

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء الطلاب المعلمين في مهارات التدريس تُعزى لاختلاف التخصص الدراسي؛ مما يشير إلى أن أداء الطلاب المعلمين التدريسي لا يتأثر باختلاف التخصص سواء في اللغة والنحو والصرف، أو الأدب أو البلاغة والنقد، وقد يرجع ذلك إلى أن الخطة الدراسية على مستوى البكالوريوس متقاربة، وكذلك في برنامج الإعداد التربوي فهم يعدون لتدريس مقررات اللغة العربية دون تركيز على تخصص بعينه، كما أن جميع الطلاب المعلمين يدرسون في المرحلتين المتوسطة والابتدائية، وبالتالي فلم يظهر أثر التمكن من التخصص؛ نظراً لطبيعة الموضوعات المقدمة.

نتائج الإجابة عن السؤال السابع:

للإجابة عن السؤال السابع ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن الطلاب المعلمين عينة الدراسة من مهارات التدريس اللازمة تعزى لاختلاف تقدير المعدل التراكمي؟

الجدول (10) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) للفروق في المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن عينة الدراسة الكلية من الطلاب المعلمين من مهارات التدريس حسب تقدير المعدل التراكمي (ن = 30)

م	المهارات	تقدير المعدل التراكمي	ن	المتوسط	نسبة المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف ونسبته
1	تخطيط الدرس اللغوي	جيد جداً فأعلى	12	1.383	46.1	0.420	0.281 −	0.781 غ . د	0.050 − −1.7 %
		جيد فأقل	18	1.433	47.8	0.511			
2	تنفيذ الدرس اللغوي	جيد جداً فأعلى	12	1.666	55.5	0.414	0.875	0.353 غ . د	0.120 % 4.0
		جيد فأقل	18	1.546	51.5	0.280			
3	التفاعل وإدارة الصف	جيد جداً فأعلى	12	1.731	57.7	0.602	1.851	0.075 غ . د	0.342 % 11.4
		جيد فأقل	18	1.389	46.3	0.412			
4	تقويم الدرس اللغوي	جيد جداً فأعلى	12	1.750	58.3	0.280	6.404	0.001	0.620 % 20.7
		جيد فأقل	18	1.130	37.7	0.246			
5−	مهارات التدريس مجتمعة	جيد جداً فأعلى	12	1.632	54.4	0.361	1.445	0.160 غ . د	0.165 %5.5
		جيد فأقل	18	1.467	48.9	0.263			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء الطلاب المعلمين التدريسي تُعزى للمعدل التراكمي سواء في الدرجة الكلية أو على مستوى درجات المهارات الرئيسة عدا في محور مهارات تقويم الدرس اللغوي، حيث بلغت قيمة (ت) (6.404) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) وقد جاءت الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي المرتفع (جيد جداً فأعلى) وقد يعزى ذلك إلى أن مهارات التقويم تتطلب أداءً عالياً، ومن ثم ظهرت الفروق لدى ذوي التقديرات المرتفعة وإن كانت الدرجة لا تدل على إتقان مهارات تقويم الدرس اللغوي والتمكن منها؛ إلا أنها تعد مؤشراً على أهمية اختيار ذوي المعدلات المرتفعة للالتحاق ببرامج الإعداد التربوي. أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق في الدرجة الكلية وبقية المحاور فقد يفسر ذلك بأن الطلاب المعلمين يتدربون في مرحلتين تعليميتين متقاربتين، ومن ثم فلم تظهر فروق في الأداء.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- إعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي في الجامعات والكليات، وتطوير مقرراته؛ بما يسهم في إمداد الطلاب المعلمين بالمهارات التدريسية اللازمة، التي تمكنهم من أداء أدوارهم المستقبلية، لاسيما في مجال تخطيط الدروس اللغوية، وتنفيذها، وتقويمها.

2- التأكيد على تطوير آليات قبول الطلاب في برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وسن ضوابط ومعايير علمية تضمن اختيار أفضل العناصر للالتحاق بها.

3- ضرورة تركيز مقرر (طرق تدريس اللغة العربية) في الجامعات والكليات على تدريب الطلاب المعلمين على مهارات استخدام طرق التدريس المناسبة لمستويات التلاميذ، وقدراتهم وحاجاتهم، وإمدادهم بأسس تصميم النشاطات اللغوية المختلفة.

3- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، والمشرفين على تعليمها في مراحل التعليم العام تركز على التنمية المهنية للمعلمين، مع تفعيل الأساليب الإشرافية المناسبة.

References:

Abu Zeid, Lamia Ahmed, (2006). The extent to which the quality standards in field education programs have been achieved and reflected on the teaching performance and career orientation of female students in Qassim city, research presented to the 9th scientific conference held on 25-26 July under the title: "Developing Educational Curricula in the Light of Quality Standards, Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods, Ain Shams University, (4): 1561-1674

Al Hamed, Mohammed bin Mujab, et al. (2005). Education in Saudi Arabia, Vision of the Present and exploration for the Future, Third Edition, Riyadh, Al-Rushd Library

Al-Aayed, Muhammad Sulaiman (2009). Evaluation of the School Performance of Arabic Language Teachers in the Intermediate Stage in the Light of Total Quality Standards, Master Thesis (unpublished), Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Al-Dahmani, Dakhilullah, Muhammad et al.(2015). Professional Performance Standards for Arabic Language Teachers, Riyadh, King Abdullah Bin Abdul-Aziz International Center for Arabic Language, lingual topics 13

Al-Deeb, Fathi (1997). Teacher Preparation and Training in Colleges of Education, Educational Magazine, No. 22, Kuwait, Kuwait University, Scientific Publishing Council, pp. 90-100

Al-Dosari, Rashed Hammad (2009). Teacher's Evaluation, New Comparisons and Modern Methods, Damascus, Dar Kanoon for Printing and Publishing

Al-Ghamdi, Abdul Majid Mohammed (2009). Evaluation of the performance of the Arabic language teacher in the teaching of grammar in the intermediate stage

Al-Hammadi, Khader Qasim Mohammad, (2013). Evaluation of the Performance of Student Teachers of Arabic Language in the Primary Stage in the Light of Educational Competencies, Journal of the Professor, Iraq, 204: 377-448

Al-Kalifah Hassan Jafar and Mutawa, Dhiauddin (2015). Effective Teaching Skills, Riyadh, Al-Rashed Library

Al-Khalifah, Hassan Jafar, (2014). Planning for Teaching and Class Questions, 9th edition, Riyadh Al-Rashed Library.

Al-Khalifah, Hassan Jafar 2003, Classes in Arabic Language Teaching, 7th Edition, Riyadh, Al-Rashed Library.

Al-Nassar, Muhammad Abdul Aziz, (2005). The Reality of Teachers' Performance of the Arabic Language of Specialists and Others in the Preliminary Classes (unpublished Master Thesis), Riyadh, King Saud University, Faculty of Education.

Al-Othaim, Abdullah Abdul-Kareem (1992). Determining the Requirements of Preparing the Teacher of Arabic Language for Teaching in the intermediate and secondary stages from the point of view of specialists and mentors in Makkah (unpublished master thesis), Makkah, Umm Al-Qura University, Faculty of Education

Al-Qurashi, Marzouk Ibrahim, (2004). Determining the necessary teaching skills that should be evaluated by the students of the Arabic language at the University of Umm Al-Qura during practicum, Journal of the Faculty of Education in Kafr El-Sheikh, Tanta305-360.

Al-Salem, Abeer Saleh, (2009). Evaluation of the Performance of Arabic Language Female Teachers in the Teaching of Literary Texts in the Intermediate Stage in Light of Real Teaching Standards (unpublished Master Thesis), Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Shimari, Moayad Khalaf, Al-Sultani, Soad Mousa (2017). Evaluation of the performance of Arabic language teachers in the primary stage in the light of proposed standards for quality educational performance, Al-Fath Journal, Diyala University, www.alfatehmag.uodiyala.iq

Al-Waabli, Sulaiman Mohammed, Assiri, Ali Said, (1997). Evaluation of the Performance of Practicum Students between Reality and Hope, Makkah, Al Safa Printing Press.

Al-Zahrani, Said Mohammed (2003). Evaluation of the performance of Arabic language teachers in the teaching of verbal reading for sixth

graders in Jeddah (unpublished master thesis), Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Zuwaini, Ibtisam Musa, (2015). Performance of Practical Education Students for the Specialization of Arabic Language from the Point of View of Educational Supervisors in the Faculty of Islamic Education, Babel University, Iraq, Arab Journal for Quality Assurance of University Education, University of Science and Technology (8).

Assr, Husni Abdel Bari (1999). distortion of the Arab mind and concerns of language education, Alexandria: Modern Arab Office.

Attia Mohsen Ali (2009). Evaluation of Arabic Language Performance, Amman, Jordan, Dar Al-Minhaj for Publishing.

Bishara, Gabriel (1985). Teacher's Formation, Beirut, University Foundation for Studies and Publishing.

Brikit, Akram Mohamed (2004). Evaluation of the Specialized Course of the Arabic Language Teacher Preparation Program in at Teacher Colleges in Light of the Language Competencies Required for Teaching in the Primary Stage, Master Thesis (unpublished), Makkah , Umm Al Qura University, Faculty of Education.

College of Arabic Language 2014, a guide to study plans at the Faculty of Arabic Language, Makkah, Umm Al Qura University.

College of Education (1992). Final Report and recommendations of the third conference for the preparation of the teachers, the scientific book, the second conference for the preparation of the teacher, Makkah, Umm al-Qura University, Faculty of Education.

College of Education, (2001). Final Report and Recommendations of the Third Conference for the Preparation of the Teacher, Scientific Book of the Third Educational Conference for the Preparation of the Teacher in Saudi Arabia, Teacher: Realization and Future Prospects, Makkah, Umm Al Qura University.

Cynthia Campbell & John Andrew Evans (2010). investigation of preserving teachers's classroom assessment practices during student teaching, The journal of educational research, July (6) 93, 350-355 .

Fadlallah, Mohamed Ragab, Salem, Mostafa Ragab, (2004). Proposed Standards for the Performance of Teachers of Arabic Language in Public Education, research Presented to the 16th Conference, July 21-22, entitled: preparation of teacher, the Egyptian Assembly of Curricula and Methods of Teaching, Ain Shams University, (2), 851-885.

Hamadnah, Adeeb (2004). The Extent of which of Arabic Language male and female Teachers own Educational Efficiencies for the Teaching of Secondary Literary Texts and their Practice of them in Mafraq Governorate, Al Manara Magazine, Al-Bayt University, 13.1.

Ibrahim, Mohamed Abdel Razzaq. (2007). Teacher Formation System in the light of Total Quality Standards, Jordan, Amman, Arab Thought House.

Imbimbo J. (2001). "What can Parents Do about Teacher Quality?", U.S., New York, ERIC Digest No., ED462499. International, AA19637146.

Khater, Mahmoud Rushdie et al. (1998). Methods of Teaching Arabic Language and Religious Education in Light of Modern Educational Trends, 7th Edition, Kuwait, University Books Foundation.

Lewis, L., Carey, N., Parsad, B & Bartfai, N (1999). "Teacher Quality: A Report on the preparation and Qualification of Public School Teachers "Journal of Education Statistics Quarterly, V. IN., (1) ERIC Digest No., EJ 584964.

Mahmoud, Abdullah Abdul Hamid, (2004). The preparation of the teacher from the perspective of Islamic education, Madina, Dar Al-Bukhari.

Ministry of Higher Education, (2003). National Professional Standards for Teachers in Saudi Arabia, Riyadh, National Center for Measurement and Evaluation.

Mohamed, Abdel-Wahed Ali (2003). Evaluation of the performance of the Arabic language teacher in the teaching of grammar in the capital of the Republic of Yemen (unpublished master thesis), Faculty of Education, Sana'a University.

Qasim, Muhammad Jaber (2005). Standards of Language Excellence for Teachers and Learners, United Arab Emirates.

Rashid, Ali bin Ahmed (2001). some personality traits and their impact on the performance of the teacher in the primary stage, the educational magazine, Kuwait, Kuwait University, Scientific Publishing Council, 58,16, 55-79.

Shehata, Hassan, El-Naggar, Zeinab (2003). Dictionary of Educational and Psychological Terms, Cairo, The Egyptian Lebanese House.

Te'ima, Roshdy Ahmed (1998). teacher: Efficiencies, preparation, training, Cairo: Arab Thought House.

University Photography Unit and Quality (2004). Academic Guide of the University Student, Faculty of Arabic Language and Literature, 6th Edition, Makkah, Umm Al Qura University.