بناء برنامج تدريبيّ لمعلّمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعليميّة ومهارات التّفكير التّأمليّ لديهم

إعداد:

سهير محمد يوسف قاسم

بإشراف:

الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الهاشمي

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التّربية تخصص المناهج وطرائق التّدريس

كليّة العلوم التّربوية والنّفسيّة

جامعة عمان العربيّة

كانون أول 2012

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تفويض الجامعة

أنا سهير محمد قاسم أفوّض جامعة عمّان العربيّة بتزويد نسخ من أطروحتي إلى المكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: سهير محمد قاسم

التّوقيع:

التّاريخ: 21/2/2012

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نُوقشت أطروحة الدّكتوراه للطّالبة سهير محمد يوسف قاسم بتاريخ٢٠١٢/٢/١ وعنوانها:

بناء برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة ومهارات التّفكير التأمليّ لديهم

وأجيزت بتاريخ: ٢٠١٢/٢/١

أعضاء لجنة المناقشة	التّوقيع
الأستاذ الدّكتور عدنان الجادري	رئيسًا
الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الهاشمي	عضوًا ومشرفًا
الدّكتور أحمد العياصره	عضوًا
الدّكتور عبد الكريم الحداد	عضوًا

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الشّكر والتّقدير

﴿ لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنتَ مَوْلانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾ البقرة/٢٨٦

بعد أن أعانني الله على إتمام هذه الأطروحة، لا بدّ أن أذكر لكل صاحب فضلٍ فضله في إنجاز هذا العمل وإخراجه بصورته اللائقة، وإنني إذ أتقدّم بالشّكر الموصول إلى أستاذي الفاضل ذي العلم الوفير المعلّم المربي الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الهاشمي الذي كان لي الشرف أن أتتلمذ على يدية طالبة وباحثة في هذه الجامعة؛ فقد رفدني من علمه الغزير وفكره المستنير وبصيرته النّافذة التي فتحت لي الأفق للبحث والتّقصّي ضمن منهجيّة علميّة حتى نمت أطروحتي وأينعت، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وأتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل رئيس لجنة المناقشة وأعضائها الأستاذ الدّكتور عدنان الجادري، والدّكتور أحمد العياصره، والدّكتور عبد الكريم الحداد، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وكلي ثقة بتوجيهاتهم السّديدة وأفكارهم النّيرة التي كان لها الأثر الكبير في تجويد العمل وإغنائه، ولا يفوتني شكر من تكرّموا بتعاونهم في هذه الأطروحة، وأخصّ:

الأستاذ ثروت زيد مدير عام الإدارة العامّة للإشراف والتأهيل التّربويّ.

الزّميلات والزّملاء في الإدارة العامة للإشراف والتّأهيل التّربوي/ وزارة التربية والتعليم العالي.

مؤسسة اليونسكو التي أسهمت في إنجاز هذا العمل.

الأساتذة الأفاضل محكمي أداتا الأطروحة والبرنامج التّدريبيّ في كل من فلسطين والأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا إلى:

السّاكنة فينا أرض الأسراء والمعراج، فلسطين، التي تبعث فينا الأمل والعمل وحبّ الحياة، الأم التي علمتنا أن نسطّر بأقلامنا حكاية شعب مشرّد ومهجّر يتوق إلى الحرية متقصّيًا أثرها في أرجاء عالم ليس للعدل فيه مكان.

أرواح شهداء فلسطين، الحاضرين فينا، وأخصّ الرمز الخالد "أبو عمّار"، وشهداء الأمتين: العربيّة والإسلاميّة البررة وإلى أسرانا وجرحانا البواسل.

الوالد والوالدة الخال والعمّة أمد الله في عمرهم ﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ الإسراء: ٢٣.

إخوتي وأختي وذويهم الذين قدّروا ما قمت به من بحث ودراسة، فكانوا لي خير معين بعد الله.

الذين حملوا على عاتقهم رسالة التّربية والتّعليم في ربوع الوطن العربي والعالم.

إلى شرفاء العالم وأحراره.

لهم جميعًا خالص الحب والتّقدير

الباحثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتويات

المُلخّص ..... ك

Abstract ..... م

الفصل الأول خلفية الدّراسة ومشكلتها ١

المقدّمة ١

مشكلة الدّراسة: ٦

عناصر مشكلة الدّراسة: ٦

فرضيّات الدّراسة: ٦

أهميّة الدّراسة: ٨

محددات الدّراسة: ١٠

الفصل الثّاني الإطار النّظريّ والدّراسات ذات الصّلة ١١

أولاً: الإطار النّظريّ ١١

ثانيًا: الدراسات ذات الصّلة: ٣٩

تعقيب على الدّراسات ذات الصّلة: ٤٦

الفصل الثّالث الطّريقة والإجراءات ٤٨

منهجيّة الدّراسة: ٤٨

مجتمع الدّراسة: ٤٨

عينة الدّراسة: ٤٩

أداتا الدّراسة: ٥٠

إجراءات الدّراسة: ٦٣

متغيّرات الدّراسة: ٦٥

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الرّابع نتائج الدّراسة ٦٧
أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الأول الذي نصه ٦٧
ثانيًا: النّتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثّاني الذي نصه ٧١
ثالثًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه ٧٣
الفصل الخامس مناقشة النّتائج والتّوصيات ٨٥
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: ٨٥
مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الرّابع: ٨٨
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس: ٩٠
مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال السّادس: ٩١
التّوصيات: ٩٣
المصادر والمراجع ٩٤
أولاً: المراجع باللغة العربية: ٩٤
ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية: ٩٨
قائمة الملاحـــق ١٠٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصّفحة
١	توزيع مجتمع الدّراسة حسب الجنس والخبرة	60
٢	توزيع عينة الدّراسة حسب المجموعة والجنس وسنوات الخبرة التعليميّة.	61
٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة.	89
٤	نتائج تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة.	90
٥	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة.	91
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة بحسب متغيرات البرنامج التّدريبيّ، والجنس، وسنوات الخبرة.	92
٧	نتائج تحليل التباين الثلاثي ذو التصميم العاملي (ANCOVA) للفرق بين متوسطي تحصيل مجموعتي الدراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعدي بحسب متغيرات" البرنامج، والجنس، وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما.	93
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التّفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة.	84
٩	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطي تحصيل مجموعتي الدراسة على مهارات التّفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربيّة البعديّة.	95
١٠	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التّفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربيّة البعديّة.	96
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التّفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة بحسب متغيرات: البرنامج	97

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	المحتوى	الصّفحة
	التّدريبيّ، والجنس، والخبرة.	
١٢	تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (ANCOVA) للفروق بين متوسطي تحصيل مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التفكير التّأملي لدى معلمي اللغة العربيّة البعديّة حسب متغيرات البرنامج التّدريبيّ، والجنس، والخبرة والتفاعل بينها.	98

قائمة الأشكال

الرقم	المحتوى	الصّفحة
1	المحتوى البيداغوجي	٢٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	الصفحة
١	أسماء محكمي أداتي الدّراسة والبرنامج التّدريبيّ.	120
٢	القائمة النّهائيّة لمجالات الملاحظة ومؤشراتها.	121
٣	القائمة النهائية لمقياس التّفكير التأمليّ.	137
٤	البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّ.	139
٥	دليل المدرّب والمتدرّب.	226
٦	تقييم التدريب.	234
٧	محاور البرنامج التّدريبيّ وتنفيذه.	235
٨	تسهيل مهمة/ جامعة عمان العربيّة.	237
٩	كتاب الموافقة الرسمية على إجراء الدّراسة.	238
١٠	كتاب الدعوة للتدريب.	239
١١	أنموذج شهادة متدرب.	240
12	نماذج من كتابات المتدرّبين.	241

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بناء برنامج تدريبيّ لمعلّمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعليميّة ومهارات التّفكير التأمّلي لديهم.

إعداد:

سهير محمد يوسف قاسم

بإشراف:

الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الهاشمي

المُلخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى بناء برنامج تدريبيّ لمعلّمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعليميّة ومهارات التّفكير التأمليّ لديهم، ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة عينة مكوّنة من(٦٠) معلّمًا ومعلّمة من معلمي اللغة العربيّة في مديرية التربية والتّعليم التّابعة لوزارة التربية والتّعليم العالي في السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، إذ طُبّقت أداتا الدراسة عليهم خلال العام الدّراسي٢٠١٠/٢٠١١، بعد توزيعهم على مجموعتين: تجريبيّة تكوّنت من (٣٠) معلّمًا ومعلّمة، تدرّبوا من خلال البرنامج التّدريبيّ المقترح، وضابطة تكوّنت من (٣٠) معلّمًا ومعلّمة، تدرّبوا وفق برنامج التّدريب المعمول به في وزارة التّربية والتّعليم العالي.

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة أعدّت الباحثة برنامجًا تدريبيًا هدف إلى تطوير كفايات التّعليم لدى معلمي اللغة العربيّة ومهارات التّفكير التّأمليّ، وتكوّن البرنامج التّدريبيّ من مجموعة أنشطة ومهارات متنوّعة أتاحت للمعلّمين فرص ممارسة هذه الكفايات بالتّركيز على جانبي المحتوى التّعليميّ واستراتيجيات التّدريس بتكامل الجوانب النّظرية والعمليّة في البرنامج.

وأعدّت الباحثة أداة للملاحظة، وطوّرت مقياسًا للتفكير التأملي، وقد تحققت من صدق الأداتين بعرضهما على مجموعة محكّمين ذوي اختصاص وخبرة، وتحققت من ثباتهما بتطبيقهما على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة، ثم طُبّقت الأداتان قبليًّا وبعديًّا على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لغرض جمع البيانات.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

واستُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبيّة والضّابطة) على أداة الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة، ومقياس التّفكير التّأمليّ لمهاراتهم البعديّة والقبليّة بحسب متغيري الجنس، وسنوات الخبرة، وأظهرت نتائج الدّراسة تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة في الملاحظة ومقياس التّفكير التّأمليّ بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(α =٠,٠٥) في كفايات المعلّمين التّعليميّة وفي مهارات التّفكير التأمليّ، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = ٠,٠٥) في تطوير كفايات المعلّمين ومهارات التّفكير التّأمليّ تُعزى إلى التّفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة، والاعتياديّ) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

وقد خلصت الدّراسة إلى توصيات، أهمها: الإفادة من البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في الورش والدّورات التّدريبيّة التي تُعقد للمعلّمين مستقبلاً، وكذلك إجراء دراسات أخرى تهدف إلى تعرّف حذاقة المعلّم وأثرها في تحسين تحصيل الطّلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Constructing a Training Program for Arabic Language Teachers Based on Teaching Expertise, and Assessing Its Effect on their Teaching Competencies and Reflective Thinking Skills

Prepared by:

Suhair Mohammad Yosef Qasem

Supervised by:

Professor Abed Al-Rahman Al-Hashimi

Abstract

This study aimed at constructing a training program for Arabic Language teachers based on teaching expertise and assessing its effect on their teaching competencies and reflective thinking skills. To achieve this purpose, a subjects of the study consisted sixty Arabic teachers (males and females) were selected from directorate of Ramallah (one of directorates of Ministry of Education and Higher Education).The study was conducted in the scholastic year 2010/2011. Sixty teachers formed a sample of study divided randomly into two groups- a thirty-teacher control group and a thirty-teacher experimental group.

The experimental group was trained by the program based on expertise g, and the control group was trained by traditional training method l by Ministry of Education and Higher Education.

To achieve this aims, the researcher constructed a training program for Arabic Language teachers that consists of various skills and activities. These activities aimed at providing Arabic Language teacher with skills and competencies which are related to the content and the teaching strategies.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

The researcher designed an observation and an instrument to measure reflective thinking. Content validity of the instrument of reflective thinking was varied by piloting opinions of well qualified and experienced people.

Reliability of the instrument was approved by implementation of the two instruments on the sample, then the pre/post was applied on the two groups- the experimental and the control of data collection.

Means and Standard deviations were calculated for the performance of the study groups (experimental and control). Observation for the competencies of Arabic Language teachers and the reflective thinking for their entire skills according to the following : sex and experience were also measured.

Results of study showed that the excellence was in favour the experimental group compared to the control group. The null hypothesis was rejected due to statistically significant difference at (α=0.05) in Arabic teachers competencies and reflective thinking. There are no statistically significant differences attributed to the interaction between program type (The training based on educational expertise and normal training) and the sex and years of experience.

This study recommended that this program that uses the literacy should be used in training workshops. Also, future studies should be conducted in order to explore the teacher literacy and its effect on students' achievement

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدّراسة ومشكلتها

المقدّمة

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

وإن التّربية الحديثة تدعو إلى التّمحور حول الكتابة والقراءة النّاقدة والتّعبير عن الذّات وحلّ المشكلات، وتجاوز معرفة المعلومة إلى استكشافها وتقصّيها من مصادرها، وذلك يتطلب امتلاك المعلّم لاتّجاهات إيجابيّة نحو التعلّم الفعّال الذي يمكّن المتعلّم من ضبط تعلّمه وتنظيمه والتّركيز على المعرفة وما وراء المعرفة.

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

إنّ تحمّل المعلّم لمسؤولياته يتطلّب العمل على تأهيله ورفع كفاياته لتركّز على استكشاف خبرات المتعلّم السابقة، وإثارة دافعيته للتّعلّم، وقد انتقد الحيلة (٢٠٠٢) الاستراتيجيّات السائدة في التّدريس التي لا تهتم بالطّالب وبالنظريات التدريسية المتطورة، ولا تشجّع التفكير بأنواعه، ولا تهتم بتوظيف مهارات التّفكير وما وراء المعرفة على المستويين: النظريّ والتطبيقيّ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بل تركّز على المعلّم بوصفه محورًا للتّعليم؛ لذا يجدر أخذ هذه القضايا بعين الاعتبار، والاهتمام بها للحصول على نتاجات تعلميّة تعليميّة أفضل.

ولم يأت الاهتمام بالمعلّم وإعداده مصادفة أو جديدًا، فمنذ سنوات عديدة طالبت تقارير عديدة بتغيير استراتيجيّات إعداد المعلمين في الكليّات التّربوية منتقدةً ما تفرزه من معلّمين يفتقرون إلى الفهم العميق للمحتوى التّعليميّ أو الاستراتيجيّات التّعليميّة التي تعالج ذلك المحتوى، واهتمّ الباحثون والدّارسون بمؤسسات إعداد المعلّم التي تنادي بتطوير برامج متخصصة تنسجم مع وظائفه الجديدة، وأهمية وضع معايير مخططة وواضحة لمواجهة التّحديات التي تهدد العمليّة التّعلميّة التّعليميّة (Cooper, 1999).

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

واهتمت المؤسسات التّربويّة العالمية بتدريب المعلّم وتأهيله عن طريق مراجعة الأنظمة التّربوية في ظلّ التحديّات، مثل افتقار المعلّم إلى الخبرات اللازمة، إذ إن تدني مستوى أدائه ينعكس سلبيّاً على العمليّة التّعلميّة التّعليميّة، يرافقه تدن في مستوى أداء الطّلبة، إضافة إلى أن تدريس اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية لا يُعنى بتعليم التفكير والتّفكير التأمليّ، رغم توافر برامج تدريب وإعداد للمعلمين، ذلك يؤكد الحاجة إلى برامج فعّالة تُسهم في تطوير كفايات المعلّمين ومهاراتهم استنادًا إلى الحذاقة التعليمية (محمد، 2009).

وأطلقت وزارة التّربية والتّعليم الأردنية (1988) استراتيجيّة تُعنى بتطوير المناهج بصورة عامّة، ومنهاج اللغة العربيّة خاصّة، وتجديد كفايات المعلّم ومهاراته آخذين بالاعتبار أدواره الجديدة في ظل عصر المعرفة، أما وزارة التربية والتّعليم الفلسطينيّة فوضعت في خططها الاستراتيجيّة للتطوير التّربوي (٢٠٠٨-٢٠١٢) إعداد المعلّم على سلّم أوليّاتها، فقد أشارت إلى أن 27% من المعلمين هم المؤهلون للتّدريس، مما يشير إلى ضعف الانسجام بين الواقع والتّربية الحديثة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأُطلقت استراتيجيّة إعداد المعلّمين وتأهيلهم الرّامية إلى تحسين نوعية التّعليم من خلال تأهيل المعلمين على اختلاف تخصصاتهم ورفع مستوى كفاياتهم ومهاراتهم.

وعقدت وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة (٢٠١١) مؤتمراً تربويًّا هدف إلى تحسين نوعيّة التّعليم في اللغة العربيّة خاصّة، وفي التخصصات الأخرى عامة، للاهتمام بالمعلّم ورفع كفاياته ومهاراته وفق حاجاته لتحسين أدائه بغرض النّهوض بالتعليم، بما ينعكس على مستوى تحسين تحصيل الطلبة في المهارات الرئيسة التي تُعدّ حاجة ملحّة في ظلّ الظّروف الرّاهنة.

إن توظيف استراتيجيّات التّدريس والإلمام بالمحتوى التّعلميّ التّعليميّ للمعلّم يقتضي امتلاكه مهارات وكفايات تدريسيّة تتطلّب قدرة على العمل وأداء مهمّات تعليميّة ذات صلة بمهنة التّعليم، وقد تكون ظاهرة تتمثل في الأداء ويمكن ملاحظتها، وكامنة تتمثّل في المعارف والحقائق والمفاهيم، وإن نتيجة المطالبة بتعلّم أفضل، وردًا على تقليدية استراتيجيّات التّعليم المعمول بها ظهرت برامج إعداد للمعلمين مبنية على الكفاية التّعليميّة Competency-Based Teacher Education تحدد مؤشّرات للكفايات التي يتوقع إنجازها من المعلّم (عطية والهاشمي، ٢٠٠٨).

إن إلمام المعلّم بخبرات التّدريس واستراتيجيّات مناسبة لهذه الخبرات ينسجم مع امتلاكه مهارة التّفكير في ظل قدرته على توظيف هذه المهارة واستثارة عقول الطّلبة، فالتّفكير من المهارات التي تُسهم في بناء شخصيّة المتعلّم وتكوينها باعتباره أعلى مراتب النّشاط الذّهني الذي لا يرتبط بحقبة زمنيّة، وإن ممارسة التّفكير ومهاراته تعدّ جديدة في الغرفة الصّفيّة تعمل على توفير ديمومة في التّعليم، وذلك أهمّ من معرفة المعلومة، فالعقل الذي يُضمّن بالاستراتيجيّات أهمّ من العقل الذي يقف عند الكتب والمراجع (جروان، 1999).

والتّفكير لدى المعلّم من الموضوعات التي لاقت اهتماماً في العصر الرّاهن إذ سمّي بعصر التّفكير وأنواعه من تفكير ناقد ومنطقيّ وإبداعيّ واكتشافيّ وحدسيّ وحاذق وتأمليّ يرتبط مباشرة بكيفيّة تعليم المحتوى الدّراسيّ، وهو حاجة لجميع المعارف والاستراتيجيّات التي يمتلكها المعلّم، ودونه لا تصحّ الحذاقة التّعليميّة (مجدي، ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتّفكير التّأملي نمط من أنماط التّفكير العلميّ الذي يمكّن الفرد من الاستقصاء الذّاتي النّشط والمتأني حول معتقداته وخبراته لوصف المواقف وتحليلها وتوظيفها في مواقف مشابهة، وينشّط التّأمّل ذهن المعلّم في أثناء تأمّله، ويزيد قدراته على حلّ المشكلات، وينظّم استراتيجيات تفكيره، ويضبط ممارساته التّعلميّة التّعليميّة (Schoon, 1987).

واهتمت النّظريات التّربويّة بالتّفكير وأنواعه في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة؛ فهناك من ربط التّأمّل بمرحلة نضج الفرد اجتماعيّاً وانفعاليّاً وبدنيّاً، إضافة إلى عوامل أخرى بيئيّة معززة للتّفكير التّأمليّ، وقد ينمو التّصوّر الإدراكيّ بالتّعلّم والمران مع استخدام الوسائل، ذلك ينسجم مع وجود مستويات للتّفكير، مثل التّفكير العميق، إذ يميل الفرد إلى عمل الأشياء بدلاً من التّفكير فيها، ويرتبط التّأمّل بتطوّر المعلّم في مجالات عديدة مما يقتضي العناية باستراتيجياته (Norton, 1997).

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

ووصف الخالدي (2007) المعلّم الحاذق بالقادر على خلق تصور ذهنيّ لبيئة تربويّة تستثير عقول الطّلبة وتحفزهم على التّفكير واستسقاء المعرفة وتفحّص ما يفكّرون فيه، ويستمد المعلّم حذاقته من درجة امتلاكه قدرات ومهارات خاصّة تمكنه من معرفة خصائص الطّلبة وحاجاتهم.

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

ويفتقر المعلم إلى فهم الذّات المهنيّة في التّدريس، وقد تناولت بيري (Berry, 2009) أهمية تطور معرفة الذات لدى المعلّم وعدّتها مكونًا رئيسًا من مكونات تطور المعلم وخبراته ليكون حاذقًا، فالقدرة على تصنيف قدراته وفهمها تؤدي إلى إيجاد معرفة تُسهم في تنظيم معارفه والكشف عن حاجات الطلبة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذلك الفهم من شأنه تغيير معتقدات المعلم واتجاهاته بصورة بطيئة ترتبط بمدى قدرته على الكشف عن فهم ذاته ودرجة تعمّقه في الفهم كان أقرب إلى فهم خصائص الطّلبة وتقدير حاجاتهم.

إن الحاجة ملحّة إلى تطوير برامج في إعداد المعلّمين وتدريبهم تجمع بين المحتوى التّعليميّ العميق وفن التّدريس الذي يقدّم فيه ذلك المحتوى، مما يؤدّي إلى إيجاد معلّم قادر على الإلمام بهذين المكونين، وإن نقص خبرات المعلمين وضعف تأهيلهم وممارساتهم الخطأ يؤثّر سلبيّاً في العمليّة التّعلميّة التّعليمية، وهناك فجوة بين برامج التّدريب الحاليّة وبين حاجات المعلمين، إضافة إلى سوء إعداد برامج التّدريب وضعفها في الجانب التّطبيقيّ (طعيمة، ١٩٩٩).

وهناك ممارسات خطأ عند المعلّمين، مثل: ضعف التّخطيط، وضعف القدرة على تحديد الأهداف التّعلميّة التّعليميّة المنشودة أو تقليلهم من قيمة استجابات الطّلبة أو ضعف قدرتهم في توظيف مواقف تعلميّة تناسب قدراتهم في توظيف أنشطة متنوّعة وفق خصائصهم، ومردّ ذلك يعود إلى ضعف تأهيلهم وتدريبهم وضعف كفاياتهم (قطامي، ٢٠٠٤).

يلاحظ وجود ضعف في إعداد المعلّمين وتدريبهم وعجز على المستويين: الكمي والنوعي، إضافة إلى قلة برامج التدريب وضعف المتوافر منها، إذ تفتقر هذه البرامج إلى مواكبة المستجدات التربوية ولا تتسم بالاستمرارية، وإن التطوّر في الجانب الكميّ غير كاف ذلك ما أفرزته نتائج مؤتمرات وندوات عقدت في فترات زمنية متباعدة انتهاءً بالسنوات العشر الأخيرة بشأن تدريب المعلمين وإعدادهم (عبيدات، ٢٠٠٧؛ الهاشمي والعزاوي،٢٠٠٧).

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

إزاء ما سبق من تحديّات وضعف ظاهر في أداء معلّمي اللغة العربية التّدريسيّ في فلسطين، وإزاء محاولات الإصلاح التي اهتمت بمجال أو أكثر، ترى الباحثة أهمية التّركيز على جانب مهم في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة يتعلّق بإيجاد معلّم قادر على توظيف قدراته وإمكاناته وتأمّل استراتيجيّات تدريسه بوسائل متنوّعة لتحويل المحتوى التّعلّميّ التّعليميّ إلى محتوى قابل للفهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بما ينعكس إيجابياً على المتعلّم، ونقله من مهارات التّفكير الدّنيا إلى مهارات التّفكير العليا ومهارات التّفكير التّأمليّ، وذلك يتطلّب توافر خصائص للمعلّم التي قد تتطور لتصل إلى مرحلة الحذاقة التّعليميّة، وهذا ما تسعى إليه الدّراسة الحاليّة.

مشكلة الدّراسة:

الغرض من هذه الدّراسة بناء برنامج تدريبيّ لمعلمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعليميّة ومهارات التّفكير التأملي لديهم.

عناصر مشكلة الدّراسة:

أجابت هذه الدّراسة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الكفايات التّعليميّة اللازمة لحذاقة معلّم اللغة العربيّة؟

٢. ما مكوّنات البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة لتطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة ومهارات التّفكير التّأملي؟

٣. ما أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة؟

٤. هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتياديّ) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة، ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة؟

٥. ما أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير مهارات التّفكير التّأمليّ لدى معلمي اللغة العربيّة؟

٦. هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التعليميّة والاعتياديّ) في تطوير مهارات التّفكير التّأمليّ لمعلمي اللغة العربيّة ومتغيريّ الجنس وسنوات الخبرة؟

فرضيّات الدّراسة:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات المعلّمين يُعزى إلى نوع البرنامج (البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التعليمية والاعتياديّ).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة بين نوع البرنامج التّدريبيّ (البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتياديّ) ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير مهارات التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية يُعزى إلى نوع البرنامج(البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة والاعتياديّ).

٤. لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير مهارات التّفكير التأمليّ لدى معلمي اللغة العربية بين نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتياديّ) ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهميّة الدّراسة:

تنبع أهمية هذه الدّراسة من سعيها إلى تطوير برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التّعليميّة في اللغة العربية التي تعدّ مجالاً خصباً وجديداً في مجال البحث والتّقصي، وتستمد الدّراسة أهميتها كذلك من بحثها في مجالات متنوّعة، فقد توفّر مادة عميقة تتناول جانبين: المحتوى التّعليمي، واستراتيجيّات التّدريس وهما حاجة نظراً لافتقار المعلّمين إلى الجمع بينهما، فهناك دراسات تهتم بالمحتوى التعليمي دون التركيز على استراتيجيات ذلك المحتوى، وأخرى تهتم بالمعلّم المحترف والخبير والفاعل دون اهتمام بالمحتوى؛ وهنا يأتي دور البرنامج التّدريبيّ في الدراسة الحاليّة في توفير مادة توفيقيّة تتكامل فيها هذه الجوانب يتناولها معلّمون من شرائح مختلفة.

وتوفّر هذه الدراسة مادة نظريّة تستند إلى منهجيّة علميّة ونظريات متنوّعة في البحث قد يفيد منها ذوو القرار والجهات المعنية في وزارة التّربية والتّعليم العالي والمؤسسات التّربويّة والمشرفون التّربويون في تدريب المعلّمين، وبذلك تكون فاتحة أفق للعمل في تخصصات أخرى لا سيما أن الحذاقة التّعليمية لا تختص بمبحث بعينه، وقد تعمّق هذه الدراسة لدى المعلّمين أهمية توظيف التّفكير بأنواعه داخل الغرفة الصّفيّة، خاصّة التأمليّ، في الوقت الذي يعتمد فيه الواقع التّربوي على الطّرائق التقليديّة، ويبتعدون عن توظيف التّفكير ويُكتفى بالإشارة إليه نظريّاً.

التعريف بالمصطلحات إجرائيّاً:

البرنامج التّدريبيّ:

هو مخطط تفصيليّ منظّم يتضمن أهدافًا ومحتوى وأنشطة يستند إلى امتلاك معلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات خاصة ومتميّزة تُضاف إلى مهاراته وخبراته الأساسية، وهي تهدف إلى تطوير كفاياته التّعليمية ومهارات التّفكير التّأمليّ لديه، ويشتمل البرنامج على إجراءات وآليات متابعة وتنفيذ وتقويم في الجانبين: النظريّ والتطبيقيّ، من شأنها إظهار قدرات المعلمين على تحقيق الأهداف التي يتوقّع تحققها عند الطّلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معلّمو اللغة العربيّة:

الأشخاص الذين يعملون في مدارس السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة لتدريس مبحث اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا من (٥-١٠) ممن يحملون مؤهلاً علمياً: درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة، وقد كلفوا رسمياً من وزارة التّربية والتّعليم العالي للعمل بعد اجتيازهم امتحان قبول معمول به ومقابلة شخصيّة.

الحذاقة التّعليميّة:

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

الكفايات التّعليميّة:

قدرة معلّم اللغة العربيّة على الأداء بدراية واقتدار بما يمتلكه من معارف وخبرات ومهارات في مجال عمله ليكون قادراً على الأداء، وتأتي هذه الكفايات بمستويات، في التّخطيط، والتنفيذ، والتّقويم والتّطوير، وقد قاستها الباحثة من خلال الملاحظة في الغرفة الصّفيّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات التّفكير التأمليّ:

قدرة معلّم اللغة العربيّة على معالجة استراتيجياته وأفكاره وأنشطته بتأن ووعي من خلال عمليّات تحليل ومتابعة ومراقبة وتقييم ليحقق أهداف التّعلم المرجوّة، ويصبح لديه فهم عميق بتوظيف استراتيجيّات تعلّم متنوّعة تمكّنه من بلوغ الاستقصاء النّشط بدراية حول خبراته المفاهيميّة عند وصف موقف تعليميّ وتحليله، وتوظيفه في مواقف مشابهة.

محددات الدّراسة:

اقتصرت الدّراسة على:

- عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في فلسطين للصفوف (٥-١٠) في مديرية التربية والتعليم/ رام الله في المدارس الحكوميّة التّابعة للسّلطة الوطنيّة الفلسطينية.

- مدة تطبيق الدّراسة شهران ونصف الشهر، بواقع لقاءين أسبوعياً خلال الفصل الدّراسيّ الأول للعام ٢٠١٢/٢٠١١.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثّاني

الإطار النّظريّ والدّراسات ذات الصّلة

يتكوّن هذا الفصل من جزأين، يتعلّق الأول بالإطار النّظريّ الذي تضمّن عرضاً لمحاور وقضايا ذات صلة بمشكلة الدّراسة وموضوعها بعد مراجعة الأدب التّربويّ، والثّاني بأهم الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.

أولاً: الإطار النّظريّ

عرضت الدّراسة في هذا المجال موضوعات أساسيّة ذات صلة، هي:

١. الحذاقة التّعليميّة من حيث المفهوم والجذور التّاريخيّة والتّدريس الحاذق وأهميته، وكيفيّة تعليم المحتوى Pedagogical Content Knowledge بوصفها جزءًا من الحذاقة التّعليميّة.

٢. الكفايات التّعليميّة، من حيث المفهوم والنشأة والخصائص ومصادر الكفايات وتصنيفاتها وبرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات، وكفايات المعلم الحاذق.

٣. التّفكير التّأمليّ من حيث المفهوم وأهميته التربويّة وعلاقته بالحذاقة التّعليميّة وبكفاية المعلّم.

٤. تدريب المعلّمين.

الحذاقة التعليميّة: الأصل اللغويّ لكلمة حذاقة "حذق"، وتعني "حذق فلان الشئ قطعه، وحذق العمل وفيه: أوغل في ممارسة الأمر حتى مهر فيه، فهو حاذق، وأحذقه صيّره حاذقًا، يقال أحذق الحرّ اللبن"(المعجم الوسيط، ١٩٨٩، ١٦٢).

والحذاقة "تعلّم الشيء والمهارة فيه، ومعرفة غوامضه ودقائقه، واليوم الذي يختم فيه الصبي القرآن يوم حذاقه، وفلان في صنعته حاذق، والحذاقي فصيح اللسان البين اللهجة"، وفي حديث زيد بن ثابت: ما مر بي نصف شهر حتى حذقت القرآن وعرفته وأتقنته، والاسم مأخوذ من الحذق بمعنى القطع" (المعجم الكبير، ٢٠٠٠، ١٧٤-١٧٥).

وتدلّ كلمة الحذاقة Expertise في معجم اللغة الإنجليزية (Longman,1990, 383) على مهارات الخبرة في مجال معين من نوع خاص، وفرّق المورد(١٩٩١) بين الحذاقة التي هي المهارة وأداء الشيء بدقّة وإتقان،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إذ لا يقف الفرد عند المعرفة بل يضيف إليها الكيفيّة التي تؤدّى فيها هذه المعرفة، وبين الخبرة التي هي المهارة والإتقان بوجه عام.

بصورة عامة تدلّ كلمتا الحذاقة والحذق على المهارة والإتقان، إضافة إلى معرفة الفرد للكيفيّة التي تُؤدّى بها المعرفة، والمعلم الحاذق هو الخبير القادر على التّكيف مع الظروف غير المتوقّعة وتوظيف مهاراته من سياق التعلم إلى سياقات أخرى في المواقف المختلفة؛ فهو يمتلك معارف ومحتوى تعليمي واستراتيجيات من شأنها إدارة ذلك المحتوى وهذه المعارف، بمعنى أنه يظهر قدرة على التّصرف في المواقف التّعلميّة التّعليميّة، وإدارتها بدقّة وإتقان.

جذور الحذاقة التّعليميّة:

الحذاقة من المصطلحات المربكة إذ ارتبطت بطبيعة المصطلح الذي يخصّ مجالات مختلفة مثل الفيزياء والطّب والسياسة ولعب الشّطرنج، ثم بدأ الحديث عن تميّز في ممارسة التّعليم بمناقشة قضايا وأسئلة مهمّة تتناول تصنيف المعلّم وخبراته وأثرها في التّدريس، ذلك يعني وجود إرهاصات للحذاقة ليست على مستوى إدارة المعلم للصّف، بل في إدارة أفكار الطّلبة، وهناك أدلة تخصّ معلمين عُدّوا أنموذجًا للحذاقة؛ فهم يفسّرون المعارف بتميّز، ويصممون أسئلة، ويطرحون بدائل، ويقدّمون دروسًا تراعي خصائص الطّلبة، ويتابعون تفكيرهم واستراتيجياتهم في التّدريس مما يؤدّي إلى التّركيز على ماذا يفعل المعلمون لا مجرد ما يقولون(Shulman, 1986).

وتساءل شولمان (Shulman,1987) عن مصادر المعرفة والكفايات التي تعتمد على التّعليم، وكيفية تصنيف هذه المصادر والكفايات، وآثار موضوعات تخصّ سياسة التعليم وإصلاحها، وقد أسهم ذلك في توافر أدبيات متنوعة وبحوث، وإجراء مناقشات وصلت إلى تناول كفايات متميّزة يمتلكها المعلم ومدى توافرها لديه.

وفي المجال نفسه تخصصت دراسات وبحوث بعقد مقارنات بين معلمين مبتدئين وحاذقين، فقد ينظّم الحاذق خبراته بدقّة ويستدعيها وقت الحاجة، في حين يقف المبتدئ عند امتلاك خبرات لا يقدر على استدعائها، وقد تطورت الحذاقة لتصبح قدرة متزايدة لدى الفرد بصورة مطّردة على حلّ المشكلات وتنظيم الحلول،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويستثمر المعلّم الحاذق قدراته العقليّة لبناء فهم عميق في تخصصه ليصبح مركزًا للطاقة والنشاط، ومرجعًا مهمًّا للتفاعل والتّواصل مع الآخرين، ولديه براعة في التعامل مع قضايا غير متوقعة، وتتضمن الحذاقة اتخاذ الحكم المناسب والقرار المهم في المواقف التّعلميّة التّعليميّة لمعرفة متى وأين تُستثار الخبرة المناسبة (Welker, 1991).

وأشارت مجموعة هولمز (Holmes, 1990) إلى أهمية معرفة المعلّمين وخبراتهم في تطوّر الحذاقة التّعليميّة التي تُسهم في توفير تدريس كفيّ ذي عناصر مهمة، مثل الإلمام بالمادة التّعليميّة، وبأصول التّدريس، وتوافر تجربة عمليّة واعية تستند إلى ركيزة مهمّة وقناعة بتطوّر المعرفة وعدم ثباتها في ظل مدارس تُعرف بأنها أماكن تطبيق وتدريب عمليّ تنمّي قدرات المعلمين وخبراتهم وآليات إجراء البحوث للإسهام في توافر التدريس الكفيّ الفعّال والحاذق.

وافترضت جمعيّة تطوير علم التّعليم (Committee on Developments in theScience of Learning, 2000) أن التعلّم يتأثر بالنّماء ويتضمن مقارنات بين معلمين خبراء ومبتدئين، فالخبير يلاحظ خصائص وأنماطًا ذات معنى من المعلومات، لا يلاحظها المبتدئ، ويكتسب معرفة غنيّة وعميقة في تخصصه وينظّمها بطرائق تعكس الفهم العميق، ففي علم العروض قد يركز الخبير في أثناء حل مشكلة على أهمية تناول مبادئ استخدمها في تقطيع بيت شعر والتّوصل إلى البحر الموسيقيّ الذي استخدمه الشاعر مثلاً، ويتعامل الخبير بمرونة مع الظّروف الجديدة، ويسترجع جوانب مهمة من خبراته بجهد قليل، وذلك لا يعني تعرفه كيفيّة توظيف ذلك المحتوى فقط، مما تطلّب الجمع بين هذين الجانبين ليصل المعلّم إلى مرحلة الحذاقة.

والحذاقة نوع من المعرفة الخاصّة والمهارة التي يمارسها الفرد في مجال معين، وقد يحمل رخصة ممارسة فيها، وهي كذلك نسيج الحياة اليوميّة التي توفر تميزًا للمعلّم وتتطلّب أكثر من ذكاء، فالحاذق ليس بالعبقريّ المعزول، بل هو القادر على توفير بيئة تربويّة تستثير عقول الطّلبة وتحفزهم وتولّد لديهم قناعات بقضايا يتعمّقون فيها دون أخذها على علاتها أو مجرد الوقوف عند شكليات هذه القضايا (Mumford, 1991).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشار واترز (Waters, 2005) إلى أن الحذاقة التّعليميّة مثاليّة تتكوّن من معارف ومهارات ذات نماذج متعددة، وهي تتضمن عمليات متنوّعة ومتقدّمة، فهي معارف منظّمة قد توظّف بفعالية لتكوين أخرى جديدة تتفاعل فيها المعارف السابقة والجديدة لتكوين خبرات جديدة ذات معنى، لذا من المهم أن يمتلك المعلّم المعرفة ومهارة إدارة هذه المعرفة ليكون حاذقًا.

وعدّ شولمان (Shulman, 1986; Shulman 1987) معرفة المحتوى البيداغوجية العامل الأهم في الحذاقة، ووصفها بالمعرفة الاستثنائية التي تتصل بكيفية التّدريس، وهي مزيج متميّز ومتفاعل من المعرفة بعقول المتعلّمين وبممارساتهم داخل الصف من أجل التعلّم وفهم المشكلات والموضوعات وكيفية تنظيمها، وهي أساس المعرفة للحذاقة التّعليميّة، وفي الوقت نفسه فالتّعلّم ذو مكونات، أهمها: الفهم والتفكير والتّحويل والتّأمل.

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

وأسهمت الدّراسات التي فرّقت بين خبرات المعلّمين المبتدئين والحاذقين في تشكيل الحذاقة وصُنّفت إلى مراحل، فهناك مرحلة المعلم المبتدئ الذي يمتلك حقائق ومفاهيم مجردة عن سياقاتها، ومرحلة المعلم المبتدئ المتقدّم الذي يوظّف عناصر جديدة وسياقات في الموقف التّعلّمي دون الوقوف عند الحقائق، ولا يقف المعلم الكفيّ عند مرحلة التّحليل مثل المرحلتين السّابقتين، بل يميل إلى التأني الواعي، ثم يستجيب بتلقائيّة ويتعمّق في التّعامل مع الموقف دون حدس، ونتيجة للمراحل السّابقة ينتقل إلى مرحلة لا تتطلب التّفكير، بل يمتلك قدرة على معالجة المعلومات دون وعي بها وينفذها بسرعة (Winkler, 2001; Bell,1997; Munby, etal., 1996).

وقد توسّعت الدراسات التي تناولت الحذاقة وأصبحت أكثر وضوحًا في الثّمانينات والتّسعينات في ظل الذّكاء الاصطناعيّ، فقد ركزت دراسة جونسون (Johnson,2005) على أدبيات نظريّة واستراتيجيّات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقدّم فيها الجانب النّظريّ مما يؤدي إلى تميّز الحاذقين واتصافهم بقدرات عالية في تنظيم الأفكار وعمقها، والإتقان وقلة الخطأ وحلّ المشكلات ومتابعة الذّات وفحص مهاراتها.

وأوردت جمعيّة تطوير علم التّعليم (Committee on Developments in the Science of Learning 2000) مراحل خمسًا للحاذقين: مبتديء ومبتديء متقدم ومختص ومتقن (كفيّ) وحاذق يتصف بالتّفوّق في تخصصه ويتميّز بالسّرعة العالية والمهارة في الأداء وقلة الخطأ وحل المشكلات، إضافة إلى مواصفات أخرى، أهمها:

- يقدّم تعليمًا جيّدًا يساعد الطّلبة على التّعلّم.
- يمتلك التعلّم الجيّد الذي يتصف بالنّاقد التأمليّ.
- يدرّس المعارف الأكثر أهمية حول كيفيّة اكتشاف الطّلبة للتّعلم.
- يركّز على اللحظة الأكثر اندماجًا في التّعلّم.
- يستفيد من غالبية وقته في التّدريس الذي يتسم بالفعاليّة.

ويعدّ تطوير المعلّم وفهمه لذاته ووعيه شروطًا رئيسةً ومهمّةً في خبرته التّدريسيّة، يُضاف إليها مجالات تزيد الفهم وتعمقه ليكون حاذقًا؛ فإدراك المعلم لحاجات الطّلبة يتطلب تحمّله المخاطر في حال واجهته صعوبات أو اكتشف آخرون نقاط ضعف لديه، ويلاحظ الخبير خصائص وأنماطًا ذات معنى، ويتنبّه إلى ملاحظة معلومات الطلبة، وينظّم أفكاره، ويبررها، ويقضي وقتًا أطول في الفهم؛ فمعرفة الخبير شرطية تستخدم عند تحقق مجموعة ظروف لا تختزل في حقائق منعزلة، ويسترجع جوانب مهمّة من معرفته، بجهد وتركيز أقل، ويمتلك مرونة في تعامله مع ظروف جديدة، تجعله يعدّ المهمة الجديدة فرصة تطوير لذاته، وليست مجرد مصادفة لتطبيق ما يعرف، ولا يلاحظ المبتدئ هذه الأفكار، ويركز على معلومات يمكن استخدامها (Berry, 2009).

ويحدد المعلّم النّاجح الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، ويتأكد من تقدّم الطّلبة في تعلّمهم، ويقدّم تجارب متنوّعة، ويتيح لهم فرص الاختيار والإفادة من الموارد المتاحة، ويوفّر لهم أجواءً إيجابيّة للعمل، وتتسم أنشطته بالواقعيّة والتّشويق، ومن خصائصه اختيار استراتيجيّات عرض تواكب المستجدات في مجال تخصصه،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإتقان التّعامل مع تقنيات التّعليم وشبكات الإنترنت الإلكترونية، والثّقة بنفسه وقدراته وتقبل آراء الآخرين، والتّحلي بأخلاقيّات التّدريس، واستثمار الوقت واحترام النّظام، وجعل التّعلم الجديد ذا معنى ومؤسسًا على التّعلم السّابق، ويسعى هذا المعلّم إلى تحسين إدارة الصف، وتطوير إدارة تربوية، وتشخيص المشكلات، ونقاط الضّعف ومواجهة التّحديات (عطية والهاشمي، 2008).

ترتبط هذه الخصائص ببعضها، وهي جزء من نظام متكامل يصعب الفصل بين الاستراتيجيّات التّعليميّة وامتلاك المحتوى التعليمي لدى المعلّم في تحقيق الأهداف التّعلميّة التّعليميّة، فكلاهما يشكّل الحذاقة التّعليميّة، وقد يفوق الجانب التخصصي والعلميّ والثقافيّ امتلاك الاستراتيجيّات، خاصّة عند الحديث عن معلّم اللغة العربية، فلا معنى لنجاعة أسلوب المعلم إن لم تسبقه معرفة صحيحة بالمادة العلميّة (البجّة، ١٩٩٩).

وميّز كروملي (Cromely, 1999) بين المفكّر الحاذق والمفكّر الاعتياديّ؛ فالحاذق ينمو تفكيره بالتّخطيط والتّنظيم والتّدريب المستمر، مما يؤدي إلى تطوّر في معارفه وخبراته، ويعرف المفكر الحاذق الأنماط التي يلاحظها خاصة إذا واجهته مشكلة، ويمتلك استراتيجيات متنوّعة في حلّ المشكلات، فهو ذو ثقة عالية بنفسه، ويمتلك المفكر الحاذق عمليّات التّفكير الوسطى والعليا مثل المقارنة والتّصوّر واتخاذ القرارات، في حين أن المفكّر النمطيّ ينمو بعفوية ويتضمّن مهارات التّفكير الدنيا فقط ويقرأ الأفكار بغير ترابط.

وتبرز الحذاقة التّعليميّة الفعّالة في المناقشات الصّفيّة التي تنعكس على الطّلبة؛ مما يعني عدم كفاية الخبرة وحدها ليتصف المعلّم بالحذاقة، لذا يأتي دور التّدريب العمليّ والتّجربة لإعطاء التّعلم فعالية وليجعله حقيقيًّا ذا معنىً، وميّز ولفولك وأنيتا (2010) البراعة في التعليم بخصائص، أهمها:

١. التّخطيط للتّدريس وفق الخبرات السّابقة وخصائص الطّلبة.

٢. امتلاك مهارة الكشف عن المعارف السّابقة اللازمة عند الطّلبة ودمجها بخبرات جديدة لتكوين مفاهيم جديدة ذات معنى.

٤. التّركيز على العمليّات أكثر من النّواتج باعتبار المعرفة بنائيّة.

٥. امتلاك معرفة بيداغوجيّة جيّدة، يقوّم المعلّم من خلالها نفسه، ويثق بنجاحاته، وينوّع في استراتيجيات تدريسه، ويتمكّن من مادته الدّراسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦. مراعاة خصائص الطّلبة، وإثارة دافعيتهم وتشجيعهم على التّفاعل الذّهني للارتقاء بتفكيرهم.

٧. توظيف البيئة التّعليميّة في تحويل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم قابلة للتّعلّم، فالبيئة هي السّياق الذي يحدث فيه التّعلّم.

تشكّل هذه العناصر بمجموعها مواصفات للمعلّم الحاذق، فالعلاقة جدليّة بين الاستراتيجيّات المناسبة في التّدريس والمحتوى التّدريسيّ، وتأتي ثمار ذلك الربط بوجود معلّم ماهر يشجّع الطّلبة على التّفكير، وليس مجرد محاكاة ما يقوله دون فهم، ذلك المعلّم يقدر على قيادة طلبته حتى يصل بهم إلى النّتاجات المنشودة، ويعترف بإنجازاتهم بغض النّظر عن حجمها، ويرصد التّقدم ويتابعه.

التّدريس الحاذق:

يتميّز التّدريس الحاذق بخصائص يتفرّد فيها عن التّدريس التقليديّ، وهناك مقوّمات رئيسة تخصّ معرفة المعلّم بالمحتوى الدّراسيّ وتسويغها، ومعرفة خصائص الطّلبة وطرائق تعلمهم ومرونة العمليّة التّعليميّة التّعليميّة، وتوافر إدارة فعالة يتشارك فيها ذوو العلاقة، ذلك يعني توافر مكوّنات في الفهم والمعرفة والمهارة باعتبارها مظاهر نجاح للتّدريس، وإن على عاتق المعلم مسؤولية أخذ اعتبارات عديدة في التّدريس، فهو ليس بمفرده في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة، ولا يوجد شكل أو نمط يتفرّد به، وإن عليه الالتفات إلى مقوّمات التّدريس الفعّال الذي يجمع بين المحتوى واستراتيجيات تدريسه، وخصائص الطّلبة وقدراتهم (أبو طه وعبد الجواد، ٢٠٠٦).

وللتّدريس الحاذق مكوّنات رئيسة تضمّ المعلّم الكفء، والمحتوى الدراسيّ، والمتعلّم المتميّز، والبيئة التّعلميّة التّعليميّة المناسبة، ويقتضي ذلك توافر خطط دقيقة وواضحة، ويتطلّب التدريس الفعّال معلّمين حاذقين يتمتّعون بخصائص متنوّعة تجمع بين امتلاكهم للمحتوى ولاستراتيجيات توصيله، ويتصفون باليقظة والتّنبه، ويوظّفون صورًا مختلفة (فردية وجماعية) لتعلّم الطّلبة لتوضيح سلوكهم المأمول، وفي الوقت نفسه لديهم مرونة ومهارة في معالجة المحتوى، ويبتكرون استراتيجيات لإدارة الغرفة الصّفيّة، والتّساؤل المطروح يدور حول مدى استخدام المعلمين المحترفين استراتيجية أو طريقة تدريس بعينها (الفتلاوي، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا تُطلق الحذاقة في التعليم على كل تعلّم صفيّ، فهناك عوامل منفردة أو مجتمعة تلعب دوراً مثل طبيعة الطّالب (من حيث مستوى الذّكاء والدّافعية)، والبيئة التّعليميّة، وخصائص المعلّم وتواصله وسعة صدره في ظل إدارة مدرسية متفاعلة، وبناء مدرسي، ومجتمع محليّ فعّال، ولتوفير تعلّم حاذق من المهم أن يتميّز المعلّم الكفء بمهارات مثل معرفته لما ينوي تدريسه، ولماذا، وكيف؟ والاستعداد للمخاطرة بأفكار جديدة وتحمل مسؤولية تجريبها، والتّعمّق في معرفة المحتوى وتحديده بدقّة آخذاً بالاعتبار خصائص الطّلبة وإدراك المحتوى بتكامل، فهو يقود أفكار الطّلبة من خطوة إلى أخرى، ولا يردد قولاً دون إعمال للعقل (سماره ،٢٠٠٧).

وتؤدّي معتقدات المعلّم دورًا مهمًا في تعلّم اللغة والكيفيّة التي تتشكّل فيها الخبرة، وتأتي هذه المعتقدات بأشكال، فقد تكون إيجابيّة أو سلبيّة، وهي تعمل جنبًا إلى جنب التّقنيات التّعليميّة والوسائل واستراتيجيّات التّدريس، لذا من المهم أن يتنبّه المعلّم إلى هذه المعتقدات حتى يعي ما يمتلكه، ويطوّر فهمه لذاته دون التّسليم بثبات هذه المعتقدات (Gahin,2003).

يجمع التّدريس الحاذق بين الخبرة والفعاليّة والمهارة والإتقان، ولا يقف عند طريقة أو استراتيجية بعينها، فهناك توظيف لاستراتيجيات متنوّعة في الموقف التّعلميّ التّعليمي، ذلك من شأنه تطوير قدرات المعلّم وانتقاء الأنسب؛ لمواجهة مواقف مختلفة واتخاذ إجراءات وقرارات حيالها، وإن التّحديات الكبيرة في ظل التّطور التّقنيّ والمعرفيّ، ونقص إمكانات المعلّمين يتطلّب الجمع بين هذه العناصر، وتوفير حذاقة تعليميّة ومعلمين حاذقين لتحسين مخرجات التّعلّم النّوعيّ.

PCK كيفية تعليم المحتوى

إن المعرفة بكيفية تحليل المحتوى من القضايا المهمّة، فقد لاقت اهتمامًا كبيرًا خلال العقدين الأخيرين، خاصة أن هذه المعرفة تقع على عاتق المعلّم المتميّز الذي يتصف بالمعرفة العميقة في تخصصه، والكيفيّة التي تُعلّم فيها هذه المعرفة، ولا غنى لهذين الجانبين عن بعضهما؛ إذ يستمدّ التّدريس المعرفيّ مضمونه من البحوث المتعلقة بالتّعليم الماهر وتعليم الخبراء وعلم النّفس المعرفيّ الذي يتضمّن تدريس جوانب مهمّة (John, 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتوصل حشوة (Hashweh, 1996) امتلاك المعلّمين طرائق تدريس خاصّة في مجال اختصاصهم (العلوم)، ويمتلكون استراتيجيات تتعلّق بكيفيّة تدريس المحتوى المعرفيّ في التّخصص نفسه، وتطور ذلك حتى أصبح أنموذجًا لكيفية تعليم المحتوى يختصّ بعدد كبير من بناءات المعلم البيداغوجيّة في تعليم موضوع محدد من المادة الدّراسية تتألّف كل واحدة منها من معارف:

١. معرفة محتوى المادة الدّراسيّة بعمق، وتعرّف المفاهيم وطرائق ارتباطها وعلاقاتها، والقدرة على تفسير الظّواهر العمليّة والطّبيعيّة ذات العلاقة.

٢. معرفة الأهداف المنشودة والمهارات المتوقّعة، والمثيرات الإيجابيّة لتعزيزها والسّلبية لمعالجتها.

٣. معرفة خصائص الطّلبة وحاجاتهم وقدراتهم والفروق الفرديّة والصّعوبات التي تواجههم، والاستراتيجيّات المناسبة لخصائص كل منهم.

٤. معرفة الاستراتيجيات التّعليميّة والتّقييم، وتتضمن استراتيجيات التّدريس المناسبة للمحتوى التّعليميّ، ومعرفة الأنسب منها لمعالجة صعوبات التّعلم، ومعرفة استراتجيّات تغيير المفاهيم البديلة، واستخدام التعلم التّعاوني، والمختبرات، وتقديم أنشطة إثرائيّة في الكتاب المدرسيّ.

٥. معرفة المنهاج، وتتضمّن معرفة الأهداف العامة للمنهاج، وطريقة بنائه وتسلسل موضوعاته، والقدرة على ترتيبها بما ينسجم وخصائص الطّلبة.

٦. معرفة السياق (البيئة المدرسيّة والمحليّة واستثمار مواردها، والتّعاون مع المجتمع المحليّ).

٧. معرفة المصادر ومعتقدات المعلّم المتمثّلة في قدرته على استخدام مصادر إثرائيّة مثل الإنترنت والكتب وأوراق العمل لتعزيز تعلّم الطّلبة، ومعرفة الحصص اللازمة لتعليم موضوع دراسيّ.

وطوّر شولمان (Shulman,1986) مفهوم معرفة كيفيّة تعليم المحتوى الذي تضمّن استراتيجيّات تشكيل المادة الدّراسيّة لتكون واضحة عند الطّلبة، ومعرفة خصائصهم وما يمتلكون من خبرات سابقة، وأُدرجت المعرفة بكيفيّة تعليم المحتوى (المحتوى البيداغوجي) ضمن مجال معرفة المحتوى التي تضم كلاً من معرفة المحتوى ومعرفة المنهاج، وفي مرحلة لاحقة طور شولمان(Shulman,1987) نموذجًا يتضمن معارف سبعًا يمتلكها المعلّم الفعّال، هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- معرفة بيداغوجية عامة تُعدّ مرتكزات رئيسة لتنفيذ التّعليم مثل مهارة التّدريس وزمن التّعلم ووقت الانتظار وأساسيات التّفاعل في الصّف.

- معرفة منهاجية، وتعرف بالمنهاج الرّسمي وفلسفاته المختلفة.

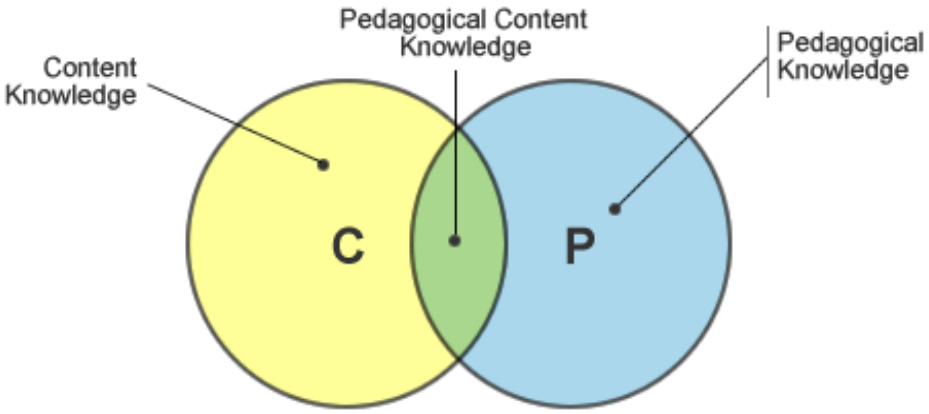
- معرفة المحتوى، وتتضمّن بنية ماديّة تتمثّل في حقائق ومصطلحات ومفاهيم، وتركيبيّة تتمثّل في طرائق إنتاج المعرفة وعملياتها والمعايير التي يحكم بها على صحة المعرفة أو عدم صحتها.

- معرفة خصائص الطّلبة وحاجاتهم وخصائصهم وخبراتهم السّابقة وصعوبات التّعلم.

- معرفة البيئة التّعلميّة والسّياقات التي يعيش فيها الطّلبة مثل السّياق الاجتماعيّ، والتّنوع الثّقافيّ.

- معرفة الفلسفات التّربويّة والأهداف العامة والأهداف الخاصّة وجذورها التّاريخية.

- معرفة المحتوى البيداغوجيّة بوصفها مزيجًا من معرفة المحتوى وكيفيّة تعليمه.



الشكل(١)

المحتوى البيداغوجي (تقاطع أو مزيج من المحتوى المعرفي والبيداغوجي)

(Shulman,1987)

إن نقاط التّقاطع بين المحتوى التّعليميّ واستراتيجيّات التّدريس تشكّل المزيج والتّفاعل لخصائص المعلم الذي يتميز بالحذاقة والمهارات الخاصّة عن غير الحاذق، ذلك المعلم الذي يترجّم المحتوى التّعليمي إلى معرفة واضحة ومفهومة لدى الطّلبة، ويوفّر فهمًا ذاتيًّا وليس مجرد التّلقين، وقد توالت الدراسات في هذا المجال؛ فقد طورت كارلسن (Carlsen, 1999) نموذجًا عدته أساس معرفة المعلم التي تتكون من عناصر رئيسة، هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معرفة السّياقات التّربوية العامة، معرفة السّياقات التّربويّة المحددة، المعرفة البيداغوجيّة العامة، معرفة المادة التّعليميّة، معرفة المحتوى البيداغوجيّة التي هي نوع من المعرفة المتميّزة التي يمتلكها المعلّم.

وأعدّت كوتشران وديرايتر وكنج (Cochran,& De Ruiter, & King,1993) نموذجًا يتناسب مع البنائيّة في تعليم العلوم، إذ اقترحوا عناصر أربعة منها المحتوى البيداغوجي تمثّل في معرفة المحتوى العلميّ، والمعرفة البيداغوجيّة، ومعرفة المعلم لقدرات الطّلبة وإدراكاتهم، وفهم البيئات الاجتماعيّة والمحليّة للطّلبة، فمعرفة المعلم خاصة المحتوى البيداغوجي تجعله يمتلك المعرفة العلميّة، وينظّمها لمساعدة المتعلّم، لا مجرد عالم يمتلك محتوى وينظّمه بطرائق بحثيّة.

وطوّرت جروسمان(Grossman,1991) أنموذجًا لمعرفة كيفيّة تعليم المحتوى يتضمّن عناصر أربعة، هي معرفة: الاستراتيجيّات، وخصائص الطّلبة، والمنهاج، والأهداف، هذه العناصر تعمل مجتمعة ولا تنفصل عن بعضها، فهناك ارتباط عميق بين المحتوى واستراتيجيّات التّدريس يتعلّق بدور المعلّم الخبير الذي يضع قرارات حول التّعلّم مما يتطلب تعاونًا بين المعلّمين في ظل توافر رؤية متماسكة حول التّعليم مقدّمة أدلّة تتعلق بخبرات المعلمين ومعرفة أنواعها، وتوظيفها في الغرفة الصّفيّة.

واهتم بيل (Bell, 1997) بحذاقة المعلم وصنّفها إلى مراحل أربع: مبتدئ ومتخصص وكفي وحاذق، وقد يشعر المبتدئ بالمراقبة، ويمتلك قواعد أساسيّة، وهو أقل حساسية وشعورًا بالمسؤوليّة، ذلك المعلم يطوّر خبراته بملاحظة أقرانه الخبراء، ويدرك المتخصص المتشابهات في السياق، ويبدأ بالخروج من ذاته للبحث عن حلول للمشكلات لكنه لا يتحمل المسؤولية ويتكئ على غيره، ويستثمر المعلّم الكفي الوقت، ولديه مسؤوليّة، ويفكّر فترة أطول في التّعلّم، أما الحاذق فإضافة إلى امتلاكه الكفايات السّابقة ينقل التّعلّم ويوظّفه في سياقات أخرى، ويزود أقرانه بخبرات متنوّعة، وهو دائم البحث لتعزيز معارفه ولا يتراجع إلى مراحل سابقة.

وطوّر هارينجتون(Harrington, 1994) نموذجًا يتكوّن من حلقات ثلاث تتداخل فيما بينها، ولا تنفصل عند الحديث عن معلّم حاذق، هي: المحتوى التعليمي الذي يتضمّن المعرفة وكيفية الحصول عليها من أجل أن يكسبها إلى الطّلبة، واستراتيجيّات التّدريس، وفهم خصائص الطّلبة وميولهم وحاجاتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن معرفة المعلّم للمحتوى البيداغوجي تعني فهمه لعناصر منفردة ومتفاعلة معًا تخصّ المحتوى الدّراسيّ وطرائق تدريسه، وخصائص الطّلبة، والبيئة التّعليميّة المتاحة لهم، ولم تقف كوشران وزملاؤها (Cochran etal., 1993) عند ذلك، بل أكدت أهمية امتلاك المعلّم الحاذق للتّفكير التّأملي في كل جانب من هذه الجوانب، ذلك يقود إلى الحديث عن التفكير، بوجه عام، والتّفكير التّأمليّ خاصّة.

وتناول أبو طه وعبد الجواد (٢٠٠٦) التعلّم الفعّال الذي يتضمّن التفاعل بين المعلم والمتعلّم، حيث يسيران جنبًا إلى جنب بتوازن ليشكّلان التعلم الفعّال، الذي يُحدد فيه دور كل منهما، فالمتعلّم يحضر إلى غرفة الصف حاملاً خلفيته التّعليميّة وخبراته ومعارفه السّابقة اللازمة، أما المعلّم فيحضر ولديه وعي بالعمليّة التّعلميّة التّعليميّة وبعملية التدريس، ولديه قدرة على خلق بيئة تعلّم فعّالة وانتقاء محتوى تعلمي ينسجم مع الأهداف المأمولة، وإنّ هذين الدورين يُنتجان أجواء إيجابية في التّعلّم، ويشعر كلاهما بذاته ولديهما دافعية ومشاركة نشطة واحترام بينهما، ذلك يتم في ظلّ إدارة تعلّم وتفكير وتغذية راجعة إيجابية تتجه نحو التّعلم الفعّال.

ويرى هنز ودريل وفيرلوب(Hense& Driel& Verloop, 2009) في مجال تناولهم لخبرات المعلّمين وكفاياتهم في سياق الإبداع التربوي أنّ المعلمين الخبراء والحاذقين يمتلكون استراتيجيّات تدريس متنوّعة ويوظفونها في توصيل المحتوى البيداغوجي لطلبتهم، ويظهرون تعاونًا أكثر وخبرة تفوق خبرات أقرانهم ممن يفضلون العمل بمفردهم.

ويتميز المعلّم الحاذق بقدرته الفائقة على الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى جميع الطلبة في أثناء تعلمهم داخل الغرفة الصّفيّة؛ بهدف رفع مستوى تحصيلهم وتنمية تفكيرهم في مجالات مختلفة ضمن قضايا تنسجم وخصائصهم وحاجاتهم؛ من أجل العمل على إيجاد حلول لمشكلاتهم الواقعية بمستويات مختلفة واستراتيجيّات متعددة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الكفايات التّعليميّة:

يتوقّف نجاح العمليّة التّربويّة على نجاح المعلّم وكفايته في ترجمة الأهداف المنشودة إلى مواقف سلوكية وخبرات تعلميّة تعليميّة تمكّن المتعلّم من النّمو الشّامل في جوانب شخصيته، ذلك يتطلّب أدواراً جديدة، فخطوات الإصلاح تبدأ بإعداد المعلّم وتدريبه ورفع مستوى أدائه وتمكّنه من الكفايات اللازمة، ويتطلّب الإعداد والتّدريب لمعلّم المستقبل توافر باحثين ودارسين، وتنبع أهمية الكفايات من اهتمامها بحاجات الطّلبة وخصائصهم وقدراتهم والتّركيز على أهداف عامّة ومحددة تتخذ التّقييم أساساً للاستراتيجيّات الأنسب التي تُقدّم إليهم (اليونسكو، ١٩٩٦).

وتركّز الكفاية على تمكين المعلم من تنفيذ مواقف تدريسيّة، وذلك يعدّ مطلبًا تربويًّا رئيسًا، فالكفاية تمثّل فاعليّة الأداء، وهدف سلوكي قابل للملاحظة إذ تصف قدرة المعلّم ولها أثر مباشر في تعلّم الطّالب، فهي مهارات يمتلكها المعلّم ويمارسها بفعالية وبمستوى معين من الأداء في إطار الموقف التّعليميّ (مرعي، ١٩٨٣؛ حمدان، ١٩٩٤).

والكفايات اتجاهات ومهارات من شأنها تحقيق أهداف العملية التّعلميّة التّعليميّة على اختلاف مستوياتها، وهي ترتبط بالقدرة على أداء المهمات ولا تقف عند العمل الصّفيّ، بل هي أدوار شاملة للمعلّم داخل الصّف وخارجه، ونتاجات ومستوى للقدرة المطلوبة ذات أبعاد، هي: المعرفة والأداء والإنتاج والإتقان، وإن لها مكونين: سلوكيّ، ومعرفيّ (التّميمي، ٢٠٠٥).

والكفايات مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلّم ويمارسها باستراتيجيّات هادفة ومنظّمة ضمن مجالات متنوّعة في الإعداد والتّخطيط والتّصميم والتّنفيذ والتّقويم لمتطلّبات الموقف التّعلميّ التّعليميّ في إطار من التّواصل والتّفاعل في ميدان التّعليم للوصول إلى مرحلة الإتقان (أندراوس، ٢٠٠٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وامتلاك المعلّم لكفاية معينة لا يعني مجرد الإلمام بالمعارف والمهارات التي تتضمنها هذه الكفاية، بل الأهم أن يطبّق هذه المهارات بطرائق صحيحة تخلو من الخطأ طبقاً لمعايير أداء واضحة، فالمعلّم يكتسب المعرفة ويتدرّب عليها ثم يطبّقها بوصفها مهارة خاصّة (محمد، ٢٠٠٩).

وترى الباحثة أهميّة امتلاك المعلّم للكفايات، فهي تتضمّن معارف ومهارات وقدرات تتعلق بوظيفة المعلّم، ومن المتوقّع أن يضطلع بمهمّة إنجازها وتطبيقها عمليّا بالصّورة المأمولة والمخططة، والأهم من ذلك أن ترتبط هذه الكفايات بمستوى تحصيل الطّلبة لتنعكس إيجابيًا عليهم.

نشأة حركة الكفايات:

وظّف الباحثون الكفايات بصورتها العامّة دون ربط بالأداء، فهي مدخل عام لإعداد المهندس والمحامي ومدير المدرسة والمكتبيّن في الجامعات والمؤسسات، وأصبحت الحركة أكثر وضوحًا حين وُصفت بالإعداد المبني على الأداء، أو إلى المبدأ الذي يستند إلى الكفاية وتقويمها، وإن إعداد المعلّم وفق الكفايات من الاستراتيجيّات الجديدة في مجال تدريب المعلّمين الذي ركّز على الأهداف والتغذية الراجعة والاهتمام بالفروق الفرديّة للطّلبة ونتاجات التّعلّم (عبد المعطي، ١٩٩٠).

وظهرت اتجاهات عديدة في إعداد المعلّمين وتدريبهم، فهناك إعداد وفق مفهوم الأداء يشير إلى نوعية معارف المعلّم، أو وفق استراتيجيات التّعلم حتى يصل إلى مرحلة التّمكن وفق معايير محددة سلفاً، وهناك إعداد وفق تكامل الإعداد والتّدريب، ولاقت الحركة نجاحاً إذ قدمت إعدادًا فعّالاً خاصّة في مجال تفريد التّعليم، ويعدّ هذا الاتجاه ذا جدوى، وقد استندت حركة الكفايات إلى أسس عامّة، أهمها (التّميمي، ٢٠٠٥):

- الاعتماد على التّعليم الفعّال الذي يرتبط بخصائص المعلّم ودوره في ضوء المهمّات المطلوبة.
- يتحدد الأداء التّعليميّ في ضوء معيار أو محك، وذلك الأساس الذي يقوم عليه برنامج إعداد المعلّمين، مما يعني أنّ التّعلّم يحلل إلى كفايات تمكّن المعلّم من أدائها بفعالية.
- تُقاس أهداف البرنامج التّعليميّ بعد صياغتها سلوكيّاً وتكون قابلة للملاحظة.
- إنّ توافر الإمكانات المناسبة للتّعلم يجعل الطّلبة متكافئين في مستويات تعلّمهم، والتّركيز على الاختلاف في التّعليم أهم من التّركيز على اختلاف الطّلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تركّز برامج الكفايات على مخرجات التّعليم، ولا تكون مجرد عمليّة لذاتها.

- تصاغ الكفايات في ضوء وظائف المعلّم ودوره بطريقة يتوقع أن يعكسها المتعلّم على أدائه.

- تستند عملية التّعليم على التّغذية الرّاجعة للمتعلّم والمعلّم، وتتوزّع هذه الكفايات على أسس، أهمّها: الأساس الفلسفيّ الذي يستند إلى فلسفة المجتمع وقيمه في تحديد نتاجات التّعلّم المرغوبة، وهناك الأساس الإمبريقيّ والتجريبي الذي يمكّن المعلّم من اشتقاق عبارات تخصّ الكفايات.

- تُعدّ المادة الدّراسيّة مرجعيّة للكفايات.

- تُحدد الكفاية في ضوء ممارسة عملية يقوم به المعلّم مثل إدارة المناقشة والحوار والملاحظة.

وتُعنى حركة الكفايات بجميع عناصر العملية التّعلميّة التّعليميّة، وهي حركة ديناميّة تستند إلى استراتيجيّة واضحة للتّطوير تناسب جميع المراحل والمقررات الدّراسيّة، وتتميّز هذه الحركة بمواصفات أسهمت في اتساعها، فهي تحدد أهدافًا (معرفية ووجدانية ومهارية) بصورة سلوكيّة، وأنشطة تعلميّة، واستراتيجيات ذات صلة بالأهداف، وتُترجم هذه الكفايات إلى مواقف تعلميّة تُراعي الفروق الفرديّة والتّعلم الذّاتي للطالب الذي قد يصل مرحلة الإتقان (جامل، ١٩٩٨).

إن عجز الاستراتيجيّات التّقليدية، والحكم على الأداء بدرجة الامتحان فقط كان عاملاً مهمّاً في تطوّر الكفايات وانتشارها، فلم تعدّ مهمة المعلّم مجرد إيصال معلومات بل تعددت أدواره، وعززت نتائج الدّراسات والبحوث الاتجاه نحو الكفايات، ولم تعدّ هناك طريقة مثلى للتّعلم الجيد، فطبيعة التّعلّم تقاس بأدوار المعلم الذي بات يتحمّل مسؤولية كبيرة في تعلّم طلبته، وبات أولياء الأمور والمجتمع يفتشون عن كفاية أداء معلمي أبنائهم، ويتطلّب التّعليم القائم على الكفايات تحديد الكفاية وتصنيفها إلى فروع تظهر في سلوك محدد يمكن تحقيقه (أندراوس،٢٠٠٩).

مصادر اشتقاق الكفايات وتصنيفها:

يدور جدل حول مصادر اشتقاق الكفايات، فهناك من ردها إلى المنظّرين والنّظريات بغض النظر عن نوعها، فإذا اشتقت من النّظرية التّقليديّة تتحدد كفايات المعلّم في ضوء هذه النّظرية، وكذلك الحال بالنسبة للنّظرية الحديثة، وقد تتحدد الكفايات في ضوء حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين، إذ يتولى الخبراء والمخططون المهمّة، وعدّ بعضهم البرنامج التّدريبي الأنموذج والمصدر الذي يجرّب ويطبّق ويقوّم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهو يتكوّن من أهداف ومحتوى واختبارات قبليّة وبعديّة وأنشطة تعليميّة (جامل، ١٩٩٨).

وأظهرت نتائج الدّراسات بعد استطلاع آراء الخبراء والمختصّين وجود مصادر مهمّة لتحديد الكفايات، إلا أن أكثرها شيوعاً هي الكتب الدّراسية التي تُترجم إلى كفايات يعاد تشكيلها في عبارات تقوم على الكفايات بدءاً من الكتاب الدراسيّ والكفايات والأهداف العامة والفرعيّة، وقد يتم الجمع بين أكثر من مصدر لاشتقاق الكفايات ذلك أضمن وأنضج، من المهم تقدير حاجات المجتمع والمدرسة والكفايات اللازمة للملتحقين ببرامج الإعداد التي تقوم على الكفايات (التميميّ، ٢٠٠٥).

وحدد مرعي (١٩٨٣) خمسًا وثمانين كفاية تعليمية وُزّعت على مجالات: تخطيط التعليم، وبنية المادة الدّراسيّة، واختيار الأنشطة التّعليميّة، والتّقويم، وتحقيق ذات المعلّم، وهذه الكفايات:

- معرفيّة تتعلّق بفلسفة المنهاج وأهدافه ونظرياته وحقائق ذات صلة بالمتعلّم وحاجاته.
- أدائيّة، تتعلّق بأداء المعلّم، ومعيار تحققها هو قدرة المعلّم على أداء السّلوك المطلوب.
- إنتاجيّة، تتعلق بإنجاز المعلم ونجاحه في عمله، فامتلاكه مهارات معرفية يعني تمكّنه من التّطبيق، وامتلاكه كفايات أدائية تؤدّي إلى إظهار قدراته وإحداث نتائج مرغوبة لدى الطّالب.
- عامّة تتضمن التّكيّف النفسيّ والاجتماعيّ مثل الشعور بالرّضا الذّاتي وامتلاك استراتيجيّات تطوير الذّات في مجالات متنوّعة.
- تخصصيّة تتضمّن معرفة كافية بالمادة الدّراسيّة التي يدرّسها المعلّم.
- ذهنيّة تشمل ما ورد في تصنيف بلوم (Bloom) بمستوياته الستة.
- عمليّة تتمثّل في الإحاطة بمعارف حول ممارسة تربويّة تتعلق بكيفية التّعلم والتّركيز على ماذا نفعل، ومتى؟

وهناك كفايات تكنولوجيّة تتضمن المعرفة بتقنيات التّعليم، وكفايات فنيّة تتضمن معرفة بالاستراتيجيّات والعمليّات والإجراءات والتقنيات اللازمة لأداء المهمات، وكفايات فكريّة تتعلّق بالقدرة على التّفكير المنطقيّ وحل المشكلات والإبداع، وكفايات إنسانيّة تشمل المعرفة بالسّلوك الإنسانيّ والاتجاهات ودوافع الآخرين، والقدرة على التّفاهم والاتّصال والقيادة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وصنّف محمد (٢٠٠٩) الكفايات إلى فئات رئيسة، هي: التّخطيط، فالمعلّم صانع قرارات حول أهداف عامّة وخاصّة وفق خصائص الطّلبة وتحليل المحتوى واختيار الاستراتيجيات الأنسب لتحقيق الأهداف، وكفايات التنفيذ الفعّال للتّدريس من تهيئة للبيئة التّعلميّة اللازمة، وفحص استعداد الطّلبة وتعلّمهم السّابق وإثارة دافعيتهم، ومراعاة الفروق الفرديّة، وكفايات القياس والتّقويم من جمع معلومات حول نتاجات الطّلبة وإصدار أحكام حول ارتباط التّقويم بالأهداف ومحتوى التعليم، واختيار أدوات تقويم تنسجم مع بيئة التّعلّم والأهداف والتّوظيف الفعّال للأسئلة.

برامج إعداد المعلّم القائم على الكفايات:

تتعدد اتجاهات إعداد المعلّم وتدريبه، فهناك نماذج تقليديّة تركّز على إكسابه مهارات رئيسة في تخصصه، ونماذج سلوكيّة تركّز على كفايات قابلة للقياس والملاحظة، وتركّز أخرى على الجانب الشّخصيّ لحاجات المعلّمين واهتماماتهم، وبغض النظر عن تنوّع البرامج، فهي تركز على الإعداد التّخصصيّ والمهنيّ (أبو زينة، ٢٠٠٣).

ويُعدّ التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها، وتطور المناهج والنّظريات التّربويّة ووسائل الاتّصال دوافع لإعداد المعلّمين وتدريبهم، لذلك تتخذ برامج تدريب المعلّمين وجهات نظر، فهناك الاتجاه التّقليدي الذي يركّز على تزويد المعلّم بمعارف تُنقل إلى الطّلبة، وتُعدّ المعرفة فيها الفيصل في صلاحية المعلّم للقيام بمهامه، ويتخذ الاتجاه الثّاني المتعلّم محورًا للعمليّة التّعلميّة التّعليميّة، وعُني اتجاه ثالث بشخوص المتعلّمين لا بكفاياتهم، ويسعى إلى إنتاج مبدعين قادرين على التّغيير يتصفون بالمرونة لمواجهة الصّعوبات، وهناك اتجاه يسعى إلى إعداد المعلّم فنيًا إذ يتسلّح بخلفيّة ثقافيّة عريقة إلى جانب التّربية العمليّة (عبيدات، ٢٠٠٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتركّز الاتجاهات الحديثة في عملية إعداد المعلّمين وتدريبهم على تنمية المهارات والممارسات العملية؛ فقد ظهرت حركات جديدة في هذا المجال مثل الإعداد الموجّه نحو العمل، والإعداد القائم على الكفايات، ويعدّ التّدريب العمليّ محورًا رئيسًا في تدريب المعلّمين مما يعني الاهتمام بالخبرات كمًا ونوعًا، وأفضل تنظيم لهذه الخبرات في برامج إعداد المعلّمين ذلك الذي يوفر تغذية راجعة كافية تظهر الإنجازات التي تحققت في أثناء التّدريب، ومع ذلك تفتقر برامج التّدريب إلى هذا جانب مهم يخصّ التغذية الرّاجعة (حافظ، ٢٠٠٨).

وتشير الفتلاوي (٢٠٠٣) إلى أن العناية بالمعلم الجيّد يعني الاهتمام بتحصيل الطّلبة، وقد توالت المحاولات خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، فهناك التّعليم المصغّر وتحليل التفاعل اللفظيّ؛ بغرض تدريب المعلّم وتأهيله، لذا ظهرت حركة عرفت باسم تربية المعلّمين بالكفاية، وهي برامج محددة الأهداف والكفايات، وقد نشأت بوصفها رد فعل على التّقليد وحرصًا على التجديد، إضافة إلى تقدّم المعرفة والتّطور الواسع في مختلف المجالات، وبغضّ النّظر هناك فرق بين البرامج التّدريبيّة الحديثة القائمة على الكفايات التي تسعى إلى تحسين أداء المعلم، والبرامج التقليديّة التي تهدف إلى تحسين مستوى الطّلبة، أهمها:

- ينتهي البرنامج القائم على الكفاية بعد تمكّن المعلّم من الأداء الفعليّ للكفاية ولا ينتهي بانتهاء المدة الزمنيّة كما في البرنامج التّقليديّ.

- يرتبط التّقويم في البرنامج القائم على الكفايات بأداء المعلّم الفعليّ، بينما يعتمد التّقويم في البرامج التّقليديّة على اجتياز المعلّم لامتحان محدد بصورة مسبقة.

- يُقدّم البرنامج القائم على الكفايات بظروف تشابه بيئة المدرسة، بينما يُقدّم وفق البرنامج التّقليديّ بصورة مساقات نظريّة بظروف وبيئة لا تشبه البيئة المدرسيّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كفايات المعلّم الحاذق:

تتخذ كفايات المعلّم أبعادًا متنوّعة؛ فهناك البعد الأخلاقيّ إذ يمتلك المعلّم صفات وخصائص متنوّعة مثل المرونة، وأخلاقيات المهنة والصّبر والثّقة والاتصال والتواصل، وهناك البعد الأكاديميّ، فالمعلّم يتمتع بكفايات معرفية تمكّنه من التّدريس باقتدار كامتلاك مهارات عمليّة في التّقصي والبحث العلميّ، وتوظيف أنشطة وخبرات وتوضيحها وتفسيرها وتنظيمها، ويرتبط البعد التّربويّ بقدرة استخدام المفاهيم والاتجاهات بإتقان، وتأتي هذه الكفايات على مراحل، فهناك كفايات سابقة للتّدريس وفي أثنائه وبعده، وتركّز كفايات أخرى على التّفاعل والعلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة مثل تعاون المعلّم مع زملائه المعلّمين ومع الطّلبة (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

وهناك خصائص للمعلّم الفعّال في ظل امتلاكه للكفايات، أهمها حب الاطلاع ومعرفته بالمادة الدراسيّة جنبًا إلى جنب معرفة استراتيجيّات فعّالة بما ينسجم مع المحتوى وخصائص المتعلّمين من حيث النمو واستراتيجيّات التّعلم؛ فالحذاقة قدرة الجمع بين المعرفة واستراتيجيّات توصيلها، ويتجه المعلّم الفعّال بتدريسه نحو الهدف، ويخطط بانتظام وإتقان، ويظهر جديّة في العمل، ويقدّر التّعلّم، ويتعامل بمرونة، ويتكيّف مع الظّروف الطّارئة ويعي أهمية التغيير (جابر، ٢٠٠٠).

ويُسهم إثراء المحتوى التّعليميّ من مصادر مختلفة في توفير فهم عميق للمعلّم، فالإثراء يجعل عناصر المنهاج أكثر انسجاماً مع أهداف التّربية؛ فإثراء وحدة دراسيّة يتضمّن تعليم مهارات التّفكير المنطقيّ، وهناك أغراض للمنهاج تهدف إلى تطوير المحتوى وإحداث تغييرات إضافيّة أو معالجات لجوانب قصور قد تكون ظاهرة، وقد يكون الإثراء رسميًّا أو غير رسميّ يقوم به المعلّم وفق فلسفته وإمكاناته (الأسطل، ٢٠٠٩).

تدريب المعلّمين:

يعدّ المعلّم أهم عناصر النّظام التعليميّ، وإنّ إعداده وتدريبه من العمليّات التّربويّة التي يضطلع بها ذلك النّظام، والتّدريب عملية يقصد بها تغيير سلوك الفرد وتنميته ورفع كفاياته الإنتاجية بغرض رفع مستوى المتدرّب ومهاراته في أداء عمله، والتّكيف مع الظّروف،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وحيث إنّ المعلّم حلقة مهمّة في العملية التّعلميّة التّعليميّة، يجدر إعداده وتدريبه، فتوافر نوعية جيّدة من المعلّمين في نظام تعليمي مؤشر على فاعلية ذلك النّظام، ورغم اختلاف مذاهب المفكّرين التّربويين إلا أنهم يتفقون على أهمية تطوير المعلّم؛ فالإصلاحات التّعليميّة رهن بإصلاح المعلّم ونوعيته، وإن تحديث النّظم التّعليميّة يتطلب إعادة النّظر جذريًا في تدريب المعلّمين من خلال الاهتمام بالبحوث العميقة (عبيدات، ٢٠٠٧).

ويهدف التّدريب إلى إحداث نقلات نوعيّة لتعميق مهارات المعلّمين اللازمة، وإحداث تغييرات إيجابيّة في اتجاهاتهم نحو التّعلّم والطّلبة، وتوصلت دراسة كل من لوكاس ويونوين(Lucas & Unwin,2009) إلى أهمية تدريب المعلّمين في مجالي العمل والتّطبيق الفعلي بعد المقارنة بين معلمين تلقوا نوعين من التّدريب، الأول على مستوى الخطاب النّظريّ بعيدًا عن واقع العمل، والثاني على مستوى الممارسة الفعليّة التي تعرّض إليها الخبراء، ويعدّ التّأمل من العمليات المهمّة في التّدريس الذي يعمّق فهم المحتوى التّعليميّ ومهارات التّفكير لدى المعلّم والطّالب بالأنشطة التشاركيّة التي تنفذ من قبلهما، ويحوّل الخبرات السّلبيّة إلى إيجابيّة ويحقق تعلّمًا ذا معنى.

ويواجه التّدريب تحديات عديدة؛ فخروج المعلّمين من مدارسهم في ظل عدم توافر الوقت الكافي، ونقص الموارد الماديّة والبشريّة تشكّل عوائق جسيمة تدفع إلى إيجاد حلول سريعة لها، وتتنوّع مشكلات التّدريب في أثناء الخدمة، وهي امتداد طبيعي لمشكلات ما قبل الإعداد كمًّا وكيفيًا، ومردّ ذلك يعود إلى افتقار النّظام التّربويّ وقصوره في إيجاد سياسة موحدة للإعداد والتّدريب معًا، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة من حيث الأهداف والفلسفة، وضعف التّنسيق والتّكامل بين إدارات التّدريب والجهات التي تتولى مهمة إنجاز برامجها، ويغلب على هذه البرامج أنها مفروضة على المعلمين ولا تؤدّي إلى تحسن في التّدريس ولا تلبّي احتياجاتهم (الطّعاني، ٢٠٠٧).

ومن الصّعوبات التي يواجهها التّدريب التّربويّ التّوسع الكمي في التّعليم الذي تتطلّب وجود معلّمين غير مؤهّلين بصورة كافية وغير مُدرّبين عمليًا، فهناك من ينخرط فيها بوصفها الجسر إلى موقع أو وظيفة أخرى؛ ذلك يقتضي توفير تدريب عمليّ واقعيّ، وهناك محدودية في ثقافة بعض المعلّمين، ونقص يؤدي إلى ضعف أهليتهم للتّدريس،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يُضاف إلى ذلك غياب الحوافز المعنويّة مثل تدني الرّاتب والمكانة الاجتماعيّة، وهناك المعلّم الذي يرفض التّغيير ويتمسك بالتّقليد، وقد توالت الدّعوات التي تنادي بإعداد المعلّم وتدريبه من خلال تجارب عربيّة وعالميّة في إطار برامج مخططة ومنظمة، فأنشئت معاهد ومراكز متخصصة تهتم بوضع سياسات لتدريب المعلّمين وفق الحاجات (عبيدات، ٢٠٠٧).

إنّ تدريب المعلّمين، بصورة عامّة، من الحاجات الملحّة لتحقيق تعلم فعّال لرفع مستويات تحصيل الطّلبة في مختلف المراحل الدراسيّة، ولم يعدّ المتعلّم مجرد متلق للتّعليم، بل أصبح مشاركًا للمعلّم في التّخطيط ومحورًا رئيسًا في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة، ويتفرّد معلّم اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة بحاجته إلى التّدريب إذ تعدّ هذه اللغة الأساس للمباحث الأخرى، وإنّ النّهوض بالطالب يقتضي التنبه إلى لغته؛ فتعلّم المهارات الرئيسة نقطة انطلاق وقاعدة تؤدّي إلى نجاح الطّالب في التّخصصات الأخرى (الأحمد، ٢٠٠٥).

وتصنّف الباحثة هذه التّحديات إلى مشكلات تتعلق بالكم وأخرى بالكيف مثل نوعية المعلّمين الملتحقين أو استراتيجيّات وطرائق التدريب وغياب التّنسيق بين مكوّنات البرامج التّدريبيّة التي تركّز بوجه عام على الجوانب: الأكاديميّة والمهنيّة والثّقافيّة، ولا غنى عن برامج إعداد المعلّمين في مختلف المراحل المهنية لفئات عديدة منها المعلّم المتخصص والجديد وغير المتخصص والقديم ومعلّم الصّف، فتبادل الخبرات والمهارات يحقق الفائدة المرجوة لجميع الشّرائح، ومن المهم أن تعنى هذه البرامج بخصائص المتعلّمين وغرس المهارات والمعارف والاتجاهات ذات الصّلة بالواقع والتّطبيق لتصبح أكثر جدوى وفعالية، ومن المهم أن تتضمّن البرامج التّدريبيّة ثقافات عامة ونظريّات تربويّة وجوانب عمليّة.

وإن بناء برامج تدريبيّة يُعدّ قاعدة رئيسة في النّظام التّربوي بوصفه أداة تربط حاجات المتدرّب بأهداف البرنامج الذي يمرّ إعداده بمراحل تبدأ من تحديد حاجات المتدرّبين والبحث والتّقصي عن وسائل ومحتوى واستراتيجيّات وتنسيق مع تربويين ذوي علاقة لتصميم برنامج متكامل وانتهاءً بتنفيذ ذلك البرنامج وتقييمه تمهيدًا لتطويره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيّات تدريب المعلّمين:

تنوّعت استراتيجيات تدريب المعلّمين وفقًا لمواقف التّعلّم المختلفة، ولضمان نجاح هذه الاستراتيجيّات من المهم أن ينتقي المدرّب استراتيجيّاته، ويمكن الإشارة إلى بعض من هذه الاستراتيجيات (عبيدات، ٢٠٠٧):

- المحاضرة إذ يجتمع المتدرّبون في قاعة، يلقي المدرّب محاضرة، وهم يسجّلون ملاحظات يرونها ضرورية، وهي أقدم الطرائق وأكثرها شيوعًا.

- تمثيل الأدوار ويتقمّص فيها فرد شخصية معينة تواجه موقفًا حقيقيًّا، ثم يبدأ المشاركون بإيجاد حلول بمساعدة المدرّب.

- المشاغل التربوية، إذ يتوزّع المتدرّبون إلى مجموعات عمل للتّدرب على مشكلة تُطرح عليهم، وتبدأ كل مجموعة بالبحث والمناقشة واقتراح الحلول، ثم يتشاركون في اختيار الحل الأمثل.

- تبادل الزّيارات، وتكون في أماكن العمل إذ يتفق المشاركون على زيارة معلّم في حصّة صفيّة لحضورها وتدوين ملاحظات ثم تناقش بصورة جماعيّة.

- أنموذج الدّروس التّطبيقية إذ يقدّم معلّم متميّز درسًا يناقش من قبل المجموعة.

- الحصص المتلفزة، إذ تعرض حصة بحضور معلّمين وتدوّن ملاحظاتهم.

- المؤتمرات، وقد تكون محليّة أو إقليميّة أو عالميّة إذ تُطرح أوراق عمل وأفكار ووجهات نظر وتناقش تمهيدًا للتّوصل إلى قرارات وتوصيات.

وأورد الخطيب (١٩٩٠) اتجاهات في تدريب المعلّمين مثل العصف الذّهني وتنشيط الأفكار وهي واحدة من طرائق المناقشة الجماعيّة التي يشجع فيها أفراد المجموعة، وتكون مهمة المدرّب تيسير النقاش وتوضيح الأهداف، وتعدّ الرحلات الميدانيّة استراتيجيّة أخرى وخبرة أوليّة حيّة للمتدرّبين، وهناك الورش التّدريبية التي تجري بتعاون لإنجاز مشروع معين، وبغض النّظر عن الوسائل والاستراتيجيّات، هناك مجالات محددة لهذه الأساليب قد تصنف بصورة فرديّة أو جماعيّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأضاف الأحمد (٢٠٠٥) استراتيجيّات أخرى في تدريب المعلّمين، أهمها:

- تدريب المعلّمين المبني على الكفايات، ويختصّ بنقل التّركيز من مقدار الوقت المخصص للتّدريب ومن عدد الدورات المراد تنفيذها إلى عدد الكفايات المنشودة، ذلك يعني حصول المعلّم على كفايات معرفيّة ومهاريّة خاصة تتعلق بأنواع محددة من السلوك يطبقها بعد التّدريب، وتتميّز هذه الاستراتيجيّة بخصائص متنوّعة؛ فهناك تحديد واضح للكفايات التي تُشتق من دور المعلّم في الموقف التّعلميّ التّعليميّ، ويرتبط التّقويم بالأهداف، وتتنوّع استراتيجيّات التّدريس لتراعي الفروق الفرديّة، وهناك كفايات تخصّ جميع المعلّمين، مثل التّخطيط، وتحديد الاستعداد للتّعلم، وإدارة الموقف الصّفي، وتقنيات التّعليم، والاتّصال والتّواصل، والعلاقات الإنسانيّة.

- تدريب المعلّمين وفق المنحى التّحليلي لمهارات التّعليم، ويركّز على سلوك المعلّم الذي يتيح فرص التعلّم أمام الطّلبة، مما أسهم في نقل التّدريب من الجانب النظريّ إلى الجانب التّطبيقيّ الذي يتسم بملامح مشتركة مثل قدرة المعلّم على حصر مهارات تعليمية تتصل بالأنشطة والتّقويم والتّغذية الراجعة، وتنظيم المهارات المكتسبة وتركيبها وتحليلها، ويلعب المتدرّب دورًا فعّالاً ويمكن ملاحظة أدائه والتّغيرات التي قد تطرأ بدقّة.

ومن استراتيجيّات التّدريب في هذا المجال التّعليم المصغر الذي يستند إلى تجزئة المهارات، وهناك تحليل التّفاعل في الصّف الذي يستند إلى ملاحظة المتدرب باستخدام استمارة لزملائه المتدربين وآليات تدرّبه، وتستند الدّورات التّدريبية الصّغيرة إلى التعلم الذاتيّ بالتّركيز على مهارات متكاملة وتنفيذها بأنشطة عمليّة ودروس توضيحيّة.

- تدريب المعلّمين استنادًا إلى التّعليم المفرد، وهي برامج تتطلّب خبرات وجهدًا وأموالاً لإنتاجها، وهي سهلة الاستخدام لكل متدرّب حسب طاقته، وينطلق هذا النوع من مبدأ مراعاة الفروق الفرديّة للمتدرّبين، ويشجع التّفكير الابتكاريّ والإبداعيّ لديهم باستخدام رزم متنوّعة تهتم بمجالات مختلفة، فهناك رزم تُعنى بتوفير مواد تعلمية متكاملة وشاملة للأهداف والأنشطة والتقنيات وأوراق العمل والتّقويم، وتتنوع هذه الرزم، فمنها ما يزيد من إسهام المتعلّم، ومنها ما يستخدم لرصد استجاباتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تدريب المعلّمين بطريقة الحلقة الدّراسية الميدانيّة، وهي تجديد تربويّ أصيل يهدف إلى التّطبيق العمليّ، إضافة إلى الجانب النّظريّ، وتتنوع هذه الحلقات من حيث أهدافها ووظائفها بتعدد جوانب العمليّة التّربوية كالتّقويم ودراسة المحتوى والإعداد للبرامج التّعليميّة والتدريبية الفعلية، وتكييف محتوى البرنامج حسب البيئة المحليّة وتطوير استراتيجيات التعليم، وتتسم الحلقات الدراسيّة بالواقعيّة، والممارسة الفعليّة للمتدرّب، وحله مشكلات حيّة، وتعلمه ذاتيًا.

- تدريب المعلّمين بالملتقيات التّربوية، وهو اجتماع منظم هادف يسعى إلى بحث موضوع أو قضية للتّوصل إلى قرارات وتوصيات إزاء مشكلة معينة، وتنمي هذه الملتقيات مهارات المناقشة وطرح الأسئلة التي تُسهم في تعديل اتجاهات المتدرّبين خاصة أن أعدادهم كبيرة.

إنّ التّدريب هو المكان الأفضل لتبادل الخبرات والتّفاعل بين الزملاء، وتتطلب الحذاقة التّعليميّة توفير تدريب يجمع بين المحتوى التّعلميّ التّعليميّ والاستراتيجيّات التي يوظفها المعلّم لتحقيق الأداء المنشود الذي ينعكس إيجابيًّا على الطّلبة ومستوى أدائهم، وتقتضي الحذاقة توفير تدريب حاذق لهؤلاء المعلّمين، ذلك التّدريب الذي لا يقف عند حد معين ولا يقترن بزمن، بل يتسم بالاستمراريّة، وإنّ واحدة من سمات المعلّم الحاذق اعتياده على التّدريب الفعّال وتقبّله للتّدريب.

ثالثاً: التّفكير التّأملي

إن التّفكير هو إعمال العقل في مشكلة معينة حتى يتوصّل إلى حلّها (المعجم الوسيط، ١٩٨٩) وإن الحاجة ماسّة إلى نظام يعدّ التّفكير في أعلى مراتبه ومستوياته ويقدم استراتيجيات قابلة للاختبار والقياس، ويمكن في إطارها تعليم التّفكير في مختلف الصفوف والمراحل الدراسيّة، والتّفكير أساس التّنمية العقليّة وحق للمعلّم وللمتعلّم، ويحقق فائدة تعود بالنّفع على الإنسانيّة بأسرها، فهو عمليّة طبيعيّة وأساسيّة في ظل عصر المعرفة والتكنولوجيا، والتّفكير متعة تعليميّة جاذبة تتميّز بها الصّفوف الفعّالة، وقد صُنّف التفكير في المستوى الرابع بعد القراءة والكتابة والحساب، فهو يوظّف في مختلف التّخصصات، لذا من المهم تدريب العقل على التّفكير ليحقق منظومة قيمية وأخلاقيّة تميّز صاحبها بالأفضلية (مجدي، ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعرّف جروان (١٩٩٩) التّفكير بالعمليّة الكلية التي يعالج الفرد من خلالها مدخلات حسيّة ومعلومات مُسترجعة لتكوين أفكار وإصدار أحكام، وهي عمليّة تتضمّن إدراك، وخبرات سابقة، ومعالجة واعية، وحدس وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى، والتّفكير من الموضوعات التي لاقت اهتماماً، فالعصر الرّاهن لعلم النّفس هو عصر الاهتمام بالتّفكير الذي يتناول مراحل ثلاثًا هي: التأمل، والاستقصاء والتّفكير النّاقد.

وأورد بول (Paul, 1987) أنواعًا أخرى من التّفكير مثل الموجّه، والعرضي، والعلمي مما يساعد في حل المشكلات وفق منهجيّة علميّة وله أنماط: ناقد، ومنطقيّ، وإبداعيّ، واكتشافيّ، وحدسيّ، وحاذق، وتأملي، والتفكير عمليّة عقليّة تهدف إلى اكتساب خبرات ذات معنى.

والتّفكير عمليّة عقليّة وجدانيّة مستمرة يقوم بها الإنسان عندما يود تحقيق هدف أو يواجه تحدياً، ويتأثّر بخبرة الإنسان وظروفه وبيئته التي تؤثّر في اتخاذ قراراته وحلّ مشكلاته، ويبحث المفكّر الجيّد عن الحقيقة، ويمكن تنمية التّفكير بالمران والتّدريب بعادات عقلية داخلية تجعل الفرد يعي العمليّات الدّاخلية، والتفكير التأملي عمليّة تفكر ومراقبة موقف قد يواجهه الفرد أو موضوع يكتب فيه ويستوعبه متمعنًا جوانبه كافة، ويقوّمه ضمن مهارات عديدة (Beyer,2001).

والتّأمّل في معاجم اللغة هو "التلبّث في الأمر والنّظر، وتأمل الشيء وفيه: تدبره وأعاد النّظر فيه مرة بعد أخرى ليستيقنه" (المعجم الوسيط،١٩٨٩، ص٢٧) والتأمل " إمعان النّظر والتّفكير في رويّة، فهو ضرب من التّفكير ينصبّ على المجردات ويجاوز المحسوسات" (المعجم الكبير، ٢٠٠٠، ص٤٨٢).

وعرّف سشون(Schoon,1987) التّفكير التأمليّ بالنّمط العلميّ من التفكير والقدرة الحدسيّة التي يمتلكها الفرد لتمكّنه من الاستقصاء النشط الذي يتسم بالتّأني حول خبراته ومعتقداته من أجل وصف مواقف وخلق قواعد مفيدة للتّعلّم في مواقف مشابهة، وعدّ شولمان (Shulman, 1987) التأمل واحدًا من المكوّنات الرئيسة المهمّة للعمليّة التّعلميّة التّعليميّة التي تُضاف إلى الفهم، والتّفكير، والتّحويل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويختصّ التّأمّل بالتبصّر وتحليل الإجراءات والنواتج والقرارات، وهو أفكار في ذهن المتعلّم، قادرة على التّطور بالمناقشة والحوار لإنتاج أفكار جديدة تختلف عن السّابقة، ويحدث التّفكير التّأملي عند مواجهة الإنسان لمواقف تحتم تحقيق هدف، ويدفعه نحو التّعلم ويشجعه، والتّفكير حالة شك تجاه موقف، وتردد وحيرة وبحث وتقصي، ويتميّز التّفكير التّأمليّ بالاستراتيجيّات التي يوظّفها الفرد لإزالة الشّك، ذلك المنحى يعدّ طريقة شاملة في تكوين خبرة جديدة متطورة، ولتحقيق التّأمّل عند الطّالب من المهم التركيز على الوقت والخبرة؛ فالتّعلّم التأمليّ يتطلب التّأني وملاحظة مواقف التّعلّم والأخذ بالاعتبار الخبرات السّابقة اللازمة لتوليد معارف جديدة(الريان، ٢٠١٠).

والتّفكير التّأمليّ قدرة التّعامل مع المواقف التّعليميّة بوعي وعمق وتحليلها بتأن للوصول إلى اتخاذ قرارات في الزّمان والمكان المناسبين، وهناك فوائد للتّفكير التّأملي، أهمها، تنمية الإبداع والتّفكير العميق لدى المتعلّم ليكون فعّالاً في العملية التّعلميّة التّعليميّة، ويصبح التّأمّل استراتيجيّة تعلّم تساعد في التّفكير العميق، وتقويم الذّات وتسهم في حلّ مشكلات وتحليلها، ويمكّن الطّلبة من تنفيذ مهمّات تساعد في تثبيت التّعلّم (Kish, 1997).

والتّفكير التّأمّلي من الاستراتيجيات فوق المعرفيّة، والنّمط المتميّز من أنماط التّفكير الذي يرتبط بالوعيّ الذّاتيّ والمعرفة الذّاتيّة، وهو يعتمد على متابعة النّفس والنّظر بعمق إلى الأمور، ويهدف إلى مساعدة المعلّم على التّأمل في خبراته، وقراراته، وإجراءاته (سعادة، ٢٠٠٣).

والتّأمّل عمليّات عقليّة محددة تُمارس وتُستخدم بقصد في معالجة معلومات لتحقيق غايات تربويّة متنوّعة كالتّذكر، والتّنبؤ، والتّصنيف، والتّقييم، وقد وصفت مهارات التّفكير بالعمليات العقليّة التي تُجمع وتُخزن من خلالها المعلومات بإجراءات التّحليل، والتّخطيط، والتّقويم، والتّوصل إلى استنتاجات وإصدار أحكام، فالمتأمّل هو الشخص المتحفظ والمتردد والهادئ في اتخاذ قراراته، وهو يبحث عن الكمال في تفكيره وتصرفاته (Wilson, 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللتّفكير التّأمليّ مهارات عدّيدة وخبرات تؤثّر بصورة إيجابيّة على المتعلّم؛ فهناك الاستيعاب، والفهم، والتّحليل، والتّقويم، وتطوير التفكير، وتنمية مهارات حلّ المشكلات لدى الطّلبة التي تؤدي إلى حلّ مشكلات بيئية وتحديدها، هذه المهارات من شأنها أن تتطور بالكتابة على اختلاف أشكالها خاصّة الحوارية منها (Croke, 2005).

وهناك مهارات رئيسة أربع للتّفكير التأمليّ يؤدي التمكّن منها وتحقيقها إلى مساعدة الطّلبة على التّفكير العميق وتحليل المحتوى بعمق، مما يؤدي إلى تعزيز التّعلّم وتثبيته وتنمية الإبداع لديهم والتّعامل مع المشكلات الحيويّة (Norton, 1997)، وهذه المهارات، هي:

١. الانفتاح الذّهنيّ لدى الفرد حول القضايا والبدائل واستكشاف مواطن الضعف.

٢. العقلانيّة وهي الإخلاص والتسامح.

٣. مراقبة الذّات ومتابعتها باستقلالية وتجنب القلق والاضطراب.

٤. التّفكير الحذر المتأني في الممارسات التي يقرر الفرد القيام بها، والشّك في أي موقف أو قرار قد يُتخذ مستقبلاً.

وتمخّض عن نتائج البحوث والدّراسات التي تخصّ التّفكير التّأمليّ ظهور نظريات واتجاهات، فهناك من ربط التّأمّل باتخاذ القرار لحل مشكلة، وهناك من عدّ الاستقصاء الذاتي الذي يعتمد على الإجراء التجريبيّ الأساس لتنمية التّفكير التّأمليّ، وقد يرتبط التأمل بمرحلة النّضج التي وصل إليها الفرد من حيث خصائصه الجسميّة والعقلية والانفعاليّة والاجتماعيّة وعوامل أخرى تعززه نحو ممارسة التّأمّل، وهناك جوانب للذّكاء التّأمليّ، أهمها (أبو طه وعبد الجواد، ٢٠٠٦).

- خلق جو للتّأمّل، وكيفية إيجاد الوقت الكافي له في ظل كثرة الأعباء، وحاجته إلى إطار عقليّ أكثر تأنيًا وتأمليّة، فتوفير فرص للتّأمل يُعدّ حيويًا للتعلم الفعّال، وتلك سمة للمعلم الحاذق.
- التّقويم الذّاتيّ الذي يظهر بطرح أسئلة موجّهة نحو الهدف وتنظيم أنشطة وخطط بغرض التحسين، حيث يؤثر التّقويم الذّاتي إيجابيًا على تعلم الطّلبة وتقدم خبراتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التّعلّم العميق فخلق جو تأملي وتوافر تقويم ذاتي داخل الحصة الصفيّة للتّوصل إلى تعلّم عميق يظهر بمشاركة كل فرد في الموقف التّعلميّ، ويتركّز التّعلّم على الهدف الأساسيّ للتّعلّم.

- التّغذية الراجعة للتّعلّم التي تستثمر في إقامة علاقات مفيدة بين الخبرات السّابقة والجديدة وتسليط الضّوء على مشكلات تحتاج إلى حلّ وتنمية علاقة التّدريس بالتّعليم.

هناك معايير عالميّة للتّفكير يتوقع أن يلم بها المعلّم حتى يفكّر بشكل ناقد ويساعد طلبته على تعلّمها بغرس أسئلة سابرة ومتعمّقة في أذهانهم لتشكل جزءاً من كيانهم الدّاخلي وتقودهم نحو تفكير أفضل، مثل وضوح العبارة ودقتها وعمقها واتساعها ومنطقيتها، فالعلاقة ترابطيّة بين القضية المحوريّة والسياق الذي قدمت فيه، وقد صنفت مستويات التّفكير إلى أساسي يتمثّل في أنشطة غير معقدة، كالتّذكر، والفهم، والاستيعاب، والمستوى المركّب الذي يتمثّل في عمليات عقليّة عليا معقدة مثل النّاقد، والإبداعيّ، وحل المشكلات، والتفكير فوق المعرفيّ (سعادة، ٢٠٠٣).

ويأتي التّأمّل على مراحل، فهناك التّأمّل في أثناء الحدث إذ يضع المعلّم تصوراته للموقف التدريسيّ، ثم التّأمّل التكويني الذي يقدم المعلّم فيه تغذية راجعة لنفسه حول تصوراته وتخطيطه ويفكّر في جسر الهوة بين ذلك التّخطيط والواقع، وهناك تأمّل بعد الحدث يفكّر في الاستراتيجيّة التي انتهجها ومدى مناسبتها، وتعلّم الطّلبة منها، وما يجب تعديله (Norton, 1997).

ويحتاج التّفكير التّأملي إلى أنماط تفكير فعّالة تتحقق في ظل استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بموضوع النّقاش، واتباع منهجيّة سليمة، في حين يتجنب التّفكير غير الفعّال اتباع منهجية واضحة ودقيقة ويستند إلى افتراضات باطلة وبراهين لا تتصل بالموضوع، والمعلّم الفعّال أهم عناصر تعليم التّفكير المرغوب خاصة إن كان على قناعة ودراية به، ويلم باستراتيجياته وبأهميتها في الحياة العامّة ولدى الطّلبة خاصّة (خريسات، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا: الدراسات ذات الصّلة:

عرضت الدراسة في هذا المجال دراسات ذات صلة بمجال أو جانب من مجالات الدّراسة وجوانبها إذ إن الباحثة لم تعثر، على حدّ علمها، على أية دراسة تناولت بناء برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التّعليميّة في اللغة العربيّة؛ لذا تناولت الباحثة الدّراسات في تخصصات أخرى غير اللغة العربية مثل العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية استنادًا إلى أن الحذاقة التّعليميّة لا تقف عند تخصص بعينه، ولهذا الغرض ولأغراض التّنظيم صُنّفت الدّراسات ذات الصلة إلى محاور.

١. دراسات تناولت الحذاقة التّعليميّة.

٢. دراسات تناولت الكفايات التّعليميّة.

٣. دراسات تناولت التّفكير التأملي.

أولاً: دراسات تناولت الحذاقة التّعليميّة:

أجرى بنسون (Benson,1989) دراسة هدفت إلى تعرّف الحذاقة التّعليميّة في التّدريس عن طريق تقصّي العلاقة بين معتقدات معلمي العلوم ومعرفتهم بالمحتوى الدّراسيّ، وطريقة تدريسهم، وقد اختيرت عينة الدّراسة قصدياً من معلمين ثلاثة وفق معايير حددت في الدّراسة وممن يمتلكون خبرات واسعة في مجال البيولوجيا، إضافة إلى كونهم يدرسون طلبة المرحلة الثّانوية، واستخدمت الدّراسة أداتين هما الملاحظة في الحصّة الصّفية، والمقابلة للفئة المستهدفة، وأظهرت النتائج أن المعلّمين يركّزون على الحقائق التّفصيليّة في المحتوى التعليمي التي تعود إلى معتقداتهم في عرض الموضوع على الرّغم من إخبارهم الطّلبة بالمفاهيم البيولوجية الأساسيّة وبالمحتوى الدّراسيّ وطرائق تدريسه مسبقاً ويبررون ذلك بما يفرضه النّظام عليهم.

وأجرى ويب (Webb,1997) دراسة هدفت إلى تعرّف قدرات المعلّمين وفق تصنيفات حددتها الدّراسة (الحاذق والمبتدئ المتقدم والمبتدئ) من خلال فهم قدرات الطّلبة ومستوى تحصيلهم وإصدار أحكام بالملاحظة والسلوك غير اللفظي، وتكونت عينة الدّراسة من (٣٠) معلمًا ومعلمة، أما أدوات الدراسة فاستخدمت الملاحظة الصفية والمقابلات، وأظهرت نتائجها اختلاف المعلمين من حيث الإدراك، واختلاف المعلم الحاذق عن المبتدئ المتقدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعن المبتدئ؛ فالحاذق أكثر قدرة على التّخطيط، وحلّ المشكلات، وإصدار أحكام بثقة، وهو موضوعيّ في استخدام المعلومات وتوظيفها في السّياقات العامّة، ويهتمّ المبتدئ المتقدم بالمناقشة والتّغذية الرّاجعة بنسبة أقلّ من الحاذق، ولا ينتقل إلى مراحل متطوّرة من توظيف المعرفة وربطها مع الخبرات الجديدة، ويبقى المبتدئ عند المعرفة الأوليّة والمناقشة، ويقلّ ارتباط المناقشة بالتّغذية الرّاجعة لدى هذه الفئة.

وأجرى دريل وديلونج وفيرلوب (Driel &Dlong &Verlop, 2009) دراسة هدفت إلى التّوصّل إلى الحذاقة التّعليميّة عن طريق تطّور المحتوى وتعليمه لدى (١٢) معلماً ومعلمة ممن يحملون درجة الماجستير في الكيمياء وهم ملتحقون ببرنامج تربية المعلّمين، وهدفت الدّراسة كذلك إلى الإجابة عن درجة التّطور البيداغوجي وأثر الخبرة والمؤهل العلميّ في تطوّر الحذاقة لديهم، واستخدمت الدّراسة استبانة ومقابلة مع المعلّمين، وقد أظهرت النّتائج وجود أثر في تطور معرفة المعلّمين البيداغوجية، إضافة إلى تأثر بعض المعلّمين بالمشرفين في تطور الحذاقة عندهم، وكان المعلمون ذوو الخبرة النّمائية هم الأكثر حرصاً على استخدام لغة كيفيّة تعليم المحتوى.

وأجرى سميث (Smith, ٢٠٠٤) دراسة حالة هدفت إلى استخدام ممارسات المعلّمين بوصفها الإطار النّظريّ لتحليل سلوك المعلّمين الحاذقين واستجاباتهم اللفظيّة، وكذلك استكشاف مجموعتين من المعلّمين الخبراء لدراسة سلوكاتهم، وتكوّنت عينة الدراسة من معلّمين ثلاثة في شمال كارولاينا لتزويد الخبراء وذوي العلاقة بالخبرات الغنيّة لتطوير ممارساتهم، وكذلك بناء أنموذج لتدريس الخبرات للارتقاء بالتعليم النوعي، أما أدوات الدّراسة فكانت الملاحظة والمقابلة، وأظهرت النّتائج وجود تفاعل متميّز في الغرفة الصّفيّة، وكانت النّماذج المستخدمة رائعة ومتشابهة، مما يعني وجود خبرات مشتركة في التّدريس يمارسها المعلّمون، الذين ترجموا عمليًّا ما دعا إليه شولمان عن دور خبرات المعلّمين التّطوريّة في التّعليم.

وأجرت غنيم (٢٠٠٥) دراسة تتعلّق بتطوير الحذاقة التّعليميّة لدى معلمي الكيمياء في صفوف التّعليم الأساسي العليا في مدارس وكالة الغوث الدّولية في الأردن من حيث تطوّر معارفهم بمعرفة المحتوى البيداغوجي وفلسفة هذا التّطوّر بمعتقداتهم وتصوراتهم عن التّعلّم والتّعليم وطبيعة العلم، واختيرت عينة الدّراسة قصديّاً من معلمي العلوم وعددهم خمسة في مدارس وكالة الغوث جنوب عمّان، أما أدوات الدّراسة فاستُخدمت الملاحظة الصّفية والمقابلات، وكتابة السّيرة الذّاتية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت النّتائج أهميّة البنية المفاهيميّة المتماسكة والفهم العميق للمادة التّعليميّة، وذلك يعدّ متطلباً أساسيّاً لتطور معرفة المحتوى البيداغوجيّة، وبخصوص معتقدات المعلّمين التّربوية أظهرت النتائج أنّ منحى التّعليم الذي اتبعه المعلّم ارتكز على معتقداته بطبيعة الكيمياء وخصائص الطّلبة، مما يعني وجود تفاوت في الحذاقة التّعليميّة بين أفراد العينة.

وهدفت دراسة أبو لطيفة(٢٠٠٥) إلى وصف معرفة المحتوى البيداغوجيّة باعتبارها جزءاً من الحذاقة التّعليميّة، فهي مزيج من المحتوى وطرائق تدريسه، ومقارنة ذلك المحتوى بين معلمي التّربية الإسلاميّة الجيدين وغير الجيدين لتفسير الاختلاف في ممارساتهم بتطوير قاعدة بيانات وصفية لممارساتهم في الصّف، وتكوّنت عينة الدّراسة من(٣٧) معلم تربية إسلاميّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن، واعتمدت الدّراسة على الملاحظة وتصوير حصص صفيّة لكل معلّم، ومقابلات للتّحقق من فهم المعلّمين للمحتوى وخصائص الطّلبة ومعرفتهم البيداغوجيّة العامّة وبيئات التّعلّم، وأظهرت نتائج الدّراسة امتلاك معلمي التّربية الإسلاميّة الجيدين عناصر معرفة المحتوى البيداغوجية وسلامة المحتوى، وتميّزوا بفهم خصائص طلبتهم وبيئاتهم بسبب ارتفاع مستوى المعرفتين الماديّة والتّركيبيّة، في حين افتقر أقرانهم غير الجيدين إلى هذه المعارف.

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة هنز وآخرين (Henze etal., 2009) إلى كيفيّة الإسهام في توظيف معارف المعلّمين وخبراتهم في مجموعة مدارس ثانويّة في هولندا لتوفير سياقات تعلميّة إبداعية وحاذقة في التعليم، وتكونت عينة الدّراسة من (٨) معلمي علوم(الكيمياء والفيزياء والأحياء) الذين تلقوا تدريبًا على الاستراتيجية نفسها بواقع(٦٠) ساعة تدريبيّة في مجالات متنوّعة بأوراق عمل في المحتوى التعليميّ واستراتيجيّات التّدريس، وتعاون هؤلاء المعلّمون بصورة متكاملة إذ أفادوا من خبرات بعضهم بعضا، واستُخدمت في الدراسة أداتان هما: المقابلة والملاحظة في مكان العمل، وأظهرت النّتائج تطوّر كفايات المعلّمين وقدراتهم في التّعليم، واكتسابهم مهارات عالية في المواقف التّعليميّة في الغرفة الصّفية.

وأجرت الصّفا(٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التّفكير الحاذق والتّفضيل المعرفيّ والقدرة على حلّ المشكلات لدى طلبة المرحلة الرّابعة لكليات التّربية في جامعتي بغداد والمستنصريّة، وتكوّنت عينة الدّراسة العشوائية من(٤٠٥) وتم بناء مقياسين الأول في التّفكير الحاذق والثّاني في التّفضيل المعرفيّ، كما تبنت الدّراسة مقياسًا في حلّ المشكلات، وأظهرت نتائج الدّراسة أن عينة البحث يمتلكون تفكيرًا حاذقًا بدرجة جيّدة، وهم بوجه عام يتمتعون بأنماط معرفية في التّفضيل المعرفيّ، كما أظهرت النّتائج أن التّفكير الحاذق لا يتأثر بالجنس ولا بالتّخصص، وهناك علاقة بين التّفكير الحاذق والتّفضيل المعرفيّ وحلّ المشكلات.

ثانياً: دراسات تناولت الكفايات التّعليميّة:

أجرى مكتب اليونسكو(١٩٩٦) بالتّعاون مع الجامعة الأردنية دراسة هدفت إلى تعرّف الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في مؤتمر تربية المعلّم العربيّ، وطبقت الدّراسة على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة في جامعات: بيت لحم، بيرزيت والخليل والنّجاح، واستخدمت الاستبانة أداة للدّراسة للكشف عن الكفايات المهنيّة لدى المعلّمين، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أهميّة العمل على توافر كفايات سبع لدى المعلم تتسلسل حسب الأهمية: التّقويم، التجدد المعرفيّ، الإنسانيّة، تنظيم التّعلم الذّاتيّ، تنظيم المادة الدّراسيّة، إدارة الصّف، أساليب التّدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى عبد الله (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى تعرّف خصائص الأستاذ الجامعي في فلسطين من جوانب: شخصية مثل الذّكاء وضبط الذّات، ومهنية مثل الجمود الذّهني واحترام الطّلبة، وموضوعية مثل الالتزام بالمواعيد، وتكوّنت عينة الدّراسة من (١٤٢) طالباً وطالبة من جامعة بيت لحم، واستخدمت الدّراسة استبانة لتعرّف وجهات نظر هؤلاء الطّلبة، أما نتائج الدّراسة فأظهرت تطابقاً لرأي الذّكور والإناث من حيث إدراكهم للخصائص الواقعية (الاجتماعية، والمهنية، والشخصية) لدى الأستاذ الجامعي، إضافة إلى عدم وجود فروق من حيث إدراكهم لخصائص الأستاذ الجامعي الواقعية والمأمولة.

وهدفت دراسة عبد الحق(٢٠٠٤) إلى تعرف الكفايات التّعليميّة لدى معلمي التّربية الرياضية في المرحلة الأساسيّة في محافظة نابلس، وتحديد الأهمية النّسبية لكل كفاية من الكفايات، وكذلك تعرّف وجهات نظر معلّمي ومعلّمات التربية الرياضية ومديري المدارس في تقديرهم للكفايات التّعليميّة لدى معلّمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، واختيرت عينة الدّراسة قصدياً من جميع معلّمي ومعلّمات التربية الرّياضية، إذ تضمّنت (٦٠) معلّماً ومعلّمة و(٦٠) مدير مدرسة، واستخدمت الاستبانة أداة للدّراسة لتعرّف الكفايات الرئيسة لدى عينة الدّراسة، وقد أظهرت النّتائج الكفايات التّعليميّة الأساسيّة التي يمتلكها معلمو المرحلة الأولى إذ كانت عالية في مجال التّخطيط ومتوسطة في مجالي التّنفيذ والتّقويم.

وأعدّ العون(٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تحليل الكفايات التّعليميّة، واقتراح برنامج تعليميّ لتنمية الكفايات الأقل امتلاكاً لدى معلّمي المرحلة الثّانوية في الأردن، وتكونت عينة الدّراسة من (٣٤) معلمًا ومعلّمة ممن يعملون في مرحلة التّعليم الثّانويّة في محافظة المفرق للعام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، أما أداة الدّراسة فكانت استبانة حول الكفايات التّعليميّة واختبار الكفاءة في التخطيط للتدريس وإدارة الصّف والتّفاعل، والتّعاون، وأظهرت نتائج الدّراسة ضعف امتلاك عينة الدّراسة للكفايات إذ تحتاج إلى تدريب، فجاءت المتوسّطات الحسابيّة ضعيفة في مجالات: إدارة الصّف، والتّفاعل والتّعاون، والتّخطيط للتّدريس، في حين ارتفعت مجالات مثل إدارة النّشاط، والنّمو المهنيّ، والتّقويم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى هزايمة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبيّ قائم على التّعلم الذّاتي وأثره في تنمية مهارات تدريس القراءة النّاقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٤) معلماً ومعلمة من جميع معلّمي اللغة العربيّة ممن يدرسون الصّف العاشر الأساسيّ في قصبة المفرق، أما أداة الدّراسة فكانت الملاحظة التي تكوّنت من مجالات التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم، وقد أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضّابطة على القياس البعدي تُعزى إلى البرنامج التّدريبي لصالح المجموعة التّجريبية في المجالات الثّلاثة، وأوصت الدّراسة بتدريب المعلّمين على استراتيجيّات تدريس متطورة أهمها استخدام التّعلم الذّاتي مهارات القراءة النّاقدة.

وهدفت دراسة أبي داوود (٢٠٠٨) إلى تعرّف الكفايات التّعليميّة المستخدمة لمعلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في الخليل، ودور متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتّخصص، والخبرة في الكفايات المستخدمة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٤) معلّمًا (١٠١) ومعلّمة، واستُخدمت الاستبانة والملاحظة أدوات للدّراسة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ نسبة ممارسة معلّمي اللغة العربية للكفايات التّعليميّة كبيرة على جميع مجالات الدّراسة، ولم تظهر الدّراسة فروقًا ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المعلّمين لممارسة الكفايات تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ، والتّخصص، والخبرة في التّدريس، ولم تظهر كذلك وجود فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة معلّمي اللغة العربيّة للكفايات التّعليميّة تُعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي والتّخصص والخبرة في التّدريس.

وهدفت دراسة سلوم والمخلافي (٢٠١١) إلى تقصي كفايات معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة من خريجي كلية التّربية في جامعة السّلطان قابوس للأعوام الدّراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٦ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، واشتملت العينة على (١٢٢) معلماً و(٢٠) معلم أول و (١٦) مشرفاً، واستُخدم في الدّراسة استبانة تضمنت محاور أربعة: الكفايات المهنيّة، والكفايات التّخصصية، والكفايات الذّاتية الشخصية، وكفايات تنمية البيئة والمجتمع، أما نتائج الدّراسة فأظهرت ارتفاع متوسط درجة الكفايات الرّئيسة في الوقت الذي وجد فيه خلل في تصميم استراتيجيّات تعليم مناسبة، ومراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة ووضع خطط علاجيّة للأهداف التي لم تتحقق، والإسهام في حلّ مشكلات اجتماعيّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثّالث: دراسات تناولت التّفكير التأمليّ:

أعد نورتون(Norton.1997) دراسة هدفت إلى تعرّف مستويات التّفكير التّأملي لدى الطّلبة المعلّمين في ضوء بعض المتغيّرات، واشتملت عينة الدّراسة على (١٣) طالباً وطالبة من الملتحقين ببرنامج إعداد المعلّمين وتأهيلهم، أمّا أداة الدّراسة فاستُخدمت استبانة، وجمع صحائف يوميّة من أعمال المشاركين، وأظهرت النّتائج أنّ ٦١% من الطّلبة المعلّمين قد صُنفوا في المرحلة الدّنيا من مراحل التّفكير التّأمليّ، في حين جاء ٣٩% في المراحل المرتفعة، وأظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة وفقاً للتّخصص لصالح الطّلبة الملتحقين ببرنامج إعداد المعلّمين.

وهدفت دراسة الشّكعة (٢٠٠٧) إلى تحديد مستوى التّفكير التّأمليّ لدى طلبة البكالوريوس والدّراسات العليا في جامعة النّجاح الوطنيّة، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التّفكير التّأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكليّة والمستوى الدّراسيّ والجنس، وتكوّنت عينة الدّراسة من (٥٥٠) مشاركاً ومشاركة من طلبة البكالوريوس و(٩١) من طلبة الدّراسات العليا، واستُخدمت الدّراسة مقياس ايزنك وولسون المكوّن من (٣٠) فقرة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى التّفكير التّأمليّ جيد لدى طلبة البكالوريوس على الاختبار، وتوجد فروق في مستويات التّفكير لدى طلبة الكليات العلميّة والإنسانيّة لصالح الإنسانيّة ممن طبّقت عليهم الدّراسة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح طلبة الماجستير، ولم تكن الفروق دالة لصالح الجنس.

وأجرت أبو سويلم (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى بحث أثر تنمية التّفكير التّأمليّ لدى معلّمات اللغة العربية في توظيف الطّريقة التكامليّة في التّدريس ومهارات الاتصال، وقد طُبقت الدّراسة في مدرسة ثانوية في الزرقاء، إذ اختيرت العينة من معلمات اللغة العربيّة للصّفوف الأساسيّة العليا، وقد استُخدمت في الدّراسة الملاحظة بالمعايشة، والملاحظة الصّفيّة، وتحليل عينات من وثائق المعلّمات، وأظهرت نتائج الدّراسة أهمية إعداد برنامج تدريبيّ بدءًا من التّخطيط والتّنفيذ وما بعد التنفيذ لتدريب المعلّمات على التّفكير التّأمليّ الذي أثّر في النمو المهني المستدام، وأظهرت الدّراسة تحسنًا في تنفيذ المعلّمات للطريقة التّكامليّة التأملية في تدريس مهارات الاتصال إذ كانت أفضل طريقة في التّدريس بالممارسة التّأمليّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة الرّيان (٢٠١٠) إلى استقصاء التّمايز في مستويات التّفكير التّأمليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في مديريّة الخليل، وتكوّنت عينة الدّراسة الطبقيّة من (٣٣٣) طالباً وطالبة، واستُخدم مقياس مستويات التّفكير التّأملي لكمبر (Kember) الذي أظهرت نتائجه حصول مستوى الفهم على التّرتيب الأول بأعلى متوسّط حسابيّ، يليه مستوى التّأمل، ثم النّاقد، فالطّريقة الاعتياديّة التي احتلت مرتبة متأخرة، وأظهرت النتائج كذلك وجود فرق في مستوى العمل الاعتيادي يُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطّالبات، وكذلك وجود فروق على المقياس كله وعلى مستوى المتأمل النّاقد تُعزى إلى التّفاعل بين الجنس والفاعليّة.

تعقيب على الدّراسات ذات الصّلة:

بعد الاطلاع على الدّراسات السّابقة ذات الصّلة، أظهرت بوجه عام أهميّة الحذاقة ومعارف المعلّمين وخبراتهم بوصفها جزءًا من الحذاقة التّعليميّة، ففي مجال الحذاقة التّعليميّة أكّدت الدّراسات وجود فروق بين المعلّمين واختلاف في قدراتهم ينعكس على الطّلبة في غرفة الصّف، إذ تتسم البيئة الصّفية بالفعاليّة، فالحاذقون أكثر قدرة على التّخطيط والتّنفيذ، كما أظهرت دراسة كل من (Smith, 2004؛ Hense etal., 2009؛ Webb,١٩٩٧).

وفي مجال كفايات المعلّم تطرّقت الدّراسات إلى كفايات المعلّم وقد اتفقت دراسات (عبد الله، ١٩٩٧؛ عبد الحق، ٢٠٠٤؛ والعون، ٢٠٠٥) على أهمية امتلاك المعلّم لكفايات مهمّة أساسيّة ضمن مستويات متعددة وتوفير برامج بهذا الخصوص كما في دراسة (Wilson, 2008) إذ تفوّقت المجموعات التّجريبيّة على الاعتياديّة التي أظهرت نتائجها فعاليّة البرنامج التّدريبيّ الذي تدرّبت عليه المجموعة التّجريبية.

وأظهرت النّتائج التي تخصّ دراسات تناولت التّفكير التّأمليّ أهمية امتلاك المعلّمين لهذا التّفكير؛ فقد تفوّقت الغرف الصّفيّة للمعلّمين الذين يمتلكون تفكيرًا تأمليًا، إذ أثمرت هذه الطرائق في تعليم التّفكير لدى الفئة المستهدفة، واستثمرت في بناء شخصية المتعلّم وتكوينها، أما المعلمون الذين يفتقرون إلى التّفكير والتّفكير التّأمليّ خاصّة، فقد سادت لديهم الاستراتيجيّات التّقليدية التي يقودها معلّمون تقليديون كما في دراسة كل من (Norton,1997؛ الشكعة، ٢٠٠٧؛ الصفا، ٢٠١١؛ أبي سويلم، ٢٠٠٩؛ الرّيان،٢٠١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وحثت الدّراسات على ضرورة تدريب المعلّم وإلحاقه بدورات تدريبيّة تخصّ الحذاقة التّعليميّة في التّدريس، إذ إنه يعاني ضعفاً في المهارات والكفايات الرّئيسة، وذلك يتطلّب من ذوي العلاقة والمسؤوليّة المبادرة إلى تدريبه وتأهيله بعد تحديد حاجاته وفق أوليّاتها.

أفادت الباحثة من الدّراسات ذات الصّلة في التّوصل إلى خلفيّة نظريّة وفي أثناء إعداد الجزء النّظريّ للبرنامج التّدريبيّ الذي تعددت أبعاده، كما فتحت هذه الدّراسات الأفق للباحثة للاطلاع على دراسات أخرى ومراجع ذات علاقة، كما تمت الإفادة من هذه الدّراسات عند إعداد أدبيّات الدّراسة ومنهجيتها، وكذلك عند إعداد أداتي الدّراسة، وهما الملاحظة ومقياس التّفكير التّأمليّ.

إن ما تميّزت به هذه الدّراسة هو تفرّدها بإعداد برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التّعليميّة لتطوير كفايات المعلّمين ومهارات التّفكير التّأملي لمعلمي اللغة العربية، وتعدّ هذه الدراسة الأولى التي بنت برنامجًا تدريبيًّا قائمًا على الحذاقة التّعليميّة في اللغة العربيّة، وقد ربطت بين متغيّرات لم تتطرّق إليها الدّراسات ذات الصّلة، على حدّ علم الباحثة؛ مما يعني أن الدّراسة وفّرت أنشطة واستراتيجيات خاصّة من شأنها ترجمة المحتوى التّعليمي المجرد إلى محتوى قابل للفهم والتّعلم، وإن تنوّع مجالات أدوات الدّراسة وفقراتها، وخصوصيّة مجتمع الدّراسة (معلمو اللغة العربية) الذين هم بحاجة ملحّة إلى مثل هذه البرامج التّدريبيّة، وذلك ما ميّز الدّراسة عن غيرها من الدّراسات السّابقة ذات الصّلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدّراسة وطريقة اختيارها والإجراءات التي استخدمت في تنفيذها، والطرائق التي تمّ بها إعداد أدواتها، وتطويرها والطّرائق الإحصائيّة التي استخدمت في معالجة البيانات تمهيدًا لاستخلاص النّتائج، وتضمّن الفصل وصفًا لتصميم الدّراسة، ومتغيّراتها وللبرنامج التّدريبيّ وتنفيذه؛ من أجل الإجابة عن أسئلة هذه الدّراسة والتحقق من فرضيّاتها.

منهجيّة الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج التّجريبيّ للكشف عن أثر تدريب معلمي اللغة العربيّة على البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفاياتهم التّعليميّة، ومهارات التّفكير التّأمليّ لديهم.

مجتمع الدّراسة:

بلغ مجتمع الدّراسة(٤١١) معلّمًا ومعلّمة في مديرية التّربية والتّعليم/رام الله التّابعة لمدارس السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة في العام ٢٠١٠/٢٠١١ ممن يدرّسون المرحلة الأساسيّة العليا للصّفوف من(٥-١٠)، منهم (١٨٥) معلّمًا، و(٢٢٦) معلّمة، والجدول (١) يُظهر توزيع مجتمع الدّراسة حسب الجنس وسنوات الخبرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول(١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة

الخبرة	الجنس				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
أقل من ٥ سنوات	١١٢	%٢٧,٢٥	٨٨	%٢١,٤١	٢٠٠	%٤٨,٦٦
من ٥- أقل من ١٠ سنوات	٣١	%٧,٥٤	٤٢	%١٠,٢٢	٧٣	%١٧,٧٦
١٠ سنوات فأكثر	٤٢	%١٠,٢٢	٩٦	%٢٣,٣٦	١٣٨	%٣٣,٥٨
المجموع الكلي	١٨٥	%٤٥,٠١	٢٢٦	%٥٤,٩٩	٤١١	%١٠٠,٠٠

عينة الدّراسة:

تكوّنت عينة الدّراسة من(٦٠) معلّمًا ومعلّمة لغة عربيّة ممن يدرسون صفوف المرحلة الأساسيّة العليا (٥-١٠) في مديريّة التربية والتعليم/رام الله، وتم توزيعهم على شعبتين: تجريبيّة، ضمت (30) معلّمًا ومعلّمة منهم(١٦) معلّمًا و(١٤) معلّمة، تلقّت تدريبًا على البرنامج التّدريبيّ الذي بنته الباحثة، وضابطة تكوّنت من(٣٠) معلّمًا ومعلّمة، منهم (١١) معلّمًا و(١٩) معلمة وتلقّت التّدريب الاعتياديّ المعمول به في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة إذ تطرق إلى تحليل المحتوى التعليمي للصفوف الأساسية العليا (٥-١٠) وقد تزامن مع تدريب المجموعة التجريبيّة.

واختارت الباحثة عينة عشوائيّة من مجتمع الدّراسة الذي حُدد أفراده في مجتمع الدّراسة، ورُوعي متغيرا الجنس وسنوات الخبرة في توزيع المجموعتين: التّجريبية والضّابطة، والجدول الآتي يبيّن خصائص العينة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول(٢)

توزيع عينة الدّراسة حسب المجموعة والجنس وسنوات الخبرة التّعليميّة

المجموعة	الخبرة	الجنس				المجموع	
		ذكر		أنثى			
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
التّجريبية	أقل من ٥ سنوات	10	33.3%	7	23.3%	17	56.7%
	من ٥- أقل من ١٠ سنوات	3	10.0%	1	3.3%	4	13.3%
	١٠ سنوات فأكثر	3	10.0%	6	20.0%	9	30.0%
	المجموع الكلي	16	53.3%	14	46.7%	30	100%
الضابطة	أقل من ٥ سنوات	6	20.0%	6	20.0%	12	40.0%
	من ٥- أقل من ١٠ سنوات	2	6.7%	5	16.7%	7	23.3%
	١٠ سنوات فأكثر	3	10.0%	8	26.7%	11	36.7%
	المجموع الكلي	11	36.7%	19	63.3%	30	100%

أداتا الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة أداتين:

أولاً: الملاحظة

لغرض تحقيق هدف الدّراسة وهو تعرّف أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة التّعليميّة، أعدت الباحثة الملاحظة استنادًا إلى الكفايات التّعليميّة التي يمتلكها المعلّم في الغرفة الصّفيّة وفق مؤشرات للمجالات التي وردت في الملاحظة بغرض فحص هذه الفقرات ورصد ممارساتهم في مواقف تدلّ عليها، وحددت مستويات الأداء لكل كفاية باستخدام مقياس ليكرت الخماسيّ، ثم رُصدت الأحداث داخل الصّف بدقّة بناء على الفقرات الواردة في الملاحظة.

ولتحقيق ذلك عادت الباحثة إلى الأدب التربوي ذي الصّلة، ومن ذلك دراسات (شولمان، ١٩٨٧، ١٩٨٦؛ جون، ٢٠٠٠؛ كوتشران، ١٩٩٣؛ نصر، ١٩٩٤؛ حشوة، ٢٠٠٥؛ طعيمة، ١٩٩٩؛ عطية والهاشمي، ٢٠٠٨؛ ولفولك وأنيتا، ٢٠١٠؛ وزارة التربية العالي الفلسطينيّة،2011).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأعدت الباحثة (٣٦) مهارة فرعية توزّعت على(٧) كفايات رئيسة، هي: معرفة المنهاج، الفهم العميق للمحتوى، خصائص الطّلبة، بيداغوجيا المحتوى، استراتيجيّات تدريس المحتوى، البيئة التّعلميّة التعليميّة، التّأمّل(المحتوى التّعليميّ، واستراتيجيات تعليمية، واستراتيجيات تعلميّة) وتضمّنت هذه الكفايات مجالات متنوّعة في التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم بعناصرها كافّة، وقد تلخّصت مراحل إعداد كفايات المعلّم التّعليميّة وفقًا للآتي:

- تحديد الغرض من الملاحظة؛ بهدف قياس مدى امتلاك معلمي اللغة العربيّة للكفايات التّعليميّة بمستوياتها السبعة قبل تنفيذ البرنامج التّدريبيّ وبعده.

- إعداد مؤشرات لكل كفاية تعليميّة وتحكيم مدى انسجامها مع المؤشرات(الملحق١).

- تقويم كفاية المعلمين في الملاحظة من خلال مقياس خماسيّ يوظّفها المُلاحظ بوضع إشارة (x) وفق الدرجة التي يحققها المعلّم في أثناء الحصة الصّفيّة (غير مرض، مرض، جيّد، جيّد جدًا، ممتاز)، الذي تدرّج في العلامات(١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥) على التّوالي.

صدق الملاحظة:

للتحقق من صدق الملاحظة، عُرضت على مجموعة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص (الملحق١)، وطُلب منهم إضفاء وجهات نظرهم ومقترحاتهم من حيث:

- ارتباط الكفايات الفرعية بالرئيسة ووضوحهما.

- شمولية الكفايات الرئيسة.

- سلامة الكفايات اللغويّة.

- مدى انسجام الكفايات مع فئة معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا.

- إجراء أي تعديل يرونه مناسبًا.

وفي ضوء ملاحظات المحكّمين عادت الباحثة إلى المزيد من الدّراسات والأدب التّربويّ، ومهارات تعليم اللغة العربيّة، ونماذج تحليل المحتوى، وتم إجراء تعديلات وتغييرات؛ فقد غيّرت كفاية "معرفة المنهاج" إلى "معرفة منهاج اللغة العربيّة، وعدّل مجال الكفايات من (٩) إلى (٧) كفايات، وحذفت المؤشّرات(٣،٢) على مستوى معرفة المنهاج، والمؤشر(٥) في خصائص الطّلبة، وإضافة المؤشرين (٧،٦) في كفاية الفهم العميق للمحتوى،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعدّلت كفاية "سياقات التّعلّم" إلى "البيئة التعلميّة التّعليميّة"، وصوّبت أخطاء لغوية ومطبعية، وعُدّ ذلك بمنزلة الصّدق المنطقيّ، وبذلك وصلت الكفايات إلى صورتها النهائية إذ تكوّنت من (٣٦) كفاية تعليمية فرعية (الملحق٢).

ثبات الملاحظة:

لقياس درجة ثبات الملاحظة، درّبت الباحثة أحد مشرفي اللغة العربيّة على إجرائها وفق القائمة المعدّة لهذا الغرض، ثم اختيرت عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة، وقد تكوّنت من (٣٠) معلّمًا ومعلّمة، منهم (١٣) معلّمًا و(١٧) معلّمة في مدارس حكوميّة تابعة للسّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، وقد تشابهت ظروفهم البيئيّة والاجتماعيّة مع عينة الدّراسة.

ولاحظت الباحثة والمشرف (الذي درّبته الباحثة) أداء كل معلّم ومعلّمة في العينة الاستطلاعيّة بتنفيذ زيارة واحدة لكل منهم؛ إذ رافقت الباحثة والمشرف التّربوي المعلّم إلى الحصّة الصّفية وقام كل منهما بتعبئة فقرات الملاحظة بمفرده في الزّيارة الصّفيّة نفسها، وبعد ذلك تم حساب مدى التّوافق بين الملاحظتين (معامل الثّبات) باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرّف مدى التّوافق بين نتائج الملاحظين (نتائج الملاحظ الأول ونتائج الملاحظ الثاني)، إذ بلغت قيمة الثّبات (٠,٨١)، وبغرض تعرّف مدى انسجام الفقرات وفق مجالاتها ومع بعضها بعضًا تمّ حساب معامل الثّبات بناء على نتائج أحد الملاحظين (ملاحظة الباحثة) للعينة الاستطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة، بطريقة الاتّساق الدّاخلي(التّجانس)، فلوحظ ارتفاع معامل الاتّساق الدّاخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ليصل إلى ٠,٩٨.

ثانيًا: مقياس التّفكير التّأمليّ:

طوّرت الباحثة مقياسًا لتعرّف مهارات التّفكير التأمليّ لدى معلمي اللغة العربيّة وتقصّي أثر البرنامج التّدريبيّ في تحسين مهارات التّفكير التّأمليّ لدى المجموعة التّجريبيّة موضوع الدّراسة، ولتطوير المقياس تمت مراجعة الدّراسات والأدب التّربويّ السّابق (بركات،٢٠٠٥؛ خريسات، ٢٠٠٥؛ أبو سويلم، ٢٠٠٩).

وتمّت الإفادة من هذه الدّراسات في تطوير مسوّدة أوليّة في مهارات التّفكير التّأمّليّ لمعلّمي اللغة العربيّة، ثم عرضتها على محكّمين لإبداء وجهات نظرهم حول فقرات المقياس ومدى شموليّة الفقرات، وواقعيتها، وجدواها، وانسجامها مع البرنامج التّدريبيّ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتم التّوصّل إلى الصّورة النّهائيّة للمقياس إذ تضمّن (٣٠) فقرة بعد الحذف والاستبدال والإضافة (الملحق٣) وجاءت مهارات التّفكير بصورة مقياس خماسيّ (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا) تدرّج في العلامات (٥)،(٤)،(٣)،(٢)،(١) على التّوالي.

صدق مقياس التّفكير التّأمليّ:

للتحقق من صدق المقياس عُرض على مجموعة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، الملحق(١) وطلب منهم إبداء وجهات نظرهم في مدى انسجام هذه المهارات مع الفئة المستهدفة، وهم معلمو اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا(٥-١٠)، ووضوح صياغاتها اللغويّة، وإغناء هذه المهارات بالتّعديل والحذف والإضافة، وأُعيد ترتيب الفقرات تبعًا لوجهات النّظر المقترحة التي ارتأت الباحثة أهميّة تعديلها والأخذ بها؛ ومن ذلك، تطوير الفقرات وتعديلها (٦، ١١، ١٥، ١٩، ٣٠)، واستبدال الفقرات (١٤، ٢١، ٢٣) بإضافة فقرات أخرى بديلة، وتكوّنت الأداة بصورتها النهائية من ٣٠ فقرة، الملحق (٣).

ثبات مقياس التّفكير التأمليّ:

للتحقق من ثبات فقرات المقياس، طُبّق على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة لـ (٣٠) معلّمًا ومعلّمة لغة عربيّة، منهم (١٣) معلّمًا و (١٧) معلّمة في مديريّة رام الله، وهذه العينة قريبة من عينة الدّراسة الأصليّة من حيث التّخصص والخبرات والبيئة التّعليميّة، إضافة إلى تشابه ظروفهم الاقتصاديّة والاجتماعيّة وخبراتهم التّعليميّة.

وتم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين: طريقة القياس وإعادة القياس، إذ طُبّق على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (٣٠) معلّمًا ومعلّمة في مديرية رام الله، وبعد أسبوعين طُبق المقياس مرة ثانية على العينة نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التّطبيقين إذ بلغ (0.79) وبهدف معرفة مدى انسجام الفقرات مع مجالات التّفكير التّأملي ومع بعضها، تمّ حساب معامل الثّبات بطريقة الاتّساق الدّاخليّ(التّجانس) على العينة نفسها المكوّنة من (٣٠) معلّمًا ومعلّمة في مديرية التّربية والتّعليم/رام الله، إذ تبين أن معامل الاتّساق الدّاخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) قد ارتفع ليصل إلى (٠,٨٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرنامج التّدريبيّ:

وهو مجموعة أنشطة منظّمة ومخططة تضمّنت أهدافًا ومحتوى ووسائل واستراتيجيّات تقويم قائمة على الحذاقة التّعليميّة سعت إلى تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة ورفع مستوى مهارات التّفكير التّأمليّ لديهم، وتكوّن البرنامج من مقدّمة وأهداف وأنشطة واستراتيجيّات تقويم وتدريس، ووزّع الدّليل إلى جزء خاصّ بالمدرّب تضمّن هدف النّشاط وإجراءاته ووسائل تنفيذه وتقويمه، وآخر للمتدرّب تضمّن أوراق عمل تخصّ عينة الدّراسة(المعلّمون) يُطبّق فردياً وجماعياً، وقد مرّ إعداد البرنامج التّدريبيّ بخطوات ومراحل على النحو:

- تحديد النتاجات التّعلمية التّعيمية المأمولة.

- مراجعة دراسات سابقة ذات علاقة وأدب تربوي مثل (Holmes,Group 1990؛Shulman, 1986؛ Mumford, 1991؛ طعيمه، ٢٠٠١؛ الفتلاوي، ٢٠٠٣؛ التّميمي، ٢٠٠٥؛ عبيدات، ٢٠٠٧؛ الأسطل، ٢٠٠٩).

- إعداد محتوى البرنامج التّدريبيّ والمواد التّدريبيّة بما يحقق الأهداف المنشودة، إذ تضمّن جانباً نظريّاً لمعالجة الأنشطة وفعاليات البرنامج، وعمليّاً يبادر المتدرّب فيه إلى التّطبيق، وقد اختيرت الموضوعات الرئيسة الآتية: الحذاقة التّعليميّة والمعلّم الحاذق، الفهم العميق للمحتوى وتحليله، آليات التّخطيط للنّتاجات التّعلميّة التّعليميّة، خصائص الطّلبة، البيئة التّعلميّة التّعليميّة، استراتيجيّات تعليميّة، استراتيجيّات تعلميّة، استراتيجيّات المحتوى.

- إعداد الأنشطة واختيار التّقنيات المناسبة لتنفيذ هذه الأنشطة.

- خطة تفصيلية لتنفيذ البرنامج.

- تقويم البرنامج في مستويات مختلفة.

أسس بناء البرنامج:

انطلقت الباحثة في بناء البرنامج التّدريبيّ من الأهميّة المتزايدة التي يحظى بها المعلّم، بوجه عام، ومعلم اللغة العربيّة خاصّة، من منطلق الاهتمام باللغة العربيّة، وقد استندت في بناء البرنامج إلى أسس مرجعيّة مثل الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربيّة، ووثيقة المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم: الخطة الشاملة (٢٠٠٨-٢٠١٢)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وخطط وزارة التّربية والتّعليم الاستراتيجيّة والتنمويّة (٢٠٠٨) وخطط التّدريب العامّة، في ظل اهتمام المفهوم الحديث للمنهاج بمصادر متنوّعة في العملية التّعلمية التّعليمية لإثرائه، إذ إنه لم يعد مصدر التّعلم الرئيس، ومن أهم أسس البرنامج:

- اللغة العربيّة ذات أثر بالغ في تعلّم الطّلبة.

- دور معلّم اللغة العربيّة في مبحثه وفي المباحث الأخرى؛ لذا من المهم تأهيله ليضطلع بالعملية التّعلميّة التّعليميّة؛ إضافة إلى حذاقته التي تنعكس إيجابيًا على تحسين تحصيل الطّلبة.

- تنمية التّفكير ومهاراته بوصفها جزءًا من الحذاقة التّعليميّة.

- المتعلّم هو المحور الرئيس في العمليّة التعلمية التّعليميّة؛ فالمشاركة جزء من مهماته التّعليميّة.

- التّدريس سلوك تحدد مهاراته وتُحلل بأنشطة وتدريبات عمليّة لإحداث تنمية نوعيّة.

- ملاحظة تطبيق البرامج التّدريبيّة بصورة عمليّة داخل الغرفة الصّفيّة.

- توصيات المؤتمرات والنّدوات والبرامج بأهمية دور المعلّم في العملية التعلمية التعليمية.

- دور المتعلّم في بناء برامج تطويريّة؛ باعتبار هذه المشاركة جزء من مهماته التّعليميّة.

- تدني مستوى أداء الطلبة في مهارات اللغة العربيّة، وذلك يُعدّ انعكاسًا على تدني كفايات المعلم.

مسوّغات بناء البرنامج التّدريبيّ المقترح:

أعدت الباحثة البرنامج التّدريبيّ انطلاقاً من الأسس السّابقة للبرنامج التدريبيّ، وحرصًا على استكمال حلقة التّعليم في مختلف المجالات، فإن مسوغات هذا البرنامج تلخّصت بالآتي:

- يعدّ البرنامج التّدريبيّ جزءاً من الخطط والبرامج التدريبيّة المعمول بها، لذا فهو حلقة استكماليّة لتحقيق أهداف التّدريب والتّطور المنشود.

- ينسجم هذا البرنامج مع تطلعات القائمين على التّعليم والتّدريب لإيجاد معلّمين يمتلكون كفايات ومهارات علميّة وعمليّة جنباً إلى جنب استراتيجيّات التّعلم الذّاتي والتّعاوني لينعكس على أدائهم داخل الصف، إذ يعدّ حاجة لهم.

- استند بناء البرنامج إلى منطلقات وأسس ليكون جزءًا من تدريب المعلّم، كما تنسجم هذه المنطلقات مع دوره المتجدد في ظل التّطورات الحاصلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تفرض المتغيّرات العالميّة المتجددة والتّطور التّقني والمعرفي أهمية العناية بالتّربية والتّعليم والنّهوض بها بصورة عامة، وبالمعلّم الذي يعدّ الحلقة الأقوى في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة.

- يعدّ تدريب المعلّم حاجة وضرورة في ظل العصر الحالي ليقوم بمهماته بالصّورة الأكمل، وذلك يقتضي توفير التّدريب الفعّال الذي أشارت إلى أهميته تجارب الدّول والمؤسسات مؤكدّة أنه الحل الذي يجدر أخذه بالاعتبار في ظل هذه المتغيّرات.

مكوّنات البرنامج التّدريبيّ:

الأهداف:

يهدف البرنامج التّدريبيّ بصورة عامّة إلى تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة ومهارات التّفكير التأمليّ لديهم في ضوء الحذاقة التّعليميّة، أما أهداف البرنامج الفرعيّة، فأهمها:

- تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة ومهارات التّفكير التأمليّ لديهم في ضوء الحذاقة التّعليميّة.
- تحسين أدائهم في المجالات المعرفيّة والمهاريّة والسلوكيّة.
- حثّهم على تأمل الأنشطة والاستراتيجيّات المتنوّعة.
- تعرّف مجالات نظريّة وأخرى تطبيقيّة في منهاج اللغة العربيّة.
- مساعدتهم في التّخطيط للحصص الصّفية بصورة فعّالة.
- تحديد نتاجات التّعلّم المهمة بصورة قابلة للملاحظة والقياس.
- رفع مستوى أدائهم في انتقاء الاستراتيجيّات التّدريسيّة الأنسب للمحتوى التعليمي.
- إكسابهم القدرة على انتقاء التّقويم اللغوي الذي ينسجم مع استراتيجيّات التّدريس، وطبيعة النتاجات ومستويات الطّلبة.
- تصميم أنشطة تعلميّة تعليميّة فعالة تنسجم والنّتاجات المنشودة.
- تحقيق مبدأ التّعلّم الذّاتي لديهم.
- تعزيز الممارسة التّأملية لديهم.
- تزويد المعلّمين بمادة تدريبيّة تركز على المحتوى التّعليمي واستراتيجيّات التّدريس لتحقيق النّتاجات للتّوصّل إلى الحذاقة التّعليميّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحذاقة التّعليميّة القائم عليها البرنامج التّدريبيّ:

تستند الحذاقة التّعليميّة إلى امتلاك المعلم للمحتوى التّعليميّ العميق جنبًا إلى جنب استراتيجيّات تدريس ذلك المحتوى بطرائق من شأنها ترجمته بأقل وقت وجهد ممكنين، ولما كانت الحذاقة تتطلّب كفايات ومهارات يجدر أن يمتلكها المعلّم الحاذق تمهيدًا لتوافر الحذاقة التّعليمية فقد تضمّن هذا البرنامج أجزاءً مهمّة، هي:

- مقدّمة نظريّة حول الحذاقة التّعليميّة تُعدّ مهمّة لتوضيح العناصر المأمولة من البرنامج التّدريبيّ، وقد اشتملت على تعريف للحذاقة بامتلاك المعلّم للمحتوى والاستراتيجيّات، وهناك المخطط التفصيليّ الذي أعدته الباحثة بما تضمنه من إجراءات التّدريس المقترحة والتّقويم وأهداف البرنامج وأسس بنائه ومسوغاته (الملحق ٤).

- حُدد في البرنامج موضوعات مقترحة من كتب مدرسيّة تخصّ صفوف المرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) وهناك جزء خاص بالكفايات التّعليميّة، وتم إعداد دروس تطبيقيّة لمجموعة الكفايات.

- تضمّن البرنامج جزءًا تّطبيقيًّا لدروس جمعت بين أكثر من كفاية في جانبي المحتوى والاستراتيجيّات، وذلك الجزء هو دروس تطبيقيّة في اللغة العربيّة تُحيل المعلّم إلى الكتاب المدرسيّ لتوظيفه بفعالية في غرفة الصّف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى التّعليميّ:

تضمن المحتوى التعليمي نصوصًا وأنشطة تدريبيّة ووسائل وتقنيات تعليم، وقد تنوّعت موضوعات ذلك المحتوى بين قراءة وكتابة وتعبير بأشكال متنوّعة، كما روعي في اختيار المحتوى أسس عدّيدة، منها:

- التنويع في استخدام النّصوص وتوظيفها بغض النّظر عن نوعها أو مصدرها.

-التّركيز على النّصوص السّهلة البسيطة بهدف توصيل فكرة النّشاط وهدفه.

-أهداف البرنامج العامة.

-مسائل وأنشطة متنوّعة.

-الكفايات التعليميّة.

-استراتيجيّات التّدريس وطرائقه.

- التّقويم.

استراتيجيّات التّدريس:

اعتمد بناء البرنامج التّدريبيّ على مجموعة من الاستراتيجيّات التّدريسيّة التي تنسجم مع المحتوى التعليميّ الذي اشتقته الباحثة من مصادر متنوّعة وخبرات تربويّة ودراسات ركّزت على الحذاقة ومدى امتلاك المعلّم لها بتمكنه من المحتوى التعليمي واستراتيجيّات التدريس الفعّالة.

وتنوّعت هذه الاستراتيجيّات في البرنامج التّدريبيّ استنادًا إلى الأفضل والأكثر فعاليّة منها بما يصبّ في تحقق الأهداف، وبما ينسجم وحاجات المعلّمين وخبراتهم التعليمية والبيئة التي يدرسون فيها؛ فقد دمجت عناصر عديدة من نصوص ونقاشات ينظّمها المدرّب في أثناء التّدريب التي عقدت عند التنفيذ، أما أهم هذا الاستراتيجيّات، فهي:

- العصف الذّهني الهادف إلى توليد أفكار تتسم بالتّنوّع.

- حلّ المشكلات بالممارسة.

- المناقشة والحوار.

- التّعلّم بالعمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واضطلع المتدرّبون بتنفيذ أنشطة متنوّعة في التّدريب وفي الحصة الصفيّة، والتّخطيط للدروس، وأوراق العمل، وهناك أنشطة نظريّة تولى المعلّمون مهمّة تنفيذها واستكمالها في الغرفة الصفيّة، وقد استُكملت في لقاءات التدريب اللاحقة للحصول على تغذية راجعة من المتدرّبين الزّملاء، وركّزت أنشطة أخرى على تقديم حصص صفيّة من المتدرّب بوجود المتدرّبين الزملاء في الحصة الصّفية في المدرسة التي عُقد فيها التّدريب، تبعتها نقاشات حول سير الحصة الصّفية وآلية تنفيذها ومعرفة مواطن القوّة والضّعف.

تقنيات التّعليم:

تعدّ استراتيجيّات التّدريس من الممارسات التّعليميّة المهمّة التي تشكّل عنصر تشويق للمتدرّبين بتوفير تقنيات تعلّم فعّالة ومناسبة، وإتاحة الفرص أمامهم لتطبيق أنشطة متنوّعة وتعزيز الأفضل منها والكشف عن مواطن الضّعف ومعالجتها، وقد استندت التّقنيات إلى:

- تنوّع مصادر التّدريب مثل الرجوع إلى المكتبات العامة، والخاصة، والإنترنت وزيارة الصّفوف لملاحظة مواقف تعلّمية بواقع زيارة لكل معلّم في المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة.
- التّوظيف الفعّال لتقنيات التّعليم في التّدريب بوصفها جزءًا لا يتجزأ من التعليم.
- التّنويع في أنماط التّعلّم المقترحة (فردي وزمريّ وتعاونيّ) من أجل تنفيذ أوراق عمل.
- توظيف وسائل متنوّعة ذات علاقة بالموقف الصّفيّ(فيديو حصص صفية، السّبورة، أقلام، أوراق عمل، الشّفافيات، بطاقات، حواسيب، أجهزة عرض).

التّقويم:

وُظّف التّقويم بفعاليّة في البرنامج التّدريبيّ ضمن بمستويات مختلفة:

- التّقويم القبليّ ويأتي قبل التدريب، إذ نفذت الباحثة زيارات قبليّة لكل معلّم ومعلّمة في المدارس لحضور حصص صفيّة لعينة الدّراسة (التجريبيّة والضّابطة)، وتعبئة بنود الفقرات في الملاحظة التي أعدّتها الباحثة لهذا الغرض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التّقويم التّكويني إذ تضمّن البرنامج أنشطة وتدريبات وتطبيقات مختلفة وتنفيذ حصص صفيّة في المدارس وفي التّدريب؛ لإكساب المتدرّبين كفايات واستراتيجيّات تدريس وتقويم متنوّعة.

- التّقويم الختاميّ إذ طُبّقت زيارات بعديّة بواقع زيارة لكل معلّم في عينة الدّراسة (التّجريبيّة والضّابطة) في المدارس من أجل حضور حصّة صفيّة لكل معلّم ومعلّمة لملاحظة أدائهم بعد مرورهم بالبرنامج التّدريبيّ وتدوين ملاحظات حول الفقرات التي أعدّتها الباحثة لهذا الغرض وبالطّريقة القبليّة نفسها.

المستفيدون من البرنامج:

المستفيدون من هذا البرنامج هم معلمو اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسيّة العليا (٥-١٠) في مديرية التّربية والتّعليم/ رام الله للعام الدراسيّ ٢٠١٠/ ٢٠١١.

دليل المدرّب:

اشتمل الدليل على مقدّمة نظريّة حول الحذاقة التّعليميّة، ومقدّمة عامة حول الكفايات وخصائص المعلّمين الحاذقين، وعلى الخطة التّفصيليّة لتنفيذ البرنامج الذي أعدّته الباحثة بما فيه من استراتيجيّات تدريس، ومحتوى تعليميّ وأنشطة مرفقة، وأهداف للبرنامج وفلسفته وأسس بنائه.

دليل المتدرّب:

تضمّن الدّليل نصوصًا قرائيّة وأوراق متدرّب وشفافيات اشتملت على إجابات تدور حول الأسئلة الواردة في أوراق العمل، وتهدف إلى تدريب المعلّمين على تحليل المحتوى وآليات توظيفه وقراءته بإتقان ووضوح، لتحقيق الأهداف المرجوة وتحفيزه على التّدبر في النصوص والتّأني ومراجعة الذّات واستراتيجيّات التّدريس التي تُستخدم في الغرفة الصّفية، كما تضمّن الدّليل أنشطة إضافيّة ينفذها المعلّم في التّدريب وفي الحصص الصفيّة ويلاحظها بعناية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق البرنامج:

بغرض التّحقق من صدق البرنامج، تم عرضه كاملاً على مجموعة محكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج التّدريس وطرائقه، وفي اللغة العربيّة خاصّة في الجامعات والمؤسسات التّعليميّة الأردنيّة والفلسطينيّة، فضلاً عن عدد من معلمي اللغة العربيّة، إذ قابلتهم الباحثة للتّحقق من مدى صدقه وواقعيته ومدى جدواه وشموليته للمجالات وانسجامه مع الهدف الرئيس وهو امتلاك المعلّم للحذاقة التّعليميّة (الملحق١).

وعُدّل البرنامج في ضوء ملاحظات المحكّمين مثل الرّجوع إلى آليات تدريب متنوّعة واستراتيجيّات معاصرة، وكذلك تقسيم البرنامج التّدريبيّ إلى أجزاء ثلاثة: الجزء النّظريّ وجزء الكفايات التّعليميّة، وجزء التّطبيق الذي يجمع بين المحتوى والاستراتيجيّات.

وقد أُثري البرنامج التّدريبيّ وفق ما اقترحه المحكمون، إذ أُضيفت موضوعات جديدة في تحليل المحتوى مثل تحليل (ت) أو نموذج وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، وكذلك الجمع بين الأدبيات النّظرية للكفايّة والتّطبيق العمليّ لها في أثناء التّدريب، وحُذف من البرنامج التّدريبيّ أنشطة عالجت تحليل المحتوى بصورة زادت على الحاجة كما أشار بعض المحكّمين.

زمن تطبيق البرنامج التّدريبيّ:

بعد استصدار كتاب موافقة من وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، والتّنسيق مع مديرية التربية والتعليم في رام الله، تمّ تطبيق البرنامج في الفترة الواقعة بين (٢٠١١/٦/٢٠) إلى (٢٠١١/٩/١٩) من الفصل الدّراسي الثّاني والعطلة الصّيفيّة والفصل الدّراسيّ الأول للعام ٢٠١٢/٢٠١١، بواقع لقاءين أسبوعيًا لكل مجموعة في العام الدّراسي ٢٠١١_٢٠١٢، مما أتاح الفرصة أمام المتدرّبين لاكتساب الجانبين النّظريّ والعمليّ في التّدريب، وتطبيقه فعليًا في الصّف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنفيذ البرنامج:

تكوّن البرنامج التّدريبي من خمسين ساعة تدريبيّة استهدفت معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا (٥-١٠) وقد استند إلى استراتيجيّات متنوّعة في التّدريب بأنماط تعاونيّة وذاتيّة ركّزت بمجموعها على المتدرّب محورًا للتّدريب، وتضمنت محاور التّدريب أوراق عمل وأنشطة تطبيقية وحصصًا صفيّة في مختلف مراحل التّدريب مع الأخذ بالاعتبار التّقويم بأشكاله في الحصة الصّفية وفي التّدريب، وتنوّعت استراتيجيّات التّدريب وطرائقه ما بين تعاونيّ، وحوار ومناقشة، وحلّ مشكلات، وطرائق استقرائيّة واستنتاجيّة وعصف ذهنيّ بوسائل متنوّعة؛ فهناك مهارات نظرية تُقدّم إلى المتدرّب وأخرى تطبيقيّة يمارسها في الحصّة الصّفيّة، ثم يعود إلى التدريب للحصول على تغذية راجعة من زملائه المتدرّبين.

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

وتولت الباحثة مهمّة تنفيذ البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة للمجموعة التّجريبيّة وعددهم (٣٠) معلّمًا ومعلّمة لغة عربية للمرحلة الأساسيّة العليا للصفوف من (٥-١٠)، في حين تدرّبت المجموعة الضّابطة ضمن برنامج اعتياديّ في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية في فترة تزامنت مع تدريب المجموعة التّجريبيّة تقريبًا، وقد اشتمل البرنامج الاعتياديّ على موضوعات في المحتوى التعليميّ وتحليل المحتوى وفق استراتيجيات التّدريب المعمول بها، وقد زارت الباحثة أيام التّدريب للمجموعة الضابطة دون تدخل منها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدّراسة:

تمت الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

١. مراجعة الأدب التربويّ المتعلّق بالحذاقة وبالكفايات التّعليميّة والتّفكير التأمليّ والدّراسات والبرامج التي تؤدي إلى تحسينها مثل دراسات (Shulman, 1987؛ Hashweh,1996؛ Cochran etal., 1993؛ Wilker, 1992؛ غنيم، ٢٠٠٥؛ Berry, 2009؛ أبو طه وعبد الجواد،٢٠٠٦؛ عطية والهاشمي،٢٠٠٨؛ محمد،٢٠٠٩؛ ولفولك وأنيتا،٢٠١٠؛ سلوم والمخلافي، ٢٠١١) إذ أفادت الباحثة منها في اشتقاق كفايات المعلّم الحاذق ومهارات التّفكير التّأمليّ لديه.

٢. تحديد عينة الدّراسة من معلمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا للصفوف (٥-١٠) في مديرية التربية والتّعليم رام الله.

٣. إعداد الملاحظة، وعرضها على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصاص والخبرة للتّأكد من صدقها ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة.

٤. تطوير مقياس في التّفكير التأمليّ وعرضه على مجموعة محكّمين ذوي الاختصاص للتّأكد من صدقه ومناسبته لمعلمي اللغة العربيّة.

٥. تجريب أداتي الدّراسة(الملاحظة، ومقياس التّفكير التّأمليّ) على عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة الأصليين.

٦. اشتقاق كفايات تعليمية في اللغة العربيّة واستراتيجيّات تدريسها ومؤشرات كل كفاية تعليميّة، وكذلك مهارات التفكير التأملي ومؤشرات لكل مهارة.

٧. تحديد الموضوعات والمحاور الرئيسة والقضايا التي تضمّنها البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة من مصادر متنوّعة، وعرضها على محكّمين ذوي خبرة ومختصين للتأكد من مدى انسجامها ومناسبتها للفئة المستهدفة.

٨. إعداد البرنامج التّدريبيّ وعرضه كاملًا على محكّمين لقياس مدى صدقه وملاءمته للفئة المستهدفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٩. استصدار كتاب موافقة من وزارة التّربية والتعليم الفلسطينيّة، والالتقاء بمدير عام الإشراف والتأهيل التربوي في الوزارة ومدير التّربية والتعليم والتواصل مع مديريّة التّربية والتّعليم/ رام الله لتحقيق أهداف الدّراسة وآليات تنفيذها.

١٠. تحديد عدد اللقاءات اللازمة لتنفيذ البرنامج التّدريبيّ، إذ طبّق بعقد لقاء أسبوعيّ لكل مجموعة وبلغ مجموع اللقاءات (١٣) لقاءً بواقع خمسين ساعة تدريبيّة.

١١. تطبيق مقياس التّفكير التّأمّلي قبليًّا للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.

١٢. تطبيق الملاحظة قبليًّا على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة بواقع زيارة لكل معلّم ومعلّمة.

١٣. تطبيق مقياس التّفكير التّأمّلي بعديًّا للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.

١٤. تطبيق الملاحظة بعديًّا على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة بواقع زيارة لكل معلّم ومعلّمة.

١٥. اختيار عينة الدّراسة وتوزيعهم عشوائياً من قبل الباحثة على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة.

١٦. تطبيق البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة للعينة التّجريبيّة، وقد استغرق تنفيذه شهرين ونصف الشهر في العام الدراسيّ ٢٠١٠/ ٢٠١١.

١٧. التّوصل إلى النتائج ومعالجتها إحصائيّا ومناقشتها، وتفسيرها، والتّأكّد من فاعلية البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة، وتقديم التوصيات المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيّرات الدّراسة:

تضمّنت الدّراسة المتغيّرات الآتية:

أولاً: المتغيّر المستقل: البرنامج التّدريبيّ للمعلّمين، وله مستويان:

١. البرنامج التّدريبي للمعلّمين القائم على الحذاقة التّعليميّة ودرّس للمجموعة التّجريبيّة.

٢. البرنامج الاعتياديّ للمعلّمين المعمول به في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة ودرّس للمجموعة الضّابطة.

ثانياً: المتغير التّصنيفي:

١. الجنس، وله مستويان: ذكور(معلّمون)، وإناث(معلّمات).

٢. سنوات الخبرة بمستويات ثلاثة: أقل من (٥) سنوات، من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠)، (١٠) سنوات فأكثر.

ثالثًا: المتغيّرات التّابعة:

١. كفايات معلمي اللغة العربيّة التّعليميّة.

٢. مهارات التّفكير التأمليّ لدى معلمي اللغة العربيّة.

تصميم الدّراسة والمعالجة الإحصائيّة:

استخدمت الدّراسة تصميماً تجريبيّا تمثّل في اختيار مجموعتين، إحداهما تجريبيّة، والثّانية ضابطة بواقع (٣٠) معلمًا ومعلمة لكل مجموعة ويمكن التّعبير عن التَّصميم بالصورة الآتية:

R	G1 :01	02	×	١٠	02
R	G2 :01	02	-	01	02

G1 : المجوعة التّجريبيّة

G2 : المجموعة الضّابطة

×: المعالجة باستخدام البرنامج التّدريبيّ بللمعلّمين القائم على الحذاقة التّعليميّة.

- : البرنامج الاعتياديّ للمعلّمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

01: الملاحظة(تُطبّق قبليّاً وبعديّاً).

02: مقياس مهارات التفكير التأمليّ(يطبّق قبلياً وبعدياً).

R: اختيار عشوائي

المعالجة الإحصائيّة: استخدمت الباحثة للإجابة عن أسئلة الدّراسة:

أولاً: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة من أجل

١. حساب أداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبيّة والضّابطة) على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة وكفاياتهم القبليّة.

٢. حساب أداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبيّة والضّابطة) على الملاحظة لمقياس مهارات التّفكير التّأمليّ لمعلمي اللغة العربيّة البعديّة ومهاراتهم القبليّة.

ثانياً: تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) من أجل حساب:

١. الفرق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة.

٢. الفرق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على مقياس التّفكير التّأمليّ لمعلمي اللغة العربيّة البعديّة.

٣. التّفاعل بين أثر نوع البرنامج التّدريبيّ للمعلّمين في تطوير الكفايات التعليمية ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

٤. التّفاعل بين نوع البرنامج التّدريبيّ للمعلّمين في تطوير مهارات التّفكير التأمليّ ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـل الرّابـع

نتائج الدّراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدّراسة التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعليميّة ومهارات التّفكير التأمليّ لديهم بالإجابة عن أسئلة الدّراسة، والتّحقق من فرضياتها، وفيما يأتي نتائج الدّراسة بناء على أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الأول الذي نصه

"ما الكفايات التّعليميّة اللازمة لحذاقة معلمي اللغة العربيّة"؟

للإجابة عن هذا السّؤال، راجعت الباحثة الأدب التّربويّ ذا العلاقة بكفايات يمتلكها المعلمون عامّة ومعلم اللغة العربيّة خاصّة، وقد أجمعت الدّراسات على أهميّة امتلاك المعلّم لكفايات تعليميّة فعّالة من أجل أن يقوم بواجبه وأن يتحمل مسؤولياته بما تفرضه التّحديّات والمستجدّات.

وإنّ تتبع هذه الكفايات ضرورة؛ فقد صُنّفت إلى معرفيّة وأدائيّة وإنتاجيّة وعامّة، وذهنية، وعمليّة، وفنيّة، وفكريّة، وإنسانيّة، وتقنية، وفق أبعاد أخلاقيّة، وأكاديميّة، وتربويّة والعلاقات الاجتماعيّة، وتأتي هذه الكفايات سابقة للتّدريس وفي أثناء التّدريس وبعده (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

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

واهتمت دراسة كل من (Mumford,1991؛ Committee on Developments in the Science of Learning 2000) بقدرة المعلّم على توفير بيئة تربويّة تعليميّة تستثير عقول الطّلبة وتحفزهم وتولّد قناعات لديهم بقضايا يتعمّقون فيها، وليس مجرد أخذها بعلاتها، ويقدّم المعلّم الخبير تعليمًا جيدًا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويساعد الطّلبة على استثمار أوقات التعلّم، ويستكشف اللحظات الحرجة التي يكون فيها الطالب مستعدًا للتّعلّم، ويركّز على لحظات التّعلّم ويتصف بالنّقد وبالتّأمّل.

وأوردت دراسة كل من (جابر،٢٠٠٠؛ Berry, 2004) خصائص للمعلّم الحاذق مثل حبّ الاطلاع ومعرفة المحتوى التّعليميّ إلى جانب معرفة استراتيجيّات التّعلّم التي تراعي خصائص الطّلبة، ويسهم إثراء المحتوى التّعليميّ في توافر فهم عميق للمعلّم ليقدّم تعلّمًا أفضل إلى الطّلبة، وينظّم أفكاره ويبررها، ويقضي وقتًا أطول في فهم المسألة وتصنيفها، ويسترجع جوانب مهمّة من خبراته دون حاجة إلى تركيز، ويمتلك مرونة في التّعامل مع الظّروف الجديدة، باعتبارها فرصة تطوير لذاته، ولا يلاحظ المبتدئ هذه الأفكار، ويركّز على معلومات يمكن استخدامها فقط.

وأشار الهاشمي وعطية (٢٠٠٨) إلى كفاية المعلّم في معرفة تقدّم تعلّم الطّالب، فهو يتيح لهم فرص الاختيار الإيجابيّ، ويواكب المستجدّات في مجال تخصصه، ويتعامل مع تقنيات التّعليم وشبكة الإنترنت بإتقان، ويثق بقدراته ويتقبّل الآخرين ويسعى إلى تحسين إدارة الصّف.

وبغض النّظر عن نوع البرامج التّدريبيّة التي تقدّم إلى المعلّمين، فهي تهدف بمجملها إلى تحسين أدائهم بكفاية وفعالية؛ وإن اهتمت الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلّمين بتنميّة الكفايات والممارسات العمليّة لدى معلمي اللغة العربيّة؛ فالحركات الحديثة في التّدريب مثل الإعداد الموجّه نحو العمل القائم على الكفايات تركّز على التّدريب العمليّ وتعدّه محورًا رئيسًا في تدريب المعلّمين، ذلك يعني أهمية برامج التّدريب التي تهتم بكفايات تتطلّب توفير تغذية راجعة كافية.

وقد توصلت الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التّربويّ ووجهات نظر الباحثين إلى أهمية امتلاك معلّم اللغة العربيّة لكفايات رئيسة تمكّنه من الاضطلاع بدوره المأمول ليكون حاذقًا يمتلك المحتوى التّعليمي ويطبّقه باستراتيجيّات متنوّعة، ولخّصت الباحثة هذه الكفايات لتكون محورًا رئيسًا في الملاحظة التي وُظفت في الغرفة الصّفية في مواقف التّعلّم بصورة عمليّة وليس مجرد امتلاكها نظريًّا، وهي تتضمّن مؤشّرات يمتلكها المعلّم الحاذق بنسب عالية ولا تنفصل عن بعضها لديه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

١. المعرفة بمنهاج اللغة العربيّة وتضمّنت مؤشرات يتوقّع أن يمتلكها المعلّم:

أ. يوظّف أهداف منهاج اللغة العربيّة.

ب. يتعرّف الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربيّة.

جـ. يوظّف أسس بناء منهاج اللغة العربية في التعلم.

د. يوظّف عناصر المنهاج الأربعة بتكامليّة.

٢. الفهم العميق للمحتوى التّعليميّ:

أ. يحلل بنية المادة التّعليميّة إلى عناصرها الأساسيّة.

ب. يخطط لأهداف المحتوى التعليميّ وفق الخبرات السّابقة وخصائص الطّلبة.

جـ. يميّز علاقات المفاهيم والمبادئ ببعضها.

د. يثري المحتوى التّعليمي من مصادر مختلفة.

هـ. يربط المحتوى مع فروع التّخصص الأخرى بعمق.

و. يقوّم وحدة دراسية لقياس أثرها على الطّلبة.

٣) معرفة خصائص الطّلبة اللغوية:

أ. يراعي الفروق الفردية بين جميع الطّلبة في تخطيطه.

ب. يتعرّف قدرات الطّلبة اللغوية باستراتيجيات متنوّعة.

٤) معرفة بيداغوجيا عامّة، وأهم مؤشراتها:

أ. يوظّف النظريات التربوية الحديثة في التعلم والتعليم اللغويّ.

ب. يوظّف تقنيات التعليم في العملية التعلمية التعليمية بكفاءة.

جـ. يطبّق مهارات خاصة في التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د. يصحح استجابات الطلبة الخطأ بإيجابية.

٥) معرفة استراتيجيّات تعليم المحتوى (بيداغوجيا المحتوى)

أ. تحقيق التّكامل اللغويّ (الأفقي والرأسيّ).

ب. الإلمام بالاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية.

جـ. يقدّم المحتوى بطريقة جيدة.

د. يستثمر كامل الوقت للتعلّم اللغويّ.

هـ. التمكّن من طرائق تدريس اللغة العربيّة بصورة غير نمطية.

و. يساعد في ربط خبرات الطلبة السّابقة في اللغة العربيّة بالخبرات الجديدة.

ز. الإلمام بنماذج تعلم اللغة ومهاراتها.

حـ. يلم بأسس قياس وتقويم مبحث اللغة العربية.

ط. يستخدم استراتيجيّات متنوعة لشرح المفاهيم العلمية والمصطلحات.

كـ. يدرك الفرق بين طرائق تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية وللمراحل الأخرى.

٦) البيئة التّعلميّة التّعليميّة:

أ. يتابع تفاعل الطلبة اللفظي وغير اللفظي في الغرفة الصفية.

ب. يهيء أنشطة ومواقف تعلمية تعليمية تنمي حاجات الطّلبة.

جـ. يساعد في نقل التعلّم من سياق المدرسة إلى سياقات أخرى.

د. يخطط لاتخاذ قرارات صفية بمشاركة الطلبة.

٧) التّأمّل في التّعليم، وأهم الكفايات التّعليميّة فيها، المحتوى التّعلميّ التّعليمي، ويتضمّن:

أ. يعي المعلّم عناصر المحتوى التّعلميّ التّعليميّ الرئيسة.

ب. ينظم عناصر المحتوى التعلّميّ التعليمي.

وهناك استراتيجيات تعليميّة، تتضمن:

أ. يراجع استراتيجيّاته التّعليميّة.

ب. ينظّم استراتيجياته التّعليميّة.

استراتيجيات تعلميّة، وتتضمن:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ. ينظّم المعلم تفاعل الطلبة ومناقشاتهم.

ب. يعدّ أنشطة متنوّعة بمشاركة الطّلبة.

وبعد ملاحظة أداء المعلمين في الحصص الصّفيّة لفحص مؤشرات من هذه الكفايات ومدى تحققها لديهم بنسب متفاوتة؛ تبيّن أهميّة هذه الكفايات في التّدريس، إذ أظهرت نتائج المجموعة التجريبيّة تحسنًا؛ فقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبيّة التي تعلّمت باستخدام البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة الأعلى إذ بلغ (٣,٥٧) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تعلمت بالطّريقة الاعتياديّة (٣,٢٩).

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

ثانيًا: النّتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثّاني الذي نصه

"ما مكونات البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة ومهارات التّفكير التأمليّ لديهم"؟

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

واتسم البرنامج بسهولة اللغة التي تناسب الفئة العمريّة (المرحلة الأساسيّة العليا للصّفوف ٥-١٠)، إذ تعرّف المعلّم إلى خصائص الطّلبة، ومراعاة الفروق الفرديّة وتفريد التّعليم، وتنوّعت استراتيجيّات التّدريس وفق الموقف الصّفيّ من مناقشة وحوار واستقراء واستنتاج وعصف ذهنيّ بأنماط التّعلم الفرديّة والجماعيّة والزّمريّة، وتم التّركيز على إكساب المعلّم مهارات متنوّعة في مجالات عديدة وربط المحتوى التعليميّ بالمنهاج وبأهدافه وفلسفته لتوسيع مدارك الطّلبة واستيعابهم انطلاقًا من توسيع مدارك المعلّم أولاً.

وقد ركّزت الدّراسة الحاليّة على الحذاقة التّعليميّة التي تختصّ بالفهم العميق للمحتوى إلى جانب استراتيجيّات تدريس ذلك المحتوى، وتوافر لدى عينة الدّراسة في ظل البرنامج التّدريبيّ هذان الجانبان، وحدث تطوّر في خبراتهم، وانعكس بتفاوت على مستوى أدائهم في الغرفة الصّفية، ذلك يتفق مع دراسات تناولت الجانبين وأظهرت النتائج نفسها منها (Benson,1989؛ Webb,1997؛ Hense etal ., 2009؛ غنيم، ٢٠٠٥ ؛ Wilson, 2008).

وحُددت الفترة الزمنية لتنفيذ التّدريب وفق البرنامج التّدريبيّ على عينة الدّراسة من معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا للصفوف (٥-١٠) في الفصل الدراسيّ الثاني ٢٠١٠/٢٠١١ وفي العطلة الصّيفيّة والفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ ٢٠١١/٢٠١٢، وتم تقديم عرض مفصّل للبرنامج التّدريبيّ في الفصل الثّالث في هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه

"ما أثر البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبيّة والضّابطة) على الملاحظة لكفايات معلّمي اللغة العربيّة البعديّة وكفاياتهم القبليّة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للبطاقة	الملاحظة القبلي		الملاحظة البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	5	2.81	0.79	3.57	0.78
الضّابطة	٣٠		3.10	0.91	3.29	0.85

يلاحظ من الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة التّجريبيّة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٥٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة الضابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة(٣,٢٩)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) طُبّق تحليل التّباين المصاحب الأحادي(ANCOVA)، وجاءت نتائجه على النحو:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٤)

نتائج تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطي مجموعتي

الدّراسة على ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة

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

يظهر من الجـدول (٤) أن مستوى الدّلالة للتّطبيق القبليّ للملاحظة يساوي (٠,٠٢٧)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة، وهذا يعني رفض الفرضية الصّفريّة الأولى التي تنصّ على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تطوير كفايات المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتيادي) وقد استُخرجت المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لمعرفة الفرق في كفايات المعلّمين تبعًا لنوع البرنامج ولصالح أي المجموعتين وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة

ملاحظة كفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التّجريبيّة	٣٠	3.64	0.13
الاعتياديّة	٣٠	3.22	0.13

يلاحظ من الجدول (٥) أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التّجريبيّة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٦٤) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (٣,٢٢) مما يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التّجريبيّة من عينة الدّراسة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة، وذلك يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة.

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

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة، بحسب متغيرات: البرنامج التدريبي، والجنس، وسنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على ملاحظة كفايات معلّمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة حسب متغيرات البرنامج التّدريبيّ، والجنس، وسنوات الخبرة.

المجموعة	الجنس	الخبرة	العدد	القبلي		البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	أقل من ٥ سنوات	10	2.49	0.53	4.04	0.23
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	3	4.33	0.58	4.05	0.38
		١٠ سنوات فأكثر	3	2.81	0.64	2.67	0.32
		المجموع	16	2.90	0.89	3.78	0.61
	أنثى	أقل من ٥ سنوات	7	2.81	0.65	4.04	0.24
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	1	4.00	0.00	3.86	0.00
		١٠ سنوات فأكثر	6	2.41	0.48	2.43	0.54
		المجموع	14	2.72	0.67	3.33	0.90
	المجموع	أقل من ٥ سنوات	17	2.62	0.58	4.04	0.22
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	4	4.25	0.50	4.00	0.32
		١٠ سنوات فأكثر	9	2.54	0.53	2.51	0.47
		المجموع	30	2.81	0.79	3.57	0.78
الضابطة	ذكر	أقل من ٥ سنوات	6	3.53	1.33	4.06	0.28
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	2	3.79	1.71	3.43	1.20
		١٠ سنوات فأكثر	3	2.40	0.40	2.22	0.12
		المجموع	11	3.27	1.24	3.44	0.93
	أنثى	أقل من ٥ سنوات	6	3.61	0.61	3.94	0.15
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	5	2.97	0.60	3.19	0.63
		١٠ سنوات فأكثر	8	2.56	0.37	2.64	0.77
		المجموع	19	3.00	0.67	3.20	0.81
	المجمو	أقل من ٥ سنوات	12	3.57	0.99	4.00	0.22

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	ع	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	7	3.20	0.94	3.26	0.72
		١٠ سنوات فاكثر	11	2.52	0.37	2.53	0.68
		المجموع	30	3.10	0.91	3.29	0.85

يلاحظ من الجدول (٦) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبيّة في التّطبيق البعديّ كان الأعلى إذ بلغ (٣,٥٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعديّ (٣,٢٩)، وأنّ المتوسط الحسابي للذّكور في المجموعة التّجريبيّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٧٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة نفسها(٣,٣٣) وأنّ المتوسط الحسابي في المجموعة التّجريبيّة لفئة الخبرة أقل من ٥ سنوات كان الأعلى إذ بلغ (٤,٠٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات (٤,٠٠)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة ١٠ سنوات فأكثر (٢,٥١) ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة بحسب متغيرات المجموعة، والجنس، وسنوات الخبرة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) طبّقت الباحثة تحليل التّباين المصاحب الثّلاثي ذي التصميم العاملي (ANCOVA) الذي جاءت نتائجه على النحو الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٧)

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

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

يظهر من الجـدول (٧) أن مستوى الدّلالة بالنّسبة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، والاعتيادي)، ومتغير الجنس يساوي (٠,٥٠٧) وأن مستوى الدّلالة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) ومتغير الخبرة يساوي (٠,٥٨٦) ومستوى الدّلالة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة معاً (٠,٥٨٧) وهذه القيم غير دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) مما يدل على عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا يعني قبول الفرضيّة الصّفريّة الثّانية التي تنص على: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير كفايات المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التعليميّة والاعتياديّ) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الخامس الذي نصه: "ما أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليمية في تطوير مهارات التّفكير التّأملي لدى معلّمي اللغة العربيّة"؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على مقياس مهارات التّفكير التّأملي لدى معلّمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على مقياس

مهارات التّفكير التّأملي لدى معلمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة

المجموعة	العدد	النهاية العظمى للمقياس	مقياس التفكير التأملي القبلي		مقياس التفكير التأملي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّجريبيّة	٣٠	5	3.42	0.29	3.64	0.22
الاعتياديّة	٣٠		3.20	0.26	3.26	0.30

يلاحظ من الجدول(٨) أنّ المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة التّجريبية التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٦٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تعلّمت بالطّريقة الاعتياديّة (٣,٢٦) ولتحديد إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدّراسة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) طبّقت الباحثة تحليل التّباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) وجاءت النّتائج على النحو الآتي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٩)

نتائج تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين متوسطي تحصيل مجموعتي الدّراسة على مقياس مهارات التّفكير التّأمليّ لدى معلّمي اللغة العربيّة البعديّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التّطبيق القبلي للمقياس	1.300	1	1.300	27.116	0.000
البرنامج التدريبيّ	0.910	1	0.910	18.987	0.000
الخطأ	2.733	57	0.048		
المجموع	٤,٩٤٣	59			

يظهر من الجـدول (٩) أن مستوى الدّلالة بالنّسبة للبرنامج التّدريبيّ يساوي (٠,٠٠٠) وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) مما دل على وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء مجموعتي الدّراسة على اختبار مهارات التفكير التّأمّلي لدى معلّمي اللغة العربيّة البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى($\alpha = ٠,٠٥$) في تطوير مقياس مهارات التّفكير التّأمّلي لدى معلمي اللغة العربيّة يُعزى إلى نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتيادي) واستُخرجت المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لتعرّف الفرق ولصالح أي مجموعة من المجموعتين، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التّفكير التّأملي لدى معلّمي اللغة العربيّة البعديّة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التّجريبيّة	٣٠	3.59	0.04
الاعتياديّة	٣٠	3.32	0.04

يلاحظ من الجدول (١٠) أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التّجريبيّة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٥٩) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (٣,٣٢)، وهذا يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التّجريبيّة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة، بمعنى أن البرنامج التدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة كان له الأثر في تطوير مهارات التّفكير التّأمليّ لدى معلّمي اللغة العربيّة.

سادسًا: النّتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال السّادس الذي نصه "هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التعليميّة والاعتيادي)، في تطوير مهارات التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية، ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على اختبار مهارات التفكير التّأملي لدى معلّمي اللغة العربيّة البعديّة والقبليّة، بحسب متغيرات البرنامج التدريبي، والجنس، وسنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على مقياس التّفكير التّأمليّ لمعلمي اللغة العربيّة البعديّ والقبليّ حسب متغيّرات البرنامج التدريبيّ، والجنس، وسنوات الخبرة

المجموعة	الجنس	الخبرة	العدد	القبلي		البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	أقل من ٥ سنوات	10	3.51	0.41	3.63	0.33
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	3	3.24	0.08	3.74	0.21
		١٠ سنوات فأكثر	3	3.44	0.28	3.72	0.11
		المجموع	16	3.45	0.35	3.67	0.27
	أنثى	أقل من ٥ سنوات	7	3.55	0.10	3.64	0.18
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	1	3.37	.	3.63	0.00
		١٠ سنوات فأكثر	6	3.22	0.18	3.59	0.11
		المجموع	14	3.40	0.21	3.62	0.14
	المجموع	أقل من ٥ سنوات	17	3.53	0.32	3.63	0.27
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	4	3.28	0.09	3.72	0.18
		١٠ سنوات فأكثر	9	3.29	0.23	3.63	0.12
		المجموع	30	3.42	0.29	3.64	0.22
الضابطة	ذكر	أقل من ٥ سنوات	6	3.19	0.34	3.24	0.34
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	2	3.03	0.05	3.20	0.19
		١٠ سنوات فأكثر	3	3.49	0.11	3.23	0.26
		المجموع	11	3.25	0.30	3.23	0.27
	أنثى	أقل من ٥ سنوات	6	3.02	0.14	3.03	0.23
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	5	3.13	0.19	3.10	0.21
		١٠ سنوات فأكثر	8	3.33	0.25	3.58	0.15
		المجموع	19	3.18	0.24	3.28	0.32
	المجموع	أقل من ٥ سنوات	12	3.11	0.27	3.13	0.30
		من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	7	3.10	0.17	3.13	0.20
		١٠ سنوات فأكثر	11	3.37	0.23	3.48	0.23
		المجموع	30	3.20	0.26	3.26	0.30

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (١١) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبية التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٦٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (٣,٢٦) وأنّ المتوسط الحسابي للذّكور في المجموعة التّجريبيّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٦٧) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة نفسها (٣,٦٢)، وأنّ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر)، ولفئة(أقل من ٥ سنوات) قد تساويا إذ بلغ كل منهما (٣,٦٣)، أما المتوسط الحسابي لفئة من (٥ - أقل من ١٠ سنوات) فبلغ (٣,٧٢)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدّراسة بحسب متغيّرات: البرنامج، والجنس، وسنوات الخبرة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) طبّقت الباحثة تحليل التّباين المصاحب الثّلاثي ذي التصميم العاملي (ANCOVA)، وجاءت نتائجه على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (١٢)

نتائج تحليل التّباين الثلاثي ذي التّصميم العاملي(ANCOVA) للفرق بين متوسطي مجموعتي الدّراسة على مقياس التّفكير التّأمّلي لمعلمي اللغة العربيّة البعديّة بحسب متغيرات البرنامج، والجنس، وسنوات الخبرة والتّفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
ملاحظة قبلي	0.960	1	0.960	25.853	0.000
البرنامج التّدريبي	0.970	1	0.970	26.126	0.000
الجنس	١0.00	1	١0.00	0.008	0.930
الخبرة	0.167	2	0.084	2.250	0.117
البرنامج التّدريبي * الجنس	0.036	1	0.036	0.970	0.330
البرنامج التّدريبي * الخبرة	0.032	2	0.016	0.435	0.650
الجنس * الخبرة	0.253	2	0.127	3.409	0.041
البرنامج التّدريبي*الجنس* الخبرة	0.192	2	0.096	2.582	0.086
الخطأ	1.745	47	0.037		
المجموع	٤,٣٥٦	59			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يظهر من الجـدول (١٢) أنّ مستوى الدّلالة بالنسبـة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، والاعتيادي) ومتغير الجنس يساوي (٠,٣٣٠) وبلغ مستوى الدّلالة بالنسبـة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) ومتغير الخبرة يساوي (٠,٦٥٠) وبلغ مستوى الدّلالة بالنسبـة لتفاعل نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التعليمية، والاعتيادي) ومتغيري الجنس، والخبرة معًا (٠,٠٨٦) وهذه القيم غير دالة عند مستوى($\alpha = 0.05$) مما يدلّ على عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التعليمية والاعتياديّ) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرّابعة التي تنصّ على: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير مهارات التّفكير التأمليّ لدى المعلّمين يعزى إلى نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التّعليمية، والاعتيادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى بناء برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة وتنميّة مهارات التّفكير التّأمليّ لديهم، ولتحقيق ذلك تمّ اختيار عينة عشوائيّة من معلمي اللغة العربيّة لصفوف المرحلة الأساسيّة العليا (٥-١٠) لمديرية التربية والتّعليم في رام الله، وتمّ توزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبيّة تدرّبت من خلال البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة، ومجموعة ضابطة تدرّبت على البرنامج الاعتياديّ وفقًا للتدريب المعمول به في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة، وبعد أن طبّقت الباحثة أداتي الدّراسة، أظهر تحليل البيانات مجموعة من النّتائج التي ستناقشها الباحثة في هذا الفصل وفق أسئلة الدّراسة.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث:

نصّ السّؤال الثّالث: "ما أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في تطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة؟

أظهرت النّتائج الخاصّة بالسّؤال الثّالث وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء مجموعتي الدّراسة على أداة الملاحظة لكفايات معلمي اللغة العربيّة البعديّة وكفاياتهم القبليّة، وهذا يعني رفض الفرضية الصّفريّة الأولى التي تنصّ على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعة التّجريبيّة في تطوير كفايات المعلّمين البعديّ يُعزى إلى نوع البرنامج التدريبي (القائم على الحذاقة التعليمية والاعتيادي) إذ إن المتوسط الحسابي البعديّ للمجموعة التّجريبيّة التي تدرّبت باستخدام البرنامج التدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٥٧) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (٣,٢٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن التّحسن الذي طرأ على أداء العينة التّجريبيّة بحساب الفرق بين التّطبيقين القبلي والبعديّ كان الأفضل إذ بلغ (٠,٧٦) أما الفرق في أداء العينة الضّابطة بحساب الفرق بين التّطبيقين القبلي والبعدي قد بلغ (٠,١٩) ذلك يدلل على أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في عينة الدّراسة التّجريبيّة التي تلقّت التّدريب.

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

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

وتعاون المتدرّبون في ابتكار استراتيجيّات جديدة أخرى ذات علاقة بالبيئة التّعليميّة وخصائص الطّلبة وفق المواقف الصّفيّة، ولُوحظ انخراطهم في أثناء أدائهم بفعالية عند تنفيذ الاستراتيجيّات التّدريسيّة والموضوعات التي عُدّت حاجة لهم، إذ ركّزت على إكسابهم الفهم العميق للمحتوى التعليميّ بصورة تطبيقيّة انسجامًا مع الجانب النظريّ، إضافة إلى وصف هذه المهارات بالخاصّة والمتميّزة التي تتطلّب ذكاءً متعددًا وتوظيف لأنواع من التّفكير مثل النّاقد والتأملي والإبداعيّ.

وظهرت لدى المتدربين في أثناء التّدريب والتّطبيق للمحتوى التّعلميّ التّعليميّ في المجموعة التّجريبيّة كفايات أساسيّة وتفصيليّة لكل مهارة وكفاية مهنية في مجالات مختلفة، فأظهروا براعة في تحليل المحتوى التعليميّ بعمق في ظل امتلاكهم معارف علميّة واستراتيجيّات تدريسيّة متطورة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وذلك يدعّم دراسات، منها (اليونسكو، ١٩٩٥؛ عبد الله، ١٩٩٩؛ عبد الحق ٢٠٠٤؛ سلوم والمخلافي ٢٠١١) إذ ركّزت الدّراسة الحالية على الكفايات الذّاتية والمهنية والتخصصية والاجتماعية للمتدربين في مجالات المادة الدراسية والتّطور الذّاتي للمعلّم وإدارة الصف واستراتيجيّات التدريس.

وتدعّم نتيجة الدّراسة الحاليّة في مجال تركيزها على المهارات الخاصّة والممارسة الحاذقة التي تستثير المعلّم والطّالب دراسات، أهمها (Mumford, 1991؛ Smith, 2004؛ والصفا، ٢٠١١) إذ عدّت الحذاقة جزءًا من المعرفة الخاصّة المتميّزة في مجال معين، وتعني انخراط الفرد في البيئة التّعليميّة التّعليميّة التي تستثير عقل الطّالب وتتحداه، فالحذاقة صفة مميزة تتضمّن معارف منظّمة وقدرة في التوظيف والاستخدام، بإبداع وفعاليّة، وعمليات متقدّمة في حلّ المشكلات لتكوين معارف جديدة تتفاعل مع معارف سابقة لتوليد استجابات فعالة.

ولم يقف المتدرّب في ظل البرنامج التدريبيّ المقترح عند تحليل المحتوى التّعليميّ، بل ترجم ذلك المحتوى بصورة عملية، واهتم بكيفيّة توظيفه وتوصيله إلى الطّلبة وفق استراتيجيّات متنوّعة مما أثر في أدائهم وأسهم في انغماسهم في التّدريب بصورة فعّالة، وفي هذا المجال دعّمت الدّراسة الحاليّة دراسة غنيم (٢٠٠٥) التي أظهرت نتائجها أهميّة البنية المفاهيمية المتماسكة والفهم العميق للمحتوى التّعليميّ وذلك يعدّ متطلباً أساسياً لتطور معارف المعلّمين وتوسّع مداركهم، ودراسة أبي لطيفة (٢٠٠٥) التي أظهرت نتائجها أهميّة امتلاك المعلّم الجيّد لعناصر معرفة المحتوى البيداغوجية وسلامة ذلك المحتوى، وفهم خصائص الطّلبة والبيئة التّعلميّة التّعليميّة، في حين افتقر أقرانهم غير الجيدين إلى مثل هذه المعارف، ودراسة ويلسون(Wilson, 2008) التي اهتمت بكيفيّة تعليم المحتوى التّعليميّ بصورة عمليّة بوصفها جزءًا من الحذاقة التّعليميّة، واستكشاف استراتيجيّات تدريس تساعد المعلّمين على بناء معارفهم البنائيّة، مع استخدام معارف الطّلبة للكشف عن استراتيجيّات تدريس أنسب يوظفها المعلّمون بفعاليّة.

وكان للمناقشة والحوار الفعّالين لدى المتدرّبين في التّدريب وفي تنفيذ الحصص الصفيّة، الدور المهم في تفوق أفراد المجموعة التّجريبيّة، إذ اقترن الحوار بمعرفة المعلّمين خصائص طلبتهم لجعلهم ينغمسون في التّعليم، ولاستثمار أكبر وقت ممكن من الحصّة الصّفية في التّعلم الحاذق، ودعّمت الدّراسة الحاليّة في ذلك دراسة كل من (Wilson, 2008 ؛Henze etal., 2009) إذ توصّلتا إلى أن معارف المعلّمين أصبحت أكثر تكاملاً ونضجت مع نهاية التّدريب بفعل المناقشات والحوار وقد اتسمت هذه المعارف بالبنائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الرّابع:

نصّ السّؤال الرّابع على "هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التعليميّة والاعتياديّ) في تطوير كفايات معلمي اللغة العربيّة، ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة"؟

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

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

وتدعّم نتيجة الدّراسة الحالية في عدم التفاعل بين نوع البرنامج ومتغير الجنس كل من دراسة (أبي داوود،٢٠٠٥؛ عبد الله، ١٩٩٧) التي أظهرت نتائجهما عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغير الجنس في تطور كفايات المعلّمين.

وكان للخبرة النمائية التّطورية لدى المتدرّبين دور في عدم التّفاعل فهناك من تميّز بغض النظر عن خبرته، وامتلك مهارات جديدة بالممارسة الفرديّة والجماعيّة لكل منهم بحكم ممارسته وحله مشكلات وتنظيمها بتدريبهم عليها وتطبيقهم لها في المدارس، وقد دعّمت هذه النتيجة دراسات كل من (Holmes, 1990؛ وأبي داوود، ٢٠٠٥؛ Driel etal., 2009) التي أظهرت نتائج كل منها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة تبعًا لسنوات الخبرة، وركّزت على أهميّة الخبرات العمليّة للمعلّمين في تطوّر الحذاقة لديهم، مما يسهم في توفير تدريس كفيّ، فالتّجربة العمليّة التّطبيقيّة هي العنصر الأهم في الحذاقة وهي متطوّرة ونامية لا تتسم بالثّبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي المجال نفسه دعّمت نتيجة هذه الدراسة في مجال دور الخبرة التّطورية وأهميتها التّراكمية دراسة جمعية تطوير علم التّعليم (Committee on Developments in the Science of Learning 2000) التي قارنت بين معلمين خبراء ومبتدئين من خلال خصائص تميّز بها الخبير الذي يلاحظ أنماطًا من المعلومات ذات معنى ويتعامل بمرونة مع مواقف جديدة في التّعلّم، وهو يسترجع جوانب مهمّة من خبراته، وينظّمها بطرائق تعكس حذاقته وفهمه العميق بعيدًا عن الخبرة الزمنية للمعلّم.

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

وكان لمعتقدات المتدرب الإيجابية، وتوافر تقنيات التعليم والوسائل التّعليميّة الفعّالة واستراتيجيّات التّدريب أثر في تطور خبراتهم وحذاقتهم؛ فالتّدريس الحاذق من وجهة نظر الباحثة يجمع بين الخبرة التطوريّة والفعاليّة، وذلك يُدعّم دراسة جاهين(Gahin, 2003) الذي عدّ أنّ لمعتقدات المعلّم وتقنيات التّعليم الدّور الأهم في تعلّم اللغة والكيفيّة التي تتشكّل فيها الخبرة التّطورية لدى المعلّمين.

ودعّمت الدّراسة الحاليّة دراسة بيري (Berry, 2004) التي عدّت خبرة المعلّم شرطيّة تستخدم عند تحقق ظروف ولا تتحقق في ظل حقائق منعزلة، وبالتّالي فهو يسترجع المعرفة اللازمة بجهد قليل؛ فالمهمّة عنده فرصة تطوّر لذاته لتطبيق ما يعرف وهي ليست مصادفة.

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس:

نصّ السّؤال الخامس على "ما أثر البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليمية في تطوير مهارات التّفكير التّأمّلي لدى معلمي اللغة العربيّة؟

بالنّظر إلى نتائج السؤال الخامس، رُفضت الفرضية الصفريّة الثّالثة التي تنصّ على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير مهارات التّفكير التّأمّلي لدى معلّمي اللغة العربيّة يُعزى إلى نوع البرنامج (التدريبيّ القائم على الحذاقة التعليميّة والاعتياديّ).

وأظهرت نتائج استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على مقياس مهارات التّفكير التّأمّلي لمعلمي اللغة العربيّة البعديّة وعلاماتهم القبليّة، وأنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبية التي تدرّبت باستخدام البرنامج التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة كان الأعلى إذ بلغ (٣,٦٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة التي تدرّبت بالطّريقة الاعتياديّة (٣,٢٦).

تعزو الباحثة تطور مهارات التّفكير التّأملي للمجموعة التجريبيّة إلى نشاط المتدرّبين وفاعليتهم ضمن برنامج الحذاقة التعليمية في مجال توظيفهم مهارات التّفكير بأنواعها باعتباره من عمليّات التّعلّم الرئيسة، وجاء التّفكير بصور متعددة، فهناك الإبداعي والناقد والحدسيّ والتأملي والتّحليليّ، وذلك يتفق مع دراسات، منها (بول، 2003 ؛ بركات، ٢٠٠٥؛ شولمان،١٩٨٧) إذ أكدت جميعها دور التّفكير وأهميته في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة باعتباره مكونًا رئيسًا من مكوّناتها.

وأظهر المتدرّبون في أثناء التّدريب فاعلية في الأداء وتطورًا ذاتيًا، إذ تطورت درجة وعيهم باستراتيجيّات التّدريس التي وظفت من المتدرّبين، وقد نظّموها بفعالية، وعملوا على تقييم أنفسهم، وذلك ما دعّمت فيه الدّراسة الحاليّة كل من دراستي (Wilson,٢٠٠٨؛ Croke, ٢٠٠٥).

وكان لفعالية استراتيجيّات التّدريس التي قدّمها البرنامج التّدريبيّ دور مهم في تطوّر مهاراتهم؛ فقد قدمت استراتيجيّة الحوار والمناقشة دورًا كبيرًا في إنتاج الأفكار الجديدة المتميزة خاصّة في ظل تعرضهم إلى مواقف طارئة وتحديات يحتّم عليهم تحقيق الهدف ويدفعهم نحو التّعلّم وإزالة الشّك،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد دعّمت الدراسة الحاليّة في ذلك كل من دراستي (بركات، ٢٠٠٥؛ والرّيان،٢٠١٠) إذ ركزتا على مجال توليد معارف جديدة وابتكار مواقف تنسجم وحاجات عينة الدّراسة.

وأثرت فعالية التّقويم التي وُظفت في مختلف المراحل (التشخيصيّ والتّكويني والتقويميّ)، إذ كان لها دور مهم في تفوق عينة المجموعة التّجريبية، وكان للتغذية الراجعة الذّاتية من المتدربين حول خططهم وأنشطتهم في تطوير مهارات التّفكير في مواقف التّعلم وذلك يدعّم دراسات كل من (Norton,١٩٩٧؛ والشكعة، ٢٠٠٧؛ أبي سويلم، ٢٠٠٩) إذ أظهرت تفوقًا لصالح المجموعة التّجريبية في ظل البرنامج التّدريبيّ الذي ركز على التّقويم والتّغذية الرّاجعة والتّفكير بأنواعه.

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال السّادس:

نص السّؤال السّادس على "هل هناك تفاعل بين نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليمية والاعتيادي) في تطوير مهارات التّفكير التّأملي لدى معلّمي اللغة العربيّة، ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة؟

أظهرت نتائج التحليل للسؤال السادس عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج (التدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتيادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، وهذا يعني قبول الفرضية الصّفرية الرابعة التي تنص على: لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطوير مهارات التفكير التأمليّ لدى المعلمين يُعزى إلى نوع البرنامج (التّدريبي القائم على الحذاقة التّعليميّة والاعتيادي) ومتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

تدعّم الدّراسة الحاليّة في عدم وجود تفاعل بين البرنامج التدريبيّ وجنس المتدرّبين في تطوير مهارات التفكير التأمليّ لديهم دراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) التي أظهرت نتائج إيجابيّة للمتدرّبين في مستوى التفكير التّأمّلي بغض النّظر عن الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وجود دور لمتغير الجنس في عينة الدراسة، فقد تلقى المتدربون التّدريب نفسه، فبلغ المتوسط الحسابي للذّكور(٣,٦٧) وللإناث (٣,٦٢).

وتختلف نتيجة الدّراسة الحاليّة في عدم وجود تفاعل بين نوع البرنامج التّدريبيّ، ومتغيري الجنس والخبرة مع دراسة الرّيان (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة لمتغير الجنس لصالح الإناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت الدّراسة الحاليّة عدم وجود تفاعل بين البرنامج ومتغيري الجنس وسنوات الخبرة لدى عينة الدراسة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة سنوات الخبرة (٥ إلى أقل من ١٠) (٣,٧٢) أما الفئتان (أقل من ٥ سنوات) و (أكثر من ١٠ سنوات) فكان المتوسط الحسابي لهما (٣,٦٣) وذلك يعني عدم تأثير سنوات الخبرة بمفردها على عينة الدّراسة وفعاليتها.

وأظهرت الدّراسة وجود أثر للتّفاعل بين متغيري الجنس والخبرة على التّفكير التّأملي للمعلّمين وذلك ما تفردت به الدراسة ولم تدعم أي من نتائج الدّراسات الأخرى، على حد علم الباحثة، ذلك يعود إلى التفاوت بين متوسطي أداء المعلّمين والمعلّمات وفق مستويات متغيّر الخبرة.

ذلك التطور الحاصل في مهارات المتدربين يبرر إيجابيتهم في موضوعات واستراتيجيّات تدريس متنوعة نبعت من تعرضهم إلى التّدريب نفسه، وقد تطورت مهارات التّفكير لديهم بغض النّظر عن سنوات الخبرة أو الجنس، وذلك يدعّم دراستي (الشكعة،٢٠٠٧؛ Norton,١٩٩٧) اللتين أظهرتا عدم وجود فرق لصالح سنوات الخبرة أو الجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التّوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدّراسة توصي الباحثة بالآتي:

- الإفادة من البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعليميّة في برامج التّدريب والورش التّدريبيّة.

- الاهتمام بالتّفكير التّأمليّ إذ يتدخل في مختلف أنواع التّفكير الأخرى.

- الإفادة من الاستراتيجيّات التّدريسيّة المستخدمة في البرنامج التّدريبيّ خاصّة آليات تنفيذ الحصص الجماعيّة لتقديم تغذية راجعة جماعيّة قد تسهم في تطوير الحصص وإغنائها.

- عقد دورات تدريبيّة قائمة على الحذاقة التّعليمية لمعلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا للصّفوف (٥-١٠).

- إجراء دراسة أخرى لتعرّف حذاقة المعلّم في تحسين تحصيل الطّلبة وتفكيرهم التّأمليّ.

- توسعة البرنامج التّدريبيّ على المقررات الأخرى في مختلف التّخصصات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

أبو داوود، ماجد.(٢٠٠٨). الكفايات التّعليميّة المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم/الخليل. رسالة ماجستير، غير منشورة: جامعة القدس: القدس.

أبو زينة، فريد.(٢٠٠٣). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. بيروت: دار الفلاح.

أبو سويلم، إيمان. (٢٠٠٩). أثر القدرة على تنمية التفكير التأملي عند معلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا على توظيف الطريقة التكاملية في تعليم مهارات الاتصال. أطروحة دكتوراه، غير منشوره، الجامعة الأردنية: الأردن.

أبو طه، موسى وعبد الجواد، محمد. (٢٠٠٦). المدرسة الذكية. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

أبو لطيفة، رائد.(٢٠٠٥). مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التّربية الإسلاميّة الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسيّة العليا. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمّان.

الأحمد، خالد. (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين: دار الكتاب الجامعي.

الأسطل، محمود. (٢٠٠٩). أثر وحدة البرمجة في مقرر تكنولوجيا المعلومات في ضوء الأدائية للبرمجة وأثره على مهارة البرمجة لدى طلبة الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، غير منشورة: الجامعة الإسلامية: غزه.

أندراوس، تيسير.(٢٠٠٩). تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المراحل التّعليميّة، مجلة التّربية، قطر: اللجنة الوطنية للتّربية والثّقافة والعلوم، (١٦٨),١٤٢-١٧٢.

بركات، زياد.(٢٠٠٥). العلاقة بين التّفكير التّأملي والتّحصيل لدى عينة من الطّلاب الجامعيين وطلبة الثّانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التّربوية والنفسية، البحرين، ٦ (٤) ٩٨-١٢٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البجة، حسن.(١٩٩٩). أصول تدريس اللغة العربية بين النّظرية والممارسة. عمان: دار الفكر.

التّميميّ، عواد.(٢٠٠٥). الكفايات: دليل للعاملين في ميدان التّربية والتّعليم، جمهورية العراق: وزارة التّربية والتّعليم.

جابر، جابر عبد الحميد.(٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال.القاهرة: دار الفكر.

جامل، عبد الرّحمن.(١٩٩٨). الكفايات التّعليميّة في القياس والتّقويم واكتسابها بالتّعلّم الذّاتي. عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

جروان، فتحي.(١٩٩٩). تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات. عمّان: دار الكتاب الجامعيّ.

حافظ، محمد.(٢٠٠٨). المدرسة الذكية ومدرسة المستقبل.الإسكندرية:مؤسسة حورس الدولية.

حمدان، نصر.(١٩٩٤). مهارات تحليل المحتوى لتنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك،١٠(٢)، ٣٦١-٤٥١.

الحيلة، محمد.(٢٠٠٢). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي.

الخالدي، أحمد.(٢٠٠٧). أركان التدريس. فلسطين: مطبعة بيت المقدس.

خريسات، محمد عيسى.(٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التّأمليّ لحل المشكلات. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.

الخطيب، محمد.(١٩٩٠). فاعلية استخدام برنامج تدريبيّ مقترح لتنمية الكفايات التّعليميّة لدى الطلاب المعلمين تخصص لغة عربية في كليات المجتمع الأردنية. القاهرة: جامعة عين شمس.

الرّيان، عادل.(٢٠١٠). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذّات الرياضيّة: فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

سعادة. جودت.(٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير، مع مئات الأمثلة التّطبيقيّة. عمان: دار الشروق.

سلوم، طاهر والمخلافي، عبد المجيد.(٢٠١١). تقويم كفايات معلمي الدّراسات الاجتماعية خريجي كلية المجتمع بجامعة السّلطان قابوس من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. مجلة العلوم النفسية والتربوية، البحرين، ١١ (١)٢٢٩-٢٦٣.

سماره، فوزي.(٢٠٠٧). التفاعل الصّفي. عمان: الطّريق للنّشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشّكعة، علي.(٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين.

الصّفا، رفاه.(٢٠١١). التّفكير الحاذق، أطروحة دكتوراه، منشورة، عمّان: دار صفاء للنّشر.

الطّعاني، حسن.(٢٠٠٧). التدريب الإداري المعاصر. عمان: دار المسيرة.

طعيمة، رشدي.(١٩٩٩). المعلّم، كفاياته، إعداده وتدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحق، عماد.(٢٠٠٤). الكفايات التّعليميّة الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى: مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٥(٤)، ١١٣-١٣٨.

عبد المعطي، ياسر.(١٩٩٠). إعداد اختصاصيّ مراكز مصادر التّعلم وفق مدخل الكفايات، رسالة المعلّم، وزارة التّربية والتّعليم:الأردن،٣(١)، ٧-١٥.

عبد الله، صالح.(١٩٩٧). التّربية العملية أهدافها ومبادؤها. عمان: دار البشير.

عبيدات، سهيل. (٢٠٠٧). إعداد المعلمين وتنميتهم. عمان: عالم الكتب الحديث.

عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن.(٢٠٠٨). التربية العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل. عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

العون، اسماعيل.(٢٠٠٥). دراسة تحليلية للكفايات التّعليميّة واقتراح برنامج تعليمي لتنمية الكفايات الأقل امتلاكاً لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن .أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربيّة: الأردن.

غنيم، سميرة.(٢٠٠٥). تطور الحذاقة التّعليميّة عند معلمي الكيمياء في صفوف التّعليم الأساسيّ العليا في مدارس وكالة الغوث الدّولية في الأردن. عمان: أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمّان العربية: الأردن.

الفتلاوي، سهيلة.(٢٠٠٣). كفايات التدريس: المفهوم التدريب الأداء. رام الله: دار الشروق.

قطامي، نايفة.(٢٠٠٤). مهارات التّدريس الفعّال. عمان: دار الفكر للنشر.

مجدي، حبيب.(٢٠٠٣). تعليم التفكير في عصر المعلومات. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد. سلامة.(٢٠٠٩). تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس: جامعة القدس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مرعي، توفيق.(١٩٨٣). الكفايات التّعليميّة في ضوء النّظم. عمان: دار الفرقان.

المعجم الوسيط.(١٩٨٩). مجمع اللغة العربية. استانبول: دار الدعوة.

المعجم الكبير. (٢٠٠٠). مصر: مجمع اللغة العربية. ج٥.

المورد.(١٩٩١). معجم عربي إنجليزي. بيروت: دار العلم للملايين. ط٣.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة.(٢٠٠٧). المنهاج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار المسيرة.

هزايمة، سامي.(٢٠٠٥). بناء برنامج تدريبي قائم على التّعلّم الذّاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه، غير منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية.(١٩٨٨). المؤتمر الوطني للتّطوير التّربويّ. رسالة المعلم. عمان:(٢٩)٣ -٤.

وزارة التّربية والتعليم العالي الفلسطينيّة.(٢٠٠٨). استراتيجيّة إعداد وتأهيل المعلّمين: رام الله.

وزارة التربية والعليم العالي الفلسطينية. (٢٠٠٨-٢٠١٢). الخطط الاستراتيجية للتطوير التربوي. رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.(٢٠٠٩).القياس والتقويم للمرحلة الأساسية١-٣س: رام الله

وزارة التّربية والتعليم العالي الفلسطينيّة.(٢٠١١). مؤتمر تحسين نوعية التّعليم في مباحث اللغة العربية والرّياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية: رام الله.

ولفولك وأنيتا.(٢٠١٠). علم النفس التّربوي. (ترجمة صلاح علام). عمّان: دار الفكر.

اليونسكو.(١٩٩٥). الكفايات التّعليميّة في ظل تمهين التّعليم/ ورشة عمل إقليمية حول تمهين التّعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم: عمّان: الأردن.

اليونسكو.(١٩٩٦). التّعلّم ذلك الكنز المكنون: تقرير مقدّم للجنة الدّولية الخاص بالتّعليم للقرن الواحد والعشرين، اليونسكو: مركز الكتاب الأردني.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية:

Berry. A.(2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. **Teachers and Teaching**. 15(2), 305-318.

Bell, M.(1997). **The Development of expertise**. Carolina University. 68(2),-٣٤ ٣٨.

Benson, G. (1989). Epistemology and science curriculum. **Journal of Curriculum Studies**. 21(4),329-444

Beyer, B.(2001**). What research suggest about teaching thinking skills.** In Costa, Arther L.(editor). Developing minds. Resource book for teaching. Alexandria. Virginia; ASCD.

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

Croke, E.(2005). Role of reflective thinking in the development of clinical decisional making in the firs-semester nursing students. **Dissertation Abstract International**,60(6),103-105.

Cromely.J.(1999**). Learning to think, learning to learn What science of thinking and learning has to offer, adult Education.** Washington:

National Institute for Literacy.

Cochran, K. De ruiter, J. and King, R. (1993**)**. Pedagogical content knowledge: an Integrative model for teacher preparation. **Journal of**

Teacher Education,44(4), 263-272.

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

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

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

D.C.: National Academy Press.

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

Gahin, H.(2003).Preparatory school EFL teachers beliefs about language learning. **Journal of Education of Research**, Cairo- Arab Rebublic of

Egyept,(1),27-80.

Grossman.P(1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teachers educations coursework**. teaching and teachers educations.** 7(4), 342-359.

Harrington. H.(1994). teaching and knowing. **Journal of the Teacher Education**. 45(3),190-198.

Hashweh,M.(1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs: APreliminary SURVEY. **Journal of Researching Teaching**, 33**(** 1**)**,47-63.

Henze. I**.**& Driel. J**.**& Verloop. N.(2009). Experienced science teachers' learning in the context of educational innovation**. Journal Teacher Education**, 60(2), 184- 199.

Holmes Group.(1990). **Tomorrow's teacher**: A Report of the Holmes Group**.** East Lansing, MI: Author.

John, P.(2001). The Teachers educations experience: case studies of practical professional knowledge**. Teaching and Teachers ducations**.18(2002), 323-341.

www.manaraa.com

Johnson.k.(2005). **The gernal study of expertise**(in) Expertise Second Language Learning and Teaching: Palgrave Macmillan.

Kish, K.(1997).Portfolios in the classroom: avehicle for developing reflective thinking, **High School Journal**.80.4, 53-67**.**

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

Longman:**Dictionary of Contemporary**.(1990). Beirut: librairie du Liban. 557.

Lucas, N &**.**Unwin, L.(2009). Developing teacher expertise at work: in- service trainee teachers in colleges of further education in England**. Journal of Further and Higher Education,**33(4),423-433.

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

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

Norton, J.(1997). **The effect of time, teaching certificating type, and field placement on reflective thinking in preserves teachers**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education. Atlanta, G.A, 12-16**.**

Paul, W. **(1987). Critical thinking and critical person.** New Jersey: Hillsdale**.**

Schoon, A. (1987). **Educational the reflective practitioner: Toward anew design for teaching and learning in the professions.** San

Francisco: Jossey Bass.

www.manaraa.com

Shulman, L.(1986). Those who understand teaching: knowledge growth in Teaching**. Educational Researcher**,15(2) 4-14.

Shulman,L.(١٩٨٧). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, **Harvard Education Review**. 57(1),١-21.

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

Waters, A. (2005). Expertise in teacher education helping teachers to learn in expertise in**: second language learning and teaching.** Palgrave Macmillan. Basingstoke, pp. 210-299.

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

Welker, R.(1991). Expertise and the teacher as expert rethinking a questionable Metaphor American Education**. Research Journal Spring**

28(1), 19-35.

Winkler, G.(2001**).** Reflection and theory conceptualizing the gap between teaching experience and teacher expertise**. Educational Action Research**, United Kingdom Wallington Oxford. 9(3), 437-450.

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

www.manaraa.com

قائمة الملاحـــق

الملحق (١)

أسماء محكّمي أداتي الدّراسة والبرنامج التّدريبيّ

الرقم	الاسم	مكان العمل	التّخصص
١	أ. د. حمدان نصر	جامعة اليرموك	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية
٢	أ.د. سمير استيتية	جامعة اليرموك	مناهج وطرائق تدريس علم لغة
٣	أ.د. طه الدّليميّ	جامعة العلوم الإسلاميّة	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية
٤	أ. د. عبد الكريم أبو جاموس	جامعة اليرموك	مناهج وأساليب اللغة العربية
٥	أ.د. محمد العمايره	جامعة عمان العربية	إدارة تربوية
٦	أ.د. ناصر المخزومي	جامعة عمان العربية	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية
٧	أ.د. يعقوب أبو حلو	جامعة عمان العربية	مناهج وطرائق تدريس اجتماعيات
٨	د. إبراهيم نمر موسى	جامعة بيرزيت	لغة عربية
٩	د. أكرم البشير	الجامعة الهاشمية	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية
١٠	د. راتب عاشور	جامعة اليرموك	مناهج وأساليب اللغة العربية
١١	د. سامي ملحم	جامعة عمان العربية	إرشاد نفسي وتربويّ
١٢	د. سعاد الوائليّ	الجامعة الهاشمية	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية
١٣	د. صالح هندي	الجامعة الهاشمية	مناهج وطرائق تدريس اجتماعيات
١٤	د. عبد الكريم حداد	الجامعة الأردنية	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية
١٥	د. عبد الله بشارات	جامعة بيرزيت	إدارة تربوية
١٦	أ. د. عبد الله زيد الكيلاني	جامعة عمان العربية	قياس وتقويم
١٧	أ. د. فتحي جروان	جامعة عمان العربية	تربية خاصة / علم نفس تربوي
١٨	د. محمد الزغارنة	كلية دار المعلمين	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٩	أ. ثروت زيد	وزارة التربية والتعليم	إدارة تربوية/ رياضيات
٢٠	أ. سلامة عودة	مديرية التربية والتعليم	لغة عربية/ علم الأصوات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق(٢)

القائمة النّهائيّة لمجالات الملاحظة ومؤشراتها

الفاضل المحترم

الموضوع: الملاحظة

تجري الباحثة دراسة بعنوان "بناء برنامج تدريبيّ لمعلّمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعليميّة ومهارات التّفكير التأملي لديهم"، ومن بين متطلبات الدّراسة إعداد أداة الملاحظة لكفايات المعلمين التّعليميّة التي تهدف الباحثة إلى تطويرها من خلال بناء برنامج تدريبيّ قائم على الحذاقة التعليميّة، يرجى إضفاء مقترحاتكم وملاحظاتكم بالحذف أو الإضافة أو التعديل من حيث:

١. ارتباط الكفايات الفرعية بالرئيسة ووضوحهما.

٢. شمولية الكفايات الرئيسة.

٣. وسلامة الكفايات اللغوية.

٤. مدى انسجام الكفايات مع فئة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا(الملحق٢).

٥. ما ترونه مناسبًا.

معلومات عامة: يرجى وضع إشارة(√) في المكان الذي ينطبق على حالتك.

أولاً: النوع الاجتماعي

1	أنثى	٢	

ثانيا: سنوات الخبرة التعليمية.

1	من ٥	٢	من ٥ إلى أقل من ١٠	3	١٠ سنوات فأكثر		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القائمة النّهائيّة لمجالات الملاحظة ومؤشراتها

أولاً: المعرفة بمنهاج اللغة العربية

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة ١-٥
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	
أ.يوظّف أهداف منهاج اللغة العربية.	لا تدل ممارسة المعلم وأقواله على معرفته بأهداف منهاج اللغة العربيّة.	يدل تخطيط المعلم على معرفة سطحية بأهداف منهاج اللغة العربية.	يدل تخطيط المعلم على معرفة عميقة بأهداف منهاج اللغة العربية.	تتوافق ممارسة المعلم وقوله في معرفة أهداف المنهاج داخل الصّف وخارجه.	يظهر أثر توافق ممارسة المعلم وقوله بمعرفة أهداف المنهاج بعمق وبراعة في تحقيق أهداف ذلك المنهاج.	
ب. يتعرف الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية.	لا يدل تخطيط المعلم وممارسته إلى اطلاع على الخطوط العريضة للمنهاج.	يدل تخطيط المعلم على معرفته بالخطوط العريضة للمنهاج.	يدل تخطيط المعلم على معرفة واضحة وإلمام بالخطوط العريضة للمنهاج.	يتوافق تخطيط المعلم وممارسته الصفية مع معرفته بالخطوط العريضة للمنهاج ويطبقها بفعالية.	تدل أقوال المعلم وممارسته على معرفة بالخطوط العريضة داخل المدرسة وخارجها. يوظّف المعرفة بالخطوط العريضة للتّوصّل إلى نتاجات التّعلم المنشودة.	
ج. يوظّف أسس بناء منهاج اللغة العربية في التعلم.	تخطيط المعلم وممارسته لا يدلل على معرفته بأسس بناء منهاج اللغة العربية.	يظهر في تخطيط المعلم معرفة بسيطة بأسس منهاج اللغة العربية.	يخطط المعلم بوضوح وفق أسس بناء منهاج اللغة العربية.	يخطط المعلم بوضوح وفق أسس بناء منهاج اللغة العربية. يوظّف المعلم أسس بناء منهاج اللغة العربية بفعالية.	يخطط المعلم وفق أسس بناء منهاج اللغة العربية. يوظّف المعلم بفعالية أسس بناء منهاج اللغة العربية بفعالية. يربط بين أسس بناء منهاج العربية ببراعة وحذاقة.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة ١-٥
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	
د.يوظّف عناصر المنهاج بتكاملية.	لا ترتبط نتاجات التّعلم بعناصر المنهاج الأخرى.	يربط نتاجات التّعلم بالمحتوى التعليمي بصورة عامة.	يربط نتاجات التعلّم بالمحتوى والأنشطة بوضوح.	يربط المعلم نتاجات التعلم بالمحتوى والأنشطة بفعالية وإتقان.	يظهر مهارة خاصّة في ربط عناصر المنهاج الأربعة بحذاقة.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا: الفهم العميق للمحتوى التعليميّ

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
أ. يحلل بنية المادة التعليمية إلى عناصرها الرئيسة.	يحلل المحتوى التعليمي دون تخطيط. تتداخل مفاهيم المحتوى وحقائقه مع بعضها بعضًا.	يحلل المحتوى التعليمي وخبراته بتخطيط عام.	يحلل المحتوى التعليمي إلى عناصره. ينفذ المحتوى التعلمي في الحصة الصفية.	يحلل المحتوى إلى عناصره بوضوح. يربط موضوعات الفرع الواحد بالفروع الأخرى.	يحلل المحتوى إلى عناصره بوضوح. يربط موضوعات الفرع الواحد والفروع الأخرى. يوائم بين موضوعات الفرع ويربط بينها بعمق. يعي أهمية ترابط الموضوعات في تحقيق نتاجات التعلم وخصائص الطّلبة.	
ب.يخطط النتاجات التعلمية التعليمية المنشودة لمحتوى دراسي وفق الخبرات السّابقة وخصائص الطلبة.	تظهر النتاجات التعلمية غير مخططة ولا تحقق تكامل الأفكار وترابطها.	يظهر معرفة غير واضحة بتخطيط خبرات التعلم وأهداف تتعلّق بالتخصص.	يظهر معرفة عامة بتخطيط أهداف التعلم التي تحقق الربط والتكامل في موضوع الفرع الواحد.	يظهر معرفة واضحة بتخطيط الأهداف التعلمية قولًا وممارسة يطبق المعرفة الواضحة بعمق في الحصة الصّفية.	يظهر معرفة عميقة في تخطيط نتاجات التعلم قولًا وممارسة. يظهر تطبيق هذه المعرفة انسجام مع أهداف المنهاج وخصائص الطلبة ببراعة خاصة.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
ج. يميز علاقات المفاهيم والمبادئ مع بعضها بعضًا.	غير قادر على استخلاص المفاهيم والمبادئ.	يستخلص المفاهيم والمبادئ من المحتوى التعليميّ.	يستخلص المفاهيم والمبادئ من المحتوى التعليميّ. يميز علاقات المفاهيم والمبادئ مع بعضها بعضًا.	يستخلص المفاهيم والمبادئ من المحتوى التعليميّ. يميز علاقات المفاهيم والمبادئ مع بعضها بعضًا. ينظّم المفاهيم والمبادئ لتنسجم مع الحقائق.	يستخلص المفاهيم والمبادئ من المحتوى التعليميّ. يميز علاقات المفاهيم والمبادئ مع بعضها بعضًا. ينظّم المفاهيم والمبادئ لتنسجم مع بعضها بعضًا. يميز المفاهيم البديلة في المحتوى التعليميّ.	
د.يثري المحتوى التعليمي من مصادر مختلفة.	يكتفي بالمحتوى التعليمي ولا يخطط للأنشطة.	يثري المحتوى التعليميّ بسطحية.	يثري المحتوى التعليمي بوضوح.	يثري المحتوى التعليمي بوضوح وفعالية.	يثري المحتوى التعليمي بمهارات خاصّة. يظهر أثر الإثراء في تحقيق نتاجات التّعلّم بحذاقة.	
هـ. يربط المحتوى التعليمي مع فروع التخصصات الأخرى بعمق.	يبتعد عن ربط المحتوى بسياقات ومجالات أخرى.	يظهر معرفة عامة بربطه المحتوى مع سياقات ومجالات أخرى.	يظهر معرفة تقترب من الوضوح بين المحتوى وسياقات ومجالات أخرى.	يظهر معرفة واضحة بالربط بين المحتوى وسياقات ومجالات أخرى.	يخطط إلى ربط المحتوى التعليمي بعمق مع مجالات وسياقات أخرى. يربط بين المحتوى والتخصصات الأخرى بعمق.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
و. يقوّم وحدة دراسية لقياس أثرها على الطلبة.	يقوّم بعشوائية دون تخطيط وارتباط نتاجات التعلم. لا يظهر تنوّعًا في تقويمه.	يخطط لطرح أسئلة متنوّعة بصورة عامّة.	يخطط للتقويم بصورة أنشطة وأوراق عمل. ينوّع في استخدام التقويم.	يخطط للتقويم بصورة أنشطة وأوراق عمل. يستخدم أدوات متنوعة كطرح أسئلة واختبارات في التقويم وفق أسس القياس والتقويم.	يخطط للتقويم بصورة أنشطة وأوراق عمل. ينوّع في أدوات التقويم كالاختبارات وطرح الأسئلة ويربطها بالأهداف وفق أسس القياس والتقويم. يراعي الفروق الفردية في التقويم.	

ثالثًا: معرفة خصائص الطّلبة

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
أ.يراعي الفروق الفردية بين جميع الطلبة في تخطيطه.	يخطط لجميع الطلبة دون مراعاة للفروق الفردية وخصائص الطلبة.	يراعي الفروق الفردية بصورة جزئية.	يخطط للمواقف التعلمية التعليمية. يراعي الفئة العمرية للطلبة. يوظف أكثر من وسيلة وطريقة للتعلم .	يخطط للمواقف التعلمية بصورة منظّمة تراعي المرحلة العمرية. يوظف وسائل كافية لمعرفة طرائق تعلم الطلبة.	يظهر في تخطيطه وأساليبه معرفة عميقة بنظريات تعلم الطلبة وطرائقهم. يظهر مهارة خاصّة في معرفة طرائق تعلم الطلبة وفق حاجاتهم. يستكشف المفاهيم البديلة لدى الطلبة بفعالية.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. يتعرف قدرات الطلبة اللغوية باستراتجيات متنوّعة.	يقدّم المحتوى دون ربط بمعرفة قدرات الطلبة اللغويّة.	يتعرف قدرات الطلبة باستراتيجيات تقليديّة.	يتعرف قدرات الطلبة بإستراتيجية حديثة دون تخطيط.	يتعرف قدرات الطلبة عامة باستراتيجيّات متنوّعة. مخططة.	يتعرف قدرات الطلبة اللغوية باستراتيجيّات متنوّعة تتسم بالفعاليّة والإتقان. تحقق استراتيجياته نتاجات التّعلم بعمق.	

رابعًا: معرفة بيداغوجيا عامة

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة ١-٥
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	
أ.يوظف النظريات التربوية الحديثة في التعلم والتعليم اللغوي.	لا تظهر خطط المعلم واستراتيجياته وأنشطته معرفة بالنظريات التربوية الحديثة. لا ينوع في استراتيجياته وأنشطته.	تظهر في خطط المعلّم ربط المحتوى التعليميّ مع النظريات التربوية الحديثة.	يراعي في خططه وممارسته مواكبة نظريات تربوية حديثة. تواكب استراتيجياته النظريات الحديثة.	يجدد في خططه وينوع نظراً لمواكبته النظريات التربوية الحديثة. يواكب في استراتيجياته وأنشطته المتنوّعة النظريات الحديثة	يجدد في خططه واستراتيجياته من أجل مواكبة النظريات الحديثة. ينوع في استراتيجياته ويطبقها بمهارة خاصّة لتحقيق نتاجات التّعلّم المنشودة.	
ب.يوظّف تقنيات التعليم في العملية التعلمية التعليمية بكفاءة.	لا تظهر في أقوال المعلم وممارسته توظيف لتقنيات التعليم.	يوظّف وسائل وتقنيات في تخطيطه الدرس.	يوظّف تقنيات تعليم ووسائل فعالة في التخطيط والتنفيذ للمحتوى.	ينتقي التقنية الأنسب لنتاجات التّعلّم المنشودة بفعالية ومراعاة لخصائص الطلبة.	ينتقي التقنية الأكثر فعالية لتعميق التعلم لدى الطلبة تقود التقنيات إلى الربط والتكامل الأفقي والرأسيّ بين مهارات اللغة العربية مع التخصصات الأخرى.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة ١-٥
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	
ج.يطبق مهارات خاصّة في التعليم.	يقدّم دروسه بمهارات تقليدية تخلو دروسه من المهارات الخاصّة.	يطبق مهارات خاصّة في الاتصال والتواصل.	يطبق مهارات خاصة في الاتصال والتواصل. يوظف مهارات خاصّة في الإقناع.	يطبق مهارات التواصل. يوظف مهارة الإقناع. يتقبل وجهات نظر الطّلبة.	يطبق مهارات خاصّة في الاتصال والتواصل موظفًا مهارة الإقناع بتميّز. يتقبل وجهات النظر المختلفة الموجهة نحو النتاجات التعلمية.	
د يصحح استجابات الطلبة الخاطئة بإيجابية.	لا يهتم باستجابات الطلبة بصورة مطلقة.	يتقبل استجابات الطلبة الخاطئة.	يهتم باستجابات لطلبة الخاطئة.	يصوّب استجابات الطلبة الخاطئة.	يصحح استجابات الطلبة الخاطئة بإيجابية ومهارة. يوظف هذه الاستجابات لتحقيق نتاجات التّعلّم.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: معرفة استراتيجيات تعليم المحتوى

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	٥-١
أ. التكامل اللغوي الأفقيّ والرأسيّ	لا يربط المعلّم بين فروع العربية في الصف الواحد. لا يربط بين فروع العربية في صفوف المرحلة الواحدة.	يربط المعلم بين فروع اللغة العربية بصورة أفقية.	يربط المعلم بين فروع اللغة العربية بصورة أفقية. يربط بين فروع العربية بصورة رأسية.	يربط بين فروع العربية بوضوح. يربط بين فروع العربية بصورة رأسية وأفقية بوضوح.	يربط بين فروع العربية بإتقان. يربط بين فروع العربية رأسيًا بإتقان. يربط بين فروع العربية رأسيًا وأفقيًا بمهارات خاصّة تحقق نتاجات التعلم.	
ب.الإلمام بالاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية.	يتمسك بتدريس اللغة العربية بصورة تقليدية.	يبدي استعدادًا لتدريس اللغة العربية مواكبًا اتجاهات معاصرة.	يراعي في تدريس اللغة العربية مواكبة المستجدات التربوية.	يواكب تدريس اللغة العربية منسجمًا مع المستجدات التربوية. يهتم بطرائق تدريس تنمي التفكير في المستويات العليا.	يراعي في تدريس اللغة العربية مواكبة المستجدات التربوية. يهتم بطرائق تدريس تنمي التفكير في المستويات العليا. يبادر إلى الربط بين الاستراتيجيات السّابقة والجديدة ببراعة وحذاقة.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
ج. يقدم المحتوى التعليمي بطريقة جيدة.	يخلو أسلوبه في عرض المحتوى من العلمية والمنهجية. يعدّ الكتاب المدرسيّ مصدر التّعلّم الوحيد.	يعرض استراتيجياته وفق أسلوب علمي. يوظف الكتاب المدرسي فقط لتحقيق الأهداف.	يحقق نتاجات التعلم بمنهجية علمية. يوظف مصادر للتعلم بصورة عامة لا تراعي تفريد التعليم.	يحقق نتاجات التعلم بعلمية. يوظف مصادر متنوّعة في التعلم مراعيًا الفروق الفردية.	يوظف كفاياته العالية لتحقيق نتاجات التعلم باستراتيجيات وتقنيات علمية متطورة ومتنوعة. يوظف مصادر متنوّعة في التعلم بحذاقة.	
د. يستثمر الوقت للتعلم اللغوي.	وقت المعلم غير محدد للتعلم، وقد تغلب ساعات الفوضى والانشغال بأهداف أخرى على حساب وقت التعلم.	هناك أوقات إيجابية للتعلم وقد تتحقق بعض نتاجات التّعلّم.	تتحقق الأهداف من خلال فترة زمنية غير مخططة لكنها قصيرة.	يحقق الأهداف المرجوة بفعالية خلال فترة زمنية مخطط لها مسبقًا.	يحقق نتاجات التعلم المنشودة من خلال انغماس كامل للطلبة في التعلم الذي يتسم بالفعاليّة دون تشويش أو انقطاع.	
هـ التمكن من طرائق تدريس اللغة العربية بصورة غير نمطية.	يدرس المحتوى التعليمي بصورة منفصلة وموضوعات غير مترابطة مع التخصصات الأخرى.	يربط أحيانًا بين المحتوى التعليمي والتخصصات الأخرى.	يربط بين المحتوى التعلمي والتخصصات الأخرى وفق نتاجات مخططة مسبقًا.	يربط بين المحتوى التعلمي والتخصصات المختلفة بمهارة.	يربط بين المحتوى التعلمي والتخصصات الأخرى بمهارة عالية وحذاقة تعمق النتاجات التي تحققت.	
و. يساعد في ربط خبرات الطلبة السّابقة في اللغة العربية بالخبرات الجديدة.	يدرّس المحتوى التعليمي بصورة منفصلة عن الخبرات السّابقة اللازمة.	يربط أحيانًا بين المحتوى التعليمي السّابق اللازم والخبرات الجديدة.	يربط بين المحتوى التعليمي والخبرات السابقة اللازمة وفق أهداف مخططة.	يربط بين المحتوى التعلمي والخبرات السّابقة اللازمة بمهارة.	يربط بين المحتوى التعلمي والخبرات السّابقة اللازمة بمهارة وإتقان وبطرائق تعمق الهدف الذي تحقق.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
ز. الإلمام بنماذج اللغة ومهاراتها.	يفتقر إلى معرفة نماذج اللغة ومهاراتها.	يلم نظريًا بنماذج تعليم اللغة.	يوظف بصورة عامة نماذج تعليم اللغة.	يوظف نماذج تعليم اللغة بصورة مخططة وواضحة.	يوظف نماذج تعليم اللغة بصورة مخططة وببراعة تحقق نتاجات التّعلّم.	
ح. يلم بأسس قياس وتقويم اللغة العربية.	معرفة المعلم محدودة بالقياس والتقويم وأدواته المختلفة.	تظهر لديه بعض المعرفة بالأهداف وبمستوياتها. يظهر في اختباراته معرفة قليلة بمواصفات بناء الأسئلة وصياغتها.	يظهر معرفة تقترب من الوضوح بأنواع الأهداف ومستوياتها وصياغتها. يظهر في اختباراته معرفة قليلة بمواصفات الاختبارات وإجراءاته وصياغة الأسئلة.	يظهر معرفة واضحة بأنواع الأهداف ومستوياتها وصياغتها. يظهر في اختباراته معرفة واسعة بمواصفات وإجراءات الاختبارات وصياغة الاسئلة.	يظهر معرفة عميقة بأنواع الأهداف ومستوياتها وصياغتها وبمفاهيم ومصطلحات أساسية ومتطورة في القياس والتقويم. يظهر في اختباراته فهمًا عميقًا في بناء الاختبارات بمواصفات عالية. ينوّع في التقويم.	
ط.يستخدم استراتجيات متنوعة لشرح المفاهيم العلمية والمصطلحات.	يوظف استراتيجيات تقليدية في شرح المفاهيم والمصطلحات.	يوظف استراتيجيات متنوّعة في شرح المفاهيم والمصطلحات.	يوظف استراتيجيات متنوعة في شرح المفاهيم والمصطلحات تحقق نتاجات التعلّم.	يوظف استراتيجيات متنوعة في شرح المفاهيم والمصطلحات تحقق نتاجات التعلم بفعالية.	يوظف استراتيجيات متطورة في شرح المفاهيم والمصطلحات وفعالية تحقق نتاجات التعلم. يبادر إلى البحث عن استراتجيات متنوعة تراعي الفروق الفردية.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
يـ يدرك الفرق بين طرائق تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية والمراحل الأخرى.	يدرس جميع الطلبة بطرائق تقليدية دون تنويع.	يخطط لتوظيف طرائق تعليم اللغة العربية بعمومية.	يخطط لتوظيف طرائق تعليم اللغة العربية وفق خصائص الطلبة.	يخطط لتوظيف طرائق تعليم اللغة العربية وفق خصائص الطلبة والمرحلة العمرية بمهارة.	يدرك الفرق بين طرائق تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية والمراحل الأخرى بإتقان. يخطط بمهارات خاصّة لجميع الطّلبة.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: البيئة التعلمية التعليمية

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	١-٥
أ. يتابع تفاعل الطلبة اللفظيّ وغير اللفظيّ في الصف.	تتسم البيئة التعلمية التعليمية بالتقليد ولا يتفاعل معها الطالب.	ينفذ ممارسات تعلمية تعليمية في الجانب النّظريّ فقط.	ينفذ ممارسات تعلمية تعليمية في الجانب النّظريّ لكنها تدعم تفاعل الطلبة.	ينفذ ممارسات تعلمية تعليمية تدعم تفاعل الطلبة وتعزز ثقتهم بأنفسهم وتحقق أهداف التعلم.	ينفذ ممارسات تعلمية تعليمية تدعم تفاعل الطلبة وتعزز ثقتهم بأنفسهم وتحقق نتاجات التعلم. يطور ممارسات واضحة داعمة وواضحة للطلبة لتحقيق الهدف بإتقان.	
ب.يهيئ أنشطة ومواقف مختلفة تنمي حاجات الطلبة.	لا يظهر مراعاة لبيئة الطالب الاجتماعية والثقافة السائدة.	يراعي قليلًا البيئة الاجتماعية والثقافية السائدة.	يظهر في تخطيطه مراعاة للبيئة الاجتماعية والثقافية السائدة.	يظهر في تخطيطه مراعاة للبيئة الاجتماعية والثقافية السائدة. يوظف البيئة الاجتماعية والثقافة السائدة في استراتيجياته وخططه وأنشطته.	يظهر في تخطيطه مراعاة للبيئة الاجتماعية والثقافية السائدة. يوظف البيئة الاجتماعية والثقافة السائدة في استراتيجياته وخططه وأنشطته بحذاقة تحقق نتاجات التعلم.	
جـ يساعد في نقل التعلم من سياق المدرسة إلى سياقات أخرى.	يحصر التعلم في سياق المحتوى التّعليميّ.	يخطط لتوظيف المفاهيم والمبادئ في سياقات علمية.	يوظف المفاهيم والمبادئ في سياقات علمية.	يوظف التعلم في سياقات حياتية متعددة.	يخطط لاتخاذ قرارات صفية فعالة قولاً وممارسة. يوظف مشاركة الطلبة في اتخاذ قرارات فعالة.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د. يخطط لاتخاذ قرارات صفية بمشاركة الطلبة.	يتخذ المعلم قرارات عشوائية غير مخططة.	يخطط نظرياً لاتخاذ قرارات صفية.	يخطط لاتخاذ قرارات صفية فعالة قولاً وممارسة.	يخطط لاتخاذ قرارات صفية فعالة قولاً وممارسة. يشرك الطلبة في اتخاذ القرارات.	يخطط لاتخاذ قرارات صفية فعالة قولاً وممارسة. يوظف مشاركة الطلبة في اتخاذ قرارات فعالة تحقق نتاجات التّعلّم.	

المحتوى التعلميّ التعليميّ

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة ١-٥
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	
أ.يعي عناصر المحتوى التعلمي التعليمي الرئيسة.	لا يبدي مرونة في تحليل عناصر المحتوى (الرئيسة والفرعية) ولا يعيد النظر فيها.	يعيد النظر في استراتيجياته وتحليله للمحتوى بصورة عامة.	يقدم لنفسه تغذية راجعة مستفيدًا من التفاعل بين الطلبة وتفاعله معهم. يحلل المحتوى بصورة بوضوح.	يتفاعل مع المحتوى التعلمي التعليمي. يعيد النظر في استراتيجياته ويعي ما يقوم به ويحلل (العناصر الرئيسة والفرعية) بمهارة.	يتفاعل مع المحتوى التعليمي بإتقان. يعيد النظر في استراتيجياته. يعي ما يقوم به من تحليل للعناصر بمهارة وإتقان تحقق نتاجات التعلم المنشودة وأهداف المنهاج انسجامًا مع خصائص الطلبة.	
ب. ينظم عناصر المحتوى التعلّميّ التعليمي.	يدرس موضوعات دون تحديد العناصر الرئيسة.	يحدد عناصر المحتوى التعلمي بصورة عامة.	يحدد عناصر المحتوى الرئيسة بوضوح.	يحدد عناصر المحتوى الرئيسة بوضوح. ينظم عناصر المحتوى التعلمي بفعالية.	يحدد عناصر المحتوى الرئيسة بوضوح. يعيد تنظيم عناصر المحتوى التعلمي بحذاقة.	

استراتيجيات تعليمية

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء	العلام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	ة ١-٥
أ.يراجع المعلم استراتيجياته التعليمية.	يخطط لاستراتيجية دون تفكر وتأمل ويعرض الأنشطة والأسئلة بصورة سريعة دون تأن، ولا يتحكم ولا يضبط اسرتيجياته.	يخطط لاستراتيجياته بتفكر وتأمل ويعرض أنشطة دون تأن.	يخطط لاستراتيجياته مستمعًا إلى وجهات نظر الطلبة قبل اتخاذ قراراته ويطرح أسئلة منظمة.	يخطط لاستراتيجياته ويتخذ قرارات بمشاركة الطلبة ويستمع لوجهات نظرهم ويفكر في أثناء طرحه التساؤلات.	يخطط وينظم الأسئلة والاستراتيجيات ويتخذ القرارات بعلمية وموضوعية. يفكر في أثناء طرح السؤال أو تنفيذه المهمة قبل الإجابة عن استفسارات الطلبة. يتبنى وجهات نظر متوازنة حول المشكلة.	
ب.ينظّم المعلم استراتيجياته التعليميّة.	يقدم المعلم المحتوى باستراتيجيات عامة غير منظمة.	استراتيجيات المعلم مخططة.	استراتيجيات المعلم مخططة وواضحة.	استراتيجيات المعلم مخططة وواضحة. يعي المعلم استراتيجياته في أثناء تعليمه.	استراتيجيات المعلم مخططة وواضحة. يعي المعلم استراتيجياته بفعالية. يعيد تنظيم استراتيجياته.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء					العلامة ٥-١
	١. غير مرض	٢. مرض	٣. جيّد	٤. جيّد جدًا	٥. ممتاز	
أ.ينظّم تفاعل الطلبة ومناقشاتهم.	يغفل في خططه طرائق تعلم الطلبة.	يأخذ بعين الاعتبار طرائق تعلم الطلبة وأنماط تعلمهم في تخطيطه للدروس.	يأخذ بعين الاعتبار طرائق تعلم الطلبة وأنماط تعلمهم في تخطيط الدروس وفي الممارسة.	يتابع مناقشات الطلبة وحواراتهم الجامعية والفردية. يزود الطّلبة بتغذية راجعة ويوجهها نحو الأهداف المنشودة.	يتابع مناقشات الطلبة وحواراتهم الجماعية والفردية بتحكم تام. يزود الطلبة بتغذية راجعة بناءة وفعالة موجهة نحو نتاجات التعلم المنشودة ويربطها بأهداف المنهاج وفلسفته.	
ب.يعدّ أنشطة متنوّعة بمشاركة الطّلبة.	لا تدلل خطط المعلم وممارسته على إعداد أنشطة.	يخطط لأنشطة عامّة غير مخططة.	يخطط لأنشطة متنوّعة. يشرك الطلبة في عملية التخطيط.	يخطط لأنشطة متنوعة بمهارة. يمارس الأنشطة المخططة بصورة عمليَّة في الصّف.	يخطط لأنشطة متنوعة بمهارة. يمارس الأنشطة المخططة بصورة عمليَّة في الصّف بمهارة خاصّة.	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق(٣)

القائمة النّهائية لمقياس التّفكير التأمليّ

حضرة المعلّم الكريم،،،

أطيب تحية

تُعدّ الباحثة دراسة بعنوان" بناء برنامج تدريبيّ لمعلّمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التّعلميّة التّعليميّة ومهارات التّفكير التأملي لديهم"، وذلك من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التّدريس في جامعة عمان العربية/الأردن؛ لذا ستطبّق الباحثة مقياساً للتفكير التأمليّ، يرجى التّكرم بتعبئة فقرات المقياس بعد قراءة التعليمات الآتية:

- **اقرأ بنود فقرات المقياس قراءة متأنية.**
- **لا تترك أي سؤال دون إجابات.**
- **لا تجب عن أي سؤال قبل الإذن بالإجابة.**
- **ستستخدم نتائج هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فقط.**

شاكراً حسن تعاونكم

معلومات عامة: يرجى وضع إشارة(√) في المكان الذي ينطبق على حالتك.

أولا : الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

ثانيًا: سنوات الخبرة التّعليميّة

١٠ سنوات فأكثر ☐ من ٥ إلى أقل من ١٠ ☐ أقل من ٥ ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القائمة النّهائية لمقياس التّفكير التأمليّ

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١.	أبحث عن وقت كاف للاختلاء بنفسي.					
٢.	أتمهل كثيراً قبل قيامي بعمل ما.					
٣.	أفكر بعمق في الوجود والكون.					
٤.	أحاول البحث عن أسباب ودوافع لسلوكيات الآخرين.					
٥.	أفضل قراءة الصفحة الرياضية في الجريدة على قراءة مقالة في مجالات أخرى.					
٦.	أقضي وقتاً طويلاً في المطالعة.					
٧.	أحب أن أتعلم أشياء جديدة في غير مجال عملي أو تخصصي.					
٨.	أرغب عدم التدخل في حل مشكلات عامّة أو تخص الآخرين.					
٩.	أنشغل تماماً عندما تواجهني مشكلة في اللغة العربية وأصمم على إيجاد حل لها.					
١٠.	تعلق في ذهني بعض المشاهد لفترة طويلة إذا ذهبت لمشاهدة فيلم أو مسرحية.					
١١.	أشعر بمتعة قوية في العمل الذي يتطلب الرجوع إلى الإنترنت والبحث عن دراسات ذات علاقة.					
١٢.	حصل معي ولو مرة على الأقل، أنني قطعت الشارع وأنا غير منتبه.					
١٣.	أواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظري ولا أتعامل معها بردود فعل متسرعة.					
١٤.	سبق لي أن كتبت محاولة شعرية أو أدبية.					
١٥.	أشعر بمتعة قوية في العمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة وكتابة الأبحاث اللغوية.					
١٦.	أقرأ الجريدة اليومية بانتظام.					
١٧.	أشعر بمتعة عندما أصل إلى حل مشكلة صعبة أواجهها.					
١٨.	أستغرق كثيراً في التأمل لدرجة عدم إحساسي بمن حولي.					
١٩.	أندهش عند مشاهدة نصب تذكاريّ أو مكان تاريخيّ.					
٢٠.	أناقش أصدقائي في موضوعات مختلفة.					
٢١.	أقضي وقتاً طويلاً في القراءة والمطالعة.					
٢٢.	أفضل مشاهدة مسرحية أدبية على مشاهدة برامج أخرى.					
٢٣.	أناقش أصدقائي في موضوعات تخصّ اللغة العربية.					
٢٤.	أستمتع كثيراً عند قراءة موضوعات فلسفية.					
٢٥.	أعدّ التخطيط لمجتمع مثالي مضيعة للوقت.					
٢٦.	أشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع.					
٢٧.	أحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من العمل الذي يحتاج إلى تفكير.					
٢٨.	أحب زيارة المتاحف التي تعرض التاريخ القديم.					
٢٩.	أعد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود في الفضاء الخارجيّ.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٠.	أقضي وقتاً طويلاً في التفكير في موضوعات أدبية.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق(٤)

البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التّعلميّة

كلية العلوم التّربوية والنّفسية

حضرة الأكرم.....المحترم

<u>الموضوع: تحكيم برنامج تدريبي</u>

تُجري الباحثة دراسة علمية بعنوان: "بناء برنامج تدريبيّ لمعلّمي اللغة العربيّة قائم على الحذاقة التّعليميّة وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التعلمية التّعليميّة ومهارات التّفكير التأملي لديهم" استكمالاً لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس في جامعة عمان العربية؛ لذا أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السّابقة وخبرات الباحثة في التدريب والإشراف.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرات علمية وتربوية غنيّة، تأمل الباحثة التّكرم بتحكيم البرنامج التدريبي الذي يستهدف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) في فلسطين/في السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة/المحافظات الشمالية، علماً أن التعريف الإجرائيّ للحذاقة التعليمية هو امتلاك معلّم اللغة العربيّة الفهم العميق للمحتوى التّعليميّ والتّمكن باقتدار من استراتيجيات تدريسه لتحويله من محتوى أكاديميّ ومفاهيم مجردة إلى محتوى قابل للتّعلّم بصورة أمثلة ووسائل وأسئلة ومناقشة وتمثيلات للمحتوى الدّراسي يوظفها المعلّم. وتتكوّن الحذاقة التعليمية من عناصر مهمة تتمثّل بالمحتوى التّعليميّ العميق والتأمل والخبرة التّدريسيّة.

واقبلوا وافر الاحترام

الباحثة: سهير قاسم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معايير تحكيم البرنامج(مرفق)

البرنامج التدريبيّ	كافية	غير كافية	مقترحات وملحوظات
الأنشطة			
استراتيجيّات التّدريس			
أهداف البرنامج			
شموليّة البرنامج ومكوناته			
زمن تنفيذ البرنامج			
موضوعات البرنامج			
واقعية البرنامج			
مقدمة البرنامج			
الأسس الفلسفية للبرنامج			
التّقويم			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة البرنامج التّدريبيّ

يسعى البرنامج التّدريبيّ إلى تطوير كفايات المعلّمين التّعليميّة في مجالات متنوّعة، والجمع بين حذاقة الفهم العميق للمحتوى، وامتلاك مهارات خاصة واستراتيجيّات في التّدريس وفي التأمل والبحث والتّقصي؛ لذا يُتوقّع أن يقدّم البرنامج مادة عميقة في المحتوى التعليميّ لمنهاج اللغة العربية واستراتيجيّات التّدريس الفعّالة، باعتبار هذه الجوانب حاجة للمعلّمين كما أشير في هذه الدّراسة، ويتناول البرنامج كذلك دراسات عمليّة تعلميّة تعليميّة تخص المعلّم المحترف والخبير، ويوفّر مادة تستند إلى تدريبات وأنشطة وتطبيقات عمليّة بتقديم حصص صفية بوجود الزملاء المتدربين وفق منهجيّة علميّة ونظريات متنوّعة قد تسهم في تطوير كفاياتهم ومهارات التفكير التأملي لديهم.

والمعلّم حلقة وصل فعّالة في العملية التّعلمية التعليميّة تقع على عاتقه مهمات يتوقع أن يلم بها، وأن يتحلى بمواصفات تؤهله أن يضطلع بدوره خير اضطلاع؛ فهو خبير يتمتع بمهارات أساسية خاصّة، وتسير التربية بجهود حثيثة نحو دعم المعلم وتدريبه في ظل تحديات الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجيّ مقابل ضعف الإمكانات التي يمتلكها، كما أشارت برامج ودراسات متعددة خاصة ما يتعلق بالجمع بين هذين المحورين المهمين (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣).

وإن الاهتمام بمعلّم اللغة العربية يقع على سلم الأوليات، وذلك يقتضي إتقان اللغة العربية قولًا وممارسة بوصفها كفاية يجب الوقوف عندها، فقد يتقن المعلم مهارة الكتابة ويخفق في التعبير مما ينعكس سلبياً على الطلبة، ناهيك عن استخدام لهجات غير واضحة ويشوبها الغموض، لذا من المهم أن تتكامل شخصية المعلم وأن يكون على اطلاع ودراية بالمعايير العالميّة وبالنّظريات اللغوية والمعلومات التي تركز على كيفيّة تكوين اللغة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مكوّنات البرنامج التدريبيّ

الجزء الأول	اللقاء	عنوان الفعاليّة	الزمن
الأول	١	الجزء النظريّ	
		المجال الأول: التّعريف بالبرنامج التدريبيّ	١٥٠ د
		المجال الثّاني: الحذاقة التعليمية	١٦٠ د
الثاني	٢	الكفايات التعليمية:	١٢٠ د
		المجال الأول: معرفة المنهاج	١٨٠ د
	٣	المجال الثّاني: الفهم العميق للمحتوى:	
		الجلسة(١): تحليل المحتوى	١٠٠ د
		الجلسة(٢) ألف التفريق	١٢٠ د
		الجلسة(٣) إثراء المحتوى	١٢٠ د
	٤	المجال الثالث: خصائص الطلبة	١٥٠ د
	٥	المجال الرابع: معرفة بيداغوجيا عامة: الجلسة(١) الوسائل التعليمية الجلسة(٢) معتقدات المعلّم.	١٠٠ د
	٦	المجال الخامس: استراتيجيات تعليم المحتوى/ بيداغوجيا المحتوى جلسة(١) توظيف الأسئلة في الحصة الصفية جلسة(٢) الاسم المقصور جلسة (٣): تعليم اللغة العربية جلسة (٤): توظيف الحذاقة في التعليم	١٥٠د
	٨	المجال السادس: البيئة التعلمية التعليمية: جلسة (١) مواقف في البيئة التعليمية التعليمية. جلسة (٢) الارتباط بين فروع العربية والتخصصات الأخرى.	١٧٠ د
	٩	المجال السابع: التأمل/استراتيجيات تعلمية وتعلميمية واستراتيجيات المحتوى	١٣٠ د
الثّالث		تطبيقات عملية:	
	١٠	تطبيق(١) الحذاقة التّعليميّة(جلستان)	١٢٠ د
		تطبيق(٢) التخطيط لحصة صفية	د100
	١١	تطبيق(٣) علامات الترقيم/ حضور حصة عند متدرب	١٢٠ د

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجزء الأول	اللقاء	عنوان الفعاليّة	الزمن
		تطبيق(٤) الفهم العميق للمحتوى/الفهم العميق/ علامات الترقيم	١٤٠ د
	١٢	تطبيق(٥) استراتجيات/ علامات الترقيم	١٢٠ د
		تطبيق(٦) التاء المربوطة والمبسوطة.	١٦٠ د
	١٣	تطبيق(٧) مطالعة: ثورة المعلومات	١٢٠ د
		تطبيق(٨) علامات إعراب المثنى	١٢٠ د
	١٤	تطبيق(٩) تطوير كفايات المعلّم	١٢٠ د

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجزء النّظريّ

المجال الأول: التّعريف بالبرنامج التّدريبيّ **اللقاء الأول: ١٥٠ د**

الأهداف التي يتوقّع أن يحققها المتدرّب في المجال النظري:

- اكتساب معارف تعدّ قواعد رئيسة للجانب العمليّ.

- التّأمّل المسبق في الأنشطة والاستراتيجيّات المتنوعة.

- تعرّف المجالات النظريّة والتطبيقيّة في منهاج اللغة العربية.

- التّخطيط للحصص الصّفية بصورة فعّالة.

- تحديد نتاجات التّعلم المهمة بصورة قابلة للملاحظة والقياس.

- انتقاء الاستراتيجيات التدريسيّة الأنسب للمحتوى التعليمي النظريّ.

- انتقاء التّقويم اللغوي التي تنسجم مع استراتيجيات التّدريس وخصائص الطّلبة.

- تصميم أنشطة نظرية تعلمية تعليمية فعالة تنسجم والأهداف المنشودة والنتاجات.

وقد تناولت الباحثة هذا المجال بالتفصيل في الفصل الثالث عند التّعريف بالبرنامج التّدريبيّ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يختلف الأفراد في أداء المهارات، ففضلاً عن وجود مهارات عامة يتشارك فيها المعلمون، هناك مهارات خاصّة يتميز بها الحاذقون ممن يمتلكون قدرات عالية في المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس، إذ تصبح ممارسة المهارة بتخطيط وبتميّز بعيداً عن المصادفة، وتتطلب الحذاقة التعليميّة تجاوز المعرفة السطحية إلى التعمّق في المحتوى، وتتبع وجهات نظر تربوية متنوعة، فتدريس موضوع "يافا الجميلة" في المطالعة لا يتطلب مجرد معرفة مفردات الدرس، بل يجدر الإلمام بسياق النّص حتى يجيب المعلّم عن استفسارات الطلبة التي قد تتجاوز النص المكتوب(جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣م).

تذكّر: هل توجد علاقة بين الخبرة والحذاقة التعليمية؟ وضح العلاقة إن وجدت.

وتناولت دراسات عديدة الخبرة والمعلم الخبير، فهو يمتلك الالتزام الفطري، والرغبة الطبيعية في التدريس لتوفير تعلّم فعال، ولديه مهارات أساسية (الاتصال، الإقناع والتّأثير) وأخرى إبداعية لتنظيم التّعلم الفعّال بجهد ووقت أقل بطرائق غير مألوفة، ويعزز قدرات الطّلبة الذّاتية، ويُتيح لهم فرص تطبيق المعرفة إلى واقع محسوس لاختيار الحلول، إضافة إلى اهتمامه برد فعل الطلبة في التعلم واعتبارها مؤشرًا على قدراته، ويفسر المفاهيم وكيفية حدوث التّعلم (حمدان، ١٩٩٣).

تذكّر: هل توجد علاقة بين الحذاقة التعليمية والتأمل؟

ويسهم المعلّم الحاذق في تشكيل تفكير الطّلبة وهو مرشد وموجه للفكر وللسلوك، وأداة تجديد وتغيير، وحلقة اتصال بين المدرسة والبيئة، ومسؤول عن تنمية ثقافته المهنية والعلمية والاجتماعية، ويهتم بالتقويم الأصيل ويختبر تعلم كل طالب، فطرح أسئلة عميقة مثل السؤال عن المعنى الحقيقيّ للحياة يجعل منها ذات جدوى (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣).

إن تدريس مهارة التّفكير من الممارسات الجديدة في الصّف، فهي تركز على كيفيّة التّعلّم وتسهم في تشكيل حذاقة المعلم، وليس مجرد معرفة المعلومة، وقد أكّدت دراسة لاوسن(Lawsen, 1993) أهمية الممارسة التعلميّة في تنميّة التّفكير، وإن وعي المعلّم لذاته يجعله يتحمل مسؤولية تعلمه، والصّف الذي يفتقر إلى التأمل يؤدّي مهمات تقليدية، فقناعة المعلم وانتقاء المواقف تؤثّران على التأمل؛ فبعد استخلاص أفكار رئيسة من درس مطالعة قد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يسأل المعلم: ما الذي توصلتم إليه؟ ما المعوقات التي واجهتكم؟ هل تغلبتم عليها؟ ما المعوقات التي لم تتغلبوا عليها؟ لو أتيحت لكم فرص إعادة العمل، هل ستغيرون طريقة العمل؟

واستخدام التّأمل بقصد ودون قصد، هو جزء مهم ومكمّل لعناصر أخرى تصل بالمعلم إلى الحذاقة، فخبرات المعلم ومعارفه التّطبيقية والنّظرية تعمل مجتمعة للتوصّل إلى الحذاقة، وللتأمل مهارات عقلية ذات مؤشرات دالة؛ فمن مؤشرات الاستدلال توليد الحجج والأدلة، ومن مؤشرات التّحليل تحديد عناصر المشكلة، وهناك مرحلة تخصّ المرحلتين السابقتين يعد فيها الفرد نفسه لمواجهة أي مشكلة مستقبلية(Winkler, 2001).

ويساعد زمن الانتظار على حدوث التأمل الذي تتراوح مدته بين(٣-٥) ثوان بعد طرح السّؤال وقبل استدعاء الاستجابة، وتفصل هذه الفترة بين سؤال المعلّم واستجابة الطّالب، وبين استجابة الطّالب ورد فعل المعلّم، وذلك ينعكس على تحصيل الطّالب، وتتعدد استجاباته وتصبح أكثر اتقاناً وأطول، وهناك مواقف تزيد من تأمل الطّلبة مثل فحص مواقف التعلم للوقوف على الخبرات السّابقة واللاحقة، وتوفير بيئة تدريسية آمنة، وكتابة المقالات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجزء الثّاني

الكفايات التعليميّة **١٢٠د**

يتوقّع بعد هذا النشاط أن يحقق المتدرّب النّتاجات التّعلمية التعليمية الآتية:

- يتعرّف الكفايات التّعليمية بصورة واضحة.

- يحدد مؤشّرات الكفايات التعليمية بإتقان.

- يتعرّف أهمية امتلاك المعلّم للكفايات التّعليمية الفعّالة.

- ينقد الكفايات ومؤشراتها الواردة في المحتوى التعليميّ.

الإجراءات: الكفايات التّعليميّة

- عصف ذهني بطرح أسئلة حول الكفايات التعليمية: ما أهمية امتلاك المعلّم لكفايات تعليمية؟ ما أهم الكفايات التعليمية؟ ما مهارات التفكير التأملي؟ ما مؤشرات كل من الكفايات التعليمية؟

- توزيع شفافية "الكفايات التعليمية" على المتدربين، وتوزيعهم إلى مجموعات أربعة تمهيدًا لمناقشتها.

- مناقشة عامة بين كل مجموعتي عمل حول الأسئلة المطروحة.

- انتخاب ممثل عن كل مجموعة بغرض تلخيص أهم ما ورد في الفعاليّة من أفكار.

الاستراتيجيات التعلمية التعليمية المقترحة: * العصف الذّهنيّ * الحوار والمناقشة.

الأدوات: شفافية، كتب مدرسية للصفوف ٥-١٠، نماذج من تحضير المعلمين.

التقويم: توزيع وحدات دراسية من مقرر الصف السابع على المجموعات لإعداد نتاجات تعلّمية تعليمية لوحدات يختارها المتدربون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الأول: معرفة المنهاج ١٨٠د

يتوقع بعد هذا النّشاط أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يوظف الأهداف التعلمية التعليمية في منهاج اللغة العربية جيدًا.

- يتعرف الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية بوضوح.

- يوظف أسس المنهاج في العملية التعلمية التعليمية بفعالية.

- يوظّف عناصر منهاج اللغة العربية بتكامل.

- يستخلص أهدافاً تعليمية لوحدة دراسية في الكتاب المدرسيّ لصف يدرسه.

الجلسة الأولى الإجراءات:

- يطرح المدرب السؤال الآتي: ما مؤشرات معرفة المعلم لكفاية معرفة المنهاج؟

- يتلقى استجابات المتدربين ثم يعرض المؤشرات التي أعدّها تمهيدًا للمقارنة بينهما.

- مناقشة عامة حول الكفايات للتوصل إلى كفايات مشتركة.

- عصف ذهني حول تعريف الهدف السلوكي.

- توزيع ورقة عمل (١)، وتشكيل مجموعات ستة تتولى كل مجموعة مهمتين في ورقة المتدرب.

- تشكيل جلستي عمل لمناقشة ما توصلت إليه مجموعات العمل.

- إدارة جلستي العمل من قبل ممثل عن كل مجموعة (٣ أوراق في كل جلسة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات: الحوار والمناقشة

التقويم: يعود المتدرب إلى الخطوط العريضة وإلى وثيقة منهاج اللغة العربية لتدوين ملاحظاته وليقدّم تغذية راجعة في اللقاء القادم.

ورقة عمل(١):

عزيزي المتدرّب،

تعني معرفتك لمنهاج اللغة العربية----------

دلل على مؤشرات معرفتك لمنهاج اللغة العربية من كتاب للصف الثّامن الأساسيّ----------

ما أهمية تحديد النتاجات التعلمية التعليمية؟----------

من مصادر الأهداف السلوكية----------من المهم أن يجيب الهدف السلوكي عن الأسئلة: ما السلوك المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعليم؟ ما الشروط التي يظهر السلوك خلالها؟ ما مستوى الأداء المقبول؟ حدد أجزاء المثال----

حدد مجالات الأهداف السلوكية ووضح المقصود بها----------

صنّف الأهداف في المجال المعرفي؟----------حدد الأخطاء الشائعة التي يقع بها المعلمون عند صياغة العبارة الهدفية:----------اقترح درساً لصف تدرسه في كتاب التدريبات اللغوية، وحدد أهداف تدريس المحتوى التعليميّ.

*** أهداف معرفية، *أهداف اتجاهات وقيم، * أهداف مهارية**

*** اقترح موقفاً تربط فيه المنهاج بالحياة العملية في درس الفاعل للصف السابع الأساسي.**

*** ما العلاقة بين الأهداف والمحتوى التّعليميّ وطرائق اختيار استراتيجيات التّدريس؟**

شفافية معرفة المنهاج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن المنهاج هو الطريق الواضح والخطة المرسومة، ويتضمّن الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويراعى عند تصميمه واقع المجتمع وفلسفته، وتتسم أسس المنهاج بالتّجدد في ضوء المتغيّرات وهي تؤثّر في تنظيم المنهاج وعناصره، وتتنوّع هذه الأسس بين نفسية واجتماعيّة ومعرفيّة وفلسفيّة، وهناك فلسفة رئيسة للتربية تركّز على حفظ التّراث والحصول على أساسيات المعرفة، وتطبيق نظريات وأفكار فلسفية تتصل بالحياة (الحيلة، ٢٠٠٢).

وتنعكس فلسفة التربية على فلسفة المدرسة، وكلما تقاربت الفلسفتان كان أدعى للتوافق، وتقتضي الأسس الفلسفية احترام شخصية الطالب وفكره، وتهتم الأسس النفسيّة بنمو الطالب وطرائق تعلّمه وتنمية ميوله، ووفق الأسس الاجتماعيّة يعكس المنهاج مقومات هذه الفلسفة ويحولها إلى سلوك يمارسه الطالب انسجامًا مع المجتمع، ومن المهم أن يلمّ المعلّم بالأسس المعرفية في المجال المعرفيّ، وتظهر معرفة المعلم للمنهاج في تخطيطه للمحتوى التّعليمي، وإلمامه بأهداف المنهاج، فهي مؤشر لما يركز عليه التّعليم لانبثاقها عن فلسفة التّربية والمجتمع، ويأخذ معلم العربية بالاعتبار التكامل الرأسي والأفقيّ عند ترتيب المحتوى بما يحقق التكامل والاستمرارية بين فروعها(مرعي والحيلة، ٢٠٠٠).

ووضع منهاج دراسيّ في اللغة العربية يقود إلى تحديد غرض التعليم بوصفه أداة اتصال تؤدي وظيفة في المجتمع، فشرح مفردات لغوية ينضوي في باب المعارف، ويثير العواطف، ويدخل التّعبير مجال التّطبيق، ويختص معلم المرحلة الأساسية بكفايات في مجال الفلسفة والأهداف، ويستوعب فلسفة التعليم الأساسيّ ويحيط بأهدافها فكراً وممارسة، على المعلم إدراك أهميّة ربط المنهاج بالواقع؛ فتدريس النحو مثلًا يتطلب تقديم أمثلة تمس حاجات الطّلبة (التميمي، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثّاني: الفهم العميق للمحتوى التعليمي الزمن ١٠٠ د

ورقة مدرّب الموضوع: تحليل المحتوى التعليميّ وإثراؤه

يتوقع بعد هذا النشاط أن يحقق المتدرب النتاجات التّعلميّة التّعليميّة الآتية:

- يحلل بنية المحتوى التعليمي إلى عناصر رئيسة.

- يحدد النتاجات التعلمية التعليمية التي يتوقع أن يحققها الطلبة بوضوح.

- ينقد نماذج مقترحة في تحليل المحتوى التّعليميّ بفعاليّة.

- يثري المحتوى التعليميّ من مصادر مختلفة.

- يربط المحتوى مع فروع التخصصات الأخرى.

- يقوّم المحتوى التعليميّ باستراتيجيات متنوّعة ويقيس أثرها على الطلبة.

- يوظف استراتيجية تعليمية في تعليم المحتوى التعليمي "ألف التفريق".

- يقرأ المحتوى التعليمي "علامات إعراب المثنى" قراءة تأملية.

الاستراتيجيات: المناقشة، الطريقة الاستقرائيّة

الوسائل الأدوات: ورقة متدرب، شفافية، الكتب المدرسية للصفوف من ٥-١٠ الأساسيّة.

التقويم:

- يحلل المتدرّب محتوى دراسيّ لوحدة دراسية وفق واحد من النماذج المقترحة.

- يكتب المتدربون في أثناء التّدريب ورقة عمل تتضمّن وجهات نظرهم ومقترحاتهم حول أهمية الإثراء وآلية توظيفه في الغرفة الصفية.

الجلسة الأولى: تحليل المنحتوى التّعليميّ

الإجراءات:

- يطرح المدرب أسئلة حول مفهوم تحليل المحتوى؟ وما أغراضه وعناصره؟

- مناقشة عامة حول مفهوم المحتوى التعليمي وتحليل المحتوى.

- تشكيل مجموعات ثنائية لمناقشة السؤالين الثالث والرابع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توزيع المتدربين إلى مجموعتين: تقترح واحدة عناصر للتحليل، وتنقد الثانية الأنموذج.

- جلسة عامة لعرض ما توصلت إليه المجموعتان.

- قراءة شفافية "المحتوى التعليمي" قراءة متأنية ومناقشتها.

ورقة متدرب(١): تحليل المحتوى التعليمي

عزيزي المتدرب: قدم وجهة نظرك في المصطلحات الآتية:

* المحتوى التّعليميّ، تحليل المحتوى التعليميّ

* أهمية تحليل المحتوى التعليميّ وطرائقه:

* من نماذج تحليل المحتوى: ١..... ٢..... ٣.....

* هل يختلف تحليل المحتوى التعليمي من مقرر تعليمي إلى آخر؟ دعّم إجابتك بطرح أمثلة:

* تعاون مع مجموعتك في تحديد عناصر محتوى الكتاب المدرسيّ لصف تدرسه.

*على ماذا تعتمد كفاية إتقان محتوى المنهاج المدرسيّ؟

* ناقش مع أفراد مجموعتك تحليل محتوى نص وفق الأنموذج الآتي:

المضمون: الفكرة الرئيسة، الأفكار الفرعية، شخصيات ومواقف، مفاهيم ومبادئ، اتجاهات وقيم. الشكل: الألفاظ اللغوية، التعابير اللغوية والتراكيب، الأنماط اللغوية، المحفوظات، النحو، والتدريبات الإملائية، والتعبير (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠٠٩) .

* تعاون مع مجموعتك في تحليل النص القرائي الآتي "أريحا الخالدة".

منذ فجر التاريخ، كان تراب فلسطين يرفع بشموخ هويته العربية، بأيدي جبابرة كنعان، الذين صنعوا واحدة من أقدم حضارات العالم، في مدينتهم الخالدة أريحا، التي تعد أولى مدن العالم الباقية على الإطلاق، ويرى بعض المؤرخين أنها نشأت قبل أكثر من ثمانية آلاف عام، وقد سمّاها الكنعانيون "يريحو"، أي القمر؛ ومن بعد اكتسب اسمها معنى الأريج؛ نظرًا لوفرة بساتينها وحدائقها الغناء، التي دلت على اهتمام بالزراعة؛ مما جعل وطنهم يسمى الأرض التي تفيض لبناً وعسلاً"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كانت أريحا القديمة، ذات الأسوار، تقع في تل السلطان، الذي يبعد حوالي كيلو مترين شمالي المدينة الحالية بجوار نبع السلطان، ولكن موقع أريحا تغير بمرور الزمن، وقد استقرت في مكانها الحالي على وادي القلط في عهد الرومان، وبقيت في حكم البيزنطيين حتى حررها العرب في عهد الخليفة العادل عمر بن الخطاب، في القرن السابع الميلاديّ.

كان موقع أريحا المهم نعمة ونقمة، وتتابع عليها العسر واليسر، كما وقع لها عند الاحتلال الإسرائيليّ في عام ألف وتسعمئة وسبعة وستين(١٩٦٧) حين كانت من أكثر مدن بلدنا فلسطين خسارة وألماً، ثم جعل الله من بعد عسر يسراً، فنفضت عنها أغلال الاحتلال، في عام ألف وتسعمئة وأربعة وتسعين(١٩٩٤)، وارتفع علم فلسطين العربي خفاقاً عزيزاً في سماء مدينتنا الخالدة. الكتاب المدرسيّ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثّانية: ألف التفريق الزمن: ١٢٠ د

الإجراءات:

- توزيع المتدربين إلى مجموعات ثنائية، ومناقشة حول ورقة عمل(١) للتوصل إلى أفكار مشتركة.

- تشكيل جلسات عمل ثلاثة يعرض في كل واحدة ورقة عمل حول المهمة التي أعدّتها.

- توزيع ورقة متدرب(٢) على المجموعات إذ تعدّ كل مجموعة مهمة واحدة.

- تكليف متدربين اثنين بإعداد درس والتخطيط له نظرياً لتقديمه عمليّا في اللقاء القادم.

ورقة متدرّب(١) المحتوى التعليمي

عزيزي المتدرب، أجب عن الأسئلة الآتية:

النتاجات التعلمية التعليمية المتوقعة من تدريس ألف التفريق----------

الخبرات السّابقة لألف التفريق----------

الأسس النفسية للإملاء----------

ارتباط ألف التفريق بالحياة العملية----------

العناصر الرئيسة في ألف التفريق----------

اقترح:

*** استراتيجية لتدريس ألف التفريق----------**

*** تقويماً تشخيصياً لموضوع الدرس----------**

*** تقويماً مرحلياً----------**

***تقويماً ختامياً----------**

الجلسة الثالثة: إثراء المحتوى التعليمي ١٢٠ د

الإجراءات:

- توزيع المشاركين إلى مجموعات عمل تتولى كل مجموعة مهمة واحدة.

- تقدم كل مجموعة تغذية راجعة حول مهمتها، ثم جلسة مناقشة عامة للتقريب بين وجهات النظر.

- توزيع درس المثنى من الكتاب المدرسيّ للصّف الثامن الأساسيّ للعمل جماعياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تعدّ كل مجموعة قائمة بالجوانب الإيجابية والسلبية لكل عنصر من عناصر الموضوع.

- تقترح كل مجموعة استراتيجية مناسبة لحل الأسئلة وفق خصائص الطلبة.

ورقة متدرب(١)

ما المقصود بإثراء المحتوى التعليمي من مصادر مختلفة؟ وما أهميته؟

بالتعاون مع زملائك، اقترح استراتيجيّة مناسبة للإثراء من خلال النص المرفق

بالرجوع إلى الدّرس المرفق"علامات إعراب المثنى" بين وجهة نظرك في

* الأمثلة المطروحة----------

* التدريبات----------

*مواطن قوة وضعف----------

*اقترح للدرس أنشطة إثرائية بديلة أو إضافية----------

* باطلاعك على الكتاب المدرسيّ في اللغة العربية، ما المجالات التي تُثري فيها المحتوى التّعلّيميّ؟

* ما وجهة نظرك في عبارة "يسهم إثراء المحتوى التّعليميّ من مصادر مختلفة في توفير فهم عميق للمعلّم، فالإثراء يهدف إلى جعل عناصر المنهاج أكثر انسجاماً مع أهداف التربية".

شفافية: الفهم العميق: تحليل المحتوى

يساعد تحليل المحتوى على تنظيم المعارف والمهارات لتحقيق الأهداف، ومن أغراضه إعداد خطط تعلمية متنوّعة لتنفيذ المحتوى، واشتقاق أهداف تعلمية، وانتقاء استراتيجيات وتقنيات مناسبة، وبناء اختبارات تحصيلية مخططة، والكشف عن مواطن القوّة والضّعف في الكتاب المدرسيّ، واكتشاف ثغرات ومحاولة سدّها، والربط بين المحتوى التعليمي وخصائص المتعلم، ومن استراتيجيات تحليل المحتوى تقسيم الكتاب الدراسي إلى موضوعات رئيسة وفرعية، وتجميع المحتويات المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة، ويمكّن تحليل المحتوى المعلم برصد أنشطة مناسبة، وإثرائية لكل هدف تعليميّ، ويربط الوحدات السّابقة باللاحقة والتدريس بطريقة الوحدة(وزارة التربية الفلسطينية، ٢٠٠٩).

تذكّر: ما أهمية التدرّب على تحليل المحتوى التّعليميّ؟

إن تحليل المحتوى التعليمي مؤشّر قويّ للنجاح، ويعدّ تقنية يكتشف المعلم من خلالها أفكارًا مستهدفة، وأسلوبًا يعايش به أفكار الكاتب وتجاربه، وإن تمسك المعلم بالكتاب المدرسيّ وعزوفه عن توظيف مصادر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعرفة، أو قلة اللجوء إلى إعداد مواد مساندة وداعمة يتطلّب الاهتمام بتحليل المحتوى لتحديث أنشطة تنسجم وخصائص الطلبة، وتجنب العشوائية في التعليم، ورفع درجة إحساس المعلمين بالمشكلات التي تعالجها النصوص، وإن وجود نماذج في التحليل يسهل العملية، ومن هذه النماذج، أنموذج تحليل المحتوى T (حمدان، ١٩٩٤):

١) التقويم ويتضمن مهارات، مثل التحقق من مدى ملاءمة المحتوى لخصائص الطلبة، ومعرفة مدى التنوع في التدريبات والأنشطة، وتقدير مدى كفاءة الرسوم والأشكال التوضيحية.

٢) التحضير الذهنيّ ويتضمن حصر المفاهيم واستيعابها، وتحديد كلمات مفتاحية وأفكار رئيسة، وتحديد القيم والاتجاهات التي يمكن تحقيقها في المحتوى، والتحقق من سلامة اللغة.

٣) التكيّف ويتضمن تقديم موضوعات أو تأخيرها أو تطويرها في الكتاب الدراسيّ.

٤) التكامل ويتمثّل بتحديد الترابط بين مقرر اللغة العربية والمقررات الأخرى، والتكامل بين موضوعات الوحدة والوحدات الدراسية، وبين معلم اللغة العربية ومعلمي التخصصات الأخرى.

٥) التّوظيف ويتضمن تحديد أجزاء المحتوى، والمحتويات التي تساعد الطلبة على الاستنتاج والتعميم، وإيجاد ربط بين مضامين واردة ومواقف الحياة اليومية.

وتتعدد عناصر تحليل المحتوى إذ تتضمّن مفردات وحقائق وأفكارًا وتعميمات وقيم واتجاهات، ومهارات، وأنشطة وتدريبات وأسئلة، ولكل موضوع طريقته في التحليل التي تتناسب وطبيعته، ويعني الفهم العميق امتلاك محتوى تعليميّ فعّال، وتعدّ الخبرة والتعمّق في التّخصص شرطاً رئيساً لنجاحه في التعليم، ومن المهم أن يجمع المعلم الماهر بين فهم المحتوى والاستراتيجيات لتحقيق ذلك المحتوى، وتؤثّر اتجاهات المعلم الإيجابية نحو مادة التّدريس وتنعكس على اهتمام الطّلبة بالمادة الدراسية، وهناك خطوات يقوم بها المعلّم في تحليل المحتوى تبدأ بالقراءة، ومعرفة دلالة المفردات، وتنظيم المادة العلميّة، وتنتهي باستخلاص الحقائق والمفاهيم (اللقاني، ١٩٩٥).

تذكّر: ما علاقة المحتوى التعليمي بالأهداف التعلمية؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرتبط الفهم العميق بالأهداف السلوكية التي تؤدي وظائف مهمة؛ فهي السبيل لاختيار المحتوى التّعليمي المناسب، والخبرة لا تعني توافر معلومات فقط، بل تتضمن استراتيجيات تفكير ومهارات واتجاهات، ويشير تعدد مجالات الأهداف السلوكية إلى أهمية دورها في تخطيط المناهج، واختيار وسائل أنسب لتنفيذ المنهاج وتطويره، ولتحديد الأهداف السلوكية مصادر متنوّعة، مثل المادة العلمية وأدلة المعلم وفلسفة الدولة وثقافتها، ودراسات تحليل الاحتياجات الاستطلاعية، وتحليل المهام التعليمية، ووجهات نظر الخبراء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

اكتب أهدافًا ثلاثة لكل مستوى في المجالات: المعرفية، النفسحركية، الانفعالية. ناقش العبارة: وضوح الأهداف ضروري ومهم وموجه للتقويم

وإتقان المعلم للمحتوى العلميّ مؤشّر على الجدوى، ويتجلى ذلك في أثناء عرضه المفاهيم، وإتقان المهارات وعلاقات المعلومات ببعضها، والتّدرج من السهل إلى الصعب، وأوجه الشبه والاختلاف، ويستند إتقان المحتوى إلى المناقشات الصفية بين المعلّم والطّلبة والأمثلة والشروحات الحياتية ذات العلاقة بالموقف الصّفيّ واستخدام تقنيات التّعليم والتكنولوجيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثّالث خصائص الطّلبة الزمن: ١٥٠ د

يتوقع بعد هذا النّشاط أن يحقق المتدرّب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يخطط للمحتوى التعليميّ مراعيًا الفروق الفردية بين الطلبة.

- يتعرف قدرات الطّلبة اللغويّة باستراتيجيات متنوّعة.

- يحدد مؤشرات لخصائص الطّلبة في النصوص القرائيّة بصورة جيدة.

- يتوصل إلى أنماط تعلم الطّلبة بدقة.

- يستكشف مفاهيم بديلة لدى الطّلبة بفعالية.

الاستراتيجيات: التعلم التعاوني، نماذج قرائية، طريقة النص.

الإجراءات:

- قراءة النص القرائيّ بتأن تمهيداً لمناقشته من خلال المجموعات.

- تقدم كل مجموعة تصوراً حول مهمات النص القرائي.

- تحلل كل مجموعة نصاً قرائياً واحداً وفق العناصر الرئيسة لتحليل المحتوى.

الأدوات: ورقة متدرب، نصوص قرائية من كتب الصف الثّامن الأساسيّ (عدد٣).

التقويم: يعد كل متدرب درسًا في موضوع يختاره ويقترح ورقة عمل تتضمن خصائص الطّلبة ومراعاتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة متدرّب: خصائص الطّلبة

ما المقصود بخصائص الطلبة؟ ما العلاقة بين معرفة خصائص الطّلبة والمحتوى التعليمي؟ ما العلاقة بين معرفة خصائص الطّلبة وكفايات المعلم.

اقرأ النص الآتي، وأجب عن الأسئلة: "شاعرة فلسطينية، ولدت في مدينة نابلس عام ١٩١٧، وهي أخت الشاعر إبراهيم طوقان، الذي أخذ بيدها إلى عالم الشعر منذ نعومة أظفارها، وقد حزنت كثيرًا على وفاته، وهو في ريعان الشباب، وكتبت عنه كتابًا هو أخي إبراهيم، وبدأت فدوى حياتها الشعرية بكتابة الشعر في موضوعات ذاتية ووجدانية، ثم أخذت بمعالجة موضوعات اجتماعية ووطنية وقومية، وأصدرت دواوين شعرية منها: الليل والفرسان عام ١٩٦٩، ونشرت سيرتها الذاتية في جزأين(رحلة جبلية رحلة صعبة، والرحلة الأصعب) ونالت الشاعرة جوائز عربية وعالمية، وكتبت فدوى قصيدة (حمزة) بعد أن هدم الاحتلال الإسرائيليّ منزل ابن عمها الذي يقع في جبل جرزيم/نابلس بعد اعتقال ابنه بتهمة مقاومة الاحتلال، وقد روت ذلك في كتابها الرحلة الأصعب مقرر الصف الثّامن بتصرف

-ما فكرة النّص الرّئيسة؟ ما الخبرات السّابقة اللازمة للطلبة لهذا النص؟ اقترح عنوانًا للنّص

- اكتب نتاجات تعلمية ثلاثة تتوخى تحقيقها لدى طلبة الصّف الثّامن الأساسي؟

- ما معنى الكلمات: ديوان الشّعر، نعومة أظفاره، ريعان الشباب، وجدانيّة؟

- ما المفاهيم البديلة التي قد تجدها عند طلبة الصّف الثّامن الاساسيّ(اجتماعيّ ونفسيّ وأكاديميّ).

- حدد نمطًا تعليميًا تنفذه ينسجم وخصائص الطّلبة، موضحًا أسس تحديدك لذلك النمط.

- اقترح: وسيلة، واستراتيجية تعليميّة وتقويميّة، تُظهر مراعاتك للفروق الفرديّة في مواقف التّعلّم.

- ما العلاقة بين معرفة المعلّم خصائص الطّلبة والحذاقة التّعليميّة؟

المجال الرّابع: معرفة بيداغوجيا عامة(تقنيات التعليم: وسائل تعليمية، معتقدات المعلم) ١٠٠ د

يتوقع بعد هذا النّشاط أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يتعرف نظريات تربوية حديثة بوضوح.

- يوظف تقنيات التعليم في العملية التعلمية التعليمية توظيفاً فعالاً.

- يحدد مفهوم الوسيلة التعليمية بوضوح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقترح وسائل تعليمية لموضوع التاء المربوطة والمفتوحة فعالة.

- يتعرف أهمية المعتقدات في العملية التعلمية التعليمية بصورة واضحة.

- يقترح بدائل تهدف إلى حل مشكلات تطرح في اللقاء.

الأدوات: جهاز الحاسوب، شفافية، نصوص قرائية، ورقة متدرّب، شفافية.

الاستراتيجيات: طريقة النص، المناقشة، التعلم التعاوني، حل المشكلات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الأولى: الوسائل التعليمية الزمن: ٥٠ د

الإجراءات:

- مناقشة عامة حول الأسئلة الواردة في ورقة متدرب (١).

- توزيع المشاركين إلى مجموعات عمل، تقترح نصف المجموعات خطة عملية لتوظيف السبورة، والنصف الآخر خطة لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية للموضوع المقترح.

- يجيب المعلم عن أسئلة مهمة عند اختيار وسيلة تعليمية وتنفيذها(لماذا تستخدم؟ متى تستخدم؟ هل الوسيلة ذات صلة وثيقة بالدرس؟ هل تستثير اهتمام الطلبة؟ هل ترتبط بأهداف الدرس؟

التّقويم: اختيار موضوع تعليمي في التعبير الوظيفي من أجل إعداد شفافيات تعلميّة تعليمية على الحاسوب تظهر من خلالها استراتيجية تدريس ذلك الموضوع في الغرفة الصفيّة.

ورقة متدرب: الوسائل التعليمية

ما وجهة نظرك في مصطلح البيداغوجيا العامة؟

ماذا يعني مصطلح تقنيات التّعليم؟

ما التّعريف الإجرائيّ للوسيلة التعليمية؟ ما هدف توظيفها؟ وما علاقتها بتقنيات التّعليم؟

ما خصائص الوسيلة التعليميّة المناسبة؟ وما مراحل استخدامها في محتوى معين؟

أراد معلم تنفيذ حصة صفيّة في موضوع التّاء المربوطة والمفتوحة، أجب عن الأسئلة:

التّحديات المتوقعة لاستخدام الحاسوب.

اقترح خطة متكاملة لتوظيف: السبورة، الحاسوب.

هل تؤثّر معتقدات المعلم في العملية التعليمية؟ دلل بأمثلة من موضوع التاء المربوطة والمفتوحة.

الجلسة الثّانية: معتقدات المعلم ٥٠ د

الإجراءات:

يعرض المدرب موقفين من خلال جهاز العرض.

توزيع المتدربين إلى مجموعات عمل تتولى كل مجموعة الإجابة عن واحد من الأسئلة ومناقشته.

ورقة متدرّب:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عزيزي المشارك أقرأ الموقفين الآتيين ثم أجب عن الأسئلة:

الموقف الأول: دخل الأستاذ حمزة إلى الصف السادس الأساسي ليقدم حصة تعبير، وكان المعلم جديداً في المدرسة وعندما اختبر معارف الطلبة وجد أنهم لا يتقنون المهارات الرئيسة في التعبير عن الأفكار بلغة سليمة، واعتقد أنه من الأفضل أن يعبر الطلبة عما يجول بخاطرهم، فكتب عنوان الموضوع على السبورة طالبًا منهم تدوين الأفكار الرئيسة، ثم البدء بالكتابة معتقدًا أن المهارات تأتي بالتجريب والتعود، وطلب الاستمرار بكتابة التعبير دون الاهتمام بالمهارات السّابقة.

الموقف الثاني: دخل الأستاذ حمزة الصف السادس الأساسي ليقدم حصة تعبير، وكان المعلم جديداً في المدرسة وعندما اختبر معارف الطلبة وجد أنهم لا يتقنون المهارات الرئيسة للتعبير عن الأفكار بلغة سليمة، فبدأ بمعالجة المهارات الأساسية للطلبة قبل أن يبدأ الطلبة بالكتابة التعبيرية.

من وجهة نظرك، كيف تفسر تصرف كل من المعلمين؟

ما المعتقدات التي يحملها كل من المعلمين؟ وأيهما يؤثر إيجابياً في العملية التعلمية التعليمية؟

ما المهارات التي ترى أهمية أن يمتلكها الطالب قبل كتابة موضوع تعبير؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شفافية معرفة بيداغوجيا عامة:

البيداغوجيا العامة نظريات تطبيقية للتربية وأصول التّدريس تستخدم في أكثر من محتوى تعليمي، وهي تجمع بين العلم والتقنية والفن المنظم بمنطقية وانتظام، وتساعد المعلم على مواجهة صعوبات تواجهه في الصف خاصّة في ظل اختلاف وجهات نظر التربويين، فمن المهم أن يتزود المعلم بقاعدة حقائق ونظريات عميقة، وتشير البيداغوجيا العامة إلى معرفة المعلم لاستراتيجيات متنوعة ومعرفة مبادئ التدريس والإدارة الصفية (الحيلة، ٢٠٠٢)

وتعني البيداغوجيا العامة اطلاع المعلم بعمق على نظريات تربوية حديثة وأبحاث وتجارب متنوعة لتكون إطاراً مرجعياً للمحتوى التعلمي، وتحديد الممارسات السليمة لتحقيق الأهداف وليصبح التعلم مستدامًا ذا معنى، وهناك مهارات أخرى يلم بها المعلم مثل اختيار استراتيجيات تراعي الفروق الفردية، والإلمام بأهداف تدريس اللغة العربية، وبنظريات تكنولوجية عدّيدة، وتتضمن هذه البيداغوجيا امتلاك المعلم مهارات القياس والتقويم وأدواته مما يعمق فهمه للمحتوى؛ فالتقويم وسيلة مهمة للحكم على نجاح المنهاج، ويتوقف نجاح التقويم على قناعة المعلم بأهميته، وتنفيذه ضمن خططه المرحلية.

ويعد توظيف المعلم للوسائل التّعلميّة التعليمية المختلفة بفعالية جزءًا من امتلاكه البيداغوجيا العامة؛ فالوسائل تستثير عقول الطّلبة وتتيح فرص التفاعل مع عناصر البيئة، وتنمي روح النقد لديهم، ويؤثّر اقتران اللفظ بالصّورة إيجابياً على ثروتهم اللغوية وتثبيتها، وتبرز الوسائل الفروق الفردية، وتتنوّع الوسائل التعليمية بين لغوية كضرب أمثلة وتشبيهات وتوظيف قصص، وحسية هي أقوى تأثيراً في النفوس، وسمعية أو بصرية وسمعية في الوقت نفسه، فقد يطلب معلم تقرير حول برنامج بمشاهدة جهاز التلفاز بعد تحديد هدف البرنامج(جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٠).

فالسبورة بوصفها وسيلة تعلمية تستمد أهميتها من الموضوع التعليميّ، فهي تستند إلى جهد المعلم في الإعداد والتنفيذ، ويوضح من خلالها حقائق ومعلومات عن المحتوى التعليميّ بالصور أو الأشكال التوضيحية، وهناك مراحل للاستخدام بدءًا من تحديد الأفكار الرئيسة، وانتهاءً بالتنفيذ الفعلي للمراحل السّابقة، واختيار المواقع المناسبة لكل خطوة.

شفافية: أثر معتقدات المعلم على التعلّم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يحتاج الطالب قبل البدء بكتابة موضوع التعبير إلى امتلاك مهارات أساسية تسهم في رفع قدرته على التعبير أهمها بناء الجملة العربية السليمة، إذ يحتاج إلى التدرب على كيفية اختيار الجملة المناسبة لكل معنى ومعرفة الجملة بركنيها، الإسمية والفعلية، وهناك مواقف وظروف تحيط بالمتعلم يمكن للطالب أن يعبر عنها بجمل بسيطة عند إتاحة الفرص له، فقد يكتسب مفردات لغوية جديدة إذا أتيح له التعبير عن شروق الشمس كقوله طلعت الشمس أو الشمس طالعة، وعند بزوغها أو غروبها، وقد ينمي المعلم الجمل البسيطة لدى الطلبة كتقديم جمل مثل استيقظ محمد ثم يضيف معان لتكتسب معان أخرى إضافية، ومن المهارات الأخرى الربط بين الجمل باستخدام أدوات الربط المختلفة، فالجملة في العربية تحتاج إلى تضافر عناصر تؤدي معنى متكاملاً، وهناك عدد كبير من أدوات الربط في اللغة العربية كأحرف العطف والجر وأدوات الشرط والأسماء الموصولة، وهناك مهارة توليد أفكار جديدة ومعان، فقد يولد الطالب أفكارًا من مصادر مختلفة مثل خبرته الذاتية أو خبرة آخرين عن الموضوع أو بالقراءة من مراجع ذات علاقة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة، ٢٠٠٩).

المجال الخامس: استراتيجيات تعليم المحتوى/ بيداغوجيا المحتوى ١٥٠د

يتوقّع بعد هذا النّشاط أن يحقق المتدرب النّتاجات التّعلمية التّعليميّة الآتية:

- يتعرف مفهوم استراتيجيات تعليم المحتوى بوضوح.
- يميّز التكامل اللغوي(الأفقي والرأسي) في اللغة العربية.
- يربط خبرات الطّلبة السّابقة في اللغة العربية بالخبرات الجديدة.
- يدرك الفرق بين طرائق تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية وللمراحل الأخرى.
- يوظّف "الاسم المقصور، والاسم المفعول بفعالية.
- يقترح استراتيجيات تدريسية للمحتوى التعليمي"العدد" بما ينسجم والكفايات التعليمية.
- يربط بين المحتوى التّعليميّ في فروع اللغة العربية وبالتّخصصات الأخرى.
- يقترح استراتيجيات تقويمية للمحتوى التعليمي في أحد الصّفوف التي يدرسونها.
- يتعرف مفهوم القراءة وأهميتها كمهارة رئيسة بصورة جيدة.
- يضبط طرائق تفكيره وخبراته في أثناء تقصي البدائل بصورة فاعلة.

الاستراتيجيات: استراتيجية جونسون، الطريقة المعدّلة، حل المشكلات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأدوات: الكتاب المدرسي، السبورة، جهاز العارض الرأسي، الحاسوب، شفافيات، أوراق عمل، ورقة متدرب، نص قرائي" أهمية اللغة العربية"، الكتب المدرسيّة.

التقويم: يقترح كل مشارك نصاً أو موضوعاً لصف يختاره لتنفيذ المهمات الواردة في ورقة العمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الأولى: استراتيجيات تعليم المحتوى/ توظيف الأسئلة الصفية في الحصة ٤٥ د

الإجراءات:

- طرح أسئلة حول تعريف: الاستراتيجية، المحتوى التعليميّ، استراتيجيات تعليم المحتوى.

- توزيع النّص الحواريّ على المتدربين ومناقشة الأسئلة في ورقة العمل جماعيًّا.

- يقود ممثل عن كل مجموعة المناقشة مع المتدربين من أجل التّوصل إلى أفكار عامّة.

ورقة متدرب:

ما تعريف المصطلحات الآتية: الاستراتيجية، استراتيجيات تعليم المحتوى؟

ما العلاقة بين بيداغوجيا المحتوى واستراتجيات تعليم المحتوى؟

عزيزي المتدرب، انظر إلى الحوار الآتي بعنوان القدس عاصمة فلسطين، ثم أجب عن الأسئلة:

النتاج التعلمي التعليميّ: أن يتعرف الطّلبة أنواع الكلمة في اللغة العربيّة بوضوح.

عرض معلم لغة عربيّة كلمات على وسيلة تعليميّة وبدأ بمناقشة الطّلبة وذلك لتحقيق النّتاج السابق لطلبة الصف الخامس الأساسيّ.

المعلّم: من يقرأ الكلمة الأولى؟ محمد: طائرة المعلّم: من يقرأ الكلمة الثانية؟ علي: يقرأ

المعلّم: من يقرأ الكلمة الثالثة سعيد: إنها كلمة "في"

المعلّم: هل تلاحظون فروقًا بين هذه الكلمات؟

عزيزي المتدرّب: ما رأيك باستراتيجية المعلم (الأسئلة الصفيّة) في الحوار السابق.

ناقش زملاءك، حول الأسئلة ومضمونها ومدى كفاياتها لتحقيق الأهداف المنشودة.

شفافية: استراتيجيات تعليم المحتوى: الأسئلة الصفيّة (كويران، ٢٠٠١)

تعدّ الأسئلة التعليميّة من الاستراتيجيات التي تستخدم في التّعلّم، وتقود الطالب إلى اكتشاف المبادئ، والمفاهيم، والخبرات، ويتوقّع أن تعدّل هذه الأسئلة وتكيف وفق حاجات الطّلبة واستعداداتهم، فهي تساعد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على تحليل مواطن القوة والضعف لدى الطّالب تمهيداً لعلاجها وتصحيحها، وتتصف بقيمة كبيرة في البرامج الموجهة لخدمة الفروق الفردية من خلال عملية التّعلّم، وتبتعد عن صفة التّهديد للطّالب كالخوف والفشل أو الرهبة، وتتخذ هذه الأسئلة أشكالًا عديدة، فقد تستخدم في نهاية عملية التعليم لقياس مدى تحقق الأهداف أو تعلّم المبادئ والحقائق.

وتكمن أهمية الأسئلة في التخطيط لها بفاعلية وتوظيفها لتصب في الهدف وتحقق المحتوى بصورة سليمة، وإن طرح الأسئلة الجيدة من شأنه تعزيز الطلبة وتفعيل التّعلم وتحفيزهم على التفكير الذّهني لاسترجاع المعارف السّابقة وربطها بالمعارف الجديدة وتقويم معارف الطّلبة وقدراتهم، أما السؤال الخاطئ والسّلبيّ فإنه يؤثّر سلبيًا على المناقشة والحوار في أثناء التّعلّم، لذا من المهم أن يمتلك المعلم فنون طرح الأسئلة وقواعدها ويطبّقها بصورة صحيحة.

ويعدّ تحديد الأسئلة ومهمتها فناً وكفاية قد يمتلكها المعلّم، فهل يهدف إلى تثبيت معارف سابقة واسترجاعها لدى الطلبة، أو إلى تحفيز نشاط الطّلبة الذّهني، أو إلى اكسابهم معارف جديدة وتطوير قناعات، أو أن وظيفتها التقويم، وطرح الأسئلة فن يمتلكه المعلم ويتطلب مهارات متنوّعة، فمراعاة الجانب المنطقيّ من السؤال وكيفية صياغته وتركيبه ومدى ارتباطه بالمحتوى التعلميّ وبالأسئلة الأخرى من أهم الفنون التي يتميّز بها.

من المهم مراعاة المتطلبات النفسية لطرح الأسئلة، فهو يحتاج إلى إعداد مسبّق؛ فالأسئلة العفوية لا تحقق الغرض، وللمعلم الدور الكبير فعليه مراعاة آليات تقديم السؤال حيث تبتعد عن الأسئلة المركبة أو ذات الاستجابات الاختيارية من نوع "نعم، "لا" أو إكمال فراغات، وذلك يرتبط بإعطاء المعلم للوقت الكافي للتفكير والاستجابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية: الاسم المقصور ٣٥ د

ورقة متدرب:

تأمل الاستراتيجية الآتية التي نفذها معلّم لدرس الاسم المقصور بواقع حصتين، ثم أجب عن الأسئلة:

مرحل التنشيط (١٠ د)

قدمها المعلم هذه المرحلة بالتنسيق المسبق مع طالبين رفع أحدهما لوحة كُتب عليها أسماء دروس في اللغة العربية مروا بها أو لم تمر بعد، ورفع الثّاني لوحة كتبت عليها المفاهيم السّابقة(الاسم المعرب والمبني، حروف العلة، أنواع الكلم في العربية)، ثم قدم المعلم أمثلة على هذه المفاهيم وناقشها مع الطلبة، ووزع ورقة عمل لتدوين ما يعرفه الطّلبة عن المقصور وما يودون معرفته، ثم عرض الطلبة ما توصلوا إليه ودونوا استنتاجاتهم على ملصق ثم ناقشوه.

المرحلة الثالثة: تأمل تساؤل وتعليم ٣٥ د

عرض المعلّم أمثلة عن الاسم المقصور من خلال جهاز العرض، ووضع خطًا تحت الاسم المقصور

قال تعالى:" سَبِّحِ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى " هل رأيت فتى من بني يعرب يقبل الهوانا؟ " أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِّلْكَافِرِينَ " قال تعالى:" وَلا تَهِنُوا وَلا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمُ الأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ".

لم يلبسا ريش الهوى لكنكما هو ريش أحلام وريش أماني

قال الأستاذ الشيخ لتلميذه الفتى: ذلك حين تكون العلا غالية بعيدة المنال...".

المستشفى هو المكان الذي يمكث فيه المريض للتداوي بإشراف الطبيب.

عرض أمثلة على جهاز العرض وقراءتها ثم يقرأ الطلبة المجيدين، وتوزيع ورقة عمل ثانية طالبًا تأمل الأمثلة تمهيدًا لتشكيل مجموعات صياغة أسئلة لفهم الاسم المقصور، ثم عرض ممثّل عن كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته ودونوا ملصقًا تضمّن أسئلة ذات صلة لتحديد الاسم المقصور من أجل استنتاج تعريف للاسم المقصور بطرح الأسئلة الآتية: (ما عدد حروف الاسم المقصور؟ ما التغيير الذي يجري عند تثنيته؟ ما التغيير الذي يجري عند جمعه جمع مذكر سالمًا وجمع مؤنث سالم؟ كيف تقدر الحركة الإعرابية بأنواعها المختلفة على آخر الاسم المقصور).

أحال المعلم الطلبة إلى الكتاب المدرسيّ لحل تدريب رقم (١) فرديًا، وقدّم تغذية راجعة فورية للطلبة في أثناء تجواله بينهم، ثم الطلبة بحل التدريب الثاني كتعيين بيتي (انتهت الحصة الأولى).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الثّانية: مرحلة التذكير ١٠د

هيأ المعلم الطلبة لاستكمال الموضوع بطرح سؤال من المعلم عن آخر خبر سياسيّ أو اجتماعي سمعه الطالب؟ ثم طلب كتابة مخطط مفاهيميّ للاسم المقصور الثلاثي وفوق الثلاثي على السبورة لتذكيرهم بالموضوع، وأجريت مناقشة عامة حول التدريب الثاني الذي كلفوا بحله من الدرس السابق لتعميق الربط بين فهم الطلبة والاسم المقصور.

مرحلة التعميق والتطبيق ٣٠ د توزيع ورقة عمل(٣)

طلب المعلم تأمل الكلمات الآتية من الطلبة: عصوان، هديات، مستشفيان، فتيان، الأعلون، فضليات، ثم عليهم إعادة كتابتها بصيغة المفرد لتعرف طريقة كتابة الألف المقصورة على آخرها، وقد تم مناقشة الخطوات التي قام بها الطالب للتوصل إلى الكتابة السليمة، وأخيراً كلّف الطلبة بأنشطة وردت في الكتاب المدرسيّ وتقديم تغذية الراجعة للطلبة المخفقين وتعزيز المجيدين.

بالتعاون مع زملائك قدم تغذية راجعة حول الأسئلة الآتية:

ما اسم الاستراتيجية التي استخدمها المعلم؟ هل تناسب المحتوى التّعلمي التعليميّ؟

هل تناسب هذه الاستراتيجيات طلبة الصفوف التي تدرسها؟ علل

بالتعاون مع أفراد مجموعتك الثلاثة، اكتب آلية لتنفيذ هذه الاستراتيجية المقترحة.

الجلسة الثالثة: ورقة مدرّب: استراتيجيات تعليم محتوى اللغة العربية ٣٥د

ماذا تعني استراتيجية التدريس؟

اذكر عددًا من استراتيجيات تدريس اللغة العربية.

اقترح استراتيجية مناسبة في تدريس القراءة.

ما وجهة نظرك في: " اللغة قم، تكلم، اجلس".

عرّف القراءة لغة، ما أهمية القراءة؟

ما علاقة اللغة بفروع اللغة العربية الأخرى والتخصصات المختلفة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما مهارات الفهم القرائي؟ ما المقصود بمهارات الفهم القرائي؟

اقترح درسًا في اللغة العربية من الكتاب المدرسي للصف السادس الأساسي، وأجب عن الأسئلة:

ما عنوان الدرس؟ ما الأفكار الرئيسة؟

اقترح استراتيجية تدريس للعنوان الذي اخترته واعمل على تنفيذه في الصف.

الجلسة الثّانية: توظيف الحذاقة في التعليم ٣٥ د

الإجراءات:

- توزيع النص على مجموعات العمل وقراءته قراءة واعية.

- تحديد المشكلة في النّص بوضوح.

- تقترح المجموعات حلولًا للمشكلة المطروحة.

- يقدّم المتدربون حلولًا تمهيدًا لاختيار البديل الأنسب.

- يقترح المتدربون وجهات نظر وخطط مستقبلية لتجنب مثل هذه المشكلات.

ورقة متدرب

اقرأ النص التدريبي الآتي قراءة واعية متدبرة وناقدة.

علي طالب في الصف السادس الأساسيّ، ولديه قدرة عالية في الإجابة عن أسئلة المعلم الشّفوية في الصف، ويمتلك قوة استيعاب عالية ويتصف بالذكاء، إذ يحصل على تعزيز مادي ومعنوي في المسابقات والأنشطة، ويتقن لفظ الحروف بتميّز، ويتميّز في حصص التعبير الشفوي بين أقرانه، إلا أنه يعجز عن الكتابة بإتقان ويتجنبها قدر الإمكان وعند تقدمه لاختبار كتابيّ يترك ورقة الإجابة فارغة، وقد لفتت تصرفاته نظر معلّمه.

تأمل المشكلة المطروحة في النص، ما النقاط المثيرة للاهتمام؟

حدد المشكلة الرئيسة التي يتحدث عنها النص بكلماتك الخاصّة

استحضر خبراتك السّابقة حول موضوع النص؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدد أفكار النص الرئيسة، سجلها، واستوعبها؟

تحدث مع ذاتك عما قرأت في النص من أفكار مهمة مرات عدّة، ثم أعد صياغة المشكلة بلغتك؟

مارس العمليات الآتية: اسأل نفسك:

كيف نحسن التفكير التأملي لدى الطلبة؟

هل توجد استراتيجيات تؤدي إلى التفكير التأملي؟ اذكرها

ما الذي تتأمل فيه؟ ما الذي تريد التوصل إليه؟ ما المعلومات الموجودة لديك؟

اقترح بدائل للأسئلة السّابقة؟ اختر البديل الأنسب؟ حدد إيجابيات وسلبيات البدائل؟

كيف تتجنب حدوث المشكلة المطروحة؟ اكتب فكرة تأملية تظهر رؤيتك للمشكلة المطروحة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شفافية(١) : استراتيجية تعليم محتوى اللغة العربية

يختار المعلم الاستراتيجيات الأنسب للمحتوى بما يتوافق وحاجات الطلبة وقدراتهم العقلية والنمائية، ومن المهم أن يتقن المعلّم استراتيجيات متنوّعة، ويشجع اختلاف وجهات نظرهم، والتحقق من هذه الاستراتيجيات وجدواها في البحث والتقصي وإجراء دراسات ميدانية، وإجراءات إرشادية تحدد خطة سير المعلم في الدرس، وتتضمن مواقف ومسائل وأمثلة، وهناك أنماط لاستراتيجيات التدريس، مثل تحديد الأهداف السلوكية التي تجعل العملية التعلمية واضحة ومحددة، وتسهل عملية تقويم نشاط الطالب بدقة(حمدان، ١٩٩٤).

ويتعامل المعلم بمرونة في استخدام الاستراتيجيات بما يحقق الفهم للطلبة؛ فالاستراتيجيات التّدريسية تهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية تعليمية منشودة يحددها المعلم مسبقاً؛ فقد أظهرت نتائج دراسة ميلز(Mills, 2003) التي تناول فيها خصائص المعلمين الناجحين وفاعليتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، أن المعلمين الأكثر نجاحاً في التعليم يتميزون بمرونة عالية وانفتاح، ويمتلكون قدرات في توظيف استراتيجيات تدريسية تنسجم وحاجات الطّلبة.

نشاط: هل تدرّس اللغة العربية بطريقة مستقلة أو بتكاملية؟

تتعدد استراتيجيات تدريس العربية، فقد يستخدم في القواعد الاستقراء التي تبدأ من الجزئيات انسجاماً مع العقل البشري(من الخاص إلى العام)، وهناك الطريقة القياسية، وقد تولدت عن هاتين الطريقتين الطريقة المعدلة التي جمعت خصائص من كليهما، وتستند إلى الأساس اللغويّ، والنفسيّ، ويؤدي التوفيق بين النّظريتين إلى تكامل فروع اللغة لتحقيق غرض واحد والاهتمام بكل فرع وفق المراحل العمرية؛ ففي المرحلة الأساسية يمكن التدريس بطريقة الوحدة وللمراحل العليا بطريقة الفروع، ويمكن التدريس بالطريقتين في المرحلة الأساسية المتوسطة وفق الموقف التعليميّ، ويمكن تدريس المطالعة والنصوص والتعبير والإملاء والقواعد بطريقة النص اللغويّ، وتبرز حذاقة المعلم الذي يدرس بطريقة جاذبة لا يشعر فيها الطلبة بالملل وبالفصل بين الفروع، وهناك طريقة النص التي تستند إلى فهم النص كاملاً، ويُستثمر الفهم للتوصل إلى القاعدة.

نشاط: هل يمكنك تقديم ورقة عمل حول أهمية تنوع استراتيجيات اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شفافية (٢) القراءة

اللغة كائن متكامل يصعب تعلم جزء دون غيره، وهي ذات فنون أربعة: استماع وحديث وقراءة وكتابة، وتحظى القراءة بمكانة خاصة؛ فهي نقطة ارتكاز تلتقي عندها الفروع الأخرى، والقراءة ضم الشيء وجمعه وتمييز المقروء، وقد مرّت بمراحل تطورية بدءًا من التعرف البصري على الحروف، والانتقال الحذر من تعليم الحروف إلى الكلمات، ثم التركيز على التأمل العقليّ للمقروء وتوظيف الخبرات السّابقة، وتحليل المعنى، ويستخدم القارئ لاحقًا إجراءات تعرف ونقد، فاللغة إدراك عقلي يتضمن مهارات تدبر وتأمل وإدراك(طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦).

والقراءة ليست آلية، بل فن يعتمد الاستبصار وفهم المقروء والتحليل والنقد يكتسب فيها المتعلم قدرة في تعليم نفسه وفهم العالم، ويصبح القارئ الماهر طبيعيًا في قراءته، ويشعر المبتدئ أنها عملية مركبة، وتحتاج القراءة إلى أدوات ومهارات، ويمر تعليمها بمرحلتين: مرحلة امتلاك أدوات الفهم القرائي يتعلم فيها الطالب كي يقرأ(تعلم لتقرأ) وتخص صفوف المرحلة الأساسية(١-٣)، ومرحلة الفهم القرائي(اقرأ للتعلم)، وهي لصفوف المرحلة الأساسية العليا، وهي الفهم القرائي حيث تتحول القراءة من هدف إلى وسيلة كسب للمعرفة بأنواعها(مدكور، ٢٠٠٠).

نشاط: ما الفرق بين الفهم القرائي ومهارات الفهم القرائي؟ ما مهارات الفهم القرائيّ؟

هل القراءة عملية طبيعية أو هي مجموعة عمليات معقدة؟

ويعني الفهم القرائي فهم معلومات مكتوبة تتضمن أجزاء مخصصة من النصوص المقروءة، وتؤكد مهارات الفهم القرائي اقتران الفهم بالقراءة، والتقاء القارئ مع النص يعني فهمه ويطور لنفسه مهارات يدرك الأفكار ويربطها بخبراته السّابقة، من المهم أن يلم المعلم بمكونات النص وفهم معاني الكلمات والجمل، والفشل في فهم واحدة من هذه المكونات يؤدي إلى فشل في فهم المقروء.

من المهارات الأساسية لفهم المقروء امتلاك ثروة لغوية على مستويات الكلم أو الجمل أو الفقرات، وتصنف هذه المهارات في مستويات الفهم الحرفيّ وهو قراءة السطور، مثل تحديد أفكار عامة، وفهم تنظيم النص، وقراءة ما بين السطور وتتضمن استخلاص النتائج والتنبؤ، وهناك الفهم التطبيقي ويعرف بقراءة ما وراء السطور وتقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتنوّع استراتيجيات تدريس القراءة، فهناك الطريقة التركيبية(الجزئية)، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم الانتقال إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل، وتبدأ هذه الطريقة من الوحدات الأصغر، وهناك الطريقة التحليلية(الكلية) التي تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى عناصر أصغر، فإذا بدأت الطريقة بالكلمة تُرد إلى حروف وأصوات، وتركز هذه الطريقة على المعنى إذ تبدأ بالكليات، ثم تحلل إلى أجزاء ويعاد تركيبها.

وتتكون استراتيجية جونسون من مراحل تبدأ بالإعداد واسترجاع التعلم القبلي، ومرحلة الاكتساب إذ يقدم التعلم الجديد بتوظيف أمثلة وإعطاء فرص للتأمل بخطوات(تأمل تساؤل تعلم)، ومرحلة التفصيل إذ تُطرح أمثلة من الطلبة عن المفهوم الجديد(التعمق والتطبيق)، ومرحلة تكوين الذاكرة بتنفيذ أنشطة تطبيقية بالمناقشة والتعلم الفردي والتعاوني(التمثل والتحدي)، ومرحلة التوظيف وتمثل التكامل الوظيفي وتحديد الوظيفة الدلالية للمفهوم الجديد في سياق الجملة، ودور المعلم شرح خطوات الاستراتيجية، وإثراء بيئة التعلم، وتوفير أنشطة فعالة، وإدارة الطلبة حسب أنماط تعلمهم، وتقديم التغذية الراجعة.

واستراتيجية التأمل في القراءة من استراتيجيات القراءة الناقدة التي تعنى بفحص الاستجابات الذاتية؛ فقد يتعارض المقروء مع معتقدات القارئ، لذا عليه عند قراءة النّص للمرة الأولى أن يضع علامة أمام النقطة التي تتعارض مع اتجاهاته، ثم يكتب ملحوظة مختصرة حول شعوره أو حول المعلومة أو الفكرة التي مثلت تحديا له، ثم عليه أن يلقي نظرة ثانية على أماكن كتب عليها الملاحظات.

يرتكز المفهوم التقليدي للقراءة على معرفة الحروف وفهم المعنى، ويرتكز المفهوم المتطور للقراءة على الرؤية بالعين والتفكر والتدبر والفهم وإدراك العلاقات بين أجزاء المقروء بالتحليل وبالتفسير والتنبؤ، والنقد في ضوء معايير علمية وإصدار أحكام، وهناك مظاهر للتأمل في القراءة والتعلم الفعّال لفهم المحتوى وتأمله مثل صياغة الأسئلة جيدًا، وتوفير جو تأملي داخل الصف، وربط التعلم بالواقع، واستخدام المناقشة والتقصي، وكتابة مقالات تأملية، والتفكير السقراطي(طعيمة والشعيبي،٢٠٠٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال السادس: البيئة التعلمية التعليمية ٦٠ د

يتوقع أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية:

- يتعرف أهمية البيئة التعلمية التعليمية في العملية التّعلميّة التّعليميّة.

- يصمم مواقف تعلمية تعليمية تنمي العمل التعاوني بصورة جيدة.

- ينقل التعلّم من سياقه إلى سياقات أخرى بفعالية.

- يميّز أهمية انغماس الطلبة في التعلم بفعالية.

- يتعرف مفهوم ارتباط المحتوى بين فروع اللغة العربية.

- يطبق آلية البحث عن مواضع ارتباط في المحتوى التعليمي لنص قرائي"القاضي البخيل" مع فروع اللغة العربية والتخصصات كافة.

الاستراتيجات: التعلم التعاوني، المناقشة، العصف الذهني، الطريقة الاستقرائية

الأدوات: ورقة متدرب (١) ، شفافية، جهاز العرض: الحاسوب.

التقويم: يصمم المتدربون موقفاً تعلمياً لدرس "ثورة المعلومات" يبرزون فيه البيئة التعلمية التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الأولى: مواقف في البيئة التعلمية التعليمية ٥٠ د

الإجراءات:

- يوزع المدرب ورقة عمل (١) بعنوان "مواقف" المدرب ويطلب من المتدربين تقديم وجهات نظرهم وأفكارهم وتدوينها على السبورة مع مراعاة عدم التكرار.

- يطلب من أحد المشاركين تدوين جميع الأفكار ووجهات النظر على السبورة.

- مناقشة عامة حول الأفكار المهمة في المواقف والتركيز على أهمها.

- توزيع المتدربين إلى مجموعات عمل لتقديم تعريف للبيئة التعلمية التعليمية من وجهة نظرهم.

ورقة متدرّب:

اقرأ المواقف الآتية وصنفها من وجهة نظرك (تنتمي أو لا تنتمي إلى البيئة التّعليمية).

الطلبة يعتمدون على المعلم في إدارة أنفسهم

يهتم المعلم بإدارة الصف إذ إنها من الكفايات المهمة للمعلم الحاذق

يبقى التعلم في سياق المدرسة ولا ينتقل إلى سياقات أخرى.

من مقومات الإدارة الصفية الطالب والمعلم والمنهاج والغرفة الصفية وتستثنى الأنشطة الصفية.....

يدرب المعلم الطلبة على وضع القوانين.....

يوفّر المعلم الحاذق وقتاً أطول للتعلم ويجعل الطلبة منغمسين في التعلم.....

يعد تركيز المعلم على التعليم التعاوني من مؤشرات البيئة التعلمية التعليمية.....

يعدّ تركيز المعلم على التعلم الفردي من باب اهتمامه بمؤشرات البيئة التعليمية.....

يعدّ اهتمام المعلم بصعوبات التعلم لدى الطلبة من مؤشرات اهتمامه بالبيئة التعلمية التعليمية.....

عزيزي المتدرب: بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أجب عن واحد من الأسئلة الآتية:

ما مفهوم البيئة التعلمية التعليمية؟----------

ما مواصفات البيئة التعلمية التعليمية الناشطة؟----------

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما الذي تتميز به البيئة التعلمية التعليمية عن البيئة التقليدية؟----------

الجلسة الثّانية الارتباط بين فروع اللغة العربية والتخصصات الأخرى الزمن: ٦٠ د

الإ جراءات:

- توزيع المشاركين إلى مجموعات لمناقشة السؤالين الأول والثاني في ورقة المتدرب.

- توزيع النص المرفق ومناقشة جماعية حول المهمات الواردة في ورقة العمل.

- مناقشة عامة حول أوراق العمل والتوصل إلى صيغة مشتركة.

الأدوات: ورقة متدرب، نص قرائي" القاضي البخيل".

التقويم: تختار كل مجموعة وحدة دراسية لصف تحدد مواضع الربط وتقدمه في اللقاء القادم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة متدرب:

عزيزي المشارك، لخص وأفراد مجموعتك مفهوم الارتباط من حيث تقديم:

*تعريف إجرائي ----------

*مفهوم الارتباط بين فروع اللغة العربية----------

*مفهوم الارتباط بين اللغة العربية والتخصصات المختلفة----------اقرأ النص الآتي، وأجب عن الأسئلة:

كان في قديم الزمان قاض بخيل تعرّف على حداد كريم، وفي أحد الأيام دعا الحداد صديقه إلى وليمة قدّم فيها بطة مشوية ومرق وفطيراً، فأكل القاضي بنهم؟ وبعد أن انتهى شكر، وأقسم عليه بأن يأتي في اليوم التّالي ليتناول الطّعام عنده، ذهب الحداد في اليوم التالي إلى بيت القاضي ولم يجده، فانصرف عائداً إلى بيته، وبعد شهر ذهب الحداد في الموعد المحدد إلى بيت القاضي ووقف قرب نافذة المطبخ يسترق السمع، فسمع أهل البيت.

رجع القاضي إلى زوجته: ماذا سنفعل لو جاء الحداد وطرق بابنا؟ فردت زوجته: إذا جاء نخبئ البطة في الخزانة والمرق في الثلاجة والفطير تحت السرير، فرح القاضي وقال لزوجته: أحسنت تحت السرير، وما هي إلا لحظات حتى طرق الحداد الباب ودخل، وعندما جلس قال: سأقص عليك ما حدث لي في طريقي إليك الآن، صادفتني أفعى طويلة بحجم البطة التي في الخزانة، وضربتها حتى سال دمها مثل المرق الذي في الثلاجة ودست عليها حتى صارت مثل الفطير الذي تحت السرير، فخجل القاضي وأخرج الطّعام الذي خبأه تحت السرير وأكل هو وضيفه(الكتاب المدرسيّ).

ما فكرة النص الرئيسة؟----------ضع عنوانًا مناسبًا للنص----------

---

ما معنى الكلمات: بنهم، يسترق السمع----------

ما سبب حذف الياء في كلمة: قاضي في سطر(١)، يقترح المشاركون مواقف تعلمية للقيام بالآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

*تحديد مجالات الربط بين موضوع النص المرفق وموضوعات أخرى في فروع اللغة العربية.*تحديد مجالات الربط بين موضوع النص المرفق وموضوعات أخرى في التخصصات المختلفة.

شفافية البيئة التعلمية التعليمية

لتحقيق بيئة تعلمية نشطة من المهم فحص الإدارة الصّفية ليكون الطلبة أكثر إدارة لأنفسهم، وبيئة التعليم منظومة تهدف إلى تعظيم الإمكانات المتاحة لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية الطالب، وتتضمن عمليات مختلفة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتيسير وتقويم للعمل والأداء والأفراد؛ وعليه تعد غرفة الصف والمكتبة والملعب والمسرح بيئة تعلم، إذ يوجد طلبة ومعلم يخططون وينفذون برنامجًا تعلميًّا وتربويًا (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠٠٩).

ويهتم المعلم بتصميم بيئات تعلميّة نظرية قد يوظفها في الموقف الصفيّ، وتختلف البيئات، منها بيئات تركّز على معارف ومهارات يجلبها المعلم إلى غرفة الصف مستخدمًا استراتيجيات كاشفة عن الخبرات السّابقة لتكون جسراً للخبرات الجديدة، وتركز بيئات على المعرفة وفهم العلاقات بين الأجزاء إذ يراقب الطّالب مدى تقدمه في كسب المعرفة، وتركز أخرى على التقييم الذي يتيح للطالب الحصول على تغذية راجعة حول تعلمه، كما تركز بيئات على الجماعات خاصة من تعلّم الأفراد من بعضهم (Committee on Developments in (the Science of Learning, 2000

يقترح مارون (٢٠٠٨) وجود إدارة صفية مرنة تراعي الحزم من جهة، والإنسانية من جهة أخرى لتحفيز الطّلبة وتطبق القوانين بقناعة من الطلبة، وإدارة الصّف كفاية مهمّة يمتلكها المعلم الحاذق، وتقتضي امتلاكه مهارات خاصة في ممارسة واتخاذ قرارات سليمة، ويصبح لديه قدرة في نقل هذه الإدارة إلى سياقات أخرى، وتذكر الحريري (٢٠١٠) وظائف للإدارة الصفية مثل التخطيط والتنظيم والتقويم، وهناك ظروف تسهم في تحقيق إدارة فعالة مثل تنبّه المعلم إلى توفير وقت أطول للتعلم، وزيادة عدد المنغمسين فيه، كما تسهم طريقة حل المشكلات في توفير وقت فعال للتعلّم.

نشاط: هل يؤثّر زمن الفعاليّات والأنشطة ودقتها في التعلّم وإيجابيته؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تأخذ لغة المعلم أبعاداً مهمّة، فقد تتعزز بيئة التعلم بخلق جو إيجابيّ، وتهتم لغة الوصف بالموقف الحاصل، ولا تتسم بالتهديد الذي يعرقل التعلم، ويسهم التركيز على وصف المواقف ومعالجة الأخطاء في إطالة وقت التعلم، وينظم المعلم بيئة تعلميّة إيجابيّة، فبيئة الصف مؤشر على خبرات التدريس، وتبرز حذاقة المعلم في التوفيق بين جوانب معنوية ومادية، فالطلبة المتمايزون يتحركون داخل الصف وخارجه في ظل اكتظاظ وازدحام، وتركيز المعلم على أنشطة معقدة تحد كبير؛ فالتعبير بصوت عال في موضوع التعبير مؤشّر الانغماس في التعليم، ويحدد المعلم الصعوبات التي يعاني منها الطلبة كل وفق قدراته، فقد يتقن مهارة في الرياضيات ويخفق في القراءة (ولفولك وأنيتا، ٢٠١٠).

نشاط: المعلم منظم للغرفة الصفية في جوانب متنوّعة، حدد صفات إيجابية وأخرى سلبية في مجالات: الإدارة الصفية، ضبط الطّلبة، التنظيم؟ لاحظ: هل تتباين قدرات الطالب في أكثر من مهارة؟

ويستكشف المعلم الحاذق حاجات الطّلبة المختلفة، وقد توصلت ماكوتري (Caughtry, 2005) إلى أهمية تعرّف المعلم طلبته وأنماط تعلمهم وكيفية تلقيهم المعرفة وفق أوضاعهم الاجتماعيّة ثم يفكر المعلم ويناقش، ويهتم بتعرف مستوى المادة العلمية المتوافرة ونوعها، ويتنبه المعلم إلى خصائص الطلبة النفسية باستكشاف الفترة الزمنية لتعلمهم، وذلك يتطلب اهتمامه بتكييف الأنشطة والاستراتيجيات وفق حاجاتهم النّفسية. ولا تقل الحاجات الاجتماعيّة أهمية وتتراوح بين الفردية، والتعاون، وتساعد معرفة المعلم أساليب الإدراك وتنوّعها عند الطلبة (تسلسل، وتفصيل وشرح، وتشابه وإظهار العلاقات المشتركة، والتغاير والاختلاف، والأساليب الاستقرائية أو الاستنتاجية)، هذه المعرفة تساعد المعلم في تبني استراتيجيّات تقصّر المدة الزمنية التي يحتاجها الطّالب في الاستيعاب (حمدان، ١٩٩٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شفافية: الربط بين المحتوى التعليميّ والفروع الأخرى (طعيمة، ١٩٩٩)

لا يقل الرّبط بين الفروع المختلفة للمحتوى التعليميّ أهمية في الفهم العميق للمحتوى، فالمسؤولية تحتم على معلم اللغة العربية خاصة توثيق الصّلة بين مختلف فروع اللغة العربية من جهة وبينها وبين والمباحث في التخصصات المختلفة من جهة أخرى، وعلى المعلم تقع مسؤولية الإلمام بالمحتوى التعليميّ وتنظيمه بصورة سليمة، والاهتمام بخطة الكتاب من حيث الوحدات الدّراسيّة وترابط الموضوعات، وعلى المعلم أن ينظّم بنية الموضوعات التي تختلف من درس إلى آخر، مع إلمامه بمعرفة النّص، وتوضيح معاني المفردات الجديدة، وطرح أسئلة فهم واستيعاب، وتدريبات لغوية، وأسئلة متنوّعة تخص الاستماع، ومواقف وقضايا للحديث كالتعبير الشفوي والحوار والإملاء والتعبير، وأنشطة كزيارة المكتبة أو توظيف الإذاعة.

ولا يغفل المعلم التعليمات المرفقة بالمحتوى التّعليميّ التي توضّح أهدافه وتترجمها إلى سلوك تدريسيّ، ويبرز من خلالها المعلم التكامل الأفقي والرأسي بين موضوعات ذلك المحتوى، ومن المهم أن يفهم المعلم المحتوى التعلميّ التعليميّ بتعمق من حيث تحليل المحتوى إلى عناصره، وتحديد أهداف تدريسه، وأن يتناول العناصر الرئيسة، ففي موضوع المثنى يمكن تناول تعريفه، ومعرفة الملحق بالمثنى، وعلامة رفع المثنى ونصبه وجره، وحذف نون المثنى عند الإضافة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثّالثة: استراتيجيات تعليم المحتوى

جلسة(١) الموضوع: العدد الزمن: ٥٠ د

الإجراءات:

توزيع المشاركين إلى مجموعتين، تتولى الأولى الإجابة عن ورقة المدرب الخاصة بالمحتوى التعليمي والثانية مهمة استراتيجيات تدريس العدد.

ورقة متدرب رقم(١) : المجال: المحتوى

حوّل الأرقام الآتية إلى حروف:

(٥) معلم، و(٥) معلمة	**(١٢) معلم، و(١٢) معلّمة.**
(١٩) معلم، (١٩)معلمة	**(٢١) معلّم،(٢١) معلّمة**
(٤٠) معلّم، (٤٠) معلّمة	**(٢٠٧) معلّم، (٢٠٧) معلّمة**
(٣١١) معلّم، (٣١١) معلّمة	**(٥٠٠) معلّم،(٥٠٠) معلّمة**
(١٣٩٨) معلّم، (١٣٩٨) معلّمة	**(٥٠٠٠) معلّم، (٥٠٠٠) معلّمة**

حول الأرقام إلى حروف، مع مراعاة الموقع الإعرابي، وإجراء التغيير اللازم :

- تتكوّن أسرتي من (١٠) أفراد فإلى جانب أمي وأبي، لي (٣) أخوة و(٤) أخوات.

- ولد الشّاعر الكبير محمود درويش عام(١٩٤١) في قرية البروة، ونزح إلى لبنان عام(١٩٤٨)، وقد نشر آخر قصائده يوم (١٧) حزيران) عام (٢٠٠٧).

استخرج الأحكام الخاصة بالعدد "ثمانية"

لُقّب المعتصم بالثُّماني؛ فقد وُلد في شهر شعبان سنة ثمان وسبعين ومئة، وهو ثامن بني العباس مولداً، وثامنهم ولاية، وكانت خلافته ثماني سنين وثمانية أشهر، وعُمِّر ثمانيَ وأربعين، وغزواته وفتوحاته ثمان، وخلّف ثمانية بنين وثماني بنات، وترك ثمانمئة ألف دينار ومثلها دراهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة متدرب رقم(٢) الاستراتيجيّات

عزيزي المشارك، بالتعاون مع زملائك اقترح استراتيجية مناسبة تهيئ فيها الطلبة لدرس العدد:

اقترح استراتيجية تدريسية في موضوع العدد

بناء على الاستراتيجية المقترحة التي قمت بإعدادها اقترح

*** نشاطاً إثرائيا * نشاط علاجيا * نشاطاً تشخيصيّاً * نشاط تقويمي**

اقرأ النص الآتي، وبين وجهة نظرك في مدى مناسبته كنشاط تقويميّ لموضوع العدد:

"لقد سلخ القدر من عمري ستًا وعشرين عامًا من عمري، ستًا وعشرين سنةً طارت هباًء على الشواطئ الجميلة التي وقفت على رمالها وصخورها مدى ستة وعشرين عامًا أرقب السفن العابرة، كلما مرت سفينة ألوِّح لها بيدي". يوسف غانم

اقترح نشاطًا آخر----------

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شفافية العدد

هناك حاجة ماسة إلى تعلم العدد على مستوى غير المتخصصين في اللغة العربية خاصة في استخدامهم العلامات والجداول الرسمية؛ لذا فهم يلجؤون إلى متخصّص في اللغة العربية لحلّ المشكلة، ولا يفكرون في تعرف القواعد الخاصة بصياغة العدد وحلّ هذه المشكلة جذريًا. يمكن تلخيص قواعد صياغة العدد في الآتي:

العددان ١و٢ يأتيان بعد المعدود مطابقين دائماً في التذكير والتأنيث، وتأتي الأعداد من ٣-٩ على عكس المعدود في التّذكير والتأنيث؛ فتذكر إذا كان المعدود مؤنثاً، وتؤنّث إذا كان مذكراً.

ويخالف العدد ١٠ إذا أُفرد، ويطابق إذا رُكِّب، أما ألفاظ العقود فلها صيغة واحدة مع المذكر والمؤنث، وللأعداد مئة، ألف، مليون: لها صيغة واحدة مع المذكر والمؤنث

يأتي حكم المعدود مع الأعداد ٣-١٠ جمع مجرور (ويعرب مضافاً إليه)، ومع الأعداد ١١-٩٩ مفرد منصوب (ويعرب تمييزاً)، ومع الأعداد ١٠٠ و ١٠٠٠ و ١٠٠٠٠٠ مفرد مجرور (ويعرب مضافاً إليه)، وتدل كلمة (بضع) على عدد يتراوح ما بين ٣-١٠ لذا ينطبق عليه حكم هذه الأعداد من حيث المخالفة للمعدود (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال السابع: التأمل (المحتوى التعليمي، استراتيجية تعلمية، استراتيجيات تعليمية) ١٣٠ د

موضوع التطبيق: المفاعيل(المفعول به، المفعول المطلق)

يتوقع بعد هذا النّشاط أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- ينظم استراتيجياته التأملية بدقة.

- يعدّ أنشطة متنوعة فعالة.

- يتابع تفاعل الطلبة بفاعلية.

الاستراتيجيات: التعليم التعاوني، التعلم الذاتي.

الإجراءات:

- قراءة النص من قبل المتدربين قراءة صامتة وطرح سؤال حول الفكرة الرئيسة.

- طرح سؤال للكشف عن الخبرات السّابقة وهو: ما منصوبات الأسماء؟ مثّل على ذلك؟

- توزيع النص "الإنسان والعالم" على المتدربين بعد تشكيلهم مجموعات ثلاثة: تتأمل الأولى الكلمات التي تحتها خط، وتتأمل الثانية الكلمات التي تحتها خطين، وتلاحظ الثالثة الفرق بين التي تحتها خط والكلمات التي تحتها خطين، ويتابع المدرب تفاعل المتدربين ويسجل ملحوظات.

- يعدّ المدرب ورقة عمل تتضمن مجموعتي أمثلة، الأولى يطلب من كل مجموعة انتقاء الورقة التي تنسجم مع المهمة التي أوكلت إليها.

- يسجل المدرب ملاحظات حول مهمته ليتأكد من تفاعل المتدربين مع المهمة وواقعيتها. تستنتج كل مجموعة ما توصلت إليه ويتم مناقشته من قبل الجميع.

التقويم: يختار كل متدرب موضوعًا لينفذ حصة تتضمن نشاطًا تأمليًا.

الإنسان والعالم

في عصر أحد الأيام أزعج طفل والده في وقت استلقى فيه على السرير طلبًا للراحة بعد عناء النهار، فلم يجد الوالد بدًا من إشغال ابنه بعمل يلهو به، فأحضر نسخة من مجلة وقطع منها صفحة رسمت عليها خريطة العالم، ثم جزأها إلى نتف صغيرة مختلفة الأشكال، وأعطى ولده نتف الأوراق، قائلًا: خذ هذه ونظم العالم"! وقد ظن أنها مهمة شاقة ستشغله ساعاتٍ، أخذ الولد القطع قاصدًا غرة مجاورة، وانهمك في إنجاز المهمة، ولم تمض دقائق حتى عاد إلى والده وبدا عليه السرور، قائلًا:" ها أنا قد نظمت العالم يا أبت!" دهش الأب:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وسأله"كيف أنجزت بهذه السرعة؟ فقال الولد:" وجدت على الصفحة الثانية من الخريطة صورة رجل فنظمت الرجل في صورته الطبيعية فبدا العالم منتظمًا"!

ورقة متدرّب: (المفعول به والمفعول المطلق)

اقرأ الأمثلة الآتية، وصنف ما ينسجم مع المهمة التي قمت بها.

سألنا الله العون والتوفيق ظنَّ بلوغ الهدف سهلًا قرأ الطفل قصة جميلة.

أتعلم طلبًا للعلم أصلي حبًا لله

ما منصوبات الأسماء؟ مثّل على ذلك

تتأمل المجموعة الأولى الكلمات التي تحتها خط، وتتأمل المجموعة الثانية الكلمات التي تحتها خطين، وتتأمل المجموعة الثالثة الفرق بين الكلمات التي تحتها خط والتي تحتها خطين وتسجل ملاحظاتها؟ اقترح أمثلة أخرى تنسجم والمهمة الموكلة إليها.

بجملك الخاصة، اكتب تعريفًا لـ المفعول به، المفعول المطلق

الجزء الثالث: تطبيقات عمليّة

تطبيق رقم(١) الحذاقة التعليميّة ١٢٠د

الجلسة الأولى: يتوقع بعد هذا التّطبيق أن يحقق المتدرب النّتاجات التعلمية التعليمية:

- يدرك العلاقة بين الحذاقة التّعليميّة والخبرة في التّعليم إدراكًا سليمًا.
- يفرق بين خصائص المعلم الحاذق والمعلم المبتدئ بوضوح.
- يتابع تفاعل الطلبة بفعالية.
- يتأمل المحتوى التعلمي التعليمي بدقة.

الاستراتيجيات: العصف الذهني، حل المشكلات،

الأدوات: نص قرائيّ، ورقة متدرب، شفافيتان(١،٢)، جهاز عرض.

الإجراءات:

- يطرح المدرّب بعد عرض عنوان البرنامج التدريبيّ السؤال الآتي: من وجهة نظرك، ما الكفايات التي يتوقّع أن يمتلكها المعلم الحاذق؟ تدوين ملاحظة لكل متدرب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يعرض المدرّب قائمة بكفايات أعدها، ومناقشة عامة حول القائمتين للتوصّل إلى قائمة مشتركة.

- تشكيل جلسات عمل لمناقشة أوراق العمل التي تقدمها كل مجموعة حول نشاط (١).

- توزيع النص القرائي على المشاركين لقراءتها من قبلهم قراءة صامتة.

يطرح المدرب أسئلة حول العناصر الرئيسة للنص: ما الفكرة الرئيسة؟ ما الأفكار الفرعية؟ ما معنى الكلمات: أنصفني، ختني، بوعدتي، التبصر،... .

نشاط (١) تعاون مع زملائك في تعريف للحذاقة التعليمية

الجلسة الثانية: التأمل في اللغة العربية:

- التذكير بأهمية الأسئلة التي سيطرحها المدرّب وبأهمية منح وقت كاف قبل الإجابة: ما معنى التأمل في لغة؟ هل يمكن استخلاص مواقف تأملية من النصوص القرائية؟ اذكر مواقف تأملية توضّح دور المعلم والطّالب؟

- توزيع نص قرائي وعرض المشكلة: كيف يوظف التأمل في هذا النص؟

- توزيع المشاركين إلى مجموعات عمل لمناقشة المشكلة والتوصل إلى حلول علمية.

- تقترح المجموعات حلاً للمشكلة يقدّمه ممثل عن كل مجموعة.

- مناقشة وحوار والتوصل إلى ملخص يتضمن أفكارًا رئيسة اتفق عليها.

ورقة متدرب(١)

ماذا يعني التأمل في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة؟ وما جدواه في تعليم اللغة العربية؟

ما العلاقة بين التفكير التأملي وأنواع التفكير الأخرى؟

ما أثر معتقدات المعلم على تنفيذ تفكير تأملي ناجح؟

ما العلاقة بين لحظات الصمت والتأمل؟ وضح

ما أهم مهارات التفكير التأملي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدد موضوعاً لصف تدرسه، ثم بين الكيفية التي تحث فيها طلبتك على التأمل، ثم اذكر صعوبات قد تواجهك في تنفيذ هذا التفكير؟

بعد قراءة النصوص الآتية، أجب عن الأسئلة الآتية:

- الكفايات التي يمتلكها المعلم لتدريس هذه النصوص.

- الاستراتيجيات التي تعزز التفكير التأملي في مبحث اللغة العربية

- وظف مواقف تأملية للنصوص القرائية، ما الاستراتيجية الأنسب لهذه النصوص؟

- ما وجهة نظرك في: القدرات التأملية تتأثر إيجاباً بمدى التدرب على التفكير التأملي.

نص قرائي

أولاً: كان عرقوب رجلاً من العماليق، فأتاه أخ له فسأله شيئاً؛ فقال لعرقوب: إذا أطلع نخلي، فلما أطلع أتاه. قال: إذا أبلح، فلما أبلح أتاه، فقال: إذا أزهى. فلما أزهى أتاه، قال: إذا أرطب، فلما أرطب أتاه، قال: إذا صار تمراً، فلما صار تمراً جدّه من الليل ولم يعط أخاه شيئاً.

ثانياً: قال كعب بن زهير: كانت مواعيد عرقوب لها مثلاً وما مواعيدها إلا الأباطيل

ثالثاً: يقال: وعد الكريم نقد، ووعد اللئيم تسويف.

رابعاً: قال عمر بن الحارث: كنت متى شئت أجد من يعد وينجز، فقد أعياني من يعدّ ولا ينجز. قال: وكانوا يفعلون ولا يقولون، فقد صاروا يقولون ويفعلون، ثم صاروا يقولون ولا يفعلون، ثم صاروا لا يقولون ولا يفعلون.

خامساً: قال بشار: وعدتني ثم لم توف بموعدتي فكنت كالمزن لم يمطر وقد وعدا (الدينوري، د.ت)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق رقم (٢) التخطيط لحصة صفيّة الزمن: ١٠٠ د

يتوقع بعد هذا التّطبيق أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يخطط لحصة صفيّة تخطيطًا جيدًا.

- ينتقي وسائل مناسبة لتنفيذ محتوى تعلميّ.

- يحدد استراتيجيات تدريسية مناسبة لتنفيذ المحتوى.

- يطبق استراتيجيات تقويمية متنوّعة في الحصّة الصفية.

الاستراتيجية: الطريقة الاستقرائية

الإجراءات:

- تشكيل مجموعات ثلاثية لإعداد نتاجات تعلمية تعليمية لموضوع"إن وأخواتها".

- يعرض كل ممثل عن مجموعته النتاج الذي أعدته ثم تناقش النتاجات كافّة.

- يعود المتدربون إلى المجموعات لإعداد وسائل مناسبة للمحتوى ثم تناقش في المجموعة.

- تعد كل مجموعة استراتيجية تقويم لتقديم موضوع "إن وأخواتها".

- تعد كل مجموعة درسًا متكاملًا بالاستعانة بم تم إنجازه.

الأدوات: ملصقات، ورقة متدرب، شفافية، كتب مدرسية

التقويم: يعدّ كل متدرب في المجموعة خطوات الطريقة الاستقرائية في تدريس موضوع إن وأخواتها.

ورقة متدرّب:

اقرأ المواقف الآتية وقدّم وجهة نظرك بخصوص كل منها.

- مهد معلم لموضوع "إن وأخواتها" من خلال السؤال: ما الفرق بين الجملة الإسمية والفعلية؟

- مهّدت معلمة لموضوع "إن وأخواتها" بالسؤال: ما الفرق بين الجمل الخبرية والإنشائية؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وضع معلم هدفًا لموضوع "إن وأخواتها" أن يميّز الطالب معاني إن وأخواتها.

- وضعت معلمة هدفًا لموضوع "إن وأخواتها" أن تفهم الطالبة معاني إن وأخواتها.

- وضعت معلمة هدفًا لموضوع "إن وأخواتها" أن تتدرّب الطالبة على إعراب الجملة الاسمية.

- طلب معلم من طلبته الرجوع إلى القرآن الكريم لاستخراج إن وأخوتها.

- أعد معلم وسيلة تعليمية بتكليفه الطلبة "كتابة أمثلة على السبورة حول إن وأخواتها".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق رقم (٣) علامات الترقيم الزمن: ١٢٠ د

يتوقع أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يتعرف المقصود بالفهم العميق للمحتوى التعليميّ (علامات الترقيم).

- يحلل عناصر المحتوى التعليميّ (علامات الترقيم).

- يوظّف علامات الترقيم في النصوص الأدبية والموضوعات.

- يكتشف مواقع الربط بين علامات الترقيم وفروع اللغة العربية الأخرى.

- يثري المحتوى التعليمي (علامات الترقيم).

الإجراءات:

- يسترجع المدرب خبرات المشاركين السّابقة ويستكشف نقاط القوة والضعف لديهم.

- توزيع ورقة متدرب(١) على المجموعات لحل كل مهمة من المهمات.

- إعادة توزيع المجموعات حيث يتم اختيار مجموعة جديدة تتوزع على المجموعات الأخرى.

- مناقشة عامة والتوصل إلى نقاط مشتركة إلى حد ما.

الأدوات: ورقة عمل(١،٢)، شفافية، نص "علامات الترقيم".

التقويم: حل ورقة متدرب (٢) بصورة فردية.

اقترح وحدة دراسية لصف تدرسه، واكتب الكفايات التي ترى أهمية إلمام المعلم بها ليمتلك فهماً معمقا في المحتوى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق رقم(٤) علامات الترقيم ١٤٠ د

الفهم العميق للمحتوى، استراتيجيات تدريس المحتوى، إثراء المحتوى، التأمل، بيداغوجيا عامة

يتوقع بعد هذا النشاط أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- أن يتأمل المحتوى التعليمي"علامات الترقيم" تأملًا واعيًا.

- أن يوظف البيداغوجيا العامة في تدريس علامات الترقيم توظيفًا فعالًا.

- أن يوظف استراتيجيات متنوّعة في تدريس المحتوى التعليميّ.

الإجراءات:

- توزيع ورقة متدرب على المشاركين وتنفيذ القراءة الصامتة.

- يقرأ المتدربون قراء جهرية ويتأمل المستمعون طريقة القراءة.

- تنفيذ استراتيجية التفكير بصوت عال إذ يقوم اثنان من المتدربين: أحدهما يقرأ والآخر يستمع بوعي. - توزيع المتدربين إلى أربع مجموعات عمل تتولى كل مجموعة حل ثلاثة أسئلة.

- مناقشة عامة حول الأسئلة والتوصّل إلى استنتاجات.

الاستراتيجيات: التعلم التعاوني، المناقشة، التفكير بصوت عال.

التقويم: يتفق المتدربون على تقديم استراتيجية للتفكير بصوت عال في حصة مدرسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق رقم(٥) علامات الترقيم ١٢٠ د

ورقة مدرب: (الفهم العميق للمحتوى استراتيجيات تدريس المحتوى، إثراء المحتوى)

اقرأ النصوص الآتية وأجب عن الأسئلة التي تليه:

اختطفت قطتان قطعة من الجبن، وتنازعتا عليها، فقالتا: ماذا نفعل؟ فاحتكمتا إلى قرد كان مجاوراً لهما، فقسم القرد القطعة قسمين غير متساويين، ووضع قسماً في كفة ميزان، وقسماً في الكفة الثّانية، فرجح قسم على قسم، فاقتطع قطعة من القسم الثقيل وابتلعها، فرجح القسم الآخر. وما زال يقتطع قطعة بعد قطعة من هذا الجزء ومن ذاك، حتى بقي أخيراً قطعتان صغيرتان متساويتان في الوزن، فقال: سأخذهما جزاء تعبي في هذه القسمة، وابتلعهما. نظرت القطتان إحداهما إلى الأخرى، وقالتا ساخرتين: ما أعدل هذه القسمة! (المنهاج الأردني القديم، لغتنا الجميلة، الصف الخامس).

بذل المسلمون الأوائل دماءهم وأموالهم في سبيل الله؛ ففازوا في الدنيا والآخرة.

- اقرأ النصوص السّابقة قراءة صامتة، واذكر الفكرة الرئيسة في كل منها.

- يقرأ أحد المتدربين الجملة الأولى في النص: اختطفت قطتان قطعة من الجبن، وتنازعتا عليها، ويلاحظ آخرون الكيفية التي تمت فيها عملية القراءة، إذ يجري نقاش وطرح أسئلة من قبل الجميع، هل يسكت القارئ أو يقف في أثناء القراءة؟

- ما الغرض الذي تؤديه الفاصلة؟ هل يمكنك الإتيان بجملة تتضمن فاصلة؟

- هل يمكنك تقديم تعريف للفاصلة؟ ما الأغراض التي تؤديها؟ ما تعريف علامات الترقيم؟

- ما علامات الترقيم التي استخدمت في النص السابق؟ ما أغراض استخداماتها؟

- بالتعاون مع مجموعتك، لاحظ كل علامة ترقيم في النص وأجب عن الأسئلة الآتية:

- ما اسم العلامة؟ ما أغراض استخدامها؟ وظف كل علامة من العلامات التي قمت برصدها في جملة مفيدة، ارسم خريطة مفاهيمية توضح فيها علامات الترقيم السّابقة وغرضها.

- هل تؤثر علامات الترقيم في المعنى؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالتعاون مع مجموعتك: اكتب فقرة تتضمن علامات ترقيم من العلامات السّابقة وحاول أن تبين للمشاركين أثر هذه العلامات على المعنى.

بالتعاون مع مجموعتك طور أنشطة تقويمية للمهمات الآتية:

ضع علامة الترقيم المناسبة في نهاية كل جملة مما يلي:

مالك حلال مالك حزيناً ما أحسن السماء ما تبغي ما تصبو إليه سيتحقق بإذن الله

ما مفهوم علامات الترقيم؟ ما العناصر الرئيسة التي تقترح إبرازها؟

إذا أردت تدريس موضوع علامات الترقيم للصف السابع الأساسيّ، أجب عن الأسئلة الآتية:

اقترح استراتيجية لتوظيف علامات الترقيم في نص "علامات الترقيم"

قدّم نشاطاً إثرائياً لنص "علامات الترقيم" في المصادر المختلفة.

كيف تربط بين موضوع علامات الترقيم وموضوعات أخرى في فروع اللغة العربية؟

حدد موقفين تعلميين يتضمّنان

* تأملاً من قبل المعلم لتفاعل الطلبة في موضوع علامات الترقيم.

* تأملك لاستراتيجياتك التعليمية لموضوع علامات الترقيم.

شفافية "علامات الترقيم"

يقصد بعلامات الترقيم تسهيل فهم النص على القاريء، ومعرفة ما يريده الكاتب من معان وأفكار، وذلك ببيان نهاية الجملة، وتمام المعنى، وبيان التعجب أو الاستفهام. ومن علامات الترقيم: الفاصلة(،) والغرض منها أن يسكت القارئ عندها سكتة قصيرة وتأتي في المواضع الآتية:

-بعد لفظ المنادى. يا علي، يا محمد

- بين أنواع الشيء وأقسامه: المواصلات ثلاثة: برية، وجوية، وبحرية.

- بين الجمل المرتبطة المعنى والإعراب: فن الخطابة أدب ملتزم: يدافع عن عقيدة الأمة، يدعو إلى التخلق بأخلاق الإسلام، ويدافع عن الفقراء والمستضعفين، ...

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- بين الكلمات المفردة التي ترتبط بكلمات أخرى: السياقة تتطلب: معرفة بقوانين السير، وبالأخلاق النبيلة، ومعرفة بالطرقات.

الفاصلة المنقوطة(؛): ويقف القارئ عندها وقفة أطول من وقفته على الفاصلة بقليل، وتوضع:

بين الجمل الطويلة التي يتألف من مجموعها كلام مفيد، فيكون الغرض منها التنفس بين الجمل، وتجنب الخلط بينها، بسبب تباعدها: ليس الإسلام عبادة تصل المرء بربه، ولا أخلاقاً فاضلة يتحلى بها إن شاء؛ بل هو فوق ذلك يشرع لمجتمع إسلامي؛ ويقيم أسساً لعلاقات دولية.

بين جملتين مرتبطتين بالمعنى دون إعراب: إن رأيتم الخير فخذوا به؛ وإن رأيتم الشر فدعوه.

بين جملتين تكون الأولى سبب للثانية: بذل المسلمون الأوائل دماءهم وأموالهم في سبيل الله؛ ففازوا في الدنيا والآخرة.

بين جملتين الثانية سبب لحصول الأولى: حرم الله الربا؛ لأنه يزيد الغنى غنى، والفقير فقراً.

النقطة(.): وتوضع في نهاية الجملة التامة المعنى: وتوضع كذلك في نهاية الفقرة أو الموضوع: سوء الخلق يوجب المباعدة.

النقطتان الرأسيتان، وتستخدمان في التوضيح: بين لفظ القول والكلام المقول من باب ذكر بعضهم: أن النحو في العلم بمنزلة الملح في القدر، بين الشيء وأنواعه وأقسامه: الأدب على أنواع: شعر، ومقالة، وقصة، قبل الكلام الذي يذكر لتوضيح ما سبقه: الصدى: هو ارتداد الصوت، بعد أن يصطدم بجدار، قبل الأمثلة لتوضيح قاعدة أو حكم: إن وأخواتها تنصب المبتدأ وترفع الخبر، مثل: كان الجو معتدلاً.

علامة الاستفهام، وتوضع بعد الجملة الاستفهامية سواء أكانت أداة الاستفهام مذكورة: أين مدرستك؟ أو محذوفة: تقول الحق أو أنك مازح؟

علامة التعجب، وتوضع بعد جمل تعبر عن انفعالات نفسية كالفرح والحزن والدعاء والدهشة والاستعانة: ما أحسن السماء! عاد أخي بعد سفر طويل! مات والده، ولا قريب سواه!

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق رقم(٦) الموضوع: التاء المربوطة والمبسوطة الزمن: ١٦٠د

ورقة مدرب: (الكفايات: التخطيط: المحتوى التعليمي، استراتيجية تعليم المحتوى)

يتوقّع بعد هذا التطبيق أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يتعرف استراتيجية تدريس المحتوى اللغة العربية "الإملاء" بوضوح.

- يخطط لدرس التاء المربوطة والمفتوحة بإتقان.

- ينفذ درساً في التاء المربوطة والمفتوحة في الغرفة الصفية جيدًا.

الاستراتيجيات: الطريقة المعدلة

الإجراءات:

- مناقشة عامة حول كفايات المعلم والمراحل التي يحتاج إليها في إعداد موضوع أو درس.

- بالتعاون مع زملائك، أجب عن كل مهمة من المهمات الواردة في ورقة المتدرب (١).

- تقدم المجموعة ورقة عمل أمام الزملاء تتضمن تقديم درس تعليمي لصف تحدده.

- تجيب المجموعات على ورقة المتدرب(٢).

- مناقشة عامة والتوصل إلى نقاط مشتركة.

أدوات: شفافية، ورقة متدرب(١،٢).

التقويم: الاتفاق على تقديم معلمين اثنين درسًا متكاملاً في اللقاء القادم في التاء المربوطة والمبسوطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة متدرب(١)

ما أهداف تدريس الإملاء كفرع من فروع اللغة العربية؟.....

ما أهمية تدريس التاء المربوطة والمفتوحة في اللغة العربية؟.....

ما النتاجات التعلمية التعليمية التي تسعى إلى تحقيقها من تدريس موضوع التاء المربوطة والمفتوحة؟

ما الصور التي تكتب فيها التاء؟.....

ما الخبرات السّابقة التي تحتاجها لتدريس موضوع التاء المربوطة والمفتوحة؟.....

حدد الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس هذا الموضوع. واختر الأكثر أهمية.....

ما الاستراتيجية الأنسب لتدريس موضوع التاء المربوطة والمفتوحة؟.....

بالتعاون مع زملائك، نفذ استراتيجية لتدريس التاء المربوطة والمفتوحة.....

في النص الآتي كلمات مختومة بتاء، حددها وانطق كل كلمة حيث تصلها مرة بما بعدها، ومرة بالوقف عليها، ودوّن الاستنتاج: "حكمت المحكمة ببراءة المتهمة من التهم التي وُجِّهت إليها، وكانت فاطمة بهجت قد اعتُقلت قبل ستة أشهر، وتألفت لجنة المحاكمة من ثلاثة قضاة، وقد عمّت القاعة فرحةٌ كبيرة ساعة النطق بالحكم. توجهت فاطمة فوراً لمعانقة أسرتها، ثم سجدت شكراً لله".

ضع الكلمات المتشابهة في مجموعات للتوصل إلى بعض القواعد:

التاء المفتوحة	التاء المربوطة
الأفعال التي لحقتها تاء التأنيث	.....
.....	.....

اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات على كل نوع

التاء المربوطة	التاء المبسوطة

شفافية: تطبيقات التاء المربوطة والمبسوطة (مارون، ٢٠٠٨)

يتوقع أن يمتلك المعلم كفايات تعليمية حتى يعدّ درسًا وينفذه لتحقيق نتاجات تعلمية تعليمية مرغوبة، ومن هذه الكفايات: أهداف تدريس المحتوى، وخصائص الطّلبة، وفهم عميق للمحتوى، واستراتيجيات التدريس، ومعرفة بالمنهاج، والبيئة التعلمية وذلك يتطلب مروره بمراحل، هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مرحلة ما قبل التنفيذ، إن تدريس التاء المبسوطة والمربوطة يتطلب معرفة بأهداف تدريس الإملاء كفرع من فروع اللغة العربية، وأهمية تدريسها وأثرها على الفروع والتخصصات الأخرى، وعلى المعلم أن يخطط ويحدد أهدافه ليميز الطالب مثلًا بين التاء المربوطة والمفتوحة، ويفرّق بينهما كتابة، ويستخدم التاء المربوطة والمفتوحة، ويصوب أخطاء واردة فيها.

ويعني الفهم العميق للمحتوى إجابة المعلم عن أسئلة مثل: كم صورة تكتب فيها التاء؟ ما المواضع التي تكتب فيها التاء مربوطة؟ ما المواضع التي تكتب فيها التاء مفتوحة؟ كيف ينفذ تطبيقاً على كتابة التاء المربوطة والمفتوحة؟ من المهم معرفة المعلم لخصائص الطّلبة، والتفكير في خبراتهم السّابقة اللازمة للبناء عليها عند تقديم الخبرات الجديدة.

ويهتم المعلم بمعرفة الوسائل التعليمية اللازمة للتعليم؛ فقد يفكر في الوسائل اللازمة لموضوع الدرس: وسيلة مكتوب عليها حروف هجائية، وأخرى عليها فروع اللغة العربية، ومعرفة الحروف الهجائية كتابة وتنظيماً، والحروف التي تكتب منفصلة ومتصلة، ومعرفة تحديات تواجهه.

مرحلة تنفيذ حصة صفية: ويتوقع أن يمتلك المعلم كفايات في التمهيد للدّرس، مثل معرفة خصائص الطّلبة: استرجاع الخبرات السّابقة(المفاهيم الصحيحة والبديلة)، وأهمية تعلّم الإملاء كفرع من فروع اللغة العربية، كم حرفاً هجائياً في اللغة العربية؟ من يذكرها بتسلسل؟

معرفة باستراتيجية التدريس العلاجية المناسبة: إذ يعرض المعلّم على جهاز الحاسوب قائمة بالحروف الهجائية ويطلب قراءتها جيداً ولفظ الحروف لفظاً سليماً، ثم يناقش الطّلبة ويوجههم إلى تعرّف أهمية الإملاء بشكل خاص وأثرها في المباحث الأخرى والكتابة بوجّه عام، وهناك كفايات يمتلكها المعلّم في أثناء تنفيذ الدّرس:

اختيار الاستراتيجية المناسبة:

استراتيجية المناقشة، فقد يطلب المعلم تدوين كلمات على كراسة الخط يمليها عليهم: فاكهة، فاطمة، بيت، قضاة، بات، ثم يطلب الإجابة عن الأسئلة الآتية المدوّنة على السبورة: ما الحروف المشتركة بين الكلمات السابقة؟ هل توجد فروق في كتابة الحرف الأخير؟ من يذكر الصّور التي يأتي عليها حرف التّاء؟

استراتيجية التعلم التعاوني إذ يعرض المعلم النّص الآتي على السبورة، ويطلب إلحاق التاء في الكلمات التي تحتها خط: الإجابة بصورة تعاونية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من سبع قرون طارت سبع حماما بيضاء من واد عميق، وحلّق قاصد قنا جبل عال تغطيه الثلوج، فقال واحد من الرجال السبع الذين كانوا يراقبون الطيران، إنني أرى نقط سوداء على الحمام السابع، واليوم يتحدث الناس في ذلك الوادي بسبع حماما سوداء طار في قديم الزّمان إلى قمة الجبل المغطاة بالثّلوج.

استراتيجية التعلم الذّاتي، إذ يطلب المعلم من الطّلبة الرجوع إلى كتب المطالعة والبحث عن مواضع تكتب فيها التاء المربوطة، ثم يعدّون قائمة بكلمات تتضمن التاء المربوطة وأخرى بالتاء المفتوحة.

مواضع كتابة التاء المربوطة: أعلام مؤنثة تأنيثاً لفظياً ومعنوياً أو لفظياً وغير الأجنبية، كمعاوية، فاطمة، قتيبة، طلحة.نهاية الاسم المفرد المؤنث غير الثلاثي الساكن الوسط، مثل: شجرة، امرأة، قافلة.نهاية أمثلة المبالغة: علامة، رحالة، نهاية الصفة المؤنثة، مثل: جميلة، قبيحة، قصيرة، الظرف(ثمة) بمعنى هناك.

مواضع تكتب فيها التاء المفتوحة: الاسم الثلاثي الوسط المنتهي بتاء غير زائده مثل: بنت، بيت، موت، وجمع المؤنث السالم والملحق به: معلمات، أولات، راهبات، وجمع التكسير إذا كان مفرده منتهياً بتاء مبسوطة: أوقات، أصوات، زيوت، والاسم المذكر غير الثلاثي: نبات، سبات، نحّات، والفعل المنتهي بتاء أصلية نحو: مات، بات، فات، وتاء التّأنيث المتصلة بالفعل: لعبت، شربت، أكلت. والتاء المتحركة المتصلة بالفعل: لعبتُ، شربتُ. واسم الفعل: هيهات، والحروف: ليت، لات، ثمّت بمعنى ثمّ، والمنادى: يا أبت، والأعلام الأجنبية المنتهية بتاء: زراداشت، بونابرت، شوكت.

استراتيجية العرض: يكلف المعلم طالب عن كل مجموعة بقراءة القائمة التي أعدتها مجموعته ومناقشتها من قبل جميع الطّلبة نقطة نقطة وهكذا بالنسبة لباقي المجموعات، ثم يجري مقارنة للقواعد أو القوائم التي توصل غليها الطّلبة حتى يصل الطلبة إلى القواعد الآتية.

التقويم: يقدم المعلّم التغذية الراجعة للطّلبة أولاً بأول، ثم يوزع ورقة عمل تتضمن أنشطة متنوّعة وبمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطّلبة(تعيين بيتيّ).

ورقة عمل مقترحة لمعارف مجموعة من الطّلبة: يرجى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

اتق شر من أحسنة إليه. معاوية خليفت أموي.

لعبت فاطمة مع ساجد النّظافة من الإيمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحح الخطأ الوارد في الجملتين الأولى والثانية. ما اسم التاء في أواخر الكلمات التي تحتها خط؟

ورقة عمل إثرائية لطلبة متفوقين:

اذكر اسم المكان الذي جاءت فيه التاء مفتوحة أو مربوطة في الكلمات التي تحتها خط: قرأت قصّة جميلة. يعبث اليهود بالمقدسات الإسلامية. ألا ليت الشباب يعد يوماً.

للكتابة العربية خصوصيتها، وربما "صعوبتها"، فهناك حروف تُلفظ ولا تُكتب، وأخرى تُكتب ولا تُلفظ، وهناك حروف يتأثر رسمها بموقعها الإعرابي، وهناك أحرف لها أكثر من صورة في الكتابة، ومن هذه الأحرف (التاء) في نهاية الكلمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق رقم(٧) مطالعة: ثورة المعلومات الزمن: ١٢٠ د

ورقة مدرّب (الفهم العميق للمحتوى، تحليل المحتوى، البيئة التعليمة التعليمية)

يتوقّع أن يحقق المتدرب النتاجات التّعلمية التّعليمية الآتية:

- يحدد كفايات تعليمية اللازمة لموضوع "ثورة المعلومات" بدقّة.

- يحلل المحتوى التعليميّ " ثورة المعلومات" إلى عناصره الرئيسة.

- يقترح خطة متكاملة للكفايات اللازمة لتوافر الحذاقة التعليمية في التدريس بفعالية.

- يحاكم النص المرفق من حيث إبراز نقاط القوة والضعف.

- يحلل البيئة التّعلميّة التّعليميّة في المحتوى التّعليميّ.

الإجراءات:

- توزيع المتدربين إلى مجموعات ثلاثة، تقترح الأولى موضوعًاً لصف يدرسونه ويعدون كفايات تعليمية لازمة للموضوع.

- تناقش المجموعة الثانية الشفافية المرفقة بإبراز مواطن القوة والضعف، من حيث تحديد أهداف تدريس المحتوى، تحليل المحتوى وإبراز الأفكار الرئيسة والفرعية، وتحديد المفاهيم والاتجاهات والقيم، والأنشطة إثرائية، وأنشطة والمواقف التأملية.

التقويم: يعد متدرب من كل مجموعة وحدة دراسية، ويقدم تحليلاً في اللقاء القادم من حيث المحتوى وآخر من حيث الاستراتيجيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة متدرب:

حلل الكفايات الرئيسة التي يتوقّع أن يمتلكها المعلّم: المحتوى التعلميّ، معرفة أهداف تدريس المحتوى، إثراء المحتوى التعلميّ، تطوير أنشطة تعلمية بكفاية، تأمل المحتوى التعلمي، ثم أجب عن الأسئلة:

ما النتاجات التعلمية التعليمية التي تتوقع أن يحددها الطلبة----------

حلل المحتوى التعليمي من حيث: المفردات، الحقائق، المفاهيم، المسلمات، الاتجاهات

اقترح أنشطة لـــــ إثراء النص، الربط مع فروع العربية الأخرى، تأمل المحتوى التعليمي

-اقترح: مواقف تراعي خصائص الطلبة، استراتيجية لتدريس الموضوع، عناصر للبيئة التعلمية

شفافيّة: تحليل المحتوى التعليمي: ثورة المعلومات

يمكن تحليل المحتوى التعليمي: ثورة المعلومات وفق العناصر الآتية: تحليل المحتوى التعلميّ، معرفة أهداف تدريس المحتوى، إثراء المحتوى التعلميّ، تطوير أنشطة تعلمية بكفاية، تأمل المحتوى التعلمي.

أهداف تدريس المحتوى: معرفة أهمية التّقدم الذي طرأ على وسائل الاتصال ونقلها في عالم السّرعة والتّطور، وأهمية إعداد الشّباب والمشاركة بتقديم المعلم للدّرس بوعي.

تحليل المحتوى التعليمي من حيث معاني المفردات، وقد وردت المفردات الآتية في الموضوع:

الإلكترون: وهو دقيقة ذات شحنة كهربائية سالبة، شحنتها وهو الجزء الذي لا يتجزأ من الكهربائية. جذرياً: أصل كل شيء وجمعها جذور، هائلة: هال الأمر فلاناً بمعنى أفزعه فهو هائل وهي هائلة، ثورة: تغيير أساسي في الأوضاع السياسية والاجتماعية يقوم بها الشعب في دولة ما، ماسّة: مهمّة، الأثرياء: مفردها ثريّ وهو كثير المال والنّاس، حمام الزّاجل: ضرب من الحمام يرسل مسافات بعيدة، سندات: مفردها سند وهي أوراق مالية مثبتة لقرض حاصل.ذروة(بالكسر والضم والفتح)، وهي أعلى الشيء وجمعها ذُرا، الاقتصاد: علم يبحث في ظاهر خاصّة بالإنتاج والتّوزيع، متاح: مهيّأ.اختراع: ابتدع وأنشأ، المعمورة: الأرض، صفقة: بيعة قد تكون رابحة أو خاسرة، المصرف: مكان الصّرف(البنك)، البث: الإذاعة والنشر، النائب: من قام مقام غيره في أمر وعمل وجمعها نوّاب، ندوة: اسم مرة، الجماعة يلتقون في ناد أو نحوه للبحث والمشاورة في أمر معين، ودار الندوة كل دار يرجع إليها ويجتمع فيها للبحث والمشاورة، مؤتمر: مجتمع للتّشاور والبحث في أمر ما، علم الأحياء:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجموع ما يشاهد في الحيوانات والنباتات من مميزات تفرق بينها وبين الجمادات، سبل: جمع سبيل وتعني الطّريق(يذكّر ويؤنّث)، "يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلاً".كفاءة: وتعني المماثلة في القوة والشرف، والكفء هو المماثل والقوي القادر على تصريف الأمور وجمعها أكفَاء وكِفاء.

يحلل العناصر الرئيسة الواردة في "موضوع اللغة العربيّة" الرئيسة: أصل الثّورة المعرفية والمعلوماتية والتيارات المتلاحقة في ميادين العلم، اتساع ميدان المعلومات والحاجة الماسّة إليه، آثار نقل المعلومات وأهميتها في المجالات المختلفة خاصة في مجالي الاقتصاد والإلكترونيّ، التحديات التي تواجه ثورة المعلومات، الحاجة إلى ثورة في التعليم لمواجهة التحديات، دلالة معاني الكلمات حسب سياقها في الجمل: السبيل، وابن السبيل، يبثّ القائد جنده، وتبث القناة الأخبار، مسهم العذاب، ومستهم الحاجة، ينظّم المعرفة العلمية ومعلوماته بطريقة علمية منهجيّة بخريطة ذهنية مفاهيمية يظهر فيها آلية عرض الحقائق والمعلومات والمسلمات.

الحقائق: انتقال الإنسان من مرحلة الرّعي إلى الزّراعة، توافر فرص عمل جديدة في أمريكا في السبعينيات بمعدل(١٩) فرصة عمل جديدة: ٥% في مجال الصّناعة، و١١% في إنتاج السّلع، مقتل الرئيس الأمريكيّ (أبراهام لنكولن)، مشاهدة اغتيال الرّئيس الأمريكي ريغان على الهواء مباشرة.

المفاهيم: الاتصال، الثورة الحديثة، الاقتصاد، السياسة، الالكترونيّات، شبكة الإنترنت، الهندسة، علم الأحياء، صناعة المعلومات، التعليم، لديه القدرة في إثراء المادة الدراسيّة.

مسلمات: مرحلة الرّعي، مرحلة الزراعة، الثّورة الصّناعيّة، إنتاج السّلع، الأجهزة الألكترونية.

اتجاهات: ترغيب الطّلبة وحثهم على العلم، ترغيبهم في المشاركة في البحث عن الحل.

يثري المحتوى التعلمي: لم استخدمت كلمة ثورة في العنوان مع أنها تستخدم مصطلحًا عسكريًا؟

يثري معارف الطّلبة في عملية جمع المعلومات وذلك بالرجوع إلى مصادر مختلفة مثل توظيف مكتبة المدرسة واستخراج موضوعات ذات علاقة، واستخدام الإنترنت في جمع المعلومات.

الربط مع فروع اللغة العربية: يمكن الربط مع دروس البلاغة خاصة ما يتعلق بالكلمات المجازية من أمثلة: ثورة المعلومات، والربط مع دروس النحو والقواعد والصرف من حيث تعرف مواقع إعرابية لجمل ومفردات، والربط مع الحاسوب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يطور أنشطة تعلمية بكفاية: إذ يطلب المعلم من الطّلبة أن يكتبوا فقرة تتكون من (٤٠) كلمة حول ثورة المعلومات وأهميتها وإبراز دور للطّلبة فيها خلال فترة.

يتأمل المحتوى التعلمي: أثناء تنفيذ المعلّم لاستراتيجية المناقشة وقبل طرح سؤال حول الفكرة الرئيسة في النّص يتأمل أفكار الطّلبة السّابقة دون تحديد طالب للإجابة ويشوق الطّلبة لطرح السؤال: يرجى الانتباه هذا السؤال مهم انتبهوا جيداً، ويطلب المعلم من الطّلبة أن يتمهلوا قبل الإجابة عن السؤال وأن يفكروا في إجاباتهم قليلاً ولا يتسرعوا، يتأمل المعلم استراتيجيات تفكيره واستجابات الطّلبة.

خصائص الطّلبة: يتوقّع المعلّم الصّعوبات التي تواجه الطّلبة: تعريف الألكترونيات، الذّرة، قيمة النّص، ويكشف عن خبرات الطلبة السّابقة بطرح أسئلة: هل هناك اختلاف بين الماضي والحاضر؟ ما المقصود بالمعلومات؟ كيف تجمع المعلومات على مستوى الصّف؟ من يستخدم شبكة الإنترنت؟ يتقبّل المعلم وجهات نظر الطّلبة المختلفة وأفكارهم، ويعززها، ويقدم علاجاً لذوي الحاجة مثيراً دافعيتهم، ويوزّع ورقة عمل تتضمّن أنشطة متنوّعة (إثرائية لبعض الطلبة أو علاجية لآخرين) بناء على الخبرات السّابقة، ويكشف عن المفاهيم البديلة لديهم مثل شبكات الإنترنت، أو القنوات الفضائية.

استراتيجيات التّدريس:

ينوّع المعلّم في استراتيجيات التدريس إذ يستخدم المناقشة الكشف عن الخبرات السّابقة، والتعلّم التعاوني في أثناء الإجابة عن ورقة العمل، ويوظّف وسيلة تعليمية (شبكة الإنترنت) داخل الصّف لتبادل المعلومات بين الطّلبة، ويحضر صوراً على الحاسوب تتضمّن توضيحاً لحياة الإنسان بدءاً من المجتمع الرعوي والزّراعيّ فالعلميّ واستخدامه للحاسوب (صور لـ لشخص: يرعى، يزرع، يطبع على الحاسوب)، ويكتب الأهداف الرئيسة المنشودة على السبورة بانتظام، ويستخرج الطّلبة عناصر الدّرس الرّئيسة وتدون، ثم يعرضها أحد المتدربين ممثل عن المجموعة، انسجاماً مع التطبيق العمليّ، ويوظّف المعلم الاستراتيجيات المشار إليها في دليل المعلّم (الطريقة الاستقرائية).

يراعي المعلّم تنفيذ الاستراتيجية الأمثل للنشاط حسب الموقف الصّفيّ، ويسأل عن فهم الطلبة للدرس وتعريفه كما ورد في مقرر العلوم، والاقتصاد والتّجارة العالمية في التربية المدنية والأعداد والنسب المئوية في الرياضيات، ويثير تفكير الطّلبة بطرح سؤال حول كيفيّة الإفادة من المعلومات المتوافرة في شبكات الإنترنت في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجال الإذاعة المدرسيّة، ويطلب ذكر أمثلة واقعية على جمع المعلومة وانتقالها بسهولة في الأيام الحاضرة، مثل استخدام الرسائل القصيرة بأقصى سرعة وأقل تكلفة، ويتأمل المعلّم استراتيجياته ومدى فاعليتها في إثارة الطّلبة.

معرفة المنهاج

يستند موضوع ثورة المعلومات إلى فلسفة مواكبة النّظريات العالمية باطلاعه على وثيقة المنهاج التي يتم توفيرها، ومعرفته للأهداف العامة التي تخص الموضوع وما تسعى إليه من رفع قدرات الطّلبة على القراءة والمطالعة وتحسين المهارات الرئيسة، وثورة المعلومات من الموضوعات التي تسعى إلى بناء شخصية الطّالب، وينسجم مع الدروس السابقة(قصيدة عنترة التي تنتمي للعصر الجاهلي) ويمكن أن يشير المعلم إلى هذه المفارقة بين العصرين، وقد يوظف دروساً سابقة أخرى للدرس الحالي مثل درس الحصان من حيث: أدوات الاتصال القديمة، وكيفية تغيرها في عصر المعلومات، ويؤكد المعلم أهمية تنوّع دروس اللغة العربية، وتناولها لجوانب مختلفة، ويشير إلى أهمية درس ثورة المعلومات في التقديم لدرس آخر في الكتاب نفسه يتحدث عن عصر الليزر.

البيئة التعلمية التعليمية: ينمي روح العمل الجماعيّ باستراتيجية التعلم التعاوني في أوراق العمل، وكتابة نشاط بيتيّ، ويوظف البيئة التعليمية باستخدام الهاتف النّقال، ويتابع إجابات الطلبة على الأسئلة في الصّف(العمل التعاوني، وتأمل إجاباتهم).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق (٨) علامات إعراب المثنى ١٢٠ د

ورقة مدرب كفايات: المحتوى التعليمي، خصائص الطلبة، استراتيجيات تدريس المحتوى

يتوقع بعد هذا التّطبيق أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يحاكم أهداف تدريس المثنى بوضوح.

- يتأمل أمثلة الكتاب الدراسي بوعي.

- يقترح استراتيجيات تدريس تناسب الفئة المستهدفة واضحة.

- يقترح تدريبات تنسجم وخصائص الطّلبة بصورة جيدة.

الاستراتيجية: الحوار والمناقشة

الإجراءات:

- مراجعة الفعاليّات السابقة والتذكير بأهم ما ورد فيها.

- مناقشة الخبرات السابقة اللازمة لموضوع المثنى.

- توزيع ورقة متدرب على المجموعات لمناقشتها بين المتدربين.

- مناقشة عامة حيث يعرض ممثلًا عن المجموعة ما توصلت إليه المجموعة.

- تقديم ملخص حول وجهات النظر التي قدمها المتدربون وتدوينها.

التقويم: يعدّ المتدرّب خطة صفية لموضوع المثنى وينفذها، ويقدّم التغذية الراجعة في اللقاء القادم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة متدرّب: علامات إعراب المثنى

وردت الأمثلة الآتية لتحقيق أهداف تدريس المثنى لطلبة الصف الثّامن الأساسيّ: يحدد الطالب المثنى بدقة، يعرف الملحق بالمثنى جيدًا، يتعرف علامات رفع المثنى بصورة واضحة، يتعرف أسباب حذف نون المثنى، اقرأ الأمثلة وأجب عن الأسئلة اللاحقة:

(١): "إن الذين تولوا منكم يوم التقى الجمعان إنما استزلهم الشيطان ببعض ما كسبوا".

(٢): قرأت الروايتين قراءة متأنية.

(٣): قال تعالى:" وأما الجدار فكان لغلمين يتيمين في المدينة".

(٥): معلما اللغة العربية مبدعان. **مقرر الصف الثامن الأساسيّ**

هل تكفي الأمثلة لتحقيق هذه الأهداف؟ اقترح أمثلة أخرى

وظف معلم عند تنفيذ حصته الصفية في الموضوع، وطرح أمثلة للتوصل إلى القاعدة، ثم وضع أمثلة ليحلها الطلبة قبل التأكد من فهمم الموضوع، ماذا تسمي هذه الاستراتيجية؟

اقترح استراتيجية أخرى لتنفيذ الموضوع، وعدد خطواتها.

وضع المعلم في نهاية الحصة التدريب الآتي ليحله الطلبة (ثني ما تحته خطوط، وغير ما يلزم في الجملة): أحضر الطالب نماذج مما كتب في مجال القصة، ليت الطّالب يشارك في النشاطات اللاصفية، الرواية تصور المقاومة الباسلة التي أبداها الفلسطينيون في صراعهم مع الأعداء.

قيم التدريب من حيث كفاياته ونوعيته؟ اقترح طرائق أخرى للتقويم.

تطبيق(٩) تطوير كفايات المعلمين **الزمن: ١٢٠**

يتوقع بعد هذا التّطبيق أن يحقق المتدرب النتاجات التعلمية التعليمية الآتية:

- يتعرف أهمية امتلاك اتجاهات إيجابية واضحة نحو العمل التعاوني.

- يتابع تفاعل الطلبة في الحصة الصفية بوضوح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يميز خصائص المعلم الحاذق بإتقان.

- يتقن اللغة العربية قولاً وفعلاً بوضوح.

- يوظف التأمل في المواقف والاستراتيجيات التدريسية توظيفاً فعالاً.

الأدوات: ورقة متدرّب، نص قرائيّ"أهميّة اللغة العربيّة"

التّقويم: يقترح كل مشارك موضوعًا لصف يدرسه من أجل تنفيذ المهمّات الواردة في ورقة العمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة متدرّب تطوير الكفايات الذاتية للمعلم

الإجراءات:

- توزيع المشاركين إلى مجموعات عمل تناقش كل مجموعة مهمة واردة في ورقة العمل.

- تقدم كل مجموعة ما توصلت إليه خلال مناقشتها خلال ممثل عنها.

- مناقشة عمل من جميع المشاركين والخروج بورقة عمل ذات صيغة مشتركة.

- يلخص المدرب ما توصلت إليه المجموعات.

بالتعاون مع زملائك، ما أهمية امتلاك المعلم لاتجاهات إيجابية نحو العمل التعاوني؟

خلال النص المرفق، وظف استراتيجية عمل تتأمل فيها تفاعل الطّلبة في الصف.

بالرجوع إلى النص المرفق"أهمية اللغة العربية" اقترح

*** موقفاً تعليمياً يتضمن إبداعاً للمعلم----------**

***استراتيجية تعليمية تعلمية تعتقد أنها تؤهل المعلم ليتصف بالحذاقة التعليمية----------**

*** موقفاً توظف فيه تأملك لاستراتيجية في أثناء عملية التدريس----------**

وضح أثر إتقان استخدام اللغة العربية في الغرفة الصفية على المعلم والطّلبة والمجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهميّة اللغة العربية

تعد اللغة العربية أقدم اللغات الحية على الأرض، ونجد أنها قد أمضت ما يزيد على ألف وستمائة سنة، وقد تكفّل الله، سبحانه وتعالى، بحفظها حتى يرث الله الأرض ومن عليها، ومنذ عصور الإسلام الأولى انتشرت هذه اللغة وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين، فأصبحت لغة العلم والأدب والسياسة والحضارة فضلاً عن كونها لغة الدين والعبادة، وقد استطاعت هذه اللغة أن تستوعب الحضارات المختلفة؛ العربية، والفارسية، واليونانية، والهندية، المعاصرة لها، وأن تجعل منها حضارة واحدة، عالمية المنزع، إنسانية الرؤية، للمرّة الأولى في التاريخ.

وتنبع أهمية اللغة العربية من ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي والقرآن الكريم، فقد اصطفاها الله من بين لغات العالم لتكون لغة كتابه العظيم ولتنزل بها الرسالة الخاتمة، وندرك عمق الصلة بين العربية والإسلام، ونجد هذه العلاقة على لسان العلماء منهم الإمام الشافعي في معرض حديثه عن الابتداع في الدين" ما جهل الناس، ولا اختلفوا إلا لتركهم لسان العرب"، وقال الحسن البصري، رحمه الله، في المبتدعة "أهلكتهم العجمة"، وتتجلى أهمية العربية أنها المفتاح إلى الثقافة الإسلامية والعربية إذ تتيح الإطلاع على كم حضاري وفكري لأمّة تربّعت على عرش الدنيا قرون، وخلّفت إرثاً حضارياً ضخما في مختلف الفنون وشتى العلوم. وقد حرصت الأمة منذ القدم على تعليم لغتها ونشرها للراغبين على اختلاف أجناسهم وألوانهم وما زالت، فالعربية لم تعد تخص العرب وحدهم، بل أضحت لغة عالمية يطلبها المسلمون في العالم لارتباطها بدينهم وثقافتهم الإسلامية.

ونشهد رغبة في تعلم اللغة من غير المسلمين للتواصل مع أهل اللغة ومع التراث العربي والإسلامي، فتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يعد مجالاً خصباً؛ لكثرة الطلب عليها، ولقلّة الجهود المبذولة في هذا الميدان. ومهما قدّمت الجامعات والمنظمات الرسمية من جهد يظل بحاجة إلى المزيد، ومن هنا شَرُفَت العربية بأن تكون لبنة في هذا الجهد المبذول لخدمة هذه اللغة المباركة.

(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠٠٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: مراجع يستعان بها في البرنامج التّدريبيّ:

التميمي، عواد.(٢٠٠٥). الكفايات. دليل للعاملين في ميدان التربية. العراق: وزارة التربية.

جامعة القدس المفتوحة أ.(١٩٩٣). طرائق التّدريس العامة. فلسطين: برنامج التّربية.

جامعة القدس المفتوحة.(٢٠٠٠). اللغة العربية وطرائق تدريسها. برنامج التربية.

الحريري، رافدة.(٢٠١٠). مهارات الإدارة الصفية. عمان: دار الفكر.

حمدان، زياد.(١٩٩٣). التربية العملية الميدانية. عمان: دار التربية

حمدان، نصر.(١٩٩٤). مهارات تحليل المحتوى لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلّم اللغويّ لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك سلسلة، البحرين،١٠ (٢)، ٣٦١ -٤٥١.

الحيلة، محمد.(٢٠٠٢). طرائق التدريس واستراتيجياته. ط٢. العين. دار الكتاب الجامعي.

الدّليمي والوائلي.(٢٠٠٣). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. عمان: الشروق.

الدينوري.(دت). أبو محمد. عيون الأخبار. جزء ٣. بيروت: دار الكتب العلمية.

طعيمة، رشدي.(١٩٩٩). المعلم، كفاياته، إعداده وتدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد.(٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب. القاهرة: دار الفكر العربي.

اللقاني، أحمد. (١٩٩٥). تطوير مناهج التعليم. القاهرة: عالم الكتب.

كويران، عبد الوهاب.(٢٠٠١). مدخل إلى طرائق التدريس. العين: دار الكتاب الجامعي.

مارون، يوسف.(٢٠٠٨). طرائق التعليم بين النظرية والتطبيق في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الاساسيّ. لبنان: المؤسسة التربوية الحديثة.

مدكور، علي.(٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي

مرعي والحيلة.(٢٠٠٠). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها.عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.(٢٠٠٩).القياس والتقويم للمرحلة الأساسية ١-٣: رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (٢٠٠٩). تحليل المحتوى. رام الله.

ولفولك وأنيتا.(٢٠١٠). علم النفس التّربوي. ترجمة صلاح علام، عمان: دار الفكر.

ثانياً: مراجع البرنامج التّدريبيّ باللغة الإنجليزية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Caughtry. M.(2005). Elaborating Pedagogical content Knowledge: What it means to Know students and think about teaching. Teachers and Teaching. 11(4).379-395.

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

Lawson. A.(1993). What Levels of Education is the Teaching of Thinking Effective. Theory into Practice: 32(3),170-78.

Mills. C.(2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teachers Background and Personality Styles of Students. Gifted Child ,272-275.)4(Quarterly.47.

Between Winkler, G.(2001). Reflection and Theory Conceptualizing the Gap Research, Educational Action Teaching Experience and Teacher Expertise. Oxford. 9(3), United Kingdom Wallington

437- 450.

www.manaraa.com

ملحق (٥)

دليل المدرّب والمتدرّب

عزيزي المدرّب، عزيزي المتدرّب:

أضع بين يديك هذا الدّليل ليكون مرشدًا في تعرفك البرنامج التّدريبيّ القائم على الحذاقة التعليمية ومهارات التّفكير التأمليّ لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة للصّفوف من(٥-١٠)، وإلى كيفيّة تنفيذ هذا البرنامج الذي يُعدّ جزءًا لا يتجزأ من البرنامج التّدريبيّ.

يهدف هذا الدّليل إلى مساعدة كل من المدرّب والمتدرب على أداء دوريهما بكفاية في أثناء التّدريب وفي الأنشطة المطروحة وأوراق العمل والأجزاء النظريّة والتّطبيقيّة؛ فهو يعرّف المدرب من جهة بدوره، ويطلعه على الموضوعات المقترحة ليضطلع بعملية الإعداد والتحضير، ويأخذ هذا الدليل بيد المتدرّب من جهة أخرى ويقدّم له خلفية نظريّة عن محتوى البرنامج التّدريبيّ.

إن الاطلاع على العناوين الرئيسة الواردة في هذا الدليل بوصفها مرجعية نظرية تمكّن كل من المدرّب والمتدرّب في الإعداد والتنفيذ لهذا البرنامج، وكذلك مواكبة المستجدات في كل مرحلة خاصة في ظل عصر التّطوّر التّكنولوجيّ المتسارع والانفجار المعرفيّ، فالمعرفة تتضاعف باستمرار، مما يسهم في التّنوع في كفايات المعلمين ومهارات التفكير التأمليّ لديهم.

أولًا: التهيئة والإعداد:

تعدّ التهيئة والإعداد جزء مهم في التّدريب، ولا يحق للمدرّب أن يدخل غرفة التدريب دون إعداد وتحضير، وإن عليه تهيئة المتدربين نفسيًا ومعنويًا للفعاليات المقترحة في اللقاءات المقررة بالاطلاع بشمولية على الأنشطة التي ستُقدّم في التدريب بما ينسجم مع فلسفة التربية والتعليم التي تطالب المعلم بالتحضير اليوميّ للدّروس بغض النّظر عن مستوى خبراته ومعارفه (مرتفعة أو منخفضة) وعن مستوى تأهيله العلميّ وتخصصه، ولا يختلف دور المدرّب عن دور المعلم في الغرفة الصّفية إذ على عاتقه التهيئة والإعداد الجيد للفعاليات التّدريبيّة المنوي عقدها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضمّن الإعداد كذلك التحضير الذّهني والورقي على خطة خاصة يحتفظ بها المدرب في كل لقاء تدريبيّ ليحافظ على الترابط بين الموضوعات المقترحة في البرنامج التّدريبيّ، وحتى يقدم البرنامج وفق الخطة المقترحة والأهداف المخططة لذلك، مع الأخذ بعين الاعتبار إبداء مرونة تنسجم والمواقف التدريبيّة في أثناء عقد لقاءات التّدريب الرّسمية.

وإن على المدرّب أن يعدّ البيئة التربوية المريحة والأجواء الإيجابية، والأخذ بعين الاعتبار المكان والزمان المناسبين بعد زيارته لمكان التّدريب بغرض الحصول على تغذية راجعة حول مدى صلاحيتها وتنظيمها مقاعدها بما ينسجم مع البرنامج والمتدرّبين، وتوفير قرطاسية، وتحديد احتياجات المتدربين والضّيافة المناسبة مما يسهم في تحسين بيئة التّدريب.

ثانيًا: التنفيذ

١. الجزء النّظريّ

يعدّ الجزء النّظريّ الرّكيزة الرئيسة التي تقدّم بغرض تلبية حاجات المدرّب في مختلف مراحل التّدريب، فهي الأساس التي ينطلق منها المدرّب في كفاياته ومهاراته وهي تنعكس إيجابيًا على المتدربين، وقد صمم الجزء النظريّ لتحقيق هدف البرنامج التّدريبيّ بوصفه جزءًا من البرنامج، وتميّز هذا الجزء بتوافر أنشطة متنوّعة في العرض النظري، وطرح أفكار جديدة أو تأكيد ما جاء في الجزء النظريّ للتخلص من التّقليدية، وتتم مناقشة الأنشطة بتفاعل بين المدرّب والمتدربين بأنماط متنوّعة.

ويفيد المتدربون من الجزء النّظري في الإعداد للمناقشة والحوار الهادف من خلال الأسئلة والأنشطة التي وردت في هذا الجزء، ذلك يعني تحقيق الفائدة التبادلية بين المتدرب والمتدرب مما يوفّر أجواء تدريب تفاعلية تستند إلى التشارك في العمل والأداء، ولا يتفرّد المدرّب بالتّدريب، أما أهداف الجزء النّظريّ الخاصّة بالنسبة للمدرّب فهي أن

- يخطط للمحتوى التعليمي بوضوح.
- يتدرب على بناء استراتيجيات تدريسية تعينه على تيسير تقديم الكفايات والمهارات.
- يتأمل الجزء النظري بإمعان تمهيدًا للتطبيق العمليّ بصورة فعالة.

وبالنسبة للمتدرب فإن عليه أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقرأ الأجزاء النّظرية بتمعن.
- يوظف الجزء النّظريّ في المراحل التطبيقيّة بإتقان.
- يتناقش مع المدرب بصورة تشاركية تفاعليّة.
- يتدرّب على حل نماذج الأسئلة نظريًا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. أوراق العمل

تضمّن البرنامج التّدريبيّ أوراق عمل متنوّعة بغرض الوقوف عن النتاجات التعلمية التعليمية وتحقيقها بفعالية، وقد جاءت هذه الأوراق بعنوانين: الأول ورقة مدرّب والثاني ورقة متدرب.

ورقة المدرّب:

وتتعلّق بالمدرّب الذي عليه أن يطلع عليها بعمق قبل تنفيذها من أجل تمكنه من الفعاليّة بوضوح، وتتسم هذه الورقة بالمرونة العالية؛ فقد يرى المدرب أهمية إطلاع المتدربين عليها لإشراكهم في إجراء تغيير أو تعديل يرونه مناسبًا قبل التنفيذ أو أثنائه أو بعده، وتضمنت الورقة عناوين رئيسة، هي: عنوان المجال أو التطبيق، النتاجات التعلمية التعليمية، الإجراءات، الاستراتيجيات، التقويم، أما أهم أهداف الورقة بالنسبة للمدرّب، فهي أن

- يتعرّف النّتاجات التّعلمية التّعليمية للمدرب بوضوح.

- يتعرّف الإجراءات التنفيذية للموضوع المراد تقديمه.

- يطلع على الاستراتيجيات التدريسية التي تنسجم مع المحتوى التعليميّ.

- يميّز التقويم المناسب للمجال المنشود.

ورقة المتدرّب:

وتتعلّق بالمتدرّب إذ تتاح له فرصة تنفيذها وفق أنماط فردية أو جماعية أو زمرية وفق ما يتم الاتفاق عليه مع المدرّب، وتتسم هذه الورقة بالمرونة العالية؛ فقد يقترح المتدرّب استراتيجية أو طريقة للمناقشة في أثناء التدريب، ثم يقدم تغذية راجعة، وقد تُنفذ وفق تصور واضح، وقد يطلع المدرب المتدربين على الورقة كاملة قبل التنفيذ أو في أثنائه أو بعده لإشراكهم في التغيير أو التعديل.

وتتضمّن هذه الورقة أنشطة متنوّعة؛ فهناك الأسئلة المفتوحة، والأسئلة المقيدة، ومواقف حيويّة يتعرض إليها المتدرّب، ومشكلات يعمل على حلها بأنماط متنوّعة، وهناك نصوص قرائية يتبعها أسئلة، إضافة إلى إعداد حصص صفية، وتنفيذ أخرى ثم تقديم تغذية راجعة، وحضور حصص صفية بحضور طلبة، وتحمل هذه الورقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عناوين رئيسة، هي: عنوان المجال أو التطبيق والأنشطة المقترحة، وأهم أهداف هذه الورقة بالنسبة للمتدرب أن

- يقرأ الأنشطة المقترحة قراءة ناقدة.
- يتشارك مع زملائه المتدربين في تقديم حلول مناسبة.
- يتأمل ذاتيًا الأنشطة المقترحة بصورة فاحصة.
- يقترح حلولًا معقولة للمواقف التعلمية وللمشكلات.
- يقوّم الورقة بعلميّة وفق منهجية واضحة.

٣. تطبيقات

تناول هذا الجزء تطبيقات عملية تخص ممارسات المعلم في الصف، وقد حاولت الجمع بين الجزأين: النّظري والتطبيقيّ، وتضمن هذا الجزء موضوعات ثمانية بعناوين متنوّعة: الحذاقة التعليمية، التخطيط للحصة الصفيّة، علامات الترقيم، فهم المحتوى العميق، التاء المربوطة والمبسوطة، ثورة المعلومات، علامات إعراب المثنى، وهدفت إلى تعزيز موضوعات سابقة مثل الحذاقة أو التركيز على حاجات تدريبية رصدتها الباحثة بالملاحظة الصفية أو في أثناء التّدريب.

وتضمّنت التطبيقات النتاجات التعلمية التعليميّة، والاستراتيجيات المراد توظيفها في أثناء التّدريب، والإجراءات، والتقويم، كما ورد فيها أوراق للمتدرّب يطبقها ذاتيًا أو بمجموعات عمل وجلسات تعاونية وفردية وزمريّة لتحقيق الأهداف المنشودة.

٤. استراتيجيات التّدريس والتّقويم:

تنوّعت استراتيجيات التدريس وتعددت، فهناك المناقشة والحوار وحل المشكلات والطريقة الاستقرائية والاستنباطية والمعدّلة واستراتيجية جونسون وتقديم أنموذج حصة، واتسمت هذه الاستراتيجيات بالمرونة العالية، إذا اهتمت بحاجات المتدربين في أثناء التدريب ومشاركتهم في اقتراح الأنسب للفعالية التي تعرّفوا إليها بالجانب النظريّ، وهدفت استراتيجيات التدريس بالنسبة للمتدرب إلى اطلاعه عليها، وتخطيطه المسبّق لها، أما المتدرب فتتطلب منه المشاركة بفعالية في الكشف عن مواطن القوة والضعف للاستراتيجيات التي نُفذت أو التي قد تنفذ لاحقًا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما التقويم فهدف، بالنسبة للمدرّب، إلى التأكد من مدى تحقق النتاجات التعلمية التعليمية، والكشف عن احتياجات المتدربين وتشخيص هذه الحاجات ومعرفة مدى انسجامها مع التدريب المقترح، وبالنسبة إلى المتدربين فقد توجّه إليهم مباشرة، وقد تراوحت بين أسئلة يجيب عنها أو يتم وضعه في مواقف تهدف إلى قياس كفاياته ومهاراته واتجاهاته، كما ويعُرّض المتدربون إلى مشكلات حيويّة والعمل على حلّها بصورة فردية أو جماعية، ويتخذ المدرب دور الملاحظ والمقابل والمقدّم للتغذية الراجعة (مواطن القوة والضعف)أو المصحح للخطأ والمعزز للجانب الإيجابيّ.

٥. تقنيات التّعليم:

تنوّعت تقنيات التعليم في الورشة التدريبيّة، فهناك الوسائل البسيطة والألكترونية(ملصقات، أجهزة عرض، حاسوب)، وبالنسبة للمتدرّب فإن عليه أن

- ينتقي التقنيات الأنسب للفعاليات المشودة.
- يوظّف التقنيات بما ينسجم مع الأهداف التعلمية.
- يقوّم تقنيات التعليم بدلالة الأهداف.
- يشارك المتدربين في توظيف تقنيات التعليم بفعالية.

أما بالنسبة للمتدرّب فإن عليه أن:

- يتفاعل مع التقنية التي يتم توظيفها.
- يقترح تقنيات تعليمية أخرى بدلالة المحتوى التعليميّ والأهداف.
- يقوّم تقنيات التعليم بدلالة تحقق الأهداف.
- يميّز التقنيات الأكثر انسجامًا مع المحتوى التعليميّ والأهداف.

ثالثًا: تقويم التدريب

تنوّع التّقويم، إذ ينفّذ المدرّب سلسلة إجراءات هادفة، فهناك تقويم لأداء المدرب بتوظيف نموذج خاص معمول به في وزارة التربية والتعليم، والعمل على إظهار نتائج ملموسة كما في الملحق (٦) إضافة إلى أخذ المدرّب ملاحظات من المتدربين والتغذية الراجعة الأولية والتكوينية والنهائية في أثناء تنفيذ البرنامج التّدريبيّ التي تظهر بالمناقشات والحوار في أثناء التّدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما تقويم البرنامج فيكون بإدارة المدرّب لنقاشات وحوار وأخذ تغذية راجعة من المتدربين حول الموضوعات المقترحة في البرنامج ومكوناته وفعالياته واستراتيجياته وتقنياته، إضافة إلى ملحوظاتهم بخصوص أدواته التي يتم توظيفها في التدريب وفي الغرفة الصفية في أثناء الحصص.

ويأتي تقويم المتدربين عبر مراحل متنوّعة، وعلى المدرّب أن يتنبه إلى هذه المراحل:

- مرحلة التشخيص للمتدربين في أثناء قيام المدرب بملاحظة أدائهم في الغرفة الصفية قبل تنفيذ البرنامج التّدريبيّ من خلال الزيارات الميدانيّة للغرف الصفيّة.

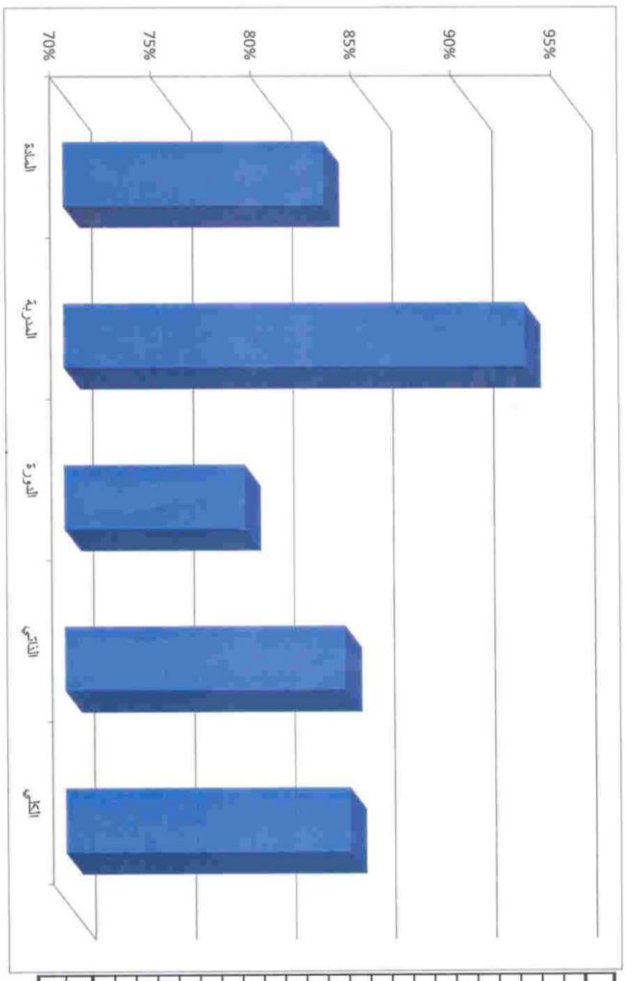
- مرحلة التقويم التكويني في أثناء التّدريب الذي يظهر بالمناقشة والحوار وفي تنفيذ حصص صفيّة تطبيقيّة بحضور الزملاء المتدربين في أثناء التّدريب.

- التقويم النهائيّ ويتمثّل بتنفيذ الملاحظة الصفية بعد التدريب بتنفيذ زيارات للمتدرّبين في الصف وفق بطاقة الملاحظة التي أُعدّت لهذا الغرض، وعلى المدرب أن يقارن بين مدى التطور الحاصل في أداء المتدربين (مواطن قوّة وضعف) وفي توظيفهم الكفايات التعليمية ومهارات التفكير التأملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(٦)

تقييم التدريب



الرقم	المادة	المدربة	الدورة	الذاتي	الكلي
1	5	5	5	4	5.0
2	4	5	4	4	4.3
3	4	5	4	4	4.3
4	4	5	4	4	4.3
5	4	5	4	5	4.3
6	4	5	4	5	4.3
7	3	3	3	3	3.0
8	5	5	4	5	4.7
9	4	4	4	4	4.0
10	4	4	4	4	4.0
11	4	5	4	4	4.3
12	4	5	4	5	4.3
13	5	5	4	3	4.7
14	3	4	3	4	3.3
15	4	5	4	5	4.3
16	4	4	4	4	3.7
17	4	5	3	4	4.0
18	5	5	4	4	4.7
19	4	5	4	4	4.3
20	5	5	5	5	5.0
21	5	5	5	5	5.0
22	5	5	5	5	5.0
23	5	5	4	4	4.7
	4.15	4.65	3.95	4.20	4.21
	83%	93%	79%	84%	84%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق(٧)

محاور البرنامج التّدريبيّ وتنفيذه

الرّقم	محور التّدريب	أهدافه	عدد الجلسات	تاريخ التنفيذ
١	استجابة المتدربين على مقياس التّفكير التأمليّ. توزيع بطاقة الملاحظة لأخذ تغذية راجعة. وتعريف بالبرنامج.	تعريف المتدربين بأغراض التّدريب ومسوغاته، وآلياته تنفيذ البرنامج التّدريبيّ وزمنه. مقدمة عامة وعصف ذهني حول الحذاقة التعليمية ومفاهيم تربوية ونظريات.	٢	٢٠١١ /٦/٢٦
٢	الجزء الأول(النّظري): الحذاقة التعليمية	تعريف المتدربين بالحذاقة التعليميّة وكفايات المعلّم التّعليمية.	٢	٢٠١١/٦/٢٩
٣	الجزء الثّاني: المعرفة بمنهاج اللغة العربية. الفهم العميق للمحتوى التّعليمي	معرفة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربيّة. تحليل بنية المادة التعليمية بوضوح. ربط المحتوى مع فروع التخصص الأخرى بعمق.	٣	٢٠١١/٧/٣
٤	معرفة خصائص المتعلمين اللغوية. معرفة بيداغوجيا عامة.	التّدرب على: مراعاة الفروق بين الطّلبة في تخطيطه، توظيف النظريات الحديثة في الغرفة الصفية، تطبيق مهارات خاصّة في التّعلم، تقديم المحتوى التعلمي باستراتيجيات متنوّعة، الربط بين الخبرات السابقة اللازمة في اللغة العربية مع الخبرات الجديدة.	١ ٢	٢٠١١/٧/١٠
5	معرفة استراتيجيات تعليم المحتوى.	توظيف استراتيجيات متنوّعة للمحتوى الدراسيّ. التدرّب على الجمع بين حذاقة امتلاك المحتوى واستراتيجيات تعليمه بوضوح.	٤	٢٠١١/٧/١٧
6	البيئة التعلمية التعليمية التأمل(المحتوى، استراتيجيات تعلمية، استراتيجيات تعليمية).	التدرب على تنظيم تفاعلات الطلبة ومناقشاتهم. نقل التعلم من سياق المدرسة إلى سياقات أخرى. الوعي بعناصر المحتوى التعليميّ. تدريب المتدرب على تنظيم استراتيجياته.	٣ ١	٢٠١١/٧/١٩
8	الجزء الثالث: تطبيقات تطبيق(١) الحذاقة في التعليم	يميّز عمليًا بين خصائص المعلم الحاذق والمبتدئ بوضوح.	٢	٢٠١١ /٧/٢٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرّقم	محور التّدريب	أهدافه	عدد الجلسات	تاريخ التنفيذ
	تطبيق: (٢) التخطيط لحصة صفيّة.	يتأمل النّص القرائي بدقة. يخطط لحصة صفيّة متكاملة. يوظف استراتيجيات تدريسية متنوّعة. يوظّف استراتيجيات تقويميّة متنوّعة.		
9	تطبيق(٣) الفهم العميق للمحتوى(علامات الترقيم) تطبيق(٤) تحليل المحتوى التعليمي(المثنى).	التدرب على تأمل المحتوى التعليمي. توظيف استراتيجيات تعلمية في الصف. اقتراح أنشطة متنوّعة لموضوع المثنى. حضور حصة صفية عند متدرب	٢	٢٠١١/٧/٢٧
10	تطبيق(٤)كفايات التأمل(المفعول به، المفعول المطلق).	التدرب على تنظيم عناصر المحتوى بدقة. التدرب على متابعة تفاعل الطلبة بوضوح.	٢	٢٠١١/٧/٢٨
11	تطبيق(٥) حضور حصة صفية جماعية والتدوين على بطاقة الملاحظة.	توظيف بطاقة الملاحظة في الحصة الصفية المشاهدة. تقديم تغذية راجعة حول الحصة التي تمت ملاحظتها.	٢	٢٠١١/٩/٥
12	تطبيق(٦) مناقشة بطاقة الملاحظة.	التّدرب على تعبئة بنود البطاقة في الصّف. تقديم تغذية راجعة حول البطاقة.	٢	٢٠١١/٩/١٢
13	تطبيق(٧) حصة في التدريب(محتوى واستراتيجيات).	تنفيذ حصة صفية في التدريب تتضمن محتوى واستراتيجيات متنوّعة. الحصول على تغذية راجعة جماعية.	٢	٢٠١١/٩/١٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(٨)
تسهيل مهمّة

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

معالي الدكتورة لميس العلمي المحترمة
وزيرة التربية والتعليم العالي
السلطة الوطنية الفلسطينية

التاريخ: 2011/4/25

معالي الدكتورة العلمي،

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة سهير محمد قاسم ، المسجلة في برنامج الدكتوراه في تخصص (مناهج وطرق تدريس) بدراسة بعنوان " بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على الحداقة التعليمية و قياس أثره في تطوير كفاياتهم التعليمية و مهارات التفكير التأملي لديهم" وتتضمن الدراسة قيام الطالبة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور اسمها اعلاه .

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

الرئيس
سعيد النل

عمان المملكة الاردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ (٩٦٢ ٦) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٩٦٢ ٦) ص.ب(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(٩)

الموافقة الرّسمية على إجراء الدّراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/ ٢١٠٣ /٥٠٠

التاريخ : ١٩/ ٥ /2011م

الموافق : ١٦/ ٦ /1432هـ

الأخت سهير محمد قاسم المحترمة

بوساطة السيد مدير عام الإشراف المحترم

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الإشارة: الكتاب الوارد إلينا بتاريخ 2011/4/25م

التخصص: مناهج وطرق تدريس

الدرجة المنوي الحصول عليها: ☒ الدكتوراة ☐ الماجستير ☐ مشروع تخرج ☐ بحث خاص ☐ مساق حلقة بحث

رقم الجوال: 0599263582 البريد الإلكتروني: suhair_qasem@hotmail.com

بعد الإطلاع على الكتاب المشار إليه أعلاه، لا مانع من قيام الطالبة المذكورة باجراء دراستها الميدانية بعنوان " **بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على الحذاقة التعليمية وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التعليمية ومهارات التفكير التأملي لديهم** "، واجراء تدريب لمعلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ رام الله والبيرة، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مدير التربية والتعليم فيها، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحتـــــــرام،،،

أ. عمر عنبر

مدير عام التعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية ★ وزارة التربية والتعليم العالي ★

نسخة/ السيد مدير عام التخطيط المحترم.

نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم – رام الله والبيرة المحترم.

نسخة / الملف

ن.ع/ ا.ي

هاتف: (+972-2-998-3205) Tel.:فاكس: (+970-2-998-3205) Fax:رام الله ص.ب. (576) Ramallah, P.O.Box

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(١٠)
كتاب الدّعوة للتدريب

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Ed, & Higher Edu,
Directorate General for Supervision &
Educational Qualifying

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي

الرقم: ٦٤-٦٨/٤٠/٠٠
التاريخ: ٢٩/ ٥ /٢٠١١م
الموافق: ٢٨/ ٦ /١٤٣٢ هـ

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / رام الله المحترم،،،

أطيب تحية،،،،،،،

الموضوع: برنامج تدريبي قائم على الحذاقة التعليمية

تقوم الباحثة سهير قاسم بإعداد برنامج تدريبي في الموضوع أعلاه وتنفيذه على عينة الدراسة شبه التجريبية حيث يكون هناك عينتين تجريبية وضابطة. يرجى ترشيح مجموعة من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون الصفوف ٥ - ١٠ الأساسية بواقع (٦٠) معلماً ومعلمة للقيام بما يلي:

١) إخضاع جميع المشاركين الـ (٦٠) لاختبار قبلي وذلك قبل البدء بالتدريب.
٢) إخضاع العينة التجريبية الـ (٣٠) معلماً ومعلمة لورشة تدريبية بواقع شهرين تدريبيين في البرنامج المذكور أعلاه في الفترة الواقعة بين ٢٠١١/٦/٢٠م وحتى نهاية شهر ثمانية خلال برنامج تدريبي تُعده الباحثة بالتعاون مع العينة التجريبية التي تشارك في الورشة مع مراعاة أيام العراقية في الثانوية العامة.
٣) إخضاع جميع المشاركين الـ (٦٠) معلماً ومعلمة لاختبار بعدي عقب انتهاء تنفيذ البرنامج.

مع الاحترام

أ.ثروت زيد
مدير عام الإشراف والتأهيل التربوي

نسخة/ معالي وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة
نسخة/ عطوفة وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم
نسخة/ السيد الوكيل المساعد لشؤون التخطيط والتطوير المحترم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(١١)
أنموذج شهادة متدرّب

شهادة

تشهد وزارة التربية والتعليم العالي أن المعلم/ة:

قد أتم برنامج الحوسبة التعليمية لوافى عشر ساعة تدريبية، وتمنح له هذه الشهادة اعترافاً بذلك.

المدربة
أ. سهير القاسم

مدير عام الإشراف والتأهيل التربوي
أ. ثروت زيد

التاريخ: ٢٠١٧/١٠/٣

وزارة التربية والتعليم العالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (١٢)

أنموذج من كتابات المتدربين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: المعرفة بمنهاج اللغة العربية

القائمة النهائية لبطاقة الملاحظة

مؤشرات الكفايات	مستويات الأداء				الملاحظة
	1. غير مرض	2. مرض	3. جيد	4. جيد جدا	5. ممتاز	
١. يوظف المعلم اللغة العربية في مواقف حياتية	لا يتمكن المعلم من توظيف اللغة العربية في مواقف حياتية	يوظف المعلم اللغة العربية في مواقف حياتية بشكل محدود	يوظف المعلم اللغة العربية في مواقف حياتية بشكل جيد	يوظف المعلم اللغة العربية في مواقف حياتية بشكل جيد جدا	يوظف المعلم اللغة العربية في مواقف حياتية بشكل ممتاز	
٢. يخطط المعلم لتدريس منهاج اللغة العربية في ضوء الأهداف العامة	لا يخطط المعلم لتدريس منهاج اللغة العربية في ضوء الأهداف العامة	يخطط المعلم لتدريس منهاج اللغة العربية في ضوء الأهداف العامة بشكل محدود	يخطط المعلم لتدريس منهاج اللغة العربية في ضوء الأهداف العامة بشكل جيد	يخطط المعلم لتدريس منهاج اللغة العربية في ضوء الأهداف العامة بشكل جيد جدا	يخطط المعلم لتدريس منهاج اللغة العربية في ضوء الأهداف العامة بشكل ممتاز	

E

rror! Objects cannot be created from editing field codes.Error! Objects cannot be

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

created from editing field codes.Error! Objects cannot be created from editing field codes.

www.manaraa.com