الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العالي

جامعة ابن خلدون- تيارت-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة في الجزائر

أطروحة دكتوراه طور ثالث (ل م د) شعبة دراسات لغوية، تخصص لسانيات تطبيقية موسومة ب:

الكفايات اللازمة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية

إعداد الطالبة: **عماني نصيرة** إشراف الأستاذة الدكتورة: **حاجي زوليخة**

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة الأصلية
حاجي زوليخة	أستاذة محاضرة-أ-	مشرفاً ومقرراً	جامعة تيارت
فارز فاطمة	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً مساعداً	جامعة تيارت
بالول أحمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة تيارت
حدوارة مُحَمَّد	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
بلقاسم بن عودة	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
عيسى حورية	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيسمسيلت

السنة الجامعية: 1444- 1445هـ/ 2023- 2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العالي

جامعة ابن خلدون- تيارت-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة في الجزائر

أطروحة دكتوراه طور ثالث (ل م د) شعبة دراسات لغوية، تخصص لسانيات تطبيقية موسومة ب:

الكفايات اللازمة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية

إعداد الطالبة: **عماني نصيرة**

إشراف الأستاذة الدكتورة: **حاجي زوليخة**

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة الأصلية
حاجي زوليخة	أستاذة محاضرة-أ-	مشرفاً ومقرراً	جامعة تيارت
فارز فاطمة	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً مساعداً	جامعة تيارت
بالول أحمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة تيارت
حدوارة مُحَمَّد	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
بلقاسم بن عودة	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيارت
عيسى حورية	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة تيسمسيلت

السنة الجامعية: 1444- 1445هـ/ 2023- 2024م

دعاء

اللّهم لا تدعنا نُصاب بالغرور إذا نجحنا، ولا باليأس إذا فشلنا،

وذكرنا دائما أنّ الفشل هو التجربة التي تسبق النجاح.

يا رب إذا أعطيتنا نجاحاً لا تفقدنا تواضعنا، وإذا أعطيتنا تواضعاً لا

تفقدنا اعتزازنا بكرامتنا، واجعلنا من الذين إذا أعطيتهم شكروا، وإذا أوذوا

فيك صبروا وإذا أذنبوا استغفروا، وإذا تقلبت بهم الأيام اعتبروا

اللهم إنّا نسألك خير المسألة، وخير الدعاء وخير النجاح وخير العلم

كلمة شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من لم يشكر الناس لم يشكر الله ومن أهدى إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تستطيعوا فادعوا له).

أول من يُشكر ويُحمد أناء الليل وأطراف النهار هو العلي القهار الأول والآخر والظاهر والباطن الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى، وأغدق علينا برزقه الذي

لا ينتهي وأنار دروبنا. فله الحمد والثناء العظيم هو الذي أنعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله" محمد بن عبد الله" عليه أزكى الصلوات وأطهر التسليم، أرسله بقرآنه المبين، فعلمنا ما لم نعلم، وحثنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كلّه والشكر كلّه أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لانجاز هذا العمل المتواضع.

والشكر موصول إلى كلّ معلّم أفادنا بعلمه من أول المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة، كما نرفع كلمة شكر إلى الدكتورة المشرفة على هذا البحث " حاجي زوليخة" التي رافقتني طيلة هذا البحث. كما أتقدم بالشكر إلى الدكتورة المساعدة "فارز فاطمة".

كما لا يفوتني تقديم جزيل الشكر والامتنان للأستاذة زينب ريحاني بولاية باتنة التي أمدتني بالمعلومات والنصائح والإرشادات والتوجيهات القيمة راجين من الله عز وجل أن يسدد خطاها، ويحقق مناها فجزاها الله كلّ خير.

كما أشكر كلّ من مدّ لنا يدّ العون من قريب أو بعيد، ونشكر كلّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها خاصة أساتذة جامعة ابن خلدون تيارت عامة.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أن ندعو الله عزو جل أن يرزقنا السداد والرشاد والعفاف والغنى

إهداء:

الحمد الله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث، وأعطاني القوة والشجاعة، ونوّر دربي لكي أستطيع بحوله تعالى أن أتم هذه المذكرة وأخرجها إلى النور.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

والديّ الكريمين رمز لكلّ عطاء وعنوان لكلّ محبة حفظهما الله وجزاهما كلّ خير، وأطال عمرهما وأدامهما نورا لدربي.

إلى مصدر القوة ورمز التلاحم إلى فخري وسندي إخواني وإخوتي عرفاناً بدعمهم وتشجيعهم لي.

إلى زوجي حفظه الله وأنار دربه على دعمه وتشجيعه لي

وإلى كلّ من علّمني حرفاً .... وإلى كلّ من يسلك طريقا يلتمس في وإلى كلّ أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها

مقدمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم والحمد الله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على نبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، وبعد:

تعدّ مرحلة التّعلّيم المتوسط مرحلة حاسمة في حياة المتعلّم، لأنّها مرحلة النمو في كافة الجوانب من جسمية وعقلية ومهارية ونفسية وغيرها، لذلك فهو في حاجة ماسة إلى متابعة مستمرة من قبل المؤسسة التّعليميّة عامة، والأستاذ خاصة. حيث يعتمد نجاح هذه المرحلة من التّعلّيم على تحقيق الأهداف على الأستاذ، لأنّه يمثل الركن الرئيسي في عملية التّعلّيم، فهو ينظم الخبرات وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكلّ منها، ولكي يقوم بدوره على الوجه المطلوب، لا بدّ أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات والكفايات التي تؤهله لذلك. من هذا المنطلق ارتأينا البحث في الكفايات الأساسية لأستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التعلّيم في المدرسة الجزائريّة، ومدى أهمية هذه الكفايات في إثراء رصيد المتعلّم اللغوي والمعرفي لتحقيق أهداف العملية التّعليميّة، فجاءت الأطروحة موسومة ب" **الكفايات اللازمة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية**" التي اهتمت بالكشف عن مؤهلات أستاذ اللّغة العربيّة وكفاياته في مرحلة التّعلّيم المتوسط، ومدى تأثيرها على تحقيق أهداف العملية التعليميّة التّعلميّة من خلال الدراسة الميدانيّة التي تضمنت استمارة تمّ توزيعها على أساتذة اللّغة العربيّة في التعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية عبر مختلف ولايات الوطن في الفترة الممتدة ما بين 05جانفي 2022إلى 24 جوان 2022.

من هذا المنطلق صيغت إشكالية البحث المتمثلة في: ما هو واقع كفايات أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، وأثر ذلك على التحصيل الفعلي؟

وقد انبثقت عن الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية نطرحها فيما يلي:

- فيما تتمثل الكفايات المعرفية واللغوية والثقافية والمهنية والأكاديمية لأستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط؟
- ما هي الصفات والخصائص التي تؤهل أستاذ اللغة العربيّة لتحقيق الأهداف التّربوية؟
- كيف يكتسب أستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط الكفايات التّدريسيّة؟
- وهل اكتساب الأستاذ لهذه الكفايات وتطبيقها في الميدان التعليمي كفيل بإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم؟
- إلى أي مدى تسهم الكفايات التدريسية في تحقيق أهداف العملية التعليمية؟

من خلال طرحنا للإشكال، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها، تطرح الدراسة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: يعتمد أساتذة اللغة العربيّة في التعلّيم المتوسط على كفايات التخطيط وتنفيذ الدرس، لكن غالبيتهم لا يعتمدون على كفايات التقويم داخل الفصل.

الفرضية الثانية: يواجه تطبيق الأساتذة للكفايات التدريسية صعوبات ترجع إلى ضيق الوقت وكثافة الحجم الساعي.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية دور أستاذ اللّغة العربيّة الذي يؤديه في مرحلة التّعلّيم المتوسط سواء كان داخل الصف الدراسي أو خارجه، وإبراز أهمية الأستاذ الكفء، ودوره في تنفيذ المقررات الدّراسية، وتفعيل العمليّة التعلّيميّة التّعلميّة، واهتمامها بدرجة ممارسة الكفايات التّدريسيّة لأستاذ اللّغة العربيّة في هذه المرحلة لما لها من أهمية في بناء الخبرة التّعليميّة لدى المتعلّم، وبناء اتجاهاته، ومعرفة مستوى كفايات أستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط.

وإنّ اختيارنا لهذا الموضوع هو أهمية البحث من الناحية التربوية والتّعليميّة، وللتعرّف على كفايات أستاذ اللّغة العربيّة في التعليم المتوسط التي تساعده في تحقيق أهداف العملية التربوية، والسعي إلى معرفة العوائق التي تواجهه وتقديم بعض المقترحات لذلك.

ويهدف هذا البحث إلى إجراء دراسة تتناول الكفايات اللازمة لأساتذة مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية، وأهمية الكفايات التّدريسيّة التي تتطلبها مادتهم الدّراسية، وتقويم أداء أساتذة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة من خلال معرفة مدى امتلاكهم وممارستهم للكفايات المهنيّة والتّدريسيّة (كفايات التّخطيط والتنفيذ والتقويم والتّنظيم والتّفاعل الصفي وإدارة الصف، وكفاية إعداد الوسائل التّعليميّة)، وتحديد أهم الكفايات المهنيّة اللازمة لتطوير وتكوين أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط من خلال تحديد مدى تحقق هذه الكفايات في أدائهم.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الكفايات وتناولته من زاويا مختلفة، وفي الدراسة الحالية سوف نعرض جملة من الدراسات التي تمّ الاستفادة منها، وهي على النحو الآتي:

دراسة فاطمة الزهراء سليماني بعنوان (الكفايات التدريسيّة في التّعلّيم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية تيارت) والتي تهدف إلى التعرف على واقع الكفايات التدريسية لأساتذة التّعليم الابتدائي بولاية تيارت، وتكونت عينتها من 130 معلّما ينتمون إلى 18 مدرسة اختيرت بطريقة عشوائية، وفق المنهج الوصفي.

دراسة رحمون أمينة، بوسالم عبد العزيز بعنوان (**الكفايات اللازمة لتطوير الأداء المهني للأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية بالوطن العربي– دراسة وصفية تحليلية لمجموعة من الدراسات والبحوث)**، والتي تهدف إلى التّعرف على أهم الكفايات اللازمة لتطوير الأداء المهني للأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية بالوطن العربي من خلال القيام بتحليل لبعض الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات المختلفة، وتكونت عينتها من (20) دراسة بحثية، وفق المنهج الوصفي التحليلي، ومن نتائجها، من أهم الكفايات اللازمة لتطوير الأداء المهني للأستاذ العربي هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، مجال إدارة الصف، مجال الوسائل التعليمية، الكفايات التدريسيّة، الكفايات الإنتاجية...الخ.

– دراسة جحيفة بن عدّي (2022) بعنوان **(تقويم الكفاءات التّدريسيّة لأساتذة التّعلّيم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات تبعاً لمتغير الجنس)**، والتي تهدف إلى الكشف عن الفروق لأبعاد

التقويم في الكفاءات التّدريسيّة لأساتذة التّعلّيم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات تبعاً لمتغير الجنس، وتمثلت عينتها في (30) أستاذاً و(50) أستاذة من التّعلّيم المتوسط لولاية تيزي وزو تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك بالاعتماد على مقياس الكفاءات التدريسيّة التي تمّ إعداده من طرف الباحثة وفق المنهج الوصفي لملاءمته تساؤلات وأهداف الدراسة، وكان من نتائجها، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كلّ أبعاد الكفاءات التّدريسيّة (كفاءات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس، وكفاءات التّفاعل الصفي) لأساتذة التّعلّيم المتوسط ضمن المقاربة بالكفاءات تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة قدور عز الدين بعنوان (**درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسطة**) والتي تهدف إلى التعرف على درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسطة، وتكونت عينتها من 154 أستاذاً وأستاذة في العاصمة الجزائرية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفق المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، ومن نتائجها أنّ درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسطة جاءت مرتفعة في مجال إدارة الصف، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم وأدواته.

دراسة سعدة حمدي وأمُحَمَّد بن العربي (2023)بعنوان (**امتلاك أساتذة اللغة العربيّة للكفايات التدريسيّة المنصوص عليها في التشريع المدرسي وتأثيرها على التحصيل الدراسي لتلاميذهم)**، والتي تهدف إلى معرفة امتلاك أساتذة اللغة العربيّة للكفايات التدريسيّة المنصوص عليها في التشريع المدرسي وتأثيرها على التحصيل الدراسي لتلاميذهم، وقد تمّ تطبيق هذه الدراسة على عينة من السنة الخامسة ابتدائي قوامها 365 تلميذا وتلميذة وفق المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أساتذة اللغة العربيّة في التعلّم الابتدائي يعانون نقصا في امتلاك بعض الكفايات منها كفاية تنفيذ الدرس، وإدارة الفصل، وهذا بدوره يؤثر على التحصيل لدى التلاميذ.

ويشير العرض السابق إلى تنوع الدراسات التي اهتمت بموضوع الكفايات من خلال تركيزها على واقع الكفايات التدريسيّة، وتأتي هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والإحصائي، واستخدام الاستبيان لجمع المعلومات، لكنها تختلف عنها في تركيزها على مدى امتلاك أساتذة اللّغة العربيّة للكفايات التدريسيّة في التّعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية، أي أنّ هذه الدراسة تتميز في توجهها العام وفي مجتمع وعينة الدراسة، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تشخيص المشكلة ومعالجتها، والوصول إلى المنهج الملائم، وفي عرض بعض المفاهيم النظرية، بالإضافة للاستفادة منها في إثراء الجانب التّطبيقي.

وقد تضمنت خطة البحث مقدمّة، ومدخل، وفصلين نظريين وفصل تطبيقي، وخاتمة، تمثلت المقدمة في طرح الإشكال، وأهمية الموضوع وأسباب اختياره، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، إضافة إلى الدراسات السابقة، ثم عرض قائمة المصادر والمراجع المعتمدة.

وجاء المدخل موسوماً ب"**الإطار المفاهيمي**" شمل التّعريف باللّغة العربيّة ووظائفها وخصائصها، ثم لمثلث الديداكتيكي من خلال تعريف الديداكتيك، وعناصر المثلث الديداكتيكي والعلاقة بين عناصره، ثم تعريف مرحلة التّعلّيم المتوسط، وأهداف تدريس اللّغة العربيّة في هذه المرحلة.

وجاء الفصل الأول موسوماً ب" **أستاذ اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية**"، جمع ثلاثة مباحث، تحدث المبحث الأول عن مفهوم الأستاذ ومكانته ومقوماته، ودوره في العملية التّعلّيميّة التّعلّميّة، أمّا المبحث الثاني تحدث عن مواصفات وخصائص أستاذ اللّغة العربيّة وإعداده مهنياً، والتّحديات التي تواجهه في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، ثم خاتمة الفصل، أمّا الفصل الثاني المعنون ب" **كفايات أستاذ اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية** " فقد احتوى ثلاثة مباحث أيضاً، عرض المبحث الأول مفهوم الكفاية ومواصفاتها وأبعادها، والمبحث الثاني مصادر اشتقاق الكفايات، وأسس تحديدها وعوامل انتشارها والمبحث الأخير اهتم بالكفايات التّدريسيّة لأستاذ اللّغة العربيّة، ثم خاتمة الفصل، أمّا الفصل الأخير الموسوم ب" **واقع كفايات أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم**

المتوسط في المدرسة الجزائرية" فقد خصص لتّحليل الدّراسة الميدانية الذي توزع بدوره إلى ثلاثة مباحث، عرض المبحث الأول الأسس المنهجية لاختيار عينة الأساتذة، والمبحث الثاني: الأسس المنهجية لتحليل استبيانات الأساتذة، والمبحث الثالث احتوى على نتائج الاستبيان وتحليلها.

وكانت الخاتمة عبارة عن مجموعة من النتائج المتوصل، واقتراح بعض التوصيات.

واعتمدت المنهج الوصفي الإحصائي المعتمد على التحليل حيث كان الاستبيان مجالاً للإحصاء، وتحليل النتائج المتوصل إليها.

وكأي بحث واجهتني مجموعة من الصعوبات وأنا بصدد إعداد هذه الأطروحة منها، صعوبة الوصول إلى مجتمع وعينة الدراسة في الجانب التطبيقي، وصعوبة توزيع واسترجاع الاستبيان، وكذا تماطل ورفض بعض الأساتذة في الإجابة عليه.

وقد اعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع أذكر منها: فنون اللّغة العربيّة لعلي أحمد مدكور، أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة لكامل محمود نجم الدليمي، اللّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين لنادية رمضان النجار، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود الساموك، المعلّم الناجح لعبد الله العامري، التربية العملية وإعداد معلم المستقبل لمحسن علي عطية.

كما لا يفوتني أن أشكر كلّ يدّ العون، وأسهم في إخراج هذا البحث، وأخص بالذكر الأستاذة المشرفة " حاجي زوليخة" والأستاذة المساعدة " فارز فاطمة" فلهما كل الشكر والإحسان.

تيارت

عماني نصيرة

2024/10/12

مدخل: الإطار المفاهيمي

كان لتعلّم اللّغة العربيّة أهمية كبيرة مرحلة التّعلّيم المتوسط باعتبارها أهم المراحل في مسيرة المتعلّم الدراسية، حيث يتعلّم فيها كلّ المقررات الدراسية والأسس في كلّ المواد، وتتكون هذه المرحلة من السنة الأولى متوسط، وتختم بالسنة الرابعة (شهادة التّعلّيم المتوسط).

أولاً– ماهية اللّغة

1. التعريف اللّغوي:

ورد في لسان العرب **لابن منظور** اللّغة من الفعل (لغا): اللَّغْو واللّغا واللّغْوى: السّقط وما لا يُعتدّ به من كلام وغيره، ولا يُحصّل منه على فائدة. واللّغة من الأسماء الناقصة، وأصلها لُغْوةٌ من لغا إذا تكلّم، واللّغا: الصوت، واللّغة: اللَسْن، لَغوْتُ: أيْ تكَلَمْت، واللّغْو الباطل، ، وجماع اللّغْوُ هو الخطأُ، يقال ألغيت هذه الكلمة؛ أيْ رأيتها باطلة، ولغَا فلان عن الصواب إذا مال عنه[1].

لقد جاءت مادة (لغوَ) في معجم مقاييس اللّغة **لابن فارس** (ت395هـ) اللام والغين والحرف المعتلّ أصلان صحيحان، أحدهما يدّل على الشيء الذي لا يُعتد به وهو اللّغو، والآخر يقول لغِيَ بالأمر: إذا لهج به، ولغي بالأمر: إذا لهَجَ به، ويقال اشتقاق اللّغة منه، أيْ يلْهَجُ صاحبها بها[2].

وورد لفظ (اللغو) في القرآن الكريم في مواضع كثيرة، منها ما ورد في محكم تنزيله **قوله تعالى: ﴿لاَ يُؤَاخِذُكُم اللهُ بِاللَّغْوِ في أَيْمَانِكُمْ ﴾**[3].

واللَّغْو في الأيمان: ما لا يعقد عليه القلب؛ أي لا يعاقبكم الله بسبب أيمانكم التي تحلفونها بغير قصد، ولكن يعاقبكم بما قصدته قلوبكم. وقيل معنى اللّغو الإثم.

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت– لبنان، (ط1)، 2006، مج13، ص: 213، 214

[2]– ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا، مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام مُحَمَّد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، (د– ط)، 1979، ج5، ص: 225.

[3]–سورة البقرة، الآية –225.

وقولة تعالى:﴿ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴾[1]؛ بمعنى إذا مروا بالباطل فسمعوه أو رأوه أعرضوا عنه ولم يلتفتوا إليه؛ أي تاركون لكلّ ما لا خير فيه من الأقوال والأفعال.

إنّ المفهوم اللّغوي للّغة في المعاجم العربيّة يتضمن معان جوهرية على رأسها الكلام الذي لا يعتد به، واللّغة اللسن ويعني الكلام، كقولنا لغا، أي تكلم.

2. التعريف الاصطلاحي:

لقد اختلف العلماء القدماء والمحدثون في تعريف اللّغة لاختلاف توجهاتهم، وارتباط اللّغة بكثير من العلوم. ومن أشهر التعريفات في التراث اللّغوي العربي هو تعريف **ابن جني (ت392هـ)** الذي يعدّ تعريفاً شاملاً فيقول: " أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[2].

كما ذهب **ابن خلدون (ت808هـ)** إلى أنّ اللغة ملكة لسانية في قوله:" اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم"[3].

وفي رأي علماء النّفس اللّغة هي " الوسيلة التي يمكن بها تحليل أيّة صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها التي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا، أو أذهان غيرنا، بوساطة تأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص"[4].

تمثل اللّغة من خلال هذا التعريف بأنّها الأداة التي تُخزَن عن طريقها المعارف والخبرات، وتحويل الصور الذهنية إلى رموز ودلالات لدى المرسل التي يتم تفكيكها من طرف المستقبل.

---

[1]-سورة المؤمنون، الآية- 03.

[2]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: مُحَمَّد علي النجار، دار الكتب المصرية، (د- ط)، (د- ت)،ج1، ص:33.

[3]-عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت- لبنان، (ط1)، 2000، ص: 442.

[4] - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، (د- ط)، 1991، ص:37.

ويعرفها **فرديناند دي سوسير(F.De Saussure)**بأنّها:"نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية في أذهان الجماعة اللّغوية لتحقيق التواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعاً من جماعته"[1]. بمعنى أنّ اللغة وسيلة اجتماعية تؤدي إلى تبليغ ما يريد أن يدلي به المتحدث من أفكار ومعاني.

وفي رأي التربية الحديثة اللّغة ليست مجموعة من الحقائق يتلقنها الناشئ بل هي " مجموعة من المهارات يكتسبها الإنسان في حياته، وهي لا تختلف عن السّباحة والضرب على الآلة الكاتبة...الخ التي يتعلّمها الإنسان عن طريق التّدريب المنظّم والواعي. وكذا الحال بالنسبة إلى اللّغة التي تحتاج إلى مهارة التّدريب والمحادثة الاستماع والكتابة حتى يصبح استعمالها عادة ميسرة[2].

يوضح هذا التعريف بأنّ اللّغة كباقي المهارات الأخرى تكتسب عن طريق التدريب المستمر، ولكي يتمكن منها الفرد جيداً فإنّه يحتاج خلال التّدريب عليها إلى مهارة المحادثة والاستماع والكتابة.

من خلال التعريفات السابقة يتضح بأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية قبل كلّ شيء، وهي جزء من ثقافة الأقوام، ومجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها، وتستعملها كأداة للفهم والتفكير، ونشر الثقافة، ووسيلة التّرابط الاجتماعي التي لا بدّ منها للفرد والمجتمع.

3. وظائف اللغة:

من خلال التعريفات السابقة يتضح بأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية قبل كلّ شيء، وهي جزء من ثقافة الأقوام، ومجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها، وتستعملها كأداة للفهم والتراكيب والتفكير، ونشر الثقافة، ووسيلة التّرابط الاجتماعي التي لا بدّ منها للفرد والمجتمع. إذ أنّها لا تقتصر فقط على كلّ ما هو لفظي (لغوي) بل تتعداه إلى ما هو غير لفظي (غير لغوي)، كالإشارات والحركات وغيرها مؤدية الغرض المنشود وهو التواصل والتفاهم بين الأفراد.

---

[1]- مُحَمَّد مُحَمَّد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، (د- ط)، 2001، ص: 43، 44.

[2]- كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص: 26.

وظائف اللّغة (Langauage Fonctions):

للّغة أهمية كثيرة تتضح من خلال الوظائف التي تؤديها، وتتعدد وظائف اللّغة، نذكر منها ما يلي:[1]

– **الوظيفة الاجتماعية:** تسهم اللّغة في بناء العلاقات، وتحقيق التواصل بين الناس، وهي سلاح يواجه المواقف الحياتية التي تستخدم مهارات اللّغة في أمور عدّة، كالاستماع، التّحدث، القراءة والكتابة، والتّعلّيم، والتثقيف، والتّوجيه والإرشاد، وتسيير شؤون المجتمع.

– **الوظيفة القيادية والإدارية:** تساعد اللّغة الفرد في توضيح أسلوبه القيادي والإداري، سواء كان ذلك كتابياً أو شفوياً.

– **الوظيفة النّفسية:** تُستخدم اللّغة للتفكير والتحليل والتعبير عن الأفكار بشكل دقيق، فهي وسيلة من وسائل تصوير المشاعر الإنسانية والعواطف البشرية؛ أي عامل تنفيس وتخفيف الضغوطات المختلفة التي يعاني منها المرء في حياته.

– **الوظيفة الفكرية:** ترتبط اللّغة ارتباط وثيق بالفكر لأنّها أداة من أدوات التفكير، فالإنسان يعبّر عمّا يختلج في فكره من أفكاره باللّغة، كما تعمل اللّغة على إثارة الفكر وتدفعه إلى التفكير.

– **الوظيفة الثّقافية:** تساهم اللّغة في حفظ التراث الأدبي والديني والعلمي للأمة، ونقله من أجيال الماضي إلى أجيال الحاضر، ونقل تجارب وأفكار الأمم الأخرى، والاطلاع على أثارهم.

– **الوظيفة التّربوية:** اللّغة وسيلة التّربية، وأداة هامة من أدوات التّعلّم والتّعلّيم تساهم في تحقيق أهداف العملية التّعليمية التربوية.

ينما اقترح اللّغوي الشهير مايكل هاليداي سبع وظائف للّغة، وهي كالآتي:[1]

[1] –ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2004، ص: 24–26.

- **الوظيفة النّفعيّة (The Instrument Fonction)**: وهي اللّغة المستخدمة لتلبية حاجة، كالحصول على الطعام أو الراحة؛ أي تتعامل مع البيئة لتؤدي أحداث معينة.

– الوظيفة التّنظيمية (The Regulatory Fonction): وهي اللّغة المستخدمة في التأثير على سلوك الآخرين، كالموافقة والرفض، وهذه ملامح تنظيمية تؤديها اللّغة.

– الوظيفة التّمثيلية (The representation Fonction): أو الإعلامية، وهي اللّغة التي تستخدم لنقل المعلومات، أو طلب المعلومات.

– الوظيفة التّفاعلية (The Intraction Fonction): وهي اللّغة المستخدمة لتطوير العلاقات والتفاعل، وتدل في الأغلب على تنظيم العلاقات بين الناس، وهي تعمل على استمرار الرّوابط الاجتماعية، والمحافظة على قنوات الاتصال بينهم.

– الوظيفة الشّخصية (The Personal Fonction): وهي اللّغة التي يعبر بها المتكلم عن أحاسيسه ومشاعره وشخصيته، وردود أفعاله، وكلّ إنسان له طريقته الاتصالية الخاصة التي تميزه، بحيث تتفاعل ثقافته ووجدانه، ومعارفه في لغته الشخصية.

- **الوظيفة الاستكشافية (The Heuristic Fonction)**: وهي اللّغة التي يستخدمها الفرد في اكتشاف وفهم البيئة والمجتمع، وكلّ ما يدور حوله، وكذلك فهم الأشخاص والأشياء المختلفة، واكتساب الخبرات والمعارف.

– الوظيفة التّخييلية أو الإبداعية (The imaginative Fonction): وهي اللّغة التي تسمح للفرد بالهروب من الواقع عن طريق وسيلة من صنعه هو، وتتمثل مما ينتجه من أشعار وقوالب لغوية تعكس انفعالاته وأحاسيسه ومشاعره.

[1]–ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت– لبنان، (د– ط)، 1994، ص: 249، 250.

ثانياً– اللّغة العربيّة:

احتلت اللغة العربية مكانة هامة في حياة المجتمعات، فهي الوعاء الحاوي للثقافة والفكر، والمحدد لهوية الفرد والمجتمع، وساهمت في بناء الحضارة العربيّة والإسلامية، وفي هذا المقام قال **ابن فارس** في **فقه اللّغة:** (لغة العرب أفضل اللغات وأوسعها)[1].

وتتميز العربيّة عن سائر اللغات بأنّها تحمل في ذاتها وثيقة انتشارها، وحجة بقائها باعتبارها لغة القرآن الكريم، والسّنة النبوية الشريفة، وبانتشار الدّين الإسلامي بأرجاء الأرض تنتشر العربيّة، وما كان ليتحقق ذلك لولا نزول القرآن الكريم بها، **قال الله تعالى** في محكم كتابه:﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون**﴾[2]. **وقوله تعالى:**﴿**بَلْ هُوَ قُرآنٌ مَجِيدٌ فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ**﴾[3]. وقوله أيضاً:﴿**إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾[4].

واستطاعت العربية أن تحافظ على وجودها، وتصبح لغة عالمية بفضل نزول القرآن الكريم بها، لذلك لا يمكن فهم كتاب الله تعالى فهماً صحيحاً إلاّ بقراءة وفهم العربيّة، كما أنّ التراث والعلوم الإسلامية وأمهات الكتب مكتوبة بهذه اللغّة، لذلك فإنّ تعلّم المسلمين لها ضرورة ملحة، لأنّها " أداة التنزيل العزيز، والشعر الفصيح، وبعض الدراما التاريخية، ومأثور القول من الحكم والأمثال"[5].

وعُرفت العربيّة عبر تاريخها بأنّها لغة الفصاحة والبيان والإبداع، حيث يعد الشعر الجاهلي الصورة الحقيقية لهذه اللّغة قبل ظهور الإسلام، وعندما بعث النبي ﷺ بدين الإسلام، وأُنزل عليه القرآن وأُمر بتبليغه على اختلاف أجناسهم، تحولت العربيّة من لغة قومية إلى لغة عالمية لا تقيدها

---

[1]– عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، تح: فؤاد علي منصور، منشورات المكتبة العصرية، بيروت–صيدا، (ط1)، 1998، ص: 321.

[2]– سورة الحجر، الآية 09.

[3]–سورة البروج، الآية، 21–22.

[4]–سورة يوسف، الآية 02

[5]–نهاد موسى، العربية وسؤال المصير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات، (ط1)، 2013، ص:11

قيود، فأصبحت لغة الرسالة السماوية ومبلغة الوحي الإلهي الذي يحمله، والتراث الإسلامي بجميع فروعه وتخصصاته[1].

وترى **سونيا هانم** في معجمها بأنّها " لغة رسمية في معظم دول الوطن العربي، إضافة إلى كونها لغة رسمية في تشاد واريتريا وإسرائيل، وهي إحدى اللغات الرسمية الست في منظمة الأمم المتحدة "[2].

وفي رأي **صالح زخر الدّين** اللّغة من أقوى عوامل الوحدة والتضامن بين أبناء الأمة الواحدة، فهي تجعل من الأمة الناطقة بها كلاًّ متماسكاً ومتراصاً تحكمه، وهكذا أصبحت اللّغة بمثابة الرابطة الحقيقية التي توحد بين رغبات أفراد الأمة ومطامحهم، وتعيش في أذهانهم فكراً وأملاً وحياة[3].

ويوضح المستشرق الأمريكي **وليم وُرْل** قدرتها على مسايرة عصرها بقوله: " إنّ العربيّةلم تتقهقر فيما مضى أمام أيّ لغة من اللّغات التي احتكت بها، وينتظر أن تحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي، وللعربية مرونة تمكِّنها من التّكيف وفقاً لمقتضيات العصر"[4].

وعلى حدّ تعبير **فان ديك** اللّغة العربيّة " أكثر لغات الأرض امتيازاً وهذا الامتياز من وجهين، فالأول من حيث ثروة معجمها، والثاني من حيث استيعاب آدابها"[5].

وأكدّ هذا **كارل نلينو** في قوله:"تتميز اللّغة العربيّة بثروتها اللغوية وكثرة مفرداتها، فهي لغة سامية تفوق سائر لغات العالم رونقاً وغنى، ويعجز اللسان عن وصف محاسنها"[1].

---

[1]–عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، الرياض، (ط1)، 1996، ص: 06.

[2]–سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة– مصر، (ط1)، 2013، ص: 63.

[3]–حسني عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة، خصائصها ودورها الحضاري وانتصارها، دار الوفاء الطباعة والنشر، الإسكندرية، (ط1)، 2007، ص: 21.

[4]– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، (د– ط)، 2004، ص: 8، 9.

[5]– نادية مرابط، علوم اللّغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر، (د– ط)، 2011، ص: 53.

أمّا العالم الألماني **فرينباغ** فيعلي من شأن الذين خدموا العربيّة وألّفوا فيها، وهو يرى أنّ هذه الجهود بارزة على عبقرية العربيّة، فيقول في معجمه الكبير: " بأنّ لغة العرب ليست أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف لا يكاد يأتي عليهم العدّ، وإن اختلفنا عنهم في الزمان والسجايا والأخلاق، أقام بيننا نحن الغرباء عن العربيّة وبين ما ألفوه حجاباً لا نتبيّن ما وراءه إلا بصعوبة"[2].

يتضح ممّا سبق بأنّ اللّغة العربيّة لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية العربيّة، ولغة فعّالة في كيانها لدورها الفعّال في حياة الفرد والمجتمع، لأنّها تحمل في ذاتها إستراتيجية نشرها وخطة ذيوعها؛ أي القرآن الكريم الذي لا يستطيع المسلم أن يعبد ربّه إلاّ به.

3. خصائص اللّغة العربيّة:

اللّغة العربيّة لغة مرنة ولينة، ويظهر ذلك في طواعية الألفاظ للدلالة على المعاني، وفي ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصفة خاصة، وفي قدرتها على استيعاب الدخيل والمعرب بصفة عامة وبناءً على ذلك تنفرد اللّغة العربيّة بمجموعة من الخصائص، نذكر ما يلي:

– **الخصائص الصّوتية:** اللّغة العربيّة ثرية بمفرداتها، وتراكيبها اللّغوية، ممّا يجعلها مرنة وطيعة لدى المتعلّم، ولعلّ من أهم خصائصها أنّ تعلّم أصواتها يمنح السلم الصوتي للإنسان مرونة عجيبة تجعله يستطيع النطق بأيّ حرف، أو تركيب لغوي عربي أو غير عربي[3].

حيث تملك أكبر مدرج صوتي تتوزع عليه الحروف البالغة ثمانية وعشرون (28)حرفاً مكتوباً، ويرى بعض اللّغويين أنّه يجب إضافة حرف الهمزة إلى حروف العربيّة ليصبح عدد الحروف تسعة وعشرون (29)، وتكتب من اليمين إلى اليسار مثلها مثل اللّغة الفارسية والعبرية"[1].

---

[1]– نادية مرابط، علوم اللّغة العربية، ص: 53.

[2]– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص:08.

[3]–ينظر: طلال عبد الله طافش المراشدة، بناء المهارات اللغوية في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2016، ص: 11.

هذا ما يجعلها تنفرد بحروف لا توجد في غيرها من اللغات، كالضاد والصاد والعين والغين...الخ، وفي هذا المقام يقول **العقاد:** " العربيّة تستخدم هذا الجهاز الإنساني على أتّمه وأحسنه، ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه كما يحدث في أكثر الأبجديات اللغوية... فلا التباس في حرف واحد من حروفها بين مخرجين، ولا في مخرج من مخارجها بين حرفين"[2].

– الخصائص الصّرفية: من سمات اللّغة العربيّة وخصائصها أنّها تضع لكلّ دلالة بنية صرفية محددة تختلف عن مثيلتها في دلالة أخرى متقاربة في المعنى، وذلك لكونها تمتلك الإمكانيات اللغوية، وهذا يؤدي إلى توالد ألفاظها، وغنى مفرداتها، وهو ما يطلق عليه الصرف الذي يدرس الكلمة ويبحث فيها من حيث مكوناتها الصرفية من زيادة ونقصان وتبدل وتقلب من صيغة لأخرى؛ أي " البحث في أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب"[3].

كما جاء في كلمة (وجد)، فهي كلمة مبهمة فإذا صُرِّفَت أفصحت، فنقول في الضالة (وجداناً)، وفي المال (وُجداً)، وفي الغضب (موجدة)، وفي الحزن (وجْداً)...الخ[4].

ويقال (مِفتح) بكسر الميم للآلة التي يفتح بها، و(مَفتح) بفتح الميم لموضع الفتح...الخ، تختلف في دلالتها وصيغها لكنها تشترك في الأصل وهو الفتح[5].

فهذا يعني أنّ حياة اللّغة منبثقة من داخلها نتيجة توالد ألفاظها، ويجري هذا التوالد وفق قوانين وأوزان، زيادة عن سمات الحيوية والمرونة، والقدرة على تقبلِ الجديد، وتوليد اللفظ.

---

[1] – سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، ص: 63.

[2] –كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن– عمان، (ط1)، 2013، ص: 29.

[3] – عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية معاصرة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت– لبنان، (د– ط)، 1980، ص: 23

[4] – حبيب غز الذبك، خصائص اللغة العربية، بحث في اللغة العربية الفصحى والعامية، وما يقابل خصائص الفصحى في غيرها من اللغات، المطبعة العصرية مصر– القاهرة، (د– ط)، 1935، ص: 17.

[5] – المرجع نفسه، ص: 17.

- **سعة المفردات:** إنّ العربيّة بحر من المفردات والمعاني والصيغ التي لا تحصى، حيث يعدّ المشترك اللفظي خاصية بارزة من خصائصها العربيّة يساعد على تنميتها، ويمثل العنصر الجوهري للثروة اللغوية والفكرية، ويقصد بالمشترك اللفظي " تعدد المعاني للفظ الواحد، مثل (القروء) للأطهار والحيض، و(الصريم) لليل والنهار، و(الجون) للأبيض والأسود"[1].

وإنّ ظاهرة المشترك اللفظي ظاهرة طبيعية موجودة في كلّ اللغات، فكان لها دور كبير في تنمية وتوسيع اللّغة العربية، حتى وإن عزا البعض إلى أنّها كانت عائقا أمام اتساع وتطور اللّغة.

– الدّقة في التّعبير: تتميز العربيّة بالاتساع في مفرداتها، غير أنّ هناك من يأخذ عليها عدم الدّقة في التعبير بسبب ظاهرة الترادف وإذا كان **ابن خالوية** يقرّ بظاهرة الترادف، ويرى **ابن فارس** وشيخه **أبي علي الفارسي** أنّ لكلّ كلمة معنى يختلف عن معنى الكلمة الأخرى. فهذا من سمات الدّقة في التعبير، فعلى سبيل المثال (لمح، رمق، لحظ، نظر) فهذه الكلمات كلّها تشترك في النظر بصفة عامة، غير أنّ لفظة (لحظ): تعني نظره بمؤخر عينه، أي جانبيه كان يميناً أو شمالاً"[2].

وجاء في فقه اللّغة للثعالبي الفعل رمق "فإذا نظر الإنسان من جانب العين إلى الشيء بمجامع عينه قيل رمقه"[3]، في حين يعني الفعل حدّق: شدة النظر بالحدقة"[4].

وورد في معجم العين، "الضرب بجمع اليد القفا، وليس بالشديد يسمى صفعاً، يقال الصفع باليد كلّها، أمّا الضرب بِبُسط الكف على الرأس يسمى صقعاً"[5]. وضرب المرأة صدرها في النياحة يسمى لَدْماً، وضرب الخد، وصفعة الجسد بالكف مفتوحة يسمى لطماً[6].

---

[1] – أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة–مصر، (ط1) ، 1998، ج1، ص: 645.

[2] – ابن منظور، لسان العرب، مج07، ص: 458، (مادة لحظ).

[3] – أبو منصور الثعالبي، فقه اللّغة وسر العربية، ج10، ص: 161، (مادة رمق).

[4] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها. (مادة حدق).

[5] –الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ج2، ص: 401–404.

[6] – الفيروز آبادي مجد الدّين مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، ص: 1157، 1158.

وثمة مراتب للكلمات التي يُظن أنّها مترادفة نحو كلمات، العطش، الظمأ، الصّدى، الأوام، الغلة، اللهبة ثم الجواد وهو القاتل[1]. فكلّها تدل على العطش، ولكن بدرجات متفاوتة، نقول لفظة عطش أثناء إحساس الفرد أنّه بحاجة إلى الماء، ثم يشتد به العطش فيظمأ، ويشتد به الظمأ فيصّدى، ويشتد به الصدى فيؤوم، ويشتد به الأوام فيهيم، فإذا قلنا عطشان أي أنّه بحاجة إلى جرعات من الماء لا يضيره أن تبطئ عليه، أمّا إذا قلنا إنّه هائم فقد علم السامع أنّ الظمأ برح به حتى كاد يقتله، أمّا في الفرنسية لا يستطيع أن يؤدى هذا المعنى إلا في ثلاث كلمات، إذ يقول مائت من العطش (Mourant de soif)، أو سبع كلمات ليكون المعنى أوضح (sur le point de mourir de soif)، وفي العربيّة إيجاز يجعل من الكلمة الواحدة جملة كاملة[2].

– الاشتقاق (Derivation): تتمثل مرونة اللّغة العربيّة وطواعية ألفاظها في الدلالة على المعاني أكثر ما تتمثل في ظاهرة الترادف والاشتقاق، ويعدّ هذا الأخير ظاهرة لغوية في اللّغة العربيّة، ويعدّ مصدر من مصادر استخراج الكلمات والمفردات اللّغوية.

والاشتقاق لغة هو أخذ كلمة من كلمة، أو توليد بعض الألفاظ من بعض لوجود علاقة بين اللفظة المشتقة والجذر الذي اشتقت منه، فمن اللفظة الأم (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلية، بيد أنّ الاختلاف يقع في الحركات والسكنات والحروف الزائدة المعبرة عن معان مختلفة[3].

[1] – أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، ص:278.

[2] – عبد الغفار حامد هلال، العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهيبة للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، (ط5)، 2004، ص: 4.

[3] – بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائيّ)، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، 2010، ص: 84.

ويدل مصطلح الاشتقاق عند علماء اللّغة على " الطريقة التي تتكون بها الكلمات، وذلك عن طريق إضافة السوابق واللواحق والدواخل إلى جذر ثابت"[1].

ومن الألفاظ المشتركة كثيرة مثل لفظ (العين)؛ قال الأصمعي في كتاب الأجناس: "العين: النقد من الدراهم، والعين: مطر أيام لا يُقلِع؛ يقال أصاب أرض فلان عين؛ والعين: عين الإنسان التي ينظر بها، والعين: عين البئر، والعين: القناة التي تعمل حين يظهر ماؤها، والعين: عين الميزان، والعين: عين الدابة والرجل، وهو الرجل نفسه...الخ"[2].

- **الإعراب**: اللّغة العربيّة من أقدم اللغات الحية، وأكثرها أصالة وعراقة ممّا أكسبها مميزات جعلتها من أرقى اللغات، وعلى رأس تلك المميزات ظاهرة الإعراب الذي يعدّ وسيلة لإيضاح المعاني وإزالة اللبس عنها، وفي هذا المقام يقول ابن جني الإعراب هو "الإبانة عن المعاني بالألفاظ"[3]

وقد قال النحاة بأنّ الإعراب هو "الإبانة عن المعاني، وقصدوا بذلك الوظائف النحوية في إطار التركيب، أمّا في إطار شكله، فالإعراب هو ما يطرأ على أواخر عناصره"[4].

حيث يساعد الإعراب في تمييز المعاني، وتقف على أغراض المتكلمين، ولولاه ما مُيزّ فاعل من مفعول به، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، فأحياناً نجد أسماء متفقة في الإعراب مختلفة في المعاني، نحو إنّ زيداً أخوك، لعلّ زيداً أخوك اتفق إعرابه، واختلف معناه، وقولنا ما زيد قائماً، وما زيد قائم اختلف الإعراب واتفق المعنى[5].

---

[1]- عبد الكريم مُحَمَّد حسن حبل، في علم الدلالة، دراسة تطبيقية في شرح الأنباريّ للمفضّليّات، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، (د- ط)، 1997، ص: 26.

[2] -عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ص: 372.

[3]- ابن جني، الخصائص، ص: 35.

[4]- عبد الحميد السيد، دراسات اللسانيات العربية، بنية الجملة العربية، التراكيب النحوية والتداولية، علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2004، ص:167.

[5]-ينظر: مصطفى حركات، العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي، دار الآفاق، (د- ط)، 2017، ص: 166.

كما تساعد الحركات الإعرابية في التفريق بين المعاني، مثل مِفتحُ للآلة التي نفتح بها، ومَفتحُ لموضع الفتح، ومِقصُ لموضع القص، ومَقصُ للموضع الذي يكون فيه القص[1].

– قدرة العربيّة على الوفاء بمتطلبات العصر: تعدّ العربيّة إحدى اللّغات العظمى في العالم، فقد استوعبت التراث العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نُقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات الضاربة في القدم، كالفارسية، واليونانية، والرومانية...الخ[2].

وكان نزول القرآن بهذه اللّغة من أعظم عوامل الحفاظ عليها وانتشارها، كما تعدّ وعاء الحضارة واسعة النطاق، عميقة الأثر، ممتدة التاريخ، وحتى الأمم المتحدة اعترفت بها باللّغة العربيّة كلغة رسمية سادسة في العالم إلى جانب الإنجليزية، والفرنسية والإسبانية والروسية والصينية[3].

4. وظائف اللّغة العربيّة:

اللغة العربيّة بحر يستخرج منه كنوز العلم والمعرفة في الأدب والبلاغة، فهي لغة الثقافة والعلم التي أبرزت العديد من المواهب في مجال الشّعر والقصص، حيث أدت العديد من الوظائف أهمها:[4]

–تأصيل العقيدة الإسلامية: نزل القرآن الكريم بالعربيّة، **قوله عزّ وجلّ: ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾**[5]، وكان الحديث النبوي الشريف بالعربيّة.

– تساعد على حفظ التراث العربي الثقافي، وحضارة العرب، والثقافة العربيّة.

– مقوماً من مقومات الأمة التي توثق شخصيتها، وشخصية أفرادها، وتؤكد هويتهم.

– تحمل اللّغة العربيّة المبادئ الإسلامية السليمة التي يتضمنها القرآن الكريم.

---

[1]– عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، ص: 329.

[2] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص: 50.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، (ط1)، 2004، ص: 26.

[5]– سورة فصلت، الآية: 03.

– تعدّ وعاء الثقافة، وركن من أركان الوطنية، فهي المرآة التي ترى بها كلّ أمة مقومات شخصيتها، ورصيد قيّمها التي تعيش بها، وفي هذا الصدد يقول **مُحَمَّد بدوي**: " نحن نصلي بالعربيّة، ونتعلّم ونقرأ بالعربيّة، ونؤلف ونكتب ونحاضر ونناقش بالعربيّة...الخ"[1].

وفي الختام ننوه أنّ لغة الضاد هي اللّغة التي أثبتت وجودها على مرّ الزمان، وعبر القرون والحضارات المختلفة، وذلك بسبب انفتاحها وتطورها المستمر، فهي مصدر الهام لعدد من الثقافات، فهي شعاع من الأشعة الملهمة لذويها لبناء المستقبل بشكل أكثر تفرداً وتميزاً.

ثالثاً– المثلث الديداكتيكي:

1. تعريف الديداكتيك:

تنحدر كلمة ديداكتيك (التعليميّة) من حيث الاشتقاق اللغوي من" الكلمة اليونانية DIDAKTIKOS، تعني علّم، ودرّس، ولقّن، ومنها اشتقت اللاتينية لفظ DOCEO و DISCIPULUS، معناهما التخصص DISCIPLINE، ومنها أيضاً لفظ DOCILE ويطلق على الشخص القابل للتعلم والقادر عليه"[2].

تعرف الديداكتيك أو علم التدريس بأنّها "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم الذي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسياً، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي– حركي؛ وتحقيق لديه المعارف والملكات والقدرات والاتجاهات والقيم"[3].

[1] – خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2005، ص: 08.

[2] – علي آيث أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، (د– ط)، 2014، ص: 129.

[3] – مُحَمَّد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، تطوان، 2019، ص: 14.

ويقابل مصطلح ديداكتيك في العربية مصطلحات عدّة منها: علم التدريس، منهجية التدريس، فن التدريس، تدريسية، علم التعليم، تعليمية، التربية الخاصة، ديداكتيك[1].

إنّ علم التدريس يجعل من تعريف التدريس موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كلّ من التلاميذ والمدرس وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف والوضعيات التي تساعد على حصول التعلم. لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته ويستهدف في جانبه النظري وصياغة نماذج ونظريات تطبيقية.

2. موضوعها:

تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، إنّما تشمل كلّ ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وانسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعليم والتعلم[2].

وبناء على ما سبق يتضح أنّ مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة، فهناك العديد من المواضيع التي تشغل الباحث الديداكتيي، وتشكل أسسا لفرضياته، وتحقيق الأهداف المرجوة تركز التعليمية على مشكلات المتعلم، والمادة، ومشكلات الطرائق، ومختلف إشكالات الوضعيات التعليمية التعلمية.

بما أنّ العملية التعليمية هي الركيزة الأساسية لتحقيق أهداف المتعلم والخروج به من بوتقة الاستهلاك للمعلومات دون فهم وإدراك إلى معرفة غاية تعليمه وتطبيقه في الواقع الذي يعيش فيه، لذلك لا بدّ من طرح مجموعة من الأسئلة الأساسية في كلّ عملية تعليمية:[1]

[1]– علي آيث أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص: 129.

[2]–بشير ابرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2008، ص: 8.

- **من؟ (المتعلم)**: يتعلق هذا السؤال بالجانب النفسي لدى المتعلّم، فلا بدّ من الاهتمام بنظرية التعلّم، ودراسة اكتساب اللّغة عنده من الجوانب الآتية: السلوك اللغوي، والتعزيز، الحاجة التواصلية عند المتعلم.

- **ماذا؟ (المادة)**: يتعلق هذا السؤال بالمادة المراد تعليمها، وضرورة إدراك العلاقة بين اللّغة التي نُعلمها والحمولة الثقافية والحضارية التي تتضمنها هذه اللّغة.

- **لماذا؟ (الأهداف)**: يتعلق هذا السؤال بالأهداف العامة والخاصة للعملية التعليمية.

- **بماذا؟ (الوسائل)**: يتعلق بالوسائل التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف.

- **كيف؟ (الطريقة)**، كيف نعلم؟ أو كيف نتعلَم؟ يتعلق بالجانب التربوي والتعليمي في تعليم اللّغة العربية ويقتضي القيام بدراسة نظرية علمية للعلوم المساعدة للعملية التعليمية وامتلاك مرجعيتها النظرية وإجراءاتها التطبيقية.

3. أنواع الديداكتيك:

هناك نوعين من الديداكتيك:[2] .

- **الديداكتيك العام** (Didactique général): يهتم بكلّ ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة؛ أي يهتم بكل ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، من قواعد وأسس عامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

[1]-أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013، ص: 127، 128، 129.

[2]-آيث علي أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص: 25

- **الديداكتيك الخاص** (Didactique spéciale) أو ديداكتيك مادة: يهتم بتدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، مثل ديداكتيك اللّغة، كالقراءة والتعبير.

4. مكونات العملية الديداكتيكية:

تتكون العملية الديداكتيكية من عنصرين أساسين، هما:

- **التعلّم (learining)**:

يعد التعلم من المظاهر السلوكية الأكثر استقطاباً واهتماماً من قبل جميع الشرائح في أي مجتمع إنساني على اختلاف التوجهات والرؤى، ويرجع هذا الاهتمام من قبل المجتمعات إلى حياة الإنسان ذاته. لأنّ التعلم يسود كافة أنماط النشاط الإنساني البشري تقريبا.

يختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تعريف التعلم وتحديد معناه، لكن يتفقون في أنّ التعلم هو "العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ سلوك الفرد والتي ينجم عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة "[1].

أمّا التعريف المخصص ينص على أنّ التعلم" هو تغير مستمر نسبيا في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة"[2].

وتعرف التربية الحديثة التعلم على أنّه " العملية التي يغير بها الإنسان مجرى حياته بصورة مستمرة نتيجة تفاعله مع البيئة"[3]

---

[1]- أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس المدرسي، منشورات دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2011، ص: 99.

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ص: 25.

[3]-أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس المدرسي، ص: 99.

وعرّفه **جيتس (Gates)** بأنّه" اكتساب الوسائل التي تسهم في إشباع الدوافع والحاجات، ومن ثم تحقيق الأهداف، والتي غالبا ما تتخذ صورة حل المشكلات للإنسان"[1].

يتضح من خلال تعريف التعلّم بأنّه عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات، والحصول على المعرفة الجديدة التي تظهر من خلال حل المشكلات التي تواجه الفرد.

- **التعليم (Techonlogy Definition):**

يعرّف التعليم بأنّه" نشاط مقصود، وعملية منظمة يمارسها المعلم لنقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف للمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، والتفاعل الاجتماعي، وتطوير معارفهم ومهاراتهم، مع إحداث تغييرات معرفة ووجدانية لديهم، لمواجهة المواقف والمشكلات سواء تعليمية أو حياتية[2].

فالتعليم حسب هذا التعريف هو العملية التي تعتمد أساسا على الأستاذ الذي يعمل على توفير جميع المواقف والشروط الضرورية العلمية منها والنفسية تمهيدا لحصول التعلّم.

وفي تعريف آخر هو" عملية يقوم بها المعلّم لجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات، وبصيغة بسيطة، فالمعلم يمارس التعليم، والطالب يمارس التعلّم"[3].

بينما يحدد **سكينر** التعليم بأنّه" عملية من التهيؤ الفعال بتأثير برنامج للتعزيز أُعدّ إعداداً جيداً"[4].

وعليه نستنتج أنّ التعليم عملية يقوم بها المعلّم لمساعدة المتعلّم على اكتساب المعارف والمهارات لمواجهة المواقف والمشكلات، وبتعبير آخر المعلم يساهم في تيسير التعلّم لدى المتعلم.

---

[1]-طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، طريقك إلى بناء الأفكار الذكية، دار الكتب المصرية، القاهرة – مصر، ط1، 2015 ص: 213.

[2]-ينظر: أسامة مُحَمَّد سيد، عباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2012، ص: 13، 14.

[3]- المرجع نفسه، ص: 13

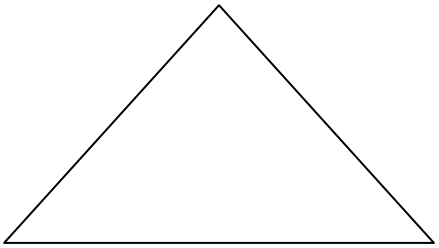
[4]-باربارا سيلز، ريتا ريتشي، تكنولوجيا التعليم، التعريف ومكونات المجال، ص: 193.

5. عناصر العملية التعليمية (مكونات المثلث الديداكتيكي):

المثلث الديداكتكي هو العمود الفقري للعملية التعليمية، يتكون من ثلاثة عناصر وهي المعلم والمتعلم والمعرفة، فمن خلال التفاعل بين هذه العناصر يحدث التعلم.

ويمثل هذا الشكل عناصر المثلث الديداكتيكي:[1]

المعرفة المادة التعليمية (القطب المعرفي)



المتعلم القطب السيكولوجي **المعلم (القطب البيداغوجي)**

- **المعلّم**: هو "أداة إيصال المعارف والعلوم إلى عقول المتعلّمين، لذلك تهتم الدول المتحضرة بدعم وزارات التربية والتّعلّيم، ومراكز البحوث والتربية، والإنماء مادياً ومعنوياً لإعداد الأساتذة والأستاذات ذي المهارات التّعلّيمية، والأدوار المميزة، والأنشطة الفعّالة ليكون قاعدة في بناء عقول أبناء الشعوب على أسس متطورة خلاّقة، تحوّل المستحيل إلى حقيقة، وترتفع بالمستوى الحضاري لبلادها إلى درجة عظيمة من الرقي والازدهار"[2].
- **المتعلّم**: هو متلق العلم من المعلم[3]، فالمتعلم هو العمودي الفقري للفعل التعليمي، حيث لا نتصور وضع نظام تعليمي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم[4].

[1]- دريوش راضية، مكونات المثلث الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، ص: 6.

[2]-سمير كبريت، التدريب والتدّرب على التعليم في المشاهدة العينيّة، المشاركة الجزئية، الممارسة التطبيقية، المهارات التعليمية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، (ط1)، 2011، ص: 148.

[3]-سونيا هانم قزامل، العجم العصري في التربية، ص: 65.

[4]-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 28.

يجب التأكيد على المتعلّم كهدف للعملية التعليمية والنظر إليه من زاويتين:أولا: الاستثمار فيه باعتباره العنصر البشري في عملية التنمية، وثانيا: هو المستقبل باعتباره سيتولى مسؤولية إدارة الدولة ومواردها[1].

يرى صاحب نظرية النظم التربوية **بي إتش باناثي** أنّ "المتعلم هو العنصر الرئيس الذي يمثل نواة مجموعة النظم التربوية"[2] ويقول أيضاً: "عندما يكون التعلم هو المستهدف فإنّه ينبغي اتخاذ الإجراءات في بيئة المتعلم لإيصال مهام التعلم إليه، كما ينبغي توفير مصادر التعلم للمتعلمين حتى يتمكنوا من اكتشاف تعلمهم واستيعابه استيعابا تاما"[3].

- **المعرفة (المادة العلمية) (المحتوى التعليمي** (Instructional Material): ناتج التفاعل بين المادة العلمية والمادة الخام، ومن أمثلتها المطبوعات بأنواعها، الكمبيوتر، أشرطة الكاسيت، الشرائح، الوحدات، الخرائط..أو بعبارة أخرى المادة المطبوعة أو غير المطبوعة، التي تستخدم في أغراض التعليم[4].

أو بعبارة أخرى هي المادة العلمية اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلم، وجملة المعارف المستهدفة والمقررة في ظل المنهاج التربوي المختار للتطبيق، كما أنّها تظهر في سياق المحتوى اللغوي المحدد مسبقاً في المقررات والبرامج التعليميّة عبر الأطوار المختلفة[5].

يتمثل المحتوى التعليمي في الإجابة على ماذا يعلِّم المعلم؟ وما هي كيفية وضع البرامج والوسائل والوسائط والمناهج والطرق المستخدمة لتبليغ المحتوى والمدة الزمنية اللازمة له؟[1].

---

[1] –فوزي الربيني، عفت الطناوي، المديولات التعليمية، مدخل للتعليم الذاتي في عصر المعلوماتية، ص: 10

[2] –بدر الخان، استراتيجيات التعلم الالكتروني، شعاع للنشر والعلوم، الرباط، ط1، 2005، ص: 21.

[3] – المرجع نفسه، ص: 21.

[4] – سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، ص: 64

[5] – دريوش راضية، مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مج7، ع1، 2019، ص: 7.

6. العلاقات التفاعلية الناشئة بين مكونات المثلث الديداكتيكي:

يعدّ المثلث التعليمي نموذج مفاهيمي يشرح العلاقة بين المتعلّم والمعلم والمعرفة، يتكون من ثلاثة أقطاب القطب الإبستمولوجي الذي يمثل طبيعة المعرفة، وكيفية اكتسابها، والقطب السيكولوجي يمثل خصائص المتعلم وكيفية تعلمه، والقطب البيداغوجي يمثل العملية التعليمية وكيفية تصميمها تنفيذها.

- **علاقة المعلّم والمتعلّم**: يطلق على هذه العلاقة ب(**العقد الديداكتيكي**) لأهميتها، لأنّها بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية، ويعمل على تنشيطها[2].

ويشير العقد الديداكتيكي إلى التفاعلات الشعورية واللاشعورية التي تكون بين المتعلم والمعلّم، وهذا العقد الذي يعكس القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا ما يستوجب على كل شريك في العلاقة تدبيره[3].

وحسب بروسو (Brousseau) "فإنّ مفاهيم التلميذ تنتج عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذه الأخير، حيث يتم خلالها استغلال مكتسباته السابقة التي قد تُعدل أو تُتَمم أو تُرفض، وهنا طبعا يتدخل المعلّم انطلاقا من اختيارات مدروسة للمسائل المقترحة"[4].

- **علاقة المتعلم والمعرفة (المادة العلمية)، (المحتوى التعليمي)**: تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات عموما تلك المنظومة المعرفية، التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي تعترضه، والتمثلات هي الكيفية التي يوظف بها الفرد معارفه التي اكتسبها لمواجهة أي موقف أو مشكل، وتتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر (Bruner) عبر ثلاث مراحل ، وهي:[5]

---

[1]– أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وأفاق التوقع، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، 1، 2017، ص: 15.

[2]- دريوش راضية، مكونات المثلث الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، ص: 8.

[3]–سليمة قاسي، المثلث الديداكتكي وأبعاده على الفعل التربوي مقاربة مفاهيمية، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، م4، 1، 202، ص: 55.

[4]- دريوش راضية، مكونات المثلث الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، ص: 9.

[5]–المرجع نفسه، ص: 9، 10.

- **المرحلة العلمية:** وهي مرحلة تشكيل المفهوم وتتأسس على الفعل الحسي-الحركي ، والتفاعل بين الأشياء.
- **المرحلة الأيقونة:** تبنى هذه المرحلة على الصورة الذهنية للأشياء، حيث يستحضر الفرد المتعلم صورة الأشياء عوض المفاهيم.
- **المرحلة الرمزية:** وهي مرحلة التجريد واستخدام الرموز، وتركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية.

- **علاقة المعلم والمعرفة (المادة العلمية)، (المحتوى التعليمي):** أطلق على هذه المرحلة النقل الديداكتيكي ويقصد به التغيرات التي تحدث في المعرفة حتى تصبح قابلة للتعليم، بمعنى أنّ المعرفة لا تنتقل من المعلّم إلى المتعلم بشكل آلي بل تخضع لتحولات مختلفة[1].

فالمعلم مطالب بتحضير تلك المعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم. ومن هذا المنطلق فهي تخضع إلى طابع تصور الأستاذ وطابعه الخاص[2].

موضوع المعرفة ← موضوع التدريس ← موضوع التعليم

ويميز شوفلر بين أربعة مراحل لتعاطي المعرفة، وهي:[3]

- **مرحلة المعرفة العلمية:** تتميز المعرفة العلمية بكونها مفتوحة ومبنية على مفاهيم مجردة، فهي معرفة المتخصصين لذلك يصعب على المتعلمين تمثلها.
- **مرحلة المعرفة الواجب تدريسها:** هي المعرفة المدونة في البرامج الرسمية والمناهج التربوية، والمتداولة في الكتب المدرسية، وهي معرفة مغلقة يتم اشتقاقها من المعرفة العلمية بواسطة النقل الديداكتيكي.

[1]- سليمة قاسي، المثلث الديداكتكي وأبعاده على الفعل التربوي مقاربة مفاهيمية، ص: 57

[2]- دريوش راضية، مكونات المثلث الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، ص: 10.

[3]- المرجع نفسه، ص: 10، 11.

- **مرحلة المعرفة المتداولة في الصف:** هي ما يلقنه المعلّم في الصف للمتعلمين، وتأخذ هذه المعرفة محتواها من مواضيع الامتحانات، ونصائح المفتشين والمرشدين التربويين، وحلقات تكوين الأساتذة، ويظهر ذلك من خلال الملائمة مع مستوى التلاميذ والأهمية التي يعطيها المعلم لمفهوم معين.
- **مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم:** تلك معرفة لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ، ذلك أنّ التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما يقدمه له الأستاذ، فهو يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد.

أنواع الوضعيات التعليمية:

هناك ثلاثة أنواع من الوضعيات التعليمية نلخصها فيما يلي:[1]

- **وضعية الفعل:** تتميز هذه الوضعية باللجوء إلى إنجاز عمل بناءً على ممارسته، وباستثمار طاقته الفكرية وتعبئة قدراته الشخصية ، والجانب المستهدف هنا هو الأداء الناجح من خلال بحثه عن الحل يلجأ إلى إنتاج أفعال بإمكانه أن تنتهي بإكسابه مهارة ما.
- **وضعية الصياغة:** وتتميز هذه الوضعية بالصياغة الواضحة لرسالة أو المعلومات التي تراهن على الكفاءة اللغوية، وما يتبعها من دقة وضبط في المعاني، وتحكم في توجيه الخطاب التعليمي، أما الجدلية المطابقة لهذه الوضعية فتتمثل في كون التعلّم تفرضه ظروف مختلفة تحتم ظهور تبادل المعلومات واللجوء إلى لغة معينة لضمان نجاح هذا التبادل وتبرير المواقف.
- **وضعية التصديق:** ويميزها استخدام البراهين والحجج لإثبات حكم واستدلال، وتراهن هذه الوضعية على المعارف المكتسبة، ودور عملية الفهم، والتلميذ مطالب بأن يبرهن على ما يقول بشواهد من اجتهاده الخاص.

[1]- دريوش راضية، مكونات المثلث الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، ص:12.

ثالثاً– مرحلة التّعلّيم المتوسط:

تنقسم الدّراسة في المدرسة إلى التّعلّيم الابتدائي وهو القاعدة التي يكتسب فيها المتعلّم المهارات الأساسية في التّعلّم، والتّعلّيم الثانوي وهو المرحلة الأخيرة من التّعلّيم المدرسي، ويسبق هذه المرحلة التّعلّيم المتوسط الذي يعدّ من أهم مراحل التّعلّيم، لأنّها تغطي أهم مرحلة يمر بها المتعلّم في بناء شخصيته، كما يتعلّم في هذه المرحلة كلّ المقررات والأسس في كلّ المواد، وتتكون من السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط التي تختم هذه المرحلة بشهادة التّعلّيم المتوسط.

1.تعريف مرحلة التّعلّيم المتوسط:

شهد التّعلّيم المتوسط في الجزائر تغييراً جذرياً، تمثل في كلّ أنواع التّعلّيم الذي كان يمنح في إكماليات التّعلّيم العام، وإكماليات التّعلّيم التقني، وإكماليات التّعلّيم الفلاحي، والطور الأول من التّعلّيم الثانوي في مؤسسات للتّعلّيم المتوسط التي تمّ إنشاؤها سنة 1971، وتم توحيد نظام التّعلّيم بهذه المرحلة، وصار يتوج بشهادة التّعلّيم المتوسط التي تم إحداثها سنة 1972 بالمرسوم رقم 40-72"[1].

حيث أصبح التّعلّيم المتوسط (midle school) يشكل مرحلة مستقلة بذاتها، ومرحلة وسطية في السلم التعلّيمي بين التّعلّيم الابتدائي والتّعلّيم الثانوي، وقد تسمى المرحلة التكميلية)[2].

ويعرّف في النصوص الرسمية بأنّه "وحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى التاسعة، وتتمثل وحدة المدرسة المتوسطة في مبادئ تنظيمها، ووحدة مضمون تعلّيمها ومناهجها"[3].

[1]– بوحنيكة نذير، دريوش مراد، مكانة اللغة العربية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح التربوي بين الواقع والمأمول، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، مج6، ع1، 2023، ص: 433.

[2]– ينظر: محسن حسن غانم، تمهيد لعلم النفس، (د– ط)، 2004، ص: 71.

[3]– حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص: 115.

وقد سميت بالمدرسة الأساسية قديماً لأنّها تقدّم تربية أساسية في مرحلة جوهرية تعدّ من أحسم الفترات في حياة المتعلّم خاصة من ناحية النمو الجسمي والعقلي في مرحلة مابين 15 و16 سنة، وهي حياة تنظيمية لأنّها تقدّم تعليماً إجبارياً يستمر حتى السنة التاسعة موحد المضمون والمناهج[1].

وتؤكد النصوص الرسمية على ضرورة توثيق هذه المادة دعماً لعملية التّعلّيم، فعلى المدرسة أن توفر للمتعلّم تربية مكملة لتلك التي يتلقاها في أسرته، وبهذا يمكن أن تندمج المدرسة في المجتمع، وتصبح جزءاً منه، وينبغي على المحيط أن يقوم بدوره، ويسجل مشاركته في المحيط التربوي[2].

وبهذا فإنّ مرحلة المتوسط مرحلة أساسية في المسار التّعليمي للمتعلّم، يتعلّم فيها المهارات الجسمية اللازمة، والتقدّم نحو النضج الاجتماعي والانفعالي، واكتساب المعايير السلوكية والاجتماعية.

2.خصائص المتعلّمين في مرحلة التّعلّيم المتوسط:

إنّ مرحلة التّعلّيم المتوسط هي المرحلة التي يتم فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف الأساسية، وتكشف عن استعدادات المتعلّمين وقدراتهم كما تقوم بتوجيه هذه الميول والقدرات، حيث يتمتع المتعلّم في هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص، نذكر منها:[3]

- قدرة المتعلّم على فهم المفاهيم التي كان يصعب فهمها من قبل، خاصة المفاهيم الأخلاقية.
- زيادة النمو العقلي، وزيادة فترة الانتباه والتركيز.
- التصرف العاطفي في الاستجابات التي يظهرها في المواقف.
- شعور المتعلّم بالنقص والحاجة في الاعتماد على الآخر، مع عدم قدرته على الاستقلال.

[1]- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص: 115.

[2]- المرجع نفسه، ص: 117، 118.

[3]-ينظر: فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، (د - ط)، (د-ت)، ص:50.

فهذه الخصائص توضح أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يحتاج إلى متابعة خاصة ومستمرة حتى لا يتعثر في دراسته، ويتمكن من استيعاب المادة التّعليميّة بشكل جيد، ويكون تحصيله أفضل.

3. أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط:

إنّ تدريس اللغة العربيّة في التعليم المتوسط تساعده على امتلاك المهارات اللّغوية التي تعدّ مدخلاً أساسياً لفهم مستوياتها بشكل يسمح له أن يكون قادراً على:[1]

– التعبير عن ذاته، وعن المواقف التي تواجهه في حياته أو دراسته بأسلوب واضح ومنظم، وسلس.

– القدرة على انتقاء المادة الصالحة للقراءة، والفهم السريع للمقرر.

– التمييز بين الأفكار، وإصدار الأحكام النقدية على المادة المقررة.

– أن تكون كتابته صحيحة، وأن يكون خطه واضحاً ومتناسقاً.

– استخدام القواعد النحوية الأساسية والوظيفية استخداماً سليماً في تعبيره الشفهي والكتابي.

– تذوقه للنصوص الأدبية مبيناً ما فيها نواحي الجمال، والبحث في المعجم عن معاني الكلمات.

– إدراكه أنّ اللّغة هي تعبير عن المعاني والأفكار، وأنّ الألفاظ لا قيمة لها دون تحقيق المعنى.

– التواصل مع الآخرين بلغة سليمة من خلال بعض الأنشطة البسيطة، مثل طرح الأسئلة، والإجابة عنها، والتفاعل معهم، والتعبير عن وآرائه بطرق بسيطة.

– مناقشة موضوع أدبي أو علمي بموضوعية، وتبيان وجهة نظره حوله.

تحتل اللغة العربية في مرحلة التّعلّيم المتوسط مكانة بارزة بين المواد في عمليتي التّعلّم والتّعلّيم، ففي هذه المرحلة يتعلّم المتعلّم هذه اللّغة بشكل سليم ليؤدي دوره في الحفاظ عليها وتطويرها.

[1] – ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللّغة العربية، منشورات جامعة دمشق، 2016، 2017، ص: 56، 57.

الفصل الأول:

أستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية

المبحث الأول: الأستاذ: مفهومه ومكانته ومقوماته، ودوره في العملية التعليميّة التّعلّميّة

يمثل الأستاذ العمود الفقري للعملية التّعليميّة الناجحة، والمثل الأعلى للمتعلّم، ولا يمكن الحديث عن درس ديداكتيكي في غياب الأستاذ الذي يقوم بوظائف مهنية وتربوية، ومن ثم لا يمكن الحديث عن الأستاذ يفتقد الكفايات، والمهارات والقدرات التأهيلية التي تساعده على أداء مهنته بإتقان.

أولاً– تعريف الأستاذ لغة واصطلاحاً:

1. **تعريف المعلم لغة:**

ورد في **لسان العرب لابن منظور** " علِم بالشيء: شَعَرَ، يقال ما علِمت بخبر قدومه؛ أيْ ما شَعرْت، وعَلِمَ الأمر وتعلّمَه: أتْقَنه، وعَلِم الرجل: خَبَرَهُ، وأحب أن يَعْلَمه، أي يُخْبِره، وعُلِّمَ عِلْمًا، فهو أعْلَمُ، وعلَمْتُه، أَعْلمَه عِلْمًا، وأعلام القوم سادتهم[1].

وفي معجم مقاييس اللّغة **لابن فارس** (عَلِم): العين واللام والميم أصل واحد، يدلّ على أثر بالشيء يتميز به عن غيره. ومن ذلك العلامة، وهي معروفة. يقال عَلَّمْتُ على الشيء. ويقال: أعْلَم الفارس إذا كان له علامة في الحرب[2].

وردت كلمة (أستاذ) في معجم الوسيط، الأستاذ: الأستاذ الماهر في الصناعة يُعلّمها غيره. ولقب علمي عال في الجامعة (ج) أساتذة، وأساتيذ. و(الأستاذيّة): مصدر صناعيّ من كلمة أستاذ[3].

يتبين ممّا سبق أنّ كلمة الأستاذ مشتقة من مهنته وهي التّعلّيم دون المرحلة الجامعية، أمّا الأستاذ هو الذي يدرس في الجامعة؛ أي الأستاذ تطلق على الماهر والحاذق بالشيء.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مج13، ص: 246- 265. (مادة علم).

[2]-ابن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة،ج4، ص: 109.

[3]- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، (ط4)، 2004، ص: 17.

2. تعريف الأستاذ اصطلاحاً:

يؤدي الأستاذ رسالة سامية، وهي التأثير في المتعلّم، لأنّه هو الذي يشكل العقول والثقافات من خلال هندسة العقل البشري، وتحديد القيم والتوجهات.

والأستاذ في الاصطلاح لا يخرج عن معناه في اللّغة، ويمكن تعريف الأستاذ بأسلوب تقليدي بسيط على أنّه الشخص المسؤول عن توزيع المعرفة، وتزويد المتعلّمين بها، ولا يقتصر دور الأساتذة على تزويد المتعلّمين بالمعرفة بل هو " القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات، والمعلومات التربوية، وتوجيه سلوك المتعلّمين الذي يقوم بتعلّيمهم، أي قائد تربوي ميداني يخوض معركته ضد الجهل، والتخلف ببسالة فائقة"[1].

ويعرّف بأنّه" عنصر مهم في الجهاز التّعلّيمي، إذ يتمثل فيه النضج العقلي، والخبرات الفنية، والقدرة على التوجيه المهني، وعلى أعمال التخطيط والمتابعة في الإطار الفني لمادة تخصصه، وفي الميدان الإداري بمدرسته، وهو بهذا كلّه يعدّ من المقومات الرئيسية لتحسين العملية التّعليميّة"[2].

وفي مجال العملية التّربوية يعدّ الركن الثاني من أركانها، باعتباره العضو المنشط، والمنظم في المسار التّعليمي، والمسؤول عن إثارة المتعلّم، وتسهيل العمليّة التّعليميّة، لذلك عليه أن يكون مهيئاً للقيام بمهمة التّعلّيم، وهذا عن طريق التّكوين العلمي والبيداغوجي، فيقع عليه العبء الأكبر في تشكيل اتجاهات الأفراد، وكذلك يمكّنهم من توظيف إمكاناتهم العقلية والانفعالية من أجل مواجهتها، ممّا يعود بالنفع على أنفسهم، وعلى مجتمعهم على نحوٍ يمكنهم من التأقلم

[1]- عبد الله العامري، المعلّم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، (ط1)، 2009، ص:13.

[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2014، ص: 24.

مع التغيرات الراهنة والمستقبلية، وبذلك يكون مكوناً علمياً، ومربياً بيداغوجياً، ومتحكماً في آلية الخطاب التّعلّيمي.[1]

ويعرّفه **عبد الوهاب أحمد الجماعي** بأنّه "مهني متخصص في مجال التربية والتّعلّيم، وذلك بمقتضى تكوين مهني بمراكز التكوين"[2].

وبهذا فإنّ الأستاذ المؤهل هو الذي يمتلك القدرة والفاعلية اللازمة لأداء مهمات التّعلّيم المختلفة، وتظهر تلك الفاعلية والقدرة من خلال تنمية كفايات ومهارات المتعلّمين[3].

ويضبط **جاكسبون** مهمة الأستاذ على أساس" التدريس والنتيجة المطلوبة في التحصيل الدراسي باعتبار أنّ الأستاذ له دور في التنشيط والشرح، وتوظيف المسائل التي يراها مهمة، وبشكل آخر يهتم الدكتور دافيد فيري بتحديد المفاهيم حول وظيفة الأستاذ وماهيته، حيث يرى أنّ الأستاذ رجل إجرائي لأنّه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف"[4].

بينما يرى **كوبر (Cooper)** أنّ الأساتذة هم "الأشخاص الذين لديهم وظائف ومهام مهنية أساسية، وهي مساعدة الآخرين على التّعلّم، والتطور بطرق جديدة"[5].

---

[1]- ينظر: فوزي الربيني، عفت الطناوي، المديولات التعليمية، مدخل للتعليم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة- مصر، (ط1)، 2006، ص:11.

[2]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2010، ص:38.

[3]- كيفوش ربيع، معلّم اللّغة العربية، إعداده وكفاياته التعليميّة، مجلة المعيار، مج10، ع3، 2019، ص:36.

[4]-سعيد حيدش، وسائل الاتّصال، ودورها في العملية التربوية، دراسة سوسيواتصالية في الوسط المدرسي، دار خيال للنشر والترجمة، برج بوعريرج، 2022، (د- ط)، ص: 170.

[5]- فاديا أبو خليل، إدارة الصف، وتعديل السلوك، ص: 141

وتحدد **إيمان مُحَمَّد سحتوت** مهنة الأستاذ في أنّه" مربي أجيال، وناقل ثقافة مجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين، كما أنّ وظيفته وظيفة سامية ومقدسة تحدث عنها الرسل والأنبياء ورجال الدين والفلاسفة على مرّ العصور والأجيال"[1].

ويطلق على الأستاذ بأنّه فعّال إذا كان له تأثير لغوي على المتعلّمين، فيجعل ما يقدّمه لهم من معلومات ومعارف ذات معنى وفائدة في حياتهم، وبهذا التأثير والنجاح في تعليمه يجعل المتعلّم يصف التّعلّم الذي يتلقاه على يديه تحت توجيهه بقوله: أنا أتعلّم الكثير لأنّه لا يبدو وكأنّه عمل، فضلاً عن كونه يهتم برعايتهم، ويظهر لهم حماساً وإخلاصاً وطاقة[2].

حيث يهتم الأستاذ بتنمية العمليات المعرفية لدى المتعلّمين من خلال التخطيط لدروسه بشكل منظم ومنطقي، كما يساعدهم على الانتباه للمعلومات وترميزها وتحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجاعها حين الحاجة في سياقات وظيفية أخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات الميتامعرفية، كما يشد انتباه المتعلمين ويساعدهم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة، ويرقى بهم إلى مستوى التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم، ويستخدم استراتيجيات فعالة مثل إستراتيجية التدريس بالاستقصاء والاكتشاف...الخ[3].

حيث أنّ الأستاذ يعدّ محور الرسالة التربوية يساهم في نجاحها، فمهما كان الكتاب المدرسي جيد العبارة، رفيع الأسلوب، وافي الفكرة، وأنّه مهما روعي في وضعة القواعد

[1]- إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية (ط1)، 2014، ص: 42.

[2]-حسن حسين البيلاوي، أحمد رشدي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، (ط1)، 2006، ص: 136.

[3]- بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائيّ)، ص:119.

والأسس، فإنّه لن يحقق الهدف المنشود، إذ لم يقم على تدريس الأستاذ يتمتع بكفاءة عالية، وقدرة على الوعي والإخلاص والتقوى[1].

ولذلك يبقى الأستاذ هو القاعدة الصلبة للعمليّة التربوية، فهو العقل المفكر واليد المنفذة لمنهجها، لذلك يجب أن يخضع لتكوين مهني وتربوي قبل دخوله إلى مجال التّعلّيم، والاهتمام به نفسياً ومادياً وفكرياً وعلمياً، وقبل ذلك اختياره على أسس علمية صحيحة الذي سيعمل فيه. وأكدّ **عبد الرحمان صالح** هذا في قوله:" أنّ يكون الأستاذ اللغة قد تمّ اكتسابه الملكة الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلاميذه قبل دخوله إلى طور التخصص، وأن يكون له تصور سليم للّغة حتى يحكم تعلّيمها"[2].

ما فهمناه من هذه التعريفات أنّها تشترك في كون الأستاذ هو المربي الذي يقوم بتدريس معظم المواد الدراسية أو بعضها، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التّعليميّة المناسبة لتلاميذه، بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والديني الاجتماعي والنفسي والأخلاقي...الخ. وقبل ذلك أن يكون قد خضع لإعداد علمي ومهني وأكاديمي حتى تتكون لديه القدرة على معرفة خصائص المتعلّمين، وعلى هذا الأساس يتم تقديم الدروس والأنشطة التّعليميّة الملائمة لقدراتهم مع مراعاة الفروق الفردية، وتبسيط معارفهم، وغرس الرغبة لديهم، والتّفاعل الإيجابي مع الدرس.

ثانياً- مكانة الأستاذ وأخلاقيات التّعليم:

1. **مكانة وأهمية الأستاذ في العملية التعليميّة التّعلميّة**

[1]- عبد الله العامري، المعلّم الناجح، ص:13.

1- عبد الرحمان صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للّغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم واللسانيات الصوتية، ع04، الجزائر، 1973، ص: 42.

إنّ التّعلّيم رسالة مقدسة تقترب من رسالة الأنبياء والرسل عليهم السلام، لذلك فالأستاذ هو رسول العلم، وأكثر أدوات التّعلّيم أهمية إن صلح صلحت العملية التّعليمية، وإن فسد فسدت، وهذا دليل على أهميته المميزة في هذه العملية. ويمكن حصر أهميته في جملة العناصر:

– أثبتت التّجارب الدولية المعاصرة بأنّ الباحثين أطلقوا على التّعلّيم بالمهنة الأم التي تسبق كلّ المهن الأخرى في تكوين شخصية الأفراد قبل وصولهم إلى سن التخصص في أيّ مهنة أخرى، وتعدّ مكانة الأستاذ في المجتمع، وطريقة أدائه لعمله بدرجة كبيرة على وضع التّعلّيم كمهنة[1].

– تنبثق أهمية الأستاذ في العملية التّعليميّة من أهمية التّعلّيم في الحياة الإنسانية، ودوره في تشكيل الحياة وتكييف سلوك الأجيال القادمة، لمواجهة تطورها وتعقيداتها ومستحدثاتها، والاستجابة لكلّ ما هو جديد فيها، لأنّ التّعلّم أداة التربية ووسيلتها لتحقيق أهدافها، وتلبية متطلبات التطور الحضاري، وتوفير مستلزماته من القوى البشرية المؤهلة لقيادة هذا التّطور[2].

– تتمثل قدرة الأستاذ في العطاء وما يقدّمه لمتعلّميه ومجتمعه، ومن المسائل المهمة التي تؤدي دوراً في عملية التّعلّيم هي مسألة رسوخ دور المربي، ومكانته داخل المدرسة، وغرفة الصف، وتقبل متعلّميه له، ولا يحدث ذلك إلاّ إذا توفرت القناعة الذّاتية لديهم باعتباره أهلاً للاقتداء[3].

– تتأتى أهمية التّدريس من كون الأستاذ يتعامل مع عقل الإنسان الذي هو أهم شيء، فيشارك في تشكيله وتهذيبه، وتكوين قدرات صاحبه، حتى شهد التاريخ بدوره الأكبر في

[1]– سعيد جاسم الأسدي وآخرون التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، المعلم، المدير، المشرف، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2016، ص: 12.

[2]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2008، ص: 21.

[3] –غالب عبد الله المعطي الفريجات، الإصلاح والتطوير التربوي، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (د– ط)، 2015، ص: 240.

تشكيل عقول الأمم، لذلك حفظ له الملوك والرؤساء مكانته وقدّروا دوره في تكوين قدرات صاحبه[1].

– تتجلى مكانة الأستاذ في العملية التّعليميّة في كونه قائدها ومخططها ومنفذها، ويتضح دوره في صناعة الحياة وتشكيلها، ولما كان التّعلّيم والتّعلّم حاجة إنسانية تلازم الحياة الإنسانية، فإنّ وجود الأستاذ حاجة اجتماعية تربوية تقتضيها الحياة، ولا يمكن لمجتمع أن يستغني عنه، لأنّه " الميسر والمرشد إلى سبيل التكيّف مع الحياة، ومواجهة كلّ ما هو جديد فيها"[2].

– تنطلق أهمية أستاذ اللّغة العربيّة من الأعمال القيّمة التي يقدّمها للمجتمع الذي يعدّ جزءاً منه، وذلك لدوره الريادي في تربية الأجيال، وممّا يعني أنّ تأهيل الأستاذ مؤشر حقيقي على مستوى تطور وتقدّم المستقبل في مختلف مجالات الحياة وجوانبها، وهذا يعكس مدى التطور العلمي والتقني الذي يحرزه المجتمع الذي يفترض فيه الاهتمام بالأساتذة من جميع الجوانب، خاصة فيما يتعلق برفع كفاءاتهم، وتطوير قدراتهم لكي يمتلك القدرة والفعّالية في أعلى مستوياتها بغية تحقيق التقدم والتطور المنشود للأمة بأجود مردودية، وبأقل الإمكانيات[3].

إنّ الاهتمام الواعي يكشف أسرار التقدم الحضاري، ويمنح الأستاذ أهمية عالية اعترافاً بأدواره المتعددة في مجرى تطور الحياة، وهو ما أكدّه التراث العربي الإسلامي الذي يمنحه أهمية ومكانة عظيمة مستمدة من التعاليم السامية للإسلام. وقد جاء في القرآن الكريم ما يؤكد على تلك الأهمية والمكانة **بقوله تعالى:﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾**[4].

---

[1]– نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، مصر– دسوق، (ط1)، 2012، ص: 11.

[2] – محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 21

[3]–عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 112.

[4]–سورة المجادلة، الآية–11.

كما يكتسب أستاذ اللّغة العربيّة مكانة إضافية لما سبق إلى أهمية المرحلة التي يدرسها، فمرحلة التّعلّيم المتوسط لها أهمية خاصة، نظراً لخصوصية وحساسية هذه المرحلة وموقعها في السلم التعليمي عامة، وفي حياة المتعلّم خاصة، فهي مرحلة نمو ومراهقة له، والأستاذ من أهم العوامل التي تزيد من كفاءة وفعالية أي نظام تربوي كونه أحد المحددات التي تقرر نوع التربية ومستواها، ويعود هذا إلى دوره الريادي، كما يعدّ المسؤول عن إدارة العملية التعليمية في كافة جوانبها.

كما تعدّ المكانة الاجتماعية لأستاذ اللّغة العربيّة مسألة جوهرية في إرساء الاستقرار النفسي والاقتصادي والمعنوي له، نظراً لتشعب علاقاته وارتباطاته بالناس أكثر من غيره من أساتذة المواد الأخرى، لأنّ هؤلاء على علاقة باللّغة العربيّة في بعدها النفعي، لأنّهم يحتاجونها للاستخدام اليومي لقضاء حوائجهم المتعددة، وخاصة في أداء شعائرهم، وفهم نصوص دينهم؛ أي القران الكريم، والسّنة النبوية المطهرة[1].

والجدير بالذكر أنّ أهمية أستاذ اللّغة العربيّة ارتبطت بمكانة اللّغة العربيّة وأهميتها، باعتبارها لغة القرآن الكريم، وما قامت به من دور رائد في نشر الدين الإسلامي، واستنباط الأحكام الدينية ارتفعت مكانتها وارتفعت معها مكانة الأستاذ.

2. أخلاقيات التّعلّيم:

يعدّ الأستاذ العنصر الفعّال المتحكم في عملية التّعلّيم، المسهم في نجاحها، وهذا أمر يقتضي انتقاء أستاذ يمتلك صفات وكفايات تؤهله للقيام بمهنته، ولكلّ مهنة من المهن أخلاقيات تميزها،

[1]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 122.

وأخلاقيات مهنة التّعلّيم هي خدمة العلم والمجتمع، ذلك عن طريق تنشئة جيل صالح لخدمة الأمة، لأنّ التّعلّيم يوقظ مشاعر الشباب، ويحي عقولهم. ومن جوانب أخلاقيات مهنته نذكر ما يلي:[1]

– أن تكون علاقاته بالمتعلّمين علاقة إنسانية، هدفها إنماء شخصياتهم إنماءً شاملاً متكاملاً مبنية على النصح والإرشاد، والمساعدة في مواجهة المشكلات التي تواجههم.

– أن يكون نزيهاً عفيفاً نقيَ السلوك، لأنّ عمله قيادي، ولا يصلح للقيادة غير النزيه.

– بناء علاقات طيبة مع المدرسين الآخرين تقوم على أساس الاحترام، وتقدير آرائهم.

– الحرص على تضمين الدرس ما يحدد نشاط المتعلّمين، ويضمن استمرار دافعيتهم.

– أن يكون المدرس حاد الذكاء وقادر على البحث والتحليل والاستنتاج والتقصي.

– الحرص على التجديد والإبداع، والتطوير في مجال عمله، وسعة الاطلاع والثقافة، وكثرة المطالعة، ومتابعة كلّ ما هو جديد.

– يتسم بالموضوعية والمرونة، وعدم التشدد، كما يتسم باليقظة الدائمة، وقوة الملاحظة والدافعية، والحماس نحو التدريس.

– ترسيخ القيم والمبادئ الإنسانية، واحترام آراء الآخر في نفوس المتعلّمين.

– التحلي بروح العمل الجماعي من أجل تحقيق أهداف العملية التعليميّة التي يسعى إليها، ويشجع هذا العمل في نفوس المتعلّمين بالمساواة بينهم في العطاء والرقابة، وتقويم الأداء، وترسيخ مبدأ التعاون والتكامل بينهم.

– أن يكون قدوة حسنة في السلوك والعمل للمتعلّمين والمجتمع وزملائه، فيحرص على إعطاء المثل العليا في الأخلاق والسلوك يثبتها في المجتمع والمتعلّمين.

[1]–محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وإعداد معلّم المستقبل، ص: 42، 43.

ثالثاً – خصائص ومقومات الأستاذ الفعّال:

1. خصائص الأستاذ الفعّال

إنّ تحقيق الأهداف المسطرة هي غاية العملية التّعلّيميّة التربوية، ولكي تتحقق هذه الأهداف يجب إعداد الأساتذة إعداداً يكسبهم الكفايات والمهارات التّعليميّة المؤدية إلى تحقيق تلك الأهداف، ويتجسد ذلك في مجموعة من المزايا والخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

- الإعداد الذّاتي للقدرات التّعلّيميّة (حضور محاضرات، الاشتراك في دورات تدريبية...الخ).
- التفكير البَنَّاء في كيفية الارتقاء بمستوى القدرات، فغياب التنظيم الفكري لا يُقيّم للعلم أسساً للبناء (كلّ عملٍ من دون تخطيط فاشل).
- الاعتقاد الراسخ بتحقيق التّطور التّربوي والتّعليمي سلوكاً ومعرفة وعلماً وثقافة، ودوراً فاعلاً.
- ترسيخ مفهوم الكفاءة القادرة على قيام التواصل والحوار، وهي ميزة الإنسان العاقل المفكّر.
- تعميق مبدأ الإثارة الدافعة للعقل والقلب على المشاركة بالسؤال والرأي والموقف، فالحياة التعليمية كخلية النحل المتفاعلة أساسها التفاعل.
- الاقتناع بمبدأ العصف الذهني، واندفاع العقل التلقائي للتفكير والإنتاج والعطاء.
- إنعام العقل في الوسائل التعليميّة للفت الانتباه، وشدّ الاهتمام، والحث على استثارة الذكاء، وكذا إنعام العقل في طرائق تنفيذ القدرات.
- اللجوء إلى استخدام الأساليب المختلفة الصّيغ تعزيزاً للقدرات وتثبيتاً لها في العقول (الأسئلة والدروس المتطورة)، وكذا وسائل الدعم.
- التسليم بمبدأ الاتصاف بالمعرفة المستدامة، فالعلم قائم على سؤال المتعلّم، وجواب الأستاذ.
- تنظيم العقل، وجودة إعداد الأفكار وترابطها أساس الإدارة السليمة لصفوف العلم.
- اتخاذ الأسلوب التربوي السليم في قيام العلاقة التّعليميّة لتحقيق جودة المستوى التعليمي.

[1] – سمير كبريت، التدريب والتدّرب على التعليم في المشاهدة العينيّة، ص: 149، 150.

- الالتزام بالانضباط الذاتي أساس القيام بالعمل التّعليمي المسؤول، والتراخي في هذا الانضباط يؤدي إلى الفوضى في التّعلّيم، وضياع الآمال المنشودة.
- التدوين المستمر للنتائج الإيجابية المحققة، والعمل على تطويرها، واتساع تأثيرها.
- اتخاذ مبدأ المكافأة والتشجيع منهجاً دائماً لاكتشاف المبدعين، وصقلهم وإعدادهم.
- استخلاص النتائج، والعمل على دراستها، ونقدها وتقويمها تربوياً وسلوكياً وتعليميّاً.

بينما يرى **الشراح** أنّ خصائص الأستاذ الناجح الفعّال ترتكز على أربعة مجالات واسعة:[1]

الأول: الإلمام بمادة التخصص ومتابعتها.

الثاني: استخدام التقنيات الحديثة، وإتباع طرق تدريس فاعلة.

الثالث: شخصية الأستاذ.

الرابع: سلوك الأستاذ، وتوافقه مع المهنة.

يتضح من خلال هذا بأنّ الأستاذ الناجح والفعّال هو الذي يستطيع التحكم في المادة العلمية من خلال الإلمام بحيثياتها، والتمكّن من إيصال معلوماته ومعارفه إلى المتعلّمين بلغة سهلة ومفهومة، وبطرق متنوعة ويسيرة تمكنهم من فهم ما يعرض عليهم.

2. مقومات الأستاذ الفعال:

يعدّ الأستاذ عصب العملية التربوية، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة. وهو القادر على تحقيق أهداف التّعلّيم، وترجمتها إلى واقع ملموس. فالأستاذ الجيد هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند المتعلّمين عن طريق تنظيم العملية التّعليميّة التعلّمية، وضبطها واستخدام تقنيات التّعلّيم ووسائله.

[1]- سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، المعلم، المدير، المشرف، ص: 100، 101.

ويحدد الأستاذ أهميته في النّظام التّعلّيمي من خلال تحديد نوعية التّعلّيم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال، وحياة الأمة. وفيما يلي توضيح هذه المقومات، وهي كالآتي: [1]

– **المقومات الشّخصية**: وهي مجموع خصائص المرء الجسمية مثل (الصحة والنظافة، وسلامة المظهر، ووضوح الصوت...الخ)، والعاطفية والعقلية مثل(النشاط والحيوية، التفكير المرن، الحكمة في معالجة الأمور...الخ) التي تمثل حياة صاحبها، وتعكس نمط سلوكه المتكيّف مع البيئة، أمّا معناها الأشمل فهو التّنظيم المنسق والدينامي لصفات الفرد الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية حسب تجليها للآخرين في مجال الأخذ والعطاء داخل الحياة الاجتماعية.

إنّ مقومات الأستاذ الشخصية لها تأثير على نجاحه في مهنته وعلاقاته مع الآخرين، ولا يمكن تعويض النقص في شخصيته بأي شيء آخر مهما بلغ من شأن ذلك، ولن يستطيع حتى أقدر العلماء أن يكون أستاذاً جيداً ما لم يمتلك الصفات الشخصية التي تمكنه من الإقناع والتأثير.

– **التمكّن من المادة الدراسية**: إنّ التمكّن من المادة وسلامتها، والكفاءة فيها من الأمور الضرورية للمحافظة على مركز الأستاذ واكتساب الثقة بنفسه وقدرته على توصيل المعلومات، والأستاذ الجيد لا بدّ أن يكون إنساناً متخصصاً ومحيطاً بمادته بمختلف جوانبها، وملّماً بها إلماماً كافياً يمكّنه من إثراء الدرس، وإثارة المتعلّمين بالمعلومات.

– **المهارة في توصيل المعلومات**: تتطلب هذه المهارة انفتاح الأستاذ على كلّ الطرائق التدريسية الممكنة والأساليب الجيدة، وتنويع الطرائق مطلب أساسي لإحداث التوصيل الجيد للمعلومات، لأنّ لكلّ طريقة وجهة نظر معينة، وأسلوب ملائم لها. حيث تفتح الطريقة الفعّالة الأبواب أمام المتعلّمين للاستفادة منها عن طريق الاستخدام الأمثل لحواسهم من ملاحظة واستماع وحديث

[1]– عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات، أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجية المشروع، التقويم التفاعلي في ضوء الإصلاح البيداغوجي الجديد، الجزائر، (د–ط)، 2009، ص: 53، 54.

وقراءة وكتابة، وتشجعهم على التفكير، والعمل الجماعي والتعاوني، وتثير اهتمامهم وميولهم، وتحفزهم على العمل الايجابي والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعّالة في الدرس.

- **التعرّف على خصائص المتعلّمين:** يجب على الأستاذ أن يفهم المتعلّمين فهماً جيداً حتى يتوصل إلى تعليمهم بالطرائق التي تناسبهم، ويتمكّن من غرس الروح الاجتماعية لديهم، وأن يبتعد عن أساليب الضغط قدر الإمكان، ولا يتحقق هذا إلاّ من خلال دراسة خصائصهم وما تمتاز بها كلّ مرحلة عمرية من مراحل نموهم، وأن يتعرف على القوانين التي يسير عليها النمو في كلّ مرحلة، ودراسة الخصائص النفسية والاجتماعية والطبيعية لكلّ مرحلة، ليكون قادراً على توصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تناسبهم، وتتماشى مع توجيههم الوجهة الصحيحة.

رابعاً– أدوار الأستاذ في العملية التعليميّة التّعلّميّة وأسس نجاحها:

1. أدوار الأستاذ في العملية التعليميّة التّعلّمية

للأستاذ أدوار كثيرة في العملية التعليمية التربوية، ولكن هذه الأدوار تغيرت وتطورت وتشبعت في ظل المفهوم الحديث لدور الأستاذ في التّعليم، ولا بدّ من التأكيد على عدم الاكتفاء بالدور التقليدي للأستاذ، ويجب تحديد أدوار جديدة له، وهو قيامه بواجبات ومسؤوليات جديدة تفرضها التغيرات التي يواجهها المجتمع في البناء والتطور، يمكن حصر هذه الأدوار فيما يلي:[1]

– نقل المعرفة: تعدّ معالجة المعرفة وتبسيطها بمثابة الدور الرئيس التقليدي للأستاذ، لذلك فإنّ طبيعة الدور المعرفي للأستاذ تغير فأصبح التركيز على اكتساب مختلف المعارف، والقيم والاتجاهات، والمهارات العلمية للتمكّن من التعايش مع المجتمع.

[1] – فوزي الربيني، عفت الطناوي، المديولات التعليمية، مدخل للتعليم الذاتي في عصر المعلومات، ص: 11، 12.

– **الإسهام في تربية الأفراد، وإنماء قدراتهم**: وذلك بتنمية شخصية الفرد إلى أقصى ما تسمح به قدراته، وإشباع حاجاته في تناغم وانسجام مع مقتضيات البيئة، والمحيط الاجتماعي، وعليه فدور الأستاذ يتضمن تنمية الإحساس بالمسؤولية الفردية والاجتماعية على حدّ سواء.

– **تهيئة التلاميذ لفهم عالم الغد**: ويتم ذلك بتحفيزهم على فهم طبيعة وخصائص المعلومات والتعامل معها، والتدريب على تكنولوجياتها، لأن ذلك يدعم المعلومات وتطبيقاتها سواء على المستوى الفردي، أو على مستوى المؤسسات التعليمية تحقيقاً لعمليات تنمية المجتمع الشاملة.

– **تحقيق التّعلّم الذّاتي**: يتمثل دور الأستاذ الذاتي في تشخيص قدرات المتعلّمين، وميولهم واتجاهاتهم بهدف توجيههم ومساعدتهم على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لحلّ المشكلات، ومواجهة المواقف الجديدة، بما في ذلك مساعدتهم على اكتساب مهارات استخدام المكتبة ومصادر المعلومات.

– **تنمية الإبداع**: تقع على عاتق الأستاذ توظيف التقنيات التربوية في بناء الشخصية المبدعة التي تتابع الجديد وتؤثر فيه، وتجد لنفسها مكاناً في عالم الإبداع.

– **الدعوة إلى السلام**: على الأستاذ كقدوة أن يُشعِر المتعلّم بالأمان والتقدير لذاته وللآخرين، وينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العيش في سلام مع زملائه تمهيداً للعيش في سلام مع جيرانه وأقرانه ومجتمعه.

– **تحقيق الضوابط الأخلاقية**: أصبح المجتمع يعيش في فيضان من المعلومات التي لا يستطيع الإنسان أن يتعامل معها إلاّ بضوابط أخلاقية تمنع أو تقلل دون وقوع أضرارها، فالمعلومات أيا كانت هي مزيج من النفع والضرر، وعندما يكون حجم المعلومات معقولاً، فإنّ المجتمع ببساطة بأجهزته ومؤسساته عامة، والمدرسة خاصة أن يتعامل مع هذه المعلومات بما يقي المجتمع من شرورها.

بينما يحدد **محسن علي عطية** مجموعة من الأدوار المسندة للأستاذ، نوجزها فيما يلي:[1]

– بناء شخصية المتعلّم بناء متوازناً: في ضوء المفهوم الحديث للتربية لم يعد التركيز على القدرات العقلية للمتعلّم كافياً، بل شمل جميع جوانب شخصيته منها المعرفية والوجدانية والمهارية، وعلى هذا الأساس فإنّ بناء شخصية المتعلّم بناءً متكاملاً متوازناً في المجال المعرفي والوجداني والمهاري يجب أن يكون في بؤرة اهتمام الأستاذ الجيد. وهذا الدور يتطلب منه أن يكون على بينة بخصائص المتعلّمين، وما يتصل بهم من عوامل يمكن أن تؤثر في بناء شخصياتهم.

– **متابعة كلّ ما هو جديد في مجال المادة:** إنّ طبيعة المعرفة تراكمية، وهذا يقتضي أن يكون الأستاذ على بيّنة من كلّ المستحدثات في مجال المادة التي يدرسها، وأن يطلّع على نتائج البحوث والدراسات فيها ليواكب التطور في ظل العولمة، وتكنولوجيا المعلومات التي لم يكن الأستاذ فيه المصدر الوحيد للمعلومات.

– **الحفاظ على الهوية:** إنّ وضع المتعلّمين في عالم المعلوماتية قد يتسبب في فقدانهم هوية الانتماء إلى أمتهم والاعتزاز بتراثها، ومن واجب الأستاذ تشجيعهم وتعليمهم كيفية الحفاظ على هويتهم، وتراث أمتهم، ولا يتم ذلك من خلال حجبهم عن العالم، وإنّما يتم ذلك بالموازنة بين الحديث والقديم، وبين الثقافة التقليدية والقصور في الماضي، والقوة في الحديث حتى يصل بالمتعلّم إلى التوازن، وعدم قطع صلته بماضي أمته من جهة، أو عدم انطوائه على الماضي.

[1]–محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 22– 26.

- **تمكين المتعلّم من التّعلّم الذاتي**: إنّ المتعلّمين غير متطابقين في قدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم، فهناك فروق فردية بينهم، وفروق في الظروف التي تحكم كلّ منهم، لذلك شددت الاتجاهات الحديثة على التّعلّيم الذاتي لإعطاء الفرصة للمتعلّم كي يتعلّم وفق سرعته وفي الوقت الذي يريده دون تقيّده بالآخرين، وتجسدّ ذلك بظهور تكنولوجيا المعلومات، وشبكة الانترنت، وهذا ما جعل دور الأستاذ يختلف من اكتساب المتعلّمين المعارف إلى إكسابهم المهارات الأساسية اللازمة للتعلّم الذاتي باستخدام شبكة الانترنت، وتكنولوجيا المعلومات، وبموجب هذا لم يعد الأستاذ المصدر الوحيد الناقل للمعرفة، بل أصبح الموجه والمشارك للمتعلّمين في مرحلة تعلّمهم، وإكسابهم المعارف بشكل مستمر.

- **توظيف التكنولوجيا في التّعلّيم**: إنّ دخول تكنولوجيا المعلومات في التّعلّيم غيّر من أدوار الأستاذ الذي يتعامل مع المستحدثات التقنية باتجاهات متعددة منها:

  - ✓ الاستعانة بها في شرح المادة والمواقف التعليميّة، وتوضيح ما فيها من غموض.
  - ✓ تشجيع المتعلّمين على استخدام هذه التقنيات والتفاعل معها، وتمكنهم من كيفية استخدامها للحصول على المعلومات.
  - ✓ تشجيع المتعلّمين على الإبداع والابتكار في استخدام التكنولوجيا ذاتياً، وابتكار البرامج التعليمية اللازمة للتعلّم بالتعاون بينهم من خلال المناقشة والحوار عبر البريد الالكتروني.
  - ✓ استخدام شبكة الانترنت للتعلّم عن بعدْ اعتماداً على الحواسيب التي يمكن ربطها بالشبكة العالمية التي توفر للمتعلّم فرصة الحصول على المعلومة بأساليب مختلفة.

- **خدمة المجتمع المحلي**: يعدّ الأستاذ رائداً في مجال التنمية الاجتماعية بإسهامه في تنمية المجتمع المحلي، ودراسة مشكلاته، ووضع الحلول الملائمة لها، والمشاركة في المشروعات التي من شأنها أن

تقدّم خدمة للمجتمع، وإنّ فاعلية الأستاذ تصب في خدمة العملية التعليميّة، وخدمة المجتمع، لذلك يجب أن يكون عنصراً فاعلاً في المجتمع يقدّم كلّ ما من شأنه أن يقدم خدمة اجتماعية.

- **تحسين المنهج وتطويره:** إنّ المنهج في ضوء المفهوم الحديث يشمل جميع الخبرات الهادفة المخطط لها التي تقدّمها المؤسسة التعليميّة للمتعلّمين بغرض تحقيق الأهداف التربوية، لذلك على الأستاذ أن يأخذ دوره في تطوير المنهج عن طريق إثرائه بالأنشطة والتدريبات والخبرات التي يحتاجها المتعلّمون، لأنّ المنهج يقبل التعديل والتقويم والإثراء في ضوء المعطيات والتطبيق والتفاعل معه، ورفع المقترحات الخاصة إلى الجهات المعنية، والأستاذ هو من يتعامل مع المنهج والمتعلّمين.

- **مواصلة النمو المهني:** لكي يتمكّن الأستاذ من تأدية مهامه في التّعليم بنجاح عليه البحث عن كلّ ما جديد في مجال مهنة التّعليم سواء كان في مجال التخصص، أو في مجال التربية، وعلم النفس، ونظريات التّعلّم، أو مجال استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه...الخ، لذلك فإنّ النمو المهني يقتضي أن يكون الأستاذ قارئاً مطلعاً على مصادر المعرفة، وأن يكون باحثاً ومبدعاً ومحللاً وقادراً على توظيف البحوث في خدمة عمله التعليمي، وفي مجال شيوع تكنولوجيا المعلومات يجب عليه أن يتصفح كلّ ما هو جديد فيها من المعلومات التي تتصل بمادته ومهنته.

- **تطوير الإدارة التربوية:** حسب المفهوم الحديث للتربية فإنّ الأستاذ أحد العناصر الفعّالة في الإدارة التربوية لأنّه يتعامل مع المتعلّمين مباشرة، لذلك عليه أن يجتهد في تحسين الإدارة التربوية، وجعلها إدارة ديمقراطية بدءاً من إدارة الصف مروراً بالتعامل مع إدارة المدرسة، وأطراف العملية التربوية انتهاءً بالمديريات التربوية والوزارة.

ويؤكد **حيدش سعيد** أنّ للأستاذ دور مهم في المواقف التربوية، فلم يعد المسيطر على مناخ الفصل الدراسي، بل وظيفته توجيه المتعلّمين على كيفية التفكير، واستنتاج الأسلوب المختار وتقرير إجاباتهم كيفما تكون، وما يمكن أن يقدّمه، أو يتوقع أن يكون داخل هذا الوسط، بعدما

كان معتمداً سابقاً على عملية التلقين والحفظ، فأصبحت العملية التعليميّة تهدف في تركيبها إلى ربط العلاقة بين الأهداف الإنسانية والتربوية، وتحقيق أفق استثنائي يهتم بعملية التدريس، وما يحيط بها، وفي هذا المنحى تتضح وظيفة الأستاذ الذي يعتني باهتمامات التوجهات التربوية للتراث الثقافي والتربوي من جهة، وتعزيز حركة التحديث لهذا التراث من جهة أخرى، وتتجلى ضرورة الأستاذ في العملية الاتصالية التربوية في النقاط الآتية:[1]

- المعرفة الجيدة مع إدراك التّعلّم الصفي.
- قوة الشخصية في تقديم المعارف، ونقل التراث العلمي.
- معرفته بالمواقف التربوية، وطريقته في التوجيه والمتابعة.

ونتيجة للتطور الذي تعرفه الحياة عامة، والحقل التربوي خاصة ظهرت متطلبات جديدة أدت إلى تغير أدواره للقدرة على مسايرة هذه التطورات، ويمكن تلخيص هذه الأدوار في:[2]

– **توجيه التلاميذ:** حيث يهتم الأستاذ بمعرفة طبيعة الطفل، ومراحل نموه، والتعرّف على الفروق الفردية بينهم، فيكشف عن حاجتهم وميولهم، ويعمل على تكوين الاتجاهات الايجابية لديهم، ويتعاون مع أولياء التلاميذ في حلّ مشاكلهم النفسية والتربوية، ومساعدة كلّ فرد أن ينمو في حدود قدراته واستعداداته.

– **توجيه عملية التّعلّيم**، ذلك من خلال مراعاة مبادئ عملية التعلّم، والسير وفق نهجها بإثارة اهتمامات التلاميذ عن طريق طرح مشكلات نابعة من حياتهم المعاشة، ومراعاة الترابط بين مراحل درسه، والمساهمة في خلق جو مناسب للعمل التربوي يبعث الطمأنينة في نفوس التلاميذ، ويحرص على توظيف المعلومات المكتسبة في المحيط الذين يعيشون فيه، ومساهمته في معالجة المادة

[1]–سعيد حيدش، وسائل الاتصال ودروها في العملية التربوية، دراسة سوسيواتصالية في الوسط المدرسي، ص: 172.
[2]– المرجع نفسه، ص: 55– 57.

الدراسية، وتحديد الأهداف المحددة، كما يقوم بعمليتي التخطيط والتقويم للفعل التربوي في مجال تخصصه.

– **الدور المعرفي للأستاذ:** يعد الأستاذ أحد مصادر المعرفة التي ازدادت بدرجة هائلة، وسرعة فائقة، لذلك يجب أن يكون الأستاذ قادراً على التحصيل السريع، ومصدراً للتجديد. ولعلّ من أهم الأمور المتعلقة بالدور المعرفي للأستاذ ضرورة إلمامه بطرائق التدريس، وأساليبه مع الاهتمام بنمو المتعلّمين، وقدراتهم واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم.

كما يتضمن الدور المعرفي للأستاذ باعتباره خبيراً في المادة وفي التدريس ممّا يحتم عليه:

- المطالعة المستمرة لإثراء معارفه وخبراته.
- فهمه لمكونات المنهج الدراسي ومحتوياته.
- قدرته على تحضير التطبيقات العلمية لمادته.
- إتباعه للطرائق والأساليب العلمية في حلّ المشكلات التربوية.

– **الدور القيادي للأستاذ:** إنّ الأستاذ قائد تربوي واجتماعي، وهذا الدور يحمل في طياته مجموعة من الأدوار الفرعية، بأنّه عضو في جماعة المدرسة، ويترتب على هذا الدور بعض المسؤوليات مراعاة للقوانين واللوائح منها:

- أن يشرف على المتعلّمين أثناء الفسحة، وأثناء الانصراف من المدرسة.
- أن يشارك في بعض النواحي الإدارية، وأن يساهم في أعمال الامتحانات.
- أن يجعل من مدرسته مركز للإشعاع الثقافي.

بما أنّ الأستاذ مواطن في المجتمع، فبهذه الصفة تقع عليه أعباء المشاركة الفعّالة في خدمة المجتمع، وذلك من خلال القدرة على تحديد مشاكل المجتمع المحلي، والقدرة على تنمية وعي التلاميذ، والقدرة على المساهمة الايجابية في مشاريع المجتمع.

ويرى **سعيد حيدش** بأنّ الأستاذ رفيق اجتماعي، وقائد يساهم في تطوير العملية التعليمية، حيث يبادر إلى تحقيق أهداف تربوية تتوسع إلى النسق الاجتماعي العام للحفاظ على تراث وثقافة مجتمعه من خلال التركيز على دوره كحافظ للنظام القيمي، والتقاليد الاجتماعية، وتتحدد عناصر المسؤولية الاجتماعية والوظيفية للأستاذ كالتالي:[1]

- مهمة التّعلّيم والتدريس ضمن مخطط منهاج الدروس.

- توسيع دائرة التفكير لدى المتعلّم ضمن البحث المعرفي، ومشاركته في أدوار العمليات التعليميّة.

- متابعة نشاط التلاميذ وتوجيههم، وإرشادهم للمواقف التعليميّة.

- مراعاة حرية المتعلّمين في نشاطاتهم مع حفظ أسس النظام داخل الصف.

- تحديد مشاريع بالوسط التعليمي والخارجي، وتنمية العلاقات بين الأسرة والمدرسة، وبناء جسر تواصلي بينهما لتحمل المسؤولية معاً.

وبناءً على ذلك فإنّ الأستاذ هو حجر الزاوية في تغطية عمليات التّعلّم والتهذيب والإصلاح وتدريب المتعلّمين وتكوينهم تكويناً جيداً.

ويمثل الأستاذ عامة وأستاذ اللّغة العربيّة ركيزة أساسية في العملية التربوية، وإنّ توفر الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من أساتذة اللّغة العربيّة يبشر بنجاح وفعالية النظام التعليمي، ومن

[1]-سعيد حيدش، وسائل الاتصال ودروها في العملية التربوية، دراسة سوسيواتصالية في الوسط المدرسي، ص: 174.

ثم ما يتوقعه المجتمع من تقديم نتيجة لتربية وتكوين أبنائهم لغوياً، وتنورهم ثقافياً بالصورة الصحيحة المنشودة، والاهتمام بأستاذ اللّغة القومية يتمثل فيما تأخذ به المجتمعات العصرية من تطوير وتجديد مستمر في برامج إعداده، بما يؤدي إلى رفع مستواه. ومن ثم ما يترتب على ذلك من أداء أفضل وفاعلية أعمق، لأنّ كافة الإصلاحات التعليميّة رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التّعلّيم، كما أنّ حسن إعداد أستاذ اللّغة العربية يعدّ في حدّ ذاته إستراتيجية يمكن عن طريقها الحد من أزمة التلوث اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلّمين في المراحل التعليمية المختلفة[1].

فالنظم التّعليميّة يمكن تحديثها من خلال إعادة النظر في نظام إعداد الأساتذة وتدريبهم، ونظراً لحيوية الدور الذي يضطلع به أستاذ اللّغة العربيّة حفاظاً على النظام اللغوي، وتطويراً للثقافة العربيّة الإسلامية، وتعميقاً للانتماء القومي والإسلامي والعالمي، وتواصلاً بين أبناء العالم العربي، ووصلاً بالتراث الفكري والإبداعي الذي يمتد إلى زمن طويل، فإنّ أي مجتمع لا يستطيع أن يهمل إعداد أستاذ اللّغة العربيّة، أو أن يترك هذا الأمر للصدفة والعفوية[2].

ويشهد العالم تقدماً علمياً وتقنياً واسع النطاق شمل جميع المجالات، ممّا يعني ضرورة الارتقاء إلى مستوى العصر، خاصة في مجال التربية التي تشهد تغيرات واسعة في أبعادها العلمية والتربوية من حيث الأهداف والأساليب والطرائق والوسائل والمناهج، يحتم هذا على التربية بكلّ مكوناتها الارتقاء إلى مستوى العصر، وإدراك العبء الملقى على عاتقها.

فهذا يستدعي من الأستاذ أن يقوم بدوره على أكمل وجه، باعتباره المترجم الحقيقي لأهداف التربية والتّعلّيم، والمحرك الرئيسي الذي يستطيع أن يقرأ بعناية خطط المستقبل، ويحدد ملامحه مستفيداً من قدراته وإبداعاته التي امتلكها خلال عملية تكوينه على أساس الكفايات،

[1]–غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، ص: 200.

[2]–المرجع نفسه، ص: 201 .

فالأستاذ العصري لا يقف دوره عند نقل المعرفة والحفاظ على التراث بل يتعدى دوره إلى ما هو أبعد من ذلك، ويمكن تلخيص بعض تلك الأدوار في النقاط الآتية:[1]

- الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب العملي بصورة متوازنة، والانتقال من التعامل مع ذاكرة الحفظ إلى ذاكرة الإبداع.

- السير في التّعلّيم بقدرة تتفق مع قدرات وميول كلّ متعلّم.

- التمكّن من الانتقال من المهنيّة أثناء عرض الدرس إلى الشراكة الديمقراطية مع المتعلّمين لإحداث الفائدة لديهم.

- يعدّ الأستاذ قوة دافعة في النظام التعليمي، فصلاحه يعني صلاح المنظومة التعليميّة.

- القيام بعملية الإعداد والتكوين للأجيال، والعمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم.

- الإسهام في تقدّم وتطوير المجتمع كرائد اجتماعي.

- يعدّ القدوة الحسنة لتعلّمه في كلّ السلوكات.

2. أسس نجاح أدوار الأستاذ:

يسعى الأستاذ إلى غاية وهي تحقيق أهداف العملية التّعليميّة التّعلميّة، ولكي يحقق هذه الأهداف يجب أن يقوم بكافة الأدوار الموكلة إليه، فما هي الأسس التي يقوم عليها نجاح الأستاذ في أداء أدواره التي أسلفت الذكر؟

وللإجابة على هذا السؤال يحدد **نعمان عبد السميع** محاور لنجاح الأستاذ في عمله، وتتمثل في خمسة محاور هي:[1]

[1]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 115، 116.

أولاً– علاقته بالمتعلّمين: إنّ الأستاذ هو العنصر الفعّال في العملية التّعلّيميّة، يركز على تحقيق أهدافها عن طريق الرقي بالمستوى العلمي للمتعلّمين، من خلال التوجيه والإرشاد والتواصل معهم، ولا يتم ذلك إلاّ بتوثيق العلاقة بهم، وذلك من خلال:

– الاهتمام بقدرات المتعلّمين، واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم.

– أن يكون مرناً، وغير متشدد في إصدار الأحكام العلمية، وموجهاً، ويتيح لهم حرية التعبير والعمل، وأوجه النشاط التي تفيدهم في تنمية تفكيرهم.

– أن يتيح فرصاً متعددة للمتعلّمين بالتجريب بأفكارهم، ويوضح لهم أنّ العمل التجريبي خاضع لاحتمالات الخطأ والصواب.

– أن يتيح لهم فرصة إشباع حاجاتهم الذاتية في التفكير الإبداعي من خلال ما يقدّمونه من أفكار وأسئلة غريبة.

ثانياً– علاقته بالإرادة: إنّ عمل الأستاذ لا يقتصر على الاهتمام بالصف، وإعداد الدروس وتنفيذها، والحرص على تحقيق نتائج عالية، لأن الأستاذ الناجح أدوار كثيرة، تتمثل في:

– الالتزام بالإستراتيجية التّعليميّة التي تضعها إدارة المدرسة، وتنفيذ بنودها.

– التعاون مع الإدارة ممّا يسهم في النهوض بالبيئة التّعليميّة داخل المجتمع المدرسي.

– المشاركة في خطة الأنشطة غير الصفية التي تضعها الإدارة المدرسية، وأن يُساهم في الإشراف على أنشطة مادته التي يقوم بتدريسها.

– الحرص على حضور الاجتماعات التي تعقدها إدارة المدرسة مع أعضاء هيئة التدريس، والمشاركة في المناقشات، وأن تكون آراؤه ومقترحاته سديدة مبتكرة.

[1]– ينظر: نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ص: 12-17.

– يبني تعامله مع الإدارة على أساس الاحترام المتبادل، ومراعاة التسلسل الإداري.

ثالثاً– علاقته بزملائه أعضاء هيئة التدريس: إنّ علاقة الأستاذ بزملائه أعضاء هيئة التدريس ينبغي أن تكون علاقة أخوية قوامها الودّ والاحترام، وإعانة بعضهم في أداء عملهم، وطلب المساعدة من بعض، وإن اختلفت وجهات النظر.

والمدرس الناجح هو الذي يتقبل النصح والنقد بصدر رحب، سواء أكان من زملاء مادته، أم من زملاء المواد الدراسية الأخرى، قد يكون النقد مفيداً نافعاً، ويتسع صدره لقبول آراء الآخرين، ومقترحاتهم، وأن يكون عف اللسان، حلو الكلام، ذا حضور طيب يؤنس الآخرين بحديثه، فهذا يشعرهم بالاهتمام، ويزيد من الألفة والمودة.

رابعاً– علاقته بأولياء الأمور: لتربية المتعلّم تربية سوية لا بدّ من إقامة علاقة بين الأستاذ وولي الأمر والمدرسة وفق الدور المرسوم لكلّ منهم. وإذا انقطعت هذه الصلة أصبحت المدرسة منعزلة، وبالتالي لا تؤدي رسالتها بشكل مرضٍ، ومن الأمور التي تدعم هذه العلاقة:

– مجالس الآباء التي تتيح لأولياء الأمور بتقديم مقترحاتهم، ممّا يسهم في دعم العملية التّعليميّة.

– المتابعة المستمرة للمتعلّم داخل المنزل، والوقوف على مستواه العلمي من خلال القيام بزيارة المؤسسة بين الحين والآخر للاستفسار عنه من إدارة المدرسة والأساتذة.

– مشاركة المتعلّم وولي أمره في الندوات والمحاضرات، والأمسيات الثقافية، ومعارض الأنشطة، والمعارض الفنية التي تقيّمها إدارات المدارس بهدف التعارف بين الأولياء والأساتذة.

– تعاون الطرفين في تذليل الصعوبات والعقبات التي يتعرض لها المتعلّم، والإسهام في حلّ مشكلاته، والنهوض بمستواه العلمي.

خامساً– تنمية قدرات الأستاذ ومواهبه: إنّ حصول الأستاذ على المعلومات في الجامعة ليس هو نهاية المطاف يجعله يتوقف بعده عن تحصيل المعرفة، والنمو العلمي، لأنّ تحصيل العلم لا يتوقف ولا ينقطع مادام قلب الإنسان ينبض، ولكي ينمي الأستاذ قدراته، ومواهبه عليه بما يأتي:[1]

– الاطلاع المستمر، وقراءة كلّ ما هو جديد، فهذا يوسع مداركه، وينمي معارفه ويرفع من كفاءته، وقدرته بين زملائه، وعدم الاكتفاء بما درسه في الجامعة.

– التنمية المهنية، وتطوير الأداء من خلال الإطلاع، والقراءة المستمرة عنه.

– الحرص على حضور الدورات التدريبية، والجلسات النقاشية قصد التطوير المهني.

– إذا كان الأستاذ يمتلك موهبة في الشعر، أو الكتابة الأدبية أو الفنية، عليه أن ينميها ويرتقي بها، فهذا يرفع من قيمته عند المتعلّم، ويكسبه احترام زملائه.

– إنّ إبداع الأستاذ وتطوير أدائه لا يتم بين يوم وآخر، فالأستاذ الذكي يستفيد من أصحاب الخبرة، وكذلك الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة للحصول على المعلومات في يسر وسهولة.

– الاستجابة لملاحظات المنسقين والمشرفين والتربويين، والعمل بنصحهم، ففي ذلك تعزيز وتنمية لأدائه، واستفادته من خبراتهم.

وحتى يتمكّن الأستاذ من القيام بدوره على الوجه المطلوب، وتحقيق أهداف العملية التّعليميّة عليه أولاً بناء علاقات مبنية على الاحترام والود مع المتعلّم، وأن يكون على تواصل مع ولي أمره، وأن يلم إلماماً تاماً بالمادة التي يدرسها.

[1]– نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ص: 16، 17.

بينما **محسن علي عطية** يرى أنّه إذا أراد الأستاذ بلوغ النجاح في العمليّة التّعلّيمية عليه أن:[1]

– يؤسس تعامله في المدرسة مع المتعلّمين والزملاء والإدارات على قاعدة الإيمان بالله، وأنّ مهنة التّعلّيم أشرف المهن، وأرقى مكانة عن غيرها من المهن الأخرى.

– يؤمن بفلسفة تربوية يستند إليها في جميع إجراءات التّدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

– يدرك أنّ دوره تغيّر، فلم يعد مقصوراً على التلقين، وقياس قدرة المتعلّمين على تخزين المعلومات، وإنّما أصبح موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية تعليميّة تعتمد على مبادئ التّعلّيم الذاتي، وتدريب المتعلّمين على البحث عن المعلومة بأسهل الطرق، وأيسر الأساليب.

– يؤمن بأهمية الجيل الذي يتولى تعليمه ودوره في عملية التغيير، وأن يستوعب خصائص المتعلّمين، ويتعامل معهم في ضوء ما بينهم من فروق في القدرات والمهارات والاتجاهات.

– يدرك أنّ مهنة التّعلّيم تتطلب كفايات ومهارات خاصة، يجب أن يسعى إليها، ويتمكّن منها بالبحث والاستيعاب والممارسة والمران، مدركاً أنّ هذه الكفايات والمهارات تتطور وتتغير تبعاً لتطور أهداف التّعلّيم، وما تتوصل إليه الدراسات والبحوث، ولهذا فإنّ الخبرات التربوية في حاجة ماسة إلى تحديث مستمر، وهذا يستلزم انخراطه في برامج التّدريب المستمر الذّاتي من خلال الممارسة المستمرة والتقصي.

– يدرك أنّه لم يعد المصدر الوحيد للمعلومة، فقد أصبح بإمكان المتعلّم الحصول على المعلومات من مصادر متعددة، لاسيما شبكة الانترنت، وتكنولوجيا الاتصال الحديثة، وهذا يقتضي أن تكون لديه قدرة فائقة للتعامل مع شبكة المعلومات، وتقنيات التّعلّيم المختلفة.

– يدرك أنّ نجاح التّعلّيم يعتمد على مشاركة وتفاعل المتعلّم مع الدّرس، فيشدد على إتاحة الفرص الممكنة على مشاركته في الدرس، وبهذا يمكن أن يعتمد المتعلّم على نفسه في تحصيل المعلومة، والبحث الذّاتي والتقصي والتواصل والتفاعل مع الآخرين.

[1]–محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 26، 27.

– يدرك أنّ من واجباته الكشف عن قدرات الأستاذ، وهذا يقتضي إدخاله في أنشطة تربوية مختلفة يمكن أن تُبَلور مواهبه، وتكشف اتجاهاته ليضعها في بؤرة اهتمامه في تعامله معه.

– الاجتهاد في تمكين المتعلّمين من الوصول إلى مصادر المعرفة، وتحصيلها بأقل جهد ووقت.

– يدرك بأنّ طبيعة عمله طبيعة إنسانية تقتضي المرونة والرحمة والاحترام، وتقدير الآخرين، والحرص على التعامل الجيد، والشعور نحوهم ايجابياً.

– يدرك أنّ عمله يقتضي الصدق مع النفس ومع الآخرين، والإخلاص والجد والمثابرة الدائمة التي لا ينتظر منها سوى النجاح في أداء رسالته، وبلوغ أهدافها.

المبحث الثاني: أستاذ اللّغة العربيّة، مواصفاته وكفاءاته، والتحديات التي تواجهه في العملية التعليميّة التعلّميّة

إنّ أستاذ اللّغة العربيّة هو الأستاذ الذي يحمل بلغته التراث الإسلامي والإنساني إلى المتعلّمين لذلك عليه أن يمتلك قدر عالياً من الكفاءة والفعّالية، والتمكّن مهنياً وأكاديمياً، وأن يتميز بصفات تؤهله للقيام بعمله على الوجه المطلوب، لأنّه لا يقوم بمهنة التّعلّيم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى من خلالها إلى إعداد جيل معتز بلغته وهويته.

1. مواصفات أستاذ اللّغة العربيّة وخصائصه

أصبح الأستاذ مديراً ومنظماً وموجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التّعلّيم والتّعلّم، وله أهمية كبيرة في تحقيق أهداف التّعلّيم. وإن كانت أهمية أيّ مدّرس تنبع من أهمية مادته وخصوصيته، فإنّ لمدّرس اللّغة العربيّة من الخصوصية ما تجعله يتبوأ مكان الصدارة في النظام التّعلّيمي.

فهو يدّرس لغة القرآن والتنزيل، وإنّه يضطلع بمهمة تعلّيمها، وهو لحارس الحافظ على سلامتها، والمسؤول على إيصال المادة التّعليميّة للمتعلّمين[1].

[1]– سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص: 33.

ويدرس أستاذ اللّغة العربيّة مادته على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، فيهتم بتدريس متعلّميه على الاستعمال اللّغوي السليم، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف، وصبها في قوالب جامدة، فله آفاق واسعة في اختصاصه العملي، فهو يُقوّم الألسنة بتدريسه، ممّا يدعوه إلى ضبط حركات الكلمات وأواخرها بحسب قواعد اللّغة العربيّة الواسعة جداً في نحوها، وأوائل الكلمات وأواسطها بحسب قواعد الاشتقاق والتصريف، وهو يعنى بجودة النطق ممّا يقتضي معرفة قواعد النطق الصحيحة، ومخارج الحروف وصفاتها وأنواعها[1].

حيث يرى **الركابي** أنّ أستاذ العربيّة إلى جانب اتصافه بصفات معينة يؤدي بها مهامه التّعليميّة يجب أن يتصف بصفات أخرى تفرضها عليه طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها، إذ أنّ مستوى المتعلّم في اللّغة العربيّة ينعكس على تحصيله الأكاديمي في المواد الأساسية الأخرى، وعليه فإنّه يجب أن يعدّ إعداداً خاصا لهذه المهنة الشريفة حتى يصبح أكثر تأثيراً وفعالية وإنتاجية[2].

ومن أبرز العوامل التي تساعده على نجاح مهنته هو عامل القدرة العلمية والعملية، مثل عبقريته وقدرته على تكيّيف نفسه، وبُعد خياله وبصيرته، وحسن المظهر، ورخامة الصوت، وقوة شخصيته، ومهارته في إيصال معلوماته إلى أذهان المتعلّمين صفات لا بدّ من توفرها فيه[3].

إنّ الأستاذ هو الموجه الأول للناشئة، فيقودهم إلى الهدف المنشود من خلال تمكينهم من فهم ما يُلْقى عليهم من مواد، وبالتالي فإنّه يُعَرفهم بدينهم ودنياهم، ويَدُلهم على تجارب غيرهم من الأمم ومن الآداب والعلوم والفلك وغيرها[4].

[1]- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2013، ص: 33.

[2]- رائد خضير، مُحَمَّد الخوالدة وآخرون، خصائص معلّم اللّغة العربية الفعال، دراسة مقارنة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج8، ع2، ماي 2012، ص: 168.

[3]- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص: 33.

[4]- المرجع نفسه، ص:24.

وبهذا فإنّ لأستاذ العربيّة أهمية في تقويم ألسنة المتعلّمين، ومساعدتهم على التفكير الصحيح والفهم الدقيق، لأنّ العربيّة هي المعتمدة خارج المدرسة في فهم كلّ ما يقرؤونه أو يسمعونه.

إنّ الأستاذ قدوة المتعلّم ومثله الأعلى، وسلوكه يحدد سلوك المتعلّم، فالقدرات والمواقف الإيجابية التي يحتذي بها الأستاذ هي التي تحدد قدراته على إدارة صفه، ومن هنا نطرح التساؤل، كيف يكون الأستاذ الناجح، وما هي صفاته وخصائصه؟

إنّ ما يجب في بادئ الأمر هو أن تتوفر لدى الأستاذ الرغبة الصادقة في الانتماء إلى هذه المهنة بكلّ ظروفها وشروطها، وأن يؤمن بأنّها رسالة سامية لها قُدسيتها بغض النظر عن المردود الذاتي من المكاسب الشخصية رغم ضرورتها، ولكن كمبدأ ثانوي وليس ضروري.

ويجب على الأستاذ أن يتحلى ببعض الصفات التي تمكّنه من القيام بعمله بنجاح، منها أن يتمتع بالمسؤولية والحرص على أداء عمله، فيكون مصدر عطاء للمتعلّم، وأن يتصف بقوة الشخصية دون تسلط، وأن يبتعد عن التعصب، فهذا يُشعر المتعلّمين نحوه بالتقدير والاحترام، وأن يكون القدوة الحسنة لهم في مظهره، وانتظامه في مواعيده، وتفاعله مع المجتمع المدرسي بايجابية[1].

علاوة على ذلك يجب أن يتمتع بصحة جسمية ونفسية، ممّا يجعله نشيطاً في عمله، وأن يفصل بين حياته الشخصية ومشاكله والحياة العملية، وأن يلم بمادة تخصصه، ممّا يثري فكره ويزيد خبرته، وأن ينتقي الطريقة الجيدة لنقل معلومات مادته، ويتمكن من التعبير عمّا في نفسه بموضوعية، وأن يكون فطناً في تصرفاته، لبقاً في حديثه، ولديه قدرة التكيّف مع المتعلّم والمدرسة[2].

[1]–فاديا أبو خليل، إدارة الصف، وتعديل السلوك، ص: 141، 142.

[2]– المرجع نفسه، ص: 141، 142.

وإنّ معرفة الأستاذ لهذه الصفات تساعده في تعديل سلوكه، وتكيفه من أجل اكتساب تلك الصفات المرغوبة التي تنسجم مع مهامه المهنية.

إضافة إلى ما سبق أن تكون لديه القدرة على تطبيق كثير من الطرائق الخاصة بحسب مقتضى الحال، فيدرس المطالعة والتّعبير والقواعد والنّصوص والأدب والنّقد وغيرها على الخطوط العامة التي زودها خلال دراسته مراعياً العنصر العملي، ملاحظاً الوحدة بينها، كما يتصرف حسب تجربته السّابقة، ويعلّم أنّ الطرائق الخاصة ليست أمراً جامداً يطبق حرفياً كما درس على الوجه النظري، وإنّما هي توجيه عام قائم على الاستفادة من تجارب سابقة خاضع للتبديل والتغيير تبعا للتجارب اللاحقة[1].

لذلك كان ولا يزال الأستاذ هو العنصر الأساسي في الموقف التّعليمي والمهيمن على مناخ الفصل الدراسي وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع المتعلّمين والمشكّل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وينحصر اهتمام المدرس التقليدي في تحقيق أهدافه التي تدور في معظمها حول تلقين المعلومات، أمّا المتعلّم فهو أداة سلبية يأخذ ويتقبل ما يعطي له دون مناقشة، ويغفل تماماً كأحد المتغيرات الأساسية في الموقف التّعليمي، ثم تغيرت النظرة التقليدية حيث تغيرت نظريات علوم الإدارة والتّنظيم، وجاءت نظريات جديدة كانت ردة فعل لإغفال العنصر البشري والعلاقات الإنسانية.

انطلاقاً من ذلك يجب الأستاذ أن يتصف بمجموعة من الصفات أهمها:[2]

- الإلمام بالقران الكريم، والحديث الشريف النبوي، وبعض علوم الدين الإسلامي الحنيف، نظراً للترابط بينها وبين اللّغة العربيّة.

[1]- علي جواد الطاهر، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف العراق، (د-ط)، 1969، ص: 100.

[2]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 110، 111.

- الاعتزاز باللّغة العربيّة، وتحبيبها إلى نفوس المتعلّمين، وتشجيعهم على تعلّمها وإتقانها.
- أن يكون واسع الثقافة فيما يتعلق باللّغة العربيّة ومتذوقاً لآدابها، ويمتلك القدرة على التحليل والنقد لنصوصها شعراً ونثراً.
- الإطلاع على شعر العرب ونثرهم، وحافظ لبعض القصائد والخطب، وقادر على توظيف بعض الشواهد عند الحاجة.
- امتلاك القدرة على توجيه المتعلّمين ومساعدتهم ليتمكنوا من التمييز بين فنون الأدب، وتحديد مواطن الجودة فيه وتذوق فنياته.
- الإلمام بخصائص اللّغة العربيّة وتراكيبها، وإدراك فنونها وإتقان مهاراتها.
- زيادة على ذلك فالأستاذ اللّغة العربيّة يجب أن يتمتع بجملة من الخصائص، نذكر منها ما يلي:[1]
- مراعاة طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة المتعلم
- مراعاة نظريات الإدارة الحديثة، والتربية الحديثة من حيث زيادة الاهتمام بدور المتعلّم ومشاركته الإيجابية في العملية التعليميّة.
- الاهتمام بعمل دراسات حول الفروق الفردية، والاتجاهات والقدرات، وإتاحة الفرصة للمتعلّمين لاختيار ما يناسبهم من موضوعات مستعيناً بالمدرس كموجه ومرشد.
- زيادة التسامح والبهجة والحرية مع المتعلّمين.
- مراعاة التّعلّيم الفردي الإرشادي والمجموعات الصغيرة، والتوظيف المناسب للوسائل التعليمية، والتقويم البنائي والمبدئي والنهائي في ضوء المفهوم الشامل والمتكامل لتربية المتعلّم.
- تبني النظرية الحديثة للإدارة والتنظيم.

[1]-غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، ص: 195، 196.

- الاهتمام بأهداف المدرسة وتحقيقها دون إغفال العنصر البشري، والعلاقات الإنسانية داخل الفصل الدراسي.
- الاهتمام بدراسة نوع القرارات التي يتحتّم على الأستاذ اتخاذها بشأن عملية التدريس.

إنّ اللّغة العربيّة هي لغة القرآن وتعلّمها ضرورة ملحة، لذلك على الأستاذ أن يكون نموذجاً للمتعلّمين من ناحية التمكّن اللغوي، وبث حب العربيّة في نفوسهم، وأن يكون مثقفاً في الأمور العامة، وممتلكاً لمهارات عالية في قواعد الصرف والنحو، ويحفظ ما يكفي من الشعر العربي، وأن يطور أسلوب التدريس لمواكبة الاتجاهات الحديثة في تعلّم اللّغة وتعليمها، وتوظيف استراتيجيات التّعلّم الحديثة، وإتاحة الفرصة للمتعلّمين بممارستها في مواقف حياتية هادفة.

وفيما يأتي سنعرض صفات الأستاذ اللّغة العربيّة بالتفصيل، منها الصفات الجسمية والأخلاقية والنفسية والعقلية...الخ.

1. الصفات الشخصية للأستاذ الفعّال:

هناك عوامل تساهم في نجاح الأستاذ في عمله، ومن هذه العوامل اتصافه بصفات تحقق له أهداف قيامه بالعملية التربوية والتّعليميّة وتتمثل فيما يأتي:[1]

- **المحبة:** وتظهر من خلال حب الأستاذ لمهنته، بحيث يكرس كلّ جهده ووقته وتفكيره لها ويسخر كلّ إبداعاته لمزيد من العطاء والإنتاج. فالأستاذ الناجح هو الذي يكون محباً لمتعلّميه بشوشاً قادراً على تهيئة أسباب النجاح، وبث روح الاطمئنان في النفوس، والصبر على تحمل أخطائهم، ويقوم بمعالجة ذلك بحكمة ولطف بعيداً عن التعصب والعنف.

- **التّواضع:** وهي صفة محببة لدى الجميع، لذا يجب أن يكون الأستاذ متواضعاً، فهو قدوة ومرّب للأجيال، لأنّ التواضع محبب للنفوس، عكس التكبر فهو قبيح لكلّ الناس، وفي الأستاذ أقبح، وفي هذا المعنى **قال تعالى:**﴿ **واخْفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِينَ** ﴾[1].

[1]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 86، 87.

– **المظهر الخارجي**: لقد دعا الإسلام للتجمل واتخاذ الزينة، كما جاء في محكم تنزيله:﴿ **يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ** ﴾[2]. انطلاقاً من الآية الكريمة فالاعتناء بالمظهر الخارجي ضرورة ملازمة للإنسان، والأستاذ بصفة خاصة، لأنّه يحمل رسالة عظيمة، ويمثل القدوة للمتعلّم، وطبيعة المهنة تفرض عليه أن يكون ذا هندام جذاب بما ينسجم مع دوره التربوي، بحيث يكون أنيقاً ونظيفاً ووقوراً يعكس صورة الأستاذ المأمول في الشكل والمضمون[3].

2. **الصفات الجسمية**: إنّ مهنة التّعلّيم مهنة شاقة تحتاج إلى مجهود بدني كبير، لذلك ينبغي على الأستاذ أن يتمتع بصحة جيدة، وجسم سليم ممّا يساعده على تحمل مشقة التّعلّيم، وفضلاً على ذلك يجب أن يكون خالياً من العيوب والعاهات، والأمراض المعدية، وعيوب النطق ومخارج الألفاظ، وضعف السمع والبصر ممّا له من تأثير على عطائه بصورة مباشرة أو غير مباشرة، مع ضرورة تمتعه بصوت جهوري وواضح ومؤثر في السامعين، والهادف إلى توصيل الرسالة بوضوح[4].

3. **الصفات النّفسية والعقلية**: إنّ الصحة النّفسية تجعل الأستاذ قادر على استثمار قدراته واستغلالها إلى أقصى حد، لأنّ الاستقرار النفسي عامل مهم لانجاز العمل بجودة عالية، فهو يقدّم صورة حية للأستاذ الناجح المستقر نفسياً الذي يحمل رسالة سامية لها أبعادها النبيلة[5].

كما يجب أن يكون متزناً بعيداً عن الانفعال لما له من تأثير سلبي على المتعلّمين، وأن يتمتع بقدر مرتفع من فهم الذات والرضا عنها، وبقدرات عقلية، وأن يكون ذا ثقافة واسعة، وشخصية متفائلة مرحة.

علاوة على ذلك يجب أن يتمتع الأستاذ بمجموعة من الخصائص العقلية، أهمها:[6]

---

[1]– سورة الحجر، الآية، 88.

[2]–سورة الأعراف، الآية:31.

[3]–ينظر: عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 90.

[4] – المرجع نفسه، ص: 88.

[5]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]–محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 32.

– حدّة الذكاء، وسرعة البديهة، وبعد النظر، لأنّ الذكاء يمكّن الأستاذ من قراءة ما بين السطور، والتنبؤ بما ستؤول إليه من نتائج، فضلاً أنّ الذكاء سبب في الإبداع والخلق والتجديد.

– الحماس والاندفاع في العمل التّعليمي، إنّ الإيمان بالعمل سببٌ من أسباب النجاح فيه، بينما الحماس مظهراً من مظاهر الإيمان بالمهنة، والرغبة في أدائها، والاعتزاز بها، ومن مؤشرات الاندفاع لمهنة التّعلّيم إبراز محاسنها، وإظهار فضلها للآخرين.

– أن يكون متحكماً في سلوكه عند الغضب، ومرناً عند إصدار حكم، أو عقاب المتعلّمين، قادر على معالجة القضايا بشجاعة أدبية، وبصبر وصدق وتحمل للمسؤولية.

– أن يتحلى بصفات القائد الديمقراطي، وأن تكون لديه قوة التأثير على من حوله، وبذلك يصبح نموذجاً يحتذى به من قبل متعلّميه بالدرجة الأولى.

4. **الصفات المعرفية:** زيادة على الصفات الشخصية، فإنّ المعرفة عنصر مهم في العملية التعليميّة لأنّها تساهم في تحقيق أهدافها المسطرة، لذلك على الأستاذ أن يكون على دراية تامة بمادته وخصائص المتعلّمين، وتشمل الصفات المعرفية ما يلي:[1]

- معرفة المادة الدراسية.
- معرفة دوافع التعلّم.
- معرفة مراحل نمو التلاميذ...الخ.

5. **الصفات الاتّصالية:** لكي تحقق العملية التّعليميّة أهدافها يجب أن يحدث تواصل وتفاعل بين طرفيها (الأستاذ والمتعلّم)، لذلك على الأستاذ أن يجتهد في خلق هذا التفاعل، وأن يتمتع بصفات تواصلية اتصالية بينه وبين المتعلّم، ويمكن حصرها في:[2]

– الاتصال السليم بالتلاميذ، كالابتسامة، والكلمة الطيبة.

[1] –سمير كبريت، التدريب والتدّرب على التعليم في المشاهدة العينيّة، ص: 66.

[2] – المرجع نفسه، ص: 67.

– الإنصات إلى مشكلات المتعلّمين ومحاولة حلّها.

– إعطائهم الفرص للتعبير عن أرائهم.

– التعرّف إليهم بصورة شخصية في أحوالهم وأوضاعهم.

6. الصفات الانفعالية: بما أنّ الأستاذ عصب العملية التعليميّة فهو مطالب بأن يتمتع بكلّ ما يؤهله للقيام بهذه المهنة الموكلة له، وتتمثل الخصائص الانفعالية فيما يلي:[1]

– نشر الأجواء المريحة، مثل روعة الحياة المدرسية، مصنع العقول، زرع الأمل ...الخ.

– الحماسة في العمل، والاندفاع في النشاط ممّا يدفع المتعلّمين نحو محبة العلم والتّفاعل الصفي.

– عدم الإهمال في عمله، والإشعار بمدى الحرص على التّعلّيم، ممّا يبعد الرتابة والملل.

– اللجوء إلى أفضل الوسائل لإيصال المعلومات.

– الاتزان في التفكير والسلوك، والانضباط في التصرف (عدم تجاوز الحدود التربوية).

– حسن استخدام المشاعر نحو المتعلّمين.

– الامتناع عن الجمود والإهمال، فهُمَا وَجْهَا الجهل والتقصير، وطريق الفشل.

– الانضباط في الالتزام بالتوجيهات، والمخططات والآراء...الخ.

7. **الصفات الأخلاقية:** إنّ الأخلاق من الفضائل التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فتجعله محل احترام وتقدير، فالأستاذ الجيد يجب أن يتصف بالخلق الرفيع، والحلم والأناة، والكلام الطيب، واللطف واللين، ومن الصفات الأخلاقية في مهنة التدريس يمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

[1]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص:32.

– سمو الأخلاق، وتقوى الله في العمل: إنّ رسالة الأستاذ أخلاقية قبل كلّ شيء، وسرّ رقي الأمم وبقائها، فأخلاق الأستاذ عنوان الهيبة، ونافذة يدخل بها إلى نفوس المتعلّمين، وحيثما نالها نُقصٌ، ضعُفت الشخصية، وصارت سبباً في الجفاء بينه وبينهم.

– الحلم والرحمة المشفوعة بالحزم: يعدّ الحلم من مقومات شخصية الأستاذ، لكن يفقد شخصية القيادة ما لم يكن حليماً في موضع الحلم، رحيماً في موضع الرحمة، حازماً في موضع الحزم، وفي هذا المعنى قال تعالى مخاطباً رسوله الكريم ﷺ:﴿ **فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ**﴾[2].

علماً أنّ الرحمة والحلم لا تعني التردد في اتخاذ القرار الحاسم، فالحزم في اتخاذ القرار أمْرٌ مطلوبٌ من الأستاذ، ولازمة من لوازم شخصيته.

–العدل والتوسط: من خصائص الأستاذ المتميز أن يكون عادلاً مع المتعلّمين، وأن يعاملهم بالمساواة، ويرعاهم ويساعدهم في شؤونهم العلمية والاجتماعية بصورة متساوية دون محاباة، بما يملك من إمكانات علمية.

فمن واجب الأستاذ العدل والإخلاص في تقديم الدرس، وتزويد المتعلّمين بالمعلومات والتوجيهات مع مراعاة قدراتهم العقلية واستعداداتهم، ويساعدهم في اكتساب الكفايات والمهارات اللازمة، وعليه أن يأخذ بمبدأ الوسطية في ذلك من خلال:[3]

– الالتزام بالمبادئ الأخلاقية والاجتماعية والعطاء والتضحية، والتفاني في العمل.

– امتلاك القدرة على الضبط الذّاتي، والتّحكم بالنفس، والتّحلي بالصدق والأمانة.

---

[1] – سمير كبريت، التدريب والتدّرب على التعليم في المشاهدة العينيّة، ص: 67.

[2]– سورة آل عمران، الآية: 159.

[3]–عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 93.

- التطابق بين الأقوال والأفعال، ممّا يزيد من ثقة المتعلّمين به، ويعزز شخصيته، في حين أنّ التناقض بين القول والفعل يؤدي إلى ضعف شخصيته واهتزاز ثقة المتعلّمين به.
- اللين والرفق والبعد عن العنف.

8. الخصائص المزاجية: إنّ الأستاذ الناجح في عمله هو الذي يتحلى بالخصائص المزاجية والانفعالية، نذكر منها ما يلي:[1]

- ضبط السلوك، وتحمل مسؤولية اتخاذ القرار.
- احترام حقوق التلاميذ، وكذا احترام النّظام.
- استخدام اللين والمرونة في أحكامه.
- التقيد بالتّخطيط والتّنظيم.

9. الصفات القيادية: إنّ التدريس مهنة عظيمة وشاقة في الوقت نفسه، فهي تحتاج إلى نزاهة وقيادة الأستاذ لتسير بشكل جيد ومنظم، ومن الصفات القيادية، نذكر منها ما يلي:[2]

- القدرة على قيادة الصف، والإشراف الفعلي على ما يجري فيه.
- تشجيع إنجازات المتعلّمين، واستثارتهم لجذبهم إليه.
- مشاركة المتعلّمين في حلّ قضاياهم (التّفاعل).
- احترام المتعلّمين في نجاحهم، أو تقصيرهم (التشجيع).
- مناقشة المتعلّمين في عرض القضايا التربوية والتّعليمية لإيجاد الحلول لها.

[1] – فاديا أبو خليل، إدارة الصف، وتعديل السلوك، ص: 144.

[2] –سمير كبريت، التدريب والتدّرب على التعليم في المشاهدة العينيّة، ص: 68.

10. الصفات الاجتماعية: إنّ الأستاذ الجيد هو الذي يجيد أسلوب الاتصال بالحياة الاجتماعية،

ويمتلك القدرة على ذلك بما ينفع، وهناك مجموعة من الخصائص الاجتماعية التي يجب توافرها في الأستاذ الفعّال، ومن أبرزها:[1]

- حسن القيادة، ومجافاة الغضب والانفعال: يؤدي الأستاذ دوراً مهماً في العملية التّعليمية، فهو القائد المنظم القادر على خلق جو من التفاعل بين أطرافها، لذلك عليه أن يبتعد عن الانفعال والغضب، لأنّهما يقطعان طريق التفاعل الإيجابي، والتفاهم بين الطرفين.

- حسن الهندام والرزانة، وصفاء القول والعقل، واللطف واللباقة والعطف.

- التعاون البّناء مع الزملاء والتأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.

حيث ينظر **ابن جماعة** إلى الصفات الاجتماعية على أنّها صفة مميزة للأستاذ، فالحياة الاجتماعية تحتاج إلى المعايشة والمخالطة بما يتطلب ذلك من معاملة الآخرين بعظيم الأخلاق، مثل كظم الغيظ، كف الأذى...الخ)، وقد أفرد فصلاً لهذه الصفات أبرزها:[2]

- الالتزام بآداب تعليم العلم، وتنزيه العلم عن المطامع.
- الاتصال بالحياة الاجتماعية.
- الرفق في معاملة التلاميذ، والصبر عليهم، والعدل والموضوعية في معاملتهم.

11.الصفات الوجدانية: وهي صفات تعبّر عن شخصية المتعلّم، ويمكن حصرها فيما يلي:[3]

[1]- حسن حسين البيلاوي، أحمد رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، ص:140.

[2]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 96.

[3]- حسن حسين البيلاوي، أحمد رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، ص: 137.

– امتلاك الأستاذ شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام حتى يستحوذ على اهتمام المتعلّمين، ويوجههم للتعلّم، والاندماج فيه حتى ينال ثقتهم.

– طهارة النفس من مذموم الأوصاف، فكما لا تصح العبادة إلاّ بطهارة الظاهر من الخبائث، فكذلك لا تصح عمارة القلب بالعلم إلاّ بعد طهارته من خبث الأخلاق.

– الحماسة والإخلاص في العمل، فالعلم لا يعطيك بعضه ما لم تعطه كلّك، فحماس الأستاذ لعمله ينتقل بالتّبعية للمتعلّمين فيُقبلون على التعلّم، ويندمجون فيه ويثابرون، لأنّهم يرون فيما يدرسون نفعاً وقيمةً تعكسها تصرفات الأستاذ فيه ينال ثقتهم.

– الاستقرار العاطفي والصحة النفسية، إنّ شعور الأستاذ بقيمته، وشعوره بالأمن، واحترام الذات تنتقل منه إلى المتعلّمين، وتنعكس في اتجاههم وسلوكياتهم، كما تولد فيهم دافع التّعلّم.

– الموضوعية والتجرد، يجب توفير جو مناسب لإقبال المتعلّمين على التّعلّم، والانفتاح على المشاركة في فعالياته دون خوف من الوقوع في الخطأ، والأستاذ الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يغرس في المتعلّمين حرية الحوار، والشعور بالمسؤولية، والاعتراف بالفضل.

12.الصفات الوظيفية: إضافة لما يقوم به الأستاذ من معالجة لمشكلات المتعلّمين يعمل أيضاً على تنمية الاتجاهات الإيجابية المختلفة لديهم سواء في النواحي الثقافية، أو الاجتماعية أو البيئية أو الصحية، أو الاعتزاز بالهوية الوطنية.

لذلك يجب على الأستاذ أن يعطي نموذجاً في السّلوك والانضباط والدقة، وتوفير النظام، واحترامه لجميع اللوائح المنظمة للعمل، والقوانين التّعليميّة على وجه التحديد، لأنّه القدوة الصالحة في الانضباط والامتثال للتوجيهات والحرص على العمل وانجازه في مواعيده المحددة[1].

[1]– عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 94.

13. الصفات الدّينية: إنّ من أبرز الصفات الواجب توافرها في الأستاذ الصفات الدينيّة، لأنّها المحرك الأساسي لدوافعه وقدراته في السر والعلن، كما أنّها الدافع القوي لإخلاصه في عمله، وبما أنّه مرّب وقدوة حسنة يجب أن تنعكس الجوانب الإيمانية على أفعاله وأقواله، وعلى وجه الخصوص الأستاذ اللغّة العربيّة لأنّها تمثل لغة القرآن الكريم، وأداة نشر الرسالة السّماوية.

وإنّ الأستاذ المؤمن يؤدي الشعائر الدينيّة خير أداء، فهي الضابط لكلّ سلوكه وتصرفاته، فيقوم بالأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وهو داعية للسلام والخير، ويسهم في صلاح مجتمعه، ومن منطلق القوة الإيمانية لديه يكون أكثر إخلاصاً واجتهاداً في عملية التدريس مضحياً بوقته وراحته في سبيل رسالة التّعلّم، فيزود المتعلّمين بكلّ ما يدّخره من علم ومعرفة وتوجيهات مبتغياً أولاً رضا المولى عز وجل، ونظير ما يلقى الحب والاحترام من المتعلّمين وإقتدائهم به[1].

ويؤكد **ابن جماعة** على أهمية الصفات الدينية، وضرورة اتصاف الأستاذ بها، وحصر هذه الصفات في: المحافظة على تلك الشعائر، ومعاملة الناس بمكارم الأخلاق، وصيانة الباطن والظاهر باعتبار الأستاذ قدوة، وغير ذلك من الآداب والواجبات الدينية المطلوبة منه.

مما سبق نستنتج أنّ أستاذ اللّغة العربيّة هو الأستاذ الذي يحمل بلغته التراث الإسلامي والإنساني إلى المتعلّمين لذلك عليه أن يمتلك قدرً عالياً من الكفاءة والفعّالية، والتمكّن مهنياً وأكاديمياً، وأن يتميز بصفات تؤهله للقيام بعمله على الوجه المطلوب، لأنّه لا يقوم بمهنة التّعلّيم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى من خلالها إلى إعداد جيل معتز بلغته وهويته.

2. الكفاءات العلميّة الأكاديمية والمهنيّة للأستاذ:

إنّ مهنة التّدريس من المهن التي تحتاج إلى ثقافة واسعة لتهذب روح الأستاذ، وتقوّم سلوكه وخلقه، وتنمي عقله وتنظمه، وتكشف عمّا لديه من استعدادات فنيّة وقدرات إبداعية.

[1]– عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 97.

والأستاذ المتميز يعدّ نفسه ليكون قائداً للموقف التعليمي، ويهيئ الظروف المادية النفسية لتعلّم المتعلّمين العلم النافع والسلوك المعرفي الصحيح، فيعمل على استغلال قدراته، وتطوير استعداده، وتنمية مواهبه، والتزود بالمهارات والكفايات اللازمة لأداء مهنته[1].

ولا بدّ للأستاذ من كفاءات علميّة ليتمكّن من مهنته بكفاءة، ومن هذه الكفاءات نذكر ما يلي:[2]

- **الاستعداد المهني:** تتطلب مهنة التّعلّيم من الأستاذ استعداداً فطرياً، ورغبة صادقة ليصبح أستاذاً ناجحاً ومبدعاً، وهناك مؤشرات تشير إلى ذلك، مثل قوة الشخصية، الصوت الواضح المؤثر، وملامح تؤثر في الآخرين، إضافة إلى امتلاكه

شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام، ولديه الحماس للعمل التربوي، وإنّ الاستعداد الفطري لديه يجعل منه مهنياً ملّماً إلماماً شاملاً بواقع مهنة التّعلّيم وماهيتها، ويستطيع أن:[3]

- ✓ يفكر ويعدّل في فلسفته الخاصة بالتّعلّيم.
- ✓ يكتسب استراتيجيات وتقنيات قيادية تعينه على أداء عمله بفعالية.
- ✓ يطور أساسه العلمي والمعرفي، ويكون متعمقاً في مجال تخصصه، ومتابعاً لما يدور حوله.

- **تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له ولتلاميذه:** فهو يصدّق أنّ كلّ التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى، وهذه التوقعات التي يحملها عنهم تؤثر بدورها في تعلّمهم.
- **الإبداع وسعة الحيلة:** الإبداع هنا بمعنى الخروج عن المألوف في الممارسة المهنية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها، ومن ثم فالأستاذ الفعّال يسعى دوماً لأنّ يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تعليمية أكثر ملائمة للتّعلّيم.

[1]- محمود محمّد العليمات، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلّمين مهنياً، مجلة الجامعة الإسلامية، مج 18، ع2، جوان 2010، ص: 268.

[2]- حسن حسين البيلاوي، أحمد رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، ص: 139- 146.

[3]- عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معّلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 100.

- **الحرص على النمو المهني، والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة:** يجب أن يكون الأستاذ حريصاً على مواصلة تعلُّمه بصورة دائمة مستمرة، ويسعى إلى النمو المهني، وتطوير ممارساته، وتحديث معلوماته ومعارفه عن الموضوعات التي يعلّمها، وعن المتعلّمين الذي يعلّمهم، وعن خصائصهم الإنمائية، ومطالبهم التعليمية.
- **اليقظة والكفاية، والجدية في العمل:** تظهر يقظة وكفاية الأستاذ وجديته من خلال سلوكه المهني، ويقظته وتأهُبه ومواظبته على عمله، وهذه السلوكيات ضرورية ليقتدي بها تلاميذه.
- **الأمانة والإخلاص:** يظهر سلوك الأستاذ المهني أثناء تعامله مع المتعلّمين، فيدرك أنّهم قادرون على كشف سلوكه (الإخلاص، عدم الإخلاص الخ)، كما أنّه يعي أنّ إخلاصه في سلوكه تؤثر بدورها على سلوكهم، فضلاً أنّهما يسهمان في بناء الشعور لديهم بالثقة فيه.
- **التحفيز والتعزيز لمساندة تعلّم المتعلّمين:** إنّ الأستاذ الفعّال يثني على تقدّم المتعلّمين وانجازاتهم، فيكشف عن قدراتهم ومهاراتهم، ويبتكر أساليب فعّالة تستثير الدافعية لديهم للتعلّم والعمل، وحثهم على بذل المثابرة والاستمرار، ويوفر لهم ما يعينهم على ذلك عندما لا يستجيبون بالطرق، أو المستوى المتوقع المناسب.
- **التّفكير في ممارسته وتقويمها ذاتياً:** وهو ما يشير إلى أنّ الأستاذ الفعّال يطبق ما يُعرف بمنهج التّعلّيم العكسي، أو مبدأ إعادة النظر في عمل تعليمي يقوم به، سواء كان له علاقة بالمتعلّم، أو المادة العلمية التي يقدّمها لهم، أو أسلوبه وطريقته في تقديم هذه المادة، أو مع نفسه كالأستاذ.

علاوة على ذلك يرى **عبد الله العامري** أنّ الأستاذ يجب أن يتصف بمجموعة من الصفات التي تساعده في عملية التّعلّيم، وقد حصرها فيما يلي:[1]

- **الأستاذ ذو ثقافة عامة واسعة:** يجب على الأستاذ أن يكون ذا ثقافة واطلاع على العلوم الأخرى، فلا ينحصر في تخصصه، بل يأخذ من كلّ علم جانب ولو بسيط، لأنّ ذلك يساعده في التعامل مع المتعلّمين، وتقديم المادة لهم لاعتقادهم بأنّه يملك قدرات عالية تفيدهم.

[1]-عبد الله العامري، المعلّم الناجح، ص: 23- 26.

- **الأستاذ متعمق في مادته:** على الأستاذ أن يكون غزير المادة العلمية التي يقدّمها للمتعلّمين لكسب احترامهم وتقديرهم له، وأن يجتهد في الاشتغال في العلم قراءة ومطالعة وتعليماً وبحثاً ومذاكرة وفكراً وحفظاً وغيرها. فالأستاذ الجيد لا يقطع صلته بالمادة التي يتعلّمها، بل يقرأ ويتوسع ويتعمق ويُقبل على الدراسة والبحث بشغف ليتمكن من لمّ أطرافها، وتقديمها بأحسن صوره للمتعلّم، ولا يكتف بالكتاب المدرسي بل يطلع ويبحث من مصادر أخرى.
- **الأستاذ باحث ونام في مادته:** ينجذب المتعلّمون إلى الأستاذ المجتهد الباحث الذي يأتيهم بالجديد في كلّ حصة، ولا يتحقق ذلك إلاّ عن طريق الإطلاع الدائم، والبحث المستمر، لأنّ العالم يعيش ثورة تكنولوجية هائلة تتبعها ثورة معرفية موازية لها، والأستاذ الذي لا يطور نفسه من خلال البحث- خاصة في مجال التقنية- سيجد نفسه متأخراً في شتى الجوانب، لذلك عليه أن يلّم بكافة الفنون التي يمكن أن تُسخر لخدمته للمادة العلمية.
- **الأستاذ متواضع وموضوعي:** يجب أن يدرك الأستاذ أنّ العلم بحر عميق لا يبلغ منتهاه متعلّم، ويعرف أنّه مهما تعلّم وارتقى في علمه يبقى طالب علم، وبالتالي فالأستاذ المتواضع في علمه لا يتردد في أن يقول لا أدري، فهذا لا يضع من قدره، بل يرفعه لأنّه دليل على ثقته بنفسه، وقوة دينه، وأن يعترف بخطئه ويتراجع عنه، ولا يتمادى فيه، فهو ليس معصوم عنه الخطأ.
- **الأستاذ نامٍ مهنياً:** لكي يكون الأستاذ ناجحاً متمكناً لا بدّ له أن يكون نامياً في مهنته، متعمقاً في مادته العلمية من خلال القراءة في الكتب التربوية الخاصة بمهنة التدريس، ليتعرف على أساليب التدريس، والوسائل التعليمية اللازمة لعمله، وكيفية التعامل مع المتعلّمين والمناهج التّعليمية، وهذا لا يتحقق إلاّ إذا قام بالبحوث والدراسات الخاصة بالأمور التربوية.
- **الأستاذ مبدع:** يجب على الأستاذ أن يكون دائم الابتكار والإبداع والتجديد؛ أي مبتكراً في طريقة تعامله مع المتعلّمين، ومجدداً في أساليبه التدريسيّة، وفي إعداد وسائله التعليميّة، وفي الأنشطة الصفية التي يكلفهم بها، حتى يكون محبوباً لديهم من خلال كسب ثقتهم فيه.

علاوة على ذلك فإنّ الكفاءات التي تقرب الأستاذ من المتعلّمين وتكسبهم الثقة فيه هو نجاحه في الموقف التّعليمي الذي يتم بين الطرفين داخل غرفة الصف بهدف إكسابهم المهارات والخبرات التّعليميّة. ومن مقومات نجاح الموقف التّعلّيمي للأستاذ نجاحه في الأمور الآتية:[1]

- **إيجاد محك بين الأستاذ والمتعلّم:** إنّ الأستاذ الجيد هو الذي يجيد الحوار على أسس مهنية وعلمية مستثمراً ذلك بما يحقق الأهداف المسطرة؛ أي يجعل الموقف التّعلّيمي شراكة بينه وبين المتعلّم انسجاماً مع الاتجاهات الحديثة الداعية إلى ديمقراطية التّدريس ليتحقق التّعلّم الفعّال.

وإنّ خبراء التربية يؤكدون على أهمية وفاعلية أسلوب الحوار الهادف في مجرى المواقف التّعليميّة التعلّمية الموصوفة بالنشاط والدافعية[2].

وتظهر كفايات الأستاذ من خلال قدرته على التعامل مع الموقف التّعلّيمي، وذلك بإجادته:[3]

- ✓ تنظيم الموقف التّعليمي في ضوء الخبرات والمعارف والمعلومات السابقة للمتعلّمين حول موضوع الدرس، وربطها بالخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.
- ✓ السعي إلى استثارة ميول ودافعية المتعلّمين حتى يتم التدريس في جو ملائم وشيق.
- ✓ دور الأستاذ في التّعلّيم والتّعلّم من خلال تصميم بيئة التّعلّم، وتشخيص مستويات المتعلّمين، ووصف لهم ما يناسبهم من مواد تعليمية، ومتابعة تقدّمهم وإرشادهم.

- **الإدارة الصفية:** يجب على الأستاذ أن يحدد معايير سليمة للتعامل مع المتعلّمين، مع امتيازه بحسن الإدارة الصفية لأنّ قيادة الأستاذ للصف قيادة صحيحة من أهم مقومات نجاح الموقف التعليمي. وتعني إدارة الصف "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها الأستاذ لتنمية الأنماط

[1]-عبد الله العامري، المعلّم الناجح، ص: 27-33.

[2]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 103، 104.

[3]-المرجع نفسه، ص: 104.

السّلوكية لدى المتعلّمين، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعّال ومنتج داخل الصف[1].

وإنّ ضبط الصف وإدارته فن يحتاج إلى قدرات وإمكانيات مهنيّة وإبداعات في تنظيم العلاقات وتنسيقها، وتهدف عملية إدارة الصّف وضبطه إلى تحقيق ما يلي:[2]

- ✓ توافر المناخ المناسب للعملية التّعلّيمية التعلّمية بصورة فعّالة.
- ✓ توافر البيئة الأكثر أماناً واطمئناناً للمتعلّمين.
- ✓ رفع معدّل نسبة التحصيل العلمي والسلوكي والعملي لدى المتعلّمين.
- ✓ مراعاة نمو المتعلّمين بصورة متكاملة في جميع الجوانب.

- **مراعاة الفروق الفردية:** من المؤكد أنّ المتعلّمين يتفاوتون في قدراتهم ومهاراتهم، والأستاذ الناجح هو الذي يتمكّن من معرفة طبيعتهم والفروق بينهم، ويتعامل على هذا الأساس مع كلّ منهم حسب استعداداته وقدراته الاستيعابية والإدراكية، فمنهم سريع الحفظ والفهم، ومنهم شديد الذكاء، ومنهم المتوسط والبطيء...الخ)، وبذلك يساعد أصحاب القدرات العالية لمزيد من التحصيل، ويدفع بأصحاب القدرات الضعيفة لتحسين المستوى وتشجيعهم للتحصيل أكثر.
- **تشجيع المتعلّمين على الأنشطة:** للأنشطة الصفية واللاصفية أهمية في استثمار طاقات وإبداعات المتعلّمين، وجعل هذه الأنشطة ميداناً خصباً لخدمة العملية التّعليميّة من أجل صقل مواهب المتعلّمين، وهذا يحتاج إلى الأستاذ مبدع يستطيع توظيف إمكاناته المهنية من خلال استخدام أسلوب التعزيز والتشجيع، وإشعار المتعلّمين بدورهم بما يحقق الغاية المرجوة، وإشباع حاجاتهم العلمية والثقافية، والرياضية كي تتحقق المتعة والفائدة في الوقت نفسه[3].

[1]–عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 102.

[2]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **استخدام أساليب التّشويق:** لكي يستطيع الأستاذ جلب انتباه المتعلّمين للموقف التعليمي يجب عليه استخدام أساليب التشويق لإثارة الرغبة لديهم. والتشويق هو " تنظيم مثير للسلوك".

ويتم ذلك باختيار مواد دراسية وتقديمها للمتعلّم بطريقة مثيرة تدفعه للعمل بحماس، ومن أهم الأساليب التي يمكن أن تؤدي لإثارة وتشويق المتعلّمين:[1]

- إثارة حب الاستطلاع عند المتعلّمين، والتنويع في أساليب التدريس باستمرار.
- تجنب السلوك المشتت لانتباه المتعلّم، واستخدام نشاطات متنوعة.
- استخدام حركة الأستاذ، وتنقله داخل غرفة الصف.

وكلّما استطاع الأستاذ أن يثير الدافعية لدى المتعلّمين للدرس كلما كان ناجحاً في موقفه التعليمي.

- **التّعزيز**: من أهم سلوكيات الأستاذ التي تكسبه محبه المتعلّمين هو التعزيز، ومن أهم أساليب التعزيز التي يستخدمها الأستاذ هي:[2]
  - ✓ **التعزيز المادي:** يكون بقديم هدية أو جائزة خاصة للمتعلّمين في الأطوار الأولى من التّعلّيم، وقد يكون بالدرجات مثلاً في الطور المتوسط والثانوي.
  - ✓ **التعزيز المعنوي:** يكون بالثناء على المتعلّم الذي قد يؤدي سلوكاً تعليمياً ناجحاً.
- **حسن استخدام الوسائل التّعليميّة:** من أسس نجاح الموقف التّعليمي الأستاذ، هو حسن استخدامه للوسائل التعليمية داخل غرفة الصف، أو خارجها بهدف نقل خبرة، أو تحسين أداء، وعليه استخدامها في الوقت المناسب، وبالقدر المناسب، لأنّها تجعل الموقف التعليمي أكثر

[1] – عبد الله العامري، المعلّم الناجح، ص: 29.

[2] – المرجع نفسه، ص: 30.

تشويقاً وجاذبية ممّا يؤدي إلى زيادة التفاعل بين الأستاذ والمتعلّم[1]. ومن الوسائل التي لا تخلو منها أي غرفة صف، ولا تحتاج إلى تكاليف أو إعداد، تتمثل في:[2]

- ✓ **السبورة:** تعدّ أفضل وسيلة تعليمية لأنّها موجودة في كلّ غرفة صف، ولا تحتاج إلى تكاليف، ويستطيع استخدامها كلّ الأساتذة والمتعلّمين.
- ✓ **الكتاب المدرسي:** يعدّ الكتاب من الوسائل التّعليميّة الهامة التي يجب على الأستاذ أن يهتم بها وبوظائفها بشكل جيد، لأنّه موجود مع كلّ متعلّم، فمن خلاله يوضح الأستاذ أفكار الدرس، ويحل أسئلة التّقويم.

- **روح الدعابة والمرح:** إنّ إلقاء المعلومات وتداولها في الصف يدخل الملل على المتعلّمين وتشتت أذهانهم، ويصبح تقبلهم للأفكار صعباً، والأستاذ الناجح هو الذي يزيل عنهم الملل والضجر بعبارة رقيقة، أو دعابة عابرة تعيد لهم الحيوية والنشاط لاستقبال المعلومات.
- **الأساليب التّعليميّة:** إنّ اختيار الأستاذ لأساليب مناسبة للموقف التّعليمي، والتنويع في استخدامها يؤدي إلى نجاحه في الموقف التّعليمي، وإكساب المتعلّمين الخبرات التّعليميّة المطلوبة بشكل سليم. لأنّ المتعلّم يميل إلى المادة ويحبها إذا حقق فيها نتائج مرضية، ومستوى علمي عالي، وهذا بفضل استخدام الأستاذ لأساليب تثير دافعيته، وتشد انتباهه.
- **كلام الأستاذ ونبرات صوته:** لكلام الأستاذ تأثير في الموقف التّعليمي، لذا عليه أن ينوع في نبرة صوته حسب الموقف التّعليمي، ويقدّم الدرس بطريقة حيوية ومثيرة حتى يتفاعل المتعلّم معه، حيث نصح المربون الأستاذ أن تكون حركاته وإشاراته حقيقية ومضبوطة دون مبالغة، فإتقان لغة الجسم لا تقل عن استخدام اللّغة العادية، لأنّ كليهما يكملان بعضهما، والهدف واحد هو توصيل المعلومة للمتعلّم بطريقة جيدة[3].

[1] – عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص:31.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. خصائص أستاذ اللّغة العربيّة:

إنّ أستاذ اللّغة العربيّة يدرّس لغة عظيمة، وهي لغة القران الكريم، والواجب عليه أن يتجاوب مع قدسية لغته، وعمق عقيدته، لذلك بحث الباحثون في الخصائص التي يجب أن تتوفر فيه. وقد حصرت **فاديا أبو خليل** مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوفر في كلّ أستاذ حتى يتمكن من أداء عمله بشكل جيد، نذكر منها ما يلي:[1]

- **المعارف والمهارات المهنية، والكفاءة المهنية:** يجب أن يتمتع الأستاذ بفهم كامل للأسس النفسية للتّعلّم، وتشمل نظريات التّعلّم المختلفة، والخصائص النفسية والعقلية للمتعلّمين في المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها، ويتعامل معهم على أساس المعرفة، وأن يلّم بوسائل التدريس، وأن يكون على دراية بالمشاكل التربوية في مجتمعه.

- **المعرفة التخصصية، والكفاءة العلمية:** للمعرفة أهمية خاصة للأستاذ في عمله التعليمي، لذلك عليه أن يمتلك قدراً كافياً من المعرفة في مجال تخصصه، وأن يلّم بفروعه المختلفة.

- **الثقافة العامة:** على الأستاذ أن يلّم ببعض المعلومات العامة خارج نطاق تخصصه الأكاديمي، لأنّ الأستاذ المثقف هو الشخص الذي يلّم بالمهارات والقدرات، وكل ما يُمكّنه من الحصول على أية معلومة يحتاج إليها في أقل وقت، وبأيسر جهد.

- **الكفاءة الاتصالية:** رغم إلمام الأستاذ بمادته العلمية، وبالطرق التربوية للتعامل مع المتعلّمين، لا بدّ له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي يتمكّن بواسطتها من إيصال معلوماته وأفكاره ومهاراته، فيجب أن تكون لغته سليمة وواضحة لديهم، وتتناسب مع مستواهم العقلي، وأن تكون لديه القدرة على إعادة عرض المعنى بأساليب متنوعة، واستخدام الأمثلة لتقريب المعاني.

[1]- فاديا أبو خليل، إدارة الصف، وتعديل السلوك، ص: 144، 145.

- **الرغبة في التّعلّيم:** وهي من أهم عوامل نجاح الأستاذ، فإذا لم يكن مدفوعاً بحب التّعلّيم، ورغبته في أداء عمله، فلن يتحمس لمهنته، وبالتالي لن ينجح فيها.

وقد تحدث **ايرل بولياس، وجيمس يونع** في كتابهما عن الأستاذ والذي كان عنوانه (Teacher A is Many Things) عن خصائص الأستاذ زادت عن عشرين صفة أهمها:[1]

- **الأستاذ مرشد:** أي مرشد في رحلة المعرفة، يعتمد على تجاربه وخبرته، لأنّه يعرف الطريق والمسافرين، ويهتم اهتماماً بالغاً بتعليمهم.
- **الأستاذ مرّب:** يُعلّم وفقاً للمفهوم القديم للتّعليّم، فهو يساعد المتعلّم على التّعلّم.
- **الأستاذ مجدد:** هو جسر لبناء الأجيال.
- **الأستاذ قدوة ومثل:** الأستاذ قدوة في المواقف والكلام، وفي العادات واللباس...الخ.
- **الأستاذ باحث:** يطلب المزيد من المعرفة.
- **الأستاذ ناصح:** أمين وصديق حميم، ومبدع ومحفز على الإبداع.
- **الأستاذ خبير:** إنسان يعرف، ويعرف أنّ عليه أن يكون واسع المعرفة.
- **الأستاذ رجل متنقل:** قصاص، ممثل، مناظر، باني مجتمع.
- **الأستاذ يواجه الحقيقة:** طالب علم ومعرفة، مقوّم، مخلص، الأستاذ إنسان.

4. التحديات التي تواجه أستاذ اللّغة العربيّة في العملية التّعليمية

يعدّ التّعلّيم العمود الأساسي الذي ترتكز عليه جميع المهن والتخصصات، حيث يساعد على تنمية القدرات العقلية والفكرية، فمن خلال التّعلّيم يتعرف الإنسان على الماضي والحاضر، ويتعرف على ثقافات

[1]- عبد الله عامري، المعلّم الناجح، ص: 14، 15.

الحضارات المختلفة، ولا يتم هذا إلاّ بوجود أستاذ متمكن يستطيع إيصال هذا إلى المتعلّم، غير أنّه يواجه العديد من المشاكل أثناء مسيرته التي تؤثر في أدائه المهني، وتتمثل هذه المشكلات في ما يلي:[1]

- **المشكلات المتعلّقة بالأهداف:** على الأستاذ أن يبدأ نشاطه التّعليمي بتكوين فكرة واضحة عمّا يريد انجازه من خلال عملية التّعلّيم، فيقف على الأهداف التي يتوقع من المتعلّمين إنجازها نتيجة لهذه العملية سيواجه مشكلة اختيار الأهداف، وصياغتها وطرق تزويدهم بها.
- **المشكلات المتعلّقة بخصائص المتعلّمين:** إنّ المتعلّمين غير متساويين في القدرات الجسدية والعقلية، وعلى الأستاذ أن يأخذ هذا بعين الاعتبار حتى لا يواجه أي مشاكل في فهمهم من خلال التعرّف على قدراتهم المتنوعة، ومستوى نموهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم، لتحديد مدى استعدادهم وقدراتهم على انجاز الأهداف التّعليميّة المرغوبة.
- **المشكلات الخاصة بالتّعلّم:** يحتاج الأستاذ لأداء مهمته التّعلّيميّة إلى معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى المتعلّمين، وتشكل هذه المعرفة تصوراً معيناً لديه عن الكيفية التي يؤثر فيهم من خلالها، ولما كانت أنواع السلوك التي يمارسها المتعلّمين تحكمها مبادئ تعليمية مختلفة، هذا ما يجعل الأستاذ يواجه مشكلة اختيار مبادئ التّعلّم التي تتفق مع طبيعة المواقف التّعليميّة المتنوعة، والتي تفرضها عليه شروط النشاط التّعليمي الذي يقوم به.
- **المشكلات الخاصة بالتّعلّيم (التّدريس):** بما أنّ المتعلّمين غير متساويين في قدراتهم، والدروس تختلف، فالأستاذ يحتاج إلى التنويع في استخدام الطرق التدريسية التي تختلف باختلاف المواد المدرسية والمتعلّمين، ويواجه الأستاذ في هذا المجال مشكلة اتخاذ القرار فيما يتعلّق باختيار الطرق والوسائل الأكثر نجاعة، فهل يلجأ إلى استخدام طريقة المحاضرة أم المناقشة؟ وهل يستخدم لوحات إيضاحية، أم فيلماً تلفزيونياً؟

[1] – عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص: 17، 18.

- **المشكلات المتعلّقة بالتّقويم**: إنّ آخر نشاط تعلّيمي يقوم به الأستاذ، هو التقويم التي تمكّنه من معرفة مدى التقدّم في تحقيق الأهداف التّعليمية، ومشكّلة اختيار أو تطوير الإجراءات التي تساعده على معرفة هذا التقدّم، والوقوف على ما إذا كان التّعلّيم يجري على نحو جيد أم لا.

بينما يحدد **محسن علي عطية** مجموعة من العقبات التي تقف أمام أستاذ اللّغة العربيّة، وعليه أن يتصدى لها ويتغلب عليها، نذكر منها ما يلي:[1]

- **اللّغة العامية**: وهي مجموعة ألفاظ تحرفت عن اللّغة، فتنكّرت لأصلها وتباعدت عن منبعها، واختلطت فيها ألفاظ أجنبية ودخيلة، ويجب على أستاذ العربيّة أن يحقق الهدف المنشود، وذلك بتخفيف الحركات عند الارتجال، وتقريب العامية من الفصحى قصد حذف الألفاظ الدخيلة التي طرأت في عصور الانحطاط، وحذف بعض الحروف كالياء في أول المضارع، وكذا التجرد من عوامل اللهجات، للحد من المشكلة التي يقع فيها المتعلّمين في الأطوار التّعليميّة.
- **المدرسة نفسها**: إنّ المدرسة لا تكون عقبة، ولكن عكوف المدرسين لكثير من المواد المختلفة، على العامية في تعلّيمهم، والألفاظ الخاطئة في جملهم، هذا ما يضطر وزارة التربية إلى الإشاعة بالعربيّة الميسرة على ألسنة المدرسين، فمدرسو العربيّة يبنون أكثر ما يهدمون، وإذا استطاع مدرسو المواد الأخرى أن ينطقوا بالعربيّة الفصحى أعانوا الأستاذ العربيّة، ويسروا له أدواته وخدماته. ولكن في الواقع لم نصل بعد إلى من يدرس بالعربيّة الفصحى، فطبيعي أن يُطلب من مدرسي العربيّة الالتزام بقيود الحديث في اللغة الفصحى، والابتعاد على الألفاظ الخاطئة.
- **البيئة العامة**: أمّا حال البيئة العامة والشارع فهو شديد الخطورة، لأنّه يضطر المدرس إلى محاربة ما فسد من ألفاظ يحملها المتعلّم من مجتمع لم يبلغ بعد إلى مستوى مثالي، فالسوق والنادي، ودور التمثيل، وصالات الشاشة المتحركة، مما يرتاده المتعلّم فلو عمدنا إلى زرع الشوارع بأسماء الأعلام وتزيين الواجهات بحكم عربية، وترجمة الأشرطة إلى لغة جميلة، لأفدنا بذلك مدرس المستقبل.

[1]- محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 33، 34.

- **ساعات العربيّة:** كانت وزارة التربية والتّعلّيم لعهد الانتداب تخفض ساعات العربيّة فتجعلها مساوية لساعات تدريس اللّغة الأجنبية، ولكن أكثر الدول العربية قد تحررت، ويجب أن تحس بالأمر الواقع فتضاعف الدروس العربية، وتقسم فروع الثانوية والإعدادية إلى أدب، وعلوم من الصف الأول حتى الأخير، فتخص المتعلّمين بساعات للإنشاء والتعبير الشفوي والكتابي، لأنّ هناك تلاحم وترابط في أجزائها، فالإنشاء يعين المطالعة، والمطالعة تعين الإنشاء...الخ.
- **الكتب:** فأغلب الكتب المتداولة تغلب عليها الترجمة، وهذا ما يجعل اللّغة ركيكة ومتفككة، فلا تقدّم فائدة للمتعلّم، وكتب العربيّة تحتاج إلى صقل في المختارات، وتلوين في الثقافات، كترجمة صفحات من الآداب العربيّة بلغات الفحول، أو ترجمة الآثار العالمية بلغة جميلة فنية.

وإنّ أهم المشكلات التي تواجه المتعلّمين تتمثل في ضعف المكانة الاجتماعية للأستاذ، والطبيعة التكرارية لمهنة التّعلّيم، وضعف المشاركة في صناعة القرار، والرقابة الشخصية والمهنية والتغيير الإداري، وانخفاض الرواتب وكثرة الواجبات التدريسية، والعدد الكبير للمتعلّمين في الفصل، والأساليب الإدارية التسلطية، وطول وكثافة المناهج وتعقيدها، وقلة فرص الترقية[1].

المبحث الثالث: الاتجاهات الحديثة في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة

1. النظرة التقليدية في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة:

تأتي أهمية تطوير نظم إعداد الأستاذ انطلاقاً من أنّ الأستاذ يعيش في وسط دائم التطور، وهناك عوامل تؤثر في إحداث التّغير الاجتماعي، مثل التّطورات التّعليميّة، والتّقدم العلمي والتكنولوجي.

وإنّ برامج إعداد أستاذ اللّغة العربيّة تستهدف تنمية القدرات الفعلية للأستاذ، وتزويده بكم هائل من التراث، والمعارف اللّغوية والأدبية والثّقافة الإسلامية، ليتمكّن من نقلها إلى المتعلّم.

[1]-غالب عبد الله المعطي الفريجات، الإصلاح والتطوير التربوي، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (د- ط) 2015، ص: 240.

وتفرض هذه النظرة في إعداد الأساتذة أن تكون للأستاذ دراية معرفية واسعة، فاهتمت بالجانب المعرفي، وأغفلت بقية الجوانب (الجانب النفسي، والمهني والاجتماعي والثقافي العام)، لأنّها ترى أنّ الأستاذ ناقلاً للمعرفة، لذلك لم تهتم بتدريبه على المهارات التي تمكّنهم من مواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية للمتعلّمين، وترى أيضاً عدم ضرورة العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النّظري والتّطبيقي ضمن برنامج إعداد الأستاذ العربيّة، كما أهملت تنمية شخصية المتعلّم وقدراته وإمكانياته بما ينعكس على أدائه، واضطلاعه بمسؤولياته[1].

وإنّ القضية الجوهرية في هذا الإعداد تتحدد في فحص المكونات الفعّالة له، والعمل على التأكد من توافرها، بحيث يكسبه هذا البرنامج القدرات والمهارات والاتجاهات ليكون كفئاً في عمله منتمياً لمهنته راغباً في تطوير ذاته، وتنمية شخصيته. وهناك أمور بحاجة إلى مراجعة منها أنّ المواد التخصصية التي تقدّم له كماً هائلاً من التراث تتمثل في علوم لغوية وأدبية وإسلامية يحفظها ويستظهرها دون تمحيص لأنّ السّمة الجوهرية الغالبة فيها هي القدسية[2].

وتغلب اللّغة العربيّة الأكاديمية على البرنامج التخصصي الذي يُقدَّم لإعداد هذا الأستاذ، في حين أنّ البرامج الدراسية لا تعرف اللّغة العربيّة المدرسيّة. وهناك بعض العلوم اللّغوية لا يدْرُسها الأستاذ أثناء إعداده، ولكنه يقوم بتدريسها للمتعلّم من أهمها التّعبير، القراءة، قواعد الإملاء وتطبيقاتها، الخط العربي، وقرارات مجمع اللّغة العربيّة. وإنّ المساحة الزمنية التي يستغرقها البرنامج التخصصي تتفاوت بين كلّيات إعداد أستاذ العربيّة، وهي برنامج تاريخ العربية لا عن العربية نفسها. كما أنّها تُعلِّم عنها ولا تُعلِّمها، ناهيك عن تقديمها منقولة ومنفصلة على شكل مذكرات رديئة شكلاً ومضموناً[3].

[1]–غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2011، ص:202.

[2]– المرجع نفسه، ص: 202.

[3] – المرجع نفسه، ص: 203.

وتشكل طرق التدريس العمود الفقري في البرنامج المهني لإعداد أستاذ اللّغة العربيّة لأنّها تسهم في تكوين مهارات التّدريس اللازمة له. وإنّ التّربية العلميّة هي مجال تطبيقي لما يدرسه من مواد تخصصية ومهنية تُمارس ممارسة شكلية، فالإشراف عليها من موجهي التربية والتّعلّيم أغفلوا الحديث عن العلوم التربوية والنفسية، وليس لديهم دراية عنها، وعدد الساعات التي يمارسها أثناء إعداده في أربع سنوات لا تتعدى الشهرين، ناهيك عن ازدحام المدارس[1].

2. جوانب إعداد أستاذ اللّغة العربيّة:

إنّ الحديث عن إعداد أستاذ اللّغة العربيّة إعدادًا جيداً، بالأمر الذي تخالف فيه الآراء خاصة في ظل هذا المجتمع الجديد والمتغير الذي يحكمه الانفجار المعرفي، لذلك أصبح من الضروري مناقشة هذه القضية، والتّعرف على ما يحتاجه من تطوير مستمر في كافة الجوانب، وإعداده للقيام بواجباته مع المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم، والارتقاء بمستوى تكوينه، وتنميته المهنية لتكوينه تكويناً أكاديمياً، ومهنياً، وتمكينه من اكتساب المعارف والخبرات في كافة المجالات العلمية المختلفة.

ومن أهم معالم الإطار الجديد لإعداد الأستاذ اللّغة العربيّة ما يلي:

أولاً– الإطار الأكاديمي التّخصصي (Academic Preparation): هو " التّعلّيم الذي توفره معاهد التّعلّيم في مجال التخصص"[2].

ويشمل هذا الإطار " المقررات الدراسية في مادة التّخصص التي ينبغي للطالب/ المعلّم أن يتعلّمها نظرياً وعلمياً ويعلمها مستقبلاً لطلبته"[3].

[1]– غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص: 203.

[2]–مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة لشؤون المطابع الأميرية، (د– ط)، ج1، 1983، ص: 80.

[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2003، ص: 53، 54.

ويعدّ هذا الإطار أساس النظرة الحديثة في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة، بحيث تُقدّم له العلوم اللّغوية والأدبية والإسلامية التي تجمع بين الوظيفي من التراث القديم والمعاصر، وتُعنى بالخطوط العامة أكثر ما تُعنى بالتفصيلات، والتي تعنى بتعلّيمها لا بالتّعلّيم عنها كما في النظرة التقليدية.

ثانياً– إطار الشّخصية: يهتم هذا الإطار بشخصية وكفايات أستاذ اللّغة العربيّة أثناء إعدادهم من أجل إنتاج الأساتذة مبدعين قادرين على مواجهة المتطلبات، والفرص التي تهيئها أعمالهم اليومية، وهذا يتم من خلال التركيز عليه من حيث هو في مرحلة إعداده، وليس مجرد نتاج الممارس الكفء ناقل المعرفة والأستاذ المهارات، وعليه فالتأكيد في برامج إعداده يكون على نمط شخصيته وأساليب تفكيره، وانفعالاته وأحكامه، فضلاً عن طاقاته ومدى حيويته، أي يركز على تنمية شخصيته[1].

ويشتمل إطار الجوانب الشّخصية والنّفسية ما يلي:[2]

- الاختيار المناسب لمن يرشد للعمل في التّدريس، حيث تكون شخصيته قوية، ومظهره حسن، ونطقه سليم، وخال من العيوب.
- اختيار من له الرغبة والموهبة في العمل في مهنة التدريس بدافع وحب شخصي لهذه المهنة، لأنّ ذلك سينعكس ايجابياً على عمله.
- إقناع الأستاذ بأنّ مهنة التدريس هي مهنة الأنبياء والرسل الكرام، وهي مهنة سامية، فشعور الأستاذ بهذا يولد آثار ايجابية على عمله، وعلاقاته مع المتعلّمين.

ثالثاً– إطار الثّقافة: (General Education Preparation): يمكن إضافة بُعْد آخر يتمثل في تسليح الأستاذي اللّغة العربيّة بعلوم المستقبل، وقضايا المجتمع القومي والدولي؛ أي

[1]- غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، ص: 204.

[2]–عبد الله العامري، المعلم الناجح، ص: 17.

يجب الاهتمام في إعداده بغرض المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية ذات الصلة بتخصصه، وبعلم المعارف والمهارات الاتجاهات المتعلقة بالثقافة الإسلامية فلسفة وحضارة وتاريخاً وشريعة[1].

بمعنى أنّ هذا المجال يتضمن دراسة الأستاذ للمواد بثقافة عامة تُعِدُّه أو تساعده في عملية التّعلّم، ومعرفة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها ويتعامل معها.

رابعاً– الممارسة العملية، أو الإعداد المهني (Prefessional Preparation): وهو "ما يتلقاه الأستاذ من إعداد مهني للتدريس في أحد معاهد إعداد الأساتذة، ممّا في ذلك خبرته في ممارسة التدريس"[2].

ويعدّ أستاذ العربيّة منتج للّغة وممارس لها، لذلك يجب أن يُزود بخبرات ميدانية من خلال الممارسة ومعايشة المتعلّمين في المدارس من خلال التأكيد على التربية العملية بواسطة توجيه وإرشاد الأساتذة من ذوي الخبرة، واتخاذ الواقع الأساسي لعملية إعداده، ومن ثم جعل التربية المنطلق الأساسي لبناء برنامج الإعداد من حيث قيامها على دراسة وتحليل ممارسات وسلوك المتعلّمين ومناهج الدراسة، وأساليب التّعلّيم والتقويم، بحيث يتسع مدى تدريب الأستاذ، ويتنوع هذا المدى ليشمل فصلاً دراسياً.

ويشمل هذا الإعداد المهني المقررات الدراسية في المواد التربوية والنفسية نظرياً وعلمياً التي تسهل على الأستاذ تعلّيم المواد، وتنظيم المواقف التّعليميّة، ومواجهة المواقف التدريسية المتغيرة المتعلّقة بإدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتّفاعل مع المتعلّمين. ويشمل هذا المجال:[3]

- مقررات تربوية ونفسية.
- ملاحظة الأستاذ المنظمة الأساتذة الميدان المتمرسين أثناء قيامهم بالتدريس في الصفوف الدراسية.

[1]– غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، ص: 205.

[2]–مجمع اللّغة العربية، معجم علم النفس والتربية، ص:80.

[3]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 53، 54.

- التطبيقات التّدريسية الميدانية للأستاذ بإحدى المدارس لتمكّنه من اكتساب خبرات علمية من خلال تطبيق المعرفة المهنية، بالإضافة إلى تنمية وصقل كفايات ومهارات التدريس.

ومن القضايا التي يحتاج الأستاذ التدريب عليها هي:[1]

- الإدارة الصفية، والتفاعل الصفي.
- التّخطيط التربوي الذي يتمثل في التخطيط اليومي والسنوي.
- أساليب التدريس والتقويم، واستخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة.
- الأنشطة الطلابية الصفية.
- التعامل مع المتعلّمين، وحلّ مشاكلهم، وتحليل المناهج، والتعامل مع الكتب المدرسية.

مهما اختلفت برامج إعداد الأستاذ اللّغة العربيّة فإنّها تلتقي في مكوناتها والعناصر الرئيسية التي تتشكل منها التي يمكن تحديدها كالآتي:[2]

- **مواد الثّقافة العامة (الإعداد الثّقافي):** وهو أن يمتلك الحد الأدنى اللازم من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل فكر المتعلّمين، ويسعون إلى الحصول على إجابات مقنعة لها من الأستاذ، وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية، لذلك يجب أن يتضمن برنامج الإعداد ما يلي:

- مواد عامة في مجال الثّقافة الإنسانية العامة التي تزود الأستاذ بثقافة العصر وما يلزمه منها.
- تزويد الأستاذ بآخر ما توصل إليه التّقدّم العلمي التكنولوجي، وتمكينه من المزج بين الثّقافة الإنسانية والتّطور العلمي، وآخر ما توصلت إليه التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة.

[1]–عبد الله العامري، المعلّم الناجح، ص: 18.

[2]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 205-207.

- تمكين المتعلّم من التّعامل بلغة أجنبية واحدة على الأقل لمواجهة متطلبات ثقافة العصر، لأنّها وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن أن يتحصل بها الأستاذ على ما ينفعه في مجال ثقافة العصر.

- **مواد التّخصص (الإعداد الأكاديمي)**: يعني تزويد الأستاذ بالمعارف اللازمة التي تتصل باللّغة العربيّة وآدابها من نحو وصرف وأدب ونقد وعروض، وكلّ ما له صلة بآدابها بالشكل الذي يؤهله لتدريس هذه المواد في الأطوار التّعليميّة؛ أي اختيار مفردات هذا المجال من برنامج إعداد الأستاذ في ضوء الحاجة إليها في ميدان العمل، وأن تلبي ما يحتاجه من معلومات لتدريس المادة.

وهذا يعني أنّ مفردات مواد التّخصص في المراحل التّعليميّة خاصة مرحلة المتوسط والثانوي لا تُعدّ بمعزل عن أهداف تدريسها، لذلك يتوجب على واضعي برنامج الإعداد استحضار أهداف تدريس المواد المختلفة ومفرداتها اللازمة لتغطيتها، وتلبية حاجة الأستاذ لتدريس تلك المواد.

إنّ الغرض الأساسي لهذا الركن من مكونات برنامج إعداد الأستاذ هو ضمان سيطرته على المادة التي يُدرّسها، وقدرته على تحليليها، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها.

- **المواد التّربوية (الإعداد التّربوي)**: يعدّ البُعد التربوي من أهم الأبعاد التي يتشكل منها برنامج إعداد الأستاذ، ويتضمن هذا المجال تزويد الأستاذ بمّا يلزم من العلوم التربوية اللازمة لمهنة التدريس بمّا فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التّعلّم، وأسس التربية، والمناهج وطرائق التدريس التي تمكّنه من معرفة خصائص المتعلّمين واستعداداتهم، وأسس تعليمهم، وما بينهم من فروق فردية، وطرق التواصل وإدامة التفاعل، وبناءً على هذا يجب أن يتمكّن الأستاذ من:

- معرفة طبائع المتعلّمين، وخصائص نموهم وميولهم، وحاجاتهم المعرفية والنفسية والمهارية.

- الإحاطة بأساليب التّدريس الحديثة، وما توصلت إليه تكنولوجيا التّعلّيم.

- إحاطة الأستاذ بآخر ما توصلت إليه الدراسات في مجال التّعلّيم، واستراتيجيات التدريس.

- **التّربية العملية (الإعداد المهني)**: إنّ العناصر الثلاثة التي مرّ ذكرها في برنامج إعداد الأستاذ تبقى قاصرة ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية الذي يضع الأسس النّظرية التي تزود بها الأستاذ في وضع الممارسة الفعلية في مجال العمل واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس. وتستهدف هذه المعايير إلى توجيه الأستاذ وتمكينه من أن يصبح قادراً على:[1]

- التمكّن من المفاهيم الأساسية، وبنية العلوم التي سيتخصص فيها، وإتقان مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بميدانها.

- يقدّم فرصاً للتّعلّم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلّم، بما يتطلبه ذلك من معرفته بكيفية تعلّم المتعلّمين، وكيفية نموهم.

- ابتكار وضعيات ومواقف، وخلق فرص تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلّمين، وفروقهم الفردية التي تؤثر على الطريقة والسرعة التي يتعلّم بها كلّ منهم.

- امتلاك مدى واسع ومتنوع من استراتيجيات التّعلّيم والتّعلّم، واستخدامها في تشجيع تنمية قدرة المتعلّم على التفكير الناقد، وحلّ المشكلات وأداء المهارات.

- توفير بيئة تحفز التفاعل الاجتماعي، والاندماج النّشط، واستثارة الدّافعية الذاتية للتّعلّم.

- يعزز البحث الإيجابي، والاستقصاء النّشط، والتّعاون والتّفاعل الصّفي في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللّفظية، وغير اللفظية، وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك.

- يخطط للتّعلّيم معتمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسية والمتعلّمين، وأهداف المنهج.

- تنمية العلاقات مع الزملاء في المدرسة، وأولياء المتعلّمين من أجل دعم التّعلّم.

[1]- حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز، ومعايير الاعتماد، ص: 154، 155.

يتضح أنّ لكلّ برنامج من برامج إعداد الأستاذ اللّغة العربيّة السابقة الذكر له أهمية كبيرة في تنمية الأستاذ مهنياً وأكاديمياً، علماً أنّ جميع برامج الإعداد لا تنأى عن الكفايات اللازمة لأداء الأساتذة، والمهارات التي يجب أن يتمكّن منها الأستاذ في مجال العمل، وأخلاقيات التّدريس، وهذا يعني أنّ أخلاقيات التدريس تكون جزءاً من برنامج الإعداد المهني للأستاذ.

3. معالم الإطار الجديد لإعداد أستاذ اللّغة العربيّة

لقد تغيرت أدوار أستاذ اللّغة العربيّة في عصر التكنولوجيا، وتبدو أهميته في تنمية قوى البحث والإبداع، ودوره المحوري للّغة القومية في تشكيل المتعلّم المبدع، وهناك مجموعة منطلقات تشكل مدخلاً لمسار جديد يتم في إطار تقديم رؤية جديدة لإعداد أستاذ اللّغة العربيّة، ومن أهمها:[1]

أولاً– ثقافة الإبداع أحد مصادر اشتقاق الأهداف: تتمثل أهداف تكوين أستاذ اللّغة العربيّة بداية من تغيير الأهداف الأكاديمية الثّقافية المهنية لتتناغم مع مفهوم الإبداع الفكري، باعتباره قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً في الواقع. وهذه العلاقات الجيدة ليس في الإمكان تكوينها من غير عقل ناقد لعلاقات قائمة.

ثانياً– النظرة التنويرية في التّعامل مع التّراث: إنّ المناهج الحالية تقوم على أساس نظرية المعرفة، وحفظ التّراث، ولكي تتم عملية الإبداع، وخلق الأستاذ مبدع متخصص في اللّغة العربيّة، لا بدّ من توفر الديمقراطية، وطرح قضايا التراث دون التقيد باتجاهات معينة؛ وكذا توفر مناخ داخل كليات الإعداد تسوده العلاقات الإنسانية في مواقع التّعلّيم والبحث، بحيث لا يخشى أصحاب الأفكار المخالفة من طرح أفكارهم.

ثالثاً– الانفتاح على الثّقافات غير العربيّة: إنّ الثّقافات متعددة، والتراث متعدد، وليس من حق تراث ما أن يزعم لنفسه أنّه النموذج، ويظهر ذلك في رغبة كلّ شعب من معرفة ثقافات الشعوب

[1]–غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية،كتاب المادة، ص: 207-210.

الأخرى وفي التّواصل معها، ولفهم ثقافة ما يجب التّعرف على أدبه الذي يكشف أسلوب تفكيره، ويتم ذلك عن طريق الحوار الذي يفضي إلى ما يمكن تسميته بالتثاقف الذي يولد في ذاته أفكار مبدعة، مثل التثاقف بين اليونانية والثقافة الإسلامية ...الخ في العصر العباسي.

رابعاً– التّعامل مع العربية كثقافة: إنّ العنصر اللّغوي غير كافٍ لمعرفة المكونات اللّغوية، بل يجب عرضه من حيث هو وسيلة لتدريب عقل الأستاذ على فهم النّص وتأويله في إطار ثقافة العربيّة، وفي إطار لغة أجنبية، وبهذا يتم تكوين علاقات جديدة بين ثقافيتين أو أكثر، ممّا يؤدي إلى القدرة على الإبداع، لذا يجب تدريس الترجمة في أقسام اللّغة العربيّة لأنّها تسمح بالتثاقف، شرط أن يتم التّعامل مع اللّغة في إطار ثقافتها، وليس في إطار قاموسها اللّغوي أثناء التّرجمة.

خامساً– التّناغم بين المختصين في اللّغة العربيّة والتّربية: إنّ التّعاون في إطار الإبداع بين المتخصصين في التّربية والمادة العلمية هو التّغيير الذي تسعى إليه كليات تكوين الأساتذة، لأنّ عملية تكوين أستاذ العربية ليست حكراً على فئة معينة، بل هو تعاون وشراكة من أجل تكوين تخصص مهني ثقافي يقوم على إشكالية ثقافة الذاكرة، وثقافة الإبداع، كما أنّ سيادة المناخ الثقافي القائم على ثقافة الذاكرة هي الآلية المحورية في إعدادهم الذي هم في حاجة إلى تخفيض كمية المعلومات التي تقدّم لهم في كلية الإعداد، وزيادة جرعات الثقافة التنويرية حتى يتسع الوقت لتدريبهم على المهارات العقيلة العليا، وكذا تنويع المواقف التّعلّيمية التي توظف فيها أكبر قدر من الثروة العقلية، وهكذا تتاح الفرص أمامهم للبحث ولحوار والتّعلّم الذّاتي.

سادساً– ترشيد التّدريب الميداني: التربية العمليّة في إطار الإبداع الفكري هي بوتقة لتحويل الجوانب النظرية إلى ممارسات عملية، وهذا يقتضي تقديم نماذج إبداعية لدروس لغوية، واستخدام التدريس المصغر لأنّه من آليات التّدريب الإبداعي؛ شرط أن يُعنى بتنمية مهارات الحوار، والتّعلّم الذّاتي، والعصف الذهني ، ويجب توفر آليات الحصول على التّغذية الراجعة، ومعرفة معوقات الإبداع، وتعديل مسارات التّدريب الميداني في ضوء نتائج التّغذية الراجعة.

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأنّ مسألة تأهيل وإعداد الأستاذ إعداداً جيداً للقيام بأدواره من القضايا التي أثارت اهتمام الباحثين والعاملين في مجال التربية، ومؤسسات التّعلّيم في العديد من دول العالم لتطوير نوعية وجودة التّعلّيم، خاصة وأنّ العالم يتسم بالتطور والتغير المستمر في مختلف الجوانب الحياتية. لذلك فإنّ إعداد الأستاذ اللّغة العربيّة في بيئة تعليميّة ومناخ تربوي عام يساعده في اكتساب المهارات والكفايات التدريسية اللازمة له، وهذا حتماً يؤدي إلى استفادة المتعلّمين استفادة تجعل من التّعلّم فعّالاً يحقق أهداف العملية التّعليميّة التّربوية.

4.الاتجاهات الحديثة في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة:

يعدّ التّعلّيم عاملاً رئيسياً من عوامل تقدّم الدول، لذلك حرص جميع شعوب العالم على تطوير مؤسسات وبرامج إعداد الأستاذ على أساس الكفاية التي تعدّ من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال لقناعتها بالدور الذي يلعبه الأستاذ في العملية التعليمية التعلّميّة.

وإنّ أستاذ اللّغة العربية ليس باحثاً لغوياً يعنى بدراسة الظواهر اللّغوية، بل يتعامل مع اللّغة على أنّها وسيلة اتصال يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وعندما يقوم بتدريس لغته فإنّه يدربهم على عملية الاتصال، وعلى مهارات اللّغة، كما يعلّمهم كيفية ترتيب أفكارهم، وحسن التعبير عنها[1].

ويؤكد **غنيمة** أنّ سياسة الإعداد والتدريب هي عملية متكاملة ضابطها الاستمرار، وهدفها خلق الأستاذ الكفء ليتمكن من ممارسة مهنته بنجاح وفعالية عالية[2].

حيث أصبح من الضرورة الاعتناء بإعداد مدرس اللّغة العربية إعداداً ثقافياً وعلمياً وإعداداً إسلامياً عميقاً، ومن ثم تقويمه على نحو دقيق ومستمر لمساعدته في اكتساب أبعاد شخصيته بايجابياتها ومآخذها ليتجدد ويتطور، وبالتالي ينعكس أثر ذلك في المتعلّم[1].

[1] – سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص: 40.

[2] –حمود مُحَمَّد العليمات، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً، ص: 269.

وقد أثارت مسألة إعداد الأستاذ عامة، وأستاذ اللّغة العربيّة خاصة اهتمام الميدان التربوي للارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التّعلّيم وتطويره، وطرحت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح، والتّطوير المأمول في نظم إعداد الأستاذ، وقد شملت مجالات التّطوير والتجديد ما يلي:[2]

- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
- تحديث وتنويع طرق التّدريس وأساليبه في كليات إعداد الأستاذ.
- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
- اتجاه تنمية الأساتذة على أساس المهارات
- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.
- اتجاه تنمية الأساتذة مهنياً في ضوء أسلوب النّظم.
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للأستا.
- الاهتمام بالإعداد الثقافي في عصر العولمة.
- تفريد التّعلّيم في كليات إعداد الأستاذ، والمشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعدادهم.
- مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.
- مسؤولية كليات التربية في متابعة خريجيها.
- توحيد جهة مسؤولية إعداد الأستاذ، وزيادة سنوات الإعداد.
- الأخذ بأسلوب التّعلّم الذّاتي في برامج إعداد الأستاذ.

[1]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص:40.

[2]-سعيد جاسم الأسدي، وآخرون التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 47، 48.

– الاستفادة من تجارب الدّول المتقدمة في مجال إعداد الأستاذ.

وإنّ اختيار الإستراتيجية التي ينبغي استخدامها في التّدريب على أداء الكفايات التدريبية ضمن برنامج إعداد الأساتذة تعتمد على التفاعل الصادر بين عدد من المتغيرات وهي:[1]

– طبيعة أهداف التّعلّيم، والتدريب التي يراد تحقيقها.

– قدرة المنتسبين للتّدريب (المتعلّم/ الأستاذ) في العمل.

– مهارة المعدّين والمنفذين المشرفين على البرنامج، وخبرتهم لكي يتحقق التوازن بين مدخلاته ومخرجاته (التّعلّم المتوقع).

– الإمكانيات المتوفرة للبرنامج من أهداف ومحتوى وأنشطة، ووسائل تعليمية، وإشراف ووقت كاف للتدريب والتطبيق.

مادام التّعلّيم لازمة من لوازم الحياة الإنسانية يتطور ويزداد تعقيداً وتحديثاً لتعقيد الحياة وتطورها، وما يحصل من تطور هائل في المعلومات، وتقنيات المعلوماتية، فقد أثّر هذا التطور في التّعلّيم والتّعلّم.

لذلك ظهرت اتجاهات تدريب حديثة في مجال إعداد الأستاذ منها ما يشدد على الصفات والخصائص التي يجب توافرها في الأستاذ الجيد، ومنها ما يشدد على السلوك التّدريسي الذي يؤديه الأستاذ في التدريس، ومنها ما يشدد على التفاعل اللفظي بين الأستاذ والمتعلّم وغيرها، وعلى هذا الأساس ظهرت مناهج إعداد مختلفة الاتجاهات أهمها:

أولاً– برنامج إعداد الأستاذ قائم على مفهوم الكفايات، أو تربية الأساتذة على أساس الأداء:

وهي البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب الأساتذة لبلوغ هذه المستويات، والقائمين على تدريبهم مسؤولين عن بلوغ هذه المستويات، وتحقيق الأهداف المحددة[2].

[1]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، 2003، ص: 66.

[2]– المرجع نفسه، ص: 32.

ويقوم هذا الاتجاه على تحليل المهام التي يجب أن يقوم بها الأستاذ، واشتقاق الكفايات الأدائية والمعرفية اللازمة، لتنفيذها في ضوء نتائج التحليل، ثم وضع برنامج متكامل يؤدي إلى تمكين الأستاذ من أداء تلك المهام بكفاية، وأدى دخول التكنولوجيا في مجال التّعلّيم من إعادة النظر في كفايات إعداد الأستاذ، وتمكينه من الكفايات اللازمة لمقتضيات التعامل مع المستجدات في مجال التّعلّيم[1].

ويتطلب برنامج الإعداد القائم على مفهوم الكفايات ما يلي:[2]

- تحديد الكفايات التي يراد من الأستاذ التمكّن منها.

- تمكين الأستاذ من تلك الكفايات معرفةً وأداءً عن طريق الإحاطة المعرفية والممارسة العلمية.

- تضمين برامج الإعداد لجميع الأنشطة والخبرات اللازمة لأداء الأستاذ أدواره بنجاح.

- وضع معيار محدد لقياس الكفايات الأدائية، والمعرفية التي يكتسبها الأستاذ.

ويتميز هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب ببعض المميزات، نلخصها فيما يلي:[3]

- معرفة الأساتذة الكفايات التي يتطلبها عملهم فإنّهم يستطيعون تحديد الأهداف التي يعملون لتحقيقها، وهذا يسهل عليهم معرفه ما يجب القيام به لتحقيق تلك الأهداف.

- الاهتمام بالفروق في الاهتمامات، والحاجة الذاتية للأساتذة، والعمل على تقديرها.

- تحديد الكفايات يعتمد على تحليل خاص لوظائف الأستاذ وأدواره، والمهام التي يقوم بها.

- توضع الكفايات التي يتوقع من الأستاذ القيام بها داخل الفصول في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، ويعدّ الأداء التدريسي معيار للحكم على مدى النجاح في التدريس.

---

[1]- محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 201، 202.

[2]- المرجع نفسه، ص: 202.

[3]-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 35، 36.

- الاهتمام بتضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق، وذلك بإحكام التّرابط والتّكامل بين المجالين في برنامج إعداد الأساتذة في عملية تعلّيمهم وتعلّمهم لمحتوى هذا البرنامج.

- يُستَدل على كفاية الأستاذ من ملاحظة واقع سلوكاته المهنية، واجتهاده في أعماله وممارساته.

- يؤكد هذا الأسلوب على الإفادة من استخدام معظم المستحدثات التربوية تحقيقاً لأهدافه، ومن هذه المستحدثات التّعلّيم المصغر، وتحليل التّفاعل اللّفظي...الخ.

- يركّز البرنامج على الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، مثل تفريد التّعلّيم والتّعلّم الذّاتي.

- الاستفادة من التّغذية الراجعة، ومن مختلف المصادر للحصول على معلومات منظّمة.

ثانياً– برنامج الإعداد القائم على مفهوم المهارات: ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد الأستاذ، وهو ما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر متنوعة، وأساليب جديدة للتدريس في ضوء النّظر إلى عمل الأستاذ على أنّه عمل يقتضي المهارة والإتقان في الأداء[1].

ويتأسس هذا الاتجاه على أنّ عملية التدريس الفعّال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، وتدريب المتعلّم والأستاذ على اكتسابها حتى يصل إلى مستوى الحذق في أدائها، فإنّ ذلك سيضمن نجاحه في مجال التدريس، ويجعل منه أستاذاً ناجحاً.

ويمثل هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد الأستاذ، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي مُهمِلة كافة المهارات التّدريسية وسلوك الأستاذ، أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفة، وارتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدرس[2]

ويهدف هذا الاتجاه إلى رفع مستوى أداء الأستاذ لتحقيق سبل النجاح، لذاك لا بدّ من:[1]

[1]–سعيد جاسم الأسدي، وآخرون التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 48.

[2]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تحديد المهارات اللازمة للأستاذ في ميدان العمل في ضوء أهداف المؤسسات التّعلّيميّة.
- تضمين هذه المؤسسات في برنامج إعداد الأستاذ.
- الربط بين برنامج الإعداد الذي تقوم به مؤسسة الإعداد، وأهداف المدرسة التي يُعدُّ الأستاذ للعمل فيها.
- الربط بين برنامج الإعداد، وبرامج التدريب أثناء الخدمة بعد تعيين الأستاذ وممارسته المهنة.
- الربط بين برامج النّظرية التي تقدّمها مؤسسة الإعداد والتّدريب العملي الميداني في المدارس.
- وضع معايير لتقويم مستوى أداء الأستاذ ومهارته.

ثالثاً– برنامج الإعداد القائم على أسلوب النّظم: ظهر هذا الأسلوب في ضوء الاتجاه الذي يَنْظر إلى العملية التّعليميّة على أنّها مجموعة من الإجراءات والعناصر تتداخل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة، وفي ضوء مفهوم النّظم فإنّ برامج الإعداد تتكون من:[2]

- **المدخلات**: وتضم جميع العناصر التي تدخل في النّظام لغرض تحقيق الأهداف، والمدْخلات في نظام إعداد الأستاذ هي المتعلّم، الأستاذ، الأهداف، أساليب التدريس، محتوى البرنامج.
- **العمليات**: وهي جميع التفاعلات التي تحدث بين عناصر المدْخلات لتحقيق مخرجات محددة.
- **المخرجات**: وهي النتائج النهائية التي تتحقق عن العمليات، وتعني التوصل إلى الأستاذ الكفء الذي يتحلى بالمواصفات الكفايات التّدريسية المطلوبة.

[1]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 202، 203.
[2]– المرجع نفسه، ص: 203.

- **التغذية الراجعة:** وهي مكوِّن رئيسي في برنامج أسلوب النّظم، وتتضمن تحليل المخرجات التي تمّ التّوصل إليها في ضوء أهداف البرنامج لقياس مدى تحقيق الأهداف، وتأثير نقاط القوة والضعف في مدخلات النّظام وعملياته وإجراءاته.

رابعاً– التّدريب أثناء الخدمة: ظهر هذا البرنامج كرد فعل لعجز معاهد تدريب الأساتذة عن توفر القدر الكافي من الأساتذة لمواكبة زيادة المتعلّمين في المدارس، ويهدف إلى استمرارية التّعلّيم والتّدريب لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات[1].

وقد حقق هذا البرنامج مجموعة من الأهداف، نذكر منها:[2]

- القيام بمهمة التّدريب الأساسي في كافة الأطوار التّعلّيميّة،
- القيام برفع مستوى الأساتذة غير المؤهلين تأهيلاً تاماً.
- القيام بالتّدريب التأهيلي في حالة إدخال مناهج جديدة، أو مواد إضافية.
- القيام بتدريب الأساتذة للقيام بأدوار جديدة لم يتم تأهيلهم لها في الأساس.
- القيام بالتدريب التأهيلي المستمر، والذي يتطلب عودة الأستاذ من وقت لآخر بأحدث النّظريات والممارسات في مجال التّعلّيم.

خامساً– التّعلّيم المصغر: لقد استخدم هذا النوع من التعلّيم في برامج إعداد وتدريب الأساتذة قبل الخدمة وأثناءها، وبموجبه يتدرب الأستاذ على أداء أدوار متعددة الأشكال والأهداف، وهو مفهوم تدريبي مستحدث للتّطوير المهني للأستاذ، يوظف جهاز التّسجيل المرئي كأسلوب جديد للتّدريب على

[1]– سعيد جاسم الأسدي، وآخرون التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 49.
[2]– المرجع نفسه، ص: 50، 51.

مهارات التّدريس، وبه تُصغّر المهمة التّعليميّة، وتقتصر على مهارات محدودة يتم تدريب المتدربين عليها وفق ترتيب معيّن في مختبرات تُعدّ خصيصاً لهذا الغرض[1].

وإنّ استخدام هذا الأسلوب كبديل للتّربية العملية يعكس الخلط بين أسلوب التّعلّيم المصغر كأسلوب لاكتساب مهارات جزئية، والتّدريب عليها، وبين وظيفة التربية العملية التي يواجه فيها الأستاذ المتعلّم في الموقف التّعليمي بكلّ تعقيداته، فضلاً عن اختلافات بعدد المهارات وأنواعها ضمن البلد الواحد، ومن مؤسسة لأخرى ومن بلد إلى آخر، وكذلك بالنسبة لطريقة تنظيمه واستخدامه، والوقت الذي يخصص للتدريب بواسطته، ومدة الدرس الواحد[2].

سادساً– أسلوب تحليل التّفاعل اللّفظي في برامج إعداد الأساتذة: يهتم هذا الأسلوب بدراسة السّلوك التّدريبي من خلال رصد ما يصدر من كلام عن الأستاذ قصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التّدريس وضبطه، وقد أكدّ هذا الأسلوب على كفاءة إدارة التّفاعل اللّفظي بين الأستاذ والمتعلّم، والتي تجعل الأستاذ متمكناً من الموقف التدريبي[3].

ويهدف هذا الأسلوب إلى تدريب الأستاذ على طريقة المناقشة والحوار بينه وبين المتعلّمين، وإحلالها محل طريقة التلقين أو المحاضرة، ومساعدة الأستاذ على ترقية أسلوبه في التدريس، وجعل حديثه ذات تأثير على سلوك المتعلّمين، وبالتالي جعلهم أقدر على التّعبير عن الآراء والأفكار في أثناء ما يجري من إعداد الأساتذة، ويرجع ذلك لكونه يؤكد على كفاية واحدة من كفايات التدريس متجاهلاً الكفايات والمهارات الأخرى، بالإضافة إلى تجاهله للتّفاعلات غير اللّفظية[4].

[1]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 31.

[2]–المرجع نفسه، ص: 32.

[3]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

سابعاً– أسلوب التّعلّيم بالمديولات التّعليمية المصغرة: لقد أدى الاهتمام بالتّعلّيم الفردي إلى ابتكار أنظمة من التدريس تحقق أهدافها، ومن أهم هذه الأنظمة التي ازداد استخدامها هي التدريس عن طريق تصميم وإعداد وحدات تعليمية صغيرة متكاملة (مديولات Modules) يمكن عن طريقها تنويع مصادر وأساليب التّعلّم والمواقف التّعليميّة، بحيث تؤدي إلى تهيئة مجالات الخبرة وتسمح للأستاذ والمتعلّم التفاعل مع عناصر الموقف التّعليمي، وبذلك يمكن أن يحقق أهدافاً تعليمية محددة، ويصل مستوى الأداء المطلوب لكلّ هدف من هذه الأهداف[1].

ويعرّف **الفروق الفرا** المديولات التعليميّة بأنّها "وحدة تعلّم صغيرة يتبع فيها الخطوات المهمة، وهي الأهمية أو التبرير، الأهداف السلوكية للمديول، المحتوى، الأنشطة التّعليميّة، القراءات الخارجية والمراجع، والتقويم"[2].

في حين يعرّفها **حلمي الوكيل ومُحَمَّد المفتي** بأنّها "وحدة تتضمن الأهداف المراد بلوغها، والمحتوى الذي يدرس الخبرات التّعليميّة، ووسائل التقويم قبل وبعد الدراسة، ويتضمن وسائل التقويم الذّاتي"[3].

ثامناً– أسلوب التّعلّيم المبرمج باستعمال الحاسوب: إنّ استعمال الآلات في التّعلّيم يكمن في الطريقة التي تُرتَّب بها المادة التّعليميّة حتى يصبح التّعلّم سهلاً، والبرنامج لا يقصد أن يكون وسيلة للمراجعة، أو أداة تقويمية على ما هو عليه في حالة عدد من الآلات التّعليمية التي استعملت بقصد أن تكون أداة فحص، أو وسيلة تدريب، وإنّما المقصود بها أن تكون أدوات تعليميّة. فالبرنامج يقوم مقامَ مشرف بالنسبة للمتعلّم، إذ يقوده في خطوات تعليميّة منتظمة ومترابطة الواحدة تلوى الأخرى، ليحصل من ذلك على أكبر قدر ممكن من التّعلّيم[4].

[1]–فوزي الربيني، عفت الطناوي، المديولات التعليمية، مدخل للتعليم الذاتي في عصر المعلوماتية، ص:47.

[2]– المرجع نفسه، ص: 49.

[3]– المرجع نفسها، الصفحة نفسها..

[4]– سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص: 290.

إنّ إعداد الأستاذ وتكوينه قضية رئيسية يجب أن تحتل الصدارة بين كلّ مشروعات التطوير التربوي، وكان برنامج إعداد الأستاذ على أساس الكفايات من أهمها، لأنّه يمكّنه من أداء عمله بكفاية من خلال التأكيد على الأدوار الرئيسية للأهداف السلوكية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحديد المهارات التّعليميّة، إضافة إلى تطوير الأداء الوظيفي للأستاذ للقيام بمهنة التدريس بفعالية.

خاتمة الفصل:

تعدّ عملية التّعلّيم والتّعلّم عملية مركبة بالغة التعقيد في تركيبها وأبعادها المختلفة، فهي تحتاج إلى طاقات وإبداعات وأطر تمثلها، كما يجب أن يمتلك الأستاذ الكفايات اللازمة لمواجهة متطلبات هذه المهنة، سواء أكانت فطرية تولد معه وترافقه أم مكتسبة عن طريق التكوين والإعداد والتمهين، لذلك يجب ألاّ يتم التعامل مع هذه القضية سطحياً، بل تتطلب توافر الاستعدادات والقدرات لدى الأستاذ ليرقى إلى مستوى التحديات والرهانات، وفي المقدمة الأستاذ اللّغة العربيّة لما تحمله طبيعة المادة من أبعاد فكرية ودلالية تخاطب العقل والوجدان معاً.

الفصل الثاني:

كفايات أستاذ اللّغة العربيّة

المبحث الأول: الكفاية: مفهومها، مواصفاتها، جوانبها، أبعادها

أولاً– مفهوم الكفاية والكفاءة:

1– التّحديد اللّغوي لمصطلح الكفاية والكفاءة:

تشير معجمات اللّغة إلى أنّ الكفاية مشتقة من كلمة كفى يكفي كفاية، والذي يقوم بالكفاية يقال له الكفئ، يقال كفاه الشيء يكّفي كفايةً: استغنى به عن غيره فهو كافٍ وهي كلمة ذات أصل لاتيني، وتعني العلاقة، وتقابلها في الفرنسية (**compétence**) وظهرت في سنة 1968 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة"[1].

وورد في لسان العرب أنّ الكفاية من "كَفَى، يَكْفي، إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر، أي حسبك، وكفاك هذا الشيء، وكفى الرجل كفاية، فهو كافٍ وكفًى، وكفاه ما أهمه الأمر، كفاية وكفاه مؤونة كفاية، وكفاك الشيء يكفيك واكتفيت به"[2].

وقوله تعالى:﴿ **كَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ** ﴾[3]؛ أي شهادته بقوله وفعله وإقراره، أمّا قوله فبما أوحاه الله إلى أصدق خلقه مما يثبت به رسالته.

وورد في معجم الوسيط معنى الكفاية " كفاه الشيء كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كافٍ وكفى، وكثيراً ما تزاد معها الياء، ويقال كفاه مؤونته: طلب منه أن يكفيه، واستَكْفاه الشيء، واستكفيته الشيء فكفانيه (الاكتفاء الذّاتي)، وفي الاقتصاد أن تستغني الدولة بإنتاجها عن الاستيراد من غيرها"[4].

وقوله تعالى:﴿ **أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ**﴾[5]. أي كفي بالله شهيداً على أفعال عباده وأقوالهم.

---

[1]– إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار التراث العربي، بيروت– لبنان، ط3، (د– ت)، ج1، ص: 10.

[2]–ابن منظور، لسان العرب، مج(15)، ص:225، (مادة كفى).

[3]–سورة الرعد، الآية– 43.

[4]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، 2004، ص: 793.مادة كفى)

[5]– سورة فصلت، الآية–53.

وفي نفس المعنى ورد **قوله تعالى**: ﴿**وَتَوَكَّل عَلَى ٱللَّهِ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلا**﴾[6]؛ أي لم يحتاجوا إلى منازلهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.

وجاء ورد في كتاب العين أنّ الكفاءة من "كفأ: يقال: هذا كُفْءٌ، أي مثله في الحسب والمال والحرب، والجميع الأَكْفَاء. والمكافأة: مجازاة النّعم. كافأته أُكافئه مكافأةً، وفلان كِفاءٌ لك، أي مطيق في المضادة والمناوأة، وفلان كَفِيئُك وكَفِيءٌ لك وكُفْءٌ لك والمصدر الكَفاءَة والمكافأة مجازاة النعم[7].

وبناءً على ذلك فإنّ الفعل كفأ يدل على الكفء في القدرة والمنزلة والمساواة، وكفي تدّل على كفاية الشيء أي سد حاجته، وجعله في غنى عن غيره.

إنّ المفهوم اللّغوي لمصلح الكفاية في القرآن الكريم والمعاجم يتضمن معان جوهرية منها، المساواة الاكتفاء، والاستغناء، والقدرة؛ أي قدرة الفرد على القيام بوظائف معينة، واكتفائه بذاته.

وتفسيراً لما سبق فقد وورد في معجم المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة: "إنّ مصطلح كفايات مفردها كفاية، وتختلف عن الكفاءة، فالكفاية تعني سد الحاجة ما يكفي ويغني عن غيره، وتعني الاستغناء، فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف"[8].

---

[6]-سورة الأحزاب، الآية- 25.

[7] الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، ج4، ص: 37.

[8]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 36.

2- التّحديد الاصطلاحي لمصطلح الكفاية (La competence)

يعد مصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة نسبياً في مجال التربية بوجه عام، إذ "يرجع استخدامه لأول مرة إلى خمسينات القرن الماضي، عندما بدأ علماء التربية يركزون على ما يتمتع به الشخص من صفات ومعارف ومهارات، وقدرات كأساس للسّلوك والأداء في عمله سواء كان معلّماَ أو مديراً...الخ"[1].

وارتبط مفهوم الكفاية بمجالات الشغل والمهن، لينتقل بعد ذلك إلى الحقل التربوي، ويتحول المفهوم كأداة لتنظيم وبناء المناهج الدراسية، وتنظيم الممارسات التربوية.

قبل تعريف مصطلح الكفاية لا بدّ من الإشارة إلى مجموعة من الإجراءات التي توضح إدخال هذا المفهوم في الحقل التربوي من حيث دقته ومشروعيته، ووضعه داخل إطار نظري قبل تجريبه في ثلاث مداخل رئيسية، وهي:[2]

المدخل الأول: يتمثل في التعريف الإجرائي للكفاية الذي تقترحه **لندا علال L-Alal** انطلاقاً من تصور **جيلي Gillet** كتنظيم المعارف داخل نسق وظيفي، وبناءً على هذا تقدّم الكفاية الأبعاد الرئيسية، وهي شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس حركية، وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات، ويرى **بودوان** أنّ الكفاية داخل إطار الديداكتيك غير كافية بهذه العناصر (الأستاذ، المتعلّم، المعرفة) وتستلزم إدراج عنصر رابع يتموضع فيه النشاط.

المدخل الثاني: يتمثل في مشاكل ورهانات عالم الشّغل والتّكوين أو المدرسة؛ ولا يواجه كمفهوم الكفاية إلاّ عند النقاش حول هذه المسائل، وتظهر الكفاية هنا كمفهوم يسمح بمناقشة، أو حلّ مشاكل المجتمع، كمشاكل وظيفة المدرسة، وتكوين الكبار، وتدبير عروض العمل، وهذه المواقف ترتسم من خلال **إسهامات بيرنو Perrenoud**، و**أولايني Ollagnir**.

---

[1]-ليلى عبد الحليم قطيشات، الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان- الأردن، (ط1)، 2014، ص: 46 .

[2]-عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مجلة جغرافية المغرب، منشورات عالم التربية، ص: 312، 313.

المدخل الثالث: يتمثل في تحليل استعمالات الكفاية داخل مختلف مجالات الشغل والمدرسة والتكوين، وقد لاحظ الباحثون الذين تبنوا هذا المنظور كيفية استعمال الكفاية، وحلّلوا بعد ذلك شروط استعمالها وانتشارها ونقلها.

وبما أنّ الاتفاق حول تعريف جامع مانع للكفاية لم يحصل بين أغلب الباحثين في الاصطلاحات التربوية، فقد تعدت تعريفاتهم للكفاية تبعاً لاختلاف وجهة نظرهم، وفيما يلي سنعرض بعض التعريفات للكفايات:

يمكن في البداية تقديم الكفاية(**compétence**) على أنّها " مجموعة من السلوكيات الكامنة التي تسمح للفرد بممارسة وبفعالية وظيفة تعتبر بصفة عامة معقدة. كما أنّ الكفاية وثيقة الصلة بمهنة، وظيفة، مكانة، بوضعيّة مهنيّة أو اجتماعية تعدّ مرجعيّة، ولذلك فهي تضم كلّ المعارف والخبرات والمهارات والقدرات المترابطة بشدّة فيما بينها التي تسمح بإبراز الكفاية الكامنة"[1].

فالكفاية هي " القدرة على استعمال المهارات، والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني، وتتضمن تنظيم العمل وتخطيطه، والابتكار والقدرة على التكيّف مع نشاطات غير عادية، كما تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتّعامل مع الزملاء والإدارة"[2].

وتعرف الكفاية بأنّها " معالجة المعلومات؛ أي حلّ المشكلات في وضعيات محددة، أو ما يصطلح عليه لدى المعرفيين بتحليل المهام"[3].

وتفسيراً لذلك فالكفاية هي" نظام اللّغة الكلي في ذهن أبنائها، وهي ملكة خاصة بأبناء اللّغة الذين نشأوا في بيئتها، فهي المعرفة اللغوية المتعارف عليها بين المتكلم والسامع"[1].

---

[1] -Françoin Raynal et Alain Rieunir :Pedagogie : dictionnaire des concepts cles : apprentissage , formation,psychologie cognitive,2éme édition, ESF éditeuur, paris, 2001 ; p :76,77.

[2] – مسفر بن عقاب بن مسفر العتيبي، الكفاءات والمهارات الإدارية والفنية لوكيل المدرسة، شعلة الإبداع للطباعة والنشر، جمهورية مصر العربية بنها، (ط1)، 2018، ص: 20.

[1]- الحسن اللحية، الكفاية في علوم التربية، بناء كفاية، إفريقيا الشرق للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، 2017، ص: 60.

حيث تعدّ الكفايات المطلب الأساسي لبلوغ الكفاءة، وتوفر الكفايات الخاصة بالعمل لدى الفرد تؤدي بشكل من الأشكال إلى كفاءة الفرد في العمل.

وفي مجال **اللّغة** يستعمل ميشال زكريا مصطلح الكفاية في ترجمته للمصطلح (**Compétence**) بالمعنى الذي استخدمه (**N.Chomosky**) وتعني " القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تعلّم اللّغة بالكفاية اللّغوية"[2].

وفي نطاق **التّكوين** استخدم مصطلح الكفاية " لوصف بنيات من الأفعال والأنشطة التي تتيح للفرد أداء مهام معينة"[3].

ويحددها **بيرنو**(**perrenoud**) بأنّها "القدرة على توظيف مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات ومعلومات) لمواجهة طائفة أو مجموعة منسجمة من الوضعيات بحذق وفعالية"[4].

بينما يعرّفها **روجيرز**(**Roegiers**) بأنّها " إمكانية حشد مجموعة من المصادر المندمجة والمتوافقة من أجل مواجهة مجموعة من الوضعيات"[5].

وفي رأي **لو بوتيرف** (**le borterf**) الكفاية هي "القدرة على تكييف التّصرف مع الوضعية، ومواجهة الصّعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة دون هدر

---

[1]- البار ابتهال مُحَمَّد علي، تعليم اللغة على ضوء نظرية النحو التوليدي التحويلي، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات- ماليزيا والصين، كلية اللّغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، الصين، 2011، ص: 06.

[2]- مُحَمَّد بن يحى زكريا يحيى، عياد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الجزائر، 2006، 73، 74.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها. -

[4]- رياض بن علي الجوادي، مداخل حديثة في التعليم، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، (ط1)، 2017، ص: 90.

[5] -Roegiers.X , lapedagogie de l' integration en bref , Rabat Maras, 2006K p :90.

للمجهود؛ أي إنّها القدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين"[1].

ممّا سبق يتضح أنّ كلّ التعريفات تتفق على أنّ الكفاية ليست مجرد اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات فحسب، بل يجب أن توظف هذه المكتسبات في حلّ وضعية مشكلة، وتحقيق الأهداف السلوكية، ويمكن ملاحظتها أو قياسها، أو الاستدلال على وجودها من خلال الأداء والانجاز العملي.

حيث يعرف**Carré** الكفاية في الميدان التربوي بأنّها "سلوك يتطلب قليلاً من المعارف كثيراً من المهارات"[2].

بينما يعرّفها **جود** (**Good**) في قوله: "تطبيق القابلية عن تطبيق المبادئ، والتقنيات الجوهرية لحقل معين في المواقف العملية"[3].

بينما تعرف الكفاءة (Efficiency) في مفهومها العام والشامل "القدرة على استعمال المهارات، والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني، كما تتضمن أيضاً تنظيم العمل، وتخطيطه، وكذا الابتكار، والقدرة على التّكيّف مع نشاطات غير عادية، كما أنّ الكفاءة تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء والإدارة"[4]

[1] -Lebortef Guy, la competence : Essai sur une attracteur étranger les éditions d'organisation ;paris,1995, p22.

[2]-خطوط رمضان، استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق- دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2009، ص: 65.

[3]- سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 78.

[4]- مسفر بن عقاب بن مسفر العتيبي، الكفاءات والمهارات الإدارية والفنية لوكيل المدرسة، ص: 20.

كما تعرف على أنّها" مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو النفسية الحس حركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه "[1].

وفي قاموس **وبيستر** (**Webster**) فإنّ مصطلح الكفاءة (**Compétence**) يعني " الوسائل الكافية لحاجات الفرد أو قدرته أو مهارته أو طاقته"[2].

والمقصود **بالكفاية العلمية، أو التّدريسيّة (الكفاية في مجال التّدريس)** بأنّها " الأهداف التي يمتلكها الفرد في لغته مقابلاً للآداءات السّلوكية ومرادفاً للأهداف العامة"[3].

ويقصد بها " تمكن الأستاذ من مادته العلميّة وامتلاكه قدراً كافياً من المعلومات فيها، ومتابعته الدائمة للتطور في مجالها ومحتواها، واهتمامه بتفاصيل المنهج الذي يدرسه، لتعريف الطلاب أهم ما يجب عليهم فهمه وإدراكه"[4].

وتعرّف أيضاً بأنّها " أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه الأستاذ من المعارف والمهارات، والقيم والاتجاهات التي تجعله قادراً على أداء مهامه التّعليميّة بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك المتعلّم"[5].

بمعنى أنّ الكفاية في مجال التدريس يقصد بها مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الأستاذ التي تساعده في نجاح الموقف التّعليمي بأداء مهمته بشكل جيد ومتقن، وهذا حتماً يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية التعلّميّة.

---

[1]- المرجع نفسه، ص: 80.

[2]-M.K.piper &W.R.Houston, The search for teacher competence ;journal of teacher education,Vol51,No5 ;1980,p :37.

[3]-عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 36.

[4]- طاهر معتمد خليفة السيسي صفات المعلّم الناجح، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربيّة للبنات بكفر الشيخ، مج1، ع3، 2019، ص: 461.

[5]-مُحَمَّد بن يحى زَكريا يحيى، عياد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، ص: 71.

في حين يعرّفها **سعدون محمود السّاموك** بأنّها "المهارات الرئيسية التي ينبغي على الأستاذ أن يمتلكها، بحيث تظهر هذه الكفاءات من نتائج البحوث حول العلاقة بين مواصفات أو سلوك الأستاذ ومحصلات الطالب"[1].

بينما يذهب **درة** إلى تعريف الكفاية في التدريس بأنّها" تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية"[2].

وفي رأي **باتريسيا** (**patricia M.Kay**) الكفايات التدريسية "ما هي إلاّ الأهداف السّلوكية المحددة تحديداً دقيقاً، والتي تصف كلّ المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنّها ضرورية للمعلّم إذا أراد أن يعلّم تعلّيماً فعالاً، أو أنّها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على الأستاذ أن يكون قادراً على أدائها"[3].

ويحددها **المسلم** بأنّها" مجموعة من القدرات، وما يرتبط بها من مهارات يُفترض أن يمتلكها الأستاذ، تمكّنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء، ممّا ينعكس على العملية التّعليميّة ككلّ، وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة الأستاذ على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم الأستاذ بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، ممّا يتضح في السلوك والإعداد التّعلّيمي للمعلّم داخل الفصل وخارجهّ[4].

من خلال التّعريفات السابقة للكفايات التّدريسية تتفق على أنّ الكفايات التدريسيّة هي مجموعة من المعارف والمهارات التي يكتسبها الأستاذ في إطار عمليات الإعداد والتدريب الوظيفي،

[1]- سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 143.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 28.

[3]- مرعى توفيق، الكفايات التعليمة في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 1983، ص: 23.

[4]-كرم إبراهيم مُحَمَّد، ما مدى إتقان معلّم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج3، ع4، جامعة البحرين، 2002، ص: 130.

وبرامج التكوين المبرمجة له، وهي مفهوم افتراضي يظهر في أداء الأستاذ للسّلوك التّدريسي بدرجة عالية من التمكّن، وبأقل جهد وقت ممكنين.

من خلال التعريفات السابقة وجب التميز بين مصطلحي الكفاية والكفاءة، فالكفاءة " تحقيق مستوى الجدارة، أو الحد الأقصى وليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل"[1].

في حن أن الكفاية هي "قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (عرفية، وجدانية، مهارية)، تُكوِّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين من ناحية الفاعلية، والتي يُمكن ملاحظتها، وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة"[2].

في ضوء هذين التعريفين، يتضح أنّ الكفاية تختلف عن الكفاءة رغم تقارب المعنى اللغوي بينهما، إلا أنّ الكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، بينما الكفاية انجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط، وعلى ذلك يمكن القول أنّ الكفاية درجة دون الكفاءة، فالتلميذ المتوسط نقول له كفاية والتلميذ الممتاز نقول كفاءة، لذلك وجب استعمال كلمة كفاءة مع الأستاذ نقول أستاذ كفء وليس كفي.

3- المفاهيم المرتبطة بالكفاية والعلاقة بينها

يرتبط مفهوم الكفاية بعدة مفاهيم، نذكر منها:

- التّدريس (Instruction) يعرّف بأنّه" الجهد المنظّم الذي يبذله الأستاذ من أجل تعلّيم التّلاميذ، ويشمل كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد، مثل نوع الأنشطة والوسائل

[1] - سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 144.

[2] - سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 72.

المتاحة، والظروف البيئية المحيطة، وأساليب التّقويم، وما قد يوجد في الموقف التّعليمي من عوامل جذب الانتباه والتّشتت"[1].

وتعرّفه **هانم قزامل** في معجمها بأنّه " علم يبحث عن التفاعل بين الأستاذ والمتعلّم والمحتوى الدراسي، ويهدف إلى إنشاء معايير للتطبيق، ومعايير فعّالة من أجل تفسير وتخطيط وتنظيم نشاط كلّ من المتعلّم والأستاذ"[2].

ويقصد بمهارة التّدريس" القدرة على أداء عمل، أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وهذا العمل قابل للتّحليل لمجموعة من السّلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدّقة والقيام به، وسرعة انجازه، والقدرة على التكيّف مع المواقف التّدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريسية"[3].

في حين يقترح **مُحَمَّد الدريج** تفصيلاً أدق لعلم التدريس بأنّه "دراسة لمحتويات التدريس، وطرائقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّيم الذي يخضع لها الطالب دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية، قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى الذهني أو الانفعالي أو الحس حركي"[4].

وبهذا فإنّ التدريس أو النّشاط التّدريسي هو نشاط تواصلي يهدف إلى البحث عن التّفاعل بين طرفي العملية التّعليميّة التّعلمية؛ أي بين الأستاذ والمتعلّم، وكذا المحتوى الدّراسي لتحصل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك في سياق المدرسة المتضمنة سلسلة من المواقف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس.

---

[1]- إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 16.

[2]- سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، ص: 38.

[3]-تاعوينات علي، التوصل والتفاعل في الوسط المدرسي، شارع أولاد سيدي الشيخ، الجزائر، (د-ط) 2009، ص: 115.

[4]- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، (ط2)، 2005، ص: 82.

- **الاستعداد (Readiness)**: يعرّف بأنّه "قدرة الفرد الكامنة في مجال معين أو أكثر من المجالات على أن يتعلّم بسهولة وسرعة، وبأقل مجهود ممكن، وبعبارة أخرى فإنّه يمثل إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التّدريب، سواء كان هذا التّدريب مقصود أو غير مقصود"[1].

ويمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد على أنّه "حالة من التهيؤ النفسي والجسمي، بحيث يكون فيها الفرد قادراً على تعلّم مهمة أو خبرة ما. ويسهم الاستعداد في عملية التّعلّم على نحو فاعل"[2].

وعلى هذا فإنّ النظرة المعاصرة للاستعداد تعني "النظرة المتوقعة للمتعلّم في ناحية من النواحي نتيجة وجود قدرات عند الشّخص ترتبط بالموضوع الذي يتعلّمه، وقد يكون الاستعداد مركباً من عدة قدرات أولية بسيطة، كالاستعداد اللّغوي أو الثقافي...الخ"[3].

وعرّفته **هانم قزامل** في المعجم العصري في التربية بأنّه " الخصائص الموجودة لدى الفرد حالياً، والتي تمكننا من التنبؤ بكمية القدرة التي يمكن أن يصل إليها بعد إعطائه قدراً من التّعلّيم والتدريب، أو بعد حصوله على قدر من الخبرة"[4].

بمعنى من المعاني فالاستعداد هو قدرة فطرية كامنة في الفرد، ويعني الرغبة والقدرة على العمل في نشاط معين، ويعتمد على مستوى نضج المتعلّم وخبرته السابقة.

– التّدريب والخبرة (Experience): يعد التدريب من أكثر العوامل أهمية في عملية التّعلّم، إذ يسهم في إثارة الدافعية والاستعداد لدى الأفراد نحو التّعلّم، ويعرّف بأنّه "التزويد بالدراسات العلمية والعملية التي تؤدي إلى رفع درجة المهارة في أداء واجبات الوظيفة[5].

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، (ط1)، 2004، ص: 26.

[2] – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2010، ص: 41.

[3] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، ص: 26.

[4] – سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، ص: 35.

[5] – عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص: 37

في حين عرّفته المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم بأنّه" عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي تدربها، تتناول معلوماتهم وأدائهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية"[1].

وعرّفته **سهيلة الفتلاوي** إجرائياً بأنّه" التّمرين الموجه في الممارسة على مهام الكفاية والمهارة لإجادته واعتياده والدّراية به في ضوء طرائق عديدة تفسح المجال للممارسات العملية أو التّطبيقية لتحسين مستوى الأداء أو الإنجاز الفعلي"[2].

ويحدد **جود** (**Good**) التّدريب على أنّه " الجهود المبذولة لتحفيز النّمو المهني لدى العاملين، وتطويرهم لمزاولة مهنة بالوسائل المناسبة"[3].

نستنتج أنّ التّدريب هو الجهد الذي تبذله مراكز التكوين والتدريب، بهدف إحداث التغيرات المرجوة في سلوك في الفرد عامة، والأستاذ بصفة خاصة حتى يؤدي وظائفه ومهامه بكلّ مهارة وكفاءة.

-**القدرة** (**Ability**): تعرّف بأنّها "كلّ ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية، سواء كان نتيجة تدريب، أو غير تدريب، كالقدرة على ركوب دراجة، أو تذكر قصيد شعر ...الخ"[4].

ويعرّفها كلّ من **براون** و**ستيفن سون وكيلي** و**ثرستون** بأنّها " تصنيف لمجموعة من الاستجابات، أو أساليب النّشاط العقلي، ترتبط فيما بينها متميزة بذلك عن غيرها من الاستجابات، وأنّ القدرة اللّغوية قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى عوامل أبسط منها"[5].

---

[1]- عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، ص:21.

[2]-المرجع نفسه، ص: 22.

[3]- المرجع نفسه، ص: 21.

[4]- المرجع نفسه، ص: 27.

[5]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، ص: 27.

من خلال هذا نلاحظ بأنّ القدرة هي القوة أو الطاقة التي تمكن الفرد من القيام بعمل ما، حيث أنّها تختلف من فرد لآخر، كما يمكن تطويرها سواء كانت قدرة عقلية أو جسدية عن طريق التدريب، والمران والممارسة.

-**المهارة (skill)**: ويقصد بها " عملية استرجاع الأفكار المخزونة في الذّهن ذات العلاقة بالموضوع والألفاظ والمثيرات تستدعي مضامين مخزونة في أدمغتنا، وهناك دلالات محددة ترتبط في رؤوسنا بكلمات معينة، وتثير هذه الكلمات أحياناً معان كثيرة على شكلِ تداعٍ لمضامين كثيرة"[1].

كما تعرّف بأنّها "شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلّم عن طريق المحاكاة والتّدريب، وما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها"[2].

وأكدّ هذا **جود (Good)** في قوله المهارة هي " الشيء الذي يتعلّمه الفرد، ويقوم بأدائه بسهولة ودقة، سواءٌ كان هذا الأداء جسمياً أو عقلياً"[3].

وترتبط المهارة بمعان عديدة في رأي **بورجروسيبورن** منها " الإشارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التّدريب المقصود، والممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة، مثل الكتابة على الآلة الكاتبة. وهذا يعني التركيز على النشاط والانجاز والمعالجة الفعلية الواقعية"[4].

[1]- فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، جدارا للكتاب العلمي، عمان- الأردن، (د- ط)، 2007، ص: 158.

[2]- ابتسام محفوظ، أية محفوظ، المهارات اللغوية، دار التّدمريّة، الرياض، (ط1)، 2017، ص: 15.

[3]-رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، ص:30.

[4]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تفسيراً لما سبق فالمهارة هي " إتقان سلوك أو حركة بشكل تلقائي، ودون جهد معقد، وتنمية المهارات من الأهداف الرئيسية للتدريس، فنحن نتعلّم حقائق ومعلومات، وندرس ونستوعب المصطلحات والمفاهيم من أجل استخدامها كوسائل لتنمية المهارات وتحسين الأداء"[1].

نستنتج أنّ المهارة هي قدرة أو أداء أو نشاط يُكتسب بالتّدريب والممارسة، يتطلب خصائص وشروط معينة لتحقيق هدف ما، أو تنفيذ مهمة أو عمل معين بسهولة ودقة وسرعة في الإتقان.

– **الأداء (Performance)** : يعرّف بأنّه " إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، وهو المظهر العلمي للكفاية، ويعني ما يفعله الفرد فعلاً من خلال أدائه لمهمة ما، وليس ما يستطيع أن يفعله، ولهذا فإنّه يتوقع أن يختلف الأداء من موقف لآخر"[2].

وتعرّفه **سونيا هانم قزامل** بأنّه" عمل أو فعل أو سلوك يقوم به الأستاذ، وهو محصلة لعمليات تحصيلية يمارسها الأستاذ، وهي مرتبطة بمعارف ومهارات ومفاهيم واتجاهات وقيم معينة، وتختلف من الأستاذ لآخر تبعاً لاختلاف تلك الخلفية"[3].

بينما الأداء اللّغوي هو" كلّ ما يقوله الفرد بالفعل؛ لأنّ الأداء يمكن أن يكون به تردد أو توقف، أو مخالفة للقواعد النّحوية واللّغوية بحكم الظروف التي تحكم الكلام العقلي من مرض، أو عدم معرفة بالموضوع"[4].

وفي ضوء ما سبق فإنّ الأداء هو ما يفعله الفرد عامة، والأستاذ خاصة خلال أدائه لمهامه بمهارة وحذق، غير أنّه يختلف من موقف لآخر، والأداء اللّغوي هو التّطبيق العملي الظاهر للّغة وممارستها في المواقف التواصلية اللغوية من خلال معرفة البنية اللغوية.

– **الفعّالية:** إنّ عمل ما بأنّه فعّال بمعنى " العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ"[1].

---

[1]– إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 109.

[2]–سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 144.

[3]– سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، ص: 34.

[4] –عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، ص: 14.

ويذهب آخرون إلى تعريف "شيء ما بأنّه فعّال، أي قادر على تحقيق الأهداف الأصلية، ويعدّ غير فعّال في حالة تحقيق أهداف أخرى بعيدة عن الهدف الأصلي، كما يقال إنّ هذا الهدف تدريس فعّال، بمعنى أنّ الهدف ينشط ويحفز المتعلّمين لابتكار الحلول لمشكلة ما، وبذلك يكون هدفاً فعّالاً"[2].

لذلك فإنّ التدريس الفعّال هو" مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها الأستاذ في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التّدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة"[3].

من خلال التعريفات، فإنّ الفعالية من أهم العوامل التي تهدف إلى تحقيق الأهداف ذات الأهمية، لأنّ هذه الأهداف تعدّ بمثابة المنشط والمحفز للمتعلّم أو الأستاذ لابتكار الحلول لمشكلة ما.

3-1 العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم (المهارة، الأداء، الفاعلية، والتدريب):

الكفاية والمهارة:

عند التمييز بين الكفاية والمهارة يمكن الوصول إلى النقاط الآتية:[4]

- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة؛ فالمهارة تعدّ أحد عناصر الكفاية.
- تتطلب المهارة شروط السّرعة والدّقة والتكيّف، ومدة التوقيت، ومستوى التّمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.
- تختلف الكفايات عن المهارات، حيث تتسم المهارة بالثبات والتخصيص، ذلك أنّ معرفة المهام والأدوار والمهارات والمسؤوليات المرتبطة بمهنة التّعلّيم أولاً يعدّ ضرورياً لمحاولة تحديد الكفايات التي ينبغي اكتسابها وتنميتها لدى النشاط التدريسي.

---

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 19.

[2] –المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] – أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، ص: 29.

- إن تحققت المهارة في إنجاز، أو أداء شيء ما فهي تعني تحقق الكفاية له.
- إن تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.
- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية في حين ترتكز المهارة في عمليات حركية حسية.
- إنّ المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.

الكفاية والأداء:

يميز **هيتلمان** بين الكفاءة والأداء، فالكفاءة هي " القدرة على أداء سلوك ما، في حين الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، فالأداء هو المظهر العلمي للكفاءة العملية"[1].

والكفاية في شكلها الظاهر هي "الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليليه وتفسيره وقياسه؛ أي أنّها مقدار ما يحققه الفرد في عمله، وتُستخدَم للدلالة على مستوى الإنجاز في العمل"[2].

لكي يكون الأداء فعالاً يجب أن يكون ذاكفاية عالية، وأنّ الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء، كما ترتبط بسلوك أدائي مُرْضٍ للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال التي يتطلبها التدريس.

القدرة والأداء:

يفرق العلماء والفلاسفة بين الأداء والقدرة، حيث تشير القدرة إلى" المعرفة المخبوءة بأيّ شخصٍ عن نظامٍ أو حدثٍ أو حقيقةٍ، وهذه المعرفة هي القدرة التي لا تخضع للملاحظة، وتمكن الإنسان من عمل شي من الأشياء"[3].

في حين أنّ الأداء هو " المتحقق الملموس الظاهر للقدرة، أي العمل الفعلي الظاهر لشيء ما، كالمشي والغناء والكلام...الخ، وقد درج المجتمع الغربي على استخدام مقياسي القدرة والأداء في

[1] –سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 78.

[2] –سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 144.

[3] – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 44.

معظم مناحي الحياة، مثل امتلاك الأطفال لقدرة ما في مجالات معينة، ومن ثم توضع الاختبارات لقياس هذه القدرة عن طريق ملاحظة الأداء"[1].

والقدرة- فيما يخص اللّغة- " هي تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللّغة وقواعدها ومفرداتها، وكلّ أجزائها، وكيف تتضام هذه الأجزاء معاً، أمّا الأداء هو الإنتاج الفعلي (الكلام والكتابة)، أو الفهم (القراءة الاستماع)"[2].

القدرة والمهارة:

يؤكد **روغيرز** أنّ "عبارة الإمكانية، أو الاستعداد (aptitude)، أو المهارة كلّها تقترب من عبارة القدرة"[3].

والقدرة سمة لاصقة بالفرد وثابتة عنده تسهل له أشكال الأداء في مهمات متنوعة، وعلى سبيل المثال فإنّ القدرة على التصور المكاني مهمة في مناشط مختلفة، مثل طب الأسنان، والهندسة...الخ، هذا وفي الوقت الذي تعدّ المهارة فيه أكثر تحديداً، كما أنّها موجهة نحو مهمة معينة، ومن معاني المهارة كما يذكر **فؤاد أبو حطب** و**آمال صادق** وصف الشخص بأنّه على درجة من الجودة والكفاءة في الأداء، فالتركيز ينصب على مستوى الأداء وليس على خصائص الأداء ذاته[4].

حيث يرى الباحثان – فؤاد أبو حطب، وآمال صادق- أنّ القدرة عامة يندرج تحتها عدد من المهارات، فالمهارة جزء من مكونات القدرة، وهما في هذا يتفقان مع الدكتور مُحَمَّد صلاح الدّين مجاور في أنّ القدرة على القراءة تشتمل مثلاً على مهارات الفهم والسرعة والتحليل والنقد والحكم الاستنتاج وغير ذلك من المهارات[5].

---

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 44.

[2]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[3] – رياض علي الجوادي، مداخل حديثة في التّعليم، ص: 133.

[4]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، ص: 30.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفعّالية والكفاية:

تتلخص العلاقة بين الفعّالية والكفاية في النقاط الآتية:[1]

- إذا تحققت الفعّالية لشيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له.
- الكفاية مطلب ضروري للفعّالية.
- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعّالية به.
- إنّ الكفاية أحد عناصر الفعّالية.
- إنّ نطاق الفعّالية يتضمن الكفاية، ولكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفعّالية.

الكفاية والتّدريب:

العلاقة بين الكفاية والتدريب علاقة وثيقة جداً ومرتبطة، وذات تأثير متبادل، الأمر الذي أكسب هذه العلاقة حركة مستقلة ذاع صيتها في الأوساط التربوية، وهي حركة التدريب القائم على الكفايات.

أمّا العلاقة بين كلّ ما سبق والتّدريب، فإنّ التدريب يتيح الفرصة للكفاية والمهارة بالظهور في مستوى الأداء، ويتيح الفرصة للأداء ليكون عن طريق ما يوفره من جهود تُبذل بشكل منظم عن طريق التمرين والممارسة العلمية لجوانب التّعلّم المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعّال وبكفاءة وإنتاجية عالية[2].

ثانياً– مواصفات الكفاية في مجال التّدريس

لقد حدد **هول Hale** مجموعة من المواصفات، أو العمليات الضّرورية من أجل الوصول إلى تحديد كفايات تدريسية قابلة للتّطبيق والتّجسيد ميدانياً، ومن هذه المواصفات ما يلي:[3]

[1]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 30.

[2] –المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]–مُحَمَّد بن يحى زكريا يحيى، عياد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، ص: 97، 98.

- تحديد قائمة الكفايات.
- تحديد الأهداف في كلّ مجالات الكفاية بشكل سلوكي.
- تحديد مستويات التمكّن المطلوب، وطرق التّقويم ومعايير الأداء.
- تصميم الأنشطة التّعليميّة المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية والعدية، الأنشطة المصاحبة).
- ربط التقدّم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التّحصيل.
- بناء البرامج بطريقة تسمح بتفريد التّعلّم، والتّعلّم الذّاتي، واعتماد أسلوبه.
- تقويم المتعلّم وفقاً لانجازه، وليس وفقاً لإنجاز أقرانه (مرجعية التّقويم محكية وليست معيارية).
- قيام البرنامج على وجود التّغذية الراجعة.

ثالثاً– أبعاد الكفاية:

تستند الكفاية بشكل عام إلى الأبعاد الأساسية التالية:[1]

- **الانجاز/ الفعل:** ترتبط الكفاية بالانجاز فلا وجود لها بمعزل عن انجاز يؤدي الفرد في مجال محدد.

– الإمكانيات/ الموارد: تكون على شكل معارف يمتلكها الفرد، أو خبرات طورها، أو انجازات يتميز بها بحيث تؤهله للتحكم في الكفاية.

– المجال المعرفي: ترتبط الأفعال التي يقوم بها الفرد، والموارد التي يتوفر عليها مجال معرفي معين.

– المرونة في العمل: أي قدرة الفرد على التعامل مع الصعوبات التي قد تعترضه أثناء العمل، مما يتطلب توفر المرونة سواء عند نقل المعارف والتجارب، أو أثناء السعي إلى تحسين جودة الانجازات.

[1]– عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص:164.

وفي الوقت نفسه يمكن ملاحظة أبعاد الكفاية من خلال ما ساقته **سهيلة الفتلاوي** على النحو الآتي:[1]

1. البعد الأخلاقي: يمثل هذا البعد جانباً مهماً من شخصية الأستاذ، وأبرز صفات هذا البعد ما يلي:[2]

- الاتزان الانفعالي والسّلوك الهادئ، والالتزام بالسّلوك القدوة، والخلق الفاضل.
- الإقبال على مهنة التّعلّم بقناعة، واعتزاز ورغبة.
- القدرة على التكيّف مع متغيرات الموقف التّعليمي.
- الالتزام بالقوانين، والأنظمة والتعليمات المعمول بها.
- البراعة والدهاء العلمي، والتزام الهدوء داخل الصف، وتجنب الانفعال.
- يتمتع بالمرونة والشجاعة، والصبر والمثابرة، ويتمتع بأخلاقيات مهنة عالية.
- يشجع مشاركة المتعلّمين في الأنشطة التّعاونية، ويخطط بوعي لذلك.
- يتخاطب مع المتعلّمين بأساليب تربوية نفسية تزيد من دافعيتهم للتّعلّم.
- يستمع جيداً للمتعلّمين، وتأييد استجاباتهم الصحيحة.

2. البُعْد الأكاديمي (العلمي): لممارسة عملية التدريس بفاعلية ومقدرة عالية، ينبغي أن تتوافر في الأستاذ الكفايات الأكاديمية (المعرفية) اللازمة، ومنها:[3]

- امتلاك مهارات التقصي، والاكتشاف العلمي.

[1] -عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 166، 167.

[2] - محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 77، 78.

[3] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 38، 39.

- يوضح أوجه التّرابط بين عناصر الدّرس الرئيسية.

- يربط موضوع الدّرس بمشكلات الحياة، وضمان مشاركة المتعلّمين القصوى أثناء الدرس.

- يلّم بمادة التخصص، ويطّلع على كلّ ما هو جديد في مجال تخصصه.

- استخدام الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه، وتثير اهتمامات المتعلّمين.

- تكيّيف المنهج الدراسي وفق متطلبات المتعلّمين داخل الفصل.

- اختيار التمرينات المناسبة لموضوع الدرس.

- يكيّف موضوعات المنهج وفق الظروف الطارئة.

- يُشرك المتعلّمين بأنشطة وواجبات ذات علاقة بمحتويات، أو موضوعات التدريس.

- يتقن الحقائق والمفاهيم الخاصة بالمادة التي يدرسها، أو المقرر الذي يدرسه.

- يلّم بالأهداف التّعليميّة للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

- يخطط لتنمية العمليات الفعلية المختلفة للأساتذة من استقصاء، وربط افتراضي وتنظير...الخ.

- يحدد جوانب الترابط والتكامل بين محتوى دروس المادة التي يقوم بتدريسها والمواد الأخرى.

3. البعد التربوي: ويضم ها البعد مجموعة من الكفايات نوجزها فيما يأتي:[1]

1.3 **كفايات التخطيط:** وهي مرحلة تمثل الاختيار والتحديد والتحضير للجوانب الآتية:

- تحليل محتوى المادة الدراسية.

- تحليل الخصائص المشتركة للمتعلّمين لمختلف مستويات النمو

[1]- عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص:168- 170.

- التصور المسبق للموقف التعليمي والإجراءات التدريسية.
- صياغة الأهداف للمادة الدراسية.
- تحديد الطرائق التدريسية المراد استخدامها أثناء عرض الدرس.
- تحديد الإستراتيجية اللازمة لعملية التدريس.

-تحديد التقنيات التعليمية اللازم استخدامها أثناء عرض الدرس.

2.3 **كفايات تنفيذ الدرس**: تعدّ هذه المرحلة أساسية للتدريس، وتتركز على الجوانب الآتية:

- تنظيم وترتيب بيئة الفصل بإتباع عدد من الخطوات والإجراءات.
- التمهيد للدرس، وتهيئة الدارسين ذهنياً وجسمياً وانفعالياً لتلقي الدرس.
- إثارة الطلاب نحو الدرس بهدف جذب انتباههم.
- تنويع الحافز؛ أي التغيير أثناء الدرس للأنماط السلوكية للأستاذ.
- تحسين عملية الاتصال بين طرفي العملية التدريسية.
- استخدام الوسائل التّعليميّة وفق القواعد العامة، وإدارة الصف بهدف تحقيق نظام الصف.
- اختتام الدرس بشكل مناسب بهدف مساعدة المتعلّمين على تنظيم وتثبيت المعلومات.
- تحديد الواجب المنزلي بغرض مراجعة المعلومات وترسيخها.

3.3 كفايات نتائج التدريس: وتتعلق تلك الكفايات بعملية التقويم التي تكشف عن مدى تحقق أهداف الدرس، والتقدّم في التحصيل الدراسي، ويمكن إبراز ذلك من خلال:

- التقويم التكويني أثناء سير الدرس لمعرفة مدى تقدم المتعلّمين في اكتساب المعرفة والمعلومات.

- التقويم النهائي المستخدم في نهاية العملية التدريسية لمعرفة مدى تحصيل المتعلّمين.

4. البعد الاجتماعي والإنساني: يرتكز هذا البعد حول الكفايات الوجدانية والاجتماعية كبعد أساسي له صفاته وملامحه، ويضم ما يلي:

- إقامة علاقات إنسانية تتسم بالطيبة والرحمة مع المتعلّمين.

- بناء علاقات ودية مبنية على الاحترام مع إدارة المدرسة، والقائمين على العملية التربوية.

- التّعاون بين العاملين في المجال التّعليمي بهدف إنجاح العملية التعليميّة.

- تشجيع المتعلّمين على الانضباط داخل الفصل، واختيار الأنشطة.

- استيعاب طبيعة المجتمع للإسهام في ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع.

- تنمية الانضباط الذّاتي لدى المتعلّمين، وإعطائهم التوجيهات اللازمة والمحددة.

المبحث الثاني: مصادر اشتقاق الكفايات وأسس تحديدها، وعوامل انتشارها وتصنيفها.

إن منظومة الكفايات تشكل عاملاً مهماً في تطوير وتكوين الأساتذة بصفة عامة، وأستاذي اللّغة العربيّة بصفة خاصة على أساس تربية الأساتذة القائمة على أساس الكفايات التي تسعى في جوهرها إلى تعلّيم الأستاذ المهارات والقدرات والاتجاهات.

أولاً– مصادر اشتقاق الكفايات وأسس تحديدها

1. مصادر اشتقاق الكفايات

تختلف مصادر اشتقاق الكفايات من دراسة إلى أخرى، كما تتعدد في الدراسة الواحدة.

فقد حدد **محمود الساموك** أربع طرق لاشتقاق الكفاءات وهي:[1]

- طريقة تخمين الكفاءة اللازمة (وهي أقل الطرق صدقاً).

- طريقة ملاحظة الأستاذ في الصف (وهذه الطريقة أفضل من الأولى، حيث تربط كفاءات الأستاذ بالنتاج التّعلّيمي لدى التلاميذ).

- الطريقة النّظرية في اشتقاق الكفاءات.

- الدراسات التّحليلية وهي أفضل الطرق في اشتقاق الكفايات.

ومن المصادر الأكثر شيوعاً بين الباحثين في اشتقاق الكفايات، تتمثل فيما يلي:[2]

- **تحليل المقررات، وترجمتها إلى كفايات:** تعدّ المقررات التي تدرس في أيّ مرحلة مجالاً حيوياً التي يؤمل تحصيلها من الذين يدرسونها، ومع أنّ **هيوستون** يرى بأنّ هذا الأسلوب أكثر الأساليب استخداماً يتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية، وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، وإنّ دعمه بأساليب أخرى ضرورة تتطلبها دقة البحث.
- **ما يُستقى من خبراء المهنة:** مثل الموجهين والأساتذة المتميزين، ويتوقع أن يشمل هذا المصدر على معلومات وحاجة الممارسة المهنية كما يرونها، ومعلومات حول احتمالات المستقبل بالنسبة لهذه المهنة.
- **الطلبة:** يُعْرِب الطلبة أنفسهم من خلال ممارستهم الفعلية نظرياً وعلمياً عمّا يحتاجون إليه في أعمالهم المستقبلية.

[1] – سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 146.

[2] – مريم سليم عويجان، الكفايات الرئيسية لمعلم الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية، كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية، جامعة دمشق، 2009، ص: 69، 70.

– **التخمين والاستقراء، واستشراف متطلبات المستقبل:** لهذا المصدر أهمية كبيرة لأنّه يساعد على استشراف المستقبل، واستطلاع آفاقه من خلال تضمين قائمة الكفايات عدداً من الكفايات التي يتوسمها الميدان في إعداد الأستاذ المستقبل، لأنّ أدوار الأستاذ تتغير بتغيّر الظروف المؤثرة في المجتمع.

– **ملاحظة أداء مجموعة من الأفراد المشهود لهم بالكفاءة:** ويتم ذلك بتسجيل نتائج هذه الملاحظة تسجيلاً منظماً، بحيث ترصد السلوكيات النّموذجية لكلّ فرد.

– **تحديد الاحتياجات:** يتم في ضوء طبيعة الميدان وما يراه المختصون والقائمون على التّخطيط من متطلبات إعداد الفرد الذي سيعمل في الميدان، وتشتق الكفايات حسب هذه الطبيعة.

– **قوائم تصنيف الكفايات:** يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة المتضمنة عدداً كبيراً من الكفايات بما يفسح المجال أمام إمكانية الاختيار من بينها ما يتفق واحتياجات البرنامج بالاعتماد على إستراتيجية واضحة ومحددة، يتم وفقها اختيار الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه.

– **المدخلات المهنيّة:** يتم الاستعانة بالعاملين في المهنة في عملية اشتقاق الكفايات، وتحديدها وتضمينها في البرامج التّدريبية.

– **التّحليل:** إنّ تحليل العمل والأدوار والمهام والأنشطة، والموضوعات والمهارات من السّبل المساعدة على تحديد الكفايات التي يتوقع أن يظهرها الأستاذ الكفي في الموقف الفعلي.

هذا ويرى الباحثان **أوكي Okey وبراون Broun** أنّ أساليب تحديد الكفايات أربعة هي:[1]

– استطلاع رأي الأطراف المعنية من الأساتذة أو موجهين، أو أساتذة في معاهد إعداد الأساتذة، وسؤالهم عن المهارات التي يظنون أنّها يجب أن تتوافر عند الأستاذ.

[1]– رشدي أحمد طعيمة، المعلّم، كفاياته، إعداده ، تدريبه، دار الفكر العربي للنشر والطباعة، القاهرة– مصر، (ط2)، 2006، ص:35.

- الاقتباس من قوائم أخرى حددت من قبل الكفايات التّربوية اللازمة، وعلى الباحث في مثل هذه الحالة أن يطلع على ما أخرجته الهيئات والمؤسسات مقتبساً منها أو مدمجاً لها.

- ملاحظة الأستاذ ذي خبرة على أن تكون هذه الملاحظة في موقع العمل، واشتقاق المهارات اللازمة للأساتذة حتى يكونوا مثله.

-تحليل عملية التّدريس، وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ما يتوفر في الجو التّعلّيمي من ظروف نفسية تيسر للتّعلّيم أن يحدث.

بينما يحدد **سعيد جاسم الأسدي** مصادر اشتقاق الكفايات فيما يلي:[1]

- اعتماد نظرية تربوية: يعتمد أصحاب هذا المنحى في اشتقاق الكفايات التّعليميّة من خلال نظرية تربوية، بحيث تكون الكفايات التي سيتم اشتقاقها متفقة مع أسس تلك النّظرية ومنطلقاتها، فإذا اعتمدت النّظرية التّقليدية في نقل المعلومات إلى المتعلّمين، فإنّ كفايات الأستاذ ستحدد في ضوء هذه النّظرية الحديثة القائمة على أنّ التّعّليم هو تهيئة مواقف التّعلّم المناسبة.

- المنحى التّحليلي: يتم فيه البحث بعناية وبطريقة تحليلية بهدف التّوصل إلى المهام التّعليميّة للأستاذ، أو المهارات اللازمة ليؤدي أدواره المطلوبة، ومن أنماط هذا الإطار تحليل مهام الأستاذ ووظيفته وأدواره في المواقف التّعليميّة، ويتم التّدريب عليها خلال فترة الإعداد قبل وأثناء الخدمة.

- تحليل مرحلة الطّبيعة الدّراسية: ويستند اشتقاق الكفايات في ضوء هذا المدخل إلى ضرورة تحديد الكفايات في ضوء متطلبات المرحلة التّعلّيميّة.

[1]- سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 119- 122.

– **تقدير الحاجات**:إنّ تقدير الحاجات من المصادر المهمة لاشتقاق الكفايات، وذلك في ضوء طبيعة وحاجاته، وما يراه الخبراء والقائمون على التّخطيط، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين في ميدان التّعلّيم من الأساتذة ومتعلّمين ومرشدين...الخ.

– **تحليل مهارات التّعلّيم**: يتضمن التّعلّيم أنواعاً من مهارات النّشاط، واستخدام الأمثلة والعروض التوضيحية والتجارب العلمية، وتنظيم الخبرات التّعليميّة، وحفز المتعلّمين للتّعلّيم على هذه الجوانب.

– **مدخل العملية**: يقصد بها عملية التّعلّيم التي يقوم بها الأستاذ، بينما تشير المخرجات إلى تحصيل المتعلّم في الموقف التّعلّيمي، فيشتق من هذا المدخل الكفايات عن طريق إجراء البحوث التي تربط بين سلوك الأستاذ وتحصيل المتعلّم.

– **مدخل بناء الأنموذج**: تبدأ عملية تحديد الكفايات في هذا المدخل بتطوير أو وصف العملية المطلوبة لتصميم برنامج تربوي وتدريبي ناجح، ويتكون البرنامج عادة من أهداف ومحتوى واختبارات قبلية وبعدية، ومجموعة من النّشاطات التّعليميّة.

– **تحليل المقررات**: وهو أكثر الأساليب شيوعاً واستخداماً، ويقصد به تحليل المقررات الدراسية، وترجمتها إلى كفايات، إذ يتم إعادة تشكيل المقررات في عبارات تقويم الكفاية بدءً من المقرر، فالأهداف، فالكفايات العامة، والكفايات الفرعية.

– **تحليل عمل الأستاذ ورصده الأنموذجي**: يعدّ هذا المصدر من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات، إذ تتم دراسة مهام الأستاذ من خلال ملاحظة عدد من الأساتذة وهم يؤدون واجباتهم في المواقف التّعليميّة، وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، إذ ترتبط كفايات الأستاذ بالناتج التّعلّيمي في مستوياته المعرفية والوجدانية والمهارية.

– **توظيف نتائج البحوث والدراسات:** إنّ لنتائج البحوث والدراسات أهمية في استقاء المعلومات والبيانات التي تعدّ معايير أو صفات التّعلّيم الجيد، كما يمكن الإفادة من البحوث التي أجريت على التّحصيل التّجريبي والتّطبيقي للعمليات المكونة للأدوار والمهام التي يقوم بها الأستاذ.

– **الإفادة من قوائم الكفايات الجاهزة:** ويسمى بمدخل الإجماع، ويقوم على أساس المراجعة الشاملة التي سبق إعدادها وتطويرها، ثم حذف الكفايات المتداخلة والمتكررة للحصول على قائمة توزع عينة من الأساتذة بغية تحديد صدقها وثباتها، وبما يتلاءم مع متطلبات النّظام التربّوي.

– **استطلاع آراء الخبراء والمختصين:** يتضمن هذا المصدر استطلاع آراء الخبراء التربويين والمختصين، والطلب منهم تحديد الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ في الميدان التربوي.

– **استطلاع أراء الخريجين:** في غالب الأحيان يواجه خريجي الجامعة عدد من المشكلات أثناء ممارسة المهنة لأول مرة، وفي هذه الحالة ينبغي تحديد المشكلات التي تواجه الخريجين في ميدان العمل، ومن ثم تحديد الكفايات المطلوبة لمعالجة تلك المشكلات.

– **استطلاع آراء الطلاب:** يشعر المتعلّمون أثناء التّعلّيم، ومن خلال ممارسة النّشاطات والمشروعات والتّعلّم وخبرتهم بأشياء يودون لو أنّهم يدرسونها ويتعلّمونها، ويحسها كحاجة تبرز تلقائيا أثناء التّعلّيم، وبذلك يجب جمع هذه الحاجات كي تساعد في تحديد الكفايات المطلوبة.

– **مدخل الحلقات الدّراسية والمناقشات:** يمكن أن يعتمد هذا المصدر مجال معين في تحديد الكفايات في عقد حلقات نقاشية تضم تخصصات متعددة لها علاقة بموضوع الكفايات المطلوبة من خلال هذه الحلقات والمناقشات يمكن التّوصل إلى مجموعة من الكفايات.

– **الإطار النّظري:** أي تدريس المادة النّظرية، ومحاولة استخلاص القدرات أو الكفايات أو الأداءات المتوخاة منها، وتحويل الإطار إلى البعد العملي والممارسة.

– **المهام أو الأدوار أو الوظائف:** وفيها تتم عملية تحليل الموقف التّعلّيمي المطلوب، أو أدوار أو وظائف أو مهارات تم تحويلها إلى كفايات أدائية، ويجب الأخذ بعين الاعتبار الإطار النّظري، وربطه بالممارسة العملية، ومراعاة الفروق الفردية.

– **تحويل البرنامج القائم على مجموعة من الكفايات:** يتم التركيز على الجانب العملي، وممارسة الانطلاق.

2. أسس تحديد الكفايات:

يلجأ الدارسون إلى العديد من الأسس لتحديد كفاية قبل صياغتها، وأورد **كوبر (Cooper)** أسس للكفايات نوجزها فيما يلي:[1]

– **الأساس الفلسفي:** يركز هذا الأساس على وضع المنطلقات التي تتناسب مع قيّم المجتمع وفلسفته، ومن خلال هذه المنطلقات تتحدد النتاجات المرغوبة للعملية التّربوية.

– **الأساس الامبريقي:** يتناول هذا الأساس بعض المفاهيم الامبريقية التي يمكن أن تشكل أساساً سليماً تقوم عليه عمليات اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات.

– **أساس المادة الدّراسية:** يتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات من خلال البيانات المعرفية، والتّنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية، غالباً ما تكون الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس هي كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصورة أساسية.

– **أساس الممارسة:** يقوم على مفهوم الكفاية التي يمكن تحديديها من خلال التّحديد الدّقيق لما يفعله العاملون أثناء ممارستهم لعملهم، لأنّ الكفاية تظهر في الأداء.

[1] –ليلى عبد الحليم قطيشات، الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية، ص: 45.

- **الأساس الواقعي**: يتمثل في العودة إلى البرامج المحلية والمقررات، وإشراك العاملين في التّنظيم، إضافة إلى وسائل وأدوات يتم استخدامها في تحديد الكفاية، وهي أدوات البحث العلمي، كالملاحظة والاستلانة...الخ.

ويشير (**Fredrick McDonald**) أنّ أيّ أداء أو كفاية تتشكل من مكونين

رئيسين (معرفي وسلوكي)، وإن إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساس لإعداد الأستاذ الكفء الفعّال، وهما كما يلي:[1]

- **المكون المعرفي**: ويكون مجموع العمليات الإدراكية والمفاهيم، والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

- **المكون السلوكي**: يتكون من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها.

بينما حدد **سعيد جاسم الأسدي** أسس تحديد الكفايات فيما يلي:[2]

- **اعتماد التّعلّيم الفعّال**: والذي يتحدد في ضوء الخصائص الرئيسية المرتبطة بمهام الأستاذ وأدواره، وهذا يعني أنّ فاعلية التّعلّم تعتمد على ما يقوم به الأستاذ من أدوار في ضوء ما يتطلب منه أداؤه من خلال ربط الجوانب النّظرية بالعملية.
- **محك الأداء التّعلّيمي**: يعني أنّ التّعلّيم يمكن تحليله إلى مجموعة من الكفايات إذا استطاع الأستاذ أداءها بشكل فعّال.
- **سهولة الأهداف**: إنّ أهداف البرنامج التّعلّيمي المحدد يمكن قياسها بعد صياغتها بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس بعد تحديدها مسبقاً.

[1]-سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 139.
[2]- المرجع نفسه، ص: 137، 138.

- **مستويات الطّلاب**: إنّ توافر الإمكانيات المناسبة للتّعلّم يجعل المتعلّمين متكافئين في مستويات تعلّيمهم وتعلّمهم، وإنّ التركيز على اختلاف المتعلّمين، وإنّ تحقيق فعّالية التّعلّم الإتقاني يمكن لأي متعلّم بلوغ الحد الأعلى من متطلبات التّعلّيم والتّعلّم الفعّال.
- **صياغة الكفايات**: تصاغ بطريقة يتوقع من المتعلّم أن يعكسها في أدائه التعلّيمي، وتصاغ في ضوء وظائف الأستاذ وأدواره.
- **نتائج عملية التّعلّم**: من مزايا برامج تربية الأساتذة القائمة على الكفايات هو التركيز على نتائج التّعلّم، وليس على عملية التّعلّم نفسها.

ثانياً– العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات:

هناك مجموعة من العوامل ساعدت في انتشار حركة الكفايات، نوجزها فيما يلي:[1]

– اعتماد الكفاية بدلاّ من المعرفة: وهذا يتضمن اعتماد مبدأ الكفاية، أو الأداء بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي لتزويد المتعلّم بعدد من المواد الدّراسية في مجالات الثّقافة العامة والتّخصص، والجانب المهني.

– حركة المسؤولية: إنّ الأستاذ الذي يفشل في تحقيق نتاجات تعليميّة ينبغي مساءلته عن السبب، أي أنّ مفهوم المسؤولية يُبنى على تحديد الأهداف التي يجب أن تتحقق باستخدام أساليب متعددة، والتأكيد على أنّ أستاذ المستقبل مزودون بالمهارات العلمية والعملية التي تمكّنهم من الأداء الجيد في الموقف التّعليمي.

– حركة منح الشّهادات القائمة على الكفايات: هي حركة تتمثل في أنّ كلّ مفهوم يكمل المفهوم الآخر، إذ أنّ كلّ منهما تؤكد على الأداء التّطبيقي أكثر من المعرفة المجردة، وأنّ معيار تقويم المتعلّم أو الأستاذ هو ما يستطيع عمله، وليس ما يستطيع معرفته.

[1]– ينظر: سعيد جاسم الأسدي، وآخرون التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 133-136.

– **تطور التّكنولوجيا التّربوية:** إنّ التكنولوجيا هي تطبيق العلم في مجال العمل، وكان له فضل في مراجعة أدوار الأستاذ، والتركيز على التّفاعل الايجابي بين المتعلّم والمادة الدّراسية، وكذا استخدام التّعلّيم المصغر كتقنية متطورة في إعداد الأساتذة، وإكسابهم الكفايات المطلوبة، واستثمار الحاسوب، وأجهزة التّسجيل...الخ.

– **حركة الأهداف السّلوكية:** إنّ البرنامج القائم على الكفايات مرتبط بالبرنامج القائم على الأهداف السّلوكية، ولهما دور في تقويم نتائج التّعلّم، وإنّ الأهداف في حركة التّربية القائمة على الكفايات تصاغ بصورة نتاجات تعليميّة شاملة للنواحي المعرفية والوجدانية والمهارية.

– **ظهور منحى التّعلّم من أجل الإتقان:** إنّ التّعلّم الإتقاني لا يتحقق إلاّ من خلال تفريد التّعلّيم مع الاهتمام بالأداء الرفيع المستوى من حيث الإجادة والإتقان، وهذا ما تؤكده التّربية القائمة على الكفايات.

– **حركة التجريب:** ترتبط حركة التّربية القائمة على الكفايات بحركة التّجريب التي ترتبط بالتّغير السّريع في مختلف مجالات الحياة، وبخاصة التّربية المتصلة بعلم النفس، والسّلوك النّفسي والاجتماعي، وتحقيق الدّافعية.

– **تطوير مفهوم التّعلّيم:** لا توجد طريقة مثلى في التّعلّيم الجيد، وكان ظهور حركة الكفايات كبديل، إذ أنّ طبيعة عملية التّعلّيم تُقاس من خلال أدوار الأستاذ، وتحدد هذه الأدوار من خلال تحديد الكفايات المطلوبة.

– **حركة التّربية الموجهة نحو العمل:** رافقت حركة تربية الأساتذة القائمة على الكفايات حركة التّربية القائمة على العمل الميداني، وارتبطت بها لكونها من الاتجاهات المعاصرة في إعدادهم.

– **حركة تفريد التّعلّيم**: لقد ارتبطت حركة الأساتذة القائمة على الكفايات بحركة تفريد التّعلّيم بدلاً من التّعلّيم الجمعي، وتمّ تطوير الكفايات من خلال المواد المتنوعة المقررة لاستخدامها في برامج إعداد الأساتذة.

– **ظهور أسلوب تحليل النّظم**: إنّ حركة التربية القائمة على الكفايات تركز على الاستراتيجيات المستخدمة في تحليل النّظم لتطوير أنظمة فعّالة لعلاقة الإنسان بالآلة، وما يتطلبه النّظام من مدخلات وإجراءات، أو عمليات ومخرجات، وأنّ استخدام أسلوب تحليل النّظم يؤدي إلى التّخلص من المشكلات.

ثالثاً– معايير الحكم على كفايات الأستاذ:

1. معايير الحكم على كفايات التّدريس:

يتم تقويم أداء الأستاذ وكفاياته قصد إصدار حكم على درجة امتلاكه للكفايات اللازمة للتّدريس، والتي تنعكس في سلوكه على شكل مهارات أدائية عن طريق الملاحظة، وباختلاف كفايات التّدريس تختلف المعايير والوسائل المستخدمة لقياسها، وغالباً يتم قياس أدائه من خلال مجموعة من المهارات، حيث صنف **مُحَمَّد زيان حمدان** وسائل أو معايير الحكم على كفايات التّدريس فيما يلي:[1]

- **من حيث تنفيذها**: وتشمل ثلاثة أصناف وهي:

– **ذاتية**: وهي التي يدركها الأستاذ بنفسه.

– **خارجية رسمية**: ويتولى القيام بها الموجهون الإداريون الرسميون.

– **خارجية غير رسمية**: يحددها المتعلّمون والزملاء.

[1]–مُحَمَّد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس، طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د– ط)، 1984، ص: 50، 51.

- **من حيث درجة مباشرتها:** وتشتمل على صنفين هما:

– **مباشرة:** وتتمثل في أنظمة ملاحظة التّفاعل الصّفي وعملياته، والتّصنيف والأساليب السّلوكية والاختبارات الإنجازية والتّحصيلية التي تكون عادة من قبل الجهات الرسمية.

– **غير مباشرة:** كالاستبيانات التي يجيب عليها الأستاذ، واستطلاع أراء المتعلّمين، والتعرّف على تحصيلهم، وذكاء الأستاذ وخصائصه وهواياته وأنشطته الإضافية داخل المدرسة وخارجها.

- **من حيث الغرض من إجرائها:** تصنف إلى صنفين:

– **وسائل قياس تربوية تطويرية:** ذلك لتحسين سلوك الأستاذ المهني، ورفع كفاياته في التدريس.

– **وسائل قياس إدارية تنظيمية:** تهدف إلى ترقية أو مكافأة الأستاذ، أو نقله أو إلغاء خدماته.

2. معايير الحكم على كفايات الأستاذ:

لقد صنف **عبد الرحمن صالح الأزرق** وسائل قياس كفاية الأستاذ وفاعلية التّدريس إلى ثلاثة أصناف رئيسية، وهي كالآتي:[1]

– **وسائل قياس ذاتية:** وهي تعتمد على الخبرة الذّاتية، والانطباعات الشّخصية، مثل تقديرات الأساتذة الذّاتية، واستطلاعات آراء المتعلّمين حول أستاذهم، واستطلاعات آراء الزملاء.

– **وسائل قياس موضوعية:** تتمثل في الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله كما يحدث داخل الصف، مثل أسلوب الملاحظة المرئية، وتحليل التّفاعل اللّفظي والحركي في الصّف.

– **وسائل قياس تنبؤية غير مباشرة:** تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات الشّخصية للالأستاذ، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية الأستاذ أو فاعلية التّدريس الحالية أو المستقبلية.

[1] –ينظر: عبد الرحمن صالح الأزرق علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، بيروت– لبنان، (ط1)، 2000، ص: 39-48.

وباختصار يمكن القول بأنّ تقويم أداء الأستاذ محدد بهدفين كبيرين:[1]

الأول– هدف تطويري (Developmental): وذلك عن طريق تحديد نقاط القوة في الأداء لتدعيمها، ونقاط الضّعف لاتخاذ التّدابير العلاجية، إضافة إلى تخطيط برامج التّنمية المهنية المستمرة، وتحفيز الأستاذ على تطوير ذاته مهنياً من خلال مساعدته على التّفكر في ممارساته، ومراجعة أدائه.

الثاني– هدف إداري (Administrative): وذلك للمساعدة في اتخاذ القرارات المتعلّقة بالنقل والترقية، ومنح المكافآت، وتوقيع الجزاءات والاستغناء...الخ.

ويتم أيضاً قياس كفاءة الأستاذ بقياس التّغير في أداء التلاميذ كمستوى التّحصيل، أو بتقدير المدراء والموجهين والتّربويين، ويعدّ برنامج إعداد الأساتذة القائمة على الكفايات من أبرز ملامح المعاصرة، حيث تهدف إلى إعداد الأساتذة أكفاء من خلال التركيز على الكفايات التي يجب أن يكتسبها الأستاذ، كما يحدد المعايير والطرائق التي سيتم من خلالها تقويم أداء الأستاذ.

بينما يرى **سعيد جاسم الأسدي** أنّ كفايات الأستاذ تقاس طبقا لـ:[2]

– معيار الإنتاج: ويقاس من خلال مدى تحقيق الأهداف التّعليميّة التي تظهر في سلوك المتعلّمين، أو تلمسه من خلال أثر المدّرس على عمليات المدرسة، وعلى العلاقات في مجتمع المدرسة، وهذا يتضمن ما يتعلّمه المتعلّمين في جميع المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

– معيار العملية والتّفاعل: ويتمثل في التنبؤ بأداء الأستاذ من خلال السّمات والقدرات الشّخصية له، كالذكاء، والتّوافق الشّخصي، ومستواه التّعليمي، ومؤهلاته، وميوله...الخ.

---

[1]–محسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، ص: 160.

[2]–سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 101، 102.

3. مراحل تقييم أداء الأستاذ:

تتضمن عملية تقويم الأداء المراحل الآتية:[1]

- **تحديد المعايير التي يتم في ضوئها تقويم الأداء:** وذلك من خلال التعرّف على طبيعة العمل، ويشترط في طبيعة هذه المعايير أن تكون واضحة وموضوعة بشكل ييسر فهمها، وتقع في نطاق أدوار الأستاذ، وما يرتبط بها من مسؤوليات.

- **إبلاغ المعايير للأساتذة:** ذلك لكي يعرف الأستاذ ما هو متوقع منه، وما يتوجب عليه انجازه، ومن ثم فعلى من يقوم بهذا التّقويم التّأكد من أنّ الأساتذة العاملين معه قد تسلموا هذه المعايير والتعلّمات المتعلّقة بالانجاز المتوقع، وأنّهم فهموها بشكل صحيح.

- **قياس الأداء الفعلي للأستاذ:** بناء على المعلومات المتوافرة عن أدائه يجب أن يتسم المقياس المستخدم بجملة الخصائص التالية:

- ✓ الثبات (Reliability): بمعنى أن يعطي هذا المقياس نتائج متماثلة ومتشابهة نتيجة استخدامه من قبل أكثر من مقوم لأداء نفس الأستاذ في نفس الوقت.
- ✓ المصداقية (Validity): أي أن يقيس المقياس المهارات التي صمم لقياسها دون غيرها.
- ✓ العملية (Practicality): بمعنى أن يكون القياس سهل الاستخدام.

- **مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير:** لتحديد الانحرافات بين الأداء الفعلي، والأداء المتوقع.

- **مناقشة نتائج عملية التّقويم مع الأستاذ:** ذلك للتأكد من أنّ عملية تقويم الأداء تمت بطريقة موضوعية من ناحية، ومعرفة حقيقة أدائه، فيسعى ذاتياً لتطوير ممارساته في الاتجاه المنشود لأية مشكلات تعوقه عن الوصول بأدائه إلى الأداء المعياري من ناحية.

[1]-حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، ص: 161- 162.

– المرحلة الأخيرة: وهي اتخاذ القرار المناسب بالإجراءات التّصحيحية إذا كان ضرورة لذلك.

4. وسائل وأساليب تقييم كفاية الأستاذ:

ثمة العديد من الأساليب والأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم أداء الأستاذ من أبزرها:[1]

- الملاحظة المقننة – الملاحظة بالمشاركة – الاختبارات – التّعليق على المواقف
- التقارير الدّورية – الأدلة المصورة – المذكرة اليومية – المقابلة
- التسجيلات المسموعة والبصرية – لمحات عن الأشخاص والمواقف

وهناك أساليب أخرى التي يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال غير أنّه ينبغي أخذ المعلومات التي تتوافر منها بحذر شديد، ومن هذه الأساليب، تقويم الأقران، تقويم المتعلّمين للالأستاذ، المستوى التّحصيلي للمتعلّمين، تقويم أولياء الأمور.

3. الأخطاء الشائعة في تقييم أداء الأستاذ وسبل التّخلص منها:

من بين الأخطاء التي يقع فيها القائمون على عملية تقويم أداء الأستاذ كثيرة، وتؤدي إلى عدم الموضوعية في عملية التّقويم، ومن أبرزها:[2]

– خطأ التّساهل: ويعني أنّ القائم بعملية التّقويم يساوي بين كلّ الأساتذة دون مراعاة الفروق الفردية بينهم، فيعطي لجميعهم تقديرات عالية، ظناً منه أنّ هذا يجعلهم يشعرون بالرضا.

– خطأ التّشدد: وهو عكس التّساهل، حيث يميل القائم بعملية التّقويم بإعطاء جميع الأساتذة تقديرات منخفضة دون النظر للفروق بينهم في القدرات، مسلماً بأنّ لا أحد يمكنه أن يصل إلى درجة الإتقان التّام.

[1]–حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، ص: 162.

[2]– المرجع نفسه، ص: 162، 163.

– **خطأ النزعة المركزية:** ويشير إلى أنّ القائم بعملية التقويم يميل إلى إعطاء تقديرات تتراوح حول المتوسط دون مراعاة ما بينهم تفاوت، وفروق في القدرات.

– **خطأ تعميم الصفات:** ويحدث عندما يقوم القائم بعملية التّقويم بتقدير أداء الأستاذ في جميع القدرات بناء على معرفته الشّخصية بأداء هذا الأستاذ في قدرة واحدة.

– **خطأ الانطباع:** يواجه الانطباع الأول للقائم بعملية التّقويم على الأستاذ موضوع التّقويم تقديره لأداء الأستاذ.

– **خطأ المغايرة:** يسعى القائم بعملية التّقويم بمغايرة أداء الأستاذ موضوع التّقويم بأداء آخر الأستاذ قام بتقويمه.

– **خطأ التّشابه:** يظهر هذا الخطأ عندما يسعى القائم بعملية التّقويم بمعايرة الأساتذة بما لديه هو من قدرات، فإن كان أداؤهم يتشابه مع أدائه هو، فإنّه يميل إعطائهم تقديرات عالية والعكس بالعكس.

– **خطأ الموقف الحالي:** ويحدث عندما يميل القائم بعملية التّقويم بإصدار حكمه على أداء الأستاذ بناءً على رؤيته لأدائه في الموقف الحالي فقط، حيث ينطلق في عمله هنا بالتّسليم بالقول:ما الذي باستطاعة الأستاذ أن يقدّمه أكثر من ذلك في مواقف أخرى.

6. الضمانات الأساسية لموضوعية ووظيفة تقييم أداء الأستاذ:

ثمة مجموعة من المقترحات التي تعدّ بمثابة ضمانات تساعد على فعالية وموضوعية تقويم أداء الأستاذ، نذكر منها ما يلي:[1]

– ضرورة وجود أكثر من نموذج لتّقويم أداء الأستاذ، بحيث يتم تصميمها لهذا الغرض خصيصاً في ضوء أدوار الأستاذ المتغيرة، وما يرتبط بها من مهام ومسؤوليات وخصائص، شريطة أن تتضمن

[1]–حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، ص: 163، 164.

هذه النّماذج ما ينبغي أن يقوم به الأستاذ من نشاطات داخل الصف وخارجه على أن يتم تطبيق هذه النماذج أكثر من مرة في العام الدّراسي، ثم يحسب متوسط التقديرات الكمية الوصفية، لتحديد التقدير النهائي للأداء.

– تعديل النّظرة إلى تقويم الأستاذ والتّأكيد على أنّه لا يستهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه بهدف المحاسبة فقط، وإنّما يكون ذلك بهدف التّطوير والتّحسين المستمرين، إضافة إلى تحديد وتحليل أيّ مشكلات وظيفية، والعمل على حلّها، فضلاً عن تحديد الحاجات التّدريبية الفعلية.

– دقة المعلومات وتكاملها وموضوعيتها، حيث يعدّ ذلك محدداً أساسياً لنجاح عملية التّقويم، ويتطلب هذا الأمر أن تكون الأدوات التي يعتمد عليها في هذا الشأن تتصف بالموضوعية، وأن يتم تجنب أخطاء التّقويم السابق الإشارة إليها.

– أن تُبنى نماذج تقويم أداء الأستاذ في ضوء مجموعة معايير ضمان جودة الأداء المتوقع.

– عدم اقتصار تقويم أداء الأستاذ على فرد واحد، بل لا بدّ وأن يشارك في هذا العمل إلى جانب المشرف التربوي، ومدير المدرسة كلّ من الأستاذ الأول وزملائه، فضلاً عن تقويم الأستاذ من قبل تلاميذه وأولياء أمورهم، شريطة أن يتم ذلك باستخدام نماذج تعدّ خصيصاً لهذا الغرض.

– إتاحة الفرصة للأستاذ لمناقشة القائم بعملية التّقويم، لأنّ هذا يقلل من الأخطاء، فضلاً عن أنّه يدعم مبادئ الموضوعية بما تشتمل عليه من الشّفافية، والعلاقات الإنسانية.

– استمرارية عملية التّقويم وشمولها لمجمل أدوار الأستاذ ومسؤولياته.

رابعاً– تصنيف الكفايات (أنواع الكفايات):

هناك مستويات وأنواع للكفايات يصنفها الباحثون والخبراء حسب المراحل والمواقف التدريسية رغم تداخلها وترابطها، فهي تسعى في مجملها إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة في جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية، حيث يصنفها **السيد** إلى أربعة أنواع هي:[1]

[1]– سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 85.

- **الكفايات المعرفية (Conitive Competencies)**: تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الأستاذ في شتى مجالات عمله (التّعلّيمي – التّعلّمي).
- **الكفايات الوجدانية (Affectie Competencies)**: تشير إلى استعمالات الأستاذ وميوله واتجاهه وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة، مثل حساسية الأستاذ وثقته بنفسه، واتجاهه نحو مهنة التّعلّيم.
- **الكفـــايات الأدائيـــة (Performance Competencies)**: تشـــير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الأستاذ، وتتضمن المهارات النّفسحركية، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التّعلّيم، وإجراء العروض العملية وغيرها، ويعتمد أداء هذه المهارات على حصيلة الأستاذ من كفايات معرفية.
- **الكفايات الإنتاجية (Consequence Competencies)**: تشير إلى أثر أداء الأستاذ للكفاءات السابقة في ميدان التّعلّيم، أي أثر كفايات الأستاذ في المتعلّمين، ومدى تكيّفهم في تعلّمهم المستقبلي، أو في مهنهم.

وعليه قام **جاسم الأسدي** بتصنيف الكفاءة المهنية، وعلى أساسها تم إعداد وتصميم مقياسها الذي استُخدم في تقويم كفاءة الأستاذ في هذه الدراسة، وفيما يلي هذا التصنيف:[1]

البُعْد الأول– الكفاءة المعرفية: ويقصد بها المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الأستاذ في شتى مجالات عمله، ويمكن حصرها في العناصر التالية:[2]

الكفـــــاتات المعرفية	– يظهر معرفة متعمقة ومترابطة بمادته. –يبدي وعياً متميزاً بالأهداف التربوية التعلّيمية وبخصائص المتعلّمين. – يقدّم أدلة وشوهد على حداثة مادته العلمية.

[1]–سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 86.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

	– يلّم بالمصطلحات والممارسات التّربوية، ويهتم بالأبعاد التّطبيقية للمقرّر. – يحرص على استخدام لغة سليمة ومعبرة ومناسبة لمستوى المتعلّمين. – يثري مادته التّخصصية والتربوية بالاطلاع والقراءة. – يصوب الأخطاء العلمية في الكتاب المدرسي إن وجدت. – يشارك في المسابقات البحثية.

البُعْد الثاني– الكفاءة الشخصية: وتتألف من الكفايات التي يقصد بها سمات الأستاذ الانفعالية والأخلاقية، مثل تمسكه بأخلاقيات المهنة، والتّقيد بمواعيد العمل، ويمكن حصرها في:[1]

الكفايات الشخصية	– يمثل قدوة حسنة لزملائه، ويتفهم ويتقبل التوجيهات. – يواظب على الدّوام في العمل، ويلتزم بمواعيده. – يتصرف في المواقف الطارئة باتزان. – يقدر المسؤولية، ويتبع التّعليمات، ويلتزم بالنّظام. – يهتم بمظهره، ويتميز بالبشاشة وسعة الصدر. – يتمتع بالحكم الموضوعي، ويتقبل النقد ويستفيد منه. –يربط بين الأحداث الدولية الهامة، ويفهم القضايا الدّولية. – دقيق في تعبيراته الشّفهية. –يتفهم مشكلات المتعلّمين، ويحرص على السرية في شؤونهم.

[1] – سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 86، 87.

	– ملتزم بأخلاقيات مهنة التّعلّيم.

البُعْد الثالث– الكفاءة المهارية أو الأدائية: وتضم الكفايات المهارية، أو الأدائية، ويقصد بها مهارات التّدريس التي يجب توافرها في الأستاذ، لكي يؤدي عمله على أكمل وجه، ولتحقيق أهدافه التربوية والتّعليمية، مثل قدرته على التّخطيط، وإدارة الصف، واستثارة دافعية المتعلّمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، واستخدامه لطرائق تدريس متنوعة...الخ، وقد تم حصرها كالآتي:[1]

الكفايات المهارية (الأدائية	– يحرص على التّخطيط للدّرس بانتظام، ويمتاز التّخطيط بشمولية وتنوع الأهداف. –يثري تخطيطه بأنشطة إثرائية تعزيزية، وخبرات تناسب استعدادات المتعلّمين. – يشعر بأهمية التّنمية المهنية المستدامة. –يعرض المادة العلمية مراعياً التّسلسل والتّرابط والتدرج. – يستخدم التّقنيات التّربوية المناسبة لمستوى المتعلّمين، ويبتكر بعض الوسائط لخدمة المادة التي يدرسها. –ينمي مهارات الابتكار للمتعلّمين، ويعمل على صقل مواهبهم. –ينوع في طرائق التّدريس، وفي الأنشطة التعليمية مع مراعاة مستوى المتعلّمين. – يطرح أسئلة مراعياً الفروق الفردية للمتعلّمين.

[1]– سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 88،89.

	– يهتم بالبيئة الصّفية من خلال توفير بيئة حافزة للتعلّم والتّعلّيم. – يستخدم التّعزيز المادي والمعنوي بصورة مناسبة. – يثير انتباه المتعلّمين، ويحفزهم على الانضباط، ويشجعهم على التّفاعل – يشجع المتعلّمين على المشاركة، ويحفزهم على تقويم أدائهم ذاتياً. –يحسن إدارة الوقت، وتوزيعه على الموقف التّعليمي. – يراعي استمرارية التّقويم وشموليته، ويوظف نتائجه في تحسين أداء المتعلّمين. –ينجز ويوثق أعمال التّقويم للمتعلّمين في مواعيدها. –يظهر اهتماماً واضحاً بملفات انجاز المتعلّمين. – يشارك في البرامج التّدريبية على مستوى المدرسة والمنطقة، كما يبادر في الاشتراك في الدورات التدريبية الخاصة. – يوزع مفردات المنهج بطريقة ملائمة للفترة الزمنية.

البُعْد الرابع– الكفاءة الإنتاجية: وتضم الكفايات الإنتاجية، وتعني أثر أداء الأستاذ في سلوك المتعلّم، مثل مستوى التّحصيل الدّراسي لديهم، ومدى تحقيقه للأهداف التّعليميّة، وتتمثل في:[1]

[1]–سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 91

الكفايات الإنتاجية	-يظهر للمتعلّمين رغبة واضحة للتّعلّم. - توضيح المفاهيم لدى المتعلّمين، ويحرص على رفع مستواهم التّحصيلي. - يتفاعل المتعلّمين مع بعضهم. -مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين متميز. - يكسب المتعلّمين سلوكات ومهارات أدائية وعقلية. -يعمل على إكساب المتعلّمين أنماط سلوكية مرغوبة، وبأساليب متنوعة. - يسهم في المشرعات التّطويرية بفاعلية، ويبادر لتقديم أفكار تطويرية للعمل.

البُعْد الخامس– الكفاءة الاجتماعية: وتتألف من الكفايات الاجتماعية، ويقصد بها قدرة الأستاذ على التوافق الاجتماعي، وحسن التّعامل والتّعاون مع الآخرين، ومدى تفاعله مع المتعلّمين والمجتمع من حوله، ويضم هذا البُعد الكفايات المهنية الآتية:[1]

الكفايات الاجتماعية	-يبادر بالتّعاون مع زملائه، وإدارة المدرسة، ويحرص على العمل بروح الفريق. - يتفاعل تفاعلاً ايجابياً مع المدرسة، ومع المجتمع المحلي. - يبادر للمشاركة في الأنشطة اللاصفية، ويسهم فيها بفاعلية. - يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، ممّا يساعد في ترجمة الأهداف. - يسهم في اتخاذ القرارات المتعلّقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة، كما يسهم في تقديم المقترحات والآراء المساعدة في تنفيذ أهدافها.

[1]- سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 92.

	– يبني علاقات مع المتعلّمين قائمة على التّفاهم والتّعاون والاحترام المتبادل. – يقدم نشاطات وحلٍّ للمشكلات بوعي وقصد. – يعطي تعليمات وتوجيهات واضحة ومحددة للمتعلّمين. –يجيد تنمية الانضباط الذّاتي لدى المتعلّمين، ويشجعهم على اختيار الأنشطة، وتنظيمها وإدارتها. – ملاحظة عمل المتعلّمين، والتدخل لمراعاة تحركات النشاط، مراعياً النظام. – تقديم التغذية الراجعة.

وفي الوقت نفسه هناك تصنيف آخر للكفايات، وهو على النحو التالي:[1]

– الكفايات الإستراتيجية: تستوجب تطوير الإستراتيجية في المناهج التربّوية، وتنمية القدرات التالية:

– الموقع في الزمان والمكان.

– المتوقع بالنسبة للآخر، وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التّعليمية، المجتمع) والتّكيف معها، ومع البيئة بصفة عامة.

تعديل الاتجاهات السّلوكية الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة، والعقليات والمجتمع.

– الكفايات التّكنولوجية: اعتباراً لكون التّكنولوجيا أصبحت ملتقى طرق كلّ التّخصصات، ونظراً لكونها تشكل حقلاً خصباً بفضل تنوع وتداخل التقنيات العلمية المختلفة إلى تحقيق التنمية الاقتصادية، فإنّ تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلّم تعتمد أساساً على:

– القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التّقنية.

[1]– سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمي ص:127-129.

- التمكّن من تقنيات التّحليل، والتّقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف.

- التّمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات، وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات الجديدة.

- إدماج أخلاقيات المهن والحرف، والأخلاقيات المرتبطة بالتّطور العلمي والتّكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدّينية والحضارية، وقيم المواطنة ...الخ.

- **الكفايات المنهجية:** تستهدف إكساب المتعلّم:

✓ منهجية للتفكير، وتطوير مدارجه العقلية، ومنهجية للعمل في الفصل وخارجه.

✓ منهجية التّنظيم ذاته وشؤونه ووقته، وتدبير تكوينه الذّاتي، ومشاريعه الشّخصية.

- **الكفايات التّواصلية، أو الاتّصالية:** تندرج هذه الكفاية في حقل ديداكتيك اللّغات وتعلّمها، وتركز في التّعلّم على ديداكتيك المقاربات التواصلية؛ أي يجب على المتعلّم أن يتعلّم كيفية التّواصل باللّغة، واكتساب كفاية تواصلية تتعدى نطاق الأهداف، وتركز على المتعلّم، ومختلف الطّرائق النّشطة، وتطوير الإبداع والتّعبير الحر[1].حيث تهدف إلى إكساب الدّارس القدرة على الاتصال بأهل اللّغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول، ويتمكّن الدارس من التّفاعل مع أصحاب اللّغة مشافهة وكتابة، ومن التّعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة[2].

ولكي يتم معالجتها بشكل شمولي ينبغي أن تؤدي إلى إتقان اللّغة العربيّة، والتمكّن من اللّغات الأجنبية، إضافة إلى التمكن من مختلف أنواع التّواصل داخل المؤسسة التّعليميّة وخارجها في مختلف مجالات تعلّم المواد الدّراسية.

[1]-مكسي محمّد، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، (ط1)، 2003، ص: 49.

[2]-عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزات وآخرون، العربية بين يديك، كتاب الطالب، سلسة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، (ط3)، 2008، ص: ج.

– **الكفايات الثّقافية:** يتم فيها تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللّغة العربيّة الإسلامية، ويضاف إلى ذلك أنماط من الثّقافة العالمية العامة، التي لا تخالف أصول الإسلام[1].

وينبغي أن تشمل شقين: شق رمزي مرتبط بتنمية الرّصيد الثّقافي للمتعلّم، وتوسيع دائرة أحاسيسه وتصوراته، ورؤيته للعالم، والحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكلّ مكوناتها، وشق موسوعي متصل بالمعرفة بصفة عامة[2].

واستناداً إلى ذلك فغاية الكفاية الثقافية هي الوصول بالمتعلّمين لأبعاد ثقافتهم وأصالتها، وعلاقتها بالثقافة الأخرى، بالإضافة إلى معرفة:[3]

- بعض القيم التي يعبّر عنها الأدب، وبعض مكونات جماليات الخطاب الأدبي.
- أنواع وأنماط الكتابة الشعرية والنثرية.
- معايير تمييز النصوص والمؤلفات، وحركة الإبداع في الأدب العربي.
- بعض المقاربات المنهجية للتعامل مع النصوص والمؤلفات.

وقد قام الكثير من الباحثين والمختصين في مجال التّربية بتصنيف الكفايات إلى أنواع ومجالات رئيسية تشتق منها كفايات ثانوية أو فرعية، فصنفت على النحو الآتي:[4]

– **الكفايات العامة:** وهي التي تُيسر انجاز مهام عدة؛ أي تعكس السّلوكيات التّعليميّة التي تعدّ أساس كلّ أستاذ لكي يكون فعالاً بغض النظر عن مجال الموضوع الذي يُدرسه أو مستواه.

–**الكفايات التخصصية:** تعدّ أساسية لتعلّيم فعّال للموضوع، أو المستوى التّعليمي، وتُبنى من الكفاية العامة، حيث تتضمن المعرفة بالمادة الدّراسية التي سيتولى تدريسها بالمستوى الذي يُمكّنه من أداء دوره التّعليمي بنجاح.

– **الكفايات الدنيا:** وهي القدرة على القيام بمهمة ما بشكل ملائم، وهي تدل على المعارف.

---

[1] –المرجع نفسه، ص: ج.

[2] –سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 128.

[3] – عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص:185.

[4] – المرجع نفسه، ص: 165.

ويقترح بعض الباحثين تصنيف آخر للكفايات، وهو كالآتي:[1]

– **كفايات معرفية:** وتضم أنواع المعارف والعمليات المعرفية، والمهارات الفكرية اللازمة للأستاذ.

– **كفايات وجدانية:** وتضم القيم والاتجاهات اللازمة للأستاذ.

– **كفايات نفس حركية:** وتضم المهارات الحركية اللازمة للأستاذ، وبالنظر مع هذا التصنيف نلاحظ أنّه يتفق مع تصنيف بلوم.

بعد الدراسات المتعددة والبحوث الواسعة حول تصنيف الكفايات ينتهي **تشيس** (Chase) وزملائه إلى تصنيفها إلى ستة مجالات هي:[2]

–كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية – كفايات خاصة بعمليات الاتصال.

– كفايات خاصة بالتخطيط. – كفايات خاصة بإجراءات التّعلّم.

– كفايات خاصة بالتقويم –كفايات خاصة بالمادة الدراسية.

بينما تُصنف الكفايات بشكل عام كما يلي:[3]

– **كفايات نوعية، أو خاصة:** ترتبط بمادة دراسية معينة، وهي أقل عمومية، يمكن أن تتحقق في نهاية مقطع أو نشاط، مثل حساب مساحة أشكال هندسية محددة...الخ.

– **كفايات ممتدة ومستعرضة:** وهي غير مرتبطة بمجال دراسي معين، بل تمتد لتشمل مواد مختلفة، مثل امتلاك الباث التّفكير العلمي، أو القدرة على التّحليل والتّركيب...الخ.

المبحث الثالث: الكفايات التدريسيّة لأستاذ اللّغة العربيّة

كلّ عملية تربوية تعلّيميّة تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التّعليميّة، ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلاّ عن طريق الأستاذ تتضافر فيه جملة من الصّفات والكفايات التي تمكّنه من ذلك، وتظهر الكفايات التّدريسية للأستاذ في سلوكه في شكل مهارات أدائية، ويتم في العادة

[1] – عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 176.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ص: 38.

[3] – سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 127– 133.

قياس سلوك الأستاذ من خلال مجموعة من المهارات التي تصنف في الكفايات السابقة للتدريس، وكفايات التدريس.

أولاً–. الكفايات المهنيّة الأساسية للأستاذ

تعدّ الكفاءة المهنية للأستاذ من أهم العناصر التي تتوقف عليها الكفاءة الإنتاجية للنّظام التّعليمي، وتوافر الأستاذ الكفء، والارتفاع بمستوى مهنة التّعلّيم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي[1].

ويقول في هذا المقام **أبو حطب**" من الحقائق الواضحة بذاتها أنّ الأستاذ يعدّ أحد المتغيرات في عملية التّعلّم، وبالتالي فإنّ معرفة كفاية الأستاذ لها أهمية خاصة ممّا جعلها تحظى باهتمام الباحثين لسنوات طويلة"[2].

ويتفق قادة الفكر والتربويون على أنّ الأستاذ هو العنصر الفعّال في العملية التّعليميّة لتحقيق الأهداف التربوية لا تعلوه أداة ولا تفوقه وسيلة، فأيّ برنامج مخطط لتربية النشء لا فائدة منه إذ لم يحسن الأستاذ تنفيذه بعلمه وخبرته ومهاراته، ومن هنا يرى **كرمن وبرومان** أنّه " ليس هناك مدرسة أفضل من مدرسيها، وليس هناك منهج أو وسيلة للتّعلّم يمكن أن ترتفع فوق مستوى الأستاذ"[3].

ومن أهم الكفايات المهنية الأساسية التي يجب تنميتها لدى المدّرسين بمختلف المراحل التّعليمية، نوجزها فيما يلي:[4]

– الكفايات المعرفية المرتبطة بمجالات التّخصص في التّدريس والتّكوين.

[1]–سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 82.

[2] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، ص: 253.

– الكفـايات البيداغوجيـة والمهنيـة، وهـي الكفـايات المرتبطـة بقـدرات التّخطـيط، والممارسـة البيداغوجية والديداكتيكية، وطرائق التّدريس، وتدبير الوضعيات، وتقويم التّحصيل الدّراسي.

– الكفايات التّواصلية، وهي الكفايات التي ترتبط بالتّحكم اللّغوي، وقدرات التّواصل، والعمل الجماعي، والانفتاح على المحيط.

– الكفايات المرتبطة بالقيم والأبعاد الثّقافية، خصوصاً قيّم المواطنة، وقواعد السّلوك المدني...الخ.

– كفايات البحث التّربوي.

– كفايات الإسهام في تدبير المؤسسات التّعليميّة، وفي بلورة مشروع تنميتها وتفعيله.

ويذكر **عبد الجواد ومتولي** أنّ مفهوم الكفاءة المهنية مفهوماً متسعاً يشتمل على الأقل على ثلاثة أبعاد هي: المعلومات، والمهارات، والاتجاهات. ويلخصها كما يلي:[1]

معلومات	مهارات	الاتجاهات
–مجالات أكاديمية. – علاقات متداخلة. – قيم.	–أداء مهارات نفس حركية. –التّفاعل مع الآخرين.	–الميل ذاتي نحو ممارسة المهنة. –الالتزام العاطفي. – الاستعداد للتعرف مهنياً.

وفي ضوء هذه الأبعاد أعدّت **سهيلة الفتلاوي** بطاقة تتألف من 50 فقرة لملاحظة أداء الأستاذ.

إنّ المكونات الثلاثة للكفاية (المعلومات والمهارات والاتجاهات) ليست جامدة، وإنّما متغيرة ومتفاعلة وتتفاوت في معدلات تغيرها، فالاتجاهات تتغير ببطء خاصة إذا كانت تمثل جانباً من الهوية الذاتية للممارس، بينما تتغير المعلومات بسرعة أكبر نظراً للانفجار المعرفي، والتقدم التقني الذي يتميز به عصرنا الحالي " لذا تتطلب الكفاءة المهنية من الأساتذة أن يظلوا على اطلاع واسع

[1]–سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 82.

على التطورات الحديثة في مجال التّعلّيم والتّدريس، فالتّعلّيم الذّاتي والمستمر مطلب مهم للأستاذ لكي يظل محتفظاً بكفاءته المهنية"[1].

عوامل رفع الكفاءة المهنيّة للأستاذ:

انطلاقا مما سبق فإنّ كفاءة الأساتذة تتحدد في مهنتهم بالمقدرة على أداء العمل من خلال الإعداد والتأهيل والتّدريب والحوافز التي تمثل دافعاً للعمل والإنتاج.

وحدد **سعيد جاسم الأسدي** مصادر تطوير الكفايات المهنية للأستاذ التي تتمثل في التعلّم الذاتي، والدورات التّدريبية، والخبرة في التّدريس، والجامعة أو المعهد الذي تخرج منه[2].

ويمكن على وجه العموم رفع الكفاءة المهنية للأستاذ من خلال الاهتمام بالعوامل الآتية، الاختبار والتّوجيه المهني، والإعداد والتّكوين المهني، والممارسة والخبرة والتوجيه، ممارسة البحث العلمي، بيئة وظروف العمل[3].

وهناك عوامل تؤدي إلى رفع كفاية الأستاذ الإنتاجية نوجزها فيما يلي:[4]

- إلمامه بتفاصيل عمله، والاهتمام ببرامج تكوين الأستاذ.
- وجود الاستعداد لدى الأستاذ، والميل إلى العمل بذاته.
- تحسن الظروف المحيطة به لإيجاد فضاء يسمح له بالعمل بارتياح، والتزود بالإمكانيات المتاحة.
- وجود اتصال بين هيئات التدريس بالكليات، والمتخرجين من الأساتذة، وذلك لمعرفة مدى نجاحهم وتكيفهم مع البيئة الجديدة

بينما يلخص **زيدان** العوامل المؤثرة في رفع كفايات الأستاذ المهنية كما يلي:[5]

[1]-سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص96.

[2]- المرجع نفسه، ص: 97.

[3]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثانوية، اللّغة العربية أنموذجاً، ص: 179.

[5]- سعيد جاسم الأسدي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 98.

- **المدرسة والمجتمع المحلي**: وتشتمل على: التجهيزات المادية، ومجموعة الشخصيات، القوانين والعرف، حاجات وأفكار أعضاء المجتمع.

– النتائج طويلة المدى: تشمل: تحصيل أو تكيّيف المتعلّمين، أراء جديدة في التّربية، احترام المهنة.

- **الخبرات التّكوينية**: تشمل: التّدريب، التّطبيع الاجتماعي، المواقف الموروثة.

– مواقف الفصل: تشتمل على: التجهيزات المادية، الأحداث الاجتماعية: وتتمثل:

أ- **الآثار المباشرة**: وتتضمن استجابات المتعلّمين المستمرة، وغير المستمرة، والعادات.

ب –سلوك المدرس: ويتضمن السّمات، والاستجابات للبيئة.

-**صفات المدرس**: وتتضمن: المهارات، الدوافع.

ثانياً– الكفايات التدريسيّة للأستاذ:

1– الكفايات السابقة للتدريس: وهي تلك المهمات التي يجب على الأستاذ أن يؤديها قبل البدء بالتدريس، وتعدّ لازمة من لوازم نجاح التدريس، ومن دونها لا يمكن أن يكون التدريس فاعلاً وناجحاً، وتشمل:

أ- **مهمات التحضير والاستعداد للتدريس**: وتضم جميع الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ لتحضير المنهج والدروس، والاستعداد لتدريسها، ومنها:[1]

- ✓ قراءة محتوى المنهج قراءة متأنية، ويكون هذا في بداية العام.
- ✓ قراءة محتوى الدرس، أو الموضوع يكون هذا قبل تنفيذ الدرس.
- ✓ مراجعة المصادر التي لها علاقة بالمنهج وبالدرس، ومتابعة كلّ ما هو جديد في مجال المنهج، وموضوع الدرس.

[1]-محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 56.

ب – تحليل محتوى المنهج، ومعرفة مكوناته وأهدافه: ويكون هذا في بداية العام الدراسي.

ج– تحليل محتوى مادة الدرس: من خلال استخدام الأستاذ أساليب علمية لوصف المحتوى لمادة الدرس، واستخلاص ما تتضمنه من جوانب (معرفية ووجدانية ومهارية)، ممّا يساعده في التخطيط لخطوات وإجراءات تنفيذ الدرس بغية تحقيق الأهداف التربوية، والتّعليميّة المنشودة.

د– تحليل خصائص المتعلّم: يقوم الأستاذ بتحليل الخصائص المشتركة للمتعلّمين من مستوى النمو العقلي، والعمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والدراسي، وكذلك الخصائص الفردية للمتعلّم، مثل القدرة على التركيز والانتباه، ومستوى الدافعية...الخ، لغرض تحديد الأنشطة، والطرائق والاستراتيجيات، والخبرات التّعليميّة.

هـ– تحديد أو صياغة أهداف التدريس: إنّ مهمة تحديد الأهداف تعدّ من أكثر المهمات أهمية وتأثيراً في التدريس، ويشمل ما يخططه الأستاذ لدرسه من أهداف مستوعباً وسائل تحقيقها، وتعدّ هذه نقطة البداية في التخطيط، وتنظيم التتابع التنفيذي خلال تدريس الدروس اليومية، وهي المحور الأساسي الذي تدور حوله كلّ النشاطات، والمواقف التعليميّة المتصلة بعملية تعليم وتعلّم الدروس، ويساعد تحديد الأهداف الأستاذ على:[1]

- اختيار الطرائق الملائمة، والأساليب الفعّالة للتدريس.
- اختيار الوسائل التّعليميّة المناسبة، واختيار الأنشطة التّعليميّة اللازمة.
- وضع الخطة الملائمة لتحقيق أهداف الدرس.
- اختيار أسلوب التقويم، وأدوات القياس الملائمة.

2- **كفاية التخطيط للدرّس:** إنّ أول خطوة في إطار التّخطيط الجيد للتّدريس، ألاّ وهو الأهداف، ولا يتم تحديدها بدقة إلاّ إذا امتلك الأستاذ القدرة على تمييز مستويات الأهداف الثلاث، ومعرفة مفهومها وتصنيفاتها ومصادر اشتقاقها.

[1]- محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 57.

2-1 الأهداف

أ- مفهوم الهدف التّربوي:

تهدف التربية إلى تغيير سلوك المتعلّم، لاكتساب الخبرة وتطوير معارفه، لأنّ مدرس اللّغة عامة، واللّغة العربيّة خاصة، لا يستطيع تدريس المقرر، إلاّ إذا كان واعياً بالتغيرات التي يهدف إلى تحقيقها في المتعلّم، وهذا ما يطلق عليه بالهدف التربوي التعليمي.

وإنّ الأهداف هي نقطة البداية والنهاية؛ لأنّها الناتج النهائي المتوقع إحداثها في سلوك المتعلّم، وتعدّ الأهداف التربوية المحور الأساسي للعملية التّعليميّة، وركناً مهماً من أركان المنهج الدّراسي.

وتأتي الأهداف في مقدمة المنهج المدرسي، يتم على أساسها اختيار وتحديد باقي مكونات المنهج (المحتوى، طرق التدريس، الوسائل، الأنشطة، التقويم)، وترتبط هذه المكونات مع بعضها ارتباطاً قوياً لتحقيق أهداف المنهج، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليميّة التي تؤكدّ على تغيير تطوير سلوك المتعلّمين، ومساعدتهم على النمو الشامل[1].

وقد ارتبط مفهوم الهدف بفكرة التّخطيط المنهجي لأنشطة التّعلّم وفقاً لمسار منظّم يبدأ بتحليل الاحتياجات، ويتدرج إلى تحديد أهداف التّعلّم، واختيار طرق التدريس، انتهاءً بتقويم التّعلّم للتحقق من بلوغ الأهداف[2].

وبناءً على ذلك فالهدف هو " بمثابة عبارات أو جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب في نهاية الوحدة الدّراسية، أو المساق الدراسي، تصف ما يتوقع من التّلميذ إنجازه في نهاية الوحدة الدراسية"[3].

---

[1] -مُحَمَّد صابر سليم، يحي عطية سليمان، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، (ط1)، 2006، ص: 139.

[2] -رياض بن علي الجواد، مداخل حديثة في التعليم، مداخل الأهداف، مداخل المعايير، مدخل نواتج التعليم، ص: 20

[3] -محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس، أسس علم النفس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (ط3)، 2003، ص: 48.

ويحدد **بلوم Bloom** الهدف التربوي بأنّه "بيان واضح لما يجب أن يحدثه العمل التربوي كتغيير الطالب، والغرض الأساسي من صنافة الأهداف التعليمية Taxonomie des Objectifs éducationnels، هو تصنيف مستويات النّشاط الفكري الذي يتطلبه الفكر"[1]. وللهدف التربوي عناصر أساسية تتمثل في:[2]

- **النية:** إنّ نية الأستاذ ورغبته في إحداث تغيير في المتعلّم لها أهمية كبيرة.
- **الهدف:** هو نقطة النهاية التي يسير نحوها التّعلّم ليظهر على شكل نتائج.
- **الفعلية:** تبين النّشاطات والإنجازات التي يقوم بها المتعلّم بالفعل.
- **الحسية:** أي قابلية الهدف للقياس والملاحظة.

ب- مستويات الأهداف التّربوية: تتعدد مستويات الأهداف التربوية، فهي كالآتي:

أولاً- الأهداف التّربوية العامة: (Les Objectifs Généraux): وهي الأهداف الواسعة العريضة في النّظام التربوي، والتي تحتاج إلى عدد من السنين إلى تحقيقها[3].

وتعدّ هذه الأهداف مرتفعة من حيث التعميم، والدرجة المنخفضة من حيث التحديد والتخصيص، ويطلق عليها عادة الأهداف التربوية، كتنمية القيم والاتجاهات، وتعنى بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية، ولها تأثير في جماعات المواطنين، وتزويد الهيئات، أو السلطات التربوية بموجهات عامة، يُستدل بها عند تخطيط العمل التربوي، يضعها لجان أو هيئات وطنية تضم بعض رجال العلم، والفكر والسياسة والسلطة[4].

[1]-رياض بن علي الجّواد، مداخل حديثة في التعليم، مداخل الأهداف، مداخل المعايير، مدخل نواتج التعليم، ص: 21.

[2]-عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، ص: 20.

[3]- إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 78.

[4]-عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط4)، 2003، ص: 50.

ويطلق عليها أيضا أيضا المقاصد، وهي أقل تجريداً من غايات التربية، يمكن أن تكون نواتج التّعلّيم المدرسي كلّه، أو لمراحل منه، أو لمواد التربية، وهي بذلك مستويات متدّرجة، وهي أهداف بعيدة المدى[1].

وتتميز الأهداف العامة بخصائص تميزها عن غيرها من الأهداف، نوجزها كالأتي:[2]

- عامة في صياغتها، مرنة في محتواها، تعكس فيه نظرية اجتماعية، وأخرى تربوية معينة.
- أن يشترك في وضعها والاتفاق عليها ممثلون لقطاعات مختلفة، وأن يشترك في تحقيقها منظمات ومؤسسات اجتماعية، منها المدرسة والمسجد والأسرة، وأجهزة الإعلام وغيرها.
- ثابتة نسبياً، أي تعكس خطة طويلة المدى للتنمية الاجتماعية.
- وصفية في تطبيقها، بمعنى أنّها لا تقترح في محتواها طرقاً معينة للدّرس.

ولتوضيح هذه الأهداف لا بدّ من وضع بعض الأمثلة منها:

- إكساب المتعلّمين مهارات التّحدث باللغة العربية الفصحى، وتنمية قدرتهم على التفكير.
- تنمية القيم الأخلاقية، وإعداد المتعلّمين ليصبحوا مواطنين لأنفسهم ومجتمعاتهم.

ثانيـاً- الأهـداف التّعليميّـة (الأهـداف الخاصـة أو المحـددة) Behavioural Objectives: ويمكن تسميتها بالأهداف السّلوكية؛ وهي أساس كلّ نشاط تعليمي هادف، حين تكون أهداف التّعلّيم واضحة ومحددة بالنسبة للأستاذ والمتعلّم يتحقق تعلّم أفضل"[3].

ويشير هذا المستوى إلى الأهداف ذات الدرجة المتوسطة من حيث التعميم والتّحديد، ويطلق عليها الأهداف الضمنية، وتُعنى بوصف أنماط السّلوك، أو الأداء النّهائي المتوقع صدوره عن المتعلّم

[1]-مُحَمَّد فوزري أحمد ياسين، اللغة، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها تقييم تعلمها، دار اليازوري، الأردن، (د- ط)، 2010 ص: 213.

[2]-محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس، أسس علم النفس، ص: 77، 78.

[3]-عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعّال، تخطيطه، مهاراته، استراتجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، (ط3)، 2013، ص: 13.

بعد تدريسه مادة دراسية معينة، أو منهاج دراسي معين، كتنمية المهارات القرائية والكتابية لديه...الخ[1].

وتشتق عادة من الأهداف العمومية، لهذا فهي أقل عمومية، ويقصد بها " الأهداف التي تدل على الأداء النوعي الذي يكتسبه المتعلّم من خلال طرق التّعلّم المختلفة، أو ما يصدر عنه بعد ما يجتاز وحدة دراسية أو مقرر أو مجموعة من المقررات"[2].

حيث يتصف الهدف السّلوكي بمجموعة من الخصائص الواجب توافرها، نذكر منها:[3]

- أن يتضمن الهدف فعلاً سلوكياً واحداً.
- أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس، ومناسباً لمستوى الطلبة.
- أن تكون الجملة المصاغة خالية من الأخطاء.

ثالثاً- الأهداف السّلوكية (الإجرائية أو التّدريسية) (Les Objectifs Opérationnelles): تصف ما يتحقق لدى الطلبة في صورة ناتج تعليمي بعد مرورهم بخبرة معينة مبنية على شكل تغيرات في السّلوك[4].

ويعرف الهدف السلوكي بأنّه "صياغة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من الأستاذ أن يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي محدد"[5].

[1]- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص: 50.

[2]-محي الدين يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس، أسس علم النفس، ص:78

[3] -مُحَمَّد فوزري أحمد ياسين، اللغة، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها، ص: 214.

[4]-أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس التربوي، ص: 74.

[5] - المرجع نفسه، ص: 73.

وتشتق من الأهداف التّعليميّة الخاصة، لذلك فهي أقل عمومية، وأكثر تحديداً، تمثل نتاجات تعليميّة يحققها المتعلّم في مواقف تعليميّة، وهي أهداف قصيرة المدى يتم تحديدها في بداية نشاط تعليمي محدد، ويعمل على إنجازها خلال فترة الحصة، ويستطيع الأستاذ أن يقيس مدى تحقيقها عند نهاية الحصة الصفية، ويطلق عليها أيضاً الأهداف التّعليميّة الظاهرية لأنّها تصاغ على شكل أداء ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه[1].

ويجب أن يتصف الهدف السّلوكي الجيد الصياغة بمجموعة من المواصفات التي تحدده، وتتحكم في صحته وجودته، نذكر منها ما يلي:[2]

- يجب أن يركز الهدف على سلوك المتعلّم.
- يجب أن يصف الهدف نواتج التّعلّم وليس أنشطة التّعلّم التي تؤدي إلى هذه النتائج.
- يجب أن يكون الهدف واضح المعنى، وقابل للفهم.
- يجب أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس؛ أي أنّه يتضمن نواتج تعلّم يمكن ملاحظتها.
- يجب أن يحدد الهدف الشّروط والمواصفات التي من المتوقع أن يحدث السّلوك النّهائي.
- يجب أن تحدد عبارة الهدف المعيار للأداء المقبول من المتعلّم؛ أي إلى أي درجة من الجودة.

ج – مصادر اشتقاق الأهداف التّربوية:

تشتق الأهداف من عدة مصادر، ولكلّ مصدر أهميته في عملية الاشتقاق، ومن بين هذه المصادر نذكر ما يلي:[3]

[1] – أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس التربوي، ص: 73.

[2] – إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 79، 80.

[3] – مُحَمَّد صابر سليم، يحي عطية سليمان، بناء المناهج وتخطيطها، ص:132، 133.

– **فلسفة المجتمع وحاجياته:** إنّ المجتمع أول مصادر اشتقاق الأهداف، ولكلّ مجتمع مبادئ يقوم عليها، وتُحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أبنائه بأسلوب وطريقة معينة، وأساليب تفكير مميزة، ممّا يجعلهم قادرين على تحقيق أهداف مجتمعهم.

– **فلسفة التّربية:** بين فلسفة التّربية وفلسفة المجتمع تناسق وانسجام، لأنّ التربية تقوم على المبادئ الديمقراطية للمجتمع مع احترام لشخصية وحرية الفرد، وإعطائه فرص متكافئة في التّعلّيم والحياة، وبالتالي فإنّ أهداف التّربية تشتق من تلك المبادئ.

– **طبيعة المتّعلّم، وعملية التّعلّم:** إنّ وضع المناهج لا يكون عشوائياً، بل على واضعي المناهج معرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلّم في ضوء قدراته، وحاجاته واهتمامه لخلق الدّافعية لديه للإقبال على التّعلّم، كما يحتاجون معرفة كيف يتعلّم الفرد في ضوء نظريات التّعلّم المختلفة.

– **المتخصصين في المادة الدّراسية:** ويمَكّنهم من اقتراح أهداف المواد الدراسية كلّ في تخصصه، فالتّربية تتخذ من المواد وسائل لتحقيق أهدافها، لذلك فأهداف هذه المواد يجب أن تتسق مع أهداف التربية.

د– تصنيفات الأهداف:

تهدف التّربية الحديثة إلى تنمية شخصية المتعلّم بصورة متكاملة، ولتجسيد ذلك يجب أن تشمل الأهداف التّربوية كلّ المجالات الشخصية، ومن هذا المنطق عمد المهتمون بالأهداف التربوية إلى تقسيمها حسب التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشّخصية، وهو تقسيم ينظر إليها من كيانات ثلاثة، وهي كالآتي:[1]

– الكيان العقلي والمعرفي: يتضمن الأهداف التي تشدّد على النواتج العقلية، كالتّذكر، والفهم، والتّطبيق والتّحليل، والتركيب والتقويم.

[1]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 59.

– الكيان الانفعالي والعاطفي والوجداني: يتضمن الأهداف التي تشدّد المشاعر والأحاسيس والاتجاهات، والميول والانفعالات، والقيم.

– الكيان الحسي حركي أو المهاري: يتضمن الأهداف التي تشدّد على المهارات الحركية، كالكتابة والسباحة، وقيادة سيارة، والألعاب الرياضية...الخ.

بعد عرض هذه المستويات، سنقوم بالتفصيل فيها، وهي كالآتي:

أولاّ– الأهداف المعرفية (Cognitive Domain The): إنّ تصنيف **بلوم** للأهداف التربوية وُضِع كدليل لمساعدة المربين والأساتذة في تخطيط المناهج المدرسية بصورة متدرجة الصّعوبة، وهناك برامج اتخذه إطاراً مرجعياً لتخطيط الخبرات التّعليميّة، ويهتم هذا التصنيف بالخبرات التّعليميّة في مستويات متفاوتة الصعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلّمين والفروق الفردية بينهم[1].

ويتضمن هذا الجانب ستة مستويات صنفها **بنيامين بلوم** ورفاقه سنه 1956، وقد تمّ التصنيف بهرم من ستة مستويات تندرج من السهل إلى الصعب وهي كالآتي:[2]

– مستوى المعرفة (Knowledge): ويعني تذكر واسترجاع المعلومات التي قدّمت للمتعلّم، ويمثل أدنى مستويات الإدراك العقلي، أو مستوى المهارات العقلية الدنيا، كأن يذكر المتعلّم شاعراً من شعراء العصر الجاهلي.

– مستوى الفهم، أو الاستيعاب (Monitoring compreehension): وهو قدرة المتعلّم على استيعاب المادة التي قدّمت له، ثم إعادة تقديمها بأسلوبه الخاص، حيث يتخذ

[1] – إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 81.

[2] – مُحَمَّد حسن حمادت، مناهج التربية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، ص: 129.

المتعلّمين ذوي التحصيل المرتفع خطوات لتصحيح فهمهم، كأن يقوموا بإعادة فقرات مثلاً لاختبار أنفسهم...الخ[1].

– مستوى التّطبيق (Application): يعني القدرة على توظيف المعارف التي يتعلّمها في مواقف جديدة داخل المدرسة أو خارجها لإعداد المتعلّم للحياة العملية حتى يعتمد على نفسه في عملية التّطبيق دون تدخل الأستاذ[2].

– مستوى التّحليل (Analysis): أي القدرة على تجزئة المادة إلى عناصرها، واكتشاف العلاقات القائمة بينها، ويجب على المتعلّم تذكر المعلومات واستيعابها للوصول إلى هذا المستوى، والقدرة على توظيفها في مواقف جديدة، كأن يحلل المتعلّم قصيدة للمتنبي مثلاً[3].

– مستوى التّركيب (Sythes) أو البّناء: أي قدرة المتعلّم على تركيب العناصر والأجزاء التي تعلّمها لتكوين تركيب جديد، ويشدّد هذا المستوى على الإبداع والخلق[4].

– مستوى التّقويم (Evaluation): يعني القدرة على إصدار الأحكام، وبيان مدى صلاحيتها كمًا ونوعاً في ضوء معايير تحدده، ويعدّ هذا المستوى أعلى مستويات الإدراك العقلي[5].

ثانياً– الأهداف الوجدانية (The Effective Domain): يهتم هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلّم وتطويره، وتنمية قيمه، واتجاهاته واهتماماته وأساليبه في التّأقلم والتكيّف مع المجتمع وتنميته[6].

وفي العملية التّربوية هناك إهمال للتّعلّيم الوجداني، وذلك يرجع إلى عدة أسباب أهما:[7]

---

[1]–عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلم، وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010، ص: 72.

[2]– أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس المدرسي، ص:80.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص:61.

[5]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6]– إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 84.

[7]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– ينظر إلى اتجاهات الشّخص وقيمه على أنّها مسائل شخصية، وإن تدريس القيّم نوع من غسيل المخ.

– قلة طرق قياس الأهداف الوجدانية.

– اعتقاد أغلب المربين أنّ الأهداف الوجدانية تحتاج لزمن طويل نسبياً للقياس، لأنّ إحداث تغييرات في سلوك الشخص في المجال الوجداني أمر صعب.

– صياغة هذه الأهداف بصورة عامة يصعب قياسها.

– اعتقاد البعض أنّ تحقق الأهداف المعرفية يؤدي إلى تغيير في المجال الوجداني.

وقد صنف **كراثول** وزملائه مستويات هذا المجال إلى خمسة مستويات:[1]

– مستوى التقبل (Keceving): أي يبدي المتعلّم رغبة في متابعة موضوع يعرض عليه ويقبله، ويتحدد دور المتعلّم بالانتباه في هذا المستوى، والرغبة في المشاركة الوجدانية.

– مستوى الاستجابة (Respoding): فإذا بلغ المتعلّم هذا المستوى تجاوز مجرد الانتباه والاهتمام، وصار يتفاعل مع الحدث أو الموقف.

– مستوى التّقييم، أو إعطاء قيمة (Valuing): يصبح المتعلّم في هذا المستوى قادراً على إعطاء قيمة للأشياء أو المواقف، أو أنماط السّلوك التي يشاهدها.

– مستوى التّنظيم (Organization):وهي القدرة على بناء مخططات تنظيمية تناسب المعلومات التي يحصلون عليها سواء في محاضرات أو كتب، والمعلومات المنظّمة تخزن وتسترجع بشكل أسهل[2].

[1] –محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 62، 63

[2] –عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلم، وأنماط التعلم، ص: 71

– مستوى القيمة (Characterzation by value): في هذا المستوى تتكون لدى المتعلّم نظام قيمي يتحكم في سلوكه، ويشكل أسلوب حياته، وفلسفته في الحياة كأن يجسد المتعلّم القيّم العربيّة في سلوكه[1].

ثالثاً– الأهداف النفسحركيّة أو المهارية (Psychomotor Domqin): وهي تعبّر عن مهارات الأداء والعمل، وتركز على الجوانب النفسية للمتعلّم، وتتضمن بعض المهارات المهمة، كالتآزر البصري واليدوي...الخ[2].

وصنف **سمبسون** مستويات هذا المجال تصنيفاً هرمياً كما فعل **بلوم وكراثول** إلى سبعة مستويات تندرج من السّهل إلى الصّعب وهي:[3]

– الإدراك الحسي Pereeption أي يتضمن الإثارة الحسية، واختيار الأدوار، وربطها بالأداء لإدراك الأشياء التي تساعد في أداء المهمة الحركية، كأن يحدد المتعلّم الأدوات اللازمة للتّدريب على الخط العربي.

– الميل أو التهيؤ (Set): بمعنى أنّ المتعلّم يظهر استعداداً ذهنياً وانفعالياً، ويبدأ في تنفيذ السّلوك الحركي المطلوب، مثل استعداد المتعلّم لقيادة سيارة، أو تمثيل دور الأستاذ في تقديم الدّرس.

– مستوى الاستجابة الموجهة (SeGulded Respon): تعني قدرة المتعلّم على محاكاة السّلوك المطلوب تعلّمه الذي تمّ عرضه من الأستاذ، وإعادته بشكل تجريبي.

– **الآلية أو التّعويد (Mechanism)**: قدرة المتعلّم على القيام بالمهارات التي تتميز بالبساطة، وعدم التعقيد، كأن يكرر المتعلّم جملة حتى يتمكّن من ذلك بطريقة صحيحة...الخ.

[1]–محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 63.

[2]– إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص:87.

[3]–محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 64 – 66.

– مستوى الاستجابة العلنية المعقدة (Coples Overt Response): قدرة المتعلّم على القيام بأداء حركات معقدة نسبياً بدرجة عالية من الدّقة والسّرعة في الأداء، فيبذل أقل الجهد والوقت والطاقة، ويتلاشى الغموض والحيرة، ويكون له حظ أوفر لتحقيق أهدافه.

– التّكيف (Adaptation): أي يتجاوز المحاكاة إلى تعديل أنماط السّلوك الحركي، ليلائم الأوضاع التي تتطلب دقة أعلى، مثل إجراء المتعلّم تعديلات على وسيلة تعليميّة أجراها متعلّم آخر.

– الإبداع أو الأصالة (Origination): أي يصبح المتعلّم قادراً على القيام بإنجاز أنماط جديدة، أو تطوير سلوك حركي إلى المستوى الذي تصل فيه إلى درجة الإبداع عند مواجهة وضع جديد.

2-2 التخطيط للدرس:

1.2.2تعريف التخطيط

بعد عرض عنصر من عناصر التخطيط ألاّ وهو الأهداف، ودوره الأساسي في تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، نتطرق إلى عنصر التخطيط الذي يعدّ نقطة بدء العمل التّدريسي، ويتحمل الأستاذ مسؤولية رئيسية في التّخطيط للمادة التي يدرسها سنوياً وفصلياً ويومياً. وإنّ إتقانه للتخطيط يعني إجادته للكثير من المهارات التّدريسية منها، تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه، وتحليل خصائص المتعلّمين، واختيار الأهداف، وتحديد إجراءات التّدريس، واختيار الوسائل التّعليمية...الخ[1].

[1]– عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، ص: 166.

ويعرّف التّخطيط بأنّه" عبارة عن مجموعة من الطرائق والتصاميم والمناهج والأساليب، والتدابير التي نلتجئ إليها من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات على المستوى البعيد، والمستوى المتوسط، والمستوى القريب"[1].

بمعنى أنّ التّخطيط عملية مهمة للمجال التّعليمي، فلا يمكن تصور أيّ نظام تعليمي دون تخطيط مسبق؛ أي أنّ كفاءة التخطيط تساعد الأستاذ على صياغة أهدافه التعليمية بشكل إجرائي عملي.

أمّا تخطيط التّدريس فيعرّفه **زيد الهويدي** بأنّه " تصور مسبق لما سيقوم به الأستاذ من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة، أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة"[2].

وتعرّف **سونيا هانم قزامل** مهارة التّدريس بأنّها " عملية تصور وتدبر مسبق لكيفية تنفيذ عملية التّعلّم والتعلّيم التي سيقوم بها الأستاذ لمتعلّميه في غرفة الصّف بشكل منظّم، ومرسوم وهادف من خلال فصل، أو عام دراسي، وتتضمن تلك العملية المادة التّعليمية وأهدافها العامة والخاصة وأبعادها ومجالاتها ومصادرها، وطرائق تعلّمها وتعلّيمها الأساسية، ووسائلها وأساليبها وأنشطتها، وكيفية تقويمها وقياس تحصيل المتعلّمين فيها من معرفة ومهارات وقيم، وتحديد الزمن لكلّ وحدة، وفصل وحصة دراسية"[3].

وتعرّف خطة التدريس بأنّها " إطار يشمل مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمترابطة (الذهنية والمكتوبة) يضعها الأستاذ لنجاح عملية التّدريس، وتحقيقها للأهداف التي يسعى

[1]- جميل حمداوي، كفايات المدرس الناجح، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، (ط1)، 2017، ص:16.

[2]- عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، ص:115.

[3]- سونيا هانم قزامل،لمعجم العصري في التربية، ص: 80.

لتحقيقها، وهي مرشدة وموجهة لعمل الأستاذ، وهي مرنة، وليست إجراءات أو قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية"[1].

1.2.2 أهداف وأهمية التّخطيط للتّدريس:

لقد بيّن (**Alcon**) بأنّ الأستاذ يجب عليه التخطيط للتدريس جيداً، وإلاّ فإنّه سوف يندثر مهنياً، ويمكن إبراز أهمية تخطيط التّدريس بالأمور التالية:[2]

- يُمكّن من تنظيم عناصر الموقف التّعليمي، وتنظيم تعلّم المتعلّمين.

- يُساعد الأستاذ على مواجهة المواقف التّعليميّة المحرجة بثقة عالية وروح معنوية.

- يُمكّن الأستاذ من تحديد الأولويات والأهداف المسطرة، وإعطاء فرصة للمتعلّمين للوصول إليها.

- إلمام الأستاذ بالمواقف التّربوية، وبأهداف تعلّيم مادته بشكل خاص، وإلمامه بالخصائص السيكولوجية للتّلاميذ الذين يتعامل معهم، وهذا يزيد من دافعية التّعلّم.

- يساعد الأستاذ على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي، سواء ما تعلق بالأهداف أو المحتوى أو طرق التدريس، أو أساليب التقويم، وهذا يساعده على تلافيها، وكذا تحسين المنهج بنفسه، أو عن طريق تقديم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية.

- يتيح التّخطيط للأستاذ فرصة الاستزادة من المادة والتثبيت منها، وتحري وجوه الصواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة.

[1] – إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 95.

[2] –سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 177.

– يساعد الأستاذ على تنظيم أفكاره، وترتيب مادته، وإجادة تنظيمها بأسلوب ملائم يجعل المتعلّم أكثر قدرة على الاستيعاب، وذلك لأنّ المادة تكون منظّمة له.

– يوجه جميع العناصر المؤثرة في المواقف التّعليمية نحو الأهداف المخطط لها.

– إلمام الأستاذ باستراتيجيات التّدريس المختلفة، واختيار أنسبها، بحيث تتناسب مع كلّ من المادة والهدف، ومستوى التّلاميذ والمرحلة التّعليميّة.

ج– معايير التّخطيط النّاجح للتّدريس:

تتمثل معايير التّخطيط النّاجح للتّدريس فيما يلي:[1]

– واقعية التّخطيط: ينبغي أن يبدأ تخطيط التّدريس الجيد من الواقع الفعلي، ومكونات منظومة التدّريس بما هو متاح له من إمكانيات مستهدفاً تغيير وتطوير هذا الواقع للأفضل.

– توظيف الإمكانات المتاحة: تعدّ من أهم معايير التّخطيط الجيد للتّدريس، وذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة في الموقف التّعليمي من خلال الوقت المتاح للتّدريس.

– تعددية البدائل: يعني أنّ خطة التّدريس لا تُبنى على خيار واحد، بل يجب تعدد البدائل لتحقيق المرونة أثناء التّخطيط، ممّا يتيح للأستاذ حرية الاختيار من البدائل عند التنفيذ بما يلائم طبيعة الموقف التّعليمي.

– ترتيب الأولويات المتاحة: على المخطط للتّدريس أن يرتب أولوياته وفقاً لما هو متاح له من بدائل وإمكانات، أي فالمهم فالأقل أهمية مراعياً التّرتيب الزمني للخطة الدّراسة.

– **شمولية التّخطيط:** ويعني ذلك اشتمال خطة التّدريس على جميع جوانب وعناصر العملية التّعليميّة، واهتمامها بجميع جوانب نمو المتعلّم من عقلية وجسمية ووجدانية.

[1]– إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 97،98.

- **تكاملية واستمرارية التّخطيط**: من مواصفات الخطة الجدية للتدريس أن تراعي التكامل بين أجزائها والترتيب المنطقي المتسلسل.

- **قابلية التّنفيذ**: ويقصد بذلك أنّ تكون خطة التّدريس قابلة للتّنفيذ على أرض الواقع الفعلي بكلّ ما فيها من إمكانيات وموارد متاحة.

- **قابلية التّقويم**: إنّ التّخطيط الجيد للتّدريس يصل إلى خطط تدريسية قابلة للتّقويم يمكن الحكم على مدى تحقق أهدافها، وكلّما كانت خطط التّدريس إجرائية، كلّما أمكن إخضاعها للتّقويم والتّعديل والإصلاح.

ولكي يكون التّخطيط للتّدريس جيداً يجب على الأستاذ مراعاة القواعد التالية عند التخطيط:[1]

- إلمام الأستاذ بالأهداف التربوية، وبأهداف مادته بشكل خاص.
- إلمام الأستاذ بالخصائص السيكولوجية للتلاميذ الذين يتعامل معهم.
- إلمام الأستاذ باستراتيجيات التدريس المختلفة، وذلك لاختيار الإستراتيجية المناسبة لكلّ فصل دراسي، بحيث تتناسب مع كلّ من المادة والهدف، ومستوى التلاميذ، والمرحلة التعليميّة.
- معرفة الأستاذ بأساليب ووسائل التقويم، وذلك لاختيار المناسب منها للتأكد من تحقيق الأهداف.
- مرونة الخطة الدراسية، ذلك لأنّه يصعب على الأستاذ التنبؤ بكلّ المواقف الطارئة، فعلى الأستاذ أن يسير وفق خطة رسمها، وأن يعدّل في خطته حسب المواقف الطارئة.
- أن يخطط لوحدة دراسية كاملة، وليس لحصة واحدة فقط، وذلك كي يعرف الأستاذ ما درسه التلاميذ.

3.2.2 عناصر عملية التخطيط:

[1]- تاعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، الجزائر، (د-ط)، 2009، ص:118.

وتركز عملية التّخطيط على عناصر تتمثل في:[1]

– **المتعلّم (من أدرس له؟)**: يجب أن يبدأ الأستاذ التّدريس من حيث توقف المتعلّمين، وهذا لا يتأتى إلاّ بمعرفة مستواهم وخصائصهم، فكلّ متعلّم يدخل العملية التّعليميّة ولديه ثروة معرفية سابقة، وخبرات وأهداف، ونمط التّعلّم، لذلك فالأستاذ لا بدّ أن يكون على دراية بأنماط التّعلّم، ونظريات الذكاء المتعددة، وكذلك على علم بثقافة المجتمع من خلال الاندماج في نشاطاته.

– **المحتوى (ماذا أُدرِس؟)**: بعض المتعلّمين يستطيع أن ينتقل من مستوى إلى مستوى مباشرة وفقاً لقدراته؛ أي هناك تنوع وفروق فردية بين المتعلّمين في الخبرات السابقة التي بدورها تجعل بعضهم يأخذ وقتاً أطول في فهم الأساسيات التي سبق تعلّمها، في حين البعض الآخر يحتاج مراجعة سريعة، وبالتالي إذا كان الأستاذ متمرس في مهارات التّدريس ونواتج التّعلّم يكون سهلاً عليه استخدام خطط التّعلّيم الفردي والجماعي.

– **استراتيجيات وطرائق التّدريس (كيف أُدَرس؟)**: تؤدي استراتيجيات التّدريس دور هام في إثارة رغبة المتعلّم من خلال الطّرق المستخدمة، والوسائل التّعليميّة، لذلك على الأستاذ أن يطرح على نفسه بعض الأسئلة منها، هل أنا أُدرس بشكل تقليدي أم تكنولوجي؟ وهل أنوّع استراتيجيات التدريس أم لا؟

– **البيئة التّعليميّة (أين أُدَرس؟)**: البيئة والمناخ الذي تدرس فيه المادة التّعليميّة للمتعلّمين يؤدي دور كبير في عملية التّعلّم.

– **المبادئ والمفاهيم (لماذا أُدَرسها؟)**: في الرياضيات مثلاً المتعلّم يمكن أن يعطي إجابتين لأي سؤال رياضي، الإجابة الأولى يكون المتعلّم بالفعل مدرك لها من خلال تطبيقات الرّياضيات في

[1]– إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 59، 60.

الحياة العملية، والإجابة الأخرى تكون مرتبطة بالمفاهيم والنّظريات الرّياضية، ويجب أن يستخدم الأستاذ الطريقتين أثناء التّدريس ليثري خبرات المتعلّم.

4.2.2 مراحل التّخطيط للتّدريس:

إنّ لتخطيط التدريس ثلاثة أنواع يحتاجها الأستاذ في عمله بمراحل التّعلّيم المختلفة، وهي:[1]

أولاً– التخطيط السنوي: وهو تخطيط عام وبعيد المدى يقوم به الأستاذ في بداية العام الدراسي، أي توزيع المقرر على الفترة الزمنية المخصصة له طوال العام الدراسي، محدداً الدروس التي يتوقع أن يقوم بتدريسها في كلّ شهر أو في كلّ أسبوع بناءً على عدد الحصص المخصصة للمادة في الجدول الدراسي على أنّ هذا التخطيط يجب أن يكون حسب خطة معدّة وفقاً للأهداف العامة للمقرر.

ثانياً– خطة الوحدة الدراسية أو الفصلية: وهي خطة متوسطة المدى، تتضمن تحديد الأهداف المراد انجازها خلال فصل دراسي، أو خلال شهر واحد، وتوزع هذه الأهداف على مدار أربعة أسابيع، وتشتمل هذه الخطة على مجموعة من العناصر والمهارات اللغوية.

ثالثاً– التخطيط اليومي: وهو تخطيط قصير المدى الذي يعدّه الأستاذ في مذكرة خاصة ، فكلّ درس على حدة حسب الجدول اليومي للمقرر، فالأستاذ مهما كانت خبرته طويلة يجب عليه أن يكون على علم بموضوع الدرس الذي سيلقيه على المتعلّمين، وفي هذا الصدد يرى **sistrunk** أنّ "نجاح الأستاذ في عملية التّدريس يتوقف على إعداده لخطط الدّروس اليومية، ويفضل أن تكون مكتوبة لا أن يعتمد وضعها في الذهن"[2].

[1]–إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 124، 125.

[2]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 183.

3- كفايات تنفيذ الدرس: تعرّف بأنّها " عملية يقوم فيها الأستاذ بمحاولة تطبيق خطة الدّرس واقعياً في الصّف الدّراسي من خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه، وتهيئة بيئة التّعلّم المادية الاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التّدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسيّة معينة"[1].

1.3 مهارات تنفيذ الدّرس:

بعد كتابة الخطة اليومية تأتي مرحلة تنفيذها الدرس، وتشمل هذه المهمة جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في تنفيذه، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:[2]

أولاً- مهارة التمهيد للدّرس: وهي من المهارات التي على الأستاذ التمكّن منها، لأنّها ضرورية لنجاح الاتّصال التّربوي بين الأستاذ والمتعلّم، وهي"كلّ ما يقوله أو يفعله الأستاذ بقصد التّمهيد للدّرس الجديد، وتهيئة المتعلّمين ذهنياً وجسمياً وانفعالياً لتلقيه وقبوله والتّفاعل المتواصل مع مختلف أطراف الموقف التّعليمي"[3].

وفي ضوء تعريف التهيئة نستنتج بأنّها مهارة يركز فيها الأستاذ على تهيئة المتعلّم جسمياً وانفعالياً وذهنياً قبل بدء الدرس حتى يكون مستعداً لاستقبال الدرس بكلّ حيوية ونشاط.

أنواع التهيئة: يمكن تصنيف التّهيئة إلى ثلاثة أنواع:[4]

- التّهيئة التّوجيهية: تستخدم لتوجيه انتباه المتعلّمين نحو الدرس الجديد، وإثارة اهتمامهم به.

- التّهيئة الانتقالية: تستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر.

---

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، ص: 38.

[2] -ينظر: محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 70-77.

[3] -تاعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص:115.

[4] -المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– التّهيئة التّقويمية: تستخدم لتقويم ما تمّ تعلّمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة.

وللتهيئة مجموعة من الأساليب يمكن أن يستخدمها الأستاذ، نذكر منها:[1]

– طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدّرس الجديد.

– عرض وسيلة تعليميّة لها صلة بموضوع الدرس، أو إحدى نقاطه، ثم مناقشتهم فيما شاهدوا، وبعد المناقشة يتوقع المتعلّمون عنوان الدرس، فيكتبه الأستاذ على السبورة ويبدأ في تدريسه.

– تقديم بعض الآيات القرآنية، أو الأحاديث الشريفة.

– ربط موضوع الدرس السابق بالدّرس الجديد.

– تقديم منظّم في صورة لفظية، فإنّ الأستاذ قد يبدأ هذا الدرس بعرض منظّم مكتوباً على السبورة أو لوحة ورقية، أو معروضاً بجهاز ثم شرحه بشكل منظّم.

ثانياً– مهارة إثارة الدّافعية لدى المتعلّمين: تعني الدّافعية "القوة الداخلية، كتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستأثر هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من خصائص وميول الفرد، أو من البيئة المادية والنّفسية المحيطة به (الموضوعات والأفكار...الخ)[2].

أساليب وسلوكيات تدريسية لإثارة الدّافعية:

توجد وأساليب تدريسيّة عديدة يمكن أن يقوم بها الأستاذ لإثارة دافعية المتعلّم للتّعلّم منها:[3]

– الحرص على تهيئة مناخ الصف، ليكون ايجابياً ومدعماً لعملية التّعلّم وساراً في الوقت ذاته.

– استخدام الأساليب المختلفة للتهيئة الحافزة.

– تشجيع المتعلّمين على انجاز مهام التّعلّم بنجاح ومساعدتهم في تحقيقه.

---

[1]– إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 141، 142.

[2]– المرجع نفسه، ص: 142

[3]–المرجع نفسه، ص: 143.

– طرح أسئلة شفهية على المتعلّمين لمعرفة ما لديهم من معارف تساعدهم على تعلّم الدرس الجديد.

– توجيه المتعلّمين إلى حلّ مجموعة من الأسئلة، كالواجبات منزلية.

ثالثاً– تنويع المثيرات (تنويع الحافز): وهي تشمل"جميع الأفعال التي يقوم بها الأستاذ بهدف الاستحواذ على انتباه المتعلّمين أثناء سير الدّرس من خلال التّغيير المقصود في أساليب العرض، مثل تغيير شدة الصوت، وتغير أنماط التّفاعل اللّفظي أو غير اللّفظي، الإيماءات، الحركات...الخ[1].

بمعنى أنّ الأستاذ يجب أن يجلب انتباه المتعلّمين للدرس من خلال الإشارات والحركات التي يقوم بها داخل الصف، كأن يغيّر موقعه داخل الصف بين الحين والآخر، شرط ألاّ لا يتحرك بشكل غير هادف ممّا يربك المتعلّمين، ويشت انتباههم.

ومن أساليب تنويع المثيرات ما يلي:[2]

– **التّنويع الحركي:** يعني أن يغيّر الأستاذ موقعه في حجرة الدّرس بما يناسب طبيعة الدرس.

– **التّركيز:** يقصد به الأساليب التي يستخدمها الأستاذ بهدف التّحكم في توجيه انتباه المتعلّمين، ويحدث هذا التّحكم إمّا عن طريق استخدام لغة لفظية أو غير لفظية أو المزيج بينهما.

– **تحويل التّفاعل:** إنّ التّفاعل داخل الصّف من العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية التّعلّيم.

– **الصّمت:** يعدّ الصّمت لفترة من الوقت أسلوب مهم في تنويع المثيرات، ممّا يساعد على تحسين عملية التّعلّيم والتّعلّم، لأنّه يساعد في تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر مما يحقق فهم المادة التّعليمية، كما أنّه يساعد الأستاذ على الاستماع لاستجابات المتعلّمين

[1] – إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 145.

[2] –ينظر: المرجع نفسه، ص: 145-147.

– التّنويع في استخدام الحواس والوسائل التّعليميّة: أي ينوع الأستاذ في استخدام أنشطة ووسائل تعليميّة لإثارة جميع المتعلّمين وجذب انتباههم، ومراعاة الفروق الفردية لتحقيق التّعلّم الفعّال.

رابعاً– مهارة التعزيز: للتعزيز دور مهم في تثبيت التّعلّم، وإثارة دافعية المتعلّم نحو التّعلّم، وهو عملية تحفيز لفظي أو غير لفظي يقوم بها الأستاذ من أجل مواصلة فعل السّلوكيات الجيدة والمقبولة، بجانب تعزيز السّلوك السّلبي والتّوقف عنه[1].

وهناك بعض سلوكيات الأستاذ المكونة لمهارة التّعزيز، نوجزها فيما يأتي:[2]

- يعزز السّلوك المرغوب فيه فور صدوره.
- يواظب على تعزيز السّلوك المرغوب فيه حتى يقوي هذا السّلوك.
- يعزز السّلوك في الوقت المناسب.
- ينوع من صيغ التّعزيز ويجددها مع كلّ متعلّم، وفي كلّ درس.
- يستخدم المعززات بهدف وحكمة.

خامساً– مهارة استخدام الوسائل التّعليميّة: من أسباب نجاح التّدريس هو إشراك أكثر من حاسة في عملية التّعلّم، لذلك على الأستاذ استعمال الوسائل التي تعدّ أكثر فاعلية وتأثيراً في المتعلّم لتحقيق تعلّم أفضل.

وكانت الوسائل التّعليميّة أكثر الوسائل تأثيراً التي يجب أن يستخدمها الأستاذ في شرح الظاهرة المدروسة، وتوضيح المعلومات، وتبسيط الجوانب المعقدة منها، لأنّها تقدّم للمتعلّم محتوى الموضوع، فتعينه على الفهم والإلمام بكافة جوانب الدرس.

[1]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 74.

[2]– إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 149.

حيث تعرّف الوسائل التّعليميّة بأنّها" كلّ أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التّعلّيم والتّعلّم، وتوضيح المهارات، والمعاني والأفكار، والتّدريب على المهارات، أو تعويد التّلاميذ على العادات الصالحة، وتنمية الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها، دون أن يعتمد الأستاذ أساساً على الألفاظ والرموز والأرقام"[1].

بمعنى أدق الوسائل التّعلّيميّة هي" جملة الأجهزة والأدوات التّعليميّة التي يستخدمها الأستاذ داخل غرفة الصف، ليتيسّر له نقل الخبرات التّعليميّة إلى المتعلّم بسهولة ووضوح"[2].

للوسائل التّعليميّة دور كبير في نقل محتوى الدرس إلى المتعلّم، خاصة إذا أتقن الأستاذ استخدامها وطرق عرضها، لأنّ ذلك يساعده في إيصال المعلومة للمتعلّم بفعالية وكفاءة عالية، وبالتالي تحقيق الهدف التّعليمي.

فوائد الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة:

تحقق الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة جملة من الفوائد، نوجزها فيما يلي:[3]

- الوسائل التّعليميّة عامل جذب يؤدي إلى تفاعل المتعلّم داخل الصف، والتجاوب مع الأستاذ، وهذا بدوره يساعد المتعلّم على التّحصيل الجيد للمادة العلمية، وثباتها في ذهنه.

- وضوح المادة العلميّة وإبرازها، ذلك لأنّها تتكون من أساس مادي يعين على الإدراك.

- تُوفر الوقت والجهد إذا أحسن الأستاذ استخدامها.

- تثير تفكير المتعلّم وتحفيزه على إيجاد الحلول والابتكار والإبداع.

[1] - إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 54.

[2] - مُحَمَّد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان- الأردن، (ط5)، 2009، ص: 31.

[3] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– تعدّ جزء لا يتجزأ من عملية التّعلّيم، لأنّها تعين على توضيح الجوانب المبهمة، وتثبيت عملية الإدراك.

الخصائص الفنية للوسائل التّعليميّة التّعلّميّة الجيدة:

لا بدّ أن يتوفر في الوسيلة التّعليميّة عدة خصائص لكي تؤدي دورها في التّعلّم بفاعلية ونجاح، ومن أهم هذه الخصائص:[1]

– ارتباطها بالموقف التّعليمي، وإسهامها في ثرائه، وارتباطها بأهداف التّعلّيم، ومساعدتها على تحقيق تلك الأهداف، وحداثة معلوماتها، وواقعيتها وملامستها للواقع.

– سهولة استخدامها من الأستاذ والمتعلّم، وملاءمتها لمستوى المتعلّمين وعددهم.

– جودة تصميميها واحتوائها على عناصر التشويق، وجذب الانتباه وانسجام ألوانها.

– وضوحها من حيث الحجم، وإمكانية رؤية عناصرها من جميع المتعلّمين ووضوح لغتها، ودقة معلوماتها.

– توافر العناصر اللازمة لاستخدامها بما في ذلك مصدر الطاقة، وأجهزة العرض، وملائمة المكان.

– المرونة؛ أي إمكانية تعديل الوسيلة تبعاً لمقتضيات طبيعة المادة، والوقت المتاح.

– صدق محتواها في التّعبير عما يراد من الوسيلة، وخلوه من الخطأ.

أهمية الوسائل التعّليمية في مجالات التّعلّيم والتّعلّم:

أكدت الدراسات والأبحاث في مجال الوسائل التّعليميّة، ودورها في عمليتي التّعلّيم والتّعلّم، إذا استخدمت بنجاح فإنّها تحقق فوائد تربوية أهمها:[1]

[1]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 107.

– تساعد على تثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ، وتوسيع مجال خبراتهم العلمية والعملية، إضافة إلى إثارة نشاطهم، وتشجيعهم على المشاركة في إثارة الأسئلة، والنقاش أثناء الدرس.

– تتغلب على اللّفظية وعيوبها، فغالباً ما يردد التلاميذ ويكتبون ألفاظاً دون فهم معناها، كما يستخدم المدرس بعض الألفاظ المجردة التي قد لا يدركها التلاميذ ولا يستوعبها.

– تُسهل الوسائل التّعليميّة التّعلّيم على كلّ من الأستاذ المتعلّم.

– تساعد الأستاذ على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ، لأنّها تقدّم مثيرات متنوعة يتم عرضها بأساليب مختلفة، وبذلك تؤدي إلى استثارة ميول التلاميذ ذوي القدرات، والمواهب المختلفة.

– تساعد على سرعة التّعلّم ممّا يوفر الجهد الذي يبذله الأستاذ في شرح المفاهيم والحقائق العلمية التي قد يصعب شرحها للتّلاميذ عندما لا تتوفر الوسيلة التّعليميّة.

– تُسهل التّعلّيم على كلّ من الأستاذ المتعلّم، كما تسهم في تعلّيم أعداد كبيرة من المتعلّمين في الفصول في وقت واحد.

– تساعد المتعلّمين على تعلّم بعض المهارات المفيدة في حياتهم، مثل المتابعة والتفكير ودقة الملاحظة.

– تتيح مجالات واسعة للتّعلّم بالممارسة والتّطبيق، ممّا يمُكّن المتعلّم من إدراك الحقائق والمفاهيم العلمية بطرق مباشرة، وممارسة العمل بشكل يساعد على ترسيخ المادة العلمية في ذهنه بطرق التّعزيز والتشويق.

أنواع الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة:

[1]– عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، فهرسة الملك فهد الوطنية، (ط1)، 1414هـ، ص: 13- 15.

تتمثل أنواع الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة في:[1]

- الوسائل السّمعية على أساس مخاطبتها حاسة السمع، مثل المسجل والراديو...الخ.
- الوسائل البصرية أو المرئية على أساس مخاطبتها حاسة البصر، مثل الصور، الرسوم...الخ.
- وسائل سمعية بصرية على أساس مخاطبتها حاستي السمع والبصر في آن واحد.
- وسائل تعليمية استناداً إلى دورها في طرائق التّعلّيم.
- الوسائل المركبة استناداً إلى تعدد الحواس التي تتعامل معها، مثل آلات التّعلّيم المبرمج.
- وسائل البيئة المحلية مثل المواقع الطبيعية والصناعية والتاريخية والمعارض...الخ.

ومهما تعددت التصنيفات لا تخرج عن التصنيف الآتي:[2]

- **المواد التّعليمية:** وتضم الأشياء الحقيقية نفسها، عينات الأشياء، نماذج الأشياء، المواد البصرية التي تعرض ضوئياً، (كالشفافيات)، والتي لا تعرض ضوئياً (كالصور)، المواد المطبوعة (المختصرات المطبوعة)، المواد المسموعة (كأشرطة التسجيل)، المواد المبرمجة)، كأقراص التسجيل).
- **المواقف العلمية:** التي يتم التّعلّم فيها بالعمل، مثل تركيب الأجهزة وتفكيكها.
- **لوحات العرض:** وهي تشمل لوحة الطباشير (السبورة)، واللّوحة الوبرية، واللّوحة الكهربائية والجيوب، اللوح المثقب...الخ.
- **أجهزة عرض الصور المعتمة:** مثل الفانوس السحري.
- **أجهزة عرض المواد التي تعرض ضوئياً:** وهي جهاز عرض الأفلام الثابتة، وجهاز عرض الشرائح المجهرية، وجهاز عرض الشفافيات.
- **عرض الأفلام المتحركة:** وهي أجهزة العرض السينمائي، أجهزة الفيديو...الخ.

[1]-محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 109.
[2]- المرجع نفسه، ص: 110، 111.

- **أجهزة عرض المواد السّمعية:** وهي أجهزة التّسجيل الصوتية، كالإذاعة المدرسية.
- **أجهزة المواد المبرمجة للحوسبة:** تتمثل في الكمبيوتر (الحاسوب).
- **تكنولوجيا التّعلّيم الفردي:** مثل الحقائب التّعليميّة، أو الزوم التّعليميّة، التّعلّيم المبرمج.

سادساً– مهارة صوغ الأسئلة، وطرحها على المتعلّمين: من وسائل التواصل بين الأستاذ والمتعلّم الأسئلة التي تطرح على المتعلّم، ويقصد بها" مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ في الموقف التّعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساليب الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال، ومدى استخدامه لأنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة الإجابات التلاميذ"[1].

كما تعرف بأنّها" مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسيّة التي يقوم بها الأستاذ بدقة وبسرعة، وبقدرة على التكيّف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكلّ من:[2]

- إعداد الأسئلة – توجيه الأسئلة.
- اختيار الطالب المجيب. – الاستماع إلى الإجابة.
- الانتظار عقب سماع الإجابة –معالجة إجابات الطلاب.
- تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وطرحها – التعامل مع أسئلة الطلبة.

ولكي تؤدي الأسئلة دورها في عملية الاتصال يجب أن:[3]

- تكون ذات علاقة بالموقف التّعليمي، وأن تكون سليمة اللّغة، واضحة الصياغة.
- تكون مختصرة تقود نحو أهداف الدرس، وملائمة لقدرات المتعلّمين.
- تتسم بالشمولية، وتصلح لقياس مستويات الأهداف المختلفة.

[1]– إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 157.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] –محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 73.

- تعطي فرصة للمتعلّمين للتّفكير في إجابتها.

مهارات صياغة الأسئلة: تشتمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يمتلكها الأستاذ، وهي:

مهارة صياغة الأسئلة: وتتطلب من الأستاذ مراعاة بعض المعايير التي نوجزها فيما يلي:[1]

- ارتباط الأسئلة بالأهداف التدريسية المراد تحقيقها، ومناسبتها لمستويات التلاميذ وقدراتهم.

-وضوح الأسئلة، وتجنب الأسئلة الغامضة، وكذا تجنب الأسئلة التي تتطلب الإجابة بـ(نعم) أو (لا).

- أن تكون صياغة الأسئلة في أقل عدد من الكلمات، فالأسئلة طويلة الصياغة تكون أقل وضوحاً.

- أن تكون الكلمات المستخدمة في صياغة السؤال مألوفة، ولها مدلول عقلي واضح لدى المتعلّم.

- أن يكون التركيب اللغوي للسؤال صحيحاً.

- أن يكون عدد الأسئلة وزمن الإجابة عليها مناسباً لوقت الحصة.

مهارة توجيه الأسئلة: تتكون من مجموعة من السلوكيات، أو المهارات الفرعية، وهي كالآتي:[2]

- ينظم جلوس المتعلّمين بشكل يسهل إلقاء الأسئلة، والإجابة عنها.

- يختار الأوقات المناسبة لتوجيه الأسئلة.

- يلقي السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة، بحيث يكون تركيب السؤال منصباً على مضمونه.

- يوجه السؤال لجميع التلاميذ وليس تلميذ واحد، ويشجع جميعهم على المشاركة في الإجابات.

- عدم السماح بالإجابات الجماعية، بل يطلب من أحد الطلاب الإجابة ومناداته باسمه.

- ينظر إلى المتعلّم المجيب، وحثه على الإجابة باللّغة الفصحى.

مهارة معالجة إجابات التلاميذ: تتضمن مجموعة من السلوكيات، أو المهارات الفرعية وهي:[1]

---

[1] - إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 158.

[2] -المرجع نفسه، ص: 160.

– لا يعيد طرح السؤال إلى متعلّم آخر، أو يطرح سؤال آخر قبل أن يعقب على إجابة المتعلّم الأول، ولا يتجاهل إجابة أيّ متعلّم.

– لا يتسرع في الإجابة على السؤال الذي طرحه على المتعلّم.

– لا يستخدم عبارات محبطة، أو ساخرة تعليقاً على إجابات المتعلّم الخاطئة.

– ينوع من أساليب التعامل مع المتعلّمين حسب صحة الإجابة.

سابعاً– مهارة إدارة الفصل: إنّ نجاح الأستاذ هي طريقته في إدارته للفصل، وتعني" مجموعة الأنشطة التي يستخدمها لتنمية الأنماط السّلوكية المناسبة لدى المتعلّمين، كخلق جو اجتماعي، وتحقيق نظّام اجتماعي فعّال داخل الصّف، والمحافظة على استمراريته لغرض تحقيق التّفاعل المثمر بينه وبين المتعلّمين لتحقيق الأهداف[2].

وإنّ عملية إدارة الصّف لا تقف عند حفظ الانضباط والنّظام فحسب، بل تتعدى إلى تعريف المتعلّمين ببعض القواعد التي ينبغي مراعاتها، ويمكن ترجمتها إلى سلوك، كرفع اليد لطلب الاستئذان[3].

مهام مهارة إدارة الصّف:

تعدّ مهارة إدارة الصّف من الركائز الأساسية لعملية التّعلّيم والتّعلّم، حيث تهتم بعدة عناصر أهمها:[4]

[1] – إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 160.

[2] – محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 72.

[3] –فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السّلوك الصفي، ص: 39.

[4] – المرجع نفسه، ص:52– 55.

أ– جذب انتباه المتعلّمين: وهو من أهم العناصر التي يجب توفره في عملية التّعلّيم والتّعلّم، فبدونه تسود الفوضى في الصف، ويمكن للالأستاذ الاستحواذ على انتباه المتعلّمين من خلال الإجراءات التالية:

– التّأكد من انتباه التلاميذ قبل بدء التّدريس، والتمهل قليلاً بعد إعطاء إشارة الانتباه.

– إعطاء وصف مختصر من أهداف الدرس، والانتقال المناسب من فقرة لأخرى.

– النّظرة الدائمة للمتعلّمين أثناء الشرح، والتنويع في نبرة وشدة الصوت.

– التقدم بالشرح حسب قدرات المتعلّمين، والتوقف عن الشرح عند ملاحظة مللهم وشرودهم.

ب – جعل الدّرس ذات فعّالية: ويتم ذلك بالإجراءات التالية:

– يلجأ الأستاذ إلى إثارة المتعلّمين للموقف التّعليمي بإطلاق دعابة للتّخفيف من حدة التوتر.

– جعل لغة الدّرس سهلة واضحة غير متكلّفة، لأنّ الهدف هو تزويد المتعلّم بالمعلومات، وتوسيع نطاق معارفه، وتقوية الدوافع عنده.

– يكون الدرس أكثر جدوى إذا استعمل الأستاذ بعض الوسائل السمعية والبصرية.

– يعدّ استخدام الأسئلة جزء من العملية التّعليميّة، فالأسئلة أداة لها قيمتها في يدّ الأستاذ الماهر، تخدم أغراضاً تعليمية، وتشجع المتعلّمين.

– أن يكون محتوى المادة الدراسية مناسباً لمستوى المتعلّمين.

ج– **التّنظيم الفعّال للصف:** يتسم التّنظيم الفعّال للصف بعدد من الخصائص أهمها ما يلي:[1]

[1]–ينظر: فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، ص: 54، 55.

– **المرونة**: أثناء تخطيط الأستاذ للدرس قد يفرض عليه تكوين مجموعات من المتعلّمين على أساس تحصيلهم وقدراتهم، وعلى أساس الاهتمام، أو القدرة أو تكوين صداقة، أو التحصيل...الخ.

– **تنمية المناشط المستقلّة**: إنّ صفة الاستقلال تساهم في تنمية القدرة على العمل لدى المتعلّم، وتجعله يهتم أكثر بما يؤديه، ومهمة الأستاذ هي إتاحة فرص للمتعلّم ذات مواد مناسبة.

– **المسلك التّعاوني**: لقد ثبت من الدّراسات أنّ مسلك الأستاذ التّعاوني الديمقراطي، وتقديره كلّ متعلّم، والصبر والحكمة، والشخصية القوية من بين السّمات التي سجلّها المتعلّمين، وعدم خلط الأستاذ بين النّظام والعقاب أمر بالغ الأهمية لأنّ الهدف الرئيسي من النّظام هو إرشاد المتعلّمين وتوجيههم نحو اهتمامات جديدة لسلوكياتهم وتصرفاتهم.

– **تنويع الحوافز أو المثيرات**: إنّ كفاية تنويع الحافز لها أهمية كبيرة في الاستحواذ على انتباه المتعلّمين أثناء سير الدرس خلال التغيير المقصود في أساليب العرض.

ومن الاستراتيجيات الحديثة في الإدارة الصفية نذكر ما يلي:[1]

– **إستراتيجية تعديل السلوك**: تستمد هذه الإستراتيجية مبادئها بأنّ السلوك المعزز سيتزايد ويعاد ظهوره مرة أخرى، أمّا غير المعزز يتلاشى، مثل مدح متعلّم على سلوكه الايجابي السوي سوف يزيد في تحسين هذا الاجتهاد والسلوك، لكن إذا غض للأستاذ البصر عن هذا السلوك المرغوب فسوف يختفي ويتلاشى.

– **إستراتيجية التدخل البسيط**: تتضمن هذه الإستراتيجية جملة من الحركات التي يقوم بها الأستاذ لفرض الإدارة الصفية ولحلّ بعض المشكلات، ومن هذه الحركات:

– التلميحات أو التصرفات غير اللفظية، كإعطاء الأستاذ إشارة للمتعلّم الذي قام بالسلوك غير السوي.

[1]–ينظر: فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، ص: 46– 48.

– مواصلة النشاط التالي، وذلك بانتقال الأستاذ من نشاط إلى آخر، وبشكل مرن سلس، وهذا يتطلب التخطيط الجيد من قبل المتعلّم.

– الاقتراب من المتعلّم، كأن يقوم الأستاذ بالاقتراب الجسمي من المتعلّم بالإشارة غير اللفظية، لإيقاف السلوك غير السوي دون تعطيل الدرس.

– إصدار أمر بإيقاف السّلوك غير السوي، كأن ينظر الأستاذ إلى المتعلّم مباشرة.

– استخدام رسالة تبدأ بضمير المتكلم، مثل قول الأستاذ عندما يتكلم أحد، فإنّ ذلك يعطل الدرس، ويجعلني أفقد الفكرة الرئيسية للدرس.

– إستراتيجية التّدخل المعتدل: وتتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من الحركات التي تعمل مباشرة على إيقاف المشكلة السلوكية من أمثلة ذلك، كأن يطلب الأستاذ من المتعلّم حل مسألة إضافية، أو إرسال المتعلّم الذي قام بذلك السلوك إلى المدير.

– إستراتيجية التّدخل الأشمل: في حالة استمرار السلوك غير السوي، وعدم استجابة المتعلّم الذي قام به للتدخل البسيط والمعتدل، فعلى الأستاذ أن يتبع إستراتيجية التدخل الأشمل، وهي كالآتي:

– الاتفاق الفردي للمتعلّم، كأن يحاول الأستاذ أن يضع عقداً فردياً بعد مناقشة المشكلة المسيئة للسلوك موضحاً له العواقب التي تترتب على استمرار السلوك، ويحفزه على ترك هذا السلوك.

– وضع إشارة مقابل اسم المتعلّم، بحيث يوضح له ما تؤدي إليه هذه الإشارة، مثل حرمانه من الامتحان، أو نقص علامة.

– استخدام أسلوب حل المشكلات، كاستخدام إشارة لفظية لتشير إلى المتعلّم بالتوقف عن ممارسة السلوك وإذا لم يتوقف يغير مكانه مثلاً، وإذا رفض يرسله إلى المدير.

ثامناً– مهارة توزيع الوقت والالتزام بالتوقيت: من مهمات تنفيذ الدرس توزيع الوقت بين فعاليات الدرس وأنشطته، فالأستاذ الذي لا يحسن توزيع الوقت يضيع الوقت في خطوات معينة على حساب الخطوات الأخرى، وهذا ينجم عنه عدم تحقيق أهداف الدرس، وهناك العديد من الكفايات اللازمة للأستاذ في تنفيذ الدرس لا بدّ له من الإحاطة بها والتمكّن منها وهي:[1]

– الإلمام بمادة التخصص، وكلّ جديد فيها، والإحاطة باستراتيجيات التدريس الفعّال وطرائقها.

– اختيار أساليب التهيئة والتقديم الملائم باختيار المكان الملائم في غرفة الدراسة الذي يوفر السيطرة على تحركات المتعلّمين.

– الاستعانة بالوسائل التعليمية واستخدام تكنولوجيا التّعلّيم.

– عرض الدرس وفق خطوات الطريقة التي اختارها لتنفيذه، ووضوح الشرح ومنطقية العرض والتدرج من السهل إلى الصعب، وكذا تنمية القدرة على التّعلّم الذاتي لدى المتعلّم.

– وضوح الشرح ومنطقية العرض، والتدرج من السهل إلى الصعب.

– معالجة المشكلات الصفية، والتعامل معها بأسلوب تربوي ملائم.

– تحديد الواجبات المنزلية ومراقبتها.

تاسعاً– مهارة الغلق أو الخاتمة: يمثل الغلق آخر مرحلة في الدرس، ولها أهمية كبيرة في تحقيق أهداف الدرس، ويعني بها الأقوال أو الأفعال التي تصدر عن الأستاذ، وبالتالي فإنّ مهارة الغلق يقصد بها " أن ينتهي عرض الدّرس نهاية مناسبة"[2].

وتسعى مهارة الغلق إلى تأدية وظائف عديدة، نذكر منها:[3]

– جذب انتباه المتعلّمين، وتوجيههم إلى نهاية الدّرس.

---

[1]–محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 79، 80.

[2]– إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 168.

[3]– إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 168

- يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها.
- إبراز النقاط الهامة في الدرس، وتأكيدها وربطها مع بعض.

4- كفاية تقويم الدّرس:

تهدف العملية التّعليميّة إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلّمين من جميع النواحي المعرفية والمهارية والانفعالية، ويعدّ التقويم من أهم عناصر العملية التربوية التي تتضمن الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة ثم التقويم.

وإنّ تقويم العملية التّعليميّة جزء أساسي من منظومة العمليّة التربوية، والتي تتضمن الأهداف والمحتوى التّعلّيمي، والوسائل التّعليميّة، ولا يحدث هذا إلاّ من خلال تقويم الدرس لهذه العناصر.

أ- تعريف التقويم:

إنّ الأصل اللّغوي لمصطلح التقويم هو من الفعل "قوّم،؛أي بيان قيمة الشيء (تثمينه)، وتعديل أو تصحيح الاعوجاج"[1].

وبهذا المعنى فإنّ عملية التقويم تشمل شقين، يتمثل الأول في التشخيص الذي يتم من خلاله تحديد مواطن الضعف والقصور، ومواطن القوة في الشيء موضع التقويم، أمّا الثاني هو العلاج الذي يتم من خلاله إصلاح نقاط الضعف والقصور الذي أثبتت عملية التشخيص وجودها"[2].

ويعرّف التقويم اصطلاحاً بأنّه "عملية تنضوي على قيام الأستاذ بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التّدريس، ومن ثم إعادة النظر في خطط التدريس إذا تطلب الأمر"[3].

---

[1]-أبو حسين، سامي أحمد، الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس: تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، الطبعة العربية،2014، ص: 12.

[2]- إيمان محمّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص: 38.

[3] - المرجع نفسه، ص: 39.

ويحدده **بلوم** بأنّه" عملية إصدار حكم على الأفكار والأعمال، والأنشطة والحلول، وطرق التّدريس وغيرها من الأمور التربوية، وأن يتضمن استخدام المحكاة والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها"[1].

أمّا على المستوى التّعليمي فإنّ التقويم هو" عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التّعليميّة والتربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها"[2].

أمّا على مستوى فاعلية التدريس والأداء فإنّ التقويم هو "عملية منظمة لجمع تحليل المعلومات إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية كخطوات أولى من عملية مقصودة وهادفة"[3].

أمّا التعريف الإجرائي للتّقويم هو" عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تندرج ضمن الأداء التّدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة"[4].

ويعرّف التّقويم التّربوي بأنّه "عملية استخدام المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل التي تيسر الوصول إلى هذه لأهداف أو تعطيلها"[5].

بمعنى أنّ التقويم هو إصدار الحكم على الأنشطة، وتخطيط الدروس لمعرفة مدى تحقيق أهداف العملية التّعليميّة التعلميّة.

ب- أنواع التقويم:

[1]-أبو حسين، سامي أحمد، الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس: تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، ص: 10.

[2] - المرجع نفسه، ص: 12.

[3] - المرجع نفسه، ص: 13.

[4] -المرجع نفسه، ص: 10.

[5]-حنان عبد الحميد العناتي، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، (ط5)، 2014، ص: 245.

تعددت أنواع التّقويم بتعدد تصنيفاته، بحيث يرتكز التقويم على محاور ثلاثة وهي التكوين، التشخيص، التحصيل، وللتقويم أنواع نذكر منها:[1]

أولاً– التّقويم الذّاتي (Self Evaluation): هو الذي يقوم به المتعلّم، حيث يقوم بتقويم ذاته مستخدماً أدوات القياس التي بُنيت سلفاً من قِبله أو من قِبل الآخرين.

ثانياً– التقويم الداخلي(Internal Evaluation): تقوم فيه المؤسسة ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجميع البيانات حول إحدى فعالياتها بهدف معرفة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا.

ثالثاً– التقويم الخارجي (External Evaluation): تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج أو أسلوب تدريس، أو مشروع تربوي بناءً على معايير تضعها تلك الهيئة، وتبني أدوات قياس في ضوئه.

وتصنف عملية التقويم في ضوء الأهداف التي تركز عليها إلى:[2]

أولاً– التقويم التشخيصي (القبلي) (Diagnostic Evaluation): هناك من يسميه التقويم التمهيدي[3]، وهناك من يسميه التقويم المبدئي لأنّه يبدأ قبل البدء في تطبيق المنهج حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع وهو " إجراء يقوم به الأستاذ في بداية كلّ درس، أو مجموعة من الدروس، أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية لطلابه"[4].

---

[1] – مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص: 31، 32.

[2] –المرجع نفسه، ص: 32، 33.

[3] – حنان عبد الحميد العناتي، علم النفس التربوي، ص: 247.

[4] – مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، 2008، (د– ط)، ص: 32.

ويهدف إلى تحقيق مجموع من الأهداف نوجزها فيما يلي:[1]

- تحديد أفضل موقف تعلّمي للمتعلّمين في ضوء حالتهم التّعليميّة الحاضرة.

- التشخيص التربوي حتى يتمكن الأستاذ من تحديد النمو العقلي والانفعالي للمتعلّمين، ومدى استعدادهم وميولهم لاكتسابهم معلومات وخبرة جديدة.

- الكشف عن مدى امتلاك المتعلّم معارف ومهارات، أو اتجاهات محددة مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توافرها بغية إعداد الخطط العلاجية الملائمة.

- رصد الأهداف التي يحققها المتعلم خلال الفترة الدراسية، ومقارنتها بالأهداف المخطط لها.

ثانياً- التقويم التكويني (البنائي) (Formative Evaluation): يطلق عليه أحياناً اسم التقويم التطوري[2]، يدل هذا النوع من التقويم على ما يحدث في فترات مختلفة أثناء عملية التدريس، أي تطبيق المنهج، بقصد تحسينها وتطويرها، وهو يمثل عملية إصدار الأحكام على عملية مستمرة أو على نتاج يمكن مراجعته وتطويره[3].

ويعني أنّه عملية مستمرة تتم في نهاية وحدة دراسية، ويستفاد منه في توفير التغذية الراجعة للمتعلّم من خلال إفساح الطريق أمامه للتّعلّم بعد الانتهاء من كلّ مهمة تعليميّة[4].

وللتقويم التكويني وظائف عديدة، نذكر منها ما يلي:[5]

- تحديد سلبيات العملية التّعليميّة وايجابياتها، وإصلاح نواحي القصور، وتعزيز جوانب النجاح.

---

[1]- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص:32.

[2]- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2013، ص: 145.

[3]- حنان عبد الحميد العناتي، علم النفس التربوي، ص:247.

[4]- حنان عبد الحميد العناتي، علم النفس التربوي، ص:247.

[5]-مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص: 32، 33.

– توجيه العملية التّعليميّة بدلاً من الأهداف التربوية.

–تزويد الأستاذ بمعلومات عن حالات التّعلّم، ومدى تحصيل المتعلّمين، وفعالية الطريقة الدراسية المتبعة، وكذلك الوسيلة التّعليميّة.

– مساعدة الأستاذ في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعلّيميّة وخطواتها التي تساعد في تحقيق نتاجات التّعليميّة المنشودة.

ثالثاً– التقويم النهائي (Summative Evatuation): ويطلق عليه الختامي أو التحصيلي أو التجميعي وهو يُجرَى في ختام تطبيق المنهج لتقدير أثره وكفايته بعد أن اكتمل تطبيقه، فيزود المختصين بحكم نهائي على النتائج والمخرجات[1].

انطلاقاً من ذلك فالتقويم النهائي هو العملية التي ينجزها الأستاذ في نهاية البرنامج التّعليمي لإصدار الحكم النهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية.

ويحقق هذا النوع من التقويم جملة من الوظائف أهمها:[2]

– معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومنه تحديد الأهداف التي تم تحقيقها.

– الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (المتعلّم، الأستاذ، الطريقة، الوسيلة والمحتوى).

– إمكانية المقارنة بين النتائج في مستوى صف وتخصص واحد، وبين نتائج صفين أو تخصصين.

– يستخدم للكشف عن مدى التقدم والنجاح الذي تحقق في الأهداف للمواقف التعليميّة.

ولكي تنجح مهمة التقويم، وتقطف ثمارها في العملية التّعليميّة لا بدّ للالأستاذ أن يتمكن من كفاياتها الآتية:[3]

– معرفة أنواع وأساليب التقويم، وتحديد الأهداف التي يراد قياسها، ومعرفة ما تحقق منها.

---

[1]– ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص: 145.

[2] – مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص: 33، 34.

[3]– محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ص: 81، 82.

- اختيار وسائل القياس الملائمة لقياس الأهداف المحددة، وتحديد الوزن النسبي لمفردات المقرر.
- معرفة شروط الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية ومميزاتها ومقالاتها وعيوبها، وتصحيحها، وكذا شروط بناء الاختبار التحصيلي، وخطوات بنائه.
- تنويع الأسئلة وشمولها المستويات والمجالات المختلفة.

ج- أهمية التقويم وأغراضه:

يعدّ عنصر التقويم من المقومات المهمة لتي تقوم عليها العملية التربوية، ذلك لأنه الجسر إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها في المجال التربوي، ومن أغراضه ما يلي:[1]

- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه، ومعرفة مدى نموهم نحو النضج في حدود إمكانياتهم وقدراتهم.
- الكشف عن حاجات المتعلّمين، وميولهم حتى يتم إشباعها وتنميتها، وتعزيز التّعلّم، وتوفير الدافعية للالأساتذة لاكتساب المزيد من المعلومات.
- تشخيص العقبات التي تصادف المتعلّم أو الأستاذ، أو المؤسسة التربوية قصد تذليلها، وتيسير التّعلّم.
- تشخيص نواحي القوة وتنميتها، ونواحي القصور والقضاء عليها.
- مساعدة المؤسسة التربوية في معرفة ما حققته من أهداف، ومدى كفاية موادها وأجهزتها في جميع المعلومات التي تساعد على تعديل الأهداف أو تغييرها أو إعادة تصميم المنهج.
- تسهيل عملية التّعلّيم والتّعلّم عن طريق المعلومات التي يحصل عليها من التقويم التمهيدي والتكويني والختامي أو الإجمالي، وكذا تثبيت المعلومات، والعمل على تكاملها في أذهان التلاميذ.
- تيسير عملية توجيه وإرشاد التلاميذ تربوياً ومهنياً. فالمعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم

[1]- حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، ص: 248، 249.

يمكن توظيفها في وضع البرامج الإرشادية والعلاجية وفي توجيه التلاميذ نحو التخصصات الملائمة لهم، والتي تؤهلهم لمهن معينة مناسبة لميولهم وقدراتهم.

د- أهداف التقويم

- تسعى عملية التقويم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، نلخصها فيما يلي:[1]
- إلقاء الضوء على مدى تحصيل المتعلّمين للمواد الدراسية المختلفة.
- إلقاء الضوء على مدى كفايات الأساتذة.
- تزويد الآباء بمدى تقدم أبنائهم في التحصيل.
- يعطي مؤشر للقائمين على العملية التّعليميّة بمدى فعالية البرامج التّعليميّة، والمناهج المختلفة.
- تقويم نتائج التدريس من خلال الحكم على نتائج التّعلّم.
- تحفيز المتعلّمين على التحصيل، ومعرفة إذا ما كانوا وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل.
- تجنب المعوقات التي تظهر أثناء العملية التّعليميّة التعلمية.
- الكشف عن الميول والقدرات والاستعدادات لدى المتعلّمين.

خاتمة الفصل:

يعدّ موضوع الكفايات التدريسية أو التعليميّة التي يحتاجها الأستاذ لأداء مهنة التّعلّيم (التدريس) من المواضيع البالغة الأهمية، حيث تطرقت إليها العديد من الدراسات والبحوث لما لها من الأثر الكبير على الدور الذي يمارسه الأستاذ من خلال قدرته على إدارة الصّف وتنظيمه، وخلق الاتّصال والتّفاعل بين أطراف العملية التّعليميّة، إضافة إلى التّنويع في الحوافز لإثارة انتباه المتعلّمين، والقدرة على استعمال الوسائل التّعليمية لمواكبة تطورات العصر خاصة في مجال التّربية

[1]- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2011، ص: 289.

والتّعلّيم، وتتمثل الكفايات التّدريسيّة للاأستاذ في التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، وإدارته للفصل وتنظيمه.

الفصل الثالث:

واقع كفايات أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية

المبحث الأول: تحليل استبانات الأساتذة

تمثّل الدّراسة الميدانيّة لبنةً أساسيّة في بناء حكم شامل وأكثر دقّةً لموضوع بحث ما، ونحن في دراستنا انطلقنا من كفايات الأستاذ باعتباره محوراً أساسياً في العمليّة التعليميّة، والذي يسعى إلى نقل المعرفة التي يتضمنها الكتاب المدرسي أو اكتسبها من مصادر أخرى لتصبح معرفة مكتسبة لدى المتعلّم.

ومن هذا المنطلق خصصت هذا الفصل للجانب الاستبياني والبحث الميداني، والذي سأقوم فيه بدراسة ميدانية، ذلك من خلال عمل وثيقة استبيانية تتضمن مجموعة من الأسئلة ذات علاقة بالموضوع، وتوزيعها على مجموعة من أساتذة التّعليم المتوسط للإجابة عنها، ثم تحليل ومناقشة هذه الإجابات وصولاً إلى إحصائيات تساهم في الاطلاع على أساليب وطرق الأساتذة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط.

أولاً– الأسس المنهجية لاختيار العينة

1.عدد استبيانات الأساتذة:

قدّر حجم العينة ب(75) مبحوث حيث وزعت الاستبيان على كلّ ولايات الوطن كما هو موضح في الجدول التالي:

الولايات	الشرق	الغرب	الشمال	الجنوب
عدد الأساتذة	20	40	10	5
75				

2. **شروط العيّنة:**

أ. أن يكون المبحوث أستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط (مرسم، متقاعد، متعاقد، مستخلف).

ب. أن يكون مزاولاً لمهنة التّعلّيم في الجزائر.

ت. أن يكون عمِل بالقطاع أكثر من سنة أو متقاعد.

2. مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من فئة أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية في ولايات مختلفة للعام الدراسي 2022 البالغ عددهم 75 أستاذاً وأستاذة، وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في تنفيذه.

3. مادة الاستبيان:

تضمن الاستبيان خمسة وعشرون سؤالاً توزعت على ستة محاور:

– **أسئلة المحور الأول:** تتضمن أربعة أسئلة استهدفت التّكوين الذّاتي، وتطوير مهارات الأستاذ.

– **أسئلة المحور الثاني:** تتضمن أربعة أسئلة استهدفت الكفايات المعرفية للأستاذ؛ أي التّمكن من المادة العلميّة، وفهم طبيعتها.

– **أسئلة المحور الثالث:** تتضمن أربعة أسئلة استهدفت الكفايات المهارية أو الأدائية في إدارة الصّف والتّنظيم.

أ–أسئلة المحور الرابع: تتضمن أربعة أسئلة استهدفت الكفايات المهارية، أو الأدائية في كفاية تخطيط الدّرس.

ب– أسئلة المحور الخامس تتضمن أربعة أسئلة استهدفت الكفايات المهارية، أو الأدائية في تنفيذ الدّرس.

ت– أسئلة المحور السادس تتضمن أربعة أسئلة استهدفت الكفايات المهارية أو الأدائية في تقويم الدرس.

4.مدة توزيع وجمع استبيانات الأساتذة:

امتدت فترة توزيع الاستبيان على أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية عبر مختلف ولايات الوطن وتجميعها في الفترة الممتدة ما بين 05 جانفي 2022إلى 24 جوان 2022.

ثانياً– الأسس المنهجية لتحليل الاستبيان:

اعتمدنا في تفريغ الاستبيان على برنامج (spss)نسخة 22، للحصول على إحصاءات التكرارات والنسب المئوية.

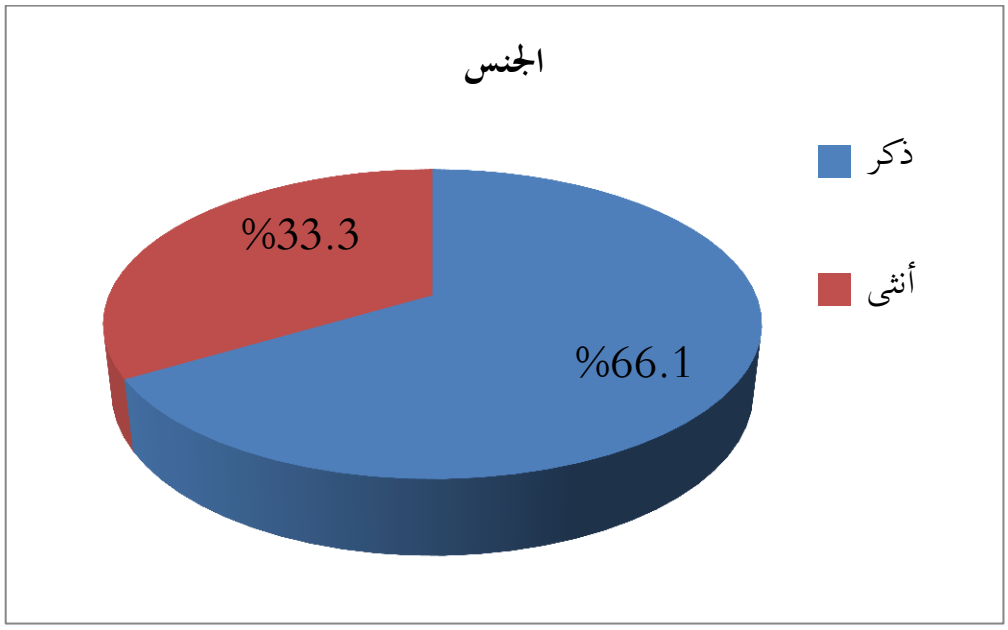
وللأمانة العلمية استعنت بمعالج النصوص (word) لتغيير جهة الكتابة من اليمين غلى اليسار في الجداول الإحصائية.

والجدول الموالي يوضح خصائص العينة حسب الوظيفة، والجنس، والسن، والخبرة المهنية، والمستوى التّعليمي، والمؤهل العلمي.

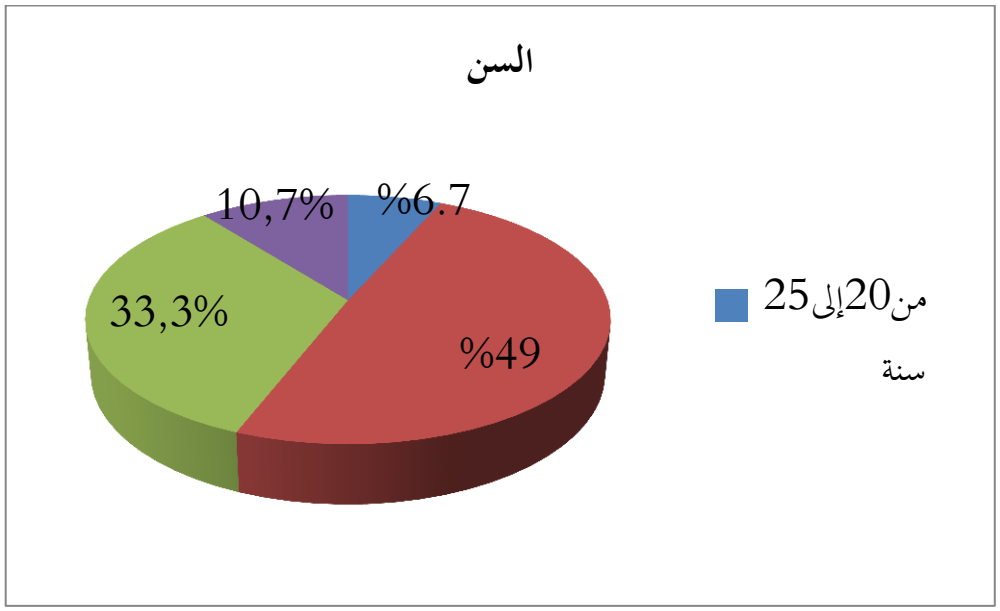
	الفئات	العدد	%
الجنس	ذكر	50	66.1%
	أنثى	25	33.3%
	المجموع	**75**	**99.4%**
السن	من20إلى 25سنة	5	6.7%
	من 26إلى 34سنة	37	49.3%
	من 35إلى 44سنة	25	33.3%
	أكثر من 44سنة	8	10.7%
	المجموع	**75**	**100%**
المستوى التّعليمي	جامعي	61	81.3%
	شهادة معادلة	12	16%
	ثانوي	2	2.7%

	المجموع	**75**	**100%**
الخبرة المهنية	أقل من 5سنوات	15	20%
	من6إلى 12سنة	48	64%
	من13إلى19سنة	4	5.3%
	أكثر من 20سنة	8	10.7%
	المجموع	**75**	**100%**

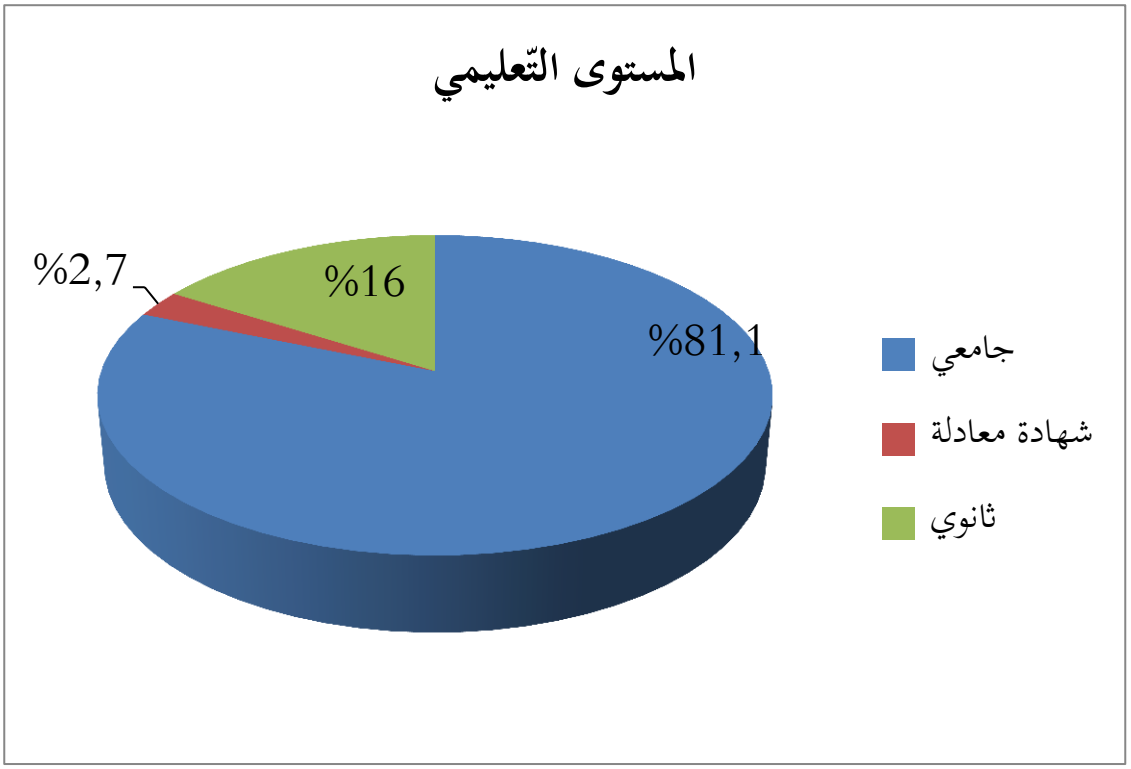
الجنس:



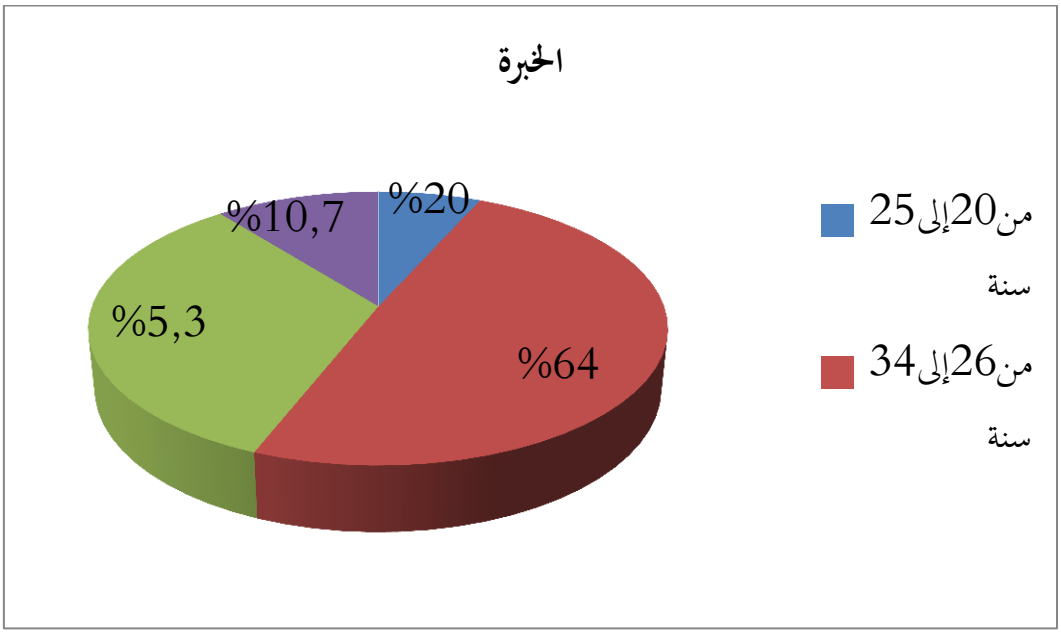
السن:



المستوى التعليمي



الخبرة:



ثالثاً– عرض نتائج الاستبيان وتحليلها:

المحور الأول: التّكوين الذّاتي، وتطوير مهارات الأستاذ.

السؤال الأول:

هل تشارك في الدّورات التّدريبية الخاصة، والمسابقات البحثية والملتقيات والمؤتمرات، والنّشاطات التّطويرية على مستوى المنطقة أو المدرسة، أو مديرية التّربية إن وجدت؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

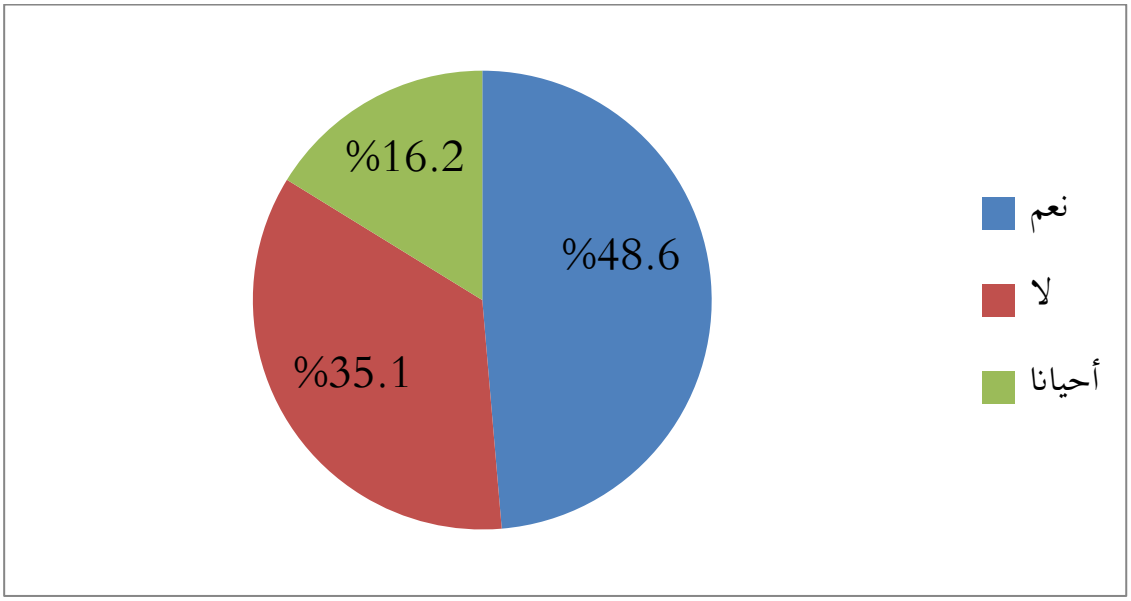
1.عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	36	%48.6

لا	26	%35.1
أحياناً	.12	%16.2
المجموع	**74**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. **تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية:**



(دوائر نسبية توضح مشاركة الأساتذة في الدّورات التّدريبية، والملتقيات والمؤتمرات)

3. تحليل النتائج:

الملاحظ للإحصاءات، والنسب المئوية المعروضة في الجدول أعلاه أنّ أغلبية الأساتذة يشاركون في الدّورات التّدريبية الخاصة، والمسابقات البحثية والملتقيات والمؤتمرات، والنّشاطات التّطويرية بنسبة (**92.3%**) وتتمثل مشاركاتهم بشكل خاص في:

– الاجتماعات التّنسيقية التي تنظمها مديرية التربية، والنّدوات التّربوية، والأيام التّكوينية الداخلية والخارجية، ومناظرات مدرسية.

– نشاطات تطوعيّة على مستوى المدارس التّعليميّة، مثل النّشاط التّطوعي التّابع لجمعية اقرأ وارتقي.

– تكوين الأساتذة المتربصين.

– مسابقات وندوات تتعلق بالطّرائق التّدريسية، وما يطرأ على الجيل الثاني.

إنّ المشاركة في المؤتمرات والملتقيات له دور كبير بالنسبة للأستاذ، إذ يساهم ذلك في إثراء رصيده اللّغوي والمعرفي، إلى جانب تنمية المعارف والخبرات، وتحديث المكتسبات، وتطوير الإمكانيات، وتسهيل التعامل مع المادة العلمية، ونقلها للمتعلّم بأيسر الطرق، وبأقل جهد.

أمّا الإجابة بـ (**أحياناً**) كانت ضئيلة جداً، حيث قدرت بنسبة (**15.5%**)، أمّا الإجابة بـ(**لا**) كانت متوسطة، فقدرت بنسبة (**34.3%**)، ويعود سبب عدم مشاركتهم في الدّورات التّدريبية حسب إجاباتهم إلى:

– عدم وجود دورات تكوينيّة وتدريبية.

– قلة الملتقيات والمؤتمرات سواء كانت دولية أو وطنية.

– لا يوجد اهتمام للمشاركة، لعدم وجود مكافآت، أو ترقيات، أو تحفيز مادي.

– الراحة بعد العمل، والتّفرغ للحياة الشّخصية.

– كثافة الحجم السّاعي يقف كعائق أمام الأستاذ للقيام بأي نشاطات أخرى.

السؤال الثاني:

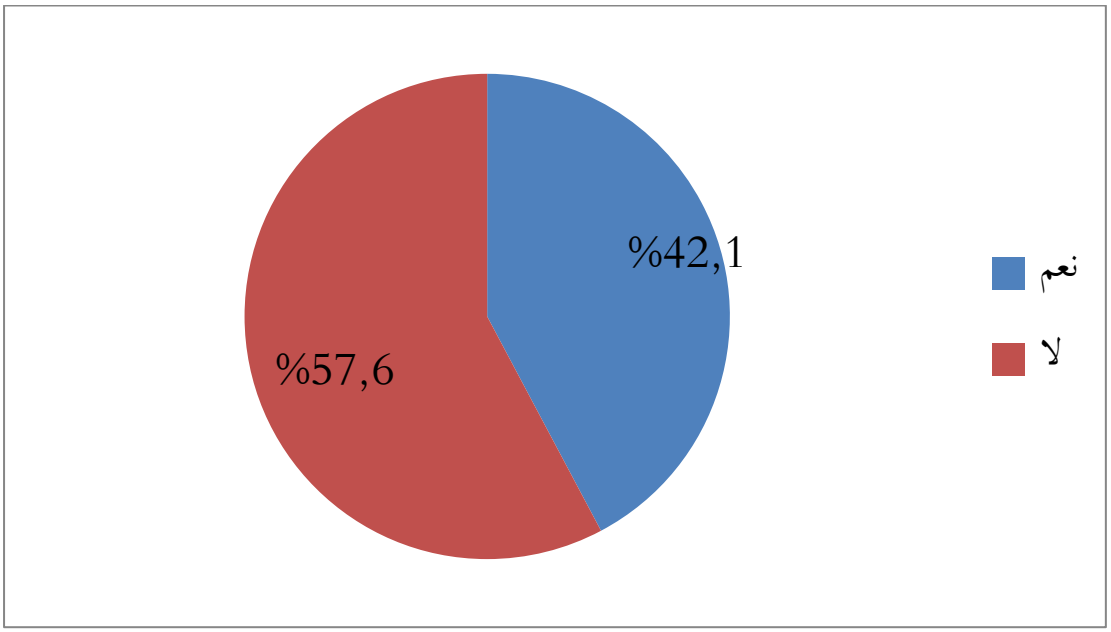
هل اكتفيت بالخبرات والمعارف التي اكتسبتها في الجامعة، أم أنّك خضعت إلى تكوين وإعداد قبل أو أثناء دخولك ميدان التّدريس؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟

1. **عرض الإحصاءات والنسب المئوية:**

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	31	%42.1
لا	44	%57.6
المجموع	**75**	**%99.7**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. **تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية:**



(دوائر نسبية توضح اكتفاء الأستاذ بالمعارف التي اكتسبتها في الجامعة، أم لا)

3. تحليل النتائج:

الملاحظ للإحصاءات، والنسب المئوية المعروضة في الجدول أعلاه أنّ أغلبية الأساتذة كانت إجابتهم بـ (**لا**) فقدرت بنسبة (**57.6%**)، حيث يرون أنّ المعارف والمهارات التي تقدّمها الجامعة غير كافية للدخول بها إلى ميدان التّدريس، وذلك لأنّ:

- المعلومات التي تكتسب في الجامعة مجملة وعامة، أمّا مجال التّدريس فالتخصص فيه أولى.

- الجامعة لا تقدّم المذكرات، أو كيفية التّعامل مع المتعلّمين، لذلك لا بدّ من إعداد وتكوين مسبق سواء ذاتي أو بيداغوجي لإثراء الرصيد المعرفي واللّغوي خاصة في مجال علم النّفس التّربوي.

- الجامعة تقدّم المعرفة لا طريقة تدريسها، فتعطي فقط ملامح حول العملية التّربوية التّعليميّة، ولا بدّ من التّعلّم الذّاتي المتواصل، والتّكوين الشّخصي، والتّكوين من قبل مديرية التّربية، والمرافقة البيداغوجية حتى يتمكن الأستاذ من النجاح في هذا الميدان.

أمّا الفئة التي اكتفت بالخبرات والمعارف والمهارات التي اكتسبتها في الجامعة كانت ضئيلة، حيث قدرت نسبتهم بـ (**42.1%**)، وعللوا ذلك بأنّ المدارس العليا قدّمت للأستاذ كلّ شيء في كافة الجوانب من معرفية وعقلية ونفسية...الخ، علاوة على ذلك كيفية التعامل مع المتعلّم من خلال التعرّف على خصائصه، وبالتالي دخلوا ميدان التّدريس مباشرة دون مواجهة أي مشاكل أو صعوبات في مشوارهم التّعلّيمي.

السؤال الثالث:

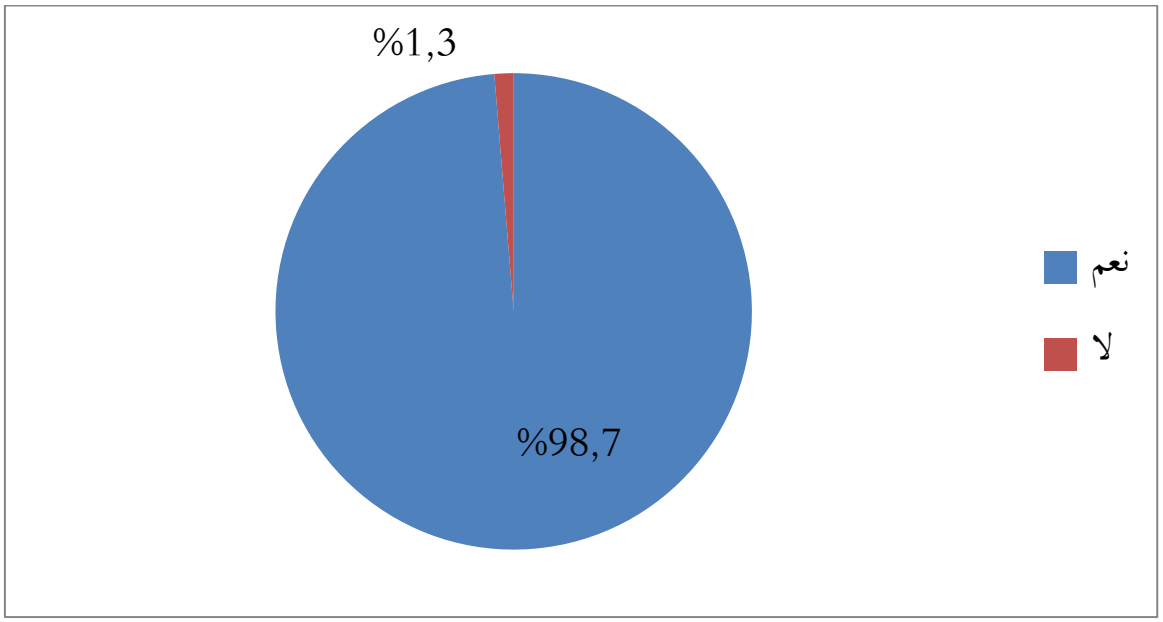
هل هناك معايير وكفايات مشتركة يجب أن تتوفر في أستاذ اللّغة العربيّة حتى يكون متمكناً في مجال التّدريس؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	74	%98.7
لا	1	%1.3
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. **تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية:**



(دوائر نسبية توضح اشتراك الصفات والكفايات والمهارات بين أساتذة اللّغة العربيّة)

3. تحليل النتائج:

إنّ ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول هو الدّراية التامة بأهمية الكفايات والمؤهلات التي يجب أن تتوفر في أستاذ اللّغة العربيّة حتى يتمكن من تأدية مهنة التّدريس بطريقة جيدة، إذ مثلت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ (**نعم**)ب (**98.7%**)، إذ اتفق جلهم على معايير وكفايات مشتركة يجب أن تتوفر في كلّ أستاذ حتى يكون كفئاً ومتمكناً في مجال التّدريس، ومن أبزر هذه الصفات والمهارات ما يلي:

- إلمام الأستاذ بالمادة العلميّة والتمكّن منها، حتى يحبب فيها المتعلّم، ويتمكّن من إيصال معارفه ومعلوماته له بطريقة جيدة وواضحة ومبسطة.

- الإطلاع على الوثائق والسندات البيداغوجية الخاصة بعملية التدريس.

- توفر الكفاءة العلميّة والرغبة والإطلاع الدائم.

– متابعة كلّ ما هو جديد في مادة التخصص، والإلمام بعلوم التربيّة والتّعليميّة خاصة، إضافة إلى مبادئ علم النّفس، والإعلام الآلي، وطرق التّدريس...الخ.

– المعرفة بمتطلبات المتعلّمين واحتياجاتهم، وكيفية التعامل معهم.

– الأسلوب المميز في طرح المادة العلمية بالطريقة التي يستوعبها جميع المتعلّمين، بما تناسب قدراتهم الاستيعابية.

– التّفاعل الاحترافي مع المجتمع والمتعلّم معاً.

– تعزيز أخلاقيات مهنة التّدريس لدى الأستاذ، مثل الرغبة وحب العمل، والضمير المهني، والخوف من الله، قوة الشخصية، والتّحلي بالأخلاق الفاضلة، رحابة الصدر، وروح المسؤولية، والشخصية المتزنة، والصدق والأمانة، وطريقة التعامل مع المتعلّم...الخ، حتى يتمكّن من أداء مهامه كما يجب.

– البحث المستمر والتنقيب عن المعلومات، والاحتكاك بأصحاب الخبرة والتجربة للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم.

– الإلمام بالمهارات اللّغوية والرقمية والوسائل التّعليميّة، وقدرة التحكم فيها، والاستعانة بها لتشويق المتعلّم، وإثارة رغبته في التّعلّم.

– المرونة داخل الفصل، ومهارة اختيار الأساليب التدريسية، والطرائق الملائمة لكلّ درس.

من خلال الإجابات التي وردت يتضح بأنّ اللّغة العربيّة هي لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية، وهوية الفرد (الأستاذ والمتعلّم) وثقافته وتاريخه، حيث يعدّ التّعلّيم رسالة قبل أن يكون مهنة، وهو مهنة شاقة يحتاج إلى كفايات عامة وخاصة، لذلك يجب أن يتوفر في أستاذ اللّغة العربيّة

شروط ومعايير ومؤهلات ممّا لا يتوفر في غيره من الأساتذة لأداء رسالته، ومن أهم هذه الشروط، توفر أخلاقيات مهنة التدريس، والإطلاع الواسع على مادة تخصصه، وبعض العلوم الأخرى (علم التربية، علم النفس...الخ)، والتواصل الفعّال مع المتعلّم، إضافة إلى كفايات معرفية وعقلية ومهارية وجسمية ونفسية ومنهجية، وسلوكية...الخ.

أمّا إجابة الأساتذة بـ (**لا**)كانت ضئيلة جداً، حيث قدرت بـ (**1.4%**)، وإن دلت هذه النسبة على شيء فإنّما تدل على اشتراك الكفايات والمهارات والصفات السالفة الذكر بين أساتذة اللّغة العربيّة حتى يتمكنوا من القيام بعملية التّعلّيم على أحسن وجه.

السؤال الرابع:

يعدّ الأستاذ العامل الأساسي في تحقيق الغايات التي تسعى إليها الأنظمة التّعليميّة، ولكي يتحقق ذلك لا بدّ من تقديم الدعم المعنوي والمادي له، لما له من دور مهم في تحسين العملية التّعليميّة التّعلّميّة، وتحقيق أهدافها.

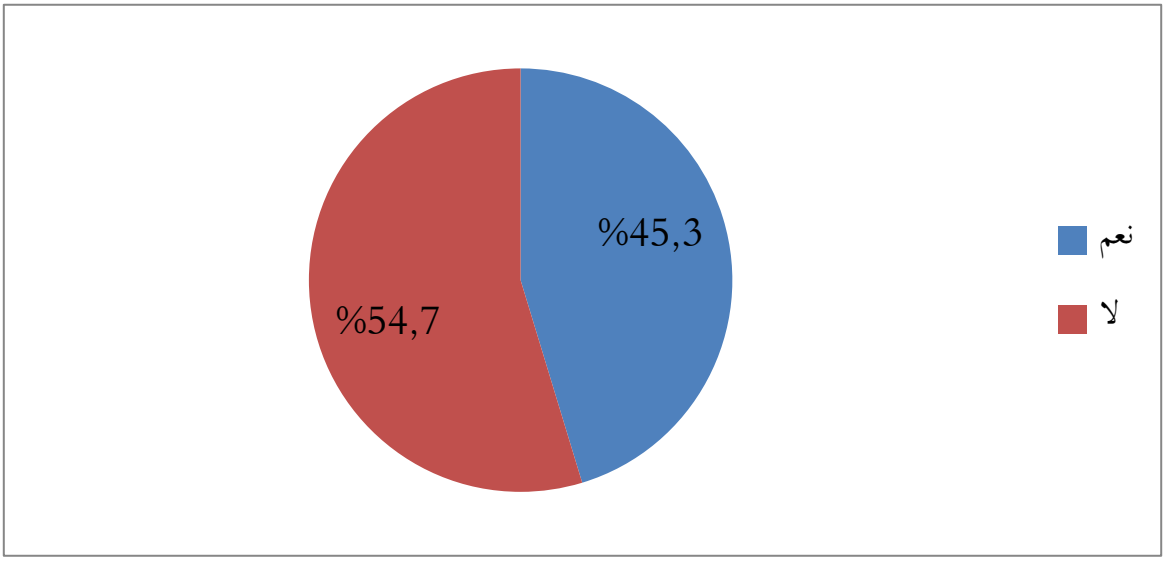
انطلاقا من ذلك نطرح التساؤل الآتي: هل هناك مؤسسات ووجهات مخولة بتقديم الدّعم المادي والمعنوي للأستاذ؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	34	%45.3
لا	41	%54.7
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية:



(دوائر نسبية توضح الجهات المخولة بتقديم المساعدة المادية والمعنوية للأستاذ)

3. تحليل النتائج

من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة المستجوبين، والنسبة المئوية المجسدة لآرائهم، يلاحظ أنّ النسبة المئوية المعبرة عن الاختيار (**نعم**) تقدر بـ (**45.1%**) من مجموع الإجابات، حيث يرون أنّ هناك العديد من المؤسسات التي تقدّم الدعم المعنوي للأستاذ، وتتمثل في:

- المؤسسات التربوية والتّعليميّة التي تساهم في تقديم المعارف والمهارات والكفايات والمكتسبات للأستاذ، مثل الجامعة والمعاهد، ودور الأستاذ والمفشيين...الخ.

- التّكوين البيداغوجي، وذلك من خلال عقد ندوات ودورات تكوينية تربوية من طرف الوزارة المعنية من تنظيم المفتشين البيداغوجيين، والمرافق التربوية في مجال التّدريس.

-مديريات التّربية التي تسهر على تقديم الدّعم والتّكوين القاعدي للأستاذ من الناحية المادية (توفير الأجهزة التي تساعدهم على التدريس)، والمعنوية (تزويدهم بالمهارات والمعارف والكفاءات اللازمة).

- لقاءات مع المفتش، والأيام الدراسية والتكوينية المؤطرة من الموجهين والتربويين.

حيث مثلت نسبة (**لا**) نسبة متوسطة قدرت بـ (**54.7%**)، وفسروا سبب إجاباتهم كما يلي:

- غياب التّكوين المستمر والإعداد والتدريب للأستاذ قبل أو أثناء الخدمة (مهنة التّدريس).

- عدم تخصيص مؤسسات لتقديم تلك الندوات والدورات القليلة مع المفتشين، بل يقدمونها في المؤسسات التّعليميّة، وهذا يدل على عدم اهتمامهم بهذا القطاع المهمل أساساً من قبل وزارة التربية.

- دورات وندوات قليلة مع المفتش فقط، في حين توجد دورات ليست مجانية.

- لا يوجد أساتذة أكفاء.

- الأستاذون ملزمون بقوانين التوظيف العمومي.

المحور الثاني: التمكّن من المادة العلميّة وفهم طبيعتها:

السؤال الأول:

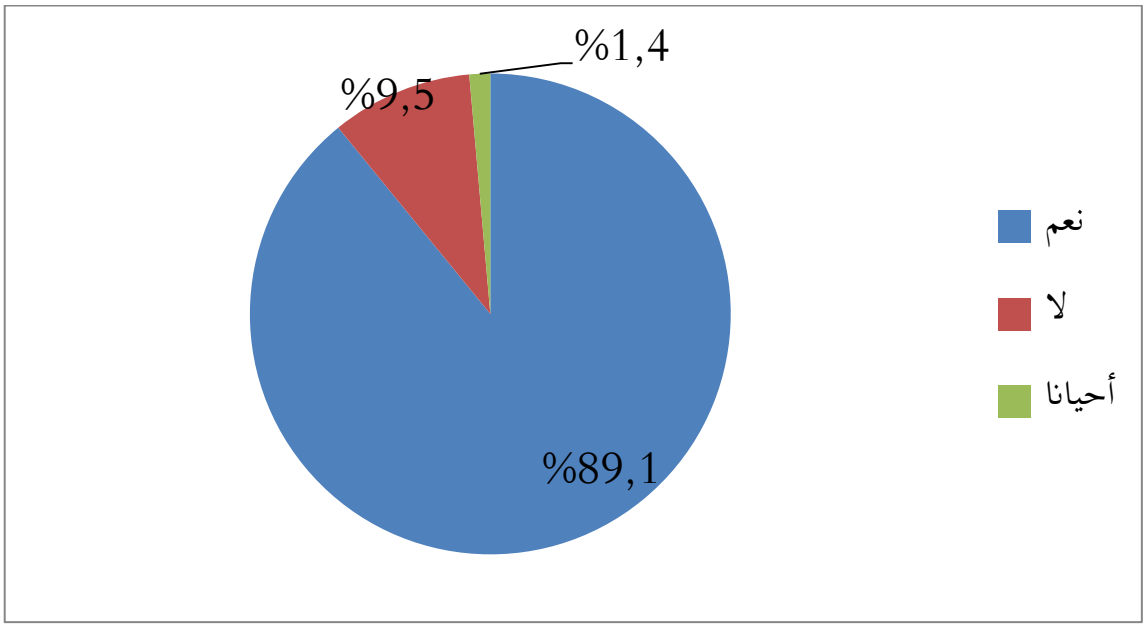
هل تقوم بالقراءة والإطلاع على المراجع التي تساعدك في تطوير معرفتك، وإثراء المادة التّخصصية؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

1. **عرض الإحصاءات والنسب المئوية**

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	66	%89.1
لا	1	%9.5
أحياناً	7	%1.4
المجموع	**74**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. **تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية**



(دوائر نسبية توضح مدى اهتمام الأستاذ بالقراءة والإطلاع)

3. تحليل النتائج:

الملاحظ للإحصاءات، والنسب المئوية المعروضة في الجدول أعلاه أنّ أغلبية الأساتذة يقرؤون ويطالعون المراجع التي تساعدهم على تطوير معارفهم، وإثراء المادة التي يدرسونها بنسبة (**89.1%**) ويعود سبب ذلك حسب إجاباتهم إلى أنّ القراءة عنصر أساسي لا يمكن الاستغناء عنها لأنّها:

- غذاء للعقل، وأمر ضروري لتحسين الأداء التّربوي، والمستوى التّحصيلي للأستاذ والمتعلّم.

- تساعد على اكتساب المعارف وتطويرها، وتنمية المهارات وتعزيزها في مجال التّدريس وتجديدها.

- تساعد الأستاذ في التسلح بالأساليب المختلفة التي تعينه على التعامل مع المتعلّمين.

- سهولة الوصول إلى أنجع الطّرق التي تساعد في سير الدرس بشكل جيد، وذلك من خلال إيصال المعلومات الصحيحة إلى المتعلّم دون أخطاء.

- تساعد الأستاذ في إدارة فصله، وقدرته على حلّ مشكلات المتعلّمين، وتجاوز الصعوبات.

- التأثير في نفوس المتعلّمين تأثيرا طيباً ونافعاً، والوصول إلى قلوبهم.

- تساهم في التّكوين الذّاتي للأستاذ وتنمية قدراته العقلية والفكرية واللغوية، وتطوير رصيده المعرفي واللّغوي.

- تساهم القراءة في الإطلاع الواسع على مادة التّخصص بكلّ حيثياتها وتفاصيلها من طرحها وتعلّيمها للأجيال القادمة بشكل أيسر.

- زيادة حجم المعرفة، وتطوير الذّات في شتى التّخصصات.

- تهذيب السلوك، واستغلال الوقت بما يعود على الإنسان بالنفع والفائدة.

- استخدام القراءة في تكوين واهتمامات وميول الأستاذ والمتعلّم، وحلّ المشكلات الشخصية.

- تساعد القراءة في مواكبة كلّ ما هو جديد في العملية التّعليميّة، والإلمام بشتى جوانبها.

ومن خلال هذه الإجابات يتضح بأنّ القراءة طريق العمل الجاد والناجح، وهي شرط من شروط الأستاذ الناجح، والمؤهل الحقيقي في العملية التّعليميّة للقيام بعمله بالشكل المناسب.

أمّا الإجابة بـ (**لا**) كانت ضئيلة، فقدرت بنسبة (**9.5%**) في حين كانت إجابتهم بـ(**أحياناً**) ضئيلة جداً، فأمّا إجابتهم بـ(**أحياناً**) قدرت بنسبة (**1.4%**)، ويعود ذلك إلى:

- عدم التّفرغ للقراءة لكثرة مهام العملية التعليميّة، والأعمال الأخرى.

- ضيق الوقت، وكثافة الحجم الساعي.

يتضح من خلال هذه الإجابات بأنّ أغلب الأساتذة يتفقون على أنّ القراءة عامل مهم في تنمية المعارف والخبرات باعتبارها غذاء للعقل، كما تساهم في إثراء الجوانب المعرفية واللّغوية والعقلية للأستاذ والمتعلّم معاً، في حين أنّ الفئة الأقل تبرر عدم قراءتهم واطلاعهم إلى ضيق الوقت، وكثافة الحجم الساعي الذي يأخذ معظم وقتهم في التّحضير والبحث عن الطرق الملائمة لنقله إلى المتعلّم بأيسر الطرق، بمعنى أنّ الحجم الساعي مكثف بشكل كبير، ممّا يؤدي إلى إرهاق الأستاذ والمتعلّم معاً. وهذا ما يمنعهم من القيام بعدة نشاطات أخرى، كالمطالعة، المشاركة في الملتقيات، تنظيم أيام دراسية...الخ.

السؤال الثاني:

يعدّ الكتاب المدرسي المصدر الأول الذي يتلقى المتعلّم من خلاله معارف ومهارات اللّغة العربيّة، لذا يجب أن يولوه أصحاب الاختصاص اهتماماً خاصاً ليكون خالياً من شتى الهفوات والأخطاء بجميع المستويات (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية) التي أصبحت تشكل ظاهرة لافتة للانتباه في جميع الأطوار التّعليميّة خاصة الطور المتوسط، وإن كانت بنسبة أقل.

وانطلاقاً من ذلك نطرح التساؤل الآتي: هل تصوب الأخطاء العلميّة في الكتاب إن وجدت؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا أو أحياناً فلماذا؟

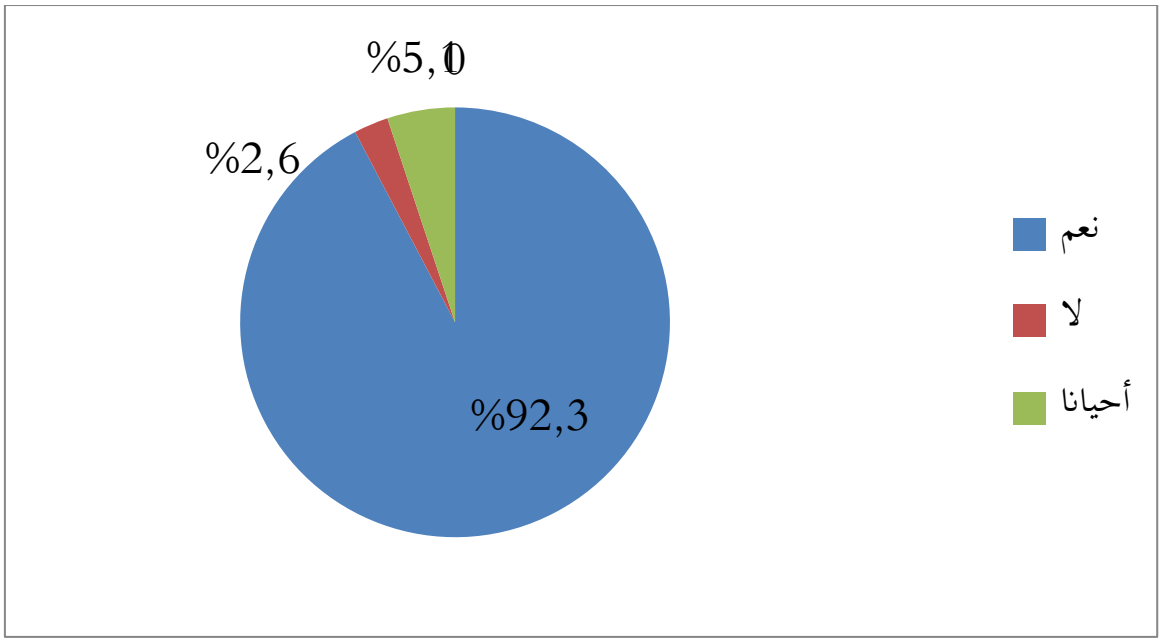
1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية

نعم	39	%90.7
لا	1	%2.3
أحياناً	3	%7.1
المجموع	**43**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. **تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية**



(دوائر نسبية توضح مدى اهتمام الأستاذ بتصويب الأخطاء العلميّة في الكتاب المدرسي)

3. **تحليل النتائج:**

إنّ الملاحظ من الجدول أعلاه أنّ الإجابة بـ (**نعم**) احتلت نسبة عالية من آراء الأستاذ، فقدرت بـ(**92.3%**)، وهذا يدّل على أنّ أغلبية الأساتذة لا يقبلون الخطأ مهما كان نوعه، ولا بدّ من تصحيحه، فكانت تعليلاتهم على إجاباتهم شبه متقاربة نذكر منها:

– ضرورة ضبط المعلومة للأمانة العلميّة، وتصحيح الخطأ من مصادر رسمية وموثقة، وكذا الاعتماد على التّسلسل المنطقي حتى يحصل المتعلّم على معلومة صحيحة، ويستقيم المعنى لديه.

– تصحيح الأخطاء يساهم في تنمية مهارات وقدرات المتعلّمين.

–إنّ الكتاب المدرسي من تأليف الإنسان، وبذلك فهو عرضة للأخطاء، لذلك لا بدّ المطالعة والقراءة الجيدة، والبحث والتنقيب عن مواضع الأخطاء وتصحيحها إن وجدت حتى لا تبقى هذه الأخطاء في الكتاب على أنّها صواب لدى المتعلّم.

– تصويب الخطأ هو تجربة للتّعلّم والانطلاق في تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها العملية التّعليميّة التّعلميّة.

في حين أنّ الإجابة بـ (**لا**) و(**أحياناً**) كانت ضئيلة جداً، فقدرت نسبة (**لا**) بـ(**2.6%**)، و(**أحياناً**) بـ(**5.1%**)، وفسروا إجاباتهم بأنّ:

– الوقت غير كاف للبحث والتنقيب عن الأخطاء الواردة في الكتاب وتصحيحها.

– الأخطاء إن وجدت في الكتاب المدرسي فهي لا تعرقل عملية التّعلّيم والتّعلّم.

– مهمة تصحيح الأخطاء ليست من مهام الأستاذ، بل من مهام المفتشين والمسؤولين عن ذلك.

يتفق هذا السؤال مع دراسة (**نور الهدى زينب فارس، نصيرة صبيات، الأخطاء في الكتب المدرسيّة الجزائرية، قراءة تحليلية للكتاب المدرسي للطور الابتدائي نموذجاً**)، التي تهدف إلى البحث والتعرف على الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي، والوقوف على نوعية الأخطاء التي تضمنها على المستوى اللغوي أو القيمي، مع محاولة تصويب هذه الأخطاء.

المحور الثالث: كفاية إدارة الصّف وتنظيمه

السؤال الأول:

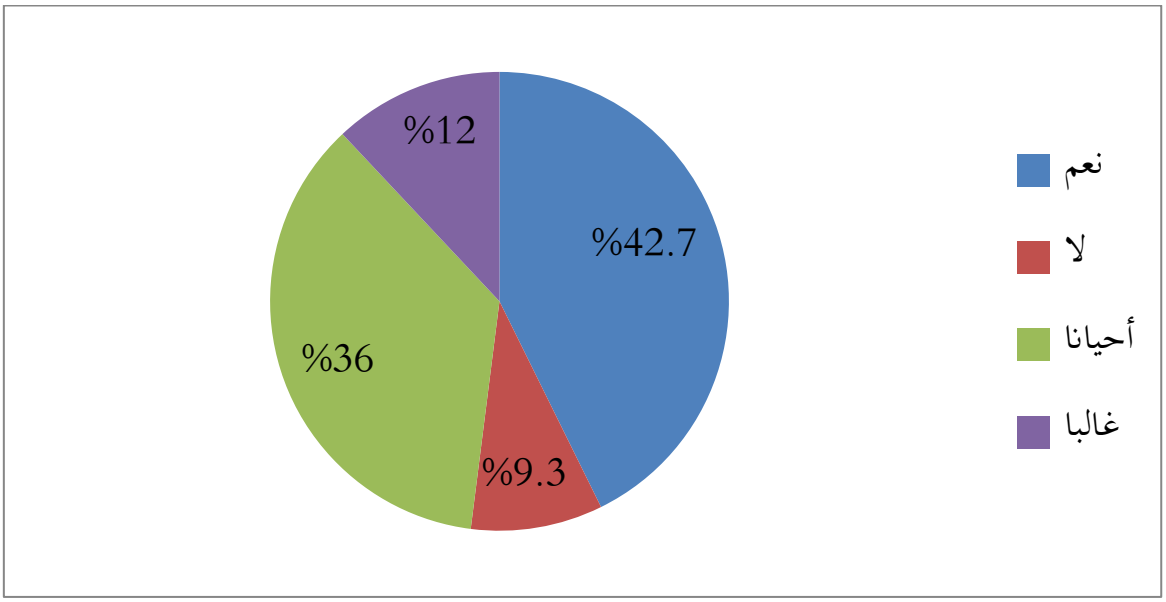
هل تعتمد خطة معينة لتنظم البيئة المادية للصّف بكفاءة عالية بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة، والخبرات التّعليميّة؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو غالباً فلماذا؟

1. **عرض الإحصاءات والنسب المئوية:**

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	32	%42.7
لا	7	%9.3
أحياناً	27	%36
غالباً	9	%12
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. **تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية**



(دوائر نسبية توضح مدى أهمية تنظيم البيئة الصفية بالنسبة للمتعلّم)

3.تحليل النتائج:

إنّ الدّافع الأساسي من هذا السؤال هو الأهمية البالغة من تنظيم الصّف من خلال وضع خطة معينة تتلاءم مع طبيعة الأنشطة والخبرات التّعليميّة للمتعلّمين داخل الفصل حتى يساعد في سير الدرس بالشكل المناسب.

الملاحظ من خلال إجابة الأساتذة أنّ نسبة (**نعم**) كانت متوسطة، فقدّرت بـ(**42%**) ولخصوا إجاباتهم في النقاط الآتية:

- العدد القليل للمتعلّمين له دور كبير في تنظيم البيئة الصّفية، إذ يسمح للأستاذ بتغيير البيئة الصّفية بما يتلاءم مع الأنشطة التي يقدّمها، كتنظيمه على شكل دائري؛ أي يقف الأستاذ وسط المتعلّمين، فهذا يساعد على تفاعل ومشاركة جميع المتعلّمين مع الدّرس، وبالتالي فهمه واستيعابه بشكل جيد.

– تهيئة الجو المناسب لتقديم الدرس يساعد في معرفة نقائص المتعلّمين، والعمل على معالجتها، ومعرفة نقاط قوتهم ودعمها، وبالتالي يدرك الأستاذ بأنّ المتعلّم هو محور العملية التّعليميّة، وبأنّه مجرد موجه ومرشد له وميسر للعملية التّعليميّة.

– تأثير الأستاذ في المتعلّم من خلال توفير البيئة التّعليميّة، لأنّها عنصر ضروري للوصول لفهم المعرفة، واستخدامها في مواقف ذات دلالة في الحياة.

– تنظيم البيئة الصّفية عنصر ضروري داخل الوسط التّعليمي قبل البدء في تقديم الدرس، لأنّ الجو المناسب والبيئة الملائمة تدفعان المتعلّم إلى التركيز والاهتمام أكثر بالدرس داخل الصّف. وتكون تلك الأنشطة مستوحاة من البيئة المشاهدة ممّا يؤدي إلى بلوغ الأهداف المسطرة.

– تسهم البيئة المناسبة في تحبيب وتشويق المتعلّمين للدرس، وإثارة الدافعية لديهم، ممّا يؤدي إلى حسن سير الدّرس، وبلوغ أهدافه المسطرة، وزيادة نسبة تحقيق الكفاءة، خاصة إذا كانت الأنشطة مستوحاة من البيئة المشاهدة.

بينما الفئة التي أجابت بـ(**أحياناً**) كانت نسبتها متوسطة فقدّرت بـ (**36%**)، وعلّلوا إجابتهم كما يلي:

– بعض الدّروس تحتاج من الأستاذ أن يقدّمها على شكل قصص، لأنّ المتعلّم ينجذب إلى الدروس التي تكون في شكل قصص وتشد انتباهه أكثر من الدروس الجامدة.

– تُنظم البيئة الصفية حسب النشاط أو الدرس الذي بصدد تقديمه، لأنّ العملية التّعليميّة مبينة على ذلك، مثل عمل التفويج في تقديم بعض الدروس.

– عدم تهيئة الجو المناسب، واعتماد خطة مناسبة ومنظمة لتقديم الدرس يؤدي حتماً إلى الفوضى والتداخل، وعدم وضوح أهداف الدرس، وهذا يؤدي إلى فشل تحقيق أهداف العملية التّعليميّة التعلميّة.

أمّا فيما يتعلق بالإجابات الموقعة تحت (**غالباً**) كانت ضئيلة، والتي قدرت نسبتها بـ(**12%**)، والإجابة بـ (**لا**) كانت ضئيلة جداً، فقدرت بنسبة (**9.3%**)، ويرجع ذلك لأسباب عدة من أبرزها:

– ضيق الوقت؛ أي الوقت يقف كعائق لتنظيم البيئة الصّفية.

– كثافة الحجم الساعي.

– غياب الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة.

– كثرة عدد المتعلّمين في الصف، وبالتالي عدم تنظيم البيئة الصفية كما يجب.

– الدّروس النظرية والجامدة أكثر من الدّروس التّطبيقية.

– التقيد بالمذكرة التربوية والالتزام بما ورد فيها.

السؤال الثاني:

للمتعلّم دور هام في التّعلّيم، فهو أحد أهم عناصر العملية التّعليميّة التّعلمية، حيث يسعى هذا السؤال لإبراز دور المتعلّم في تحقيق أهداف التّعلّيم، لذلك لا بدّ على الأستاذ أن يكون مهتماً به حريصاً على حلّ مشكلاته التي يثيرها في البيئة الصفية التي تحول دون تحقيق الأهداف التّعليميّة.

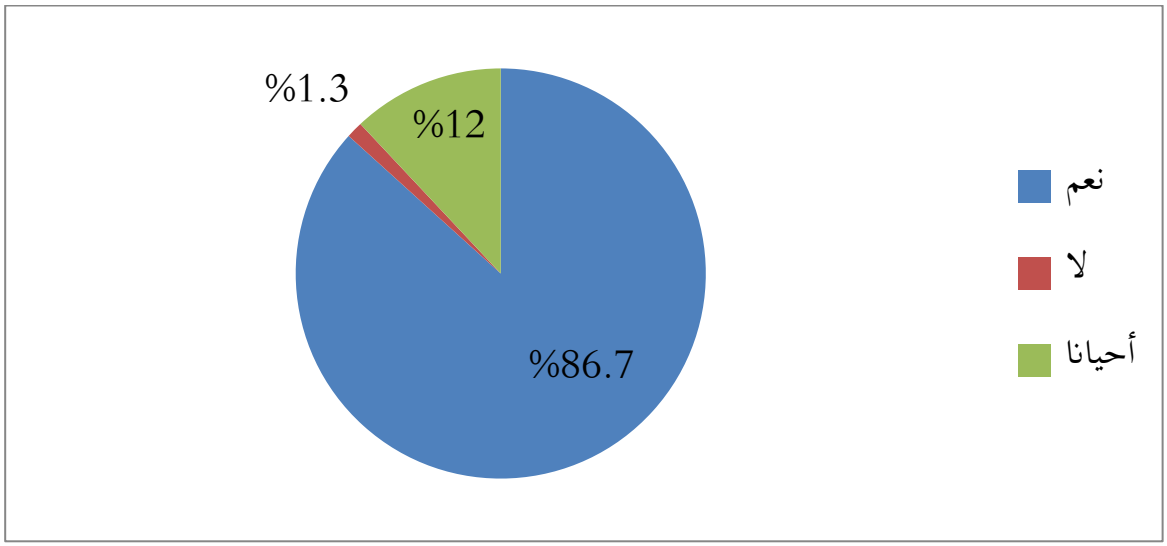
ويتضمن السؤال ما يلي:" هل تهتم بمعرفة المشكلات السّلوكية للمتعلّمين داخل الصّف ودراستها، ووضع الحلول المناسبة لتعديل السّلوك؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	65	%86.7
لا	1	%1.3
أحياناً	9	%12
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح دور الأستاذ في معرفة وحلّ المشكلات السلوكية للمتعلّمين)

3. تحليل النتائج:

ما يمكن استنتاجه من الجدول أنّ أغلبية الأساتذة يهتمون بمعرفة المشكلات السّلوكية للمتعلّمين داخل الصف، والسّعي لدراستها ومعالجتها لتحقيق التّعلّم الفعّال، لذلك كانت نسبة إجابتهم بـ(**نعم**) عالية جداً تفوق باقي الإجابات الأخرى، حيث قدّرت بـ(**86.3%**)، ويعود سبب إجابتهم بـ(**نعم**) إلى:

- مساعدة المتعلّمين على الهدوء، والابتعاد عن الانفعال، والتّحكم في النفس والسيطرة عليها.
- الالتزام بمعايير السلوك، وقواعد العمل.
- الانضباط والاجتهاد داخل البيئة الصفيّة.
- بناء علاقات إنسانية بين المتعلّمين.
- خلق جو تنافسي أخلاقي غير عدواني بين المتعلّمين.

– تحديد السّوي منهم وغير السّوي، وبالتّالي التّمكن من معرفة طريقة التّعامل مع كلّ منهم حسب حالته وظروفه.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

–تفاعل المتعلّمين مع الدروس والأنشطة الصفيّة والمشاركة فيها، وتبادل مختلف الأفكار والاقتراحات بينهم حول الدرس مع الأستاذ.

– تعدّ محاولة حلّ مشكلات المتعلّمين جزء من الدّرس بحدّ ذاتها، لأنها تساعد في تفعيل عمليتي التّعلّيم والتّعلّم.

– معرفة ظروف المتعلّمين يساعد الأستاذ في السعي لمعالجتها حتى لا تؤثر على تحصيلهم العلمي واللّغوي والمعرفي.

من خلال إجابتهم نستنتج أنّ الحياة الاجتماعية والمشكلات اليومية للمتعلّمين تؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم العلمي والمعرفي، لذلك لا بدّ من معرفة هذه المشكلات، ومحاولة حلّها بطريقة ما، لأنّ ذلك يساعد في تحديد مستواهم، وأخذه بعين الاعتبار في بناء الدرس وتقديمه.

أمّا نسبة إجابتهم بـ(**أحياناً**) كانت ضئيلة، فقدرت بـ(**12%**)، بينما إجابتهم بـ (**لا**) كانت ضئيلة جداً، حيث قدرت بـ (**1.3%**)، فسروا سبب إجابتهم كما يلي:

– ضيق الوقت لا يسمح بمعرفة أو حلّ جميع مشكلات المتعلّمين، فقط الاهتمام بالحالات المستعصية، ومحاولة حلّها.

– كثافة الحجم الساعي.

– الالتزام بالبرنامج والتّقيد به.

– إنّ المشكلات السّلوكية للمتعلّمين، ومعرفة ظروفهم هي مسؤولية الإدارة وليست مهمة الأستاذ.

– انعدام العلاقات الإنسانية بين أطراف المؤسسة التّعليميّة التربوية.

– إنّ مشكلات المتعلّمين وظروفهم ليست من أولويات إدارة المدرسة، لذلك فهي لا تهتم بمعرفتها أو السعي لحلّها.

– ضعف إدارة المدرسة.

يتقاطع هذا السؤال مع دراسة (**رشدي طعيمة، حسن غريب، الكفايات التربوية اللازمة لأستاذ التّعلّيم الأساسي– دارسة ميدانية**)، حيث ركزت على ضرورة الاهتمام بمشكلات المتعلّمين، والعمل على إيجاد الحلول لها حتى لا يؤثر على مستواهم التّحصيلي.

كذلك يتقاطع مع دراسة **حيادين عبد القادر، المشكلات السّلوكية الصفية ماهيتها، أسبابها وطرق علاجها والتعامل معها**) التي تقترح بعض الحلول للتقليل من المشكلات السّلوكية داخل البيئة الصفية أو الحد منها، نذكر منها:[1]

– عاطفة الحب وقاية للأبناء من المشكلات السلوكية، تبتدئ الوقاية من المشكلات السّلوكية التي تحدث داخل الصفوف الدّراسية من الأسرة، فهي المحضن الأول الذي يتشرب منه الطفل القيم والمبادئ، ومختلف أنواع السلوك السوي، ويتشبع بالعواطف والانفعالات السوية.

[1]– حيادين عبد القادر، المشكلات السّلوكية الصفية، ماهيتها، أسبابها وطرق علاجها والتعامل معها، دفاتر البحوث العلمية، مج9، ع1، 2021، ص: 71، 72.

– الوقاية داخل المدرسة: يمكن لأيّ مؤسسة تعلّيميّة في أي طور من الأطوار التّعلّيميّة أن تتجنب كثيراً من المشكلات السلوكية سواء في فضاء المدرسة ككلّ، أو في الصفوف الدراسية بشكل أخص وذلك من خلال الخطوات الآتية:

– إنشاء خلية تفكير حول المشكلات السّلوكية تتشكل من:

- ✓ مدير المؤسسة مشرفاً ومسؤولاً أول.
- ✓ المعلّمون
- ✓ المراقبون والمشرفون التربويون وكلّ الإطار ذي العلاقة.

– منطلقات أو مسلمات أولية قبل البدء في البيئة الصفية؛ أي أنّ المشكلات السّلوكية للتلاميذ هي مسؤولية كلّ المدرسة، ولا يجب تجاهلها، ويعدّ المدير هو المسؤول الأول عن التلاميذ، ويساعده الإطار التربوي والإداري للاهتمام بالتلاميذ وخاصة ذوي المشكلات السّلوكية في المدرسة.

– إشباع حاجات المتعلّمين للوقاية من المشكلات السلوكية.

– أساليب رصد المشكلات السلوكية الصفية، تعدّ شبكة الملاحظة من أهم الأدوات العملية والفعّالة التي يمكن أن يلجأ إليها الأستاذ للرصد الفعّال للمشاكل السلوكية التي يعاني منها متعلّم ما.

وللحد من المشكلات السلوكية التي تحدث في البيئة المدرسية سواء داخل الصف أو خارجه تتطلب التعاون بين الفريق التربوي والأسرة لمواجهة هذه المشكلات أو التقليل منها حتى لا تؤثر على تحصيل المتعلّم.

السؤال الثالث:

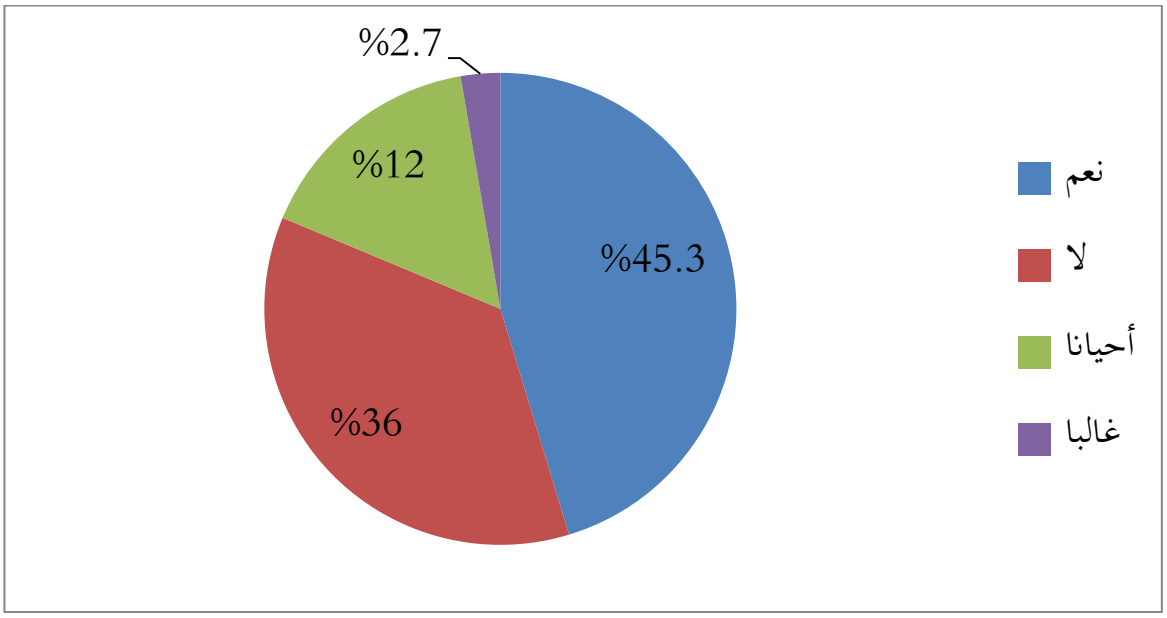
تعدّ سجلات المتعلّمين أداة قوية تساعد في تحسين جودة التّعلّيم، وليست مجرد وثائق إدارية، وعلى هذا الأساس نطرح التساؤل الآتي:" هل تحتفظ بالسجلات الخاصة بالمتعلّمين وتوظفها في تحقيق التّعلّم الفعّال؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو غالباً فلماذا؟"

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	34	%45.3
لا	27	%36
أحياناً	12	%16
غالباً	2	%2.7
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح أهمية سجل المتعلّم في نجاح العملية التعليمية)

3.تحليل النتائج:

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ(**نعم**) كانت أعلى نسبة، لأنّهم يرون أنّ سجلات المتعلّم لها دور ايجابي في معرفة شخصية المتعلّم، إذ قدّرت نسبتهم بـ(**45.3%**) من بقية الإجابات، في حين أنّ الإجابة بـ(**لا**) كانت متوسطة، فقدّرت نسبتها بـ (**36%**) من إجابات الأساتذة المجيبين، في حين أنّ إجابتهم بـ(**أحيانا**) كانت ضئيلة، فقدرت بنسبة (**12%**)، أمّا باقي الإجابات وقعت تحت الاختيار(**غالباً**) كانت ضئيلة جداً، فقدرت بـ(**2.7%**).

حيث ترى الفئة المجيبة بـ (**نعم**) بأنّ سجلات المتعلّمين أداة حيوية في سياق العملية التّعليميّة، لذلك برروا إجابتهم كما يلي:

- سجل المتعلّم عنصر ضروري، لأنّه يساعد الأستاذ في مراجعة أداء المتعلّم السابق، وتتبع الحضور، أو تحديد أي احتياجات أو تسهيلات خاصة.

– يساعد الأستاذ في تقويم المتعلّمين، والمقارنة بين مستواهم السابق والحالي، والبناء عليه في بناء الدروس اللاحقة.

– يساعد في أهم ما يجب أن يعرفه الأستاذ حول المتعلّم، وهي الظروف والحالة الاجتماعية، وعلى أساس هذه المعرفة يتمكن الأستاذ من اختيار الطريقة الأنسب للتعامل مع كلّ متعلّم، كما يوظف الحلول المناسبة لكلّ حالة من حالات المتعلّمين، وبالتالي تحقيق التّعلّم الفعّال في العلمية التّعليميّة.

– تساعد المتعلّم في اكتساب الخبرات والمهارات وتطويرها، لأنّها تجنبه الوقوع في الأخطاء التي سبق له أن وقع فيها.

– تُسهل متابعة المتعلّمين، وتحديد مستواهم على المدى البعيد، ومعرفة شخصيتهم، وعلى هذا الأساس يمكن التّعامل معهم، وكذا معرفة المدى الذي وصلوا إليه في فهم الدروس، وطريقة إجابتهم، وتوضيح مدى تحسن مستواهم أو تراجعه أو ثبوته.

– تمثل وسيلة للتواصل بين الأساتذة وأولياء التلاميذ؛ أي من خلال مشاركة المعلومات حول تقدّم المتعلّم يمكّن من تعزيز التواصل، وتحقيق شراكة أكثر فاعلية في دعم المتعلّمين.

– تساعد سجلات المتعلّمين في توثيق تقدّم كلّ متعلّم في مجموعة متنوعة من المجالات الأكاديمية.

– يسهم الاطلاع على سجلات المتعلّمين في استخلاص النقائص ومحاولة تعديلها، ونقاط القوة ومحاولة تشجيعها لدى كلّ متعلّم، مثلاً أوراق الإنتاج الكتابي تعكس مستوى أداء المتعلّم، فإن كان ضعيف يمكن مساعدته في رفع قدراته التّعليميّة، وإذا كان جيد يتم تشجيعه

وتحفيزه لتحقيق المزيد من النجاح، وبالتالي يمكن للأستاذ توجيه التّعلّيم بشكل أفضل لتلبية احتياجاتهم الفردية.

- بفضل متابعة تطوّر المتعلّمين من خلال سجلاتهم يمَكّن للأستاذ من تحديد اتجاهاتهم وميولهم ورغباتهم، وبالتالي تقديم التّعلّم الملائم لهم حسب هذا التحديد.

بينما الفئة المجيبة بـ(**لا**) أو (**أحياناً**) ترى بأنّ سجلات المتعلّم:

- يحتفظ بها المتعلّم لا الأستاذ.

- ليست ضرورية، يلجأ إليها الأستاذ للمراقبة والاطلاع عليها فقط.

-كثرة عدد المتعلّمين، وبالتالي فإنّ الاحتفاظ بسجلاتهم يؤدي إلى فوضى المكان وازدحامه.

لا يمكن إغفال أهمية سجلات المتعلّمين في تحسين العملية التّعلّيمية ودعم تقدّم المتعلّمين، حيث تساهم في تحسين جودة التّعلّيم وتلبية احتياجات المتعلّمين مما يسهم في صقل مستقبلهم الأكاديمي.

المحور الرابع: كفاية تخطيط الدّرس

السؤال الأول:

يتضمن هذا السؤال عنصر من أهم عناصر العملية التّعلّيميّة التّعلّميّة، وهو التّقويم بأنواعه لدوره في تحقيق التّعلّم الفعّال، لأنّه يساهم في تحديد مستوى المتعلّمين، ومعرفة مهاراتهم وخبراتهم، وبالتالي تفعيل عمليتي التّعلّيم والتّعلّم، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التّعليميّة، ومضمون السؤال" هل تتضمن خطة الدّرس التّقويم التّكويني والتّحصيلي، وتحدد

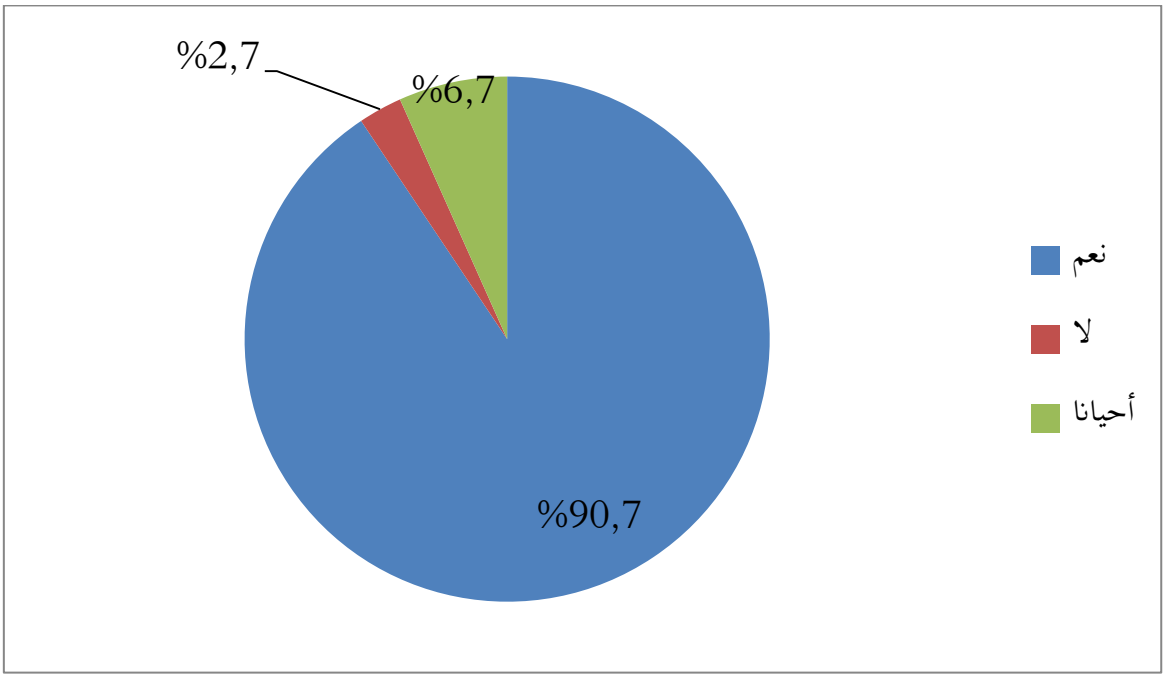
النّشاطات التّعليميّة التي يقوم بها المتعلّم؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	68	%90.7
لا	2	%2.7
أحياناً	5	%6.7
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية:



(دوائر نسبية توضح إن كان الأستاذ في يُضمن التقويم في خطة الدرس)

3. تحليل النتائج:

من خلال الجدول يُلاحظ أنّ فئة الأساتذة التي أجابت بـ (**نعم**) كانت عالية جداً فاقت جميع الإجابات الأخرى، حيث بلغت نسبتهم (**90.7%**) لأنّهم يرون أنّ التّقويم من أهم المقومات التي تقوم عليها العملية التّعليميّة، وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي، فهو وسيلة تساعد الأستاذ على معرفة مهارات وخبرات المتعلّم، وبالتالي تفعيل عملية التّعلّيم والتّعلّم، وتحقيق أهداف العملية التّعليمية، لأنّ التقويم يساعد في:

– معرفة مدى فهم المتعلّمين لما درسوه، ومعرفة مدى نموهم نحو النضج في حدود إمكانياتهم وقدراتهم.

– الكشف عن استعدادات وميول المتعلّمين ورغباتهم حتى يتم إشباعها وتنميتها، وتعزيز التّعلّم، وتوفير الدافعية لديهم لاكتساب المزيد من المعلومات.

– تشخيص العقبات والصعوبات التي تصادف المتعلّم، ومعرفة أسبابها قصد تذليلها، وتيسير التّعلّم.

– تيسير عملية توجيه وإرشاد المتعلّمين تربوياً ومهنياً. فالمعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم يمكن توظيفها في وضع البرامج الإرشادية والعلاجية وفي توجيه المتعلّمين نحو التخصصات الملائمة لهم والتي تؤهلهم لمهن معينة مناسبة لميولهم وقدراتهم وخبراتهم ورغباتهم.

– تعريف الأستاذ بنتائج تعلّمه الذي يقدّمه للمتعلّم، وتوجيهه في الاتجاه المرغوب فيه، فإذا كانت النتائج جيدة يحفزه ويشجعه لتحقيق المزيد، وإذا كانت ضعيفة يتابعه باستمرار حتى يحقق النتائج المرغوبة.

– تشخيص نواحي القوة وتنميتها، ونواحي القصور والضعف ومعالجتها لدى المتعلّم.

– مساعدة المتعلّمين على التوافق الدراسي.

– تحديد استعدادات وقدرات وخبرات المتعلّمين، وبالتالي تقديم خبرات تربوية مناسبة للمتعلّمين.

– تسهيل عملية التّعلّيم والتّعلّم عن طريق المعلومات التي يحصل عليها المتعلّم من التقويم التمهيدي أو التشخيصي؛ أيّ (وضعية الانطلاق) يكون في بداية الدّرس، حيث يسير فيه المتعلّم على خط واحد من المعلومات، ثم يليه التقويم البنائي التكويني؛ أي (وضعية بناء التّعلّمات)، ثم التقويم التحصيلي أو الختامي (الإجمالي)؛ أي (وضعية ختامية) وفيه يتم التّأكد من إلمام المتعلّم بالدرس في كافة جوانبه، وعن طريق هذه المراحل يتم تثبيت المعلومات والعمل على تكاملها في أذهان المتعلّمين ممّا يسهل عملية الحفظ والانتقال، وهما من الأهداف الأساسية للتّعلّم.

– يعدّ التّقويم عملية تربوية، وخطوة أساسية لا يمكن تجاوزها في عملية إلقاء الدّرس في طريقة التّدريس الحديثة؛ أي المقاربة بالكفاءات تستدعي الاعتماد على التّقويم لأنّه يساعد في معرفة مدى فهم واستيعاب المتعلّم للدّرس.

– يساعد التقويم الأستاذ في تحديد المشكلات التي تواجه المتعلّمين، والسعي إلى حلّها، حتى لا تعيق سير الدرس بالشكل المناسب.

– يساعد التقويم في السّير الحسن للدّرس، والوقوف على ثغراته، وبناء المعرفة بشكل سليم على هذه الثغرات، وتحقيق أهدافه، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعلّيميّة التّعلّميّة ونجاحها.

أمّا الإجابة بـ(**لا**) و(**أحياناً**) كانت ضئيلة جداً، فقدرت (**لا**) بـ (**2.7%**)، و(**أحياناً**) بنسبة (**6.7%**)، وهذه الإجابة الضئيلة تدّل على أهمية التقويم في تحقيق أهداف العملية التعليميّة، وفسروا إجابتهم التي تشير إلى عدم اعتمادهم التقويم في الدرس كما يلي:

- كثافة البرنامج يعيق الوقوف على كلّ الثغرات.
- ضيق الوقت لا يسمح بتقديم التقويم بكلّ مراحله أثناء الدرس.
- كثرة عدد المتعلّمين لا يسمح بتقويم جميعهم أثناء الحصة.
- توظيف التقويم حسب مخطط كلّ درس، ومدى صعوبته.

من خلال الإجابات التي وردت في الجدول نستنتج بأنّ التّقويم عنصر أساسي من عناصر العملية التّعليميّة التّعلميّة، ومن أهم مقومات بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وبالتالي لا يمكن تجاوز عملية التقويم أثناء إلقاء الدّرس من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، والوصول إلى الكفاءة المستهدفة.

السؤال الثاني:

يقوم نجاح الدّرس على الطريقة أو الإستراتيجية التي يعتمدها الأستاذ في تقديمه، لذلك لا بدّ أن يكون متمكناً في انتقاء الطرائق المناسبة لمستوى جميع المتعلّمين والتنويع فيها لحدوث التّعلّم الفعّال.

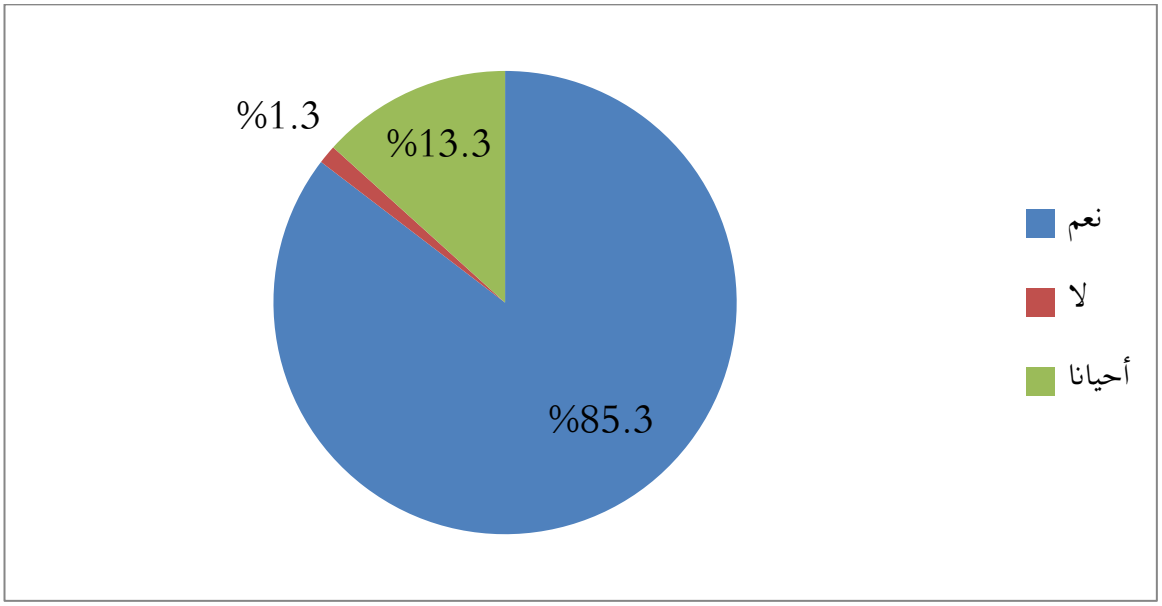
ومضمون السؤال" هل تُنوع في استراتيجيات وطرائق التّدريس، واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة لإثراء الدّرس، وتلبية احتياجات المتعلّمين؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	64	%85.3
لا	1	%1.3
أحياناً	10	%13.3
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح دور التنويع في الطرائق والاستراتيجيات في تقديم الدرس)

3.تحليل النتائج:

من خلال تحليل إجابات المستجوبين، والنسبة المئوية المجسدة لآرائهم، يُلاحظ أنّ النسبة المئوية المعبرة عن الاختيار (**نعم**) تمثل الأغلبية في الإجابات، حيث قدرت بـ (**85.3%**)، وكان تعليلهم بأنّ الطريقة من أهم عناصر المثلث التّعلّيمي، والتنويع فيها يساعد في:

- نجاح العملية التّعليميّة التربوية من خلال تحقيق أهدافها.

- صقل خبرات ومعارف ومهارات وكفايات المتعلّمين.

- تحفيز وتشويق وشد انتباه المتعلّمين للدرس، وإبعاد الملل عنهم، وكسر الرّوتين اليومي.

-السير على وتيرة أو طريقة واحدة أثناء عرض الدّرس.

- تعزيز تفاعل المتعلّمين مع الدرس، وبالتالي إسهامهم في سير الدرس من خلال مناقشاتهم.

- تلبية احتياجات المتعلّمين التّعليميّة المتنوعة، أي كلّ متعلّم لديه أسلوب تعلّم مختلف، والتعامل مع التنوع الذي يمكن أن يكون لديهم من حيث القدرات والاستعدادات وأنماط التّعلّم.

- يساعد التنويع في الطرائق التدريسية في عملية الفهم والاحتفاظ بالمعلومات لدى المتعلّم.

- استخدام أساليب تحفز وتشجع المتعلّمين على التفكير النقدي والإبداعي على التحليل.

- تطوير مهارات المتعلّمين العقلية، وتعزيز قدراتهم في حلّ المشكلات، وتوليد الأفكار الجديدة.

- تشجيع المتعلّمين على التعبير عن أرائهم، وهذا يعزز مهاراتهم في التواصل.

- خلق بيئة تعليميّة ديناميكيّة محفزة.

- جودة التّعلّيم، وتماشيه مع قدرات وخصائص المتعلّمين.

هذا ويُلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يتفقون على مجموعة من الاستراتيجيات والطرائق في تقديم الدرس، لأنّهم يرون بأنّها تساهم في نجاحه، وتفعيل عملية التّعلّم، ومن بين هذه الطرائق نوجزها فيما يلي:

- طريقة المناقشة والتشارك أو التحاور، تعتمد هذه الطريقة على الحوار الشفهي بين الأستاذ والمتعلّم، أو بين المتعلّمين أنفسهم يتم من خلالها تقديم الدّرس، وتعتمد أيضاً على التّفاعل الكلامي بين الطرفين داخل الصف الدراسي أثناء تقديم الدرس.

- طريقة إثارة الأسئلة، فهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يعمل بها الأستاذ خلال الموقف التّعلّيمي، وتظهر عن طريقها مقدار ومستوى معرفة المدرس بالأساسيات التي يجب العمل على إتباعها عند عملية التخطيط، لأنّها طريقة تساعد على إثارة اهتمام وفضول المتعلّمين نحو موضوع الدّرس حتى يتفاعل جميعهم مع الدّرس بشكل جيد، وكذا تقديم المساعدة على تشخيص العقبات والصعوبات التي تواجه المتعلّمين ومحاولة تذليلها أو حلّها.

-طريقة التّعلّم بالاكتشاف، فمن خلالها يتعلّم ويكتشف المتعلّم المفاهيم والمبادئ، وبهذا يتعود على السّعي للحصول على المعرفة بنفسه نتيجة اشتراكه بصورة فعّالة في عملية التّعلّم والتّعلّيم، إضافة إلى زيادة قدراته على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلية سليمة.

- طريقة المشروع، فهي من أهم طرائق التّدريس الفعّال، لأنّها تنمي عند المتعلّمين روح العمل الجماعي، وتُشجع على تفريد التّعلّيم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

– التّعلّم عن طريق الأقران، هو نظام جديد للتّدريس يساعد فيه المتعلّمون بعضهم تحت إشراف الأستاذ، ويبنى على أساس أنّ التّعلّيم متمركز حول المتعّلم مع الأخذ بعين الاعتبار بيئة التّعلّم الفعّالة التي تركز على اندماج المتعلّم بشكل كامل في عملية التّعلّم التّعاوني.

والبعض الآخر يعتمد على طرق أو استراتيجيات أخرى في تقديم الدّرس، نذكر منها، العصف الذّهني، التّعلّم النّشط، وطريقة العرض والتحليل أو التمثيل والتّطبيق المباشر؛ أي تقديم الأمثلة الواقعية، بيداغوجيا المشروع العملي الإجرائي، وإستراتيجية المحاولة والخطأ، وإستراتيجية فكر وأجب، وإستراتيجية الكرسي السّاخن، واستنطاق الصور...الخ.

وهناك من يعتمد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة،كالهاتف والحاسوب، جهاز العرض الضوئي...الخ، وكلّ ما هو متاح من تكنولوجيا ووسائل لتقريب الفهم للمتعلّم، لكن بنسبة ضئيلة وذلك لعدم توفرها في أغلب المدارس.

أمّا الفئة التي أجابت بـ (**أحياناً**) كانت ضئيلة، فقدرت نسبتها بـ (**13.3%**)، حيث برروا إجابتهم بأنّهم:

– ينوعون في الاستراتيجيات حسب الدّرس، أو النّشاط التّعلّيمي المقدم.

– التنويع في طرائق التدريس حسب قدرات المتعلّمين، ودرجة استيعابهم وفهمهم للدرس.

بينما الذين أجابوا بـ(**لا**) كانت نسبتهم ضئيلة جداً، حيث قدرت بـ(**1.3%**)، وأرجعوا سبب إجابتهم بـ(لا) إلى:

–كثافة الدروس، وكثافة الحجم الساعي.

– التنويع في الاستراتيجيات يعيق سير الدّرس بشكل جيد، وربما فشله، لأنّ الانتقال من طريقة إلى أخرى يشوش عقل المتعلّم، ممّا يؤدي به إلى عدم فهم واستيعاب الدرس.

– يزرع في نفس المتعلّم الملل والنفور، وعدم المشاركة والتفاعل مع الدّرس.

–ضيق الوقت، والتنويع في الطرائق يؤدي إلى هدر الوقت، وعدم تحقيق الأهداف المسطرة.

السؤال الثالث:

نتيجة التّطور الذي فرضه العصر، أصبحت التكنولوجيا جزء لا يتجزأ من حياة الإنسان نتيجة للتطور الهائل الذي شهده العالم في مجال التكنولوجيا، حيث شمل هذا التطور كافة الجوانب، لذلك أصبح استخدام الوسائل التّعلّيميّة الحديثة ضروري في عمليتي التّعلّيم والتّعلّم لتحقيق أهداف العملية التّعليميّة.

ومضمون السؤال" هل تقوم بتوظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة، والوسائل الالكترونية في شرح الدروس التي تقدّمها للمتعلّم؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟"

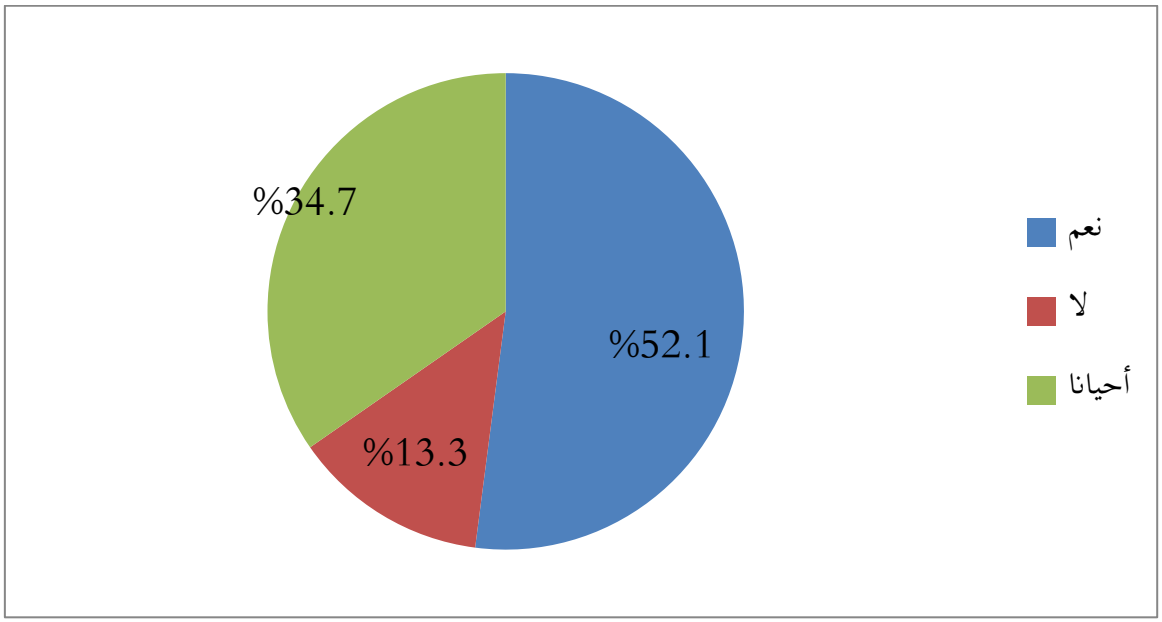
1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	39	%52.1
لا	10	%13.3
أحياناً	26	%34.7

المجموع	75	%100

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح مدى توظيف الأستاذ للوسائل التّعليميّة الحديثة في شرح الدرس)

3.تحليل النتائج:

والآن نقف عند تحليل فئة الأساتذة المجيبين بـ(**نعم**)، فقدرت إجاباتهم بـ(**52.1%**) حيث كانت آرائهم شبه متفق عليها؛ ذلك لأنّهم يرون أنّ الوسائل التّعلّيميّة لها جملة من المميزات التي تساهم في السير الحسن للدرس لأنّها تساعد في:

- زيادة الطلاقة اللفظية وقوتها بالسماع المستمر إلى التسجيلات السمعية.

- تنمي حب الاستطلاع لدى المتعلّم وزيادة رغبته في التّعلّم، وتنمي نشاطه، إضافة إلى تنمية الرغبة والاهتمام لتعلّم المادة الدراسية والإقبال عليها.

– قدرة المتعلّم على التفكير السريع، وكذا زيادة قدرته على الاستيعاب، وترسيخ المعلومات لديه بشكل جيد.

– تقوية العلاقة بين المتعلّم والأستاذ، حيث إنّ استخدام الوسائل يزيد من ثقة المتعلّمين بالأساتذة.

–رفع قدرة المتعلّم في تحويل معرفته من شكل إلى آخر حسب الموقف التعلّيمي، كما تساعد على معالجة مشاكل النّطق عند بعض المتعلّمين، كالتأتأة وغيرها عن طريق تمثيل وتقمص الشخصيات يكتشف مثل هذه الحالات، ويتم علاجها بعد ذلك.

– صقل شخصية المتعلّم، وتشجيعه على عدم الخجل، وخاصة عن طريق التمثيل والإذاعة..

–تساعد الوسائل التّعليميّة على الإدراك الحسي لتوضيح المعلومات الموجودة والجديدة، والعمل على تكوين قيم ايجابية (كالتعاون)، واتجاهات سليمة (كالصدق).

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين بتنويع وسائط التعلّيم من قبل الأستاذ.

– تعزيز الخبرات الإنسانية، وتقديم معارف هادفة ذات معنى، وإعداد المتعلّمين لمواجهة التغيرات التكنولوجية السريعة.

– تقوي روح التعامل في المتعلّم، واستنباط المشاكل الجديدة لتساعده في حلّ مشكلاته بواسطة تقييم الخبرات السابقة من حيث الوسيلة تزيد من انتباه المتعلّمين لشرح أستاذهم، وبالتالي يستوعبون المعلومات الجديدة، ويتذكرون المعلومات السابقة ويربطونها معاً.

نستنتج من خلال التعليلات التي قدّمها الأساتذة على إجاباتهم بأنّ الوسائل التّعليميّة لها أهمية كبيرة في عملية التّعلّيم والتّعلّم، لأنّها وسيلة لتشويق المتعلّمين، وجلب انتباههم

للدرس، مثل التسجيلات الصوتية خاصة في الآيات القرآنية، أو أبيات شعرية، ذلك من خلال إسهامها في إبعاد الملل عنهم، إذ تقوم بدور المحفز والمثير، وبالتالي تزيد من قيمة وفاعلية التّعلّيم والتّعلّم، كما أنّها تسهل عمل الأستاذ.

ومن خلال هذه النتائج يتضح أنّ أغلب الأساتذة يتفقون على استخدام الوسائل التّعليميّة، أو الأجهزة التّكنولوجية في تقديم الدّرس التي تتمثل في:

- الجهاز العاكس الضوئي.

- الهاتف النقال، وهو أكثر الوسائل استخداماً من طرف الأساتذة.

- الحاسوب وشبكاته مثل (شبكة الانترنت، مناقشات الفيديو الرقمي).

- تكنولوجيا الفيديو من مثل التلفزيون التربوي، التلفزيون العادي، الفيديو المتفاعل، أشرطة الفيديو، أقراص الفيديو...الخ المحمول.

- جهاز العرض (جهاز عرض البيانات).

أمّا الفئة التي أجابت بـ (**أحياناً**) كانت نسبتها متوسطة، فقدرت بـ (**33.8%**)، وكانت تعليلاتهم شبه متقاربة نذكر منها:

- عدم توفر الجو المناسب في القاعة بسبب الاكتظاظ.

- ضيق الوقت؛ أي الوقت المبرمج للحصة غير كاف.

- كثافة البرنامج؛ أي الأستاذ ملزم بإنهاء البرنامج.

- حسب النّشاط أو الدرس المقدّم أثناء الحصة.

– أغلب دروس وأنشطة اللّغة العربيّة لا تحتاج لمثل هذه الوسائل في شرحها.

أمّا أصحاب الإجابة بـ (**لا**)كانت نسبتهم ضئيلة جداً مقارنة بالإجابات الأخرى، فقدرت بـ(**14.1%**) وفسروا عدم اعتمادهم للوسائل التعليميّة الحديثة كما يلي:

– افتقار المؤسسة التّعلّيميّة للوسائل الالكترونية الحديثة دفع بالأساتذة إلى اعتماد مراجع أخرى، من أهمها المعاجم في شرح المفردات، وكتب التّفسير في تفسير الآيات...الخ.

– عدم توفر الوسائل الحديثة بصفة دائمة في المؤسسة، لأنّها مستغلة من طرف أساتذة المواد العلمية –الفيزياء والعلوم– كثيراً.

– ضيق الوقت، وبالتالي إنّ هذه الوسائل تأخذ كلّ حصة الدرس، ولا تفيد المتعلّم بشيء.

– الوسائل التّعليمية باهظة الثمن تفوق قدرة الأستاذ المادية على شرائها.

– طبيعة المادة – اللّغة العربيّة– لا تحتاج إلى اعتماد الوسائل الالكترونية في شرح دروسها أثناء تقديمها للمتعلّم، لأنّها لغة ذوق لا لغة تجريب.

السؤال الرابع:

في رأيك كالأستاذ هل الأهداف والكفاءة القاعدية مصاغة بطريقة إجرائية وواضحة؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

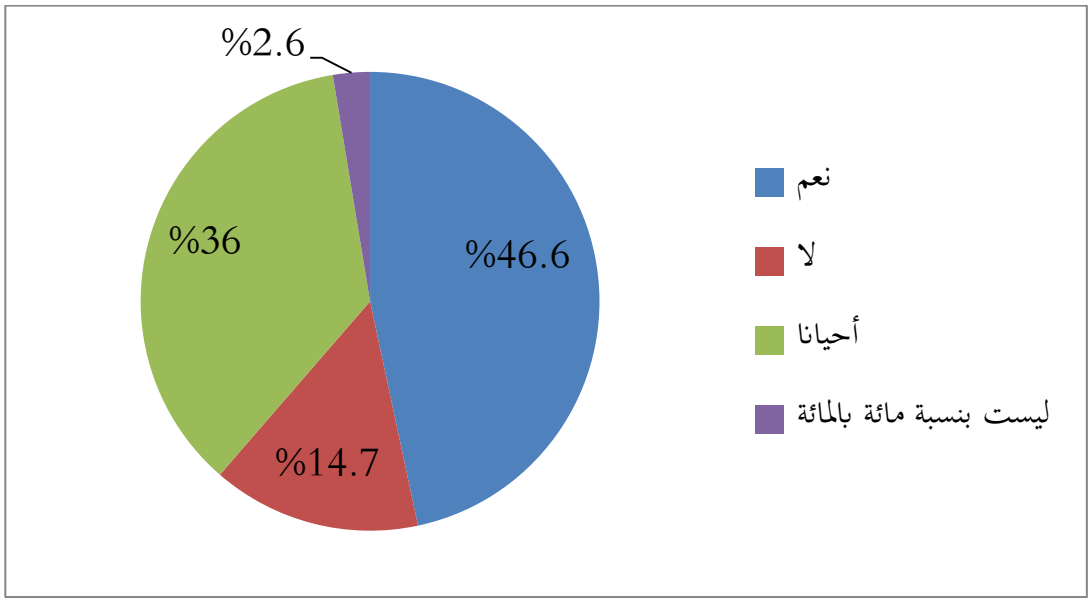
1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية

نعم	35	%46.6
لا	11	%14.7
أحياناً	27	%36
ليست بنسبة مئة بالمئة	1	%2.6
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



دوائر نسبية تبين مدى وضوح الأهداف والكفاءة القاعدية لدى الأستاذ)

3. تحليل النتائج:

إنّ الملاحظ من الجدول أعلاه بأنّ الإجابة بـ (**نعم**) احتلت أعلى نسبة من أراء بقية الأساتذة، فقدرت بـ(**46.6%**) وكانت تفسيراتهم لهذا شبه متفق عليها، وهي كالآتي:

– المقرر الدراسي يوضح الأهداف المراد الوصول إليها، والكفاءة التي يسعى إلى تحقيقها بما يخدم العمليّة التّعلّيميّة، لذلك لا بدّ من الاهتمام بالكفاءة الختامية، أو ما يسمى ملمح التّخرج والانطلاق منها، لأنّها تقارب مستوى المتعلّم.

– إنّ الأهداف والكفاءات القاعدية واضحة ودقيقة ومناسبة لقدرة المتعلّم الاستيعابية، حيث ساعدت الأستاذ كثيراً في تقديمها للمتعلّم بكلّ سهولة ودقة.

– الأهداف والكفاءة مصاغة حسب المعايير والمؤشرات بطريقة إجرائية وواضحة لا بأس بها، لأنّها محددة مسبقاً حسب الجانب النّفسي والاجتماعي والثقافي للمتعلّم حتى لا يواجه المتعلّم أيّ صعوبة في فهم واستيعاب الدروس المقررة.

– تساعد الأهداف والكفاءة القاعدية الأستاذ على إيصال المعلومات والمعارف بطريقة مناسبة تلائم قدرات المتعلّم ومستواه. وبذلك فهي واضحة ودقيقة.

أمّا الإجابة بـ (**أحياناً**) كانت متوسطة، فقدرت بنسبة (**36%**)، حيث يرون أنّ الأهداف والكفاءات مناسبة لفئة دون الأخرى وفيما يلي نلخص بعض أرائهم التي كانت كتعليل لإجابتهم:

–إنّ الأهداف والكفاءات القاعدية ليست مصاغة بطريقة إجرائية خادمة للمتعلّم، لذلك فهي تحتاج لتدقيق أدق وتثبيت أكثر، لأنّ من شروط صياغتها أن تكون واضحة ومناسبة لمستوى جميع المتعلّمين.

– صياغة الكفايات قد تناسب فئة ولا تناسب فئة أخرى، لذلك يجب على الأستاذ إعادة صياغة هذه الكفايات بما يتناسب مع القدرات الاستيعابية للمتعلّم.

– إنّ الأهداف والكفاءة مصاغة حسب المنهاج، وإنّ طبيعة المنهاج في حدّ ذاتها لا تتناسب مع قدرات المتعلّمين، لذلك فمن الطبيعي أن تكون صياغة الكفاءات والأهداف غير ملائمة لقدرات المتعلّمين.

بينما الفئة التي أجابت بـ(**لا**) كانت نسبة ضئيلة مقارنة بالإجابات الأخرى، فقدرت بـ (**14.7%**) ونلخص دوافع إجابتهم فيما يلي:

– الكفاءة القاعدية ليست ثابتة، فهناك خلط بين الأهداف والكفاءات، لذلك وجب إعادة النّظر فيها، لأنّ لكلّ نشاط أهداف يجب مراعاتها.

– بعض الدروس والكفايات والأهداف لا علاقة لها بالتّعلّيم؛ أي لا تخدم واقع المتعلّم.

– كلّ من المقرر والبرنامج مكثف بشكل أهمل الأهداف المنشودة والكفاءات؛ أي أنّ واضعي البرنامج اهتموا بالكم وأهملوا الكيف.

– الأهداف والكفايات غير واضحة وغير دقيقة، والجيل الثاني غير منظم، لذلك يجب الاهتمام بالممارسة الصّفية أكثر.

– البرامج أصبحت عبء على المتعلّم والأستاذ معاً.

– عدم وضوح الأهداف الاستشرافية المرجوة من التّعلّيم، فهي بين أمرين إمّا تفوق قدرة المتعلّمين ومستوى استيعابهم، وإمّا معقدة في الفهم، وغير مبسطة، وذلك بمراعاة المنهاج والمقررات الدراسية.

– المنظومة التّعليميّة في بلادنا بعيدة كلّ البعد عن المنظومات التّعليميّة في البلدان المتقدمة، لذلك فصياغة الأهداف في البرامج التّعليميّة اليوم فاشلة بامتياز، وما على الأستاذ إلاّ التكييف وفق احتياجات المتعلّمين.

السؤال الخامس:

إنّ عملية التحضير المسبقة للدرس تؤدي دوراً هاماً في نجاح عملية التدريس، وتحقيق أهداف العملية التّعلّيمية، غير أنّ بعض الأساتذة يتقيد في تحضيرهم وتخطيطهم للدرس بالبرنامج التّعلّيمي، والبعض الآخر يرى أنّ البرنامج لا يحقق فعالية العمليّة التّعليميّة لأنّه لا يناسب جميع مستويات المتعلّمين، لذلك يحضر الدروس حسب احتياجات المتعلّمين.

ومضمون السؤال: "هل تتقيد في تحضير وتخطيط الدروس والأنشطة التّعليميّة للّغة العربيّة بالبرنامج وأهدافه المسطرة، أم تحضرها وفقاً لمستويات المتعلّمين وقدرتهم الاستيعابية؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟

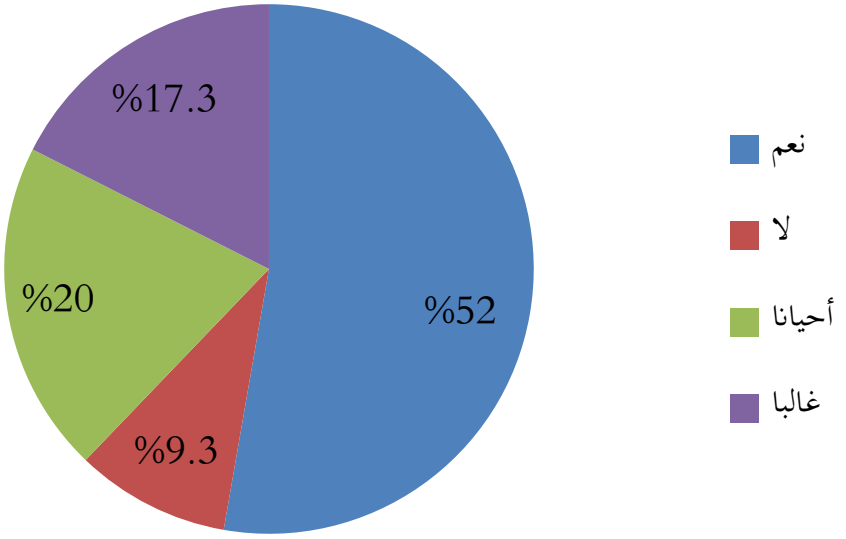
وقبل تحليل هذا العنصر نرسم الجدول الآتي لعكس النسب المئوية الخاصة بكلّ رأي من آراء الأساتذة:

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	39	%52
لا	7	% 9.3

أحياناً	15	%20
غالباً	13	%17.3
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)



(دوائر نسبية توضح مدى تقيد الأستاذ بالبرنامج والمنهج في تحضير وتخطيط دروس اللّغة العربيّة)

3.تحليل النتائج:

الملاحظ من الجدول أنّ نسبة مرتفعة من الأساتذة تتقيد في تحضير الدروس والأنشطة التّعلّيميّة للّغة العربيّة بالبرنامج، وبلغت هذه النسبة (**52%**) من بقية الإجابات الأخرى،

ولعلّ المراد من تحضير الأساتذة الدروس وفق البرنامج يعود إلى مجموعة التفسيرات، نلخصها فيما يلي:

– البرنامج التّعلّيمي هو الوسيلة المثلى لتحقيق تعلّم أفضل، وتحقيق أهداف العملية التّعليميّة التربوية.

– البرنامج التّعليمي هو عبارة عن وعاء متكامل وملائم يستجيب لكلّ أهداف المتعلّمين مع مراعاة الفروق الفردية بينهم بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة للعملية التعليميّة.

– يساعد البرنامج في زيادة الثقة في نفس الأستاذ قبل دخول الصف نتيجة إلمامه بالمحتوى العلمي، وتحديده للأهداف التّعليميّة، والطرائق التدريسية، والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس.

– يساهم البرنامج التّعلّيمي في الاستعداد الفعلي والنفسي للمواقف التّعليميّة أثناء التدريس.

– يساعد البرنامج التعليمي بما يحتويه من عناصر مهمة للدرس وموجهات في تحديد الطرق والوسائل والأساليب التعليمية.

– يهتم البرنامج بجوانب الفهم والممارسة والتطبيق للمعلومات التي تقدّم للمتعلّمين دون الاقتصار على التلقين والحفظ.

– يركز البرنامج على سلوك المتعلّم، علاوة على ذلك يكسبه مهارات وكفايات تعليميّة جيدة.

– يساعد المتعلّم في المذاكرة وسهولة المراجعة، وتثبيت المعلومات في ذهنه.

– تأتي الامتحانات الرسمية خاصة مع الأقسام النهائية (الرابعة متوسط) حسب مخططات ومنشورات وزارية محددة؛ أي من البرنامج المقرر.

– البرنامج التّعليمي مشترك بين كلّ أقطار الوطن، لذلك يجب العمل به مع اللجوء إلى تبسيط بعض المعلومات للمتعلّمين، والإكثار من التطبيقات لفهم الدروس وتحقيق كفاءة العملية التّعليميّة.

أمّا الفئة المجيبة بـ(**أحياناً**) كانت أقل من (**نعم**)، فقدرت بـ (**20%**)، أمّا نسبة الإجابة بـ (**غالباً**) كانت (**17.3%**) وأرجعوا سبب إجاباتهم إلى جملة من التفسيرات، وهي كالآتي:

– بعض الدروس تفوق مستوى المتعلّمين، مثل أنواع الحال للسنة الأولى متوسط، وهناك أنشطة تتوافق ومستوى المتعلّمين، وأنشطة يجب تعديلها وفقاً لمستوى المتعلّم العقلي وقدراته الاستيعابية، ومهما اختلفت المستويات، فإنّ أهداف العملية التّعلّيمية تأتي في المرتبة الأولى.

– اعتماد البرنامج المقرر من طرف المفتش في تقديم الدروس مع مراعاة مستويات وقدرات المتعلّمين باعتماد معايير بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، أي القيام ببعض التعديلات لتحقيق التوازن والتكامل في العملية التّعليميّة التربوية.

– يجب على الأستاذ مراعاة النقص والتفوق عند المتعلّمين، وبالتالي يتمكّن من اختيار الأساليب والطرائق المناسبة في إيصال أفكار الدرس لكلّ المتعلّمين.

– التقيد بدروس المنهاج، وتكييفها وفق قدرات ومستويات المتعلّمين لتحقيق نتائج جيدة.

– العمل على خطة متوازنة تخدم المتعلّم بهدف تنمية مهاراته في إطار المناهج، لأنّ لكلّ متعلّم مستوى يختلف عن الآخر، ومن واجب الأستاذ إيصال المعلومات له بشتى الطرق.

– ضرورة اللجوء إلى الجانب التطبيقي للمقرر حتى يفهم المتعلّم الدروس جيداً.

بينما كانت الإجابة بـ(**لا**) ضئيلة جداً، فقدرت بـ (**1.4%**) من بقية الإجابات الأخرى، ولعلّ المراد من عدم الاعتماد في تحضير الأساتذة الدروس وفق البرنامج يعود إلى مجموعة التفسيرات، نلخصها فيما يلي:

– طبيعة المنهج، أي المنهج التّعلّيمي الحديث صعب على المتعلّم فهمه لأنّه غير واضح، لذلك يجب تحضير الأنشطة وفق مستويات المتعلّمين العقيلة والاستيعابية، وبالتالي يقدّم لهم ما يحتاجونه، وفي الوقت نفسه يكسبهم نتائج وكفايات تعليميّة جيدة.

– البرنامج مكثف ومعقد لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، لأنّ هناك بعض الدروس بعيدة كلّ البعد عن واقع المتعلّم.

المحور الخامس: تنفيذ الدّرس

السؤال الأول:

يعدّ الكتاب المدرسي (الكتاب المقرر) عنصراً أساسياً في العملية التّعليميّة، وليس مجرد وسيلة معينة عليها، فهو الوعاء الحامل للمادة العلميّة، والأداة الفاعلة لتطوير المنهج التعلّيمي، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلّم معارفه أكثر من غيره من المصادر، فهو يتضمن جميع الوحدات التّعليميّة المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية.

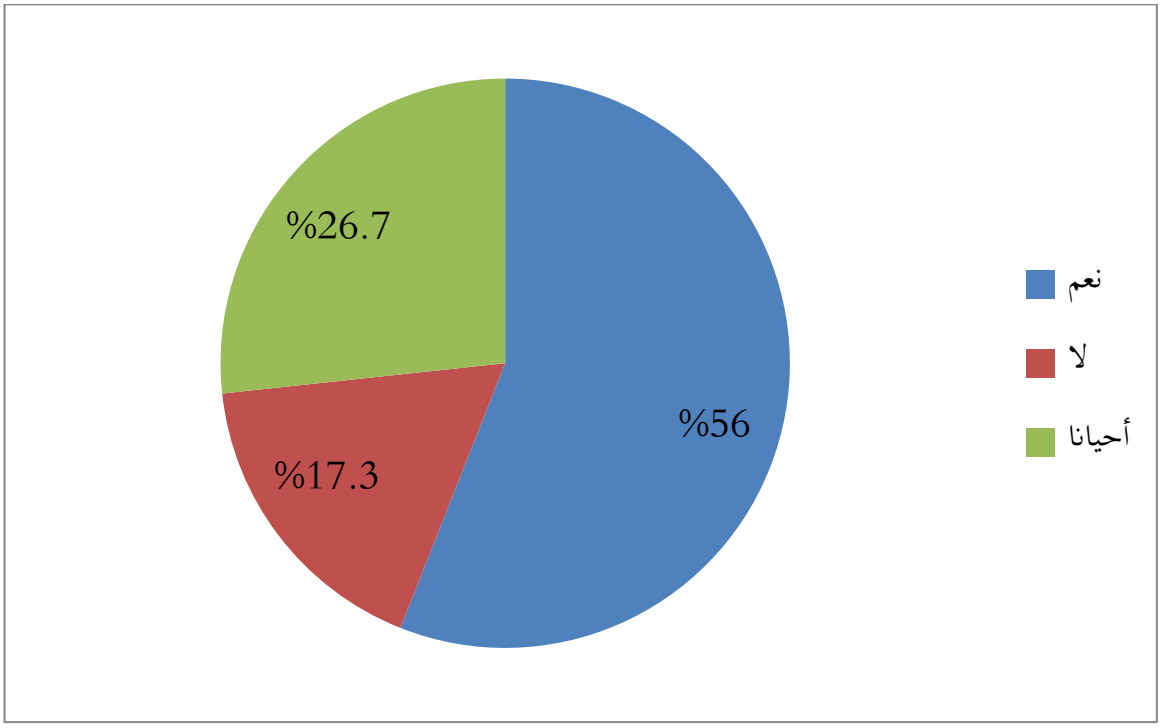
بناءً على هذا نطرح السؤال الآتي " هل تعتمد على مراجع أخرى في تقديم الدرس، أم تكتف بالكتاب المدرسي فقط، وهل تدون هذه المراجع؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	42	%56
لا	13	%17.3
أحياناً	20	%26.7
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح اكتفاء الأستاذ بالكتاب المدرسي فقط، أم الاعتماد على مراجع أخرى في تقديم الدرس)

3.تحليل النتائج:

إنّ الغرض من هذا السؤال هو معرفة مدى اعتماد أستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط على الكتاب المدرسي في تقديم الدروس، أو الاستعانة بمراجع أخرى.

يتبين من الجدول التالي أنّ أكبر نسبة من الأساتذة لا تكتف بالاعتماد على الكتاب المدرسي وحده فقط، بل تفضل المزج بينه وبين مراجع أخرى، حيث بلغت نسبتهم (**56%**)، فهذه النسبة ترى أنّ الكتاب المدرسي وضع للمتعلّم لا الأستاذ، والأستاذ الفعّال هو الذي يحيط بكلّ تفاصيل الدرس، لذلك عليه أن يكون دائم الإطلاع على مراجع ومصادر أخرى تساعده في الإلمام بالدرس وتقديمه بشكل واضح وميسر للمتعلّم.

– الكتاب المدرسي غير كاف للاعتماد عليه بشكل كلّي في تقديم الدروس، لأنّه يضبط المادة العلمية فقط من خلال البرنامج المقدّم، لذلك لا بدّ من تعزيزه بمراجع أخرى في الشرح للإحاطة بكلّ جوانب الدرس، سواء كانت كتب لها علاقة بالدّرس أو المعاجم، أو كتب التفسير، مع الإشارة إلى هذه المراجع خاصة إذا كانت موجودة في مكتبة المدرسة.

– المزج بين الكتاب المدرسي ومراجع أخرى يساعد في الإلمام بتفاصيل الدرس وحيثياته، بالتالي إحاطة المتعلّم بمحتويات الدّرس، لأنّ الكتاب المدرسي لا يقدّم الدّرس (المعلومة) بشكل جزئي ومفصل للمتعلّم.

–الكتاب المدرسي فقير وفارغ كلياً، والاعتماد عليه يجعل الأستاذ بمستوى المتعلّم، وبالتالي لن يستفيد منه المتعلّم، ولن يقدّم له أي فائدة، لذلك يجب الاعتماد على مراجع خارجية تساعد في إثراء المعارف وتعزيزها لدى المتعلّم، وفهم المادة جيداً، إضافة إلى الاحتكاك بالأساتذة أصحاب الخبرة.

فالملاحظ من الجدول أنّ نسبة اكتفاء الأساتذة بالكتاب المدرسي كانت ضئيلة، حيث بلغت(**17.3%**)، ولخصوا أسباب اكتفائهم بالكتاب المدرسي فيما يلي:

– يعدّ الكتاب المدرسي مصدراً تُستقى منه المعرفة بصورة سهلة، ويساعد هذا المصدر في تنمية قدرات المتعلّم العقلية، كالفهم والتأمل والموازنة والنقد...الخ.

– يشكل الكتاب المدرسي أهم مصدر تعليمي في المؤسسة التّعليميّة، لأنّه يمثل أكبر قدر من المنهاج التربوي المقرر، ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التّعليميّة الموجهة لتحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.

الكتاب المرفق للمتعلّم كافٍ وغني بالمعارف والمعلومات التي يحتاجها المتعلّم في كلّ مرحلة من مراحل التّعلّيم، علاوة على ذلك فهو أداة تسهل استرجاع ما يدرسه المتعلّم وتلخيصه وتطبيقه، وضبط ما ينبغي تعلّمه.

– يعدّ الكتاب المدرسي المرجع الرئيسي الذي يستقي منه المتعلّم معلوماته أكثر من المصادر الأخرى، زيادة على أنّه الأساس الذي يعتمد عليه الأستاذ في إعداد دروسه.

–يعدّ الكتاب المدرسي مصدراً هاماً من مصادر المعرفة، وأحد مدخلات العمليّة التربوية، وأداة من أدوات التوجيه التربوي.

– الإكثار من المراجع يجعل المتعلّم تائهاً في بحر المعارف، ممّا يؤدي إلى اختلاط الأمور عليه.

– يجب الاعتماد على الكتاب المدرسي، لأنّه ضروري جداً في إعداد مذكرة الدّروس.

السؤال الثاني:

هل تنطلق من خبرات المتعلّمين، ومهاراتهم لانجاز كلّ نشاط تعلّيمي؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟

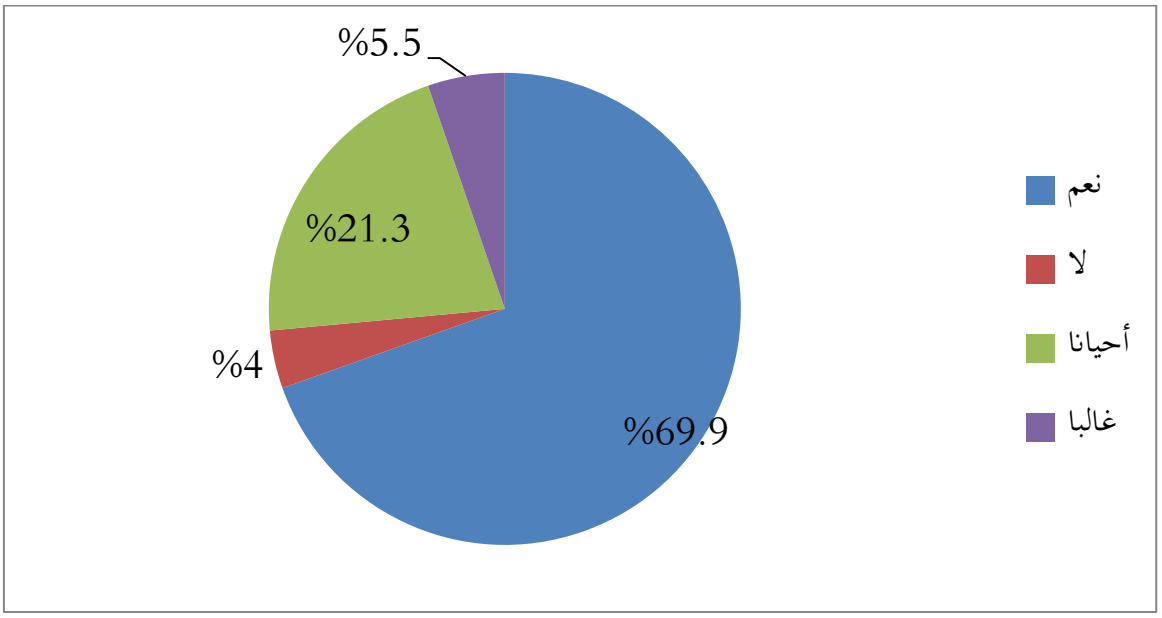
حاولت من خلال هذا السؤال تسليط الضوء على مدى أهمية مهارات وخبرات المتعلّم، وكيفية استغلالها من قِبل الأستاذ في بناء الدّرس، ونجسد هذا كلّه في الجدول الآتي:

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	52	%69.9
لا	3	%4
أحياناً	16	%21.3
غالباً	4	%5.3
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



دوائر نسبية توضح أهمية انطلاق الأستاذ من مهارات وخبرات المتعلّم في بناء الدّرس)

3.تحليل النتائج:

يلاحظ أنّ عدد إجابات الأساتذة بـ(**نعم**) فاقت كلّ من إجابات (**لا**) و(**أحياناً**) و(**غالباً**)، إذا تجسدت (**نعم**) بـ(**69.9%**) في حين تجسدت (**لا**) بنسبة (**4%**) و(**أحياناً**) بـ(**21.3%**)، أمّا الذين اختاروا عبارة (**غالباً**) فكانت نسبتهم ضئيلة جداً بحوالي (**5.5%**). وإنّ النسبة الممثلة في (**69.9%**) كانت تعليلاتهم وتفسيراتهم متناسقة على اعتبار أنّ المعرفة السابقة عنصر مهم خاصة في مجال التّعلّيم، نلخص آرائهم فيما يلي:

- المعرفة السابقة عامل مهم في إثراء التّعلّم لأنّه يسمح للمتعلّمين بالبناء على قاعدة معارفهم الحالية عندما يتمكّن المتعلّمون من ربط المعلومات لجديدة بما يعرفونه بالفعل، وبذلك يصبحون أكثر قدرة على فهم تلك المعلومات والاحتفاظ بها وتطبيقها.

- تؤدي المعرفة السابقة دور كبير في تحليل الموقف التّعليمي، لأنّها تساعد المتعلّمين على تفسير المعلومات الجديدة وفهمها وضبطها.

– تساعد المعرفة السابقة في عمل صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفها المتعلّمون سابقاً، كما تساعد المتعلّمين على أن يصبحوا مستقلين في تنشيط معرفتهم السابقة.

– تساعد المتعلّمين على تصحيح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

– تسهم المعرفة السابقة في تحسين القدرة على الفهم المعرفي، كما تساعد المتعلّمين على أن يكونوا أكثر موضوعية وانفتاحاً في تحليلهم.

– معرفة خبرات المتعلّمين القبلية تساعد الأستاذ في الانطلاق منها في بناء الوضعية المشكلة، لأنّ العلم تراكمي، يكّون لديه تأثير إيجابي على رصيدهم المعرفي وتفاعلهم.

– تساعد عملية ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة للمتعلّمين على تكوين فهم أكثر تماسكاً وتنظيماً للموضوع. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يساعد تنشيط المعرفة السابقة للمتعلّمين على التفاعل بشكل أعمق مع المادة ممّا يؤدي إلى تجربة أعمق.

– المقاربة بالكفاءات تنص على الانطلاق من خبرات المتعلّمين، ومهاراتهم لانجاز كلّ نشاط تعلّيمي، لأنّ هذا يساعد في تسهيل وتبسيط نقل المعلومات كاملة للمتعلّم أو أغلبها.

– الانطلاق من الشيء المعلوم عند المتعلّم أفضل من الشيء المجهول لديه، وإذا كانت الوضعية المشكلة تناسب محيط المتعلّم يكون الانطلاق منها.

– خبرة المتعلّمين ومكتسباتهم القبلية أساس بناء الوضعية المشكلة، فيستفيد منها الأستاذ، وعلى أساسها يبني الوضعية المشكلة، حتى يدمج هذه المكتسبات مع الوضعية المشكلة المقترحة للدراسة، وبالتالي يكون المتعلّم كعنصر فاعل ومشارك في وضعها وحلّها.

– بناء الوضعية المشكلة تعتمد على تصورات ومهارات المتعلّم السابقة، أي المتعلّم يتعلّم من واقعه، لذلك لا بدّ من الانطلاق من واقعه المعاش حتى يفهم الوضعية المشكلة بوضوح ويسهل عليه حلّها، لكن قبل نقل المعلومة يجب دراستها من مختلف الجوانب والسياقات، إذا كانت الوضعية المشكلة تناسب محيط المتعلّم يكون الانطلاق منها؛ أي لكلّ مقام مقال.

بينما مجموع الفئة المجيبة بـ(**أحياناً**) كانت بنسبة ضئيلة، قدرت بـ(**21.3%**)، ويرجعون إجابتهم إلى جملة من المبررات نلخصها فيما يلي:

– الانطلاق من معارف المتعلّمين السابقة تكون حسب الوضعية المشكلة، لأنّها قد تكون ملائمة، وقد تكون غير ملائمة.

– بناء الوضعية المشكلة وفق البرنامج المقرر وليس بناءً على معارف المتعلّمين السابقة.

– الاعتماد على البرنامج المقرر في الكتاب المدرسي مع مراعاة المكتسبات القبلية للمتعلّمين ومستوياتهم.

في حين أنّ الإجابة بـ (**لا**) كانت ضئيلة جداً، فقدرت بنسبة(**4%**)، حيث ترى هذه الفئة القليلة بأنّه يجب التقيد بالمنهاج والبرنامج المقرر، لذلك فالمعارف السابقة للمتعلّم ليست بأهمية البرنامج.

تقاطع هذا السؤال مع دراسة (**الكفايات التّدريسية لمعلّم العلوم في المرحلة الإلزامية (الابتدائية)** في نقطة مهمة وهي مراعاة خبرات المتعلّمين أثناء التّخطيط للدّرس، فكانت إجابة تلك الدّراسة بـ(**85%**) من عينة الأساتذة باعتبارها كفاية ضرورية، ومن خلال هذه النتيجة يظهر أنّ هناك اهتمام مشترك من قِبل غالبية الأساتذة، ففي اعتقادهم أنّه من الضروري عند تحديد أيّ فعالية جديدة، ينبغي الأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلّمين

الجسمية والعقلية، لأنّ الكثير من الدلائل تشير إلى أنّ تعلّم كلّ خبرة جديدة عن نتائج أكثر فاعلية من تلك التي يكون تحقيقها لو أغفلت الخبرات السابقة.

السؤال الثالث:

هذا السؤال يجمع أقطاب العملية التّعليميّة المتمثلة في الأستاذ والمتعلّم والمادة التّعليميّة، والغرض منه هو ملاحظة الأسباب أو المؤثرات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في فهم الدرس، ومعرفة الصعوبات التي تواجه الأستاذ أثناء تقديم الدرس.

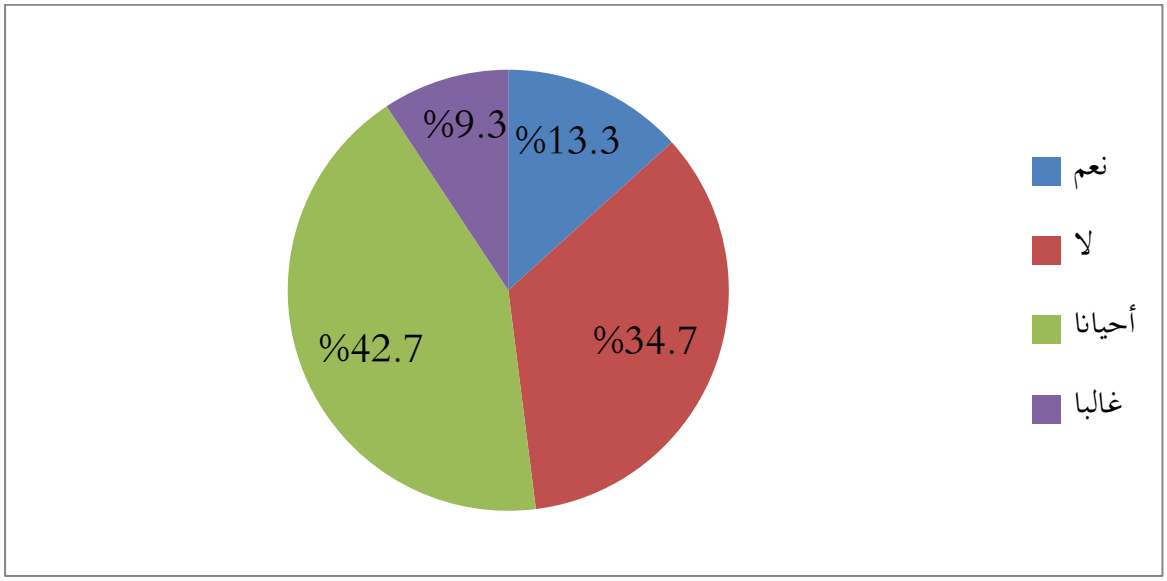
ومضمون السؤال" هل تجد صعوبة في تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويمه، وفيما تكمن الصعوبة إن وجدت؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	10	13.3%
لا	26	%34.7
أحياناً	32	%42.7
غالباً	7	%9.3
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويمه)

3.تحليل النتائج:

من الملاحظ أنّ الإجابة بـ (**نعم**) نسبة ضئيلة قدرت بـ(**13.3%**)؛ أي أنّ معظم الأساتذة لا يواجهون أي مشاكل في تخطيط وتنفذ وتقويم الدروس فقط بعض الصعوبات الطفيفة التي تتمثل في:

- بعض موضوعات قواعد اللّغة العربيّة غير مناسبة لمستوى المتعلّمين العقلي والاستيعابي.
- عدم بناء مناهج اللّغة العربيّة على أسس علمية دقيقة وموضوعية .
- عدم وجود وسائل وتقنيات حديثة لتقديم الدروس.
- الوقت المخصص غير كاف لبعض الحصص.
- كثافة الحجم الساعي، وعدم مشاركة وتفاعل المتعلّمين مع الدرس.

– وجود فرق بين الكتاب المدرسي والمناهج المقررة.

– الدروس الطويلة التي برمجت في حصة واحدة، مثل درس الاستثناء والعدد والمعدود...الخ.

– الضعف القاعدي ممّا أدى إلى وجود صعوبات متعددة، مثل قلة الحجم الزمني للنشاط.

– العدد الهائل للمتعلّمين، والاكتظاظ داخل الصف هي العائق الأكبر.

– صعوبة الموازنة بين مستويات المتعلّمين وتقويمهم، وتحديد الفروق الفردية بينهم (الضعيف، المتوسط، الممتاز).

– معظم الدّروس جامدة، مثل القواعد النحوية، وكذا صعوبة تحديد العناصر التي يجب تناولها، لذلك لا بدّ من التفكير بعقل المتعلّم.

– قلة التجربة وسنوات الخبرة.

– التّقيد بالمنهاج، وعشوائية ترتيب الدروس في التدرجات السنوية يؤدي إلى صعوبة التّخطيط، خاصة إذا كانت الدروس لها علاقة لها بمكتسبات أخرى يدرسها المتعلّم في مستويات متقدمة.

أمّا الفئة التي لا تجد أيّ صعوبة في تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويمه فئة متوسطة كانت نسبتها (**34.7%**) وكان تعليلهم على ذلك:

– المسار التّعلّيمي الطويل له دور كبير فهم الدروس أكثر واستيعابها ممّا يؤدي إلى سهولة التّخطيط والتنفيذ والتقويم.

– الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة، والاحتكاك بأهل الخبرة يذلّل صعوبات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم للدرس.

- عملية التخطيط سهلة وبسيطة، لأنّ البرنامج واضح.

- حب المهنة يحيل كلّ العوائق، إضافة إلى أنّ دروس اللّغة العربيّة سهلة وشيقة.

أمّا الإجابة بـ(**أحياناً**) كانت أعلى نسبة مقارنة بباقي الإجابات الأخرى، إذ قدرت بـ (**42.7**%)، وترى هذه الفئة أنّ الصعوبة توجد في بعض الدروس دون غيرها، حيث عللوا إجاباتهم كما يلي:

- عدم ملاءمة الدروس لقدرات المتعلّمين، أي وجود بعض الدروس تفوق قدراتهم العقلية والاستيعابية، وعدم وضوح أهداف الدرس أحياناً.

- عدم تحضير المتعلّمين للدّروس في المنزل، وعدم تفاعلهم ومشاركتهم في القسم.

- صعوبة تخطيط الدّرس وتنفيذه بسبب نفسية المتعلّم، وعدم مبالاته.

أمّا الفئة التي أجابت بـ(**نادراً**) كانت ضئيلة جداً، قدرت بـ (**9.3%**)، وعللوا إجابتهم كما يلي:

- بعض الدروس ثقيلة على الأستاذ والمتعلّم ومرهقة لكليهما.

- كثرة المتعلّمين في الفصل وجلوسهم بشكل لا يشجع على تقديم الدرس بشكل ملائم، ولا يساعد على الحوار والمناقشة مع المتعلّمين.

- تعوُّد المتعلّمين في كثير من الأحيان على التسيب واللامبالاة الذي يفضي إلى ضعف الانتباه والمتابعة.

السؤال الرابع:

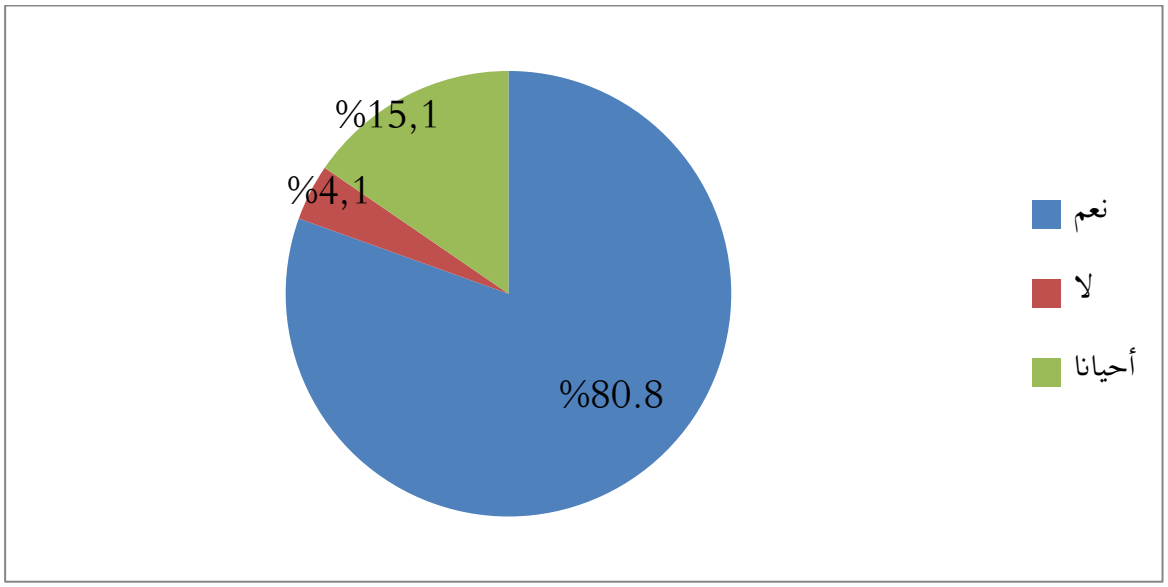
هل تلاحظ عمل المتعلّمين، والتّدخل لمراعاة تحركات النّشاط والنّظام، وتقديم التغذية الراجعة داخل الصّف؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	59	%80.8
لا	3	%4.1
أحياناً	11	%15.1
المجموع	**73**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح ملاحظة الأستاذ لعمل المتعلّمين، والتّدخل لمراعاة النّظام، وتقديم التغذية الراجعة داخل الصّف)

3.تحليل النتائج:

من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة المستجوبين، والنسبة المئوية المجسدة لآرائهم يُلاحظ أنّ النسبة المئوية المعبرة عن الاختيار (**نعم**) تمثل الأغلبية في الإجابات، إذ قدرت بـ (**80.8%**) من مجموع الإجابات، لأنّهم يرون بأنّ ملاحظة عمل المتعلّمين، ومراقبة نشاطهم ضروري في تحقيق أهداف الدرس، حيث كانت تفسيراتهم لأرائهم شبه متقاربة، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- إتاحة الفرص أمام المتعلّمين لإبراز قدراتهم ومواهبهم، ومساعدتهم على تنميتها وتحسينها.

- تشخيص مستوى التّعلّمات والخبرات المكتسبة لبناء إستراتيجية متطورة تستجيب لقدرات المتعلّمين، وتراعي الفروق الفردية.

– تتبع ورصد أخطاء المتعلّمين مرحلة أساسية، وعليها تتوقف المراحل الموالية من تصنيف وتفسير ومعالجة، لأنّ التشخيص الجيد أساس الوصول إلى المعالجة الفعّالة والمناسبة لأخطائهم.

– تقدير درجة تقدّم المتعلّمين في مجال التّحصيل الدراسي.

– تتبع أعمال المتعلّمين، وتدوين الملاحظات، ورصد نتائجهم بانتظام يحقق التّعلّم الفعّال، وتفادي التّعلّم الهش، وهذا بدوره يؤدي إلى نجاح العملية التّعليميّة، وتحقيق أهدافها التربوية.

– مرافقة المتعلّمين ومراقبة أعمالهم وأنشطتهم يساعد في حصر تصرفاتهم وضبطها حتى يعم الانضباط والنّظام والنّشاط داخل الصف، والسير الحسن للدرس، وإقبالهم على التّعلّم.

– عدم ملاحظة المتعلّمين، والعمل على تعديل سلوكهم السلبي يتسبب في تعكير الجو داخل الصّف، وبالتالي عدم استيعاب الدرس وفهمه.

– ملاحظة عمل المتعلّمين، والتّدخل لمراعاة تحركاتهم ونشاطهم طريقة فعّالة جداً في اكتسابهم المعرفة والمهارات والكفاءات، وإزالة الفروق الفردية بينهم، ومعرفة المراحل التقويمية لديهم.

– متابعة عمل المتعلّمين داخل الصف سواء معرفياً أو سلوكياً خطوة مهمة تدفعهم للاهتمام أكثر، والحرص على توجيههم، وتصويب أخطائهم عن طريق تقديم التّغذية الراجعة لهم.

– التمكّن من معرفة مستوى المتعلّمين، والوصول إلى الكفاءة المستهدفة، وعلى هذا الأساس يتم بناء الدّرس الجديد.

– التعرف على المعوقات التي تقف في وجه المتعلّمين حتى يتسنى دراستها وتذليل الصعوبات.

– إعداد المتعلّمين نفسياً وذهنياً للتعامل مع الدرس الجديد.

– ضرورة مراقبة الأستاذ لعمل المتعلّمين وتوجيههم من خلال الحرص على ما يحدث داخل الّصف، ومعالجة نقاط الضّعف والنقائص لديهم، وفي الوقت نفسه تشجيع نقاط القوة وتنميتها من أجل تكافؤ الفرص بينهم، وهذا من أحد أهداف المقاربة بالكفاءات.

بينما النسبة المعبرة عن الإجابة بـ (**لا**) كانت ضئيلة جداً، قدرت بـ(**4.1%**)، وأحياناً بـ(**15.1%**)، وتعود أسباب عدم ملاحظة عمل المتعلّمين داخل الصف إلى:

– كثافة الحجم الساعي، وضيق الوقت.

–كثرة عدد المتعلّمين، مما يؤدي إلى صعوبة التحكم في الصف.

– كثرة الأنشطة داخل الصّف خاصة في ميدان القواعد.

– عدم الضغط على المتعلّمين وإعطائهم الحرية.

– نقص الإمكانيات في بعض المناطق خاصة النائية.

انطلاقاً من إجابات الأساتذة نستنتج أنّ الأستاذ عنصر أساسي داخل الفصل، لذلك عليه أن يكون محيطاً بكلّ ما يحدث داخله، من خلال مراقبة المتعلّمين وأعمالهم.

المحور السادس: كفاية تقويم الدرس

السؤال الأول:

للمكتسبات القبلية دور هام في العملية التّعليميّة خاصة في النظام التّعليمي الجديد (التّعلّيم بالمقاربة بالكفاءات) فهو يجعل النظام التربوي يركز على أهدافه لجعل المتعلّم ذي أثر فعّال وقيمة نفعية.

ومضمون السؤال" هل تقترح نشاط إدماجي قصد فحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين، ودمج ما تم اكتسابه خلال الدرس؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟

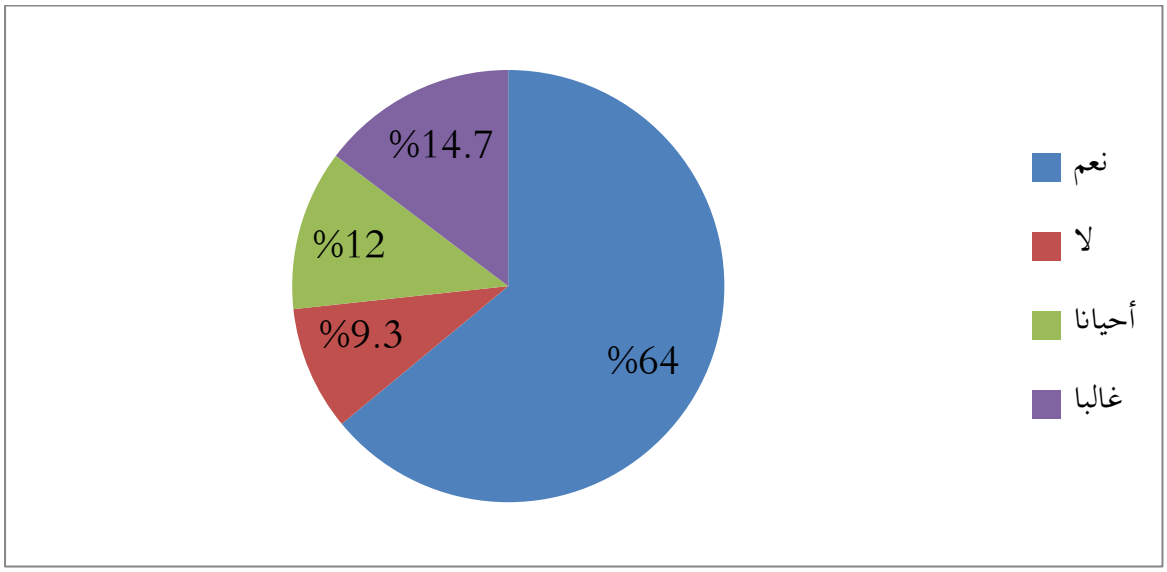
نحاول تحليل الإجابة استنادا لبيانات الجدول الآتي:

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	48	%64
لا	7	%9.3
أحياناً	9	%12
غالباً	11	%14.7
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



دوائر نسبية توضح اقتراح الأستاذ للأنشطة الإدماجية قصد فحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين

3.تحليل النتائج:

خلال ملاحظة إجابات الأساتذة المستوجبين يُلاحظ أنّ أغلبية الأساتذة تتفق على ضرورة اقتراح نشاط إدماجي قصد فحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين، ودمج ما تمّ اكتسابه خلال الدرس، حيث قدّرت نسبتهم بـ (**70.7%**)، وهذه النسبة المرتفعة تدّل على أهمية المكتسبات القلبية عند المتعلّمين لبناء الدروس عليها، ولعل المراد من الإجابة بنعم يعود مجموعة من الدوافع والأسباب تعلل إجابتهم، نوجزها فيما يلي:

- بيداغوجيا المقاربة بالكفايات تعتمد على المكتسبات القبلية للمتعلّم، وتعمل على إبراز قدراته وتدربه على الربط بين المعارف السابقة والمعارف الحالية.

- المكتسبات القبلية للمتعلّم تؤثر على العملية التّعليميّة من خلال اعتماده على قدرته وكفاءته في التّعلّم، حيث يكون الأستاذ بمثابة موجه ومرشد ومدرب، وهذا يخلق نوع من التّعلّم الذّاتي.

– ملاحظة نقاط الضعف لدى المتعلّمين ومعالجتها، ونقاط القوة وتحفيزها وتنميتها عن طريق إثارة مجموعة من الأسئلة وإعطائهم الفرصة للإجابة عليها، فهذا يمكّن من معرفة الترابط بين المعارف السابقة واللاحقة عند المتعلّم، غالباً ما يكون قبل تقديم الدرس.

– تساهم الأنشطة الإدماجية في حلّ المشكلات التي تصادف المتعلّم وتعترضه في حياته.

–جعل المتعلّم يعتمد على قدرته في التّعلّم، وإبراز دوره الفعّال في العملية التّعليميّة التّعلميّة على عكس النّظام السابق.

– النّشاط الإدماجي يساعد في معرفة مدى اكتساب الكفاءة المرجوة، وفي الوقت نفسه يقيس مدى تحقق الكفاءة المستهدفة.

– النشاط الإدماجي ضرورة ملحة في العملية التّعلّيميّة التّعلميّة، فمن خلاله يتم الكشف عن مدى قدرة المتعلّم على دمج المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية وتوظيفها، ويكون التقويم في بداية السنة قبل أن يبدأ الأستاذ في البرنامج، كما يكون في نهاية كلّ مقطع، خاصة في الأعمال الموجهة، وهكذا لا يواجه المتعلّم أي صعوبة في استيعاب الدرس خاصة إذا كان مستل من الواقع.

– يساعد النشاط الإدماجي في فحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين، ودمج ما تم اكتسابه، وبهذا تظهر مهارات وقدرات المتعلّمين، والوقوف على مدى استيعابهم للدرس.

– يساعد النشاط الإدماجي أو الوضعية الإدماجية في الوقوف على مدى قدرة المتعلّم على دمج معارفه السابقة في وضعية إدماجية تقويمية، ومعرفة ما حصده من معارف ومعلومات.

– يساعد النشاط الإدماجي في كشف الأستاذ عن المعارف المستقرة في ذهن المتعلّم حول الموضوع، فإن كانت خاطئة يصححها له، وينثني عليها ويعززها إن كانت صحيحة.

في حين أنّ فئة الأساتذة الذين لا يولون أهمية للأنشطة الإدماجية لفحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين، كانت نسبتهم ضئيلة، إذ تقدر بـ(**10.7%**)، وكان لإجابتهم مجموعة من الدوافع، نوجزها فيما يلي:

- المعارف السابقة غير مفيدة للمتعلّم، ولا تضيف أيّ فائدة له.
- التقيد بالمنهاج، وعدم وجود مثل هذه الأنشطة في المنهاج.
- ضيق الوقت لا يسمح بالكشف عن المكتسبات القبلية عند كلّ متعلّم.
- كثافة الحجم الساعي

السؤال الثاني:

هل تحدد مقاييس لمعرفة مدى تحكم المتعلّم في حلّ المشكل المطروح؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو نوعاً ما؟

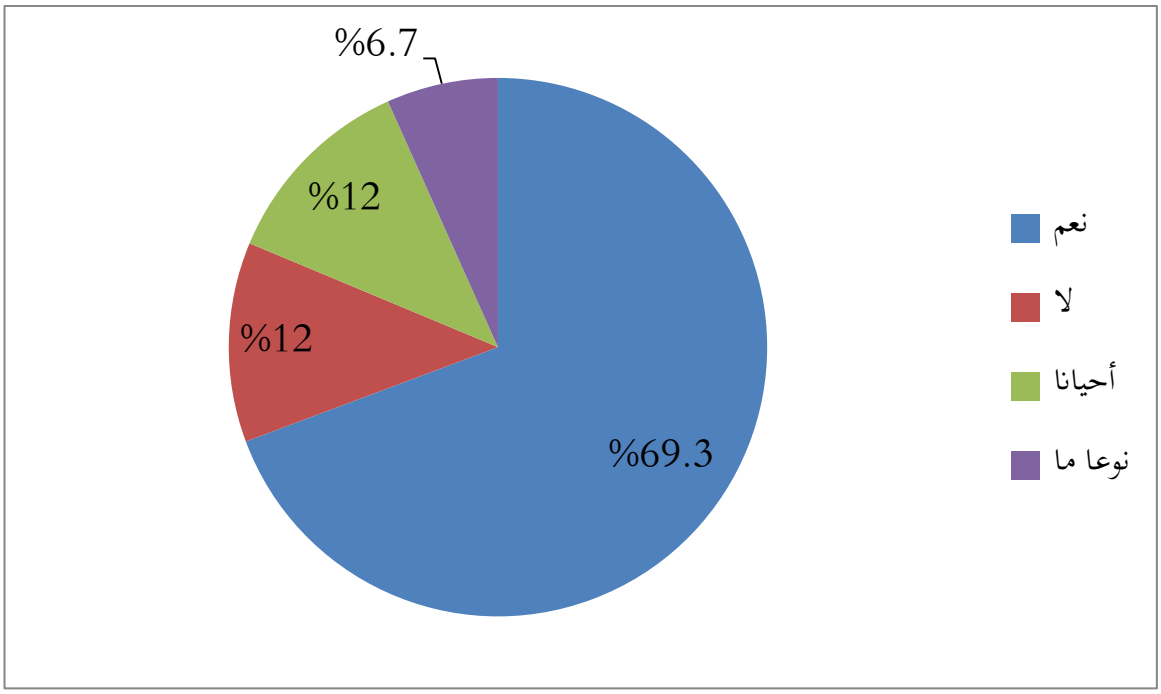
1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	52	%69.3
لا	9	%12
أحياناً	9	%12

نوعاً ما	5	%6.7
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح مقاييس لمعرفة مدى تحكم المتعلّم في حلّ المشكل المطروح)

3.تحليل النتائج:

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة من إجابات الأساتذة تتجلى في الاختيار (**نعم**) إذ تمثل حوالي (**69.3%**) على غرار الإجابة الموقعة بـ (**لا**) و(**أحياناً**) التي تأتي مجسدة بنسبة متساوية (**12%**)، في حين نجد أنّ الإجابة (**نوعاً ما**) مثلت نسبة ضعيفة جداً قدرت بـ (**6.7%**).

ولعلّ المراد من الإجابة بنعم يعود إلى أنّ هناك مجموعة من الأدوات والمقاييس التي تقيس الكفاءة التي تتمثل في:

- تكليف المتعلّمين بحلّ الوضعية المشكلة في وقت وجيز من خلال المناقشة وطرح الأسئلة، والإجابة عليها، لإدراك معارفهم السابقة.

- حصص ونشاط الإدماج الموجهة للمتعلّمين في نهاية كلّ مقطع، ذلك لمعرفة نقاط ضعفهم، وبالتالي تدارك نقائصهم، ومواجهة العقبات التي تعيقهم.

- التمارين والواجبات داخل القسم وخارجه، والفروض الفجائية، والتقويم بأنواعه خاصة التقويم التحصيلي؛ أي التقويم الصفي في نهاية كلّ درس، أو كلّ وحدة أو مقطع.

- تقديم وتطبيق الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

- الممارسات التدريسية، والاختبارات المدرسية.

- التّقييم الذّاتي حتى يتسنى للمتعلّم تقييم ذاته في فهم الوضعية المشكلة، واقتراح الحلول لها.

- لكلّ نشاط مقاييس يجب التّحكم فيها لتحقيق الكفاءة المطلوبة حتى لا يضيع الوقت، ولا يتيه المتعلّم، وهذه المعايير معتمدة في التصحيح النموذجي للامتحانات الرسمية.

- الاستجوابات الشّفوية والكتابية، والتغذية الراجعة، وإذا تمكن المتعلّم من الإجابة عليها، دلّ ذلك على تحكمه في الوضعية المشكلة.

بناءً على ذلك لا بدّ من إخضاع عمل المتعلّمين لمقاييس حتى يتسنى معرفة مدى تحكمهم في حلّ الوضعيات المشكلة، وهذه المقاييس السابقة الذكر بمثابة خطوات للوصول لحلّ أي مشكلة، وتحديد الفروق بين المتعلّمين، وبدونها يكون العمل ناقص ومبتور.

من خلال ما سبق نستنتج بأنّ أغلب الأساتذة يتفقون على مجموعة من الأدوات والمقاييس التي تحدد كفاءة المتعلّم، ومدى تحكمه في حلّ الوضعية المشكلة المطروحة هو مدى استيعابه لها، وفهمها بمختلف جوانبها، قصد التمكن من إيجاد الحلول المناسبة لها، وكلّما استوعب المتعلّم المادة العلميّة كلما كان الحلّ جيد.

وقد برروا إجابتهم بـ **(لا)** بأنّ هذه المقاييس تكون موجودة في التّقييم الذي هو مسطر من قبل الوزارة، كما أنّ المشكلة المطروحة في حدّ ذاتها مشكلة وفشل في التّعلّيم، وكان لبداية المسار التّعليمي وقلة الخبرة تأثير في عدم الإلمام بالمقاييس والأدوات التي تقيس كفاءة المتعلّم.

السؤال الثالث:

للتّعلّيم دور مهم داخل الفصل، فمن خلاله تتسع مدارك المتعلّم، وينمو عقله وينفتح على مجالات المعرفة وآفاقها الواسعة، ويكتسب المهارات والكفايات التي تعينه في حلّ المشكلات التي تعترضه، ومن شأنه أيضاً أن يزيد من ثقة المتعلّم بنفسه، والقدرة على التفكير الناقد، لذلك لا بدّ من تعزيز هذا التّعلّيم سواء داخل الصف أو خارجه بنشاطات وواجبات حتى يستقر في أذهان المتعلّمين.

وبناءً على ذلك نطرح التساؤل الآتي " هل تقدّم نشاطات للمتعلّمين قصد انجازها خارج الحصة (الواجبات المنزلية) ومراقبتها؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو غالباً فلماذا؟

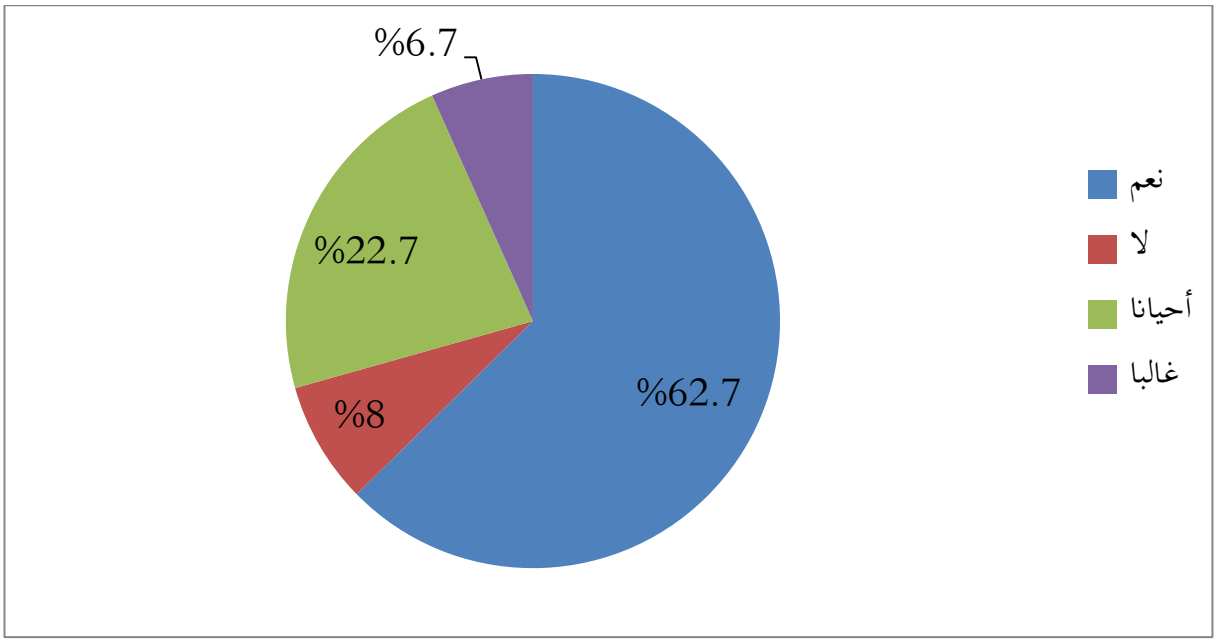
1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية

نعم	47	%62.7
لا	6	%8
أحياناً	17	%22.7
غالباً	5	%6.7
المجموع	**74**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح أهمية الواجبات المنزلية التي يقدّمها الأستاذ للمتعلّمين)

3. تحليل النتائج:

يتضح من الجدول أعلاه أنّ نسبة (**62.7%**) من الأساتذة يقدّمون نشاطات وواجبات للمتعلّمين قصد انجازها خارج الفصل الدراسي، وهي نسبة تفوق باقي النسب الأخرى، لكونهم يرون بأنّ للواجبات المنزلية أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلّم، ويبررون موقفهم كما يأتي:

– تساعد الواجبات المنزلية المتعلّمين الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق التي يتم تدريسها في الفصل.

–تطوير عادات الدراسة والتّعلّم المستقل.

– يشجع المتعلّمين على البحث، والحصول على الموارد، مثل القواميس، المعاجم...الخ.

– يوفر الواجب المنزلي الترابط والاستمرارية بين الدروس.

– زيادة معارف المتعلّم، وإثراء رصيده المعرفي لتحقيق الكفاءة التّعليميّة التربوية.

– تساهم الواجبات المنزلية في تطوير التّعلّم الذّاتي، لأنّها تساعد على فهم الدروس أكثر، والتّدرب على حلّ المشكلات بطرق مختلفة، وفي الوقت ذاته تكسبهم الخبرة في فهم مختلف الأسئلة على اختلاف صياغتها.

– تنسيق الواجبات المنزلية ضمن المنهاج الدراسي الذي يتم شرحه خلال الدرس.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، بحيث يتم توجيه كلّ متعلّم لواجباته المنزلية بناءً على مستواه.

– تساهم في توسيع نطاق التّعلّم عند المتعلّم، وتساعده لممارسة المهارات الدراسية الهامة.

– تساعد أولياء أمور المتعلّمين والأستاذ على تتبع مستوى المتعلّمين.

- المساعدة على تتبع مستوى المتعلّمين الأكاديمي، ومعرفة مدى استيعابهم للدروس الجديدة.

- تقوية القدرة على الفهم والاستيعاب، وزيادة الثقافة المعرفية لدى المتعلّم.

- المساعدة على تحسين مهارات تنظيم الوقت، ومهارات التفكير الناقد لدى المتعلّم.

- تساعد على التحصيل والتفوق الدراسي للمتعلّمين، كما تبعت الاهتمام، وروح المنافسة في نفوس المتعلّمين، وتشويقهم إلى المدرسة.

حيث يرى التربويون أنّ للواجبات المنزلية أهمية بالغة بالنسبة للمتعلّم، فهي تقوي وتدعم مهارات البناء، وتصنع التفوق، لذلك لا بدّ من الاهتمام بهذا النشاط المهمل من قبل الكثير من الأساتذة.

أمّا فئة الأساتذة التي اختارت الإجابة (**لا**) كانت ضئيلة جداً، فقدرت نسبتهم بـ (**8%**) ويرجعون ذلك إلى اعتبارات عدة من أبرزها:

- الواجبات المنزلية غير مفيدة للمتعلّم، إذ يمكنه اللجوء إلى الانترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي لحلّها أو نقلها من دفتر الزملاء حرفياً دون فهمها، وبذلك لن يستفيد شيئاً، عكس الواجبات التي تكون داخل الصف فهي أكثر إفادة لأنّه يعتمد على نفسه في حلّها.

- الواجب المنزلي يقضي على وقت الفراغ لدى المتعلّم، وبالتالي عدم قيامه بالهوايات والأنشطة الرياضية والاجتماعية نتيجة ضغط الواجبات المنزلية.

- الواجبات المنزلية مجرد عمل متكرر ومضجر، حيث يتطلب المزيد من الطاقة والوقت.

-كثافة الحجم الساعي.

- تهاون وتكاسل المتعلّم في الواجبات المنزلية.

- تضع المتعلّم تحت الضّغط المستمر، ممّا تنتج عنه مشاعر سلبية، كالإحباط والانزعاج، والملل، علاوة على ذلك فهي تؤثر بشكل كبير على تحقيق الأهداف.

- شعور المتعلّم بالتعب والإرهاق الجسمي والعقلي بسبب كثرة الواجبات المنزلية في مختلف المواد، زيادة على ذلك يدرس سبع ساعات متتالية دون راحة.

- كثرة الواجبات المنزلية تجعل بعض المتعلّمين يكرهون استذكار بعض المواد الدراسية أو كلّها، وقد يصل الحال إلى كراهية العملية التّعليميّة بأكملها.

أمّا إجابتهم بـ(**أحياناً**) كانت ضئيلة، فقدرت بنسبة (**22.7%**) فهذه الفئة ترى أنّ الواجبات المنزلية لها ايجابيات وسلبيات، فمن جهة لها أهمية كبيرة في تنمية مهارات المتعلّم، وتحسين تحصيله الدراسي، ومن جهة أخرى فإنّ كثرة الواجبات خاصة إذا كانت في مختلف المواد تسبب للمتعلّم الضغط والتّعب والقضاء على وقت فراغه، أو ممارسة هواياته لذلك فعلى الأستاذ:

- يجب ترك الحرية أحياناً للمتعلّم في اختيار بعض تمارين الواجب من بين عدد من التمارين.

- إعطاء واجبات معينة لبعض المتعلّمين حسب قدراتهم ومستوياتهم.

السؤال الرابع:

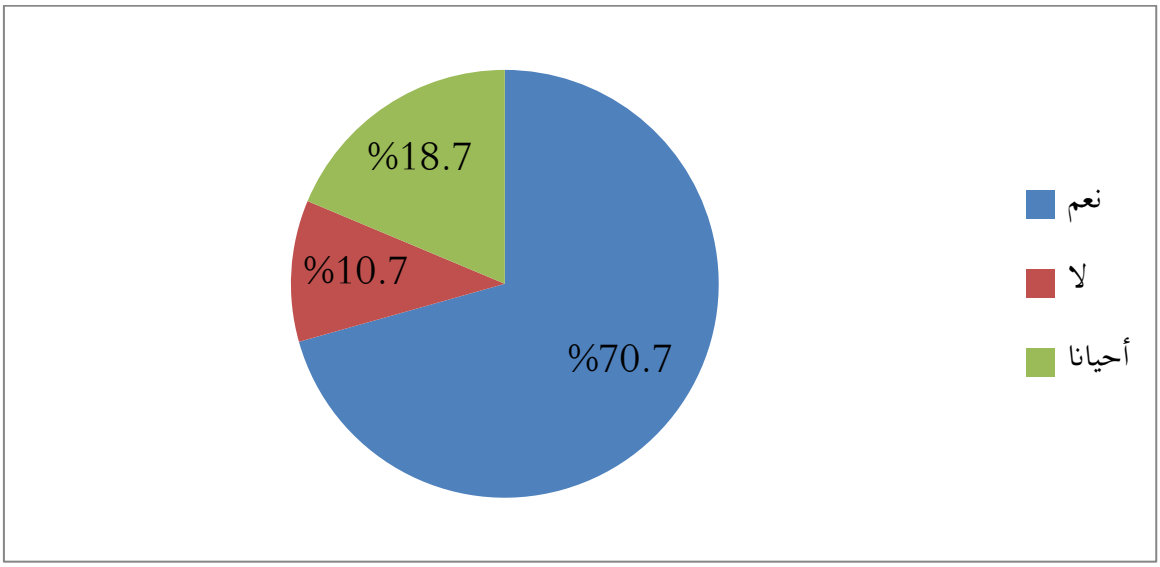
هل تقوم بتصميم أنشطة وقائية وعلاجية لمواجهة ضعف المتعلّمين، وأخرى إثرائية تعزيزية لدعم نقاط القوة للإسراع التّعلّيمي؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟

1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	53	%70.7
لا	8	%10.7
أحياناً	14	%18.7
المجموع	**57**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



دوائر نسبية توضح أهمية تصميم أنشطة تحفيزية لمعالجة ضعف المتعلّمين، وأنشطة إثرائية لتعزيز نقاط القوة لديهم)

3.تحليل النتائج:

يتضح جلياً من خلال الجدول المبين أعلاه أنّ نسبة عالية من الأساتذة أبدت اهتماماً كبيراً بتصميم أنشطة وقائية وعلاجية لضعف المتعلّمين، وأخرى تعزيزية لتدعيم نقاط القوة للإسراع التّعليمي، حيث قدّرت إجاباتهم بـ (**نعم**) بنسبة (**70.7%**)، وكانت تفسيراتهم شبه متقاربة، نلخصها فيما يلي:

-الاستفادة من اختبارات الممارسة والاختبارات الرسمية وغير الرسمية، والواجبات المنزلية لتتبع تقدّمهم.

- مراجعة سجلات المتعلّمين الأكاديمية السابقة لمعرفة مدى تطور وتحسين أدائهم على مدار الوقت.

- التواصل مع أولياء المتعلّمين حول تقدّم المتعلّمين ومجالات النمو.

- ملاحظة الأستاذ مشاركة المتعلّمين في الأنشطة الصفية، والمناقشات الفردية مع المتعلّمين للحصول على رؤى أعمق حول تقدّمهم التّعليمي.

- ملاحظة سلوك المتعلّمين وأدائهم داخل الفصل الدراسي، مثل مدى انتباههم ومستوى مشاركتهم وتفاعلهم مع الدرس.

- إجراء مقابلات شخصية مع المتعلّمين، والتحدث معهم عن مدى رغبتهم في الدراسة، ومدى استيعابهم للمواد الدراسية.

- الموازنة بين مستويات المتعلّمين، ذلك بتنمية نقاط الضعف لديهم في مهارة معينة عن طريق الممارسات المتتالية، وتكثيف التطبيقات، والتمارين المكثفة والمختلفة بطريقة تصاعدية.

– تكليف المتعلّمين بمهام تستغل نقاط القوة لديهم، ونقاط الضعف قصد معالجتها وتحسينها، وتنمية وتحفيز نقاط القوة وتعزيزها وتشجيعها ومساندتها وتوجيهها حتى تستمر ولا تنطفئ، مثل إدماج أصحابها في مسابقات، أو نشاطات تقوم بها المدرسة.

– الممارسة المستمرة للوصول إلى الأهداف المحددة، والدعم والتشجيع المستمر لتعزيز قدرات المتعلّمين والارتقاء بها.

– تدوين الأخطاء أثناء الدرس التي يقع فيها المتعلّمين، واقتراح حلول علاجية أثناء حصة المعالجة.

– المراجعة الدائمة والتكرار، واستحداث طرق جديدة للوصول بالمتعلّمين إلى الفهم الجيد والاستيعاب الأعمق.

– الاستعانة بحلّ المواضيع في حصة الأعمال الموجهة، وإنجاز تطبيقات مناسبة للنقائص التي تمّ رصدها لدى المتعلّمين في حصص الدعم والاستدراك.

– تنشيط المتعلّمين، وتعزيز حبهم للدراسة من خلال الترغيب والترهيب معاً حسب طبيعتهم، وظروف التّعلّم لديهم.

أمّا الفئة التي أجابت بـ(**أحياناً**) كانت ضئيلة، فقدرت بنسبة (**18.7%**) من باقي الإجابات الأخرى، فعللوا عدم تركيزهم على تصميم أنشطة علاجية لضعف المتعلّمين، وأخرى تعزيزية لتدعيم نقاط قوتهم بجملة من الأسباب:

– طبيعة النشاط المقدّم.

– الوقت المخصص للحصة غير كاف.

– طبيعة المتعلّمين، ونقاط ضعفهم، ونقاط قوتهم.

أمّا الفئة التي لا تولي أهمية بتصميم أنشطة وقائية وعلاجية لمعالجة نقاط ضعف المتعلّمين، أو تنمية نقاط القوة لديهم كانت فئة ضئيلة جداً، حيث بلغت نسبتهم (**10.7%**) وهي أقل نسبة مقارنة بنعم وأحياناً، ولعلّ المراد من إجابتهم يعود إلى بعض العوامل تمنعهم من ذلك منها:

– ضيق الوقت؛ أي الوقت غير كاف نظراً للضغط، وكثافة ساعات التّدريس لطرفي العملية التّعليميّة كلّ من الأستاذ والمتعلّم؛ أي ساعة واحدة غير كافية لتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلّمين.

– كثرة عدد المتعلّمين، واكتظاظ الصفوف يعيق تحديد نقاط القوة والضعف لدى كلّ متعلّم.

–كثافة البرنامج.

إنّ تصميم الأنشطة الوقائية والعلاجية لها دور كبير في تعزيز نقاط قوة المتعلّمين، وتحسين نقاط ضعفهم، رغم أننا نجد بعض الفئة من الأساتذة لا تولي أهمية كبيرة بهذه الأنشطة، فمن خلال تحديد نقاط قوة وضعف المتعلّمين يمكن للأستاذ:

– توجيه تعلّيم المتعلّمين بشكل أكثر فاعلية وتخصيص استراتيجيات تعليميّة ملائمة لاحتياجات كلّ متعلّم.

– تقديم مجموعة من الأنشطة الصّفية واللاصفية مسبوقة بمخططات سهلة وبسيطة، وحصص إضافية مطالبة المتعلّمين بالبحث والمتابعة.

-تطوير خطط التّعلّم الشخصية لمعالجة نقاط الضعف، أو توفير دروس خصوصية لمساعدة المتعلّمين على التحسن في المجالات التي يواجهون فيها صعوبات.

- اعتماد الطرائق المناسبة في شرح الدروس بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين العقلية والمهارية.

السؤال الخامس:

تقوم العملية التّعلّيمية التّعلّميّة على مبادئ مهمة تعين على تحقيق أهدافها، ومن بينها قدرة الأستاذ على التّحكم في المادة العلمية، والإحاطة بشتى جوانبها، ممّا ييسر له إيصالها إلى المتعلّم بطريقة بسيطة وواضحة، ولا يتم هذا إلاّ بفهم شخصية المتعلّم من الناحية النّفسية والتربوية، لأنّ هذا يساعده على اختيار أنجع الطرق والأدوات المساعدة للتّعلّيم، لذلك على الأستاذ أن يكون على دراية تامة ببعض العلوم خاصة علم النّفس التربوي.

وهذا ما تضمنه السؤال الآتي: "هل تقوم بتوظيف المبادئ النّفسية والتّربوية بطريقة متكاملة لإثارة دافعية المتعلّم للتّعلّم؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟

سنحدد من خلال هذا العنصر أهمية المبادئ النفسية والتربوية في العملية التّعلّيمية التّعلّميّة، وذلك انطلاقاً من الجدول التالي:

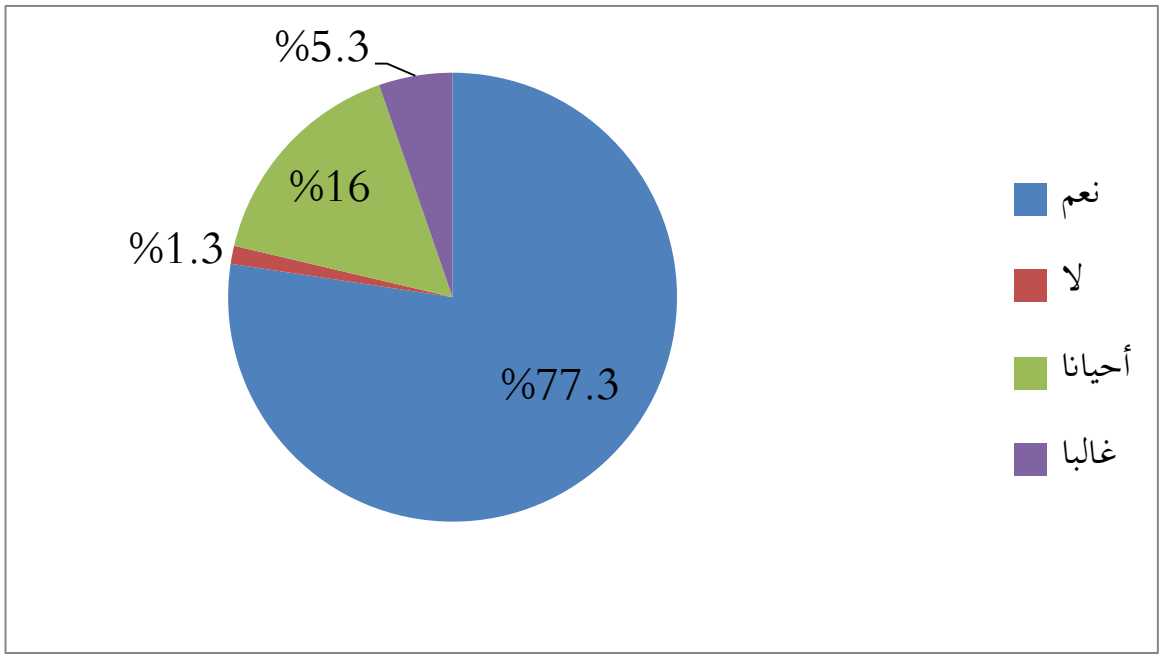
1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية:

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	58	%77.3

لا	1	%1.3
أحياناً	12	%16
غالباً	4	%5.3
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح مدى توظيف الأستاذ للمبادئ النّفسية والتّربوية لإثارة دافعية المتعلّم للتعلّم)

3.تحليل النتائج:

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة مرتفعة من الأساتذة تهتم بتوظيف المبادئ النّفسية والتّربوية لإثارة دافعية المتعلّم للتّعلّم، وبلغت نسبتهم (**77.3%**)، ويعود سبب اهتمامهم بالمبادئ النفسية والتربوية لفهم شخصية المتعلّم لدورها الكبير في حدوث عملية التّعلّم الفعّال، وفيما يلي نلخص بعض آراء الأساتذة:

- تساعد الأستاذ في فهم شخصية ونفسية المتعلّم، ويكون التحضير النفسي للمتعلّم عن طريق تهيئة الوضعية الانطلاقية التي هي عبارة عن تقويم تشخيصي.

- مساعدة الأستاذ في فهم سلوك المتعلّمين والتنبؤ به، وبالتالي ضبط سلوكهم والتحكم فيه.

- مساعدة الأستاذ على معرفة كيف يفكر المتعلّمون، وأيّ نوع من التفكير هم بحاجة إليه.

- بناء علاقات متبادلة بين المتعلّمين والأستاذ داخل الفصل وخارجه.

- توفير الدافعية لضمان استمرار انتباه المتعلّم للموقف التعلّيمي.

- الرغبة في التّعلّم نابعة من النفس، وبذلك فأسلوب الأستاذ له تأثير كبير جداً في تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم، وحثهم على التحصيل العلمي الجيد في العملية التّعليميّة التّعلّمية.

- فهم الأساليب الدقيقة في الحكم على المتعلّمين، وتقدير نتائجهم.

- توفير الحقائق المساعدة للأستاذ في تحقيق أهدافه المهنيّة، وتقدير أهمية العلاقات الإنسانية داخل الفصل في بناء شخصية المتعلّمين.

- تحديد نوع التّعلّم الذي يناسب مستوى المتعلّم.

- عرض مادة التّعلّم بطريقة تناسب مستوى النمو المعرفي للمتعلّم.

- تنظيم مختلف أنماط التّعلّم ومواجهة صعوباته.

- تنمية قدرة المتعلّم على حلّ المشكلات التي تواجه، والقدرة على اتخاذ القرارات.

- يساعد في تحديد طرق الاتصال الفعّالة بين الأستاذ والمتعلّمين.

- تنمية الملاحظة الدقيقة للأستاذ، وتشجيع وتحفيز المتعلّمين حتى تُثبّت لديهم الثقة بالنفس، وكذا إثارة التّفكير لديهم

تعدّ مرحلة التّعلّيم المتوسط مرحلة حساسة للمتعلّم، فيتأثر بكلّ ما يحدث حوله، لذلك يجب استغلال هذا التأثر بطريقة ايجابية، كالتحفيز المادي أو المعنوي لتحقيق الأهداف المسطرة في العملية التعليميّة التّعلّميّة.

وهذا ما اتضح من خلال آراء الأساتذة بتركيزهم على ضرورة الاهتمام بالجانب النفسي، والتكامل بينه وبين الجانب التربوي لتحفيز وشدّ انتباه المتعلّم، لأنّ المتعلّم يمر بفترة شرود وتعب وإرهاق، فيحتاج خلالها إلى تهيئة نفسية، لذلك على الأستاذ الناجح أن يكون طبيب نفسي في الفصل، فيوظف أسس الكفاية النفسية والتربوية لأنّها اللبنة التي يقوم عليها سلوك الأستاذ، وتعلّم طالب العلم. مع الأخذ بعين الاعتبار بأنّ الفصل يتضمن حالات نفسية مختلفة يجب دراستها لاستعمالها كمثيرات لقدرات المتعلّمين، مع مراعاة مستويات المتعلّمين المختلفة، وهذا يؤدي إلى تحقيق الكفاءة في العملية التّعليميّة التّعلميّة.

أمّا فئة الأساتذة التي لا تولي أهمية بفهم شخصية المتعلّم، أو دراسة سلوكه نسبة ضئيلة جداً، فقدرت بـ (**1.3%**) مقارنة بالفئة التي تهتم بدراسة نفسية المتعلّم حسب الموقف التّعليمي، فكانت إجابتهم بـ (**أحياناً**) وقدرت بـ (**16%**)، بينما كانت إجابتهم بـ (**غالباً**)

ضئيلة فقدرت بـ(**5.5%**)، ويعود عدم اهتمامهم بهذه المبادئ النفسية التي تدرس نفسية المتعلّم وسلوكه جملة من العوائق، نلخصها فيما يلي:

- ضيق الوقت يقف كعائق أمام الأستاذ لفهم شخصية المتعلّم، أو دراسة سلوكه وتحليله.

- كثافة الحجم الساعي.

- العدد الهائل للمتعلّمين داخل الفصل؛ أي عدم قدرة الأستاذ على دراسة سلوك كلّ متعلّم، وفهم شخصيته.

- عدم دراسة هذا التخصص في الجامعة؛ أي الجامعة لا تدرس مثل هذه العلوم التي تساعد على فهم شخصية المتعلّم، خاصة في تخصص اللّغة العربيّة.

- فهم شخصية ونفسية المتعلّم، وضبط سلوكه ليس من مسؤولية الأستاذ، بل هي مسؤولية أصحاب هذا الاختصاص (علم النفس التربوي).

السؤال السادس:

هل هناك أدوات ووسائل محددة لقياس وتقويم الكفاءة المستهدفة؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟

لقد ركز هذا السؤال على معرفة الأدوات التي يعتمدها الأستاذ لقياس الكفاءة المستهدفة، لأنّ هذه الأخيرة أهم ما تسعى العملية التّعليميّة التّربوية إلى تحقيقها.

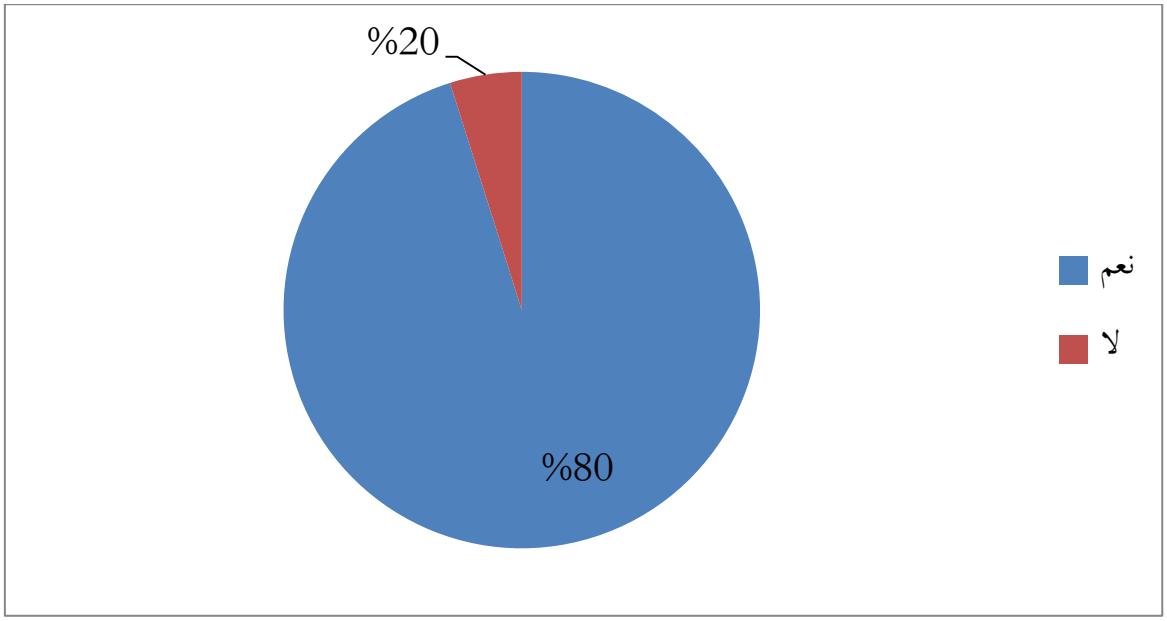
1. عرض الإحصاءات والنسب المئوية

الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية

نعم	60	%80
لا	51	%20
المجموع	**75**	**%100**

(جدول يبيّن عدد الإجابات والنسب المئوية)

2. تمثيل النسب المئوية بالدوائر النسبية



(دوائر نسبية توضح أدوات ووسائل لقياس وتقويم الكفاءة المستهدفة)

3.تحليل النتائج:

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أنّ نسبة عالية جداً من الأساتذة يحددون أدوات ووسائل لقياس وتقويم الكفاءة المستهدفة، باعتبار أنّ هذه الكفاءة تساهم في تحقيق التّعلّم الفعّال، حيث بلغت نسبتهم (**80%**)، وقد حصروا هذه الأدوات والوسائل فيما يلي:

-المشاريع التي تتمثل في العمل بها في الواقع؛ أي في الميدان لمعرفة مدى تمكين المتعلّم من مهارات اللّغة العربيّة.

- التّطبيقات التّعليميّة المختلفة سواء أنشطة صفية، أو أعمال موجهة، أو واجبات منزلية.

- التّغذية الراجعة والمقاربة النّصية، والوضعيات التواصلية.

- التقويم الختامي والتكويني والتحصيلي؛ فالتقويم الختامي يكون في نهاية أي برنامج تعلّيمي، مثل الاختبارات، أمّا التقويم التكويني فمن خلاله يمكن ملاحظة سلوك وأداء المتعلّم أثناء سير الأنشطة التّعلّيمية، في حين أنّ التقويم التّحصيلي، أو ما يسمى بالتقويم بعد التّعلّيم والتدريب فهو تقويم يهتم بنتائج المتعلّمين وتحصيلهم العلمي.

- الاستجوابات الفورية السريعة والدورية، والامتحانات والفروض الدورية، والمقابلات، والبحوث...الخ.

- مناقشة المتعلّمين والتحاور معهم، مع تقديم الأسئلة الشفوية والكتابية، ومطالبتهم بالإجابة عليها، وكذا حصص المراجعة والإدماج للوقوف على مدى تطور مستوى المتعلّمين وتحصيلهم العلمي.

- الألعاب الفكرية والتكنولوجيا، والانترنت، إلاّ أنها ليست متوفرة عند الجميع.

- الاعتماد على التّعلم النّشط، والمطالعة، والتدريب المستمر، وتصحيح الأخطاء والتقويمات المستمرة.

- الاعتماد على إستراتيجية العصف الذهني من حين لآخر لكي يكون المتعلّم مستعداً دائماً وحاضراً لتطبيقات وتمارين.

- إستراتيجية التلخيص، والمسابقات الفكرية، وإستراتيجية التفكير.

- تكثيف حصص التعبير بشقيه، وتشجيع المتعلّم على النقاش، والتعبير عن رأيه.

- الاهتمام بالجانب المعرفي والمنهجي، لأنّ الكفاءة المستهدفة للدرس هي ما يجب أن يتعلّمه المتعلّم.

أمّا النسبة المجيبة بـ (**لا**) فهي ضئيلة جداً، إذ تمثل (**20%**) من مجمل أراء الأساتذة، ولعلّ المراد من إجابتهم يعود إلى مجموعة من الأسباب، نوجزها فيما يلي:

- ضيق الوقت يمنع من تحديد الكفاءة المستهدفة عند كلّ متعلّم.

- شرح الدرس شرحاً تفصيلياً كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة لدى كلّ متعلّم دون الحاجة لقياسها.

-كثرة عدد المتعلّمين داخل الصف لا يسمح بقياس كفاءة وتقويم جميع المتعلّمين.

ممّا سبق نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يلجؤون إلى أدوات ووسائل تساعدهم في قياس وتقويم الكفاءة المستهدفة للمتعلّمين؛ بمعنى أنّهم يهتمون بالمتعلّم بالدرجة الأولى باعتباره القاعدة الأساسية التي تبنى عليها العملية التعليميّة، وبها تتحقق الأهداف المنشودة. أمّا النسبة الضئيلة لا تهتم بقياس الكفاءة المستهدفة للمتعلّم بسبب ضيق الوقت، وكثرة عدد المتعلّمين داخل الصف.

خاتمة الفصل:

انطلاقاً من الدراسة الميدانية التحليلية للاستبيان الموجه لاستجواب أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط، والاحتكاك بالأسرة التربوية على وجه عام، توصل البحث إلى

مجموعة من الملاحظات العامة والمرفقة بجملة من الاقتراحات التي رآها البحث مناسبة لتقديمها لأستاذ اللّغة العربيّة في هذا الطور للاستفادة منها خاصة، والقائمين على وضع المناهج التّعليميّة.

نتائج الدّراسة:

من خلال هذه الدّراسة، وما أكدت عليه نتائج الاستمارة يلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يملكون المهارات والكفايات التّدريسية التي تتمثل في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتنظيم الصف وإدارته، لكن البعض لم يتمكن من تجسيد هذه الكفايات على أرض واقع العملية التّعليمية التّعلميّة، فاتجهت الدراسة إلى البحث عن الأسباب أو الصعوبات التي تقف عائقاً أمام تجسيد هذه الكفايات والعمل بها. ومن أبرز النتائج المجسدة في الملاحظات الآتية:

- ضعف التّكوين المهني والأكاديمي للأساتذة، فأغلبهم لم يتلقوا التّكوين اللازم للدخول إلى ميدان التدريس.

- كثافة الحجم السّاعي، وكثافة ساعات التّدريس لطرفي العملية التّعليميّة على حدّ سواء.

- ضيق الوقت، أيْ ساعة واحدة غير كافية لتقديم الدرس، وشرحه بطريقة يستوعبها جميع التلاميذ، أو تقديم تقويمات لهم.

- عدم توفر الوسائل التّعليميّة الحديثة في المدارس (الكمبيوتر، دادشوا...الخ، للاستعانة بها في تقديم بعض الدروس.

- العدد الهائل للمتعلّمين داخل الصف، أي اكتظاظ الصفوف يعيق تقديم الدّروس والأنشطة بالشكل المناسب، وبالتالي عدم استيعاب المتعلّمين لها.

- إنّ ما تضمّنه المقرر الدّراسي من دروس وأنشطة ومواد تعليميّة لا يحقق الدور المرجوّ بتقديم أفضل المعارف للمتعلّم في مرحلة التّعليم المتوسط.

- كثافة البرنامج أَهْمل الأهداف المنشودة والكفاءات؛ أي أنّ واضعي البرنامج اهتموا بالكم، وأهملوا الكيف، وهذا أدى إلى عدم وضوح الأهداف المرجوة من هذا التّعلّيم في المدرسة الجزائرية.

- المناهج معقدة حتى أنّها تفوق قدّرات المتعلّمين ومستواهم الاستيعابي.

- الضعف القاعدي، وهذا أدى إلى وجود صعوبات متعددة، مثل قلة الحجم الزمني للنشاط.

خاتمة

إنّ تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط أمر بالغ الأهمية للتلاميذ، حيث يساعدهم على فهم المواد الدراسية، كما يمكّنهم من التواصل والتفاعل مع الآخرين بطريقة صحيحة وفعّالة لتحقيق أهداف العملية التعليميّة، غير أنّه لا يمكن تحقيق أهدافها دون الأستاذ ينفذ منهجها، ويقود متعلّميها، وييسر لهم التّعلّم. لذلك تحتاج هذه العملية إلى الأستاذ كفء يمتلك كفايات ومؤهلات تعينه على تعلّيم وتكوين المتعلّم تكويناً صحيحاً.

لذلك تحتاج هذه العملية إلى أستاذ كفء يمتلك كفايات ومؤهلات تعينه في تعلّيم وتكوين المتعلّم تكويناً صحيحاً على كافة الجوانب، وهذا يؤدي إلى نجاح العملية التّعلّيمية التّعلّميّة، وتحقيق أهدافها.

وإنّ اكتساب الأستاذ عموماً وأستاذ اللّغة العربيّة خصوصاً للمهارات والكفايات اللازمة تجعله قادراً على القيام بدوره على الوجه المطلوب، وهذا حتماً يؤدي إلى تحسين العملية التّعليميّة في المدارس، ومما ينعكس على أداء المتعلّم بشكل إيجابي.

وانطلقت هذه الدراسة من إشكالية البحث عن واقع الكفايات اللازمة لأستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط في المدرسة الجزائرية، وتوصلنا إلى جملة من النقاط:

– اللّغة العربيّة لغة رسمية في معظم دول الوطن العربي، ومن أهم مقومات الوحدة بين المجتمعات، وأصبح تعلّمها ضرورة ملحة في كلّ الأطوار التّعلّيميّة.

– اللّغة العربيّة لغة طيعة لينة ومرنة تتميز بمجموعة من الخصائص منها، الخصائص الصّوتية والصّرفية، وسعة المفردات، والدّقة في التّعبير، والاشتقاق ولإعراب...الخ، إضافة إلى أنّها تؤدي مجموعة من الوظائف أهمها، الوظيفة الاجتماعية والنّفسية الفكرية والثّقافية والتّربوية.

– إنّ تحقيق أهداف العملية التعليميّة التّعلميّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط يقوم بالدرجة الأولى على الأستاذ الذي يمثل الركيزة الأساسية فيها، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، حيث تنبثق أهميته من أهمية التّعلّيم في الحياة الإنسانية، ودوره في تشكيل الحياة.

– للأستاذ مكانة هامة في المجتمع، حيث يمثل جزء من نظام التّعلّيم، وعنصر مهم في التّعلّم، لأنّه يعدّ مصدراً من مصادر المعرفة، وهذا يتطلب منه أن يكون واعياً ومتمكناً وملماً بطبيعة المادة التي يشرف على تدريسها، زيادة على ذلك ضرورة توفر الموهبة وحب المهنة.

– رغم أنّ المتعلّم أصبح محور العملية التّعليمية التّعلّمية، إلاّ أنّ هذا لا يعني أنّ دور الأستاذ محدوداً، إذ يقوم بعدة أدوار لا تقل أهمية عن التي كان يقوم بها في إطار المقاربات التّقليدية، ومن أهم الأدوار المسندة إليه في العملية التّعليميّة، نقل المعرفة، وتحقيق الضوابط الأخلاقية، وتمكين المتعلّم من التّعلّم الذاتي، وتنمية الإبداع، ومتابعة كل ما هو جديد في مجال المادة، وكذا بناء شخصية المتعلّم بناءً متزناً...الخ.

– يعدّ الأستاذ حلقة وصل بين المتعلّم والمادة العلميّة، لذلك يجب أن يكون ذا كفاءة ومهارة وقدرة ذهنية وجسمية لتحقيق أهداف العملية التّعليمية التّعلميّة، وليتحقق ذلك يجب أن يكون مكوّناً ومعداً إعداداً جيداً في عدة جوانب، منها الجانب الأكاديمي التخصصي، والجانب الثقافي، والجانب الشخصي والمهني والتربوي.

–رغم اجتهاد الأستاذ في تقديم محتوى المنهج بأيسر الطرق للمتعلّم، إلاّ أنّه يواجهه مجموعة من المشكلات في ذلك منها، المشكلات المتعلّقة بالأهداف، المشكلات المتعلّقة بخصائص المتعلّمين، المشكلات الخاصة بالتّعلّم والتّعلّيم (التدريس)، المشكلات المتعلقة بالتقويم...الخ.

– يحتاج الأستاذ إلى تطوير كفاياته اللغوية والتواصلية والمعرفية والتعليميّة باستمرار، لأنّه أداة التطوير ومفتاح التجديد لكلّ نظام تعليمي سواء في مدخلاته أو مخرجاته أو عملياته، لذلك فإنّ إعداد الأستاذ علمياً ولغوياً وبيداغوجياً يؤدي إلى تحسين نوعية مخرجات التّعلّيم.

– هناك عدة اتجاهات حديثة في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة تتمثل في برنامج قائم على الكفايات، وبرنامج قائم على المهارات، أسلوب النظم، أسلوب التّعلّيم المصغر...الخ.

–لأستاذ اللّغة العربيّة كفايات مهنيّة أساسية تتمثل في الكفايات الشخصية، الكفايات المعرفية، الكفايات الأدائية، الكفايات الوجدانية والاجتماعية، الكفايات الإنتاجية، إضافة إلى الكفايات التدريسيّة التي تتمثل في أخلاقيات المهنة، وإدارة الصف وتنظيمه، وكفاية التخطيط للدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية تقويم الدرس.

–تتنوع صفات الأستاذ الفعّال، بين الصفات الشخصية والاجتماعية والمهنية والعقلية والنفسية والوجدانية والقيادية والاتصالية...الخ، إضافة إلى المعرفة التخصصية والكفاءة العلمية، والثقافة العامة، والرغبة في التّعلّيم...الخ، وكلما توفرت الكفايات اللازمة بالأستاذ كلما تحققت أهداف العملية التعليميّة، وضمنت نجاحها.

وفي ضوء النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الاستبيانية نقترح بعض التوصيات والاقتراحات:

– ضرورة جعل اللّغة العربيّة الفصحى لغة التّدريس في كافة المواد في مرحلة التّعليم المتوسط، والتزام كلّ العاملين في الحقل التربوي باستعمالها مع المتعلّمين.

–تزويد المؤسسات التربويّة بأعداد كافية من الوسائل والتقنيات التعليميّة الحديثة اللازمة للتدريس.

– ضرورة الاطلاع الدائم والمستمر للأساتذة على آخر المستجدات في طرائق وأساليب تدريس اللّغة العربيّة، والإلمام بخصائصها. وكذا الإطلاع على كلّ جديد في ميدان التّعلّيم والتّعلّم من خلال المجلات التربوية سواء كانت وطنية أو عالمية، وكذا تكوينه الذّاتي الذي يعتمد على احتياجات كلّ متعلّم في صفه.

– ضرورة الاهتمام بالإعداد المهني والأكاديمي للأستاذ، بحيث يكون له قدراً كافياً من المعلومات والمهارات والكفايات التي تؤهله للقيام بمهنة التّعلّيم، وتحقيق أهدافها.

– تطوير برامج إعداد وتدريب أستاذ اللّغة العربيّة قبل أو أثناء الخدمة للحدّ من الصعوبات التي تواجههم أثناء التدريس.

– تقليل نصاب أستاذ اللّغة العربيّة حتى يكون قادراً على القيام بنشاطات أخرى، مثل الزيارات المتبادلة، حضور ندوات، المشاركة في الملتقيات، إعداد دروس نموذجية...الخ.

– تقليل كثافة الفصول حتى يتمكن الأستاذ من تقديم الدروس بطرق حديثة وملائمة يستوعبها المتعلّم، وكذا اعتماد ووسائل التقويم المختلفة.

– الإلمام بمادة التّخصص إلماماً جيداً في كافة جوانبها، مواكبة التّطورات الحديثة في المجالات العلمية والتربوية.

– عدم اقتصار الأستاذ على مادة التخصص فحسب، بل يجب الإحاطة بالثقافة العامة، وببعض العلوم الأخرى، مثل علم النفس التربوي، ذلك يساعده في فهم شخصية المتعلّم، وبالتالي اختيار أنسب الطرق والاستراتيجيات.

– إعطاء فرص للأساتذة للمساهمة في إعداد البحوث والتّأليف، وإشراكهم في الندوات التربوية والمؤتمرات والملتقيات في الجامعات التي لها صلة بالتّعلّيم، وطرائق وأساليب التدريس.

– متابعة المتعلّمين المتميزين الموهوبين وتحفيزهم وتشجيعهم، ومتابعة الضّعفاء والمتأخرين دراسياً ومعالجة نقاط ضعفهم.

– إعداد دليل يتضمن الكفايات التّدريسيّة اللازمة لأستاذ مرحلة التّعلّيم المتوسط في مجال تدريس حصص اللّغة العربيّة وتدريبهم على هذه الكفاءات.

– ضرورة عقد دورات تكوينيّة وتدريبيّة مكثفة لأستاذ مرحلة التّعلّيم المتوسط في مجال تدريس حصص اللّغة العربيّة، وكفايات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس، واستخدام الوسائل التعليميّة من أجل تطوير مستوى الكفايات لديهم.

– التشجيع على إجراء المزيد من الدّراسات المستقبلية حول استراتيجيات وأبعاد الكفاءات التدريسيّة في كافة الأطوار التّعليميّة خاصة مرحلة التّعلّيم المتوسط لأنّها من أهم المراحل الدّراسية للمتعلّم.

– يجب إقحام علم النفس التربوي في التّكوين للأستاذ، حتى يتمكن من فهم شخصية المتعلّم والتعامل معه على هذا الأساس، واختيار أفضل الأساليب والطرق لإثارة دافعية المتعلّمين، وبناء المعرفة لديهم وتحفيزهم، وإبعاد الملل عنهم لتحقيق نتائج أفضل.

– إعادة النّظر في بعض المناهج والمقررات الدّراسية من حيث الصياغة والكيف والكم، لتذليل الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تقديم المحتوى، والمتعلّم في فهمه واستيعابه.

– تقويم المناهج والبرامج الدّراسية بكلّ موضوعية، وإتقان الامتحانات التّعليميّة بدقة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم رواية حفص

المراجع:

الكتب العربية:

1. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: مُحَمَّد علي النجار، ج1، دار الكتب المصرية المكتبة العلمية، (د- ط)، (د- ت).
2. أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، علّق عليه، خالد فخمي، تصدير رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر- القاهرة، (ط1)، ج1، 1998.
3. أحمد إبراهيم صومان، دراسات في مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (د- ط)، 2010.
4. أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وأفاق التوقع، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017.
5. أسامة مُحَمَّد سيد، عباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2012
6. أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس المدرسي، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2011.
7. إيمان مُحَمَّد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، (ط1)، 2014.
8. بشير ابرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2008.
9. بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط(1)، 2011.

10. تاعوينات علي، التوصل والتفاعل في الوسط المدرسي، شارع أولاد سيدي الشيخ، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).

11. جميل حمداوي، كفايات المدرس الناجح، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، (ط1)، 2017.

12. حبيب غز الذبك، خصائص اللّغة العربيّة، بحث في اللّغة العربية الفصحى والعامية، وما يقابل خصائص الفصحى في غيرها من اللغات، المطبعة العصرية، مصر- القاهرة، (د- ط)، 1935 .

13. حسني عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة، خصائصها ودورها الحضاري وانتصارها، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية- مصر، (ط1)، 2007.

14. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د- ط)، 2003.

15. خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، (ط1)، 2005

16. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دراسات، جامعة أم القرى، مكة المكرمة- السعودية، (ط1)، 1986.

17. رشدي أحمد طعيمة، المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي للنشر والطباعة، القاهرة- مصر، (ط2)، 2006 .

18. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، (ط1)، 2004.

19. رياض بن علي الجوادي، مداخل حديثة في التعليم، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، (ط1)، 2017 .

20. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (ط1)، 2014.

21. سامي أحمد، الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس، تقويم الأداء، التدريس لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وانعكاساته في جودة التعليم، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، الطبعة العربية، 2014.

22. سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2004.

23. سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، المعلم، المدير، المشرف، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2016.

24. سعيد حيدش، وسائل الاتصال ودروها في العملية التربوية، دراسة سوسيواتصالية في الوسط المدرسي، دار خيال للنشر والترجمة، برج بوعريريج، الجزائر، (د- ط)، 2022.

25. سمير كبريت، التدريب والتدّرب على التعليم في المشاهدة العينيّة، المشاركة الجزئية، الممارسة التطبيقية، المهارات التعليمية دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، (ط1)، 2011 .

26. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدرب، الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2003 .

27. سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، (ط1)، 2013 .

28. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د- ط)، 20

29. طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، طريقك إلى بناء الأفكار الذكية، دار الكتب المصرية، القاهرة – مصر، ط1، 2015 .

30. طلال عبد الله طافش المراشدة، بناء المهارات اللغوية في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2016 .

31. عبد الحميد السيد، دراسات اللسانيات العربية، بنية الجملة العربي، التراكيب النحوية والتداولية، علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط1)، 2004

32. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزات وآخرون، العربية بين يديك، كتاب الطالب، سلسة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، (ط3)، 2008.

33. عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت–لبنان، (ط1) 2000 عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التّعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010.

34. عبد الحميد العناتي، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (ط5)، 2014.

35. عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية معاصرة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت– لبنان، (د– ط)، 1980.

36. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الرياض، (ط1)، 199

37. عبد الغفار حامد هلال، العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهيبة، القاهرة- مصر، (ط5)، 2004.

38. عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، (ط1)، 2004.

39. عبد الكريم مُحَمَّد حسن حبل، في علم الدلالة، دراسة تطبيقية في شرح الأنباريّ للمفضّليّات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- الأزاريطة، 1997.

40. عبد الله العامري، الأستاذ الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، (ط1)، 2009.

41. عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات، أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجية المشروع، التقويم التفاعلي في ضوء الإصلاح البيداغوجي الجديد، الجزائر، (د-ط)، 2009.

42. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن – عمان، (ط4)، 2003 .

43. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، العلم والإيمان للنشر، مصر- دسوق، (ط1)، 2008.

44. عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2010.

45. علي أحمد مدكور، فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، (الرياض)، (د- ط) 1991.

46. عبد الرحمن صالح الأزرق علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، بيروت- لبنان، (ط1)، 2000.

47. علي آيث أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، (د- ط)، 2014.

48. علي جواد الطاهر، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف- العراق، (د- ط)،1969

49. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2010

50. غالب عبد الله المعطي الفريجات، الإصلاح والتطوير التربوي، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (د- ط)، 2015 .

51. غير محدد، طرق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2011.

52. فاديا أبو خليل، إدارة الصف، وتعديل السلوك، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، (د- ط)، (د- ت).

53. فاطمة عبد المنعم مُحَمَّد معوض، الأستاذ التربية الخاصة، توجيهات عالمية في إعداده واعتماده، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، (ط1)، 2012.

54. فتحي مُحَمَّد أبو ناصر، مدخل إلى الإدارة التربوية، النظريات والمهارات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (ط1)، 2008.

55. فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، (د- ط)، 2000.

56. فوزي الربيني، عفت الطناوي، المديولات التعليمية، مدخل للتعليم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة- مصر، (ط1)، 2006 .

57. كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، (ط1)، 2013 .

58. الحسن اللحية، الكفاية في علوم التربية، بناء كفاية، إفريقيا الشرق للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، (د- ط)، 2017.

59. ليلى عبد الحليم قطيشات، الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان- الأردن، (ط1)، 2014 .

60. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2013.

61. مُحَمَّد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، تطوان، 2019.

62. مُحَمَّد فوزري أحمد ياسين، اللغة، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها تقييم تعلمها، دار اليازوري، عمان- الأردن، (د- ط) 2010.

63. محسن حسن غانم، تمهيد لعلم النفس، (د- ط)، 2004.

64. محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وإعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 2008 .

65. مُحَمَّد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، الجزائر، (د – ط)، 2006.

66. مُحَمَّد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس، طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د- ط)، 1984.

67. مُحَمَّد صابر سليم، يحي عطية سليمان، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، (ط1)، 2006.

68. مُحَمَّد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د- ط)، 2000.

69. مُحَمَّد مُحَمَّد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، (د- ط)،2001.

70. مُحَمَّد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان- الأردن، (ط5)، 2009.

71. محمود فهمي حجازي، أسس علم اللّغة، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة- مصر، (د- ط)، 2003.

72. محمود فوزي المناوي، مني التعريب والتغريب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، (د- ط)، 2013.

73. محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس، أسس علم النفس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (ط3)، 2003 .

74. مرعى توفيق، الكفايات التعليمة في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (ط1)، 1983.

75. مسفر بن عقاب بن مسفر العتيبي، الكفاءات والمهارات الإدارية والفنية لوكيل المدرسة، شعلة الإبداع للطباعة والنشر، جمهورية مصر العربية- بنها، (ط1)، 2018.

76. مُحَمَّد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، تطوان، 2019.

77. مصطفى حركات، العربية بين البعد اللغوي والبعد الاجتماعي، دار الآفاق، (د- ط)، 2017.

78. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (د- ط)، 2008.

79. مكسي مُحَمَّد، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، (ط1)، 2003.

80. نادية رمضان النجار، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، مراجعة وتقديم عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، (د- ط)، (د- ت).

81. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، مصر- دسوق، (ط1)، 2012 .

82. نهاد موسى، العربية وسؤال المصير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية الإمارات، (ط1)، 2013 .

83. وليد أحمد جابر طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، (ط1)، 2005.

الكتب المترجمة:

1. باربارا سيلز، ريتا ريتشى،تّكنولوجيا التّعليم: التّعريف ومكونات المجال، تر بدر بن عبد الله صالح، مكتبة الشقري، الرياض، (ط1)،1998.

2. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، (د- ط)، 1994.

الكتب الأجنبية:

1. Lebortef Guy, la competence : Essai sur une attracteur étranger les éditions d'organisation ;paris,1995.
2. Roegiers.X , lapedagogie de l' integration en bref , Rabat Maras, 2006.
3. Françoin Raynal et Alain Rieunir :Pedagogie : dictionnaire des concepts cles : apprentissage , formation,psychologie cognitive,2éme édition, ESF
4. M.K.piper &WEBSTER'S.R.Houston, The search for teacher competence ;journal of teacher education,Vol51,No.5 ;1980

المعاجم والموسوعات:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار التراث العربي، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت).
2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، (ط1)، 2006.
3. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام مُحَمَّد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، (د- ط)، 1989.
4. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مرتباً على حروف المعجم، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، (ط1)، 2003.
5. علي بن مُحَمَّد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات تح: مُحَمَّد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة- مصر، (د- ط)، (د- ت).

6. الفيروز آبادي مُحَمَّد محي الدين مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مُحَمَّد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، (ط8)، 2005 .

7. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، (ط4)، 2004 .

8. مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة لشؤون المطابع الأميرية، (د-ط)، 1981.

9. مُحَمَّد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، (د – ط)، 2011.

المجلات والدوريات

1. بوحنيكة نذير، دريوش مراد، مكانة اللّغة العربيّة لتلميذ مرحلة التّعلّيم المتوسط في ظل الإصلاح التربوي بين الواقع والمأمول، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، مج6، ع1، مارس 2023.

2. حمود مُحَمَّد العليمات، درجة ممارسة الأستاذي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية الالأساتذة مهنياً، مجلة الجامعة الإسلامية، مج18، ع2، يونيو 2010.

3. حيادين عبد القادر، المشكلات السّلوكية الصفية، ماهيتها، أسبابها وطرق علاجها والتعامل معها، دفاتر البحوث العلمية، مج9، ع1، 2021.

4. دريوش راضية، مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مج7، ع1، 2019.

5. رائد خضير ومُحَمَّد الخوالدة، خصائص الأستاذ اللّغة العربية الفعّال، دراسة مقارنة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج8، ع2، ماي 2012.

6. طاهر معتمد خليفة السيسي، صفات الأستاذ الناجح، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربيّة للبنات بكفر الشيخ، مج1، ع3، 2019.
7. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم واللسانيات الصوتية، ع04، الجزائر، 1973.
8. سليمة قاسي، المثلث الديداكتكي وأبعاده على الفعل التربوي مقاربة مفاهيمية، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، م4، 1، 202.
9. كرم إبراهيم مُحَمَّد، ما مدى إتقان الأستاذ المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟ مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، مج3، ع4، 2002.

المؤتمرات :

1. البار ابتهال مُحَمَّد علي، تعليم اللغة على ضوء نظرية النحو التوليدي التحويلي، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربي، آفاق وتحديات- ماليزيا والصين، كلية اللّغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، الصين، 2011.

الرسائل الجامعية:

1. بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائيّ، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، 2010.
2. خطوط رمضان، استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق- دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009، 2010.

3. مريم سليم عويجان، الكفايات الرئيسية لالأستاذ الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية، كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية، جامعة دمشق، 2009.

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العالي

كلية الآداب واللغات

جامعة ابن خلدون- تيارت-

قسم اللغة والأدب العربي

مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة في الجزائر

استبان واقع كفايات أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية

ملحوظة:

تهدف هذه الاستبيانة إلى الاستفادة من إجاباتكم لانجاز بحث علمي لنيل شهادة الدكتوراه (تخصص لسانيات تطبيقية) فالرجاء منكم:

- قراءة الأسئلة جيداً ووضع علامة (X) أمام الإجابة أو الإجابات المختارة.
- ونلفت انتباهكم أنّ معلوماتكم الشخصية وإجاباتكم ستبقى محفوظة وسرية.

اسم ولقب الأستاذ	السنة المدرسية	سنوات الخبرة

السنة الجامعية: 1444- 1445هـ/ 2023- 2024م

المحور الأول: التكوين الذاتي وتطوير مهارات الأستاذ

	السؤال	نعم	لا	أحياناً
1	هل تشارك في الدّورات التدريبية الخاصة، والمسابقات البحثية والملتقيات والمؤتمرات، والنشاطات التطويرية على مستوى المنطقة أو المدرسة أو مديرية التربية إن وجدت؟			
2	هل تقوم بالقراءة والاطلاع على المراجع التي تساعدك في تطوير معرفتك، وإثراء المادة التخصصية التربوية؟			
3	هل اكتفيت بالخبرات والمعارف التي اكتسبتها في الجامعة، أم أنّك خضعت إلى تكوين وإعداد قبل أو أثناء دخولك ميدان التدريس؟	**نعم**	**لا**	/

المحور الثاني: التمكّن من المادة العلمية وفهم طبيعتها

	السؤال	نعم	لا	أحياناً
1	هل تصوب الأخطاء العلميّة الواردة في الكتاب إن وجدت؟			
2	هل هناك معايير مشتركة يجب أن تتوفر في كلّ الأستاذ حتى يكون متمكناً في مجال التدريس	نعم	لا	/

	بكفاءة عالية؟			
3	هل هناك مؤسسات ووجهات مخولة بتقديم الدعم المادي والمعنوي للالأستاذ؟	نعم	لا	/

المحور الثالث: كفاية إدارة الفصل وتنظيمه

	السؤال	نعم	لا	أحياناً	غالباً
1	هل تعتمد خطة معينة لتنظيم البيئة المادية للصف بكفاءة عالية بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة والخبرات التّعليميّة؟				
2	هل تهتم بمعرفة المشكلات السلوكية للمتعلّمين داخل الصف ودراستها ووضع الحلول المناسبة لتعديل السلوك؟				
3	هل تحتفظ بالسجلات الخاصة بالمتعلّمين وتُوظفها في تحقيق التّعلّم الفعّال؟				
4	هل تلاحظ عمل المتعلّمين، والتدخل لمراعاة تحركات النشاط والنظام، وتقديم التغذية الراجعة داخل الصف؟				

المحور الرابع: كفاية التخطيط للدرس

	السؤال	نعم	لا	أحياناً
1	هل تتضمن خطة الدّرس التقويم التكويني والتحصيلي، وتحدد النشاطات التي يقوم بها المتعلّم؟			
2	هل تنوع في استراتيجيات وطرائق التدريس، واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة لإثراء الدرس، وتلبي حاجات المتعلّمين؟			
3	هل تقوم بتوظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة، والوسائل الالكترونية في شرح الدروس التي تقدّمها للمتعلّم؟			
4	هل الأهداف والكفاءة القاعدية مصاغة بطريقة إجرائية وواضحة؟			

المحور الخامس: كفاية تنفيذ الدرس

	السؤال	نعم	لا	أحياناً	غالباً
1	هل تعتمد على مراجع أخرى في تقديم الدرس، أم أنّك تكتف بالكتاب المدرسي فقط، وهل تدون هده المراجع؟				
2	هل تنطلق من خبرات المتعلّمين				

	ومهاراتهم لانجاز كلّ نشاط تعليمي؟				
3	هل تجد صعوبة في تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويمه، وفيما تكمن الصعوبة إن وجدت؟				
4	هل تتقيد في تحضير وتخطيط الدروس والأنشطة للّغة العربيّة بالبرنامج وأهدافه المسطرة، أم تحضرها وفقاً لمستويات المتعلّمين وقدراتهم الاستيعابية؟				
5	هل تقوم بتوظيف المبادئ النفسية والتربوية بطريقة متكاملة لإثارة دافعية المتعلّم للتّعلّم؟				
6	هل تنوع في استراتيجيات وطرائق التدريس واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة لإثراء الدرس، وتلبي حاجات المتعلّمين؟				

المحور السادس: كفاية تقويم الدرس

	السؤال	**نعم**	**لا**	**أحياناً**	**غالباً**
1	هل تقترح نشاط إدماجي قصد				

	فحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين، ودمج ما تم اكتسابه خلال الدرس؟				
2	هل تحدد مقاييس لمعرفة مدى تحكم المتعلّم في حلّ المشكل المطروح؟				
3	هل تقدّم نشاطات للمتعلّمين قصد انجازها خارج الحصة (الواجبات المنزلية) ومراقبتها؟				
4	هل تقوم بتصميم أنشطة وقائية وعلاجية لمواجهة ضعف المتعلّمين، وأخرى إثرائية تعزيزية لدعم نقاط القوة للإسراع التعليمي؟				
5	هل هناك أدوات ووسائل لقياس وتقويم الكفاءة المستهدفة؟				

فهرس جداول الإحصاءات والنسب المئوية المتعلّقة باستبيانات الأساتذة

فهرس جداول الإحصاءات والنسب المئوية المتعلّقة باستبيانات الأساتذة:

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الأول: هل تشارك في الدّورات التّدريبية الخاصة، والمسابقات البحثية والمؤتمرات والملتقيات والنّشاطات التّطويرية على مستوى المنطقة أو المدرسة أو مديرية التّربية إن وجدت؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	208
2	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثاني: هل اكتفيت بالخبرات والمعارف التي اكتسبتها في الجامعة، أم أنّك خضعت إلى تكوين وإعداد قبل أو أثناء دخولك ميدان التّدريس؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟	211
3	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك معايير وكفايات مشتركة يجب أن تتوفر في الأستاذ اللّغة العربيّة حتى يكون متمكناً في مجال التّدريس؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟	212
4	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك مؤسسات ووجهات مخولة بتقديم الدعم المادي والمعنوي؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟	215

5	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تقوم بالقراءة والإطلاع على المراجع التي تساعدك في تطوير معرفتك، وإثراء المادة التّخصصية؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	218
6	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال السادس: هل تصوب الأخطاء العلميّة في الكتاب إن وجدت؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	222
7	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال السابع: هل تعتمد خطة معينة لتنظم البيئة المادية للصّف بكفاءة عالية بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة، والخبرات التّعليميّة؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو غالباً فلماذا؟	224
8	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثامن: هل تهتم بمعرفة المشكلات السّلوكية للمتعلّمين داخل الصّف ودراستها، ووضع الحلول المناسبة لتعديل السّلوك؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	228
9	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال التاسع: هل تحتفظ بالسجلات الخاصة بالمتعلّمين وتُوظفها في تحقيق التّعلّم الفعّال؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو غالباً فلماذا؟	232

10	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال العاشر: هل تتضمن خطة الدّرس التّقويم التّكويني والتّحصيلي، وتحدد النّشاطات التّعليميّة التي يقوم بها المتعلّم؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	237
11	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الحادي عشر: هل تُنوع في استراتيجيات وطرائق التّدريس، واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة لإثراء الدّرس، وتلبية حاجات المتعلّمين؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	241
12	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثاني عشر: هل تقوم بتوظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة، والوسائل الالكترونية في شرح الدروس التي تقدّمها للمتعلّم؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	246
13	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثالث عشر: هل الأهداف والكفاءة القاعدية مصاغة بطريقة إجرائية وواضحة؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	250
14	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الرابع عشر: هل تتقيد في تحضير وتخطيط الدروس والأنشطة التّعليميّة للّغة العربيّة بالبرنامج وأهدافها المسطرة، أم تحضرها وفقاً لمستويات المتعلّمين وقدرتهم	254

	الاستيعابية؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟	
15	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الخامس عشر: هل تعتمد على مراجع أخرى في تقديم الدرس، أم تكتفي بالكتاب المدرسي فقط، وهل تدون هذه المراجع؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	**259**
16	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال السادس: عشر هل تنطلق من خبرات المتعلّمين، ومهاراتهم لانجاز كلّ نشاط تعلّيمي؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو غالباً فلماذا؟	**263**
17	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال السابع عشر: هل تجد صعوبة في تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويمه، وفيما تكمن الصعوبة إن وجدت؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟	**267**
18	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثامن عشر هل: تلاحظ عمل المتعلّمين، والتّدخل لمراعاة تحركات النّشاط والنّظام، وتقديم التغذية الراجعة داخل الصّف؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	**272**

19	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال التاسع عشر: هل تقترح نشاط إدماجي قصد فحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين، ودمج ما تم اكتسابه خلال الدرس؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟	276
20	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال العشرون: هل تحدد مقاييس لمعرفة مدى تحكم المتعلّم في حلّ المشكل المطروح؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو نوعاً ما فلماذا؟	280
21	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الواحد والعشرون: هل تقدّم نشاطات للمتعلّمين قصد انجازها خارج الحصة (الواجبات المنزلية) ومراقبتها؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً أو غالباً فلماذا؟	283
22	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثاني والعشرون: هل تقوم بتصميم أنشطة وقائية وعلاجية لمواجهة ضعف المتعلّمين، وأخرى إثرائية تعزيزية لدعم نقاط القوة للإسراع التّعلّيمي؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟	287
23	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثالث والعشرون هل: تقوم بتوظيف المبادئ النّفسية والتّربوية بطريقة متكاملة لإثارة دافعية	262

	المتعلّم للتّعلّم؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟ وإن كانت إجابتك أحياناً فلماذا؟ وإن كانت إجابتك غالباً فلماذا؟	
24	عدد الإجابات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الرابع والعشرون: هل هناك أدوات ووسائل محددة لقياس وتقويم الكفاءة المستهدفة؟ إن كانت إجابتك نعم فلماذا؟ وإن كانت إجابتك لا فلماذا؟	**296**

فهرس الدوائر النسبيّة المتعلّقة باستبيانات الأساتذة

فهارس الدوائر النسبية المتعلّقة باستبانات الأساتذة

المحور	رقم الدوائر النسبية	عنوان الدوائر النسبية	الصفحة
كفاية التكوين الذاتي، وتطوير مهارات الأستاذ	**1**	دوائر نسبية توضح مشاركة المتعلّمين في الدورات التدريبية والملتقيات والمؤتمرات.	**209**
	2	دوائر نسبية توضح اكتفاء الأستاذ المعارف التي اكتسبها في الجامعة أم لا	**211**
	3	دوائر نسبية توضح وجود اشتراك الصفات والكفايات بين الأستاذي اللّغة العربيّة أم لا	**213**
	4	دوائر نسبية توضح الجهات المخولة بتقديم الدعم المادي والمعنوي للالأستاذ.	**217**
التمكن من المادة العلمية، وفهم طبيعتها	1	دوائر نسبية توضح مدى اهتمام الأستاذ بالقراءة والإطلاع	**219**
	2	دوائر نسبية توضح مدى اهتمام الأساتذة بتصويب الأخطاء العلميّة في الكتاب المدرسي.	**222**
كفاية إدارة الصف وتنظيمه	**1**	دوائر نسبية توضح أهمية تنظيم البيئة الصفية بالنسبة للمتعلّم	**225**

	2	دوائر نسبية توضح دور الأستاذ في معرفة وحلّ المشكلات السلوكية للمتعلّمين	229
	3	دوائر نسبية توضح أهمية سجل المتعلّم في نجاح العملية التعليمية التعلمية.	234
كفاية تخطيط الدرس	1	دوائر نسبية توضح تضمين الأستاذ للتقويم بأنواعه في خطة الدرس	238
	2	دوائر نسبية توضح أهمية التنويع في الطرائق والاستراتيجيات في تقديم الدرس	242
	3	دوائر نسبية توضح مدى توظيف الأستاذ للوسائل التعليمية الحديثة في شرح الدرس	247
	4	دوائر نسبية تبين مدى وضوح الأهداف والكفاءة القاعدية لدى المتعلّم.	251
	5	دوائر نسبية توضح اعتماد الأستاذ على البرنامج في تحضير دروس اللغة العربيّة، أو وفقاً لاحتياجات الأساتذة.	255
كفاية تنفيذ الدرس		دوائر نسبية توضح اكتفاء الأستاذ بالكتاب المدرسي في تقديم الدرس، أو الاعتماد على مراجع أخرى	264
	3	دوائر نسبية توضح أهمية انطلاق الأستاذ من	268

		مهارات وخبرات المتعلّم في بناء الدرس.	
	4	دوائر نسبية توضح الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويمه.	**272**
	5	دوائر نسبية توضح أهمية ملاحظة الأستاذ لعمل المتعلّمين، والتّدخل لمراعاة نشاطهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم داخل الصّف.	**276**
كفاية تقويم الدرس	**1**	دوائر نسبية توضح أهمية اقتراح الأستاذ للأنشطة الإدماجية قصد فحص المكتسبات القبلية للمتعلّمين.	**283**
	2	دوائر نسبية توضح مقاييس لمعرفة مدى تحكم المتعلّم في حلّ المشكل المطروح.	**287**
	3	دوائر نسبية توضح أهمية الواجبات المنزلية التي يقدّمها الأستاذ للمتعلمين لانجازها خارج الصف.	**292**
	4	دوائر نسبية توضح أهمية تصميم الأستاذ أنشطة تحفيزية لمعالجة نقاط ضعف المتعلّمين، وأنشطة تحفيزية لتعزيز نقاط القوة لديهم	**296**

فهرس تحليل نتائج استبيانات

الأساتذة

فهرس تحليل نتائج استبيان الأساتذة:

المحور	تحليل نتائج استبيان الأساتذة	الصفحة
المحور الأول: التكوين الذاتي، وتطوير مهارات الأستاذ	تحليل نتائج السؤال الأول	211
	تحليل نتائج السؤال الثاني	213
	تحليل نتائج السؤال الثالث	216
المحور الثاني: التمكن من المادة العلميّة، وفهم طبيعتها	تحليل نتائج السؤال الأول	219
	تحليل نتائج السؤال الثاني	223
	تحليل نتائج السؤال الثالث	225
المحور الثالث: كفاية إدارة الصف وتنظيمه	تحليل نتائج السؤال الأول	229
	تحليل نتائج السؤال الثاني	234
	تحليل نتائج السؤال الثالث	238
المحور الرابع: كفاية تخطيط الدرس	تحليل نتائج السؤال الأول	242
	تحليل نتائج السؤال الثاني	247
	تحليل نتائج السؤال الثالث	251

	تحليل نتائج السؤال الرابع	255
المحور الخامس: كفاية تنفيذ الدرس	تحليل نتائج السؤال الأول	260
	تحليل نتائج السؤال الثاني	263
	تحليل نتائج السؤال الثالث	268
	تحليل نتائج السؤال الرابع	272
المحور السادس: كفاية تقويم الدرس	تحليل نتائج السؤال الأول	276
	تحليل نتائج السؤال الثاني	280
	تحليل نتائج السؤال الثالث	283
	تحليل نتائج السؤال الرابع	287
	تحليل نتائج السؤال الخامس	292
	تحليل نتائج السؤال السادس	296

فهرس الآيات

رقم الآية	الآيـة	السورة	الصفحة
5	﴿لاَ يُؤَاخِذُكُم اللهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ ﴾	البقرة	11
3	﴿ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴾	المؤمنون	18
9	﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون﴾	الحجر	19
21	﴿بَلْ هُوَ قُرآنٌ مَجِيدٌ فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ﴾	البروج	19
02	﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾	يوسف	19
11	﴿يرفع الله الذِّينَ آمَنوا مِنكُم والذِّين أوتُوا العِلم دَرَجات والله بما تَعملون خَبيرٌ}	المجادلة	43
25	﴿ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلا ﴾	الأحزاب	110

21	﴿ أَوَ لَم يكفِ بربّك أنّه على كُلِّ شَيء شهيد﴾	البروج	110
192 193	﴿وإنَّهُ لَتَنْزيل رَبِّ العَالَمين ونزَّل به الرُّوحَ الأمين على قلبك لتكونَ من المنذرين بلسان عربي مبين﴾.	الشعراء	19

الموضوع **الصفحة**

البسملة

دعاء

كلمة شكر وعرفان

الإهداء

مقدمة.....**أ– و**

المدخل: الإطار المفاهيمي..... **10–34**

تمهيد.....10

أولاً– اللّغة مفهومها ووظائفها.....**10**

1. تعريف اللّغة لغة.....9

2.تعريف اللّغة اصطلاحاً.....10

3. وظائف اللّغة.....12

ثانياً– اللّغة العربيّة..... ..**14**

1. تعريف للّغة العربيّة.....14

2. خصائص اللّغة العربيّة..... 16

3. وظائف اللّغة العربيّة.....21

ثالثا– المثلث الديداكتيكي.....**22**

1.تعريف العملية الديداكتيكية.....22

2. موضوعها.....23

3. أنواع الديداكتيك.....24

4.مكونات العملية الديداكتيكية.....25
5.عناصر العملية الديداكتيكية.....26
6. مكونات المثلث الديداكتيكي.....27
7. العلاقات التفاعلية الناشئة بين مكونات المثلث الديداكتيكي.....29
8. أنواع الوضعيات التعليمية.....31
رابعا– مرحلة التّعلّيم المتوسط.....32
1. تعريف مرحلة التّعلّيم المتوسط.....32
2.خصائص المتعلّمين في مرحلة التّعلّيم المتوسط.....33.
3. أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعلّيم المتوسط.....34
الفصل الأول: أستاذ اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية.....37
توطئة.....38
المبحث الأول: الأستاذ مفهومه، ومكانته ومقوماته، ودوره في العملية التعليميّة التّعلّميّة.....36–107
توطئة.....36
أولاً– ماهية الأستاذ.....36
1. تعريف الأستاذ لغة.....36
2.تعريف الأستاذ اصطلاحاً.....37
ثانياً– مكانة الأستاذ وأخلاقيات التّعلّيم.....41
1.مكانة الأستاذ في العمليّة التعليميّة.....41
2.أخلاقيات التعلّيم.....44
ثالثاً– مقومات الأستاذ في العملية التّعليميّة التّعلّمية وخصائصه.....41
1.خصائص الأستاذ الفعّال.....45

2. مقومات الأستاذ الفعال.....47

رابعاً-أدوار الأستاذ في العملية التّعليميّة التعلّمية وأسس نجاحها.....49

1. أدوار الأستاذ في العملية التّعليميّة التّعلّمية.....49

2.أسس نجاح أدوار الأستاذ في العملية التّعليميّة التعلمية.....57

المبحث الثاني: الأستاذ اللّغة العربيّة، مواصفاته وخصائصه، والتحديات التي تواجهه في العملية التّعليميّة التعلميّة..... 63

1.مواصفات أستاذ اللّغة العربيّة.....63

2.الكفاءات العلمية لأستاذ اللّغة العربيّة.....77

3.خصائص أستاذ اللّغة العربيّة.....85

4.التحديات التي تواجه أستاذ اللّغة العربيّة في العملية التّعليميّة.....86

المبحث الثالث: الاتجاهات الحديثة في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة.....88

1.النظرة التقليدية في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة.....88

2.جوانب إعداد أستاذ اللّغة العربيّة.....90

3.معالم الإطار الجديد لإعداد أستاذ اللّغة العربيّة 96

4.الاتجاهات الحديثة في إعداد أستاذ اللّغة العربيّة.....98

خاتمة الفصل.....107

الفصل الثاني: كفايات أستاذ اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية.....109-200

المبحث الأول: الكفاية، مفهومها، ومواصفاتها وأبعادها 109

أولاً- مفهوم الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها 109

1.التحديد اللغوي للكفاية.....109

2.التحديد الاصطلاحي للكفاية.....111

3. المفاهيم المرتبطة بالكفاية والعلاقة بينها.....117

أ- المفاهيم المرتبطة بالكفاية.....117

ب- العلاقة بين المفاهيم المرتبطة بالكفاية.....123

ثانياً- مواصفات الكفاية في مجال التدريس.....126

ثالثاً- أبعاد الكفاية.....127

المبحث الثاني: مصادر اشتقاق الكفايات، وأسس تحديدها وعوامل انتشارها.....132

أولاً- مصادر اشتقاق الكفايات، وأسس تحديدها.....136

1. مصادر اشتقاق الكفايات.....132

2. أسس تحديد الكفايات.....137

ثانياً- العوامل المساعدة على انتشار الكفايات.....139

ثالثاً- معايير الحكم على كفايات الأستاذ.....141

1.معايير الحكم على كفايات التدريس.....141

2.معايير الحكم على كفايات الأستاذ.....142

3.مراحل تقييم أداء الأستاذ.....144

4.وسائل وأساليب تقييم كفاية الأستاذ.....146

5.الأخطاء الشائعة في تقييم أداء الأستاذ وسبل التخلص منها.....146

6. الضمانات الأساسية لموضوعية ووظيفة تقييم أداء الأستاذ.....147

رابعاً- تصنيف الكفايات.....147

المبحث الثالث: الكفايات التدريسية لأستاذ اللّغة العربيّة.....156

أولاً - الكفاية المهنية.....157

1. الكفايات المهنيّة الأساسية لأستاذ اللّغة العربيّة.....157

2.عوامل رفع الكفاءة المهنية لأستاذ.....159

ثانياً– الكفايات التدريسيّة للأستاذ.....160

1. الكفايات السابقة.....160

2 .كفاية التّخطيط للدرس.....161

1.2 الأهداف.....162

أ.مفهوم الأهداف.....162

ب.مستويات الأهداف.....163

ج.مصادر اشتقاق الأهداف.....167

د. تصنيفات الأهداف.....168

2.2 التخطيط للدرس.....172

1.2.2 تعريف التخطيط.....172

2.2.2 أهداف وأهمية التخطيط.....174

3.2.2 معايير التخطيط.....175

4.2.2 عناصر عملية التخطيط.....176

5.2.2 مراحل التخطيط للدرس.....178

3.كفاية تنفيذ الدرس.....178

1.3 مهارة تنفيذ الدرس.....179

أولاً-مهارة التمهيد للدرس.....179

ثانياً-مهارة إثارة الدافعية لدى المتعلّمين.....180

ثالثاً-مهارة تنويع المثيرات.....181

رابعاً – مهارة التعزيز.....182

خامساً – مهارة استخدام الوسائل التعليمية.....182

سادساً –مهارة صوغ الأسئلة.....187

سابعاً –مهارة إدارة الصف.....189

ثامناً–مهارة توزيع الوقت والالتزام بالمواقيت.....192

تاسعاً-مهارة الغلق أو الخاتمة.....193

4. كفاية تقويم الدرس.....194

1.4 تعريف التقويم.....194

2.4 أنواع التقويم.....196

3.4 أهمية التقويم وأغراضه 199

4.4 أهداف التقويم.....200

خاتمة الفصل.....200

الفصل الثالث: واقع كفايات أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية.....202-292

المبحث الأول: الأسس المنهجية لاختيار عينة الأساتذة 202

1.عدد استبيانات الأساتذة.....202

2.شروط اختيار عينة الأساتذة.....203

3.مجتمع الدراسة.....203

4.مادة الاستبيان.....204

المبحث الثاني: الأسس المنهجية لتحليل استبيانات الأساتذة.....205

المبحث الثالث: عرض نتائج الاستبيان وتحليلها.....209

خاتمة الفصل.....292

خاتمة.....304

المصادر والمراجع.....310

الملحق.....315

استبيان الأساتذة.....315

فهرس جداول الإحصاءات والنسب المئوية المتعلّقة باستبيانات الأساتذة.....329

فهرس الدوائر النسبية المتعلّقة باستبيانات الأساتذة.....336

فهرس تحليل نتائج استبيانات الأساتذة.....340

فهرس الآيات.....342

فهرس الموضوعات..... 346

ملخص البحث.....353

ملخص:

احتل موضوع الكفايات مكانة هامة في عالم التربية عامة، وفي مجال التعليمية خاصة، لذا يهدف هذا البحث إلى تبيان واقع ممارسة الكفايات التدريسية لأساتذة اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، وإبراز أثرها في عملية التعلّيم عامة، واللّغة العربية خاصة، كما تتعرض الدّراسة الّتي بين ثنايا هذا البحث إلى الكشف عن الصفات والخصائص الواجب توفرها في أساتذة اللّغة العربية لأداء مهنتهم بإتقان، ولتحقيق ذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي التجريبي، والدراسة الاستبيانية التي توصلنا من خلالها إلى أنّ كثافة الحجم الساعي يقف كعائق أمام الأستاذ، لذلك لا بدّ من إعادة النّظر في المناهج التي تأخذ كلّ وقت الأستاذ في فهمها لتقديمها بأيسر الطرق للمتعلّم، والحجم الساعي الذي يفوق قدرة الأستاذ على تقديمه، ومستوى المتعلّم على استيعابه.

الكلمات المفتاحية: اللّغة العربيّة، الأستاذ، المدرسة الجزائرية، الكفايات، مرحلة التّعليم المتوسط.

Abstract:

The subject of competencies has assumed a significant position in the realm of education broadly, and within the domain of pedagogy specifically. This study aims to investigate the current state of the implementation of teaching competencies among Arabic language instructors at the middle school level in Algeri education alinstitutions and to highlight their impact on the educational process as a whole, and on the Arabic language in particular. Furthermore, this study delves into identifying the attributes and characteristics that Arabic language the teacher's must possess to perform their duties proficiently. To achieve this, we employed a descriptive experimental methodology and conducted a survey study. The study concluded that the extensive workload presents a significant obstacle for teachers. Therefore, it is essential to reconsider the curricula, which currently demand a considerable amount of the teachers time to understand and present in the simplest ways to students. The workload exceeds the teacher's; capacity to deliver effectively and surpasses the students' ability to comprehend.

Keywords: Arabic language, teacher, competencies, middle school education, Algerian schools.

Résumé:

La thématique des compétences a occupé une place prépondérante dans le monde de l'éducation en général et dans le domaine de la didactique en particulier. Raison pour laquelle cette recherche tenait à connaître la réalité de la pratique des compétences pédagogiques des enseignants de langue arabe au niveau de l' enseignement moyen dans les écoles algériennes et à mettre en évidence leur impact sur le processus éducatif, notamment sur la langue arabe. Dans le cadre de cette recherche, nous tendons à révéler les qualités et caractéristiques que doivent posséder les enseignants de langue arabe pour exercer adéquatement leur métier. Pour y parvenir, nous nous sommes appuyés sur la méthode expérimentale descriptive et l' étude par questionnaire à travers lesquels nous avons conclu que la densité du volume horaire constitue un obstacle pour l' enseignas. Il est de ce fait nécessaire de reconsidérer les programmes d'études pour les mettre au service des enseignants pour les présenter de la manière la plus simple possible à l' apprenant, en plus du volume des cours qui dépassent la capacité de l' enseignant pour les présenter aux apprenants, ainsi que le niveau de compréhension de l'apprenant.

Mots clés : Langue arabe, Enseignant, Compétences, Cycle moyen, Ecole algérienne.