الدراسة الثالثة(*)

تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة

(*) نشرت هذه الدراسة في (١٩٩٨)، وبياناتها كما يلي:
محمد رجب فضل الله (١٩٩٨). واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليميةي المختلفة أثناء الخدمة، ومقترحات لتطويره. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٤٦).

obeikandl.com

obeikandl.com

الدراسة الثالثة

واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة، ومقترحات لتطويره

يطرح الكتاب من خلال هذه الدراسة موضوعًا مهمًا يتعلق بالتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية من خلال حضورهم لبرامج تدريبية متنوعة.

ونظرًا لأن هذا المصدر من مصادر التنمية المهنية يتطلب مراجعة دائمة، وتطويرًا مستمرًا، كان لابد على المهتمين بتكوين معلم اللغة العربية إخضاعه ـ دائمًا ـ لتقويم شامل، ودعمه ـ باستمرار ـ بتطوير حقيقي..

ويعرض الكتاب مستخلصًا من هذه الدراسة يأتي في العناصر التالية:

ـ المقدمة، والدراسات السابقة في مجال تدريب المعلمين.

ـ واقع تدريب معلمي اللغة العربية.

ـ مقترحات لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية.

ـ الاحتياجات: مدخل لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية.

ـ مراجع ذات علاقة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لمحتوى هذه العناصر...

obeikandl.com

obeikandl.com

أولاً: مقدمة الدراسة

ما زال موضوع إعداد المعلم قبل، وأثناء الخدمة يتصدر اهتمامات الباحثين التربويين، والمهتمين بقضايا التعليم، والذين يسعون دائما إلي تقويم البرامج الحالية لإعداد المعلم، ولتدريبه أثناء الخدمة بهدف تطوير هذه البرامج بما يحقق النمو الأكاديمي والمهني والثقافي للمعلم.

وإذا كان الاهتمام باعداد المعلم قبل الخدمة واقعا ملموسا من خلال توحيد مصادر الإعداد، وتحسين برامجه، فإن برامج التدريب أثناء الخدمة ما زالت في حاجة إلي التطوير باعتبارها لا تقل أهمية عن الإعداد قبل الخدمة.

وبرامج التدريب أثناء الخدمة هي «كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية (٧, ١٣)، وهو بهذا المفهوم يعد نوعا من التعليم المستمر يسعى المعلم من خلاله إلى رفع مستواه المهني بالابتكار، والتجديد، والتنوع، والتجريب، والاستجابة للأفكار الجديدة، والعمل على استثمارها، وتوظيفها لتطوير العملية التربوية (٢٠ ـ ٢).

والتدريب أثناء الخدمة يعد واجبا إلزاميا، وشرطا أساسيا لاستمرار المعلم في عمله، وبالتالي شرطاً لترقيته (١٨ ـ ٤٠).

ولهذا السبب يقبل كثير من المعلمين على التدريب دون النظر إلي غيره من الأهداف المعلنة لهذه البرامج، والتي لو تحققت لأكدت أهمية التدريب أثناء الخدمة لنقل المعرفة، وكمنتجين للمعرفة إلى جانب تمكين المعلمين من التواصل مع تلاميذهم، واكتساب الكفايات المطلوبة لهم للتعامل مع المدرسة، والبيئة الاجتماعية، فيما وراء الفصل الدراسي (٥ ـ ٢٢٠)، وإلى زيادة إحساس المعلمين المتدربين بالصحة النفسية (١٩ ـ ٦).

ومعلمو اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أكثر حاجة للتدريب أثناء الخدمة، لتعدد مصادر إعدادهم قبل الخدمة، وللتطورات المتلاحقة لمقررات اللغة العربية بجميع

سنوات الدراسة، وللضعف الملموس في المستوى اللغوي للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

بيد أن برامج تدريب معلمي اللغة اللعربية أثناء الخدمة ـ وقد حضر الباحث عددا منها كمتدرب «أثناء عمله السابق، وكمدرب«خلال عمله الحالي» لم تنل حظها من التقويم والتطوير، فهي ما زالت على صورتها من حيث موضوعاتها، وأساليب تنفيذها، وتقويمها، والقائمين بها. وتأكيدا لذلك تم القيام بالإطلاع على عدد من الدراسات في هذا المجال.

ثانيا: الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من ناحيتين هما:

التقويم بهدف تحديد أوجه القصور والمشكلات التي تعوق تحقيقها لأهدافها، والتطوير بتقديم نماذج مقترحة، وبرامج تقوم على أسس بعينها.

فمن الناحية الأولى تأتي دراسة عبد القادر يوسف (١٩٧٥) «٨» ودراسة مصطفى الششتاوي (١٩٨٠) «١٧» ودراسة عبد علي محسن (١٩٨٢) «٩»'ودراسة صلاح صديق (١٩٨٦) (٦, ١٠٥ـ ١٢٨) ودراسة علي فلاتة (١٩٨٧) (١١) ودراسة محمد عوض (١٩٨٩) (١٥, ٣٦٦) ودراسة مجدي عزيز (١٩٩٠) (١٤ ـ ٣٨ : ١١٧) ودراسة جمال الدهشان (١٩٩٣) (٣ ـ ٦٩ :١٠٣).

والدراسة الحالية استفادت من هذه الدراسات التقويمية من عدة نواحي منها : تعرف كيفية إعداد هذه البرامج، حيث أشارت هذه الدراسات إلي أن ذلك لا يتم وفق خطة علمية محددة، وإنما حسب اجتهادات المسئولين عنها، وحددت الدراسات التقويمية لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بعض مشكلات هذه البرامج، والتي تحددت في التمويل، وقصور أساليب التقويم، والتركيز على النواحي النظرية دون العملية، وندرة استخدام الوسائل التعليمية أثناء التدريب، وعدم مشاركة الدارسين في التخطيط لها، كما أشارت أيضاً إلى بعض عيوب هذه البرامج والتي تمثلت في مدة تنفيذها، وأماكن عقدها، وموضوعاتها. وتوصلت في النهاية إلى أن هذه السلبيات أدت إلى إحساس المعلمين بعدم جدوى هذه البرامج.

والدراسة الحالية استفادت من معرفة الأمور السابقة عند إعداد استمارة تقييم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، بحيث تضمنت محاورها أساليب التقويم، والوسائل التليمية المستخدمة، وأدوار المعلمين المشاركين في هذه البرامج، ومفرادتها من حيث المدة، والمكان، والموضوعات .... وذلك بهدف معرفة واقع برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، ومدى اتفاق أو اختلاف هذا الواقع مع نتائج الدراسات السابقة. ومن الناحية الثانية جاءت دراسات : حسن الفقي (١٩٦٣) (٤ , ٦٦: ٧٤)، وأحمد الخطيب (١٩٨٠) (١ , ٤:٥) ومحمد محمود (١٩٨٧) (١٦) وفاروق الفرا (١٩٩٠) (١٣ , ١:٢٦)، وأسيا ياركندي (١٩٩٣) (٢ , ٥٤:٩٩)، وعلي حسانين (١٩٩٣) (١٠ , ٨٢٧:٨٤٥).

والدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة التي هدفت إلي تطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تعرف بعض مقترحات تطوير برانج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة حيث أشارت هذه الدراسات إلي ضرورة تحديد برامج التدريب المستقبلية في ضوء الكفايات التعليمية والتربوية اللازمة للمعلمين، بحيث يهدف برنامج التدريب إلى تنمية المعارف والمهارات التخصصية والتربوية المتعلقة باللغة العربية وتدريسها، وأن يقوم بتنفيذ برامج التدريب أساتذة متخصصون في اللغة العربية، والدراسات الإسلامية والتربية وعلم النفس، وذلك للاستفادة من علمهم وخبرتهم في تطوير هذه البرامج.

وتأتي اللدراسة الحالية لتكمل الدراسات السابقة في هذا المجال، والتي خلت من دراسة علمية تهدف إلى تعرف واقع برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة بمصر، ووضع مقترحات لتطويرها. حيث تضمنت الدراسات السابقة دراسة تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وأخرى لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية).

والدراستان أجريتا بالمملكة العربية السعودية. أما في مصر فقد اقتصرت الدراسات على معلمي الرياضيات والمواد الاجتماعية.

ومن ثم تأتي هذه الدراسة لتعرف واقع تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة شاملة المعلمين بالمراحل التعليمية: الابتدائية، والإعدادية ، والثانوية، بنوعيها العام، والفني، مع تقديم مقترحات لتطوير هذا التدريب .

ودائمًا تأتى الحاجة إلي تعرف واقع برامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة، وتقديم مقترحات لتطويرها.

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

* إلى أي مدى تحقق هذه البرامج أهدافها العامة، والخاصة؟

* ما مدى مناسبة مفردات برامج التدريب (من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة)؟

* ما مدى الفروق بين آراء معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية : الابتدائية، والإعدادية، والثانوية بنوعيها العام، والفني في النواحي المختلفة لبرامج التدريب أثناء الخدمة؟

* ما مقترحات تطوير هذه البرامج؟

ويمكن أن تتحقق الإجابة عن هذه الأسئلة ما يلي:

* تقديم أداة على درجة مقبولة من الصدق والثبات، لتعرف واقع برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

* إلقاء الضوء على بعض جوانب القوة والضعف في برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

* تقديم بعض المقترحات لتطوير البرامج الحالية حتى تساعد في تحقيق النمو التخصصي والمهني لمعلم اللغة العربية.

وللإجابة عن التساؤلات المثارة سارت الدراسة وفقا للخطوات التالية :

١ ـ مراجعة الكتابات، والدراسات السابقة المتصلة بالدراسة.

٢ ـ إعداد استمارة تقييم لبرامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، والتأكد من صدقها، وثباتها.

٣ ـ تطبيق الاستمارة على المعلمين (مجموعات الدراسة) بهدف معرفة بياناتهم، وآرائهم، ومقترحاتهم في النواحي المختلفة لبرامج التدريب أثناء الخدمة.

٤ ـ استخلاص النتائج، وتفسيرها.

٥ ـ وضع تصور مقترح لبرنامج لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة في ضوء تعرف واقع البرامج الحالية.

٦ ـ تقديم المقترحات.

ثالثاً: تقويم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:

تأتي عملية تشخيص الوضع الحالي المرحلة الأولى، والمهمة لتقويم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، ويمكن استخدام عدداً من الأدوات لاتمام عملية التشخيص بصورة دقيقة وموضوعية، ويقترح الكتاب الاستمارة التالية كأداة يمكن الافادة منها عند تشخيص واقع برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

ويمكن عرض هذه الاستمارة تفصيلا فيما يلي:

استمارة مقترحة لتقييم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:

أولاً: بيانات عامة:

١ ـ الاسم (اختياري)

٢ ـ المؤهل : تربوي ( ) ، غير تربوي ( )

٣ ـ المرحلة التعليمية التي تعمل بها حاليا : ابتدائي ( )، إعدادي ( )

ثانوي عام ( ) ، ثانوي فني ( )

٤ ـ عدد برامج التدريب السابق حضورها :

٥ ـ نوع البرامج التدريبية السابق حضورها : عامة ( ) ، تخصصية ( ) ترقية ( )

ثانيا : فوائد عامة للبرامج التدريبية.

حضور البرامج التدريبية أدى إلي :	نعم	إلي حد ما	لا
١ ـ سد بعض القصور في إعدادي السابق	( )	( )	( )
٢ ـ رفع مستوى أدائي المهني.	( )	( )	( )

٣ ـ زيادة اتجاهي الايجابي نحو مهنة التدريس. ( ) ( ) ( )

٤ ـ زيادة قدرتي على الابتكار والإبداع في التدريس. ( ) ( ) ( )

٥ ـ تأهيلي للحصول على وظيفة فنية أعلى (مدرس أول، موجه) ( ) ( ) ( )

٦ ـ تعرفي على مواطن الصعوبة في المقررات التي أدرسها. ( ) ( ) ( )

٧ـ إدراك ما طرأ على المقررات الدراسية من تطور. ( ) ( ) ( )

٨ ـ معرفة الحديث من الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس. ( ) ( ) ( )

٩ ـ التوصل إلي أفضل أساليب معاملة التلاميذ. ( ) ( ) ( )

١٠ ـ تعرف الأنشطة المدرسية المناسبة لتلاميذي. ( ) ( ) ( )

١١ ـ تعرف كيفية تحسين علاقاتي برؤساتي، وأولياء الأمور. ( ) ( ) ( )

١٢ ـ إحساسي بمشكلات نظامنا التعليمي، وكيفية مواجهتها. ( ) ( ) ( )

١٣ ـ زيادة ثقتي بنفسي، وبقدراتي. ( ) ( ) ( )

١٤ ـ معرفتي لوسائل تعليم نفسي بنفسي. ( ) ( ) ( )

١٥ ـ تأهيلي للحصول على وظيفة إدارية أعلى (وكيل ـ ناظر) ( ) ( ) ( )

ثالثا : فوائد البرامج التدريبية (فيما يخص تعليم اللغة العربية)

ساعدتني البرامج التدريبية التي حضرتها على :

	نعم	**إلي حد ما**	**لا**
١ ـ تعرف الأخطاء الشائعة في إعداد دروس اللغة العربية وكيفية تلافيها.	( )	( )	( )
٢ ـ تحديد الأهداف التعليمية للدروس وصياغتها صياغة سليمة في كشكول التحضير.	( )	( )	( )
٣ ـ اختيار وسائل تعليمية جديدة عند تدريس موضوعات اللغة العربية.	( )	( )	( )

٤ـ معرفة معلومات جديدة (نحوية، إملائية، أدبية). ( ) ( ) ( ) ( )

٥ ـ تنمية مهاراتي في عرض دروسي (من ناحية التهيئة، تنويع المثيرات، والغلق...
( ) ( ) ( ) ( )

٦ ـ اتقاني لمهارات توجية الأسئلة الشفوية أثناء شرح الدرس. ( ) ( ) ( ) ( )

٧ ـ زيادة قدرتي على تحليل دروس القراءة والنصوص الأدبية. ( ) ( ) ( ) ( )

٨ ـ تطوير طرق التدريس للقواعد النحوية والإملائية والبلاغية. ( ) ( ) ( ) ( )

٩ ـ تحسين كتابات تلاميذي الخطية والإملائية والتعبيرية. ( ) ( ) ( ) ( )

١٠ ـ إجادة تلاوة وشرح الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة
والمقررة على التلاميذ. ( ) ( ) ( ) ( )

١١ ـ تطوير أسلوب معالجة الأخطاء الشفوية التي يقع فيها التلاميذ
أثناء حصص القراءة أو النصوص أو التعبي الشفوي. ( ) ( ) ( ) ( )

١٢ ـ التعرف على أنسب أساليب تصحيح الأعمال التحريرية
(إملاء ـ خط ـ تعبير ـ واجبات ـ امتحانات) ( ) ( ) ( ) ( )

١٣ ـ توجية التلاميذ لأنشطة للغوية ترتبط بما يدرسونه من موضوعات.
( ) ( ) ( ) ( )

١٤ـ تطوير الأنشطة اللغوية لجماعة النشاط التي اتولى ريادتها.
( ) ( ) ( ) ( )

١٥ـ معرفة الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة التي أعمل بها.
( ) ( ) ( ) ( )

رابعا: القائمون بتنفيذ البرامج التدريبية.

يشترك في تنفيذ برامج التدريب

	دائما	احيانا	لا
١ ـ أعضاءهيئة تدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية.	( )	( )	( )

٢ ـ أعضاء هيئة تدريس (تخصصات تربوية أخرى) بكلية التربية. ( ) ( ) ( )

٣ ـ أعضاء هيئة تدريس (تخصص لغة عربية وآدابها) بكلية التربية أو الآداب.

( ) ( ) ( )

٤ ـ أعضاء هيئة تدريس (تخصص دراسات إسلامية) بكلية التربية أو الآداب.

( ) ( ) ( )

٥ ـ وكيل الوزارة (أو المدير العام بالمديرية). ( ) ( ) ( )

٦ ـ وكيل المديرية. ( ) ( ) ( )

٧ ـ موجهو لغة عربية أو تربية دينيةعموميون. ( ) ( ) ( )

٨ ـ بعض مديري المدارس. ( ) ( ) ( )

٩ ـ موجهو لغة عربية وتربية دينية بالمديرية. ( ) ( ) ( )

١٠ ـ موجهو مواد أخرى. ( ) ( ) ( )

١١ ـ رؤساء أقسام بالمديريات أو الإدارات. ( ) ( ) ( )

١٢ ـ مئولون فنيون. ( ) ( ) ( )

١٣ـ مسئولون إداريون. ( ) ( ) ( )

١٤ ـ مدرسون أوائل. ( ) ( ) ( )

١٥ ـ مدرسون. ( ) ( ) ( )

خامسا : أساليب التدريب المستخدمة :

يتم تنفيذ البرامج بالاساليب التالية.

١ ـ محاضرات. ( ) ( ) ( )

٢ ـ ندوات. ( ) ( ) ( )

٣ ـ ورش تعليمية. ( ) ( ) ( )

٤ ـ اجتماعات. ( ) ( ) ( )

٥ ـ زيارات ميدانية	(	)	(	)	(	)	
٦ ـ جلسات مناقشة.	(	)	(	)	(	)	
٧ ـ مطبوعات.	(	)	(	)	(	)	
٨ ـ دراسة حالة.	(	)	(	)	(	)	
٩ ـ شرائط فيديو.	(	)	(	)	(	)	
١٠ ـ شرائط تسجيل.	(	)	(	)	(	)	
١١ ـ دروس نموذجية.	(	)	(	)	(	)	
١٢ ـ تعليم مصغر.	(	)	(	)	(	)	
١٣ ـ دليل معلم.	(	)	(	)	(	)	
١٤ ـ المراسلة.	(	)	(	)	(	)	
١٥ ـ تعليم برنامجي.	(	)	(	)	(	)	

سادسا: أسباب الإقبال على التدريب:

أحرص على الإقبال على حضور برامج التدريب:

	موافق		متردد		غير موافق	
١ ـ معرفة معلومات جديدة عن اللغة العربية وآدابها.	(	)	(	)	(	)
٢ ـ معرفة معلومات دينية (في العقائد والفقه، السيره).	(	)	(	)	(	)
٣ ـ عرض مشكلات تعليمية تواجهني، ومعرفة طرق علاجها	(	)	(	)	(	)
٤ ـ حاجتي للتعرف على طرق تدريس حديثة ومطورة.	(	)	(	)	(	)
٥ ـ لمعرفة وسائل تعليمية جديدة مناسبة للتدريس.	(	)	(	)	(	)
٦ ـ لمناقشة المسئولين في بعض الأمور الإدارية.	(	)	(	)	(	)
٨ ـ حرصا على تفيذ تعليمات رؤسائي	(	)	(	)	(	)
٩ ـ خوفا من حرماني من الترقية.	(	)	(	)	(	)

١٠ ـ حتى لا يتم تخفيض درجات تقريري السنوي.	( )	( )	( )	( )	( )
١١ ـ حتى لا يتم تحويلي للشئون القانونية.	( )	( )	( )	( )	( )
١٢ ـ خوفا من الخصم من مرتبي.	( )	( )	( )	( )	( )
١٣ ـ حتى أنال رضا المسئولين عني (الموجة ـ الناظر)	( )	( )	( )	( )	( )
١٤ ـ لا تعرف على زملاء جدد في مدارس أخرى.	( )	( )	( )	( )	( )
١٥ ـ إيجاد فرص مناسبة لإظهار قدراتي أمام زملائي ورؤسائي.	( )	( )	( )	( )	( )

سابعا : أدوار المعلمين المشاركين في برنامج التدريب:

يتحدد دوري ـ قبل أو أثناء أو بعد كل برنامج في:

	دائما		**احيانا**		**لا**
١ ـ المشاركة في تحديد هدف البرنامج ومحتواه.	( )	( )	( )	( )	( )
٢ ـ إعداد قائمة بمشكلات التدريس لتعرض بالبرامج.	( )	( )	( )	( )	( )
٣ ـ تقديم مقترحات بشأن مكان وموعد البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
٤ ـ المشاركة في إختيار المحاضرين بالبرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
٥ ـ اختيار أساليب التدريب بالبرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
٦ ـ إعداد بحث، وتقديمه للمسئولين عن البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
٧ ـ إعداد دراسة، وعرضها أثناء البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
٨ ـ تنفيذ درس نموذجي أثناء البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
٩ ـ مناقشة المحاضرين بالبرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
١٠ ـ تنظيم لقاءات واجتماعات أثناء البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
١١ ـ الحضور فقط.	( )	( )	( )	( )	( )
١٢ ـ كتابة تقرير عن البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )

١٣ ـ ملء استمارة تقويم البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
١٤ ـ تنفيذ مقترحات وتوصيات البرنامج.	( )	( )	( )	( )	( )
١٥ ـ نقل الفائدة إلى زملاء أخرين لم يحضروا البرنامج	( )	( )	( )	( )	( )

ثامنًا: مدى مناسبة مفردات برامج التدريب:

تحديد مفردات برامج التدريب يتم بشكل.

	مناسب تماما		مناسب إلى حد ما		غير مناسب
١ ـ مواعيد برامج التدريب.	( )		( )		( )
٢ ـ أماكن تنفيذ البرامج.	( )		( )		( )
٣ ـ موضوعات البرامج.	( )		( )		( )
٤ ـ المحاضرون بالبرنامج.	( )		( )		( )
٥ ـ أساليب التدريب المختارة.	( )		( )		( )
٦ ـ أوقات اللقاءات اليومية.	( )		( )		( )
٧ ـ طرق الإعلان والإعلام عن البرامج.	( )		( )		( )
٨ ـ الدارسون بكل برنامج.	( )		( )		( )
٩ ـ الوسائل المعينة لتنفيذ التدريب.	( )		( )		( )
١٠ ـ أساليب التقويم المستخدمة.	( )		( )		( )
١١ ـ توزيع الموضوعات خلال أيام البرنامج.	( )		( )		( )
١٢ ـ المشرفون على البرنامج.	( )		( )		( )
١٣ ـ ميزانيات البرامج.	( )		( )		( )
١٤ ـ أساليب متابعة الدارسين بعد البرنامج.	( )		( )		( )
١٥ ـ الحوافز المعنوية والمادية لحضور أي برنامج.	( )		( )		( )

تاسعًا: مقترحات لتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة الخاصة بمعلمي اللغة العربية:

من خلال حضوري لبعض برامج التدريب فإنني اقترح ما يلي.

١ - .....

٢ - .....

٣ - .....

٤ - .....

٥ - .....

٦ - .....

٧ - .....

٨ - .....

٩ - .....

١٠ - .....

١١ - .....

١٢ - .....

والمستخدم لهذه الاستمارة حاليًا يمكن أن يرصد الواقع كما يتضح في المحاور، العناصر، والنتائج التالية:

١ - مدى تحقيق برامج تدريب معلمي اللغة العربية لأهدافها العامة والخاصة:

أ - بالنسبة للأهداف العامة للبرامج التدريبية:

ويتضح من خلال الجدول السابق أن البرامج التدريبية تحقق أهدافها العامة بمستوى يمكن وصفه بالقوة لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وذلك بنسبة ٥ , ٧٥ ٪ بينما يرى معلمو المرحلة الإعدادية ضعف البرامج التدريبيةفي هذا الجانب حيث جاءت نسبته المئوية ٤٤ ٪ .

obeikandl.com

وتحقق البرامج التدريبية أهدافها العامة بمستوى متوسط لدى معلمى اللغة العربية باللمرحلة الثانوية (عام، وفني) بالنسبتين ١ , ٥١ ٪، ٥ , ٥٧ ٪.

ولعل شعور معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بفائدة البرامج التدريبية، وتحقيقها لمعظم أهدافها العامة يرجع إلي أن بعضهم دون المستوى الجامعي، وفي حاجة إلى رفع مستوى أدائهم المهني، ومعرفة الحديث من الوسائل التعليمية والطرق اللازمة للتدريس، والتغييرات التي تطرأ على المقررات الدراسية وكيفية الإبداع في التدريس بما يحقق ثقتهم بأنفسهم وبأقرانهم، وهذا ما يرون أن البرامج التدريبية تحققه لهم بمستوى مرتفع.

ويقل الإحساس بفائدة البرامج التدريبية بصفة عامة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لأنهم من خريجي الجامعة، ومعظمهم تربويون سبق إعدادهم أكاديميا وتربويا، وبالتالي فهم لا يرون فائدة كبيرة من وراء حضور هذه الدورات التدريبية، ولا سيما، وأنهم أقرب نسبيا إلي فترة الإعداد من معلمي المرحلة الثانوية، ويقومون بتدريس موضوعات أسهل منها في التعليم الثانوي.

أما معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فيرون أن البرامج التدريبية تحقق فوائد عامة بمستوى منوسط، فرغم أنهم جامعيون وسبق إعدادهم أكاديميا وتربويا إلا أنهم ـ نظرا لزيادة عدد السنوات بعد تخرجهم، ولصعوبة المقررات التي يقومون بتدريسها، وخطورة المرحلة السنية التي يتعاملون معها في حاجة إلى الرفع المستمر لمستوى أدائهم المهني، ومعرفة ما طرأ على المقررات من تطوير وهم يرون أن برامج التدريب تحقق لهم ذلك بشكل مقبول.

وتوضح النتائج السابقة أن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية يرون أن برامج التدريب أثناء الخدمة تحقق ثمانية أهداف عامة بدرجة عالية، وسبعة أهداف عامة بدرجة متوسطة وبالتالي يمكن اعتبار هذا الجانب من نقاط القوة في برامج التدريب في رأي معلمي هذه المرحلة.

وأكثر الأهداف العامة التي تحققها برامج التريب أثناء الخدمة لديهم هو زيادة قدرتهم على الابتكار والابداع في التدريس (٥ , ٨٦ ٪)، وأقلها تعريفهم بوسائل تعليم أنفسهم (٦٠ ٪).

أما معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية فيرون أن برامج التدريب أثناء الخدمة لا تحقق أي هدف من أهدافها العامة بمستوى عال حيث لم يحصل أي منها على نسبة ٧٥ ٪، وجاء أربعة أهداف بمستوى متوسط وباقي الأهداف العامة (عشرة) تتحقق ولكن بقدر ضعيف حيث جاءت النسب أقل من (٥٠ ٪) لكل منهما.

وأكثر الأهداف العامة التي تحققها برامج التدريب أثناء الخدمة في رأي معلمي هذه المرحلة زيادة ثقة المعلم بنفسه وبقدراته (٥٨,٥ ٪)، وأقلها تأهيلهم للحصول على وظائف إدارية أعلى (٢٩ ٪).

ويتفق معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مع سابقيهم في أن أي من الأهداف العامة لبرامج التدريب أثناء الخدمة لم يتحقق لديهم بمستوى عال (أكثر من ٧٥ ٪)، حيث تحققت هذه الأهداف ولكن بمستوى متوسط، وضعيف وأكثر الأهداف العامة التي تحققها برامج التدريب أثناء الخدمة لدي معلمي اللغة العربية بالتعليم الثانوي العام تأهيلهم للوظائف الفنية الأعلى (٦٢ ٪)، ولدي معلمي التعليم الثانوي الفني رفع مستوى أدائهم المهني (٧٣ ٪)، والأقل لديهما التأهيل للوظائف الإدارية الأعلى (٣٧ ٪،٢٨ ٪).

ومعنى ما سبق أن برامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة تحقق أهدافها العامة، بينما تحتاج برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية إلي تطوير حتى تتمكن من تحقيق أهدافها العامة بمستوى عالي بما يعود بالفائدة على المعلمين والمتعلمين معا.

وإذا كانت البرامج التدريبية التخصصية لا تؤهل المعلمين للحصول على وظائف إدارية أعلي فهذا أمر طبيعي، لأن الترقية برامجها الخاصة، إلا أنها لا بد أن تسعى إلى تعريف المعلمين بأساليب التعلم الذاتي، وبالأنشطة المدرسية المناسبة للتلاميذ، وتعريف المعلمين أيضا بمواطن الصعوبة في المقررات الدراسية، وكيفية تدريسها وتقديمها للمتعلمين بشكل ميسر ومفيد.

ب- بالنسبة للأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية:

ويتضح من الجدول السابق أن برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة تحقق أهدافها الخاصة والمتعلقة باللغة العربية وتدريسها بمستوى عالي لدي معلمي المرحلة

الابتدائية، وذلك بنسبة (٧٥٥ ٪) بما يمكن اعتباره من نقاط القوة في هذه البرامج ويقل هذا المستوى لدي معلمي اللغة العربية بالتعليم الثانوي العام والفني بنسبة (٥٥ ٪)، و(٦٦ ٪) على الترتيب. بينما يرى معلموا اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ضعفف مستوى تحقيق برامج التدريب أثناء الخدمة لأهدافها الخاصة باللغة العربية وتدريسها حيث جاءت نسبة ذلك لديهم (٥ , ٤٨ ٪).

وتتفق آراء معلمي اللغة العربية في مدى تحقيق برامج التدريب أثناء الخدمة لأهدافها الخاصة مع نتائج آرائهم لمدى تحقيق هذه البرامج لأهدافها العامة، والسابق عرضها.

ومعنى ما سبق أن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية هم أكثر المستفيدين على المستويين العام والتخصصي من برامج التدريب أثناء الخدمة. وأن هذه الفائدة تقل بشكل ملحوظ لدي معلمي المرحلة الإعدادية.

وبرامج التدريب أثناء الخدمة بصورتها الحالية تؤتي ثمارها مع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، لكنها تحتاج إلي تغييرات كبيرة لدي معلمي المرحلة الاعدادية بصورة أكبر من البرامج الموجهة لمعلمي المرحلة الثانوية ويفضل أن تكون الأهداف العامة والخاصة لهذه البرامج واضحة ومعلنة للمعلمين، وأن تكون نابعة من احتياجاتهم التخصصية والتربوية، وأن تسعى لسد هذه الاحتياجات، حتى يتأكد لديهم الإحساس بفوائد حضور هذه البرامج. وتؤكد النتائج التفصيلية لمدى تحقيق برامج التدريب للأهداف الخاصة باللغة العربية وتدريسها لدي معلمي المراحل التعليمية المختلفة أن أهدافا كثيرة تتحقق لدي معلمي المرحلة الابتدائية بمستوى عال (٧٥ ٪ فأكثر) بلغ عددها ثمانية أهداف، على حين لم يتحقق هذا المستوى لأي هدف في رأي معلمي المرحلة الإعدادية، حيث تحقق البرامج لديهم خمسة أهداف بمستوى متوسط، وعشرة بمستوى ضعيف.

وإذا كان معلمو التعليم الثانوي العام يرون أن البرامج التدريبية التخصصية لا تحقق أي هدف بمستوى عالي، إلا أن معلمي التعليم الثانوي الفني يرون أن أربعة من الأهداف الخاصة تحقق لها هذا المستوى.

ويرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أن أكثر الأهداف الخاصة التي تحققها برامج التدريب أثناء الخدمة هو تعريفهم أهداف تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية

(٨٥ ٪)، بينما يرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، والتعليم الثانوي العام، والفني أن أكثر الأهداف الخاصة التي تحققها برامج التدريب أثناء الخدمة هو تمكينهم من تحديد، وصياغة أهداف دروسهم في كل فرع من فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية بنسب (٥ , ٧٠ ٪، ٦٩ ٪، ٨٣ ٪) على الترتيب.

أما أقل الأهداف الخاصة تحققا في رأي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية فهو تعريفهم بأنسب أساليب تصحيح التعبير التحريري ونسبته (٦٠ ٪)، وفي رأي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية تعريفهم بطرق تدريس القواعد اللغوية ونسبته لديهم (٥٤ ٪)، وفي رأي معلمي المرحلة الثانوية عام، وفني تعريفهم كيفية تحسين كتابات التلاميذ إملائيا وخطيا ونحويا ونسبته لديهما (٤٢ ٪)،و (٤٦ ٪).

ومعنى ما سبق أن برامج التدريب أثناء الخدمة تحتاج إلي التركيز على بعض نواحي اللغة العربية وتدريسها بشكل يختلف حسب المرحلة التعليمية للمعلمين، فعلى حين يحتاج معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية إلي معرفة الأساليب الأنسب والأكثر فائدة في تصحيح الأعمال التحريرية وخاصة التعبير نجد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في حاجة إلى تعرف طرق تدريس القواعد اللغوية (إملاء، خط، نحو) وكذلك طرق تحسين كتابات تلاميذهم التعبيرية والخطية والإملائية بشكل أكبر من غيرهما، بينما يرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أنهم أكثر حاجة إلى تعرف كيفية تحسين الجانب الكتابي في لغة طلابهم، وكيفية تطوير الأنشطة اللغوية لجماعة النشاط التي يتولى كل منهم ريادتها.

وعلى هذا الأساس فإن محتوى برامج التدريب ينبغي أن يختلف حسب حاجات المعلمين، ومراحلهم التعليمية التي يعملون بها، وينبغي أن يسبق تحديد موضوعات أي برنامج تدريبي الإطلاع على آراء المعلمين المشاركين فيه وتعرف احتياجاتهم التدريبية، وعلى ضوء ذلك يتم وضع الأهداف الخاصة ببرنامج التدريب أثناء الخدمة، وتحديد أنسب الوسائل لتحقيق هذه الأهداف بما يفي باحتياجات المعلمين، وينمي كفاياتهم التخصصية والمهنية، ويشعرهم بأهمية التدريب أثناء الخدمة.

٢ - مدى مناسبة مفردات برامج التدريب من وجهة نظر المعلمين:

فيما يلي عرض تفصيلي لآراء معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة في مفردات برامج التدريب أثناء الخدمة : القائمين بتنفيذ هذه البرامج، وأسباب الإقبال عليها، وأدوار المعلمين المشاركين فيها، وأساليب تقويمها ومفردات أخرى متعلقة بها:

أ - بالنسبة للقائمين بتنفيذ البرامج التدريبية:

يتضح من خلال الجدول السابق أن معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة يرون أن موجهي اللغة العربية والتربية الإسلامية يتحملون العبء الأكبر في تنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة، وذلك بنسب مئوية ٩٠ ٪، ٧٥,٥ ٪، ٧٤,٥ ٪، ٨٣ ٪ الذى مجموعات الدراسة الأربع على الترتيب، وهذا يؤكد قوة مشاركة هؤلاء الموجهين في تنفيذ برامج التريب.

ويشير المعلمون إلى ضعف مشاركة أساتذة الجامعة التربويين، والمتخصصين في اللغة العربية والدراسات الإسلامية، والمدرسين الأوائل، والمدرسين في تنفيذ هذه البرامج، حيث جاءت النسب المئوية لتقديرات المعلمين لمشاركتهم أقل من ٥٠ ٪ مما يعبر عن ضعف المشاركة.

وبصفة عامة تشير النتائج إلى قلة تنوع فئات المنفذين لهذه البرامج، خاصة برامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلين الإعدادية والثانوية، وقد يكون للمشاركة المحدودة لأساتذة الجامعة التخصصيين والتربويين في تنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة أثر مباشر في ضعف محتوى هذه البرامج، وعدم تضمنها للمستحدثات في مجالي اللغة العربية، وطرق تدريسها.

ويزيد من إحساس المعلمين بعدم فائدة هذه البرامج ندرة مشاركتهم كمدرسين أوائل أو مدرسين في تنفيذها.

وتعكس هذه النتائج ضعف دور الجامعات ممثلة في كليات التربية في الإشراف على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تخطيطا وتنفيذا مما يبرز إحدى نقاط القصور في هذه البرامج.

ب - بالنسبة للأساليب المستخدمة في التدريب :

ويتضح من خلال الجدول السابق أن أكثر الأساليب المستخدمة في تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة هو أسلوب المحاضرات، وهو الأسلوب الوحيد الذي بلغت نسبته المئوية في تقدير المعلمين (مجموعات الدراسة الأربع) ٩١ ٪، ٨٦,٥ ٪، ٧٧,٥ ٪، ٩٩٢,٥ ٪.

وتشير النتائج إلى ندرة استخدام الندوات، والزيارات الميدانية، ودراسات الحالة، وشرائط الفيديو، والتسجيل، والتعليم المصغر، وأدلة اللمعلم، والمراسلة، والتعليم البرنامجي في تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة حيث لم يحظ أي أسلوب منها بتقدير المعلمين في أية مرحلة تعليمية بنسبة ٥٠ ٪ فأكثر.

ومن الأساليب المستخدمة أحيانا في تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة الورش التعليمية، والدروس النموذجية، وجلسات المناقشة، والمطبوعات إلا أنها لم تستخدم بدرجة كبيرة حسب تقديرات المعلمين.

وإذا كانت المحاضرات إلي جانب الدروس النموذجية والورش التعليمية يمكن أن تساهم مجتمعة في رفع مستوى معلمي اللغة العربية تخصصيا ومهنيا إلا أن استخدام الأساليب الأخرى يعد ضروريا للارتقاء بمستوى برامج التدريب، ولتحقيق أهدافها العامة والخاصة، ولا سيما وأن اللغة أو التدريس مهارات لا تكفي المحاضرات لتنميتها، وإنما يحتاج المعلم ودائما إلى سماع أو مشاهدة أداءات نموذجية لها ثم يمارسها بنفسه، ويتم تقويمه... وهكذا، وبالتالي فإن الزيارات الميدانية وشرائط التسجيل والفيديو والتعليم المصغر وغيرها أساليب ضرورية لتنمية المهارات اللغوية والتدريسية لمعلمي اللغة العربية.

ومعنى ما سبق أن تنويع الأساليب المستخدمة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة يعد من جوانب القوة فيها، وأن عدم التنويع اقتصارها على أسلوب أو اثنين يمكن اعتباره من عوامل ضعفها، وهو الأمر الذي أدى مع غيره من الأسباب إلى عدم تحقيق هذه البرامج لكثير من أهدافها كما أشار المعلمون آنفا.

جـ - بالنسبة لأسباب الإقبال على التدريب :

ويتضح من الجدول السابق أن أسبابا كثيرة تجعل المعلمين يقبلون على حضور برامج

التدريب أثناء الخدمة. وتندرج هذه الأسباب في القوة، حيث يرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أنهم يقبلون على حضور برامج التدريب أثناء الخدمة لحاجتهم للتعرف على طرق التدريس الحديثة، ولمناقشة المسئولين في بعض الأمور الإدارية، وعرض المشكلات التعليمية التي تراجههم وتعرف طرق علاجها، ولمعرفة الوسائل التعليمية المناسبة للدروس، ولمعرفة ما طرأ على المقررات الدراسية من تطوير، والإلمام بمعلومات لغوية جديدة، ولتعرف على زملاء جدد وكل هذه الأسباب جاءت في المستوى الأول لدي معلمي المرحلة الابتدائية، حيث جاء تقرير كل منها لديهم بنسبة مئوية أكثر من ٧٥ ٪.

أما معلمواللغة العربية بالمرحلة الاعدادية فيرون أن سببا واحدا يدفعهم بقوة لحضور برامج التدريب أثناء الخدمة وهو رغبتهم في معرفة ما طرأ على المقررات الدراسية من تطوير حيث جاءت النسبة المئوية لتقديرهم له ٧٥,٥ ٪، أما غيره من الأسباب فتأتي في المرتبة التالية.

والأسباب التي تجعل معلمي اللغة العربية بالتعليم الثانوي العام يقبلون على حضور برامج التدريب كثيرة يأتي في المستوى الأول منها على الترتيب ما يلي : رغبتهم في معرفة ما طرأ على المقررات الدراسية من تطوير، ولمعرفة الوسائل التعليمية المناسبة للدروس، ولحاجتهم للتعرف طرق التدريس الحديثة، ومعرفة معلومات دينية ولغوية جديدة، والرغبة في عرض المشكلات التعليمية التي تواجههم، وكيفية علاجها، ولمناقشة المسئولين في بعض الأمور الإدارية، وأيضا للتعرف على زملاء جدد حيث جاءت النسبة المئوية لتقدير المعلمين لكل سبب منها أكثر من ٧٥ ٪.

ويتفق معلمو اللغة العربية بالتعليم الثانوي الفني مع سابقيهم في تحديد الأسباب التي تجعلهم يقبلون على حضور برامج التدريب، مع اختلاف ترتيبها لديهم، ويضيفون أسبابا أخرى تتعلق بخوفهم من حرمانهم من الترقية، أو تخفيض درجات تقاريرهم السنوية، أو الخصم من مرتباتهم، وجميع هذه الأسباب جاء تقدير كل منه لديهم بنسبة مئوية أكثر من ٧٥,٥، مما يدل على أنها أسباب قوية لديهم.

وتؤكد النتائج السابقة أن الأسباب القوية التي تدفع معلمي اللغة العربية لحضور برامج التدريب كثيرة لدى معلمي الابتدائي، حيث إنهم دون المستوي الجامعي، ويحتاجون إلي

تعرف أشياء كثيرة للارتقاء بمستواهم، ويجدون في برامج التدريب أثناء الخدمة فرصتهم لتحقيق ذلك، وهذا يؤكد إحساسهم أكثر من غيرهم بفائدة هذه البرامج.

والأسباب القوية التي تجعل المعلمين يقبلون على حضور برامج التدريب كثيرة أيضا لدي معلمي التعليم الثانوي بنوعيه العام والفني، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة المرحلة التعليمية التي يعملون بها من حيث المستوى اللغوي أو الديني لمفرادتها أو طبيعة المرحلة السنية لمتعلميها، ولزيادة الفترة الزمنية لتخرجهم، مما يجعلهم يحسون دائما أن هناك جديدا، وأموررا متطورة ينبغي أن يعرفها، ويعتقدون أن برامج التدريب أثناء الخدمة يمكن أن تحيطهم علما بكل جديد.

وتأتي الأسباب القوية التي تجعل المعلمين يقبلون على الحضور برامج التدريب أثناء الخدمة أقل لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لأنهم ـ نسبيا ـ حديثو التخرج في الجامعة، ويقومون بالتدريس في مرحلة تعليمية أسهل في المستوي اللغوي أو الديني لمقرراتها مع صغر سن متعلميها مما يجعلهم يشعرون أن مستواهم التخصصي والمهني كاف للقيام بمهمة التدريس، وبالتالي فإنهم يرون أنهم أقل حاجة لبرامج التدريب أثناء الخدمة.

وتعدد أسباب إقبال المعلمين على حضور برامج التدريب أثناء الخدمة يؤكد ما تم الإشارة إليه سابقا من ضرورة تطوير هذه البرامج، وتنويع الأساليب المستخدمة في تنفيذها، والإرتفاع بمستوي القائمين بها، والارتقاء بمحتواها حتى يجد المعلنون من خلالها ما يتطلعون إليه تخصصيا أو مهنيا أو إداريا.

ويتضح أن معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية لا يشاركون مشاركة فعالة في تخطيط أو تنفيذ أو تقويم برامج تدريبهم أثناء الخدمة حيث لم يتحقق لأي دور من الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلمون نسبة أكثر من (٧٥ ٪) والتي تشير إلى قوة المشاركة.

ويرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أنهم يشاركون بدرجة متوسطة في نقل ما استفادوه إلى زملائهم الذين لم يحضروا برامج التدريب، وفي ملء استمارات تقويم البرامج التي شاركوا فيها، وفي تنفيذ بعض الدروس النموذجية أثناءها، وفي تقديم بعض المقترحات، وتنفيذ التوصيات.

واقتصرت المشاركة المحدودة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على نقل ما استفادوه إلى زملائهم، وتنفيذ مقترحات وتوصيات برامج التدريب التي حضروها.

ويرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أن لهم أدواراً أقل من ٧٥ ٪، وتتحدد هذه الأدوار في الاشتراك في المناقشات، وملء استمارات التقويم، ونقل المعلومات للآخرين وتنفيذ ما توصى به هذه البرامج.

ويرى المعلمون أن بعض الأدوار لا يقومون بها بشكل فعال، كالأدوار المرتبطة بالتخطيط لبرامج التدريب بتحديد أهدافها، ومحتوياتها، والمحاضرين فيها، وأساليب تنفيذها، وإعداد أبحاث أو دراسات تتعلق باللغة وتدريسها، لعرضها أثناء هذه البرامج.

ولعل أتاحة الفرصة للمعلمين بالمشاركة الفعالة في تخطيط أو تنفيذ برامج التدريب يساهم في تطوير ها، لأنها ستضمن أحتياجاتهم التدريبية، وما يناسبهم من أساليب ووسائل تدريبية، والأماكن والمواعيد المناسبة لتنفيذ برامج التدريب، مما يساهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف العامة والخاصة لبرامج التدريب أثناء الخدمة.

هـ - بالنسبة لأساليب تقويم برامج التريب أثناء الخدمة:

د - بالنسبة لأدوار المعلمين المشاركين في البرنامج:

يتضح أن معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة يرون أن تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة يتم غالبا بحساب نسبة الحضور اليومي، حيث حصل هذا الأسلوب على نسبة مئوية أكثر من ٧٥ ٪ لدي المعلمين بمجموعات الدراسة الأربع، ولم يتحقق لغيره من الأساليب هذه النسبة.

معنى ما سبق أن الحكم على مدى نجاح البرنامج يقدر عادة بمدى انتظام المعلمين في حضور المحاضرات، وتوقيعهم في كشوف الحضور والانصراف دون النظر إلي مدى استفادتهم من هذه المحاضرات.

ويؤكد ذلك ما أشار إليه المعلمون من ندرة استخدام الاختبارات التحريرية، والشفوية، والعملية في تقويم استفادتهم من برامج التدريب. حيث جاءت النسب المئوية التقديرات معلمي اللغة العربية لهذه الأساليب أقل من ٥٠ ٪ لكل أسلوب.

ويرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أن من الاساليب التي تستخدم أحيانا في

تقويم برامج تدريبهم أثناء الخدمة تقديرات المشرفين على البرامج، ومطالبتهم بكتابة تقارير عن البرامج، وملء استمارات لتقويمها، ومتابعة الموجهين لهم بعد عودتهم لمدارسهم، وقد حصلت هذه الأساليب على نسب مئوية أكثر من ٥٠ ٪ وأقل من ٧٥ ٪ مما يشير إلى حدوثها بدرجة متوسطة.

ومن الأساليب التي يرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أنها تستخدم أحيانا (بدرجة متوسطة) في تقويم برامج تدريبهم أثناء الخدمة قيامهم بملء استمارات التقويم، وكتابة التقارير، وعمل جلسات مناقشة لعرض إيجابيات وسلبيات البرنامج. وبصفة عامة يرى المعلمرن أن برامج التدريب أثناء الخدمة تحتاج إلى التقويم بوسائل مختلفة لتشمل تقويم المحاضرين، والموضوعات، والتنظيم، والدارسين، والمشرفين وذلك للحكم على كفاءة البرامج (مدى تحقيقها لأهدافها)، وفعاليتها (مدى بقاء أثر ما تعلمه الدارسون من خلالها، وتأثيره المستقبلي على أدائهم التدريسي).

ولا يشترط لتحقيق شمولية التقويم أن تستخدم كل الأساليب لتحقيقه (والتي تم عرضها من خلال استمارة التقويم)، وإنما يجب استخدام بعض هذه الأساليب، وفي مقدمتها الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية، وجلسات المناقشة، والمتابعة البعدية وكلها أساليب غير مكلفة أو مجهدة، ويسهل تنفيذها، ويمكن أن يتحقق للتقويم شموليته من خلالها.

و - بالنسبة لمدى مناسبة مفردات برامج التدريب أثناء الخدمة:

يتضح ما يلي:

* أن معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة يتفقون في تقديراتهم لمدى مناسبة بعض مفردات برامج التدريب أثناء الخدمة حيث أشاروا - كما توضح النتائج - أن المحاضرين وموضوعات برامج التدريب، وتوزيعها خلال أيام البرامج، والأسلوب المتبع اختيار الدارسين، مفردات مناسبة إلي حد ما أي بدرجة متوسطة بنسب مئوية تراوحت بين ٥٠ ٪، و ٧٥ ٪. بينما رأي المعلمون أن مواعيد عقد برامج التدريب، وميزاتها، حوافز المعلمين المشاركين فيها، وأساليب متابعتهم بعد انتهاء البرامج مفردات غير مناسبة حيث جاءت النسبة المئوية لتقدير المعلمين لكل منها أقل من ٥٠ ٪.

* أن معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية يرون أن أساليب التدريب، وأوقات اللقاءات غير مناسبة بينما يرى معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أنهما مفردتان مناسبيان إلى حد ما.

* أن معلمي اللغة العربية بالمراحل : الابتدائية، والإعدادية، والثانوية «عام» يرون أن الوسائل المعينة، وأساليب التقويم المستخدمة أثناء التدريب مفردتان غير مناسبتين، بينما يراهما معلمو الثانوي الفنى مناسبتين إلى حد ما.

* أن معلمي اللغة العربية بالمراحل : الابتدائية، والإعدادية، والثانوية «عام وفني» يرون أن المشرفين علي البرامج مناسبون إلى حد ما، بينما يري معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية أنهم غير مناسبين.

* أن معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية، وبالتعليم الثانوي الفني يرون أن أماكن تنفيذ برامج التدريب غير مناسبة، بينما أشار معلمو الثانوى العام إلي أنها مناسبة إلى حد ما.

* أن معلمي اللغة العربية بالمراحل العربية التعليمية المختلفة عدا التعليم الفني يرون أن طرق الإعلان عن برامج التدريب مناسبة إلى حد ما.

معني ما سبق أن هناك اتفاقا بين معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة في تقديرهم لمدى مناسبة بعض مفردات برامج التدريب أثناء الخدمة، بينما يوجد اختلاف طفيف في تقديرهم لمدى مناسبة بعض المفردات الأخرى.

وبصفة عامة يري معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أن برامج التدريب أثناء الخدمة مناسبة إلي حد ما حيث جاءت النسبة المئوية لمتوسط التقدير الرقمي لمفرادتها لديهم ٥٤,٥ ٪.

ويري معلمو اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية، والثانوية «عام، وفني» أن برامج التدريب أثناء الخدمة غير مناسبة حيث جاءت النسب المئوية لمتوسطات تقديراتهم الرقمية لمفرادتها ٣٨ ٪، ٤٦ ٪، ٤٨ ٪ علي الترتيب.

ومجمل القول إن برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة تحتاج إلي إعادة

النظر في بعض نواحيها، ومنها القائمين بتنفيذها حيث إن اقتصار ذلك ـ في معظم الأحوال ـ على الموجهين ليس كافيا لسد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كما أن أسلوب المحاضرات لا يحقق تنمية حقيقية للكفايات التدريسية التي تسعي برامج التدريب أثناء الخدمة لتنميتها.

إن الأمر يحتاج إلى استثمار جيد للأسباب المختلفة التي تجعل المعلمين يقبلون على حضور برامج التدريب أثناء الخدمة وذلك بالتوسع في حجم مشاركتهم في تخطيط وتنفيذ وتقويم هذه البرامج،علي أن تتم عملية التقويم بأكثر من أسلوب للتأكد من كفاءة وفعالية هذه البرامج، وضمانا لشمولية واستمرارية هذه العملية.

وينبغي ـ أيضا ـ الاهتمام بحسن اختيار مواعيد وأماكن وموضوعات هذه البرامج، والميزانيات المقررة لها، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذه البرامج لأهدافها العامة والخاصة.

٣- مدى الفروق بين آراء معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية في تقديراتهم للنواحي المختلفة لبرامج التدريب أثناء الخدمة:

أشارت النتائج إلى ما يلى:

* أن هناك فروقا بين درجات كل من معلمي الابتدائي، والإعدادي في تقديراتهم للنواحي المختلفة لبرامج التدريب أثناء الخدمة لصالح معلمي الابتدائي، وهذه الفروق دالة في أسباب الإقبال علي التدريب، وأدوار المعلمين المشاركين، وغير دالة في بقية النواحي. مما يشير إلي أن معلمي المرحلة الابتدائية أكثر رغبة في الإقبال علي التدريب، ويقومون بأدوار أكثر إيجابية وفعالية.

* أن هناك فروقا بين درجات كل من معلمي الابتدائي، والثانوي العام في تقديراتهم للنواحي المختلفة لبرامج التدريب أثناء الخدمة لصالح معلمي الابتدائي، وهذه الفروق داللة في خمسة محاور هي الأهداف العامة، والخاصة، والقائمون بالتنفيذ، والأساليب المستخدمة، وأدوار المعلمين المشاركين في البرامج. وغير دالة في تحديد أسباب الإقبال على التدريب، وأساليب التقويم، ومدي مناسبة مفردات البرامج.

* أن هناك فروقا دالة بين درجات كل من معلمي الابتدائي، والثانوي الفني في

تقييمهم للنواحي المختلفة لبرامج التدريب أثناء الخدمة لصالح معلمي الابتدائي.

* أن هناك فروقا بين درجات كل من معلمي الإعدادي، والثانوي العام، في تقييمهم لمحاور برامج التدريب أثناء الخدمة لصالح معلمي الإعدادي. وهذه الفروق دالة من حيث مدي تحقيق برامج التدريب لأهدافها العامة، والخاصة وأسباب الإقبال عليها، وأساليب تقويمها، وغير دالة من حيث آرائهم في القائمين بالتنفيذ، والأساليب المستخدمة، وأدوار المعلمين المشاركين في البرامج، ومدي مناسبة مفرادتها.

* أن هناك بين الدرجات التي حصل علبيها كل من معلمي الإعدادي، ومعلمي الثانوي الفني لصالح معلمي الإعدادي، وهذه الفروق دالة في جميع المحاور عدا محور الأساليب المستخدمة في التدريب، حيث جاءت الفروق بينهما فيه غير دالة.

* ان هناك فروقا بين الدرجات التي حصل عليها كل من معلمي التعليم الثانوي العام، ومهلمي التعليم الثانوي الفني لصالح معلمي الثانوي الفني وهذه الفروق دالة في جميع المحاور عدا ما يخص الأهداف العامة، والخاصة لبرامج التدريب أثناء الخدمة، والاساليب المستخدمة فيها، فالفروق بينهما فيها غير دالة.

وبصفة عامة فإنه من مجموع قيم «ت» والبالغة (٤٨) يوجد (٣١) قيمة دالة بنسبة (٦٥ ٪) في مقابل (١٧) غير دالة بنسبة (٣٥ ٪) وهذا يشير إلي أن معلمي اللغة العربية يختلفون في تقديراتهم لمعظم نواحي برامج التدريب أثناء الخدمة، ويوضح هذا الاختلاف ما يلي:

* أن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية هم أكثر المعلمين استفادة من برامج التدريب، وبالتالي فإنهم أكثر المعلمين تقديرا لهذه البرامج بوضعها الحالي من حيث القائمين بتنفيذها أو أساليبها المستخدمة، أو طرق تقويمها أو أدوار هم فيها أو مفرادتها بصفة عامة.

* أن تقدير المعلمين لبرامج التدريب يقل مع تقدم المرحلة التعليمية التي يعملون فيها حيث جاءت النتائج دائما في صالح معلمي المرحلة التعليمية الأقل.

* أن برامج التدريب أثناء الخدمة لا يطرأ عليها تطوير، ولا يرتفع مستواها تبعا لارتفاع مستوي المعلمين المشاركين فيها، وهذا يفسر سر عدم مجيء أية فروق لصالح معلمي الثانوي العام.

* أن هذه النتائج تعد مؤشرا لتشابه برامج التدريب أثناء الخدمة سواء أكانت لمعلمي المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية وهو أمر غير مقبول، ومع ضعف مستوى هذه البرامج كان طبيعيا أن تأتي النتائج دائما في صالح معلمي المرحلة التعليمية الأقل في السلم التعليمي.

* أن الاهتمام ببرامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من حيث المستوى والتنوع يتم بدرجة أكبر نسبيا من برامج تدريب المعلمين بالمراحل التالية، وهذا الاهتمام يقل لدي معلمي الثانوي عنه لدي معلمي المرحلتين الاعدادية والابتدائية، وقد يكون السبب في ذلك أن معلمي المرحلة الابتدائية معظمهم دون المستوي الجامعي، وأن خبرة معلمي الثانوي قد تغنيهم عن الحاجة لهذه البرامج.. وربما لو ارتفع مستوي هذه البرامج، لأظهر معلمو الثانوي الاهتمام الواضح بها.

٤ - مقترحات تطوير برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وما أشار اليه المعلمون من مقترحات يمكن طرح تصور لأهداف، ومحتوي، وأساليب، وطرق تقويم، ومواعيد وأماكن.. برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، وذلك فيما يلي:

• من ناحية أهداف البرنامج يوصى بما يلي:

أ ـ أن يكون الهدف العام للبرنامج «تنمية المعرف والمهارات التخصصية والتربوية المتعلقة باللغة العربية، وتدريسها».

ب ـ أما الأهداف التفصيلية فيوصي أن تركز على تدريب المعلمين على تطبيق القواعد الإملائية والخطية والنحوية تطبيقا صحيحا عند استخدام وتدريس اللغة العربية، وتمكينهم من أساليب تحليل النصوص الأدبية، وتدريبهم على تخطيط، وإدارة أنشطة التلاميذ اللغوية : الشفوية والتحريرية.

ح ـ إعلان الهدف العام، والأهداف التفصيلية قبل بدء البرنامج لإعلان المتدربين بها لضمان إيجابيتهم في السعي إلى تحقيقها.

• من ناحية محتوى البرنامج يوصى بما يلي:

أ ـ أن يكون موضوع اللقاء الأول لأي برنامج تدريب أثناء الخدمة هو مدى أهمية حضور التدريب للمستقبل المهني للمعلمين، وبذلك يتحقق لديهم اتجاها موجبا نحو البرنامج.

ب ـ أن تتدرج مستويات الموضوعات من حيث عمقها، وشموليتها، لتتناسب والمرحلة التعليمية للمتدربين، مع الاستعانة بأمثلة وتطبيقات من كتب اللغة العربية المقررة بالمرحلة.

ج ـ أن تتضمن البرامج موضوعات عن : مداخل تدريس اللغة العربية، وقواعد الاملاء (وخاصة رسم الهمزة، والألف اللينة، وعلامات الترقيم، وكيفية تمكين التلاميذ منها كلاما وكتابة، والقواعد الخطية (بنظام المجموعات الخطية)، وكيفية تنمية مهارات لدى التلاميذ، واللغة الشفوية (الاستماع، والكلام) وكيفية تحسين واقعهما في الاستخدام، والتدريس، ومهارات القراءة، وتحليل النصوص الأدبية، والأنشطة اللغوية، والتقويم في المجال اللغوي، وخاصة إعداد الاختبارات الشفهية، والتريرية، وتصحيحها.

• من ناحية أساليب ووسائل التدريب يوصي بأن يتم التدريب عن طريق :

أ ـ محاضرات قصيرة، وحلقات مناقشة، دروس نموذجية.

ب ـ الاستفادة من معامل اللغات، وأشرطة التسجيل في تنمية مهارات اللغة الشفوية لدى المعلمين، وتدريبهم علي كيفية تنميتها لدي المتعلمين.

ج ـ تنوع الأساليب، والوسائل خلال اللقاء الواحد.

• من ناحية الوقت والمكان يوصي بما يلي :

أ ـ عقد برامج التدريب في الأجازات الصيفية، قبل بدء العام الدراسى مباشرة (فترة العودة).

ب ـ ألا يقل البرنامج في المرة الواحدة عن أسبوعين متتاليين.

ج ـ أن يكون مدة اللقاء اليومي ٤ ساعات (على فترتين بينهما نصف ساعة راحة)

د ـ حسن اختيار أماكن التدريب (يمكن الاستفادة من مدرجات وقاعات الجامعة) بحيث يتوفر لها جودة التهوية والإضاءة، وأماكن جلوسه مريحة، والاستعداد لاستخدام الأجهزة السمعية والمرئية.

• من ناحية نوعية البرامج يوصي بما يلي :

أ ـ عقد برامج تدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية التربويين تركز على المعارف

والمهارات التخصصية.

ب ـ عقد برامج تدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية غير التربويين تركز على المعارف والمهارات التربوية.

ج ـ عقد برامج تدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية (التربويين، وغير التربويين) تركز على المعارف والمهارات التخصصية، والتربوية ذات العلاقة بالتربية الإسلامية، وتدريسها.

• من ناحية أدوار المعلمين المشاركين في البرنامج فإنه يوصي بما يلي:

أ ـ مشاركة المعلمين في التخطيط لأي برنامج تدريب أثناء الخدمة، بتحديد حاجاتهم التدريبية، وتعرف وجهة نظرهم فيمن يقومون بالتدريب، والأساليب التدريبية الأكثر مناسبة لهم.

ب ـ تشجيع المعلمين علي المناقشة، والحوار، وتقديم المقترحات، وتنفيذ بعض الدروس والمواقف التعليمية أثناء تنفيذ البرنامج.

• ويضاف إلى ما سبق التوصية بما يلي:

أ ـ التقدير الأدبي والمادي لمن يثبت جديتهم، وتفوقهم في برامج التدريب أثناء الخدمة.

ب ـ زيادة الاهتمام ببرامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (عام ،وفني) من حيث مستوى موضوعاتها، والقائمين بتنفيذها.

ج ـ تخصيص برامج تدريب خاصة بالنواحي الإدارية ذات العلاقة بالتدريس، والتي تنظم علاقة المعلم بالتلاميذ، وأولياء الأمور، والموجهين لحاجة المعلمين الى هذه الجوانب.

د ـ إعداد حقائب تعليمية يمكن أن تستخدم للتدريب أثناء الخدمة عن بعد، تقدم للمعلمين في المناطق البعيدة.

هـ ـ زيادة الميزانيات المخصصة للتدريب أثناء الخدمة باعتبارها عاملا مهما من عوامل تحقيق التطوير المنشود للبرامج التدريبية.

مقترحات الدراسة:

واستكمالا لجوانب أخري فإن الداسة الحالية تقترح مايلي:

أ ـ بناء برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة اللعربية أثناء الخدمة ومعرفة أثره في تنمية بعض المعارف والمهارات ذات العلاقة باللغة، وتدريسها.

ب ـ القيام بدراسة مقارنة لمعرفة أكثر أساليب التدريب أثناء الخدمة تنمية للمعارف والمهارات لدى معلمي اللغة العربية.

ج ـ تعرف الحاجات التدريبية لدي معلمي اللغة العربية لتدريس التربية الإسلامية.

د ـ دراسة واقع برامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بالمراحل التعليمية المختلفة.

هـ ـ بناء برنامج مقترح لتدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة، ومعرفة أثره في تنمية بعض المعارف والمهارات ذات العلاقة بالتربية الإسلامية، وتدريسها.

خامساً: الاحتياجات مدخل لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:(*)

١ - مقدمة:

إذا كان التدريب أثناء الخدمة شكلاً من أشكال التربية المستمرة، ووسيلة من وسائل التنمية البشرية، ومطلباً أساسياً للارتقاء بالمعارف ورفع مستوى الأداءات لأصحاب أي مهنة من المهن كما عرض الكتاب في المحاور السابقة.

وإذا كان إعداد المعلم قبل الخدمة يلقى اهتمام الأنظمة التعليمية عالمياً وعربياً باعتبار المعلم محور عملياتها، وأساس نجاحها في القيام بمهامها في تربية الناشئة وإعدادهم للحياة المستقبلية؛ فإن تدريب هؤلاء المعلمين أثناء الخدمة، واستمرارية هذا التدريب وتكامل استراتيجياته مع استراتيجيات الإعداد قبل الخدمة أمر لا غنى عنه ليقابل المعلم المعارف والعلوم والأفكار والتقنيات المتجددة دائما في مجال التربية والتعليم، وليفي بما يحتاجه من حلول لكثير من صعوبات العمل الفعلي بشقيها التخصصي والتربوي.

(*) نشر هذا المحور في ورقة عمل: محمد رجب فضل الله (١٩٩٩) الاحتياجات: مدخل لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة. ندوة المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة تحديات الواقع، ورؤى المستقبل، ابريل ١٩٩٩، ص ص (٣٦٣ ـ ٤٠٠).

والتدريب أثناء الخدمة برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية (صالح سنقر ١٩٩٤، ٢٠١).

وبرامج تدريب المعلمين ـ بهذا المعنى ـ تجدد معلومات المعلم، وتعريفه بالاتجاهات الحديثة في التربية وطرائق التدريس، وتكسبه مهارات تطبيقها، كما تحيطه بالتطورات المستجدة في نظم التعليم والإدارة وغير ذلك من محاور العمل المدرسي، واحتياجاته داخل قاعة الدرس وخارجها، وداخل المدرسة وخارجها.

وتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة يبنى على تطوير محتواها التخصصي والمهني والثقافي، وتطوير أساليب تنفيذها، ومداخل تصميمها.

وتتعدد مداخل تصميم، وتنفيذ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فمنها ما يعتمد مدخل النظم أساساً لبنائه، وتطبيقه، وتقويمه والذي ينظر إلي برنامج التدريب على أنه نظام مركب من عناصر متفاعلة: مكوناته هي مدخلاته، وعملياته هي تفاعلاته، ومخرجاته هي نواتجه، وبيئته تعتمد على التغذية الراجعة لضبطه وتحقيق التوازن له.

ومن برامج التدريب أثناء الخدمة ما يصمم وينفذ ويقوم في ضوء مدخل الكفايات، حيث يتم تحديد الكفايات التخصصية والمهنية والشخصية لمعلمي تخصص ما في مرحلة تعليمية معينة ويصبح هدف برنامج التدريب الوصول بالمعلمين إلي هذه الكفايات التي تمثل الحد الأدنى اللازم للنجاح في عمله، وتصميم البرامج وفقا لهذا الهدف، وتقويمها بقياس مدى توفر هذه الكفايات لدى الملتحقين بها.

وتصمم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة أيضا وفقا للمدخل الرقمي السلركي ويعني أن تكون «عملية ومكونات تصميم البرنامج ونتائجه قابلة للعد (رقميا) وللملاحظة والقياس (سلوكيا).. الأمر الذي يسهل معه كشف الضعف أو الخطأ في البرنامج المطروح للتدريب، والتغلب مباشرة عليها، وتصحيح مسار التدريب للنهايات والتغييرات المقصودة (محمد زياد حمدان ١٩٩١، ٢٣).

والاحتياجات مدخل ـ أيضا ـ لتصميم وتنفيذ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، نضمن معه تفاعل المعلمين مع هذه البرامج، وتأثرهم بها، ومن ثم رضاهم عنها باعتبار أن

هذه الاحتياجات تمثل مجموعة التغييرات التي يرغبون في حدوثها بمعلوماتهم وخبراتهم «وأي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب» (غانم شريف، حنان عيسى ١٩٨٣، ٢٧٣).

وبرامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة يمكن تصميمها في ضوء أي من هذه المداخل أو غيرها بيد أن اتخاذ هذه البرامج للاحتياجات التدريبية للمعلمي اللغة العربية مدخلالتصميمها، وأساليب ووسائل تنفيذها، وطرق قياس كفاءتها، والتأكد من فعاليتها بملاحظة نواتجها وهم على رأس العمل بعد الانتهاء من لتدريب والتأكد من وفاء هذه البرامج باحتياجاتهم التخصصية والتربوية ـ هو المدخل الذي تتبناه هذه الورقة محاولة الإجابة عن عدد من الأسئلة هي:

١ ـ ما الاحتياجات التدريبية ـ المتوقعة ـ لمعلمي اللغة العربية؟

٢ ـ ما مدى وفاء برامج تدريب معلمي اللغة العربية بصورتها الحالية باحتياجاتهم التدريبية؟

٣ ـ ما التصور المقترح لخطوات تصميم برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وفقا لمدخل الاحتياجات؟

وتحاول الورقة الحالية الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة؟

٢ - الأحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية:

تعني الحاجة وجود نقص أو تناقص أو فجوة بين أمرين ، وفي مجال التدريس يكون الأمران أداءين تدريسيين: الأول واقعي يقوم به المعلم وفقاً لخلفية معرفية، واتجاه داخلي، والثاني مرغوب فيه في ضوء التطورات المعرفية، والارتقاء المهاري نتيجة التحديث المستمر في المجال التربوي، والاستفادة الدائمة من الاتجاهات الحديثة في التدريس.

وتكون الحاجة التدريبية هي التدريب المنظم لعلاج هذا النقص، وتلافي ذلك التناقص وسد تلك الفجوة.

وتحديد الاحتياجات التدريبية Training Need Assessment TNA هوتلك الخطوات المنظمة المنطقية التي يتبعها مصمم البرنامج: المدرب أو المسئول للكشف عن

النقص أو التناقص أو الفجوة بين الأداء القائم والأداء المأمول فيه، وتشخيص ذلك وتحليله والخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية قدرة التدريب على تلاقي ذلك النقص أو التناقص أو الفجوة (عبد الباري درة ١٩٩١، ٢٣).

وتعكس كثير من الدراسات العلمية العربية والأجنبية أهمية تحديد الاحتياجات يمكن الاستفادة منها عند تصميم البرامج التدريبية إلا أن نصيب معلمي العلوم، والرياضيات والدراسات الاجتماعية من هذه الدراسات أوفر حظاً من معلمي اللغة العربية حيث لم يحصل مقدم هذه الورقة على أية دراسة لاحتياجاتهم التدريبية. (كمثال أنظر كلا من: Abu Baker 1988, 573: 588 - Davies 1984, 815 ـ سعيد رفاع ١٩٩٣، ٥٣: ٨٠ ـ داود الجلالي ١٩٩٤، ١٢٩ : ١٦٤ ـ مصطفى رسلان ١٩٩٨، ٩:٣٧).

واتخاذ الاحتياجات مدخلاً لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية يعد الأساس لتحديد أهداف هذه البرامج، وتصميم محتوياتها وأنشطتها واختيار أساليب ووسائل تنفيذها، وطرق تقييمها.

وتحديد ما يحتاج معلم اللغة العربية للتدريب عليه يوجه البرنامج للتركيز على هذا الأداء المرغوب فيه، وبالتالي استثمار وقت البرنامج أفضل استثمار ممكن.

ويسهم تحديد احتياجات معلم اللغة العربية في تحديد النوعية المطلوبة منهم للتدريب سواء أكان المطلوب منهم للتدريب سواء أكان المطلوب للتدريب غير التربويون منهم: خريجي كليات العلوم الإنسانية كالآداب أو دار العلوم مثلاً، أو المطلوب هم التربويون خريجو كليات التربية، وبالتالي يتحدد نوع التدريب المطلوب: للمعارف والمهارات التخصصية في القواعد والأدب مثلاً أو للمعارف والمهارات التربوية في صياغة الأهداف أو طرق التدريس على سبيل المثال. وتحديد الاحتياجات يساعد في تعريف النتائج المتوقعة.

والاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية يمكن وضعها في عدة مستويات فهناك احتياج أو أكثر لمعلم يرتبط بشخصيته وخلفيته المعرفية وخبرته العملية، وتعرّف هذا الاحتياج يتطلب توجيه تدريب شخصي لهذا المعلم قد لا يدرب عليه غيره.

مثال: معلم لغة عربية لايجيد تلاوة حكم معين من أحكام التلاوة يحتاج بصفة فردية إلي التدريب على ذلك لتحسين تدريسه للنصوص المقررة.

وهناك احتياجات تدريبية على مستوى معلمي اللغة العربية بمرحلة تعليمية معينة، فالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم الأساسي قد تختلف في بعض منها عن تلك الخاصة بمعلمي المرحلة الثانوية، والاحتياجات التدريبية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تختلف عن احتياجات غيرهم، وللمحاضرين في برامج اللغة العربية كمتطلب عام للدراسة الجامعية احتياجات تدريبية خاصة تختلف عن سابقيهم وهكذا.

وترى ورقة العمل هذه أن هذا المستوى الذي يفضل أن تبني على أساسه قوائم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الوقت الحالي.

ويمكن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية على مستوى أكبر يجمع معلمي اللغة العربية على اختلاف خلفياتهم والمراحل التعليمية التي يعملون بها.

ولتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية يمكن استخدام مدخل من ثلاثة: (تم الاستفادة في ذلك من نضال سعيد ١٩٨٥).

أ - مدخل تحليل المنظمة Organizational Analysis

والمنظمة هنا المؤسسة التعليمية التي يعمل بها المعلم، والمرحلة الخاصة بها حيث تتحدد الاحتياجات التدريبية وفقا لأهداف تعلم اللغة العربية بهذه المرحلة، ومواصفات الكفاءة في تدريس اللغة العربية بها، والمناخ اللغوي العام لهذه المدرسة في تلك المرحلة.

ب - مدخل تحليل الوظيفة Job Analysis

وتتحدد الاحتياجات التدريبية لمعلم اللغة العربية ـ وفقا لهذا المدخل ـ من خلال وصف متطلبات تدريس اللغة العربية وتحديد مواصفات معلم اللغة العربية: معرفه، ومهاراته، وقدراته، وصفاته، ومقارنة هذه المواصفات بما عليه المعلم حاليا، ويكون الاحتياج هو الفجوة بين المواصفات الحالية والمواصفات المثالية.

جـ - مدخل تحليل الفرد Individual Analysis

ويمكن وفقا لهذا المدخل تطبيق عدد من المقاييس المقننة: مقابلات أو بطاقات ملاحظة أو اختبارات نظرية أو أدائية نحدد من خلالها مستوى الأداء اللغوي الفعلي لمعلم اللغة العربية داخل الفصل: كلامه، قراءته، كتاباته، وكذلك الأداء التدريسي له لتعليم اللغة العربية لتلاميذه، وتحديد ما يحتاج من هذه الأداءات إلى تطوير، ويمكن ـ وفقا لهذا المدخل

ـ أن يحدد المعلمون أنفسهم احتياجاتهم التدريبية من خلال قائمة معدة لرصد هذه الاحتياجات.

ويمكن في هذه الورقة وضع قائمة مبدئية بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية تشتق بنودها من:

١ ـ الكتابات في مجال إعداد المعلم، وتعليم اللغة العربية.

٢ ـ الدراسات السابقة عن برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

٣ ـ الخبرة الشخصية لمقدم الورقة: متدربا ومدربا.

والمصدر الأول لقائمة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية هو **الكتابات** في مجال اللغة العربية، ومناهجها، والاتجاهات التربوية المعاصرة لتدريسها، وقد تناولت هذه الكتابات الأداءات اللازمة لمعلم اللغة العربية لتنمية المهارات اللغوية الأساسية والفرعية لدي تلاميذه، والمواصفات التي ينبغي أن تتوفر فيه كنموذج لغوي لهم يقلدونه، ويكتسبون منه مهاراتهم اللغوية ومن ثم تتحدد جوانب إعداد هذا المعلم خصيصا وتربويا وثقافيا، ومتطلبات تدريبه أثناء الخدمة (لمزيد من التفصيل انظر كل من: حسن شحاته ١٩٩٦، ديان لارسن ١٩٩٧، رشدي طعيمة ١٩٩٨، محمد رجب ١٩٩٨).

والمصدر الثاني الذي يمكن أن تشتق منه مفردات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية هو **الدراسات والبحوث السابقة** التي ركزت على تقويم وتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية (محمود رشدي خاطر ١٩٧٨٨، وعادل عجيز ١٩٩٠، وعبد الله الكندري وآخرون ١٩٩٨، ١١٣ ـ ١٥٨) وتلك التي حددت رؤي مستقبلية لإعداده ـ كمعلم عربي ـ في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين متناولة في هذه الرؤي برامج إعداده قبل الخدمة، وتدريبه أثناءها (عبد الفتاح حجاج ١٩٩٦، ١٧١ ـ ٢١٨)، والتي تناولت تقويم برامج تدريب معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام أثناء الخدمة من حيث أهدافها، ومحتواها، وأساليب تنفيذها، والوسائل المستخدمة خلالها، ونوعية المحاضرين فيها، ووقتها، ومدتها، وأماكن عقدها..(محمد رجب ١٩٩٧).

والمصدر الثالث لإعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية **الخبرة الشخصية** كمتدرب أثناء العمل بالتدريس بالمرحلة الإعدادية ١٩٨١ـ ١٩٨٩، ومدرب

فيما بعد ١٩٩٠ وحتى الآن حيث الدراية بنواحي القصور في الإعداد، والاحتياجات أثناء التدريس، والفجوة بين الواقع والمأمول في مستوى المعلم اللغوي ومستوى تلاميذه وأساليب تعليمهم.

وتبقى مصادر أخرى أساسية ومهمة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية تتمثل في:

- نتائج ملاحظة أدائه الفعلي، وتقدير خلفيته المعرفية.
- رأيه الشخصي، وتقويمه الذاتي لاحتياجاته.
- تحديد رؤسائه الفنيين والإداريين (موجهين - مدراء) لهذه الاحتياجات.

ومن المتوقع - وبنظرة تأملية لواقع اللغة العربية بمدارسنا - أن تأتي احتياجاته التدريبية في حدود القائمة المحددة فيما يلي:

٣ - قائمة متوقعة للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية:

يمكن أن تشمل هذه القائمة على أربعة جوانب متكاملة للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية هي:

أ - احتياجات معرفية ومهارية تخصصية، وتتحدد فيما يلي:

١ - توظيف القواعد النحوية في كلامه وكتاباته.

٢ - الإلمام بقواعد الرسم الإملائي.

٣ - معرفة مكونات الحرف العربي عند رسمه نسخا ورقعة.

٤ - تحليل النص الأدبي بهدف استيعابه وتذوقه.

٥ - الإلقاء السليم في مواقف الخطابة والحوار والمناظرة.

٦ - التعامل الصرفي مع المفردات اللغوية.

٧ - معرفة السير الذاتية لمبدعين لغويين «روائيين وشعراء وخطباء» عربيا ومحليا.

٨ - استخدام الأنواع المختلفة للمعاجم اللغوية.

٩ - التمثيل الكافي لمواطن الإيجاد والنمو والتعريف في اللغة العربية.

١٠ ـ الاستماع الجيد: مهارات وعادات.

ب - احتياجات معرفية ومهارية تربوية، ويمكن تحديدها فيما يلي:

١ ـ معرفة أساليب تنمية مهارات الاستماع لدي تلاميذه أثناء التدريس.

٢ ـ تدريب تلاميذه على مواقف التعبير الوظيفي: الشفهي والتحريري.

٣ ـ تطبيق بعض مداخل تدريس اللغات الأجنبية (تكامل ـ وظيفية ـ اتصال....) عند التدريس اللغة العربية.

٤ ـ تحديد وصياغة وتحقيق الأهداف السلوكية لدروس اللغة العربية خاصة الوجدانية منها.

٥ ـ تخطيط وإدارة وتقويم الأنشطة اللغوية المدرسية بكفاءة.

٦ ـ بناء وتطبيق أدوات قياس المهارات اللغوية الشفهية (الاستماع ـ الكلام) لتلاميذهم.

٧ ـ استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للمبتدئين خاصة برامج الحاسوب المتوفرة حاليا.

٨ ـ تعرف طرق اكتشاف الموهوبين لغويا ، وأساليب التعامل معهم.

٩ ـ المشاركة الفعالة في تصميم وتنفيذ البرامج العلاجية للضعاف لغويا.

١٠ ـ الإلمام بأنسب طرق تصحيح الأعمال التحريرية (إملاء ـ خط ـ تعبير ـ تحريري ـ واجبات ـ امتحانات..).

جـ - احتياجات معرفية مهارية للتنمية الذاتية، ويمكن تحديدها فيما يلي:

١ ـ كيفية الاستفادة حاليا من أمهات الكتب في اللغة والأدب.

٢ ـ الإطلاع على المقالات والبحوث التربوية في مجال تدريس اللغة العربية.

٣ ـ التدريب على إجراء البحوث الميدانية والتجريبية لتعرف وحل المشكلات المهنية.

٤ ـ الإحاطة بالتطورات الحادثة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.

٥ ـ الإلمام ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية (دبلوم ـ ماجستير ـ دكتوراه).

٦ ـ التعرف على الباحثين اللغويين والتربويين المعاصرين عربيا ومحليا.

٧ ـ الدراية بخرائط البرامج الإذاعية والتلفزيونية بالمحطات الأرضية والفضائية التي تتناول

قضايا لغوية وتربوية.

٨ ـ تبادل الخبرات التدريسية مع معلمين أكثر خبرة على المستويين العربي والمحلي.

٩ ـ استخدام أجهزة الميكروفيلم وشبكات الإنترنت استخداما فعالا.

١١٠ ـ امتلاك القدرة على الترجمة من الإنجليزية إلي العربية للاستفادة من الكتابات والبحوث في مجال تدريس اللغة، وتنمية مهاراتها.

د - احتياجات تدريبية لتنمية الاتجاهات الموجبة نحو مهنة التدريس:

١ ـ التأكيد المستمر على الاتجاهات الموجبة نحو مهنة التدريس.

٢ ـ تنمية الاتجاه نحو تعليم اللغة العربية للمبتدئين والمتقدمين.

٣ ـ القناعة بأهمية التدريب أثناء الخدمة للمستقبل المهني للمشاركين فيه.

٤ ـ تنمية الشعور بالنفور من الضعف اللغوي.

٥ ـ تقدير الفصحى والمتحدثين بها.

٦ ـ الاعتزاز بذوي الخبرة التدريسية من المعلمين القدامي والموجهين.

٧ ـ الحرص على الالتزام بتنفيذ التوجيهات عن رضى واقتناع.

٨ ـ الإحساس بمكانة معلم اللغة العربية وسط معلمي المواد الدراسية الأخرى.

٩ ـ الإيمان بأن تعليم اللغة العربية فريضة قبل أن يكون مهنة.

١٠ ـ تقديم العائد المعنوي على العائد المادي في مهنة التدريس.

ومعنى ما سبق أن القائمة المتوقعة، والمقترحة في هذه الورقة تشتمل على أربعين احتياجا تدريبيا، وأن الوفاء بهذه الاحتياجات يمكن أن يكون مدخلا لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

وبناء على ما سبق فإنه من المقترح أن يكون لمعلمي اللغة العربية في كل مرحلة تعليمية (ابتدائية ـ إعدادية ـ ثانوية ـ متطلبات جامعية عامة) أربعة برامج تدريبية سنويا على الأقل:

- **برنامج تدريبي تخصصي: للوفاء ببعض الاحتياجات المعرفية والمهارية التخصصية.**
- **برنامج تدريبي تربوي: للوفاء ببعض الاحتياجات المعرفية والمهارية التربوية.**

* **برنامج تدريبي للتنمية الذاتية:** للوفاء ببعض الاحتياجات المعرفية والمهارية للتنمية الذاتية.

* **برنامج تدريبي للاتجاهات المهنية:** للوفاء ببعض الاحتياجات التدريبية لتنمية الاتجاهات المهنية الإيجابية.

ويمكن في حالة الاحتياج تصميم وتنفيذ أكثر من برنامج تدريبي من نفس النوع لنفس المجموعة من المعلمين، مع ملاحظة أن تركيز البرنامج على نوع واحد من الاحتياجات، لتأكيد الوفاء بها بشمولية وعمق مقبولين، غير أنه من الممكن أن يصمم البرنامج التدريبي الواحد ليفي بعدد متنوع من هذه الاحتياجات.

وخلاصة القول إن برامج تدريب معلمي اللغة العربية التي يتم تصميمها في ضوء احتياجاتهم يتوقع أن تتصف بالفعالية وهو الأمر المرجو من ورائها.

وبالتالي تكون الورقة قد أجابت عن أول أسئلتها.

٤ - خطة مقترحة لتصميم برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وفقا لمدخل الاحتياجات:

من المعروف أن تصميم البرامج التدريبية وفقا لمدخل محدد يضمن صلاحيتها المنهجية، وجدوى تطبيقها معرفيا ووجدانيا ومهاريا، ودقة تقويمها، وأن التصميم الشخصي غير المدروس يؤدي غالبا إلى برامج غير جيدة تعتمد غالبا على الاجتهاد العشوائي لأفرادها: مسئولين ومدربين ومتدربين.

ومن منطلق المدخل المقترح للورقة الحالية يمكن تصميم برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة مرورا بالمراحل التالية:

١ - مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية:

وتعد هذه المرحلة أهم وأخطر مراحل تصميم البرنامج، ويجب أن تعطي ما تستحقه من عناية ودون تسرع المعهود في بعض خطط تطوير التعليم؛ فالركيزة الأساسية لكفاءة وفعالية التدريب هي تلبيته للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة التعليمية المقصودة والنوعية المستهدفة منهم (تربويين ـ غير تربويين ـ قدامى ـ جدد ـ معلمين ـ معلمات).

ويمكن تحديد هذه الاحتياجات بعدة وسائل من أبسطها وأصدقها سؤال المعلمين أنفسهم، ويتم ذلك عن طريق تقديم قائمة مقترحة بهذه الاحتياجات يحدد المعلمون منها ـ ووفقا لاحتياجاتهم الفعلية ـ ما يوافقون عليه من بنود القائمة ودرجة هذه الموافقة (ملح جدا ـ ملح إلي حد ما)، وما لا يوافقون عليه ودرجة رفضه (لا احتاج ـ لاحتاج مطلقا).

ويفضل أن تتضمن القائمة احتياجات معلمي اللغة العربية من المعارف والمهارات التخصصية، والتربوية، والخاصة بالتنمية الذاتية، وبالاتجاهات المهنية الإيجابية (يمكن الاستعانة بالقائمة المقترحة في هذه الورقة والمعروضة آنفا).

ويمكن أن يقترح تحت كل احتياج أساسي عدد من الاحتياجات الفرعية ليرتبها المعلمون وفقا لأهميتها لديهم.

وتستخلص بنود القائمة المقترحة من مقابلات مفتوحة، وحلقات مناقشة مع معلمي اللغة العربية، ومن تقارير الزيارات الدورية لموجهي اللغة العربية، ومن تحليل موضوعات كتب اللغة العربية في ذات المرحلة، وبالرجوع لأساتذة اللغة العربية وطرق تدريسها بالجامعة.

ويقوم بتطبيق القائمة فريق بحثي مدرب يجوب المدارس، ويسجل المقابلات، ويوزع الاستبيانات، ويحلل التقارير، ثم يفرغ كل ذلك ويضع القائمة في صورتها المبدئية وينم اتخاذ بعض الإجراءات المنهجية للتأكد من صدق هذه القائمة وثباتها وبالتالي صلاحيتها لتصميم برامج تدريبية في ضوئها.

٢ - مرحلة تصميم البرامج التدريبية:

وتعتمد هذه المرحلة على القائمة النهائية لاحتياجات معلمي اللغة العربية والتي يتم على أثرها تحديد وصياغة الأهداف العامة للبرنامج، وأهدافه التفصيلية (الإجرائية)، ومحتواه من المعارف والمهارات والاتجاهات وطرق التدريس وبالوسائل المساعدة، والوقت المخصص للتدريب، وأدوات تقويم كفاءة وفعالية البرامج.

ويمكن أن تكون الأهداف العامة للبرنامج تنمية بعض المعارف والمهارات التخصصية أو بعض المعارف والمهارات التربوية أو الاثنين معا على أن تتضمن في جميع الحالات ما يدفع

المعلمين إلي التنمية الذاتيـة، ويعزز لديهم الاتجاهات المهنية الإيجابيـة ليصل بقناعاتهم إلى مستوى التبني والالتزام.

أما الأهداف التفصليـة لكل برنامج تدريبي فيتحدد على أساسها مـحتواه من الوحدات التدريبية، ولكل وحدة عنوان رئيسي ثم عدد من الموضوعات الـفرعية فمثلا وحدة القواعد اللغوية يمكن أن يقدم من خلالها معارف ومهـارات تخصصية وتربوية توتبط ببعض قواعد الرسم الإملائي، وبعـض المجموعـات الخطية، والقضـايا النحوية، والموضـوعات الصرفـية بحيث تقدم المعرفة أو المهارة مقرونة بطريقة تقديمها أو وسيلة تنميتها لدي المتعلمين.

ويتم حسـاب الزمن الكلي اللازم لتنفيـذ البرنامج، وطرق ووسائل الـتدريب التي يمكن أن تتنوع بين المحـاضرات القـصـيرة، وحلقـات النقـاش، والحلقات التطبـيـقيـة، ومعـامل اللغات، والمطبوعات وما شابه ذلك.

ويتم في هذه المرحلة أيضـا تحديد أدوات تقويم البـرامج، ويقترح أن تركـز على وسائل قيـاس النمو في الأداء كالاختـبارات العمليـة أو بطاقات الملاحظة إلي جانب الاختـبارات الشفهية أو التحريرية. ويمكن في هذه المرحلة وضع شروط لمن يسمح لهم بأن يتم اختيارهم للالتحـاق بالبرنامج سواء من حـيث الدرجة العلميـة، أو عدد سنوات الخبرة السـابقة، أو طبيعة الاحتياجات، أو أية شروط أخرى تضمن أكبر قدر من التجانس بين المتدربين.

٣- مرحلة الاستعداد للتنفيذ:

ويتم في هذه المرحلة إعـداد الحـقائب التـدريبيـة، ويقـوم بها مـتـخصـصون في اللغـة وتدريسها وإعداد مواد تعلمها، والحقيبة التدريبـية ببساطة هي المادة التعليمية التي سيستعين بها المتدربون لدراسة موضوعات البـرنامج بالشكل الذي يحقق أهدافه. ويقترح أن تشتمل الحقيبة التدريبية التي تستخدم في برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على:

- مقدمة تعرف المتدرب بالحقيبة ومحتوياتها وطريقة استخدامها.
- دليل للاستخدام.
- عدد من الـبدائل التـدريبية: مـادة مطبوعـة - مادة مسمـوعة - (شـريط كاسـيت) - مادة مسموعة ومرئية (شريط فيديو) - أقراص كمبيوتر ممغنطة CD- ROM..

- اختبارات مرحلية، وأدوات قياس للأداءات.

على أن يوضح على كل مادة الموضوع أو الموضوعات المتضمنة فيها بدليل رقمي لها.

ويشارك في إعداد موضوعات كل وحدة متخصصون وتربويون بتعاون وتنسيق يضمن الوفاء بالاحتياجات التخصصية والتربوية لمستخدمي الحقيبة.

ويقترح - حتى يستوعب المعلمون الموضوعات ويقدمونها بشكل أفضل للمتعلمين - عدم المغالاة في الجانب التخصصي ويكفي أن يعلو قليلا على مستوى المادة الموجودة بالكتاب المدرسي، ويكون التركيز في الموضوعات على المفاهيم الأساسية خاصة الغامض منها على أن يتم عرض كل مفهوم بأمثلة ولا أمثلة له، ويترك للمتدربين استنتاج قاعدة المفهوم وتطبيقها.... وهكذا.

٤ - مرحلة التنفيذ التجريبي:

ويتم في هذه المرحلة التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي، ويمكن أن يتحقق ذلك بتطبيق البرنامج المقترح على عينة من معلمي اللغة العربية، وبعدها يتم إدخال ما يلزم من تعديلات على عناصر البرنامج.

ويمكن في مرحلة التنفيذ التجريبي تسليم نسخ من الحقيبة التدريبية لعدد من المعلمين لدراستها وتسجيل آرائهم فيها.

٥ - مرحلة تعميم البرنامج التدريبي:

ويتم فيها التطبيق الفعلي للبرنامج على جميع المعلمين المحددين للتدريب مع استمرار عمليات التقويم والتطوير استجابة للتغيرات المستقبلي في الاحتياجات التدريبية.

ومن المستحسن - وبصفة عامة - التأكيد على ضرورة توفير الوقت والإمكانات المادية والبشرية لكل مراحل تصميم البرنامج، مع وجود هيكل تنظيمي لإدارة عملية التصميم من مشرف عام، ومنسقان أحداهما فني (ويفضل أن يكون متخصصا في إعداد معلمي اللغة العربية. وطرق تعليمها) وآخر إداري (ويفضل أن يكون متخصصا في تدريب وتنمية الموارد البشرية). مع ضرورة تحقيق القدر المقبول من التكامل الأفقي (مع برامج التدريب الأخرى التي تعقدها الوزارة)والرأسي (مع برامج التدريب السابقة واللاحقة التي حضرها

أو سيحضرها هؤلاء المتدربون) وذلك في الخبرات التخصصية والتربوية المقدمة لهم.

ويبقى التأكيد على ما يكتسبه معلمو اللغة العربية من معارف ومهارات واتجاهات في مثل هذه البرامج اللتدريبية يظل عديم الفائدة إذا لم يسمح لهم موجهوهم ومديرو مدارسهم بتطبيقه دون الإخلال بالنظام المدرسي والخطط الدراسية للصفوف التي يعلمون فيها.

ويفضل أن تتسم عملية التصميم هذه باللامركزية بحيث يكون لمعلمي كل منطقة تعليمية برامجهم التدريبية الخاصة التي تبني على أساس احتياجات معلمي اللغة العربية بمدارس هذه المنطقة التعليمية دون غيرها.

٥- الخاتمة:

يعد تدريب معلم اللغة العربية أثناء الخدمة مطلبا أساسيا للارتقاء بمستوى هذا المعلم وهذا التدريب لا يقل أهمية عن إعدادهم قبل العمل بتدريس اللغة العربية بل يعد التدريب أثناء الخدمة مكملا للإعداد ولسد ما به من نقص وما ينتج عن العمل الفعلي من احتياجات.

والاحتياجات مدخل لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وضمان لكفاءة وفعالية تنفيذ هذه البرامج، وأساس دقيق لتقويمها، ويتطلب تصميم هذه البرامج وفقا لهذا المدخل التحديد الدقيق لهذه الاحتياجات باستخدام وسائل كثيرة ومتنوعة من أهمها المعلمون أنفسهم فهم الأقدر على تحديد احتياجاتهم والأدق والأكثر صوابا في هذا التحديد.

ويحتاج معلمو اللغة العربية في الأغلب الأعم إلي أربعة أنواع من المعارف والمهارات يتصل **أولها** بالتخصص في اللغة العربية: قواعدها، وآدابها، ومهاراتها الشفهية والتحريرية. ويتصل **ثانيها** بتدريس اللغة العربية من حيث المدخلات المعاصرة للتدريس، والوسائل المستخدمة لتطبيقها، وأدوات تقويم التحصيل فيها، وتخطيط وإدارة أنشطتها الصفية واللاصفية. ويتصل **ثالثها** بمهارات التنمية الذاتية اللغوية والتربوية والثقافية لمعلم اللغة العربية. ويتصل **رابعها** بالاتجاهات الواجبة نحو تدريس اللغة العربية والالتزام بما يشار إليه في برامج الإعداد والتدريب لهذا التدريس.

وبرامج تدريب معلمي اللغة العربية بصورتها الحالية ورغم ما يبذل من جهد في التخطيط لها، وتنفيذها، وتقويمها ـ لا تفي بكثير من الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين. ويقترح أن تبنى برامج التدريب على خمس خطوات يمكن أن تمثل مراحل لتصميم برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، وتبدأ هذه الخطوات بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين المستهدفين ثم تصميم البرنامج التدريبي وفقا لهذه الاحتياجات، وإعداد الحقائب التدريبية، وتجريبها ثم في النهاية تعميم البرنامج.

ومن المهم أن يجد المعلمون المتدربون الفرصة والمعاونة لتطبيق ما اكتسبوه من معارف ومهارات في فصولهم ومدارسهم.

سادساً: مراجع ذات علاقة بتدريب المعلمين:

١ ـ أحمد الخطيب: خطوط عريضة لتطوير برامج تدريب المعلمين، **رسالة المعلم**، العدد الأول،عمان، مارس، ١٩٨٠

٢ ـ أسيا حامد ياركندي : رؤية مستقبلية لموضوعات برامج التدريب أثناء في الخدمة في ضوء الكفايات التربوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي الخامس**، المجلد الثالث، أغسطس ١٩٩٣

٣ ـ الباري درة: «تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير» **رسالة المعلم**، العددان ١، ٢، المجلد ٣٢، حزيران ١٩٩١

٤ ـ جمال علي دهشان : بعض مشكلات إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة، ومقترحات للتغلب عليها في ضوء الواقع التعليمي في مصر «**المجلة المصرية للتقويم التربوي** المجلد الاول، العدد الاول، المركز القومي للامتحانات التقويم التربوي، أبريل ١٩٩٣

٥ ـ حسن سلامة الفقي: «اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين»، **صحيفة التربية**، السنة ١٥، العدد الثاني، يناير ١٩٦٣ م.

٦ـ حسن شحاته: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٣ (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦).

٧ ـ داود عبد الملك الحدابي: «الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية»، **التربية المعاصرة**، العدد ٣١، السنة ١١، مارس ١٩٩٤

٨ ـ دايان لارسن ـ فريمان: **أساليب ومبادىء في تدريس اللغة**، ترجمة عائشة موسى السعيد، (الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٧).

٩ ـ رشدي أحمد طعيمة: **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨).

١٠ ـ سامي نصار: عرض كتابين عن: النمو المهني للمعلم، وفاعلية إعداد المعلمين، وتدريبهم أثناء الخدمة **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد الأول، العدد الأول، يولية ١٩٩٣ م.

١١ ـ سعيد محمد رفاع: «تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة السعودية» **رسالة الخليج العربي**، العدد ٤٥، السنة ١٣٢، ١٩٩٣

١٢ ـ صلاح صدق صديق: «مشكلات الدورات التدريبية، لمعلمي المعاهد الأزهرية أثناء الخدمة، واحتياجاتهم من هذه الدورات» **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٦)، ١٩٨٦م.

١٣ ـ صالحة سنقر: والتوجيه التربوي وتدريب المعلم، **منشورات جامعة دمشق**، ١٩٩٤

١٤ ـ عبد القادر يوسف: **«تنمية الكفاءات التربوية و تدريب المعلمين أثناء الخدمة»**، دار الكاتب العربي، بدون تاريخ.

١٥ ـ عبد القادر يوسف: «مشكلات إعداد المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، **حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة»**، البحرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٣ ـ ٢٩

١٦ ـ عبد علي محمد محسن: **«تقويم برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية بالمراحل الابتدائية في ضوء التطورات الحاصلة في مناهج المواد الاجتماعية»**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٧ ـ علي عبد الرحيم علي مسانين : «برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية العامة» الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي الخامس**، المجلد الثالث، اغسطس ١٩٩٣م.

١٨ ـ علي فلانه : «دراسة استطلاعية تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم» في مدينة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القري بمكة المكرمة، ١٩٨٧م.

١٩ ـ علي محيي الين راشد : «واقع إعداد رتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين» الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي الثاني**، المجلد الأول، ١٩٩٠م.

٢٠ ـ عبد الفتاح حجاج: رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في تحديات القرن الواحد والعشرين. **مؤتمر تربية الغد في العالم العربي** (١٩٩٦)، عدد خاص من **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الجزء الأول، مارس ١٩٩٧

٢١ ـ عبدالله الكندري: «تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية» دراسة حالة، **للجلة التربوية**، العدد ٣٢ ـ المجلد ٨ صيف ١٩٩٤

٢٢ـ عبد الله الكندري، حسن جامع، فوزية العبد : تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ٥٠، يوليو ١٩٩٨

٢٣ ـ غانم شريف، حنان عيسى : **الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية** (الرياض، درا العلوم، ١٤٠٣هـ).

٢٤ ـ فاروق حمدي الفرا : «نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج» الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي الثاني** ،المجلد الأول، ١٩٩٠م.

٢٥ ـ مجدي عزيز ابراهيم : «دراسة الواقع الفعلي لتدريب معلمي الرياضيات بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي أثناء الخدمة» **مجلة كلية التربية بدمياط**، العدد ١٣، الجزء الأول، يناير ١٩٩٠م.

٢٦ ـ محمد أحمد محمد عوض : «تدريب معلمي المواد الفنية الصناعية النظرية والعملية

بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة في مصر. دراسة ميدانية، **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، العدد الرابع، مارس ١٩٨٩م.

٢٧ ـ محمد موسى محمود : «بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية»، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.

٢٨ ـ مصطفي الششتاوي المر : «ستقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الإبتدائية أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية» رسسالة ما جستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٠م.

٢٩ ـ محمد رجب فضل الله: «تقويم برامج تدريب معلمي اللغة اللعربية بمراحل التعليم العام أثناء الخدمة»، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٩٩٧

٣٠ ـ محمد رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨).

٣١ ـ محمد زيدان حمدان : **تصميم وتنفيذ برامج التدريب**، (عمان، دار التربية الحديثة، ١٩٩١).

٣٢ ـ مصطفى رسلان : «برنامج لتدريب معلمي الكبار من الأميين في المهاراتت الأساسية للتدريس»، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ٤٧، فبراير ١٩٩٨

٣٣ ـ محمود رشدي خاطر : وسائل تطوير إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي: **ندوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، الرياض، ١٩٧٨

٣٤ ـ نضال محمد سعيد : «مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية» ورقة عمل غير منشورة، الأردن، ١٩٨٥

٣٥ ـ نور الدين محمد عبد الجواد : «معايير تمهين التعليم»، **مجلة الرسالة**، الخليج العربي، السنة ١٣، العدد ٤٣، ١٩٩٢م.

36- Abubarar, K. HJ: "Joordanian and Malaysisn Science Teachers of research in Science Teaching, Vol. 25 (7) , 1988

37- Baily, G. and Jamer, R. : moder for an inservice Science

Teacher training Program. Science Education, No. 622, 1978.

38- Davis, P. C. : "Teacherss and Principals, Perceptions of Teachers, Inservice Needs" Diss. Abst. Inter. (A), Vol. 455,, Ni. 3, 1984.

39- Mancus,Dianne:"Prometing sense of psychologcial well being teachers through in service". Education University of Massachuseth, unpublished ph D. Dissertation, 1978.

40- Wilkins, Edward : Education in Practice, london. Evancs brothers,1975.

obeikandl.com