

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم التربية

تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية
بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس
بالطريقة التكاملية

بحث مقدم من
الطالب : محمد رضا محمد علي

استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية
(تطوير المناهج)

إشراف
د. حسن الناصر

١٩٩٤م

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

تقرير لجنة مناقشة رسالة الماجستير في التربية "تطوير المناهج" المقدمة من الطالب: محمد رضا محمد علي.

- اجتمعت اللجنة المشكلة من:
 - ١ - الاستاذ الدكتور رشدي أحمد عبدالله طعيمة عميد كلية التربية جامعة الامارات مناقشا خارجيا.
 - ٢ - الدكتور حسن الناصر الاستاذ المساعد بكلية التربية جامعة البحرين مشرفا.
 - ٣ - الدكتور محمد فخري مقدادي الاستاذ المشارك بكلية التربية جامعة البحرين مناقشا داخليا.

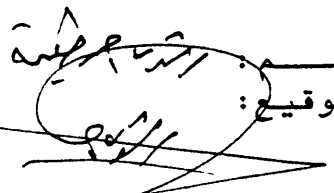
وذلك يوم الاربعاء الموافق ٢٣ / ١١ / ١٩٩٤ م ، بمبنى جامعة البحرين بالصخير وناقشت رسالة الماجستير المقدمة من الطالب محمد رضا محمد علي وموضوعها تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية .

وقد استغرقت المناقشة ساعتان .

- وقد اتضح لأعضاء اللجنة أن الطالب المذكور قد اتقن المهارات الأساسية في البحث العلمي من حيث تحديد المشكلة وبيان أهميتها وموقعها من الدراسات السابقة وتوضيح مصطلحات الدراسة واختيار العينة وفرض الفروض واختيار الاساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض الدراسة وتحليل النتائج ومناقشتها والإحاطة بالموضوع، وقد تبين للجنة أن شخصية الطالب في أثناء المناقشة كانت تتسم بالاستواء والتوازن وكانت ردوده مقنعة . وفي ضوء ذلك توصي اللجنة :-

- ١ - بنجاح الطالب محمد رضا محمد علي في المناقشة العلنية وبذلك يكون قد استوفى متطلبات النجاح في الرسالة المقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية وتطوير المناهج .

توقيع أعضاء اللجنة :

الاسم :  التوقيع :
الاسم : محمد فخري مقدادي التوقيع :
الاسم : د. هاني التوقيع :

تحريرا في : ٢٣ / ١١ / ١٩٩٤ .

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله على عظيم المنة وجزيل العطاء، فهو وحده مستحق الحمد والثناء بما أنعم علينا من نعمه وآلائه التي لا تعد ولا تحصى، والصلاة والسلام على خير خلقه وخاتم رسله محمد وآله الطيبين الطاهرين وصحبه المخلصين... وبعد فيطيب لي وقد أتممت هذا البحث أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى كل يد أعانتني في إتمام هذا العمل حتى اكتمل واخضر عوده.

إلى الأخ الدكتور حسن جعفر الناصر، الأستاذ المساعد للمناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة البحرين، الذي أعانني بحسن تعاونيه وسعة صدره مدة إشرافه على هذا البحث، فكان نعم الأستاذ الذي يقدم النصيح لتلميذه دون إكراهه على الأخذ بوجهة نظره، فله مني خالص الدعاء وجزيل التقدير والامتنان.

وإلى السادة المحكمين من جامعة البحرين وشعبة اللغة العربية بإدارة المناهج ومدراء ومديرات المدارس الثانوية، الذين أرشدوني بآرائهم ومقترحاتهم، وساعدوني في تسهيل إجراء الدراسة الميداني، فلهم موفور الشكر والعرفان.

الباحث

محمد رضا محمد علي

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول.....	٢
مشكلة البحث : تحديدها وخطوات دراستها.....	٢
مقدمة البحث.....	٢
المشكلة وأهميتها.....	٧
تحديد مشكلة البحث.....	٩
أهداف البحث.....	١٠
أهمية البحث.....	١٠
فروض البحث.....	١٠
حدود البحث.....	١١
أدوات البحث.....	١١
مصطلحات البحث.....	١٢
خطوات البحث.....	١٢
الفصل الثاني.....	١٥
الإطار النظري.....	١٥
أولاً:.....	١٥
أ - العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها:.....	١٥
أسس نظرية التكامل في اللغة العربية.....	١٦
١- الأسس النفسية.....	١٦
٢- الأسس التربوية.....	١٧
٣- الأسس اللغوية.....	١٨
مهارات مشتقة من العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها.....	٢٠
ب - واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء التدريس بالطريقة التكاملية.....	٢١
١- أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.....	٢١

٢٣	مهارات مشتقة من الأهداف السابقة
٢٥	٢- المحتوى
٢٦	مهارات مشتقة من المحتوى
٢٧	٣- التقويم
٢٨	مهارات مشتقة من التقويم
٢٨	خلاصة القسم الأول من هذا الفصل
٢٩	ثانياً: الدراسات السابقة
٢٩	أولاً: دراسات تناولت تقويم أداء المدرس بعامة
	ثانياً: دراسات اهتمت بتقويم أداء المدرس ضمن مرحلة دراسية
٣٢	معينة
	ثالثاً: دراسات تناولت تقويم أداء المدرس في ضوء مادة دراسية
٣٩	معينة
٥٩	التعليق على الدراسات السابقة
٦٠	ما استفاده الباحث من الدراسات السابقة
٦٢	الفصل الثالث
٦٢	منهج البحث وأدواته
٦٢	أولاً: الاستبانة
٦٢	١- أهداف الاستبانة
٦٢	٢- بناء الاستبانة
٦٣	٣- صياغة الاستبانة
٦٣	٤- صدق الاستبانة
٦٥	٥- ثبات الاستبانة
٦٦	٦- تطبيق الاستبانة
٦٧	٧- نتائج الاستبانة
٧٤	ثانياً: بطاقة الملاحظة
٧٤	١- أنواع أنظمة الملاحظة
٧٦	٢- أهداف بطاقة الملاحظة

٧٦	٣- عناصر بطاقة الملاحظة
٧٧	٤- صدق بطاقة الملاحظة
٧٩	٥- ثبات بطاقة الملاحظة
٨٠	٦- تطبيق بطاقة الملاحظة
٨١	٧- إجراءات تطبيق بطاقة الملاحظة
٨٣	الفصل الرابع
٨٣	نتائج البحث
٨٣	أولاً: النتائج العامة
٨٣	أ - التحليل التفصيلي
٨٣	مهارات التنفيذ
٩١	مهارات التقويم
٩٤	ب - التحليل المختصر
٩٧	ثانياً : نتائج المقارنة بين فئات العينة
١٠١	مناقشة نتائج الدراسة
١٠٥	الفصل الخامس
١٠٥	ملخص البحث ونتائجه وتوصياته
١٠٥	أولاً: ملخص البحث
١٠٦	خطوات البحث
١٠٧	نتائج البحث
١٠٨	ثانياً: التوصيات
١١١	(أ) المراجع العربية
١١٦	(ب) المراجع الأجنبية

فهرس الجداول

الجدول

الصفحة

جدول (١)

توزيع فئات مجتمع الدراسة الذي شملته الاستبانة ٦٦

جدول (٢)

الدرجات العليا والدنيا للمهارات الرئيسة التي احتوت عليها الاستبانة ٦٧

جدول (٣)

النسب المئوية للمجالات التي احتوت المهارات الفرعية للاستبانة ٧٤

جدول (٤)

حساب ثبات بطاقة الملاحظة ٨٠

جدول (٥)

العدد الإجمالي لفئات مجتمع الدراسة وعدد مدارسهم ٨١

جدول (٦)

درجات العينة في مهارات التنفيذ ومتوسطاتها ونسبها المئوية ٨٤

جدول (٧)

درجات العينة في مهارات التقويم ومتوسطاتها ونسبها المئوية ٩١

جدول (٨)

الدرجات النهائية لأفراد العينة في بطاقة الملاحظة ٩٤

جدول (٩)

مستوى أداء العينة من حيث عدد المهارات ٩٥

جدول (١٠)

مستوى أداء العينة من حيث عدد المدرسين ٩٧

جدول (١١)

نتائج المقارنة بين درجات المدرسين ودرجات المدرسات ٩٨

جدول (١٢)

نتائج المقارنة بين درجات ذوي الخبرة الطويلة ودرجات ذوي الخبرة القصيرة ١٠٠

فهرس الملاحق

الملحق

- ملحق رقم (١) الصورة المبدئية للاستبانة
 - ملحق رقم (٢) أسماء السادة المحكمين على الاستبانة
 - ملحق رقم (٣) درجات حساب ثبات الاستبانة
 - ملحق رقم (٤) الصورة النهائية للاستبانة
 - ملحق رقم (٥) الجداول التفصيلية للاستبانة
 - ملحق رقم (٦) الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة
 - ملحق رقم (٧) أسماء السادة المحكمين على بطاقة الملاحظة
 - ملحق رقم (٨) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة
 - ملحق رقم (٩) الإجراءات السلوكية للمهارات والاتفاق حول معايير إعطاء الدرجات
- بين الباحث والملاحظ الآخر

الفصل الأول

مشكلة البحث : تحديدها وخطوات دراستها

مقدمة البحث

المشكلة وأهميتها

تحديد مشكلة البحث

أهداف البحث

أهمية البحث

فروض البحث

حدود البحث

أدوات البحث

مصطلحات البحث

خطوات البحث

الفصل الأول

مشكلة البحث : تحديد خطوات دراستها

يقدم هذا الفصل عرضاً لمشكلة البحث وأهميتها وخطوات دراستها وفق التسلسل الآتي:

مقدمة البحث :

يتبوأ التعليم الثانوي - بكل فروعه - مكانة بارزة في النظام التعليمي لأي بلد باعتباره يمثل مرحلة دراسية خطيرة ومصيرية في حياة الطالب، يتقرر من خلالها مستقبله، فمن ناحية يعد هذا التعليم خريجه للاتحاق بالجامعات والمعاهد العليا، التي تزود المجتمع بالقيادات التي يحتاجها في جميع أوجه النشاط المختلفة، ومن ناحية أخرى يزود سوق العمل بفئة كبيرة من خريجه، الذين يلتحقون مباشرة بمجال العمل بعد التخرج.

ولهذا تهتم الدول المختلفة بهذه المرحلة من التعليم من خلال جعلها مواكبة لأحدث المستجدات التربوية، لأنها مرحلة تعليمية تعكس حالة البلاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية.

ولقد سعت وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين إلى تطوير التعليم الثانوي في محاولة حثيثة للّحاق بالتطورات المستجدة والمتسارعة في عالم التربية اليوم. "ومن أهم عناصر تطوير التعليم الثانوي تطوير المناهج بمفهومها الشامل، تطويراً نوعياً لتجويد عملية التعليم، حيث تم تنظيم المنهج على شكل مقررات دراسية تمتاز بالتنوع والتكامل والتتابع، بالإضافة إلى الاعتماد على الساعات المعتمدة في بناء الخطط الدراسية ونظام التقويم". (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩١، ٥).

والتكامل الذي تعتمده هذه المناهج هدفه تحقيق النمو المتكامل لشخصية الدارسين من جميع جوانبها، المعرفية والنفسية والجسمية، لخلق شخصية إيجابية قادرة على التفكير والإبداع والتعامل مع الحياة بصورة سليمة.

ويمكن القول إن التكامل سمة من سمات الحياة، وسنة من سنن الوجود، وقانون من قوانين الطبيعة، من خلاله تتفاعل الكائنات مع بعضها في محاولة لتحقيق شيء من كمالها المنشود، فنحن نلاحظ التكامل في صور متعددة من صور الحياة: في تكامل الإنسان مع الطبيعة، في تكامل الإنسان مع أخيه الإنسان، في تكامل الروح مع الجسد، في تكامل العلم مع العمل، في تكامل الدنيا مع الآخرة، في تكامل الرجل مع المرأة، إلى غير ذلك.

ولقد أولى المربون عنايتهم بموضوع التكامل في القضايا ذات الصلة بموضوع التربية، حيث وصفت التربية بأنها "عملية تتكامل فيها المعارف والسلوك، أي أن هذا المفهوم لا يعني الاهتمام بالنواحي المهنية فحسب أو النواحي النظرية وحدها، فإن نمو الذوق والحكم على الأشياء وتقديرها، والرغبة في مزيد من المعرفة، والقدرة على الحكم والاختيار بين عناصر الحياة، لها قيمة وظيفية في الحياة تتحول إلى مجالات معينة فيها". (محمد الهادي عفيفي، ١٩٧٦: ٤٦).

كما تحدث المربون عن تكامل الخبرات التربوية بالنسبة للتلاميذ، حيث "تتراكم الخبرات وتتكامل، بحيث تكون الخبرات الجديدة مبنية على الخبرات القديمة، وهكذا فإن الخبرة الكاملة هي التي تجري في مسارها الطبيعي إلى نهايتها التي تنجز عملها وتحقق أهدافها، وعلى هذا الأساس تتصف بالتكامل وتندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد". (محمد لبيب النجيجي، ١٩٦٧، ١٠٥).

وثمة جانب آخر يتعلق بالتكامل في الخبرة يقصد به أن "الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم يستخدم فيها جماع شخصيته، فللخبرة جوانبها الحسية، والجسمية والعقلية، والنفسية التي يمر بها الإنسان في ممارسته الخبرة، وهذا يعني ضرورة التكامل بين هذه الجوانب لتكون الخبرة محققة للنمو في الاتجاه المنشود" (محمد منير مرسي، ١٩٧٧، ٢١٣).

من هنا نجد أن تكامل الخبرة يعني "أنها بناء متماسك يشد بعضه بعضاً، يلتحم فيه القديم بالجديد ليعطي تكاملاً ثراً في مواقف الحياة." (الدمرداش عبد المجيد سرحان، ١٩٨١: ٤٠).

أما المهتمون بالمناهج فقد تناولوا موضوع تكامل المعرفة وأشاروا إلى أن "الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج وتنظيم محتواها، الأخذ بمبدأ التكامل بين جوانب المعرفة، التي يقدمها المنهج إلى المتعلمين، وصولاً إلى تحقيق وحدة المعرفة في المنهج وانسجاماً مع شخصية الإنسان المتعلم التي خلقها الله وحدة متكاملة" (صالح ذياب هندي، ١٩٨٩، ٦٨). أي أن تكامل المعرفة يقصد به "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة، تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة". (رشيدي لبيب، ١٩٨٤: ٨٢).

ولقد تم تطوير الطريقة التكاملية في بناء المنهج بوساطة جون ديوي وزملائه الذين اهتموا بمدى قدرة الأطفال على امتلاك الفهم للبنى الأساسية. (Humphreys, -: 21)

أما الرديف الآخر لعلم التربية، أي علم النفس فيؤكد بدوره موضوع التكامل في عدد من المجالات التي يبحثها، كالنمو الذي يذكر فيه "أن الفرد ينمو نمواً داخلياً كلياً، ويستجيب ككائن كلي، والسلوك في معناه ليس أمراً بسيطاً يسهل عزله، بل هو سلوك كلي كتلي يصدر عن ذات متكاملة. وهذا النمو العام تتداخل فيه المظاهر الجزئية الخاصة بتداخل وثيقاً بحيث لا يمكن فهم أي مظهر من مظاهر النمو إلا عن طريق دراسته في علاقاته مع المظاهر الأخرى، فالنمو العقلي مثلاً مظهر من مظاهر النمو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي". (حامد عبد السلام زهران، ١٩٧٧: ٥٢)

وفي مجال الشخصية يؤكد علماء النفس تكاملها ويرون "أنها تتكون من الاستعدادات الفطرية المختلفة، وما يتكون فيها من عواطف وعادات، وغير ذلك من صفات جسمية ومزاجية، ومن قدرات عقلية مختلفة كالذكاء والقدرات الخاصة، وهذه العناصر ترتبط وتتنسج لغير واحد يحدث عنه سلوك من شخصية كلية". (عبد العزيز القوصي، ١٩٧٥: ٩٤، ٩٥).

وهذا السلوك يتصف بالكلية هو الآخر، كما يشير أصحاب مدرسة الجُشْتالْت، بمعنى أنه وحدة معينة نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين، ويرى أصحاب هذه المدرسة أيضاً، أن الإدراك يكون إجمالياً أولاً ثم يتدرج إلى التفاصيل بمعنى أن التفاصيل لا تفهم إلا في إطار الكل فمنه تأخذ معناها. (صالح ذياب هندي، ١٩٨٩ : ٨٦).

وفي سياق التكامل يتحدث المربون عن تكامل المهارات اللغوية، أو مهارات الاتصال (الإرسال والاستقبال)، وهي المحادثة والكتابة والقراءة والاستماع "وهذه المهارات الأربع ترتبط فيما بينها برباط وثيق". (محمود أحمد السيد، ١٩٨٨ : ٢٧)

وفي مادة اللغة العربية، يكون التكامل واضحاً بيناً، جلية علانته، واضحة معالمه "لأن اللغة العربية وحدة متكاملة في أدائها لوظائفها، حيث إن الإنسان حين يستخدم اللغة مؤدياً هذه الوظائف بها، يحقق في واقع الأمر حياته الضرورية التي تقوم على التعامل مع بني جنسه، فيأخذ عنهم بوساطة الحديث والكتابة ما يحمله الحديث من معنى، وما يتضمنه المكتوب من أفكار." (حسين سليمان قورة، ١٩٨١ : ٧٠).

فالتكامل في اللغة هو الذي تفرضه طبيعة الاستعمال، وطبيعة الاستعمال الذي يحدثه الناطقون باللغة لا يعرف التجزئة التي ألفناها في مناهج تدريس اللغة العربية. "وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كل منهج تعليمي. ومعلوم أن تعليم اللغة لا بد أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه، وما يدور في ذهنه، وما يكتنه من غرض، فاللغة وضعت للتبليغ والاستعمال قبل كل شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلم، وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص لذاتها ولنفسها، أي بوصفها نماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم عند استعماله للغة فعلياً في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية، فإنه يكون قد أخطأ الغرض من الأساس." (عبد الرحمن الحاج صالح، ١٩٨٥ : ١٩، ٣٠).

ولقد تنبه علماءنا السابقون إلى قضية التكامل هذه، بما أوتوا من حس لغوي سليم "وأدركوا ما بين فروع اللغة العربية من روابط وثيقة، فمزجوا بينها وخلطوا بعضها ببعض في مؤلفاتهم ومصنفاتهم، واتخذوا من النصوص الأدبية التي يختارونها مركزاً وأساساً

من خلال العرض السابق، تبذلنا أهمية تدريس اللغة العربية بالطريقة الكلية أو التكاملية، وذلك من خلال ما أكده الباحثون والمختصون في طرائق تدريسها، خصوصاً أن وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين تؤكد "أن تكون طرائق التدريس المرغوب توظيفها تسهم في تحقيق الكفايات المطلوب أن يكتسبها الطلاب في هذه المرحلة - أي الثانوية - والتي تعتمد على المنحى الوظيفي المتصل بحياة الطالب الراهنة والمستقبلية." (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١ : ٦٢).

المشكلة وأهميتها:

وفي إطار سعيها لتطوير التعليم الثانوي - الذي تمت الإشارة إليه سابقاً - عمدت وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين إلى تطبيق نظام المقررات أو الساعات المعتمدة الذي بدأ تطبيقه منذ العام الدراسي ٨٨ - ١٩٨٩، في إحدى مدارس التعليم الثانوي الصناعي وهي مدرسة الجابرية الثانوية الصناعية، والذي لازال التوسع فيه جارياً، إذ من المؤمل أن يشمل التعليم الثانوي بجميع فروع. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨ : ١١).

واستجابة لهذا التطوير في بنية النظام التعليمي في المرحلة الثانوية - وتأكيد التكامل اللغوي في مادة اللغة العربية - بادرت شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج إلى تغيير محتوى المناهج الدراسية الحالية لهذه المرحلة التعليمية، وأعدت لها صياغة جديدة تراعي التكامل والربط بين فروع المادة، وتتخذ من النصوص اللغوية محاور لتدريس المادة مجتمعة، لذا قامت بتأليف بعض الكتب الدراسية وفق هذه الطريقة معتمدة على النص اللغوي المتكامل منطلقاً لتدريس فروع اللغة العربية كافة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩ : ٣).

ولكن من المعلوم أن إدخال أي تطوير في نظام التعليم أو المناهج، يتطلب تهيئة الأجواء المناسبة في المجتمع، خاصة في أوساط المعنيين بالعملية التعليمية، والمشكلة الأساس هي غموض مفهوم التكامل من جهة وعدم تأهيل المدرس من جهة أخرى، حيث يتطلب التدريس بهذه الطريقة إعداداً خاصاً للمعلم ليتعرف الخصائص والسمات الخاصة لهذه الطريقة ليكون قادراً على إحداث التغيير المطلوب في سلوك التلاميذ، لأن طريقة التدريس مرتبطة بالمدرس ارتباطاً وثيقاً وبدونه تبقى مسألة نظرية

غير قادرة على إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة، إذ إن العوامل الخارجية التي تؤثر في المتعلم كثيرة "أهمها وأخطرها أساسيات الكفاية للمعلم". (Weigand, 1971 : X).

ولقد دأب كثير من المعلمين على النظر إلى اللغة العربية باعتبارها مواد منفصلة، لا يشدها رباط قوي، وكل فرع منها له ميدانه الخاص به، فميدان للنحو، وميدان للبلاغة... الخ. ويبدو أن تقديم اللغة العربية بهذا الشكل المجزأ هو الذي أفقدها طعمها وحلاوتها لدى المتعلمين، لأنها كانت وما زالت تقدم لهم في قوالب نمطية بعيدة كل البعد عن الاستعمال الطبيعي للغة في الحياة، مما جعل المتعلم وكأنه غريب عن لغته، لا بل يعتبرها عديمة الفائدة، منقطعة الصلة بحياته، بحيث أصبح درس اللغة العربية من أثقل الدروس على نفسية المتعلمين.

يتضح مما سبق أن المعلم غير المعد إعداداً جيداً، يمثل عقبة كبيرة في طريق تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق التكامل في تدريس اللغة العربية، لأن المدرس يمثل حجر الزاوية في أي عملية تطوير يراد لها النجاح، لذا ينبغي أن يأخذ إعداد المعلم مكان الصدارة في أي عملية تطوير تهدف إلى رفع مستوى التلاميذ، لأنه المسئول الأول عن تنفيذ الجانب التطبيقي من أسلوب التكامل في التدريس، الأمر الذي يحتاج من خلاله إلى المعرفة بطرائق التدريس والتقويم وغيرهما من التفاصيل المتعلقة بأسلوب التكامل في تدريس اللغة العربية. وإذا كان المدرس قد أعد لتدريس اللغة العربية بطريقة الفروع المنفصلة، فكيف سيتمكن من تدريسها بطريقة الوحدة أو التكامل؟ وطبيعي أن المدرس سوف يميل إلى تدريس التلاميذ بالطريقة التي تعلم بها.

وعلى الرغم من أن شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج، قد قامت بتنظيم دورات تدريبية لتدريب المدرسين على التدريس بالطريقة التكاملية إلا أن هذه الدورات كانت قصيرة ومستعجلة ومرتكزة على الجانب النظري فقط، الأمر الذي يجعل فائدتها محدودة في تحديد الإطار العام للطريقة التكاملية.

ومنذ اعتماد هذه الطريقة في تدريس مادة اللغة العربية، بدأت الشكوى تأخذ صوراً مختلفة، فبعض المعلمين والمعلمات يشكون من صعوبة تنفيذ الدروس بالطريقة التكاملية لأنها غير واضحة في أذهانهم ولا يملكون تصوراً واضحاً عن كيفية تنفيذ التدريس بها،

حيث إنهم يظنون أن عليهم شرح مجموعة من المهارات اللغوية في حصة واحدة، ومنهم من يشكو من قصر حجم المادة العلمية المخصصة لتدريس بعض فروع اللغة العربية مثل النحو والبلاغة والأدب، والبعض الآخر يشكو من عدم وجود مادة علمية تتناسب مع المرحلة الثانوية، لأن طريقة معالجة الموضوعات اعتمدت أسلوب التعلم الذاتي.

وقد لمس الباحث من خلال تجربته في مواكبة هذه الطريقة منذ تطبيقها في مدرسة الجابرية الثانوية الصناعية، ومن خلال استطلاع آراء عدد من القائمين على التدريس بها، أن هناك وجهات نظر متباينة حول مدى جدوى التدريس بهذه الطريقة، والمهارات اللازمة لمدرس اللغة العربية في تدريسه هذه اللغة بتلك الطريقة. وقد تيسر للباحث متابعة اللقاءات التربوية للمدرسين والمدرسات الأوائل مع اختصاصصي مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية والتي دارت حول طريقة التدريس بالطريقة التكاملية والوسائل الكفيلة بإنجاحها.

ومن هنا رأى الباحث أن تحديد المهارات اللازمة للتدريس بالطريقة التكاملية وتقويم المدرسين في ضوءها، عمل قد يضع أيدينا على نقاط الضعف والقوة لهذه الطريقة ومدى ما يتعرض له المدرسون من صعوبات في تنفيذهم التدريس بها. وجاء هذا من منطلق أهمية المعلم باعتباره ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية التعلمية، وهو الذي ينجح الطريقة أو يفشلها من خلال تحقيقه أهداف المنهج والمهارات المطلوب تعليمها الطلبة.

وقد رأى الباحث أن يقوم بدراسة لتقويم أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية، بعد تحديد المهارات اللازمة للتدريس بهذه الطريقة.

تحديد مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي:

- ما الطريقة التي يمكن من خلالها تقويم أداء مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة للتدريس بالطريقة التكاملية؟

وينتفرع من هذا السؤال السؤالان التاليان:

- ١ - ما المهارات اللازمة لمدرسي اللغة العربية للتدريس وفق الطريقة التكاملية بالمرحلة الثانوية؟
- ٢ - ما مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة وفق الطريقة التكاملية؟ وما الفرق في مستوى أدائهم طبقاً للجنس وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١ - الوصول إلى قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية بالمرحلة الثانوية.
- ٢ - تعرف مدى ممارسة مدرسي اللغة العربية لهذه المهارات.
- ٣ - تعرف الفروق في مستوى أداء المدرسين طبقاً للجنس وعدد سنوات الخبرة.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث في الجوانب الآتية:

- ١ - تحديد جوانب الأداء التي يجب أن يتمكن منها مدرسو اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية.
- ٢ - الإفادة من القائمة التي سيتم إعدادها لجوانب الأداء المطلوب في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، في تطوير برامج إعداد مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- ٣ - الكشف عن جوانب القوة والضعف لدى مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية، وتلافي جوانب الضعف مستقبلاً.

فروض البحث:

- ١ - لا يصل مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية، إلى المستوى المقبول تربوياً.

- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين والمدرسات في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية عند مستوى ٠,٠٥.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين والمدرسات ذوي الخبرة التدريسية الطويلة، ومستوى أداء المدرسين والمدرسات ذوي الخبرة التدريسية القصيرة عند مستوى ٠,٠٥.

حدود البحث:

سيقتصر البحث الحالي على:

- ١ - تقويم أداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات اللازمة لتدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية.
- ٢ - تقويم أداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المهارات الخاصة بالبنى المعرفية والتنفيذ والتقويم.
- ٣ - تقويم أداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية داخل حجرة الدراسة فقط.

أدوات البحث:

- ١ - استبانة لتعرف آراء مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية، واختصاصي المناهج في مهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية للمرحلة الثانوية، وتحديد درجة أهمية هذه المهارات.
- ٢ - بطاقة ملاحظة لتقويم أداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التي سيتم تحديدها، وذلك لتعرف نواحي القوة والضعف في أداء هؤلاء المدرسين ومعرفة مدى تمكنهم من هذه المهارات.

مصطلحات البحث:

١ - الطريقة التكاملية:

المراد بها أن ينظر إلى اللغة العربية على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً مفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محوراً تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والأدب والنحو والبلاغة، دونما تخصيص حصة معينة لأي نوع من أنواع الدراسات اللغوية. (عبد العليم إبراهيم، ١٩٧٨ : ٥٠).

٢ - الأداء:

هو السلوك الذي يحدثه المدرس في أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الموقف التدريسي، ويؤثر على حدوث التعلم، ويمكن ملاحظته وقياسه، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها كل مدرس في بطاقة الملاحظة.

٣ - المهارة:

إتقان جزء من موقف معين يمكن إنجازه في وقت قصير أو طويل، وسهولة أدائه يؤدي إلى تغير في سلوك المتعلم، وتفسر بأنها مقدرة حركية سهلة ومبسطة أو معقدة ودقيقة، وهي تتكيف بتكيف الظروف، ويحكم عليها من خلال ما يتوصل إليه الإنسان، ويشترط لحدوثها، الفهم والسرعة والدقة في الأداء. (آرثر جتس وآخرون، ١٩٦٦ : ٧١).

خطوات البحث:

١ - تحديد مهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، وسيكون ذلك في ضوء:

أ - العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها.

ب - دراسة واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية من حيث الأهداف والمحتوى والتقويم.

ج - مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث.

د - تعرف آراء اختصاصيي المناهج، ومدرسي ومدرسات اللغة العربية من خلال استبانة توجه إليهم بعد التأكد من صدقها وثباتها.

٢- الوقوف على مدى ممارسة المدرسين مهارات التدريس بالطريقة التكاملية من خلال:

- أ - إعداد بطاقة ملاحظة في ضوء المحاور السابقة.
 - ب - عرض البطاقة على محكمين للتأكد من سلامتها وصدقها.
 - ج - تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية لتحديد ثباتها.
 - د - اختيار عينة البحث وتطبيق البطاقة عليها لتحديد نواحي القوة والضعف لديها.
- ٣ - تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- ٤ - تقديم المقترحات والتوصيات.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً:

(أ) العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها.

(ب) واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء التدريس
بالطريقة التكاملية.

ثانياً:

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت تقويم أداء المدرس بعامة.

ثانياً: دراسات اهتمت بتقويم أداء المدرس ضمن مرحلة

دراسية معينة.

ثالثاً: دراسات تناولت تقويم أداء المدرس في ضوء مادة دراسية

معينة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

ينقسم الإطار النظري لهذه الدراسة إلى قسمين، يتناول القسم الأول العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها والأسس التي قامت عليها نظرية التكامل في تدريس اللغة العربية، مع عرض لواقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء التدريس بالطريقة التكاملية، وذلك من حيث، الأهداف، والمحتوى والتقويم، ويحاول الباحث من خلال هذين المحورين اشتقاق بعض مهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية. أما القسم الثاني فيتناول عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

أولاً:

أ - العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها:

سبقت الإشارة في الفصل الأول إلى أن اللغة وحدة متكاملة تترابط جميع فروعها في وحدة واحدة لتؤدي وظيفتها في الاتصال الفكري بين أبناء الأمة الواحدة، فنحن حين نستخدم اللغة لا نصدر في استخدامنا لها من خلال فرع بعينه، وإنما نمارس استخدام اللغة بوصفها كلاً لا يمكن تجزئته وتفتيته، فلا يمكننا أن نتصور أن تكون اللغة نحواً منفصلاً أو بلاغة لوحدها أو قراءة لوحدها.... الخ، وإنما جميع هذه الفروع تتعاون فيما بينها لتؤدي وظيفة اللغة في عملية الاتصال. من هنا تكون الوظيفة متصلة بالتكامل اتصالاً وثيقاً، حيث إن وظيفة اللغة هي التعبير والاتصال، وهذان لا يتحققان إلا في موقف متكامل الأداء لغوياً.

وقد فطن علماء العربية القدامى إلى ما في اللغة العربية من تكامل ووحدة بين فروعها، فكانوا يعلمونها في إطارها الكلي لا فروعاً متفرقة لا رابط بينها، فكان لديهم دروس في اللغة، ولم تكن لديهم دروس خاصة بكل فرع من فروع اللغة العربية. وقد كان التكامل واضحاً في ربطهم اللغة العربية بالقرآن الكريم من خلال علم التفسير، لأن اللغة العربية هي الوعاء الذي تشرف بحمل القرآن الكريم، ومن ثم كانت هي الوسيلة لفهم معاني القرآن ومضامينه، فكان المفسرون - عندما يتعرضون للآية القرآنية - يشيرون إلى جميع

جوانبها النحوية والبلاغية والصرفية، من أجل أن تتجلى لهم حقيقة النصوص القرآنية، إذ كان النص القرآني محوراً تدور حوله الدراسات اللغوية المختلفة فهو عربي الخصائص كما وصفه الله تعالى في قوله: ﴿بلسان عربي مبين﴾ (سورة الشعراء، ١٩٥) أو كما قال: ﴿كتاب فصلت آياته قرآناً عربياً لقوم يعملون﴾ (سورة فصلت، ٣). ومن خلال هذه الطريقة كانوا يعالجون جميع المشكلات اللغوية التي ترد عليهم في أثناء التعرض لتفسير الآيات، ويجعلون من القرآن الكريم مقياساً يقيسون عليه الفصح، في اللغة من غير الفصح والسليم من السقيم.

ولكن رغم تلك الجهود التي قام بها أولئك العلماء، إلا أنها لم تصدر عن نظرية واضحة المعالم تحمل اسم التكامل أو الوحدة في اللغة، وإنما جاءت إشارات صدرت عن ذوق لغوي فرضته طبيعة التعامل مع النصوص اللغوية، التي نقلها الخلف عن السلف. من هنا تتبغى الإشارة إلى الأسس التي بنيت عليها نظرية التكامل في اللغة العربية.

أسس نظرية التكامل في اللغة العربية:

اعتمدت نظرية التكامل في تدريس اللغة العربية على أسس نفسية وتربوية ولغوية وهذه الأسس هي:

١ - الأسس النفسية:

"إن في هذه الطريقة تجديداً لنشاط التلاميذ، وبعثاً لشوقهم، ودفعاً للسأم والملل عنهم، وذلك لتنوع العمل وتلوينه، كما أن فيها نوعاً من تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد، لعلاج من مختلف النواحي، وفي التكرار تثبيت وزيادة فهم، وتقضي هذه النظرية أيضاً بفهم الموقف الذي يمثل الموضوع فهماً كلياً أولاً، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء، وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات" (عبد العليم إبراهيم : ١٩٧٨، ٥٠).

يضاف إلى ذلك أن تطبيقات هذه الطريقة في تدريس اللغة العربية تقضي أن يكون لمادة اللغة العربية كتاب مدرسي واحد تعالج جميع فروع اللغة من خلال نصوصه الشعرية

والنثرية، خلافاً لطريقة الفروع المنفصلة التي تقضي أن يكون لكل فرع كتاب خاص به، الأمر الذي يجعل لمادة اللغة العربية أربعة كتب دراسية، كتاب للأدب والنصوص، كتاب للقراءة، كتاب للقواعد النحوية، وكتاب للبلاغة، وهذا يشكل عبئاً نفسياً ثقيلاً على الطالب وهو ينظر لهذه الكتب وما فيها من موضوعات مقررة، عليه أن يذاكرها ويستوعب ما فيها، أما في الطريقة التكاملية فسيشعر الطالب بالارتياح النفسي، حين ينظر فيرى أن اللغة العربية أصبحت لها كتاب مدرسي واحد، وهذا سيجعله يشعر بسهولة المادة والميل لدراستها بدافع القدرة على استيعابها وهضم ما فيها، وسيسهل ذلك في تحطيم الحاجز النفسي الذي ساعدت طريقة الفروع في بنائه بين الطالب ومادة اللغة العربية.

٢ - الأسس التربوية:

إن في هذه الطريقة ربطاً وثيقاً بين ألوان الدراسات اللغوية، وضماناً للنمو اللغوي نمواً متعادلاً، لا يطغى فيه لون على آخر، لأن هذه الألوان جميعها تعالج في ظروف واحدة، لا تتفاوت فيها حماسة المدرس أو إخلاصه أو غير ذلك من العوامل. (عبد العليم إبراهيم، ١٩٧٨ : ٥١).

كما أن هذه الطريقة تفسح المجال أمام جميع التلاميذ للمشاركة في النشاطات اللغوية المختلفة التي يتم التعرض لها في الحصة، فالطالب الضعيف في فرع النحو مثلاً لن يظل صامتاً طوال الحصة بل سيشارك في جوانب أخرى من الدرس، يجد نفسه قادراً فيها على المشاركة، وهكذا في بقية الفروع، وذلك عكس ما يؤديه تدريس اللغة العربية بطريقة الفروع المنفصلة، فمن يدرس اللغة العربية بتلك الطريقة يلاحظ أن التلاميذ الضعاف في فرع النحو مثلاً يبقون صامتين ناكسي رؤوسهم طوال فترة الحصة، لأنهم يخشون المشاركة خوفاً من الحرج الذي سيتعرضون له أمام المدرس وأمام زملائهم، ولكنهم في حصص الفروع الأخرى يبدون مشاركة أفضل، ولا يبدو عليهم الملل الذي يصاحبهم في حصة القواعد النحوية.

٣ - الأسس اللغوية:

إن هذه الطريقة تتفق مع الاستعمال اللغوي للإنسان في الحياة، لأن استعمالنا اللغة في تعبيراتنا الشفوية أو الكتابية يصدر عن ثقافة متكاملة الأجزاء لا من خلال الفروع المتفرقة، وهذا ما يسمى بوظيفية اللغة في الحياة، فالمتكلم في حديثه والكاتب في كتابته ينطلقان من خبرات لغوية متراكمة تتكامل أجزاؤها في نسق تعبيرى متكامل، لتعطي لغة ذات معنى، سواءً كانت اللغة منطوقة أو مكتوبة، "فاللغة مظهر من مظاهر الحياة، لا تخضع إلا لقوانين الحياة" (نور الدين كريدس : ١٩٨٣، ٤٥)، وهذه القوانين تقضي بتوظيف اللغة توظيفاً يخرجها من دائرة الانغلاق، فلا تصبح وسيلة للمقاصد فقط، لأن ذلك يضعف الاتصال بين الناس، بل وسيلة لحوار الضمائر، وصلة بين روح إنسانية وروح إنسانية أخرى.

بناء على ما تقدم يقتضي التعليم الوظيفي للغة أن نقدمها طبقاً لواقعها بصورة مترابطة متكاملة ونتجنب تقسيمها إلى فروع حتى لا يعوق هذا التقسيم أداءها لوظائفها، وذلك أن تعلم اللغة كمنظومة واحدة، وفي إطار مهاراتها الرئيسة يوضح وظائفها بشكل كامل، ويؤدي إلى سرعة التعلم وترسيخ المهارات (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٠، ٢٨).

ومن الأسس اللغوية، الوحدة بين الشكل والمضمون، فأحدهما لا ينفك عن الآخر، لأن الشكل هو الذي يوصل إلى المضمون، فلا شكل دون مضمون ولا مضمون دون شكل على رأي الجشتالت، فاللغة ليست رموزاً مكتوبة فحسب ولا هي ألفاظاً منطوقة فقط. من هنا نجد أن اللفظ المنطوق لا يعبر عن اللغة إن انفصل عن معنى صحيح، وكذا الرمز المكتوب لا يعد من اللغة إن هو صار شكلاً مفرغاً من المعنى. فحين تتم قراءة نص لغوي على وتيرة واحدة وبنفس واحد - دون مراعاة الاستفهام والتعجب والانفعال وغير ذلك، حين يتم هذا - يصعب التفاعل مع النص وتكون وحدة اللغة قد أُلغيت وقصرت على ألفاظ غير مفهومة لاتحمل دلالة أو معنى، كما تكون الألفاظ قد تحولت إلى أصوات خالية من أي مضمون، وتكون اللغة بذلك قد فقدت وظيفتها الحياتية التي وضعت من أجلها.

ولقد التفت علماء العربية الأوائل إلى هذه الوحدة بين الشكل والمضمون "قلم يعنهم من كل حرف أنه صوت، وإنما عناهم من صوت هذا الحرف أنه معبر عن غرض، وأن

الكلمة العربية مركبة من هذه المادة الصوتية التي يمكن حل أجزائها إلى مجموعة من الأحرف الدوال المعبرة، فكل حرف منها مستقل ببيان معنى خاص مادام مستقل بإحداث صوت معين" (صبحي الصالح : ١٩٨٣، ١٤٢).

وهذه الوحدة بين الشكل والمضمون تحدث عملية فكرية متلازمة خصوصاً بين اللفظ والمعنى "ولهذا التلازم في العملية الفكرية بين الألفاظ في السياق ودلالاتها على معناها العام يرى عبد القاهر الجرجاني، أنه لا يتصور بحال أن يصعب مرام اللفظ بسبب المعنى، لأنه لا يتصور أن يحصل المرء على المعنى أولاً على حدة ثم يبحث له عن الألفاظ الدالة عليه، إذ إن الألفاظ من حيث هي ألفاظ لا تطلب بحال، وإنما تطلب من أجل المعاني في الصياغة والسياق، فتظهر هنا أهمية الألفاظ في أداء المعاني، ويتجلى ذلك في تأليف الكلام، وهنا تظهر مزية الصياغة وما فيها من ألفاظ في جلالتها للصورة".
(محمد غنيمي هلال: ١٩٧٣، ٢٧٢-٢٧٣).

يضاف جانب آخر إلى ماتقدم من ارتباط الشكل بالمضمون، هو ارتباط علامات الترقيم بوحدة اللغة لأن استخدامها يعبر عن التفات الكاتب ويقظته وإدراكه للمعنى الذي يكتب عنه، والإحساس الذي بداخله، لذا يحرص أن يكون الشكل اللغوي معبراً ودالاً على ذلك الإحساس، فعلمة الاستفهام تعبر عن شيء، وعلامة التعجب تعبر عن شيء آخر، وهكذا كل تلك العلامات تعبر عن معانٍ يسترشد بها القارئ على مقاصد الكاتب.

وشكل آخر من الارتباط بين الشكل والمضمون، هو ذلك الارتباط بين الحفظ والمعنى، ذلك الارتباط الذي يعطي للحفظ قيمته حينما يكون متلازماً مع فهم معاني الشيء المحفوظ ومقاصده، فلا قيمة لنص يحفظ ولا يفهم معناه ومراده، فحفظه أو عدم حفظه سبيل، لأن فهم المعنى مرتبط بتطبيقه وتمثله في الحياة العملية، وهذا ما يلاحظ عند بعض المسلمين من غير العرب، الذين يحفظون القرآن لكنهم لا يفهمون معانيه، وإنما يقرأونه ويحفظونه على سبيل التبرك لا غير، فيتحول ذلك الحفظ إلى مجرد ترديد لكلمات مغلقة، لا تؤثر في سلوك من يحفظها، وتحرمه من الاستفادة من عطاء ذلك الأثر، خصوصاً إذا كان أثراً إلهياً مقدساً كالقرآن الكريم.

ومما يتعلق بالوحدة بين الشكل والمضمون، الصلة بين الإملاء والمعنى، فلا قيمة لكلام يكتب وكاتبه لا يعرف معناه وإنما يكتب رموزاً، هي عنده كالألغاز والطلاسم، يكتبها صحيحة لكنه يجهل ماكتب، هنا تتضح الصلة بين الشكل والمضمون، ومدى ارتباط أحدهما بالآخر.

ومما تتضح فيه الصلة أيضاً بين الشكل والمضمون، العلاقة بين الرسم الإملائي أو الخط بالعبارة الكاملة الواضحة المعنى، غير المبتورة، فقد يكون الخط جميلاً جذاباً، لكن العبارة المكتوبة لاتعطي معنى كاملاً، لعدم الترابط بين المفردات التي تحتوي عليها، مما يفقد تلك المفردات أيّ مدلول واضح، عندها تكون العبارة قد تحولت إلى كلمات متناثرة لايفهم منها معنى ولا مقصود.

لذلك لايمكننا فهم نظرية الوحدة في اللغة إلا عند فهمنا اللغة ذاتها وطبيعتها وكل ما يتعلق باللغة من سماع وتحدث وقراءة وكتابة، فكل المهارات اللغوية مرتبطة ارتباطاً طبيعياً ببعضها. وقد بينت العديد من الدراسات أن وحدة اللغة تعتمد في الأساس على اكتساب مهاراتها. والسؤال الذي يطرحه الباحث هو: ما المهارات التي يمكن اشتقاقها لعملية التدريس من خلال اللغة المتكاملة؟

مهارات مشتقة من العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها

يمكن من خلال العرض السابق اشتقاق بعض المهارات الخاصة بتدريس اللغة العربية وفق الطريقة التكاملية وهي:

- استخدام ستراتيجيات تدريس متنوعة تخدم الطريقة التكاملية.
- طرح فكرة النص بصورة كلية ثم الانتقال إلى جزئياته.
- ربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة.
- الربط بين قضايا اللغة المختلفة في الحصة الواحدة.
- توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.
- توضيح المعالجات النحوية بأمثلة من داخل النص.
- توضيح المعالجات البلاغية بأمثلة من داخل النص.

- تحليل النص وشرحه بصورة متكاملة.
- طرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة.
- صياغة موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية.
- صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المدروسة.
- استخدام أساليب تقويمية يتحقق من خلالها التكامل.

ب - واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء التدريس بالطريقة التكاملية:

إن عملية التكامل بين المنهج الدراسي والوحدة اللغوية يؤدي إلى نجاح المنهج بمواده الدراسية من ناحية، وبتكامل فروعه من ناحية أخرى بما يساعد طلاب المرحلة الثانوية على الانتقال بين أجزاء المنهج بسهولة ويسر. وتعد اللغة محصلة أساسية عند تطبيق وحدة اللغة النابعة من المواقف التعليمية التعليمية. وموضوع الوحدة هو تأكيد توظيف اللغة بمهاراتها وأساليبها ووسائلها وتقويمها وصولاً إلى تحقيق أهداف المنهج وغاياته. ولذلك سيعنى الباحث بالأهداف والمحتوى، والتقويم، والتي سوف يتم التعرض لها من خلال طبيعة الأهداف والمحتوى والتقويم في المواقف التعليمية التعليمية مع تأكيد نوعية المهارات المشتقة من هذه الأجزاء الثلاثة.

١ - أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

- ينص منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية المحدد من قبل وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين على الأهداف التالية:
- ١ - أن يدرك قدرة اللغة العربية على ترسيخ وحدة الفكر والمشاعر بين أبناء وطنه وأمنته.
 - ٢ - أن يتعرف المزيد من الإنتاج الأدبي وأعلامه وآثارهم في مسيرة الأدب ونهضته.
 - ٣ - أن يتصل بالتراث العربي والإنساني في جميع مجالات الحياة.
 - ٤ - أن يتعرف دور الأدب في خدمة قضايا التحرر الوطني والقومي، والوقوف في وجه أعداء الأمة، وبخاصة العدو الصهيوني.

- ٥ - أن يفيد من مصادر المعرفة على اختلاف أنواعها من مراجع ومعاجم وفهارس ودوائر معارف في تنمية معارفه ومفهوماته ومهاراته اللغوية.
- ٦ - أن يدرك مافي اللغة العربية من قوة ذاتية مبسطة ومرونة تمكنها من الوفاء بجوانب التعبير المختلفة عن متطلبات الحياة.
- ٧ - أن يدرك دور اللغة العربية في بناء الحضارة العربية الإسلامية وتطويرها ومالها من إسهام في بناء الحضارة الإنسانية.
- ٨ - أن تنمو قدرته على التفكير السليم من خلال اتصاله اللغوي باعتبار اللغة أداة للتفكير.
- ٩ - أن يتقن مهارات الاستماع وآدابه إتقاناً يمكنه من الاتصال الفعّال مع غيره في كفاية ويسر.
- ١٠ - أن يتقن مهارات التعلم الذاتي بما يمكنه من التعلم اللغوي المستمر، ليكون أكثر قدرة على النقد الموضوعي، واختيار البديل الأفضل، واتخاذ القرار المناسب.
- ١١ - أن يكتسب المهارات القرائية التي تمكنه من الفهم وتصنيف الأفكار وتحليلها ونقدها نقداً موضوعياً.
- ١٢ - أن يمتلك القدرة على التعبير عما في نفسه من أفكار ومشاعر وأحاسيس بلغة سليمة وأسلوب جميل.
- ١٣ - أن يزداد ارتباطه بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، قراءة، وإفادة، وتأملاً، وتذوقاً، وتعبداً.
- ١٤ - أن تنمو عاطفة حبه وتقديره للغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم والحديث الشريف.
- ١٥ - أن تترسخ لديه - من خلال دراسته اللغوية - العقيدة الإسلامية بحيث يتمكن من توجيه سلوكه وإقامة علاقاته في ضوء الإسلام وتعاليمه.
- ١٦ - أن يعتز باستخدام لغته أداة أساسية في تعميق الروابط الاجتماعية والثقافية بين أبناء مجتمعه وأمتة العربية الإسلامية.
- ١٧ - أن يعتز بلغته العربية لأهميتها في تكوين نفسه وبناء مجتمعه.
- ١٨ - أن يتعمق إحساسه باللغة وتذوقه لها، وإدراكه الجمال الفني فيها.

- ١٩ - أن يتعمق إيمانه بوطنه وبالروابط التي تجمع دول مجلس التعاون من خلال دراسته نماذج من النشاطات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
- ٢٠ - أن يقدر - من خلال دراسته اللغة - العمل والوقت لما لذلك من أهمية في نهضة البلاد وتقدمها.

(وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٢، ٣ - ٤)

مهارات مشتقة من الأهداف السابقة:

بالرجوع إلى الأهداف السابقة يلاحظ أنها جاءت عامة لجميع فروع اللغة العربية، فلم تخصص أهداف خاصة بكل فرع من فروع اللغة العربية، كالنحو والبلاغة والأدب وغيرها، بل ركزت هذه الأهداف بصورة أساسية على إتقان الطالب المهارات اللغوية التي تعطيه القدرة على التعامل مع الحياة ومتطلباتها بشكل يتيح له فرص النجاح، شرط أن يوظف هذه المهارات اللغوية في تنمية التفكير، واستغلال فرص الحياة لصالحه، مع المحافظة على أصالته وقيمه الدينية والاجتماعية. وبالنظر إلى هذه الأهداف نجد أن بعضها يشير إلى بعض المهارات التدريسية التي يحتاجها مدرس اللغة العربية في تدريسه هذه اللغة بالطريقة التكاملية، ومن ثم يمكننا اعتبار هذه الأهداف محوراً لاشتقاق بعض هذه المهارات، وذلك على النحو التالي:

ينص الهدف الخامس على أن يفيد الطالب من مصادر المعرفة على اختلاف أنواعها من مراجع ومعاجم وفهارس ودوائر معارف، في تنمية معارفه ومفهوماته ومهاراته اللغوية. وهذا الهدف يتضمن بعض المهارات التي ينبغي على مدرس اللغة العربية التمكن منها في أثناء تدريسه هذه اللغة بالطريقة التكاملية وهي:

- تدريب التلاميذ على استخدام وتوظيف المعاجم اللغوية.
- توفير فرص التعلم الذاتي عن طريق تدريب التلاميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة، المرتبطة بالنصوص المقررة.
- تدريب التلاميذ على تلخيص المادة المقروءة المرتبطة بالنصوص المقررة.

والهدف السادس ينص على أن يدرك الطالب مافي اللغة العربية من قوة ذاتية، وسعة ومرونة، تمكنها من الوفاء بجوانب التعبير المختلفة عن متطلبات الحياة وهذا الهدف يتطلب مهارة:

- ربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة.

والهدف التاسع ينص على أن يتقن الطالب مهارات الاستماع وآدابه إتقاناً يمكنه من الاتصال اللغوي الفعال مع غيره في كفاية ويسر. وهذا الهدف يتطلب من المدرس إتقان المهارة الآتية:

- تدريب التلاميذ على مهارات الاستماع.

والهدف العاشر ينص على أن يتقن الطالب مهارات التعلم الذاتي بما يمكنه من التعلم اللغوي المستمر، ليكون أكثر قدرة على النقد الموضوعي، واختيار البديل الأفضل، واتخاذ القرار المناسب. وهذا الهدف يتطلب إتقان مهارتين الآتيتين:

- تدريب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات يختارونها، تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.

- تدريب التلاميذ على نقد المقروء وبيان رأيهم فيه بعد قراءته بشكل متكامل.

والهدف الحادي عشر ينص على أن يكتسب الطالب المهارات القرائية التي تمكنه من الفهم وتصنيف الأفكار وتحليلها ونقدها نقداً موضوعياً. وهذا الهدف يتطلب من المدرس إتقان المهارات الآتية:

- تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة الواعية المستوعبة للنص.

- تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية المعبرة، الخالية من الأخطاء اللغوية والنحوية.

- تدريب التلاميذ على التعبير عن فهم المقروء.

- تدريب التلاميذ على تصنيف الأفكار إلى رئيسة وفرعية، والربط بينهما.

- تدريب التلاميذ على تحليل النصوص المقروءة بعد فهمها بصورة كلية.

والهدف الثاني عشر ينص على أن يمتلك الطالب القدرة على التعبير عما في نفسه من أفكار ومشاعر وأحاسيس بلغة سليمة وأسلوب جميل. وهذا الهدف يتطلب من المدرس إتقان المهارتين الآتيتين:

- تدريب التلاميذ على التحدث عن أفكارهم ومشاعرهم بصورتها الكلية والتفصيلية.
- تدريب التلاميذ على الكتابة عما في أفكارهم ومشاعرهم بلغة سليمة.

أما الهدف الثامن عشر فينص على أن يتعمق إحساس الطالب باللغة وتذوقه لها، وإدراكه الجمال الفني فيها. وهذا الهدف لا يتحقق إلا إذا أتقن المدرس المهارات الآتية:

- تدريب التلاميذ على القراءة السليمة بنوعها الجهرية والصامتة.
- تدريب التلاميذ على حسن التحدث عن جمال الصور البلاغية الموجودة في النص.
- تدريب التلاميذ على مناقشة الأفكار إجمالاً وتفصيلاً.

٢ - المحتوى:

قبل الشروع في تطبيق نظام المقررات للمرحلة الثانوية، قامت شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج بإعداد الكتب الخاصة باللغة العربية لهذا النظام الجديد، "وقد نظم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في إطار المقررات بكيفية تضمن تدرج الطالب في مستويات المرحلة الثانوية، وتحقيق الكفايات المطلوبة بحسب المسارات المختلفة وفقاً لما يلي:

- ١ - المقررات المشتركة لجميع الطلاب في كل المسارات وهي (٣،٢،١).
- ٢ - المقرران التكميليان لجميع المسارات ماعدا المسار الصناعي.
- ٣ - المقررات التخصصية الإلزامية للمسار الأدبي فقط وهي أربعة مقررات (٩،٨،٧،٦).
- ٤ - المقررات التخصصية الاختيارية للمسار الأدبي فقط وهي ثلاثة مقررات يختار من بينها الطالب وهي (١٢،١١،١٠).

وقد روعي في بناء هذه المقررات مبدأ الشمول بحيث غطت المحتويات جوانب المنهج الثلاثة وهي (المجالات - الموضوعات - المهارات). كما روعي التنوع فلم يخصص مقرر ما لمجال بعينه، أو لعصر أدبي بذاته، وقد اشتملت هذه المقررات على الشعر والنثر وألوان من الأدب والمعرفة في كل العصور، لأن المهم هو التدرج في بناء المهارات والارتقاء فيها، لاتخصيص المقرر بلون أدبي معين، أو بعصر أدبي ما. وانطلاقاً من مبدأ ربط المدرسة بالحياة وجعل التعليم وظيفياً، تم ربط المحتوى بحاجات

البيئة ومتطلبات العصر، حيث روعي في تحديد المحتويات والمهارات ما يحقق مؤلفة الطالب مع بيئته العملية". (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٠، ١١ - ٢٠).

وقد اتخذ النص في هذه المنهجية محوراً تدور حوله الدراسة اللغوية، فلم تخصص موضوعات منفصلة لفروع اللغة المختلفة من نحو وبلاغة.....الخ، بل جعل النص اللغوي - شعره ونثره - مجالاً تعالج من خلاله جميع المهارات اللغوية بصورة متكاملة، فلم يعد هناك درس خاص بالنحو وآخر بالبلاغة وثالث بالنصوص الأدبية....الخ، إنما هناك درس واحد هو درس "اللغة العربية" وقد تضمنت موضوعات محتوى المنهج الظواهر النحوية والبلاغية، إضافة إلى جميع المهارات الخاصة بمهارات اللغة، من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، والتي يراد معالجتها في كل مقرر.

مهارات مشتقة من المحتوى:

- بعد الاستعراض السابق لواقع محتوى منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية وفق نظام المقررات، توصل الباحث إلى بعض المهارات التي يحتاجها مدرس اللغة العربية في تدريسه هذا المحتوى بالطريقة التكاملية، وهذه المهارات هي:
- الربط بين القضايا اللغوية المختلفة في الحصة الواحدة.
 - توضيح العلاقة الوظيفية للغة بمواقف الحياة.
 - طرح المادة العلمية وفق تسلسلها المنطقي المتكامل.
 - استخدام ستراتيغيات تدريس متنوعة تخدم الطريقة التكاملية.
 - طرح النص بصورة كلية، ثم الانتقال إلى جزئياته.
 - طرح الأفكار الرئيسة للنص.
 - تحديد الأفكار الجزئية للنص.
 - توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.
 - شرح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص.
 - شرح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص.
 - توضيح سمات النص الأدبية وفقاً لعصر النص.
 - استخدام الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية.
 - صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المقررة.

- صياغة موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية.
- إدراك مفهوم التكامل بين النصوص وربط بعضها ببعض.
- استخدام إجراءات تمهيدية تخدم الطريقة التكاملية.

٣ - التقويم:

التقويم المراد الإشارة إليه في هذا الجزء ينقسم إلى قسمين هما:

أ - التقويم الوارد ضمن موضوعات محتوى المنهج لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

لقد روعي في بناء محتوى منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية وفق نظام المقررات، حشد مجموعة كبيرة من التدريبات في نهاية كل موضوع من موضوعات المحتوى، حيث تعالج هذه التدريبات أهم المهارات المطلوب من الطالب إتقانها بعد دراسة كل مقرر من مقررات اللغة العربية، ولقد تنوعت أسئلة هذه التدريبات بين المقالية والموضوعية، وتناولت أسئلة تقيس مهارات التذكر والفهم والتحليل والتركيب والنقد، ولتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، فقد أحيل الطالب في كثير من التدريبات على كتب متخصصة، أو على مدرسي المواد الأخرى.

ب - نظام التقويم المتبع من قبل وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين:

هذا النظام صدر في مذكرة باسم "نظام الساعات المعتمدة في التعليم الثانوي" تحت عنوان "تقويم عمل الطالب" وهذا التقويم يلخص إنجاز المتعلم في كل مساق دراسي على أساس تقويم داخلي وتقويم مدرسي وتقويم خارجي، والتقويم الداخلي ينقسم إلى تقويم المعلم وتقويم المدرسة. وما يهمنا هو التقويم الداخلي وبالتحديد "تقويم المعلم".

يعتمد تقويم المعلم على التقويم التكويني التشخيصي المستمر، والذي يتحمل مسئوليته معلم الصف على مدار الفصل الدراسي كله. ويخصص له ثلاثون بالمئة من العلامة القصوى. ويبنى المعلم هذه النسبة على بدائل تقييمية تكاملية مختلفة حسب طبيعة الموضوع، في إطار الزمالة المدرسية ومن هذه البدائل:

الملاحظة المنظمة، والامتحانات والاختبارات الأدائية الطبيعية بأنواعها: من نظرية وعملية، تفكيرية ونزوعية، شفوية وتحريرية، مقالية وموضوعية، والمشروعات والأنشطة المتنوعة: من ذاتية مستقلة وموجهة وفردية وجماعية.

كما تشمل بدائل التقويم نماذج وأنماطاً متكاملة من إنتاج المتعلمين في التعبير والتفكير وفي حل المشكلات المختلفة، وفي الابتكار.

ويشترط في شتى بدائل التقويم هذه مجتمعة، أن تغطي جميع الأساسيات المطلوب إتقانها دون نقصان.

ومن الأفضل أن يجري المعلم تقويمه التكويني التشخيصي ضمن وحدات المنهج التكاملية وليس بحسب مواعيد شهرية أو نصف فصلية، أو غير ذلك من التعقيدات الشكلية. (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٣، ٨ - ٩)

مهارات مشتقة من التقويم:

- من خلال استعراض نظام تقويم تعلم التلاميذ، يتوصل الباحث إلى بعض المهارات اللازمة لمدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية وهي:
- طرح أسئلة شفوية متنوعة تعالج مهارات متعددة تخدم النص بصورة كلية.
- إعداد اختبارات قصيرة في نهاية الوحدات الدراسية.
- توفير فرص التعلم الذاتي عن طريق حث التلاميذ على القراءات الخارجية ذات الصلة بالنصوص المقررة.
- إعداد تدريبات تطبيقية من خارج المقرر، تعالج مهارات متنوعة.
- إعداد تدريبات تطبيقية من داخل المقرر تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المقرر.
- مساعدة التلاميذ في إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات خارجية، وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.

خلاصة القسم الأول من هذا الفصل:

تبين مما سبق أن اللغة العربية وحدة متكاملة بجميع فنونها المختلفة بحيث لا يمكن فصل أحد الفروع عن الفروع الأخرى، لذا فإن تدريسها بهذه الطريقة يحتاج إلى مهارات معينة يفترض أن يتقنها مدرسو اللغة العربية، ولكن التدريس بهذه الطريقة لا يكتمل إلا من خلال وجود منهج متكامل في أهدافه ومحتواه وعمليات التقويم الخاصة به، كي يخدم التدريس بهذه الطريقة ويسهم في إنجاحها. ومن هنا حاول الباحث من خلال هذين

المحورين اشتقاق بعض مهارات التدريس الخاصة بمدرس اللغة العربية في تدريسه هذه اللغة بالطريقة التكاملية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يهدف هذا الجزء من الإطار النظري إلى تقديم عرض لبعض الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، التي تناولت تقويم أداء المعلم بهدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية التي نتناول تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية لتعرف المنهجية التي سارت عليها تلك الدراسات.

وسوف يركز منهج الباحث في عرض هذه الدراسات على ثلاثة محاور:

المحور الأول : يتناول بعض الدراسات التي عُنيت بتقويم أداء المدرس بعامّة.

المحور الثاني : يتناول بعض الدراسات التي اهتمت بتقويم أداء المدرس ضمن مرحلة دراسية معينة.

المحور الثالث : يتناول بعض الدراسات التي اهتمت بتقويم أداء المدرس ضمن مادة دراسية معينة.

وقد تم عرض الدراسات السابقة وفق التسلسل التاريخي لكل محور من المحاور السابقة وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: دراسات تناولت تقويم أداء المدرس بعامّة

١ - دراسة سليمان الخضري وفوزي زاهر (١٩٨١):

تحت عنوان (الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر).

هدفت الدراسة إلى استطلاع رأي المشتغلين بالتربية في دولة قطر سواء كانوا من القائمين على إعداد المعلم أو من المعلمين الممارسين أو من المعلمين تحت الإعداد، فيما يتعلق بالكفاءات اللازمة للمعلم وأولوياتها.

وقد ضمت عينة البحث مجموعتين من المهتمين بعملية التدريس هما:

- أ - مجموعة المعلمين ويمثلون ثلاث فئات:
 - معلمون تحت الإعداد من طلاب بكالوريوس كلية التربية، وقد تدربوا على عملية التدريس في أثناء التربية العملية.
 - معلمون ممارسون من ذوي الخبرة الميدانية.
 - معلمون ممارسون من ذوي الخبرة ويواصلون النمو المهني عن طريق الدراسة المتخصصة في العلوم التربوية.

ب - مجموعة الأساتذة ويمثلون الفئات التي تشارك في عملية إعداد المعلم وهم:

- مشرفو التربية العملية.
- أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في المواد النفسية والتربوية بجامعة قطر.
- أعضاء هيئة التدريس في المواد التخصصية، الذين يدرسون طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة قطر.

وقد استخلص الباحثان مجموعة من الكفاءات الأساسية بلغت ٤٨ كفاءة، تم تصنيفها إلى مجالات رئيسة وهي: الفلسفة التربوية، الكفاءة العلمية والنمو المهني، تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، النظام والعلاقات الإنسانية، والتقويم.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - توجد فروق بين الذكور والإناث من المعلمين فيما يتعلق بالأهمية النسبية لبعض مجالات كفاءات التدريس.
- ٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات المعلمين الثلاث في بعض مجالات الكفاءات، فقد أظهرت مجموعة المعلمين الممارسين والذين يمارسون دراسات تربوية متخصصة اهتماماً أكبر بالكفاءة العلمية والنمو المهني، في حين أظهر المعلمون تحت الإعداد اهتماماً أكبر بالكفاءات المتعلقة بالتخطيط، بينما اهتم المعلمون الممارسون بكفاءات تنفيذ الدرس.
- ٣ - لم تظهر فروق بين فئات الأساتذة المشاركين في إعداد المعلم، فيما يتعلق بالأهمية النسبية لمجالات الكفاءات المختلفة.

٤ - توجد فروق دالة بين مجموعة المعلمين ومجموعة الأساتذة، فيما يخص إدراكهم الأهمية المتعلقة بحفظ النظام والعلاقات الإنسانية، فقد أظهر المعلمون اهتماماً أكبر بهذه الكفاءات من الأساتذة.

٥ - اتفق المعلمون والأساتذة اتفاقاً تاماً فيما يتعلق بترتيب مجالات الكفاءات من حيث أهميتها النسبية، ومن حيث ترتيبهم الكفاءات الفرعية.

٢ - دراسة يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (١٩٩٠):

تحت عنوان (الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية). هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، ومن أجل تحديد الكفايات التعليمية للطلاب المعلم، قام الباحثان باستخدام أسلوب النظم لتحليل دور المعلم بالنظر إلى علاقات التأثير والتأثر مع كل من المنهاج والتلميذ وبيئة التعلم، كما استخدم أسلوب النظم في تحليل عملية التدريب، حيث يمثل الطالب المعلم محور هذه العملية ويتفاعل مع أنظمة فرعية أخرى هي:

- خصائص المجتمع والفرد وحاجتهما.
- الكفايات التعليمية اللازمة.
- برنامج التدريب المستخدم.
- المتابعة.

وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة اكتساب الطالب المعلم جملة من الكفايات التعليمية التي تتناسب مع دوره في تلبية حاجات الفرد والمجتمع، وأن برنامج التدريب الكفاء هو الذي يحقق اكتساب هذه الكفايات التي لا بد لها من الاستمرار في النمو والتطور ضمن نظام واضح للمتابعة.

وفي ضوء ذلك اشتق الباحثان تعريفاً جديداً للكفاية التعليمية، حددا من خلاله ٧٢ كفاية تعليمية جاءت ضمن المجالات الآتية:

١ - الكفايات الخاصة بتلبية حاجات الفرد والمجتمع والتكيف معها، وقد ضمت ١٢ كفاية فرعية.

- ٢ - الكفايات الخاصة بالعملية التعليمية التعليمية، وقد ضمت ١٢ كفاية فرعية.
- ٣ - الكفايات الخاصة بالتقويم، وقد اشتملت على ثلاثة مجالات ضمت في مجموعها ٢٢ كفاية موزعة على النحو التالي:
- تقويم تحصيل التلاميذ وقد اشتمل على ٨ كفايات فرعية.
 - تقويم المنهاج وقد اشتمل على ١٠ كفايات فرعية.
 - التقويم الذاتي وقد اشتمل على ٤ كفايات فرعية.
- ٤ - الكفايات الخاصة بعلاقة الطالب المعلم ببرنامج التدريب (إعداد المعلم) وقد ضمت ٨ كفايات فرعية.

ثانياً: دراسات اهتمت بتقويم أداء المدرس ضمن مرحلة دراسية معينة:

١ - دراسة: محمد نور حسن الصايغ (1981, M.N.H. Alsaig)

تحت عنوان:

"Aproposed Model For Evaluating Teacher Performance In Saudi Arabian High School"

- هدفت هذه الدراسة إلى تصميم نموذج مقترح لتقويم أداء المدرسين في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد اشتملت الدراسة على:
- المجموعات الأساسية في عملية التفاعل التربوي وهم: المدرسون، المدراء، المشرفون.
 - تزويد المدرسين بعملية بناء للتغذية الراجعة.
 - تنمية اتجاهات المدرسين الإيجابية تجاه عمليات التقويم.
 - برامج تدريبية للمدرسين والمقومين.
- وقد اشتمل النموذج المقترح على ثلاث تقنيات لتقويم المدرسين هي:
- الملاحظة الصفية من قبل المدير أو المشرف أو كليهما معاً.
 - تقويم المدرس نفسه.
 - تقويم المدرس من قبل نظرائه المدرسين.

وقد اشتملت عينة البحث على ٤٠٠ مستجيب ومستجيبة من المدرسين ومدرء المدارس والمشرفين، موزعين على أربع مدن سعودية.

وقد كانت الاستبانة، الأداة التي تم استخدامها لجمع المعلومات، حيث اشتملت على ٥٢ بنداً تم تصنيفها وفق المجالات الآتية:

- أ - الأهداف العامة للنموذج المقترح.
- ب - الملاحظة الصفية.
- ج - تقويم المدرس نفسه.
- د - تقويم المدرس من قبل نظرائه المدرسين.
- هـ - برامج تدريبية للمدرسين والمقومين.
- و - آراء التربويين تجاه نظام التقويم الأمثل.

ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - بصورة إجمالية، وجدت لدى المدرسين والمدرء والمشرفين آراء متشابهة فيما يخص نموذج التقويم المقترح، مع ضرورة أن يكون النموذج المقترح متصفاً بالفاعلية لتقويم أداء المدرس.
- ٢ - أيد المشرفون والمدرء عملية إشراك المدرسين في صياغة أهداف التقويم، وأن يكون ذلك في جلسات تناقش فيها الإجراءات لضبط التقويم الذاتي، إضافة إلى تقويم النظراء.
- ٣ - لقد مال المدرسون إلى عدم تأييد خصائص النموذج المقترح، التي تطالب باستخدام أشرطة الفيديو والتسجيل باعتبارها أدوات تقويم، في حين وافق المدرء والمشرفون بقوة على استخدام هاتين الأدوات في عملية توثيق أداء المدرس.
- ٤ - لقد كان الإناث (مدرسات - مديرات - مشرفات) أكثر تأييداً لتقنية الملاحظة الصفية المقترحة من نظرائهم الذكور.
- ٥ - وافق المدرسون والمشرفون، على أن غالبية خصائص نموذج التقويم المقترح لا توجد في عمليات التقويم المتداولة حالياً.
- ٦ - لم يوافق أحد من التربويين على اقتراح تقنية التقويم عن طريق النظراء، إلا أنهم وافقوا بدرجة عالية على: الملاحظة الصفية المقترحة - التقويم الذاتي - برنامج التقويم.

٧ - وجد تشابه كبير بين المدرسين والمدراء في ملاحظاتهم لعمليات التقويم الحالية، إذ أشاروا إلى أنها لا تساعد المدرسين في تحسين كفاياتهم التدريسية، كما أشاروا أيضاً إلى أن الرسميين في وزارة التربية بالسعودية، وكذا المراقبين التربويين لا يعطون الاهتمام الكافي لتقويم المدرس، في حين أشار المشرفون إلى إجابات مناقضة للمدرسين والمدراء بهذا الخصوص.

٨ - وافق المدرسون والمدراء والمشرفون، على أن الغرض الأساس لتقويم المدرسين هو تقويم أدائهم، وذلك لمساعدتهم في تحسين كفاياتهم التدريسية.

٢ - دراسة حسن جامع وزميلتيه (١٩٨٤):

تحت عنوان (الكفاءات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت). هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، من خلال استطلاع رأي القائمين على عملية إعداد المعلم.

وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٥٤ فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وقد تضمنت العينة ١٠٣ أفراد من أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات، و ٥١ فرداً من الموجهين المشرفين على التربية العملية في المعهدين.

أما أداة البحث فكانت استبانة ضمت خمسة مجالات رئيسة هي:

- إعداد الدرس.
- تنفيذ الدرس.
- المجال العلمي والمهني.
- العلاقات الإنسانية والنظام، ثم التقويم.

وقد اشتمل كل مجال على خمس كفاءات فرعية، تم استخلاصها تبعاً لأسلوب تحليل النظم، وكذلك بالرجوع إلى قوائم الكفاءات العالمية.

ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة مايلي:

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات (تربويين وغير تربويين) وبين الموجهين الفنيين (تربويين وغير تربويين) في إدراكهم الأهمية النسبية للكفاءات التدريسية التي وردت في الاستبانة.
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التربويين (أساتذة وموجهين) وغير التربويين (أساتذة وموجهين) في إدراكهم الأهمية النسبية للمجالات التدريسية الآتية:
 - مجال إعداد الدرس، وكانت الفروق لصالح التربويين.
 - مجال التقويم، وكانت الفروق لصالح التربويين.
 - مجال الكفاءات العلمية والنمو المهني، وكانت الفروق لصالح غير التربويين.
- ٣ - لا توجد فروق ترجع لمتغير التفاعل بين مجال العمل (أساتذة وموجهين) والإعداد (تربوي وغير تربوي).
- ٤ - يوجد اتفاق بين الأساتذة والموجهين في ترتيب ثلاثة مجالات رئيسية هي: مجال إعداد الدرس، تنفيذ الدرس، الكفاءات العلمية والنمو المهني. أما مجالات: العلاقات الإنسانية والنظام، والتقويم، فقد حدث بينهم اختلاف.

٣ - دراسة عبد علي محمد حسن (١٩٨٦):

تحت عنوان (بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية).

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية، مستهدفة حصر الكفايات الأدائية المطلوبة من معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين، ووضع تصور لبرنامج يعتمد على الكفايات لإعداد المعلم المذكور.

وقد اعتمد الباحث في تحديده كفايات معلم المرحلة الابتدائية، على عدد من الأسس شملت: خصائص حركة التربية القائمة على الكفاية، بعض الدراسات السابقة، طبيعة المرحلة الابتدائية ووظيفتها وخصائص المتعلم فيها، متطلبات المجتمع البحريني من هذه المرحلة التعليمية، الأوضاع الحالية لكيفية إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين.

واشتملت عينة البحث على مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية، والموجهين التربويين، ومدرّاء المدارس الابتدائية، ضمت في مجموعها ٤٢٨ فرداً.

أما أداة البحث فكانت استبانة ضمنها الباحث قائمة مقترحة من الكفايات الأدائية لمعلم المرحلة الابتدائية بلغت ٨٨ كفاية.

وفي ضوء قائمة الكفايات الأدائية، قام الباحث باقتراح برنامج للكفايات الأدائية وطبقه على عينة من طلبة السنة الثالثة ببرنامج معلم الفصل بكلية البحرين الجامعية.

ومن خلال هذا التطبيق توصل إلى النتائج الآتية:

١ - أنجز المتدربون الأهداف المتعلقة بالتحصيل المعرفي التي تشمل تذكر المعلومات واسترجاعها.

٢ - أنجز بعض المتدربين الأهداف المتعلقة بالمهارات العقلية المرتبطة بالكفائتين المجزئتين، في حين فشل بعضهم في الإنجاز، الأمر الذي يتطلب مد فترة التدريب لهم.

٣ - أحرز جميع الطلبة الأداء العلمي المطلوب في كفاية توظيف الأسئلة الشفوية عند مستوى ٨٠٪.

٤ - توجد بعض الصعوبات التي تعترض تطبيق البرنامج في المناخ التعليمي السائد، والآفة لأساليب التعليم والتعلم السابقة، والنظام الإداري المتبع في إعداد المعلمين، والأنظمة السائدة في المدارس الابتدائية، والإمكانات المادية المتوفرة.

٤ - دراسة: كمال نواوي فيلمان، (1986) Fileman, K.N.,

تحت عنوان:

"Faculty Performance Evaluation At King Abdulaziz University, Saudi Arabia: An Exploratory Study"

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم عمليات التقويم الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، ولقد حدد الباحث الشروط اللازمة لإنجاح تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، التي استخدمت أساساً لهذا التقييم، وهذه الشروط قد تم استخدامها في دراسات مقارنة بالولايات المتحدة من قبل Mark و Renz.

واستند الباحث في جمع المعلومات على استبانة مسحية تم استخلاصها من ملاحظات عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، فيما يتعلق بوجود رغبة في تقييم وضع التقويم الخاص بأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وهذه المعلومات تم تحليلها من خلال وجهات نظر مقارنة، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية مع رئيس القسم وملاحظات الباحث الخاصة.

ومن النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

- ١ - لوحظ أن الدعم الإداري لبرنامج التقويم أقل كثيراً مما يرغب فيه أعضاء هيئة التدريس، ولقد عبر أعضاء هيئة التدريس عن رغبة في زيادة الدعم لصياغة البرنامج.
- ٢ - إن الإداريين يفتقرون إلى الخبرة الشاملة في تقويم أداء هيئة التدريس، وقلة الخبرة هذه أعطت تأثيراً معاكساً على النظام الكلي، امتد من بداية عمل تقرير التقويم إلى صياغة البرنامج نفسه.
- ٣ - اهتم أعضاء هيئة التدريس بالمفهوم العام لمشاركتهم في صياغة برنامج تقويم أداء هيئة التدريس، وهذا الاهتمام جاء بصورة أكبر من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا دراستهم العليا في المعاهد الغربية.
- ٤ - إن أعضاء هيئة التدريس، ورئيس القسم لديهم غموض حول حقيقة الهدف من برنامج التقويم، وهذا الغموض يكمن خصوصاً في تطبيق استمارة التقويم المعيارية التي يقوم رئيس القسم بعملها من خلال التقارير السنوية عن أداء أعضاء هيئة التدريس، كما أن أعضاء هيئة التدريس كان يساورهم الغموض في نتائج التقويم.
- ٥ - لقد رأى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام أن الترقية هي النتيجة الواقعية لبرنامج التقويم في الجامعة، وأن الترقية مرتبطة بتقويم البحوث التي يتقدم بها أعضاء هيئة التدريس.
- ٦ - وجد أن هناك تشديداً كبيراً في برنامج التقويم الحالي، فيما يتعلق بالمنحة الدراسية والبحث العلمي، وعلى الرغم من رغبة أعضاء هيئة التدريس في مواصلة التشديد على هذه النقطة، إلا أنهم عبروا برغبة قوية عن حاجة التدريس إلى مزيد من التشديد أيضاً، كما لوحظ أن المنحة الدراسية أو البحث العلمي يتم تقويمهما من خلال عدة أمور أهمها عدد ونوعية الأعمال المطبوعة.

٧ - وجد أن الطريقة الشائعة لتقويم التدريس تكون عبر التقويم الشخصي لعميد الكلية أو رئيس القسم، ومعلومات هذا التقويم تأتي من خلال مصادر غير رسمية مثل رأي الطلبة ورأي الكلية، ومع ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس مرتاحون للتقويم من خلال العميد ورئيس القسم.

٥ - دراسة محمد الخوالدة وتوفيق مرعي (١٩٩١):

تحت عنوان (مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك بالأردن، الكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية، من خلال التقدير الذاتي من قبل عضو هيئة التدريس لمستوى أهمية الكفايات من وجهة نظره، ولمدى ممارسته لهذه الكفايات.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٦١ عضواً من أعضاء هيئة التدريس العرب في جامعة اليرموك، بغض النظر عن تخصصاتهم، وقد وزع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة إلى فئتين: فئة الخبرة القصيرة، وفئة الخبرة الطويلة.

أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانتيين إحداهما لقياس درجة الأهمية، والأخرى لقياس الممارسة، وقد ضمتهما قائمة بالكفايات الأدائية، اعتقد أنها لازمة لأعضاء هيئة التدريس، وهذه الكفايات تم تصنيفها إلى ستة مجالات هي:

- كفايات الشخصية، ولها ١٣ كفاية فرعية.
- كفايات التخطيط، ولها ١٠ كفايات فرعية.
- كفايات التخصص، ولها ٥ كفايات فرعية.
- كفايات الأنشطة، ولها ١٠ كفايات فرعية.
- كفايات التقويم، ولها ٥ كفايات فرعية.
- كفايات التعامل مع الطلاب والزملاء، ولها ٧ كفايات فرعية.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - بلغ عدد الكفايات في المجالات الستة المختلفة، التي يرى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك أنها مهمة، من وجهة نظرهم ويمارسونها، ٧ كفايات من أصل ٥٠ كفاية أدائية تعليمية.
- ٢ - ليست الكفايات المهمة الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس، من النوع الأساس الفعّال، بل هي في معظمها من الكفايات الثانوية التي تتناول المظهر دون الجوهر.
- ٣ - بلغ عدد الكفايات الأدائية المهمة والممارسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القائمة كلها، بصرف النظر عن المجالات، ٦ كفايات فقط، من أصل ٥٠ كفاية، وقد لوحظ من خلال النتائج، أن أعضاء هيئة التدريس ركزوا على الكفايات التي تزيد من قوة الشخصية، وتبرز التفوق.
- ٤ - إن مجال التقويم ويليهِ التخصص، هما المجالان المهمان الممارسان أكثر من باقي المجالات الأخرى.
- ٥ - توجد فروق دالة إحصائية بين الفئتين، قصيرة الخبرة وطويلة الخبرة، لصالح الفئة القصيرة الخبرة بالنسبة لأهمية الكفايات، أي أنهم يقدرون أهمية الكفايات الأكاديمية بدرجة أعلى من الفئة الثانية.
- ٦ - لا توجد دلالة إحصائية بين الفئتين في ممارسة الكفايات وفي أهميتها.

ثالثاً: دراسات تناولت تقويم أداء المدرس في ضوء مادة دراسية معينة:

١ - دراسة: بدري عبد المنعم البياتي، (1979) Albayati, B.A.M.

تحت عنوان:

"Teaching Competencies Needed By Vocational Education Teachers In Iraq"

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ما كفايات التدريس اللازمة لمدرسي التربية المهنية للمرحلة الإعدادية في العراق؟
وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث أداة لجمع المعلومات، طورها أحد المحققين، الذي استخلصها من آراء: مدرسي التربية المهنية، مدراء المدارس المهنية، مشرفي المدارس المهنية، في ثلاثة فروع هي: التربية الصناعية، التربية الزراعية، التربية التجارية.

وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٧٠ مدرساً للتربية المهنية، ٣٤ مديراً لمدارس التربية المهنية، ضموا المدارس المهنية الثلاث، في حين تضمنت عينة الدراسة جميع مشرفي التربية المهنية وعددهم ١١ مشرفاً.

وقد استخدم الباحث قائمة بكفايات تدريس التربية المهنية الصناعية المكونة من ٤٨٤ كفاية، والتي أعدها (Cotrell) في بحثه الذي أجراه في الولايات المتحدة عام ١٩٧٢م، حيث تم اختبارها أولاً في دراسة استطلاعية من قبل مختصين في التربية المهنية في العراق، ثم بعد تعديلها طبقت على مجموعة من مدرسي ومدراء ومشرفي التربية المهنية، وكانت نتيجة الاختبار الميداني، أن تمت تنقية وتعديل قائمة الكفايات لتصبح ١١٠ كفايات، ثم فصلت هذه الكفايات إلى ١٠ مجالات وظيفية هي:

- ١ - التطوير والتقويم.
- ٢ - تخطيط التعليم.
- ٣ - تنفيذ التعليم.
- ٤ - تقويم التعليم.
- ٥ - الإدارة.
- ٦ - الإرشاد.
- ٧ - العلاقات بين المدرسة والمجتمع.
- ٨ - تنظيم الطالب المهني.
- ٩ - الدور المهني والتنمية.
- ١٠ - التنسيق.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- ١ - وافق جميع مدرسي التربية المهنية، وجميع مدراء المدارس المهنية على أهمية جميع كفايات التدريس الموجودة في القائمة وعددها ١١٠، في تطوير خبرة التدريس لمدرسي التربية المهنية للمرحلة الإعدادية في العراق.
- ٢ - إن ما نسبته ٧٣٪ من مشرفي التربية المهنية لم يكونوا مستقرين على رأي واحد فيما يخص ٢٥ من كفايات التدريس هذه.

- ٣ - توجد دلالة إحصائية حول ١٧ كفاية فيما يتعلق بآراء غالبية المجموعات الثلاث موضوع الدراسة.
- ٤ - لا توجد دلالة إحصائية بين متوسطات مشرفي التربية المهنية، ومدرسي التربية المهنية فيما يتعلق بثلاث من الكفايات السبع عشرة.
- ٥ - توجد دلالة إحصائية في جميع مجالات التدريس ماعدا، تخطيط التعليم وتقييم التعليم.
- ٦ - إن ٨ كفايات من الكفايات السبع عشرة وجدت بها دلالة إحصائية تمحورت حول، تنظيم الطالب المهني والتنسيق.

٢ - دراسة: عبد الله إبراهيم حمدان، (1980) Hamdan, A.I,

تحت عنوان:

"Competencies Needed For Teachers Of The Mentally Retarded In Saudi Arabia"

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف كفايات التدريس اللازمة لمدرسي المعوقين عقلياً في المملكة العربية السعودية، كما حاولت استقصاء آراء المدرسين والمديرين الذين شاركوا حديثاً في تربية المعوقين عقلياً بالمملكة العربية السعودية.

وقد اشتملت عينة الدراسة على مدرسي ومديري مدارس المعوقين عقلياً وبعض العاملين في وزارة التربية بالسعودية، الذي شاركوا في تربية المعوقين عقلياً.

والأداة التي استخدمها الباحث، عبارة عن استبانة صممها وقسمها إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول : اشتمل على البيانات الشخصية التي شملت : المادة، الجنس، المركز الوظيفي، نوع العمل، الجنسية، سنوات الخبرة، العمر، المستوى التعليمي.

القسم الثاني : اشتمل على المواد المهمة في أولويات التطوير المهني، وهي مجموعة الكفايات التدريسية التي قسمت إلى سبعة مجالات رئيسة هي: تخطيط التعليم، تقدير وتقييم السلوك والتعليم، إدارة التعليم، إدارة الفصل، تسهيلات النضج الاجتماعي العاطفي، التعامل مع الموظفين الآخرين، العمل مع الوالدين.

القسم الثالث : وقد تضمن ملاحظات المستجيبين حول ٣٠ عبارة من المعوقات وأثر كل واحدة على مخرجات برنامج المعوقين عقلياً.

ومن النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

- ١ - إدراك أهمية ٥ كفايات لمدرسي المعوقين عقلياً على أنها "مهمة جداً" وهذه الكفايات:
 - اختيار واستعمال الوسائل التعليمية.
 - تجزئة المهام في خطوات صغيرة من البسيط إلى المعقد.
 - اختيار طرق تعليمية لدروس محددة.
 - الاحتفاظ بسجلات تقويم الطلبة للمساعدة في معرفة نموهم.
 - استخدام طرق متعددة في التدريس.
- ٢ - إدراج خمس كفايات على أنها "أقل أهمية" لمدرسي المعوقين عقلياً بالسعودية وهي:
 - البحث عن مساعدات للطلبة من وكالات متخصصة خارج المدرسة.
 - المكافآت الإدارية، أو العقوبات من أجل تغيير السلوك.
 - تفسير الاختبارات الرسمية التي تدار من قبل خبراء التشخيص لتطوير المواد التعليمية للطلبة.
 - التعامل مع الوالدين والمنتقدين.
 - مساعدة الطلبة ليكونوا واعين باحتياجات الآخرين.
- ٣ - مجالات الكفايات السبع المدركة، رتبت حسب أهميتها على النحو التالي:
 - إدارة التعليم، تسهيلات النضج الاجتماعي العاطفي، العمل مع الوالدين، تخطيط التعليم، تقدير وتقويم السلوك والتعليم، إدارة الفصل، التعامل مع الموظفين الآخرين.
- ٤ - بالنسبة لأولويات التطوير الوظيفي، رتبت الكفايات ذات الأهمية على النحو التالي:
 - استخدام مبادئ للنصح وللمقابلات والتوجيه في مؤتمرات الآباء.
 - اختيار واستخدام الوسائل التعليمية.
 - اختيار محتوى مناسب يلئم الأهداف.
 - صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بكل سنة دراسية.
 - استخدام تقنيات خاصة لتعديل السلوك.
- ٥ - بالنسبة لأولويات التطوير الوظيفي، رتبت الكفايات الأقل أهمية على النحو التالي:
 - تعرف المدرسين الآخرين.

- قيادة وملاحظة المديرين لمدرسيهم.
- مكافآت الإدارة أو عقوباتها لتغيير السلوك.
- انسجام القوانين الخاصة بحجرة الدراسة مع الإجراءات.
- ٦ - بالنسبة للحاجات المدركة للتطوير الوظيفي، رتبت المجالات السبعة على النحو التالي:
العمل مع الوالدين، تخطيط التعليم، إدارة التعليم، تسهيل النضج الاجتماعي
العاطفي، تقدير وتقويم السلوك والتعليم، إدارة الفصل، التعامل مع الموظفين الآخرين.
- ٧ - بالنسبة للمعوقات المدركة في برنامج التربية الخاصة كانت كما يلي:
 - النقص في وجود مساعدين للمدرسين.
 - الحاجة إلى فهم ودعم أحد الوالدين للخدمات المطلوبة.
 - نقص الوسائل المرئية لتعرف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
 - نقص الملاعب المناسبة.
- ٨ - النواقص المدركة التي ليس لها تأثير على تحديد نوعية برنامج التربية الخاصة كانت:
 - نقص أطباء المدرسة المتخصصين.
 - نقص العاملين الاجتماعيين.
 - نقص الاختصاصيين النفسيين للمدرسة.
 - نقص المدرسين الاستشاريين.

٣ - دراسة: مهني محمد إبراهيم غنايم (١٩٨٠):

- تحت عنوان (تقويم أداء معلمي الرياضيات المتخرجين في كليات التربية).
- هدفت الدراسة إلى تقويم أداء معلمي الرياضيات المتخرجين في كليات التربية بجمهورية مصر العربية، وقد حدد الباحث مشكلة دراسته في الإجابة عن السؤالين التاليين:
- ما مهارات التدريس الخاصة بالأداء، والتي يحتاج معلم الرياضيات أن يؤديها في الفصل؟
 - إلى أي مدى تتحقق هذه المهارات لدى معلمي الرياضيات المتخرجين في كليات التربية؟

ثم قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة أداء معلمي الرياضيات، اشتقها من عدة محاور، وطبقها على عينة بلغت ٥٠ معلماً من معلمي الرياضيات المتخرجين في كليات التربية في أثناء قيامهم بالتدريس داخل الفصل.

ولكي تكتمل عملية التقويم، تقدم الباحث باستبانة إلى موجهي الرياضيات وعددهم ٣٠ موجهاً، مكونة من ١٠ أسئلة تتعلق بواقع معلمي الرياضيات ومستواهم الحالي وطريقة التقويم الحالية، إضافة إلى مقترحاتهم، ثم تقدم باستبانة أخرى لمعلمي الرياضيات - عينة البحث - الذين خضعوا للملاحظة في الفصل، تتكون من ١٠ أسئلة تتعلق بمدى استخدامهم الوسائل التعليمية وحاجة المعلمين للإعداد والتدريب، إضافة إلى مقترحاتهم بشأن تطوير الإعداد في كليات التربية.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - أظهرت الدراسة جوانب القصور في أداء معلمي الرياضيات، مع جوانب القوة فيه، كما أظهرت أن هناك قصوراً لدى هؤلاء المعلمين في معظم مهارات التدريس.
- ٢ - إن معلمي الرياضيات في حاجة إلى مزيد من الإعداد العلمي والتأهيل التربوي.

٤ - دراسة زكريا عايد فلاح الحباشنة (١٩٨٥):

تحت عنوان (المهارات التدريسية عند معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في محافظة الكرك).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى المهارات التدريسية، التي يتصور معلمو العلوم أنهم يمتلكونها في المرحلة الإعدادية في محافظة الكرك بالأردن، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما جوانب التفوق والضعف في المهارات التدريسية عند المعلمين في هذه المرحلة؟ وما أثر مستوى التأهيل الأكاديمي على هذه المهارات؟ وهل هناك فروق بين المعلمين من حيث امتلاك هذه المهارات يمكن أن تعزى إلى أثر متغير الجنس؟ وما أثر عدد سنوات الخبرة التدريسية على هذه المهارات؟ وهل هناك اختلاف في درجة تصورهم يعزى إلى متغير المنطقة التعليمية؟

وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٥٠ معلماً ومعلمة موزعين على ١١٠ مدارس إعدادية في منطقتي الكرك والطفيلة.

وقد استخدم الباحث مقياساً لقياس المهارات التدريسية، احتوى على ٣٠ فقرة في مجال المعرفة بالمادة الدراسية، وإعداد وتنظيم منهج العلوم، واستخدام الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية، وتقويم تعلم الطلبة ومناهج طرق تدريس العلوم، وإعداد دروس العلوم وتطبيقها ومواجهة حاجات الطلبة.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف فئات معلمي العلوم، في تصور امتلاك المهارات التدريسية في ثلاث فقرات فقط.
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الدراسية عند بعض معلمي ومعلمات العلوم من ذوي الخبرة التدريسية التي تزيد على خمس سنوات.

٥ - دراسة: عبد المجيد محمد مفيز الدين (١٩٨٥):

تحت عنوان (تقويم أداء معلم التاريخ في استخدام بعض الوسائل التعليمية بالصف الثاني الإعدادي بالبحرين).

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء معلم التاريخ في استخدام بعض الوسائل التعليمية بالصف الثاني الإعدادي بدولة البحرين، وقد حدد الباحث مشكلة بحثه في معرفة جوانب الأداء التي يجب أن يتمكن منها معلم التاريخ في استخدام الوسائل التعليمية في التدريس.

ثم قام الباحث ببناء قائمة بالأداءات التي يجب أن يتمكن منها معلم التاريخ في استخدام الوسائل التعليمية، حيث اشتقها من خلال: مراجعة البحوث السابقة، ودراسة طبيعة مادة التاريخ وطبيعة الوسائل التعليمية وأهميتها، والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس مادة التاريخ، وتحليل محتوى منهج التاريخ للصف الثاني الإعدادي.

وقد اشتملت قائمة الأداءات على:

- الأداء العام في استخدام الوسائل التعليمية.

- أدوات خاصة في استخدام: الفلم التعليمي، التمثيليات، النماذج، الصور الثابتة، الشفافيات، الشرائح، الخرائط التاريخية، الخرائط الصماء، الخرائط الزمنية.

ثم اختار الباحث خمس وسائل تعليمية لملاحظة أداء المعلم فيها وهي: الشفافيات، الخرائط التاريخية، الخرائط الصماء، الخرائط الزمنية، والشرائح، وذلك لتوفرها في يد معلم التاريخ بالمدارس الإعدادية.

وبعد ذلك قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلم التاريخ في استخدام الوسائل التعليمية التي حددها، ثم طبقها على معلمي التاريخ بالصف الثاني الإعدادي، لتقويم أدائهم في استخدام الوسائل التعليمية في أثناء التدريس.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - انخفاض عام في مستوى أداء معلمي التاريخ في استخدام الوسائل التعليمية في أثناء التدريس بلغت نسبته ٤٦,١٤٪.
- ٢ - انخفاض في استخدام الخرائط الزمنية بلغت نسبته ٢٧٪.
- ٣ - انخفاض في استخدام الخرائط التاريخية بلغت نسبته ١٤,٦٢٪.
- ٤ - انخفاض في استخدام الشفافيات بلغت نسبته ١٠,٨٠٪.
- ٥ - انخفاض في استخدام الخرائط الصماء بلغت نسبته ٤٧٪.
- ٦ - ارتفاع نسبي في استخدام الشرائح بلغت نسبته ٦١٪.
- ٧ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء معلمي التاريخ في استخدامهم الوسائل التعليمية المختلفة، وهذه الفروق لصالح المعلمين في استخدام الشرائح.

٦ - دراسة: عبد الله سليم البياتي (١٩٨٥):

تحت عنوان (تقويم برنامج طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء أهدافه السلوكية). هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء أهدافه السلوكية من خلال التطبيق العملي لطلبة كلية التربية قسم اللغة العربية بجامعة بغداد، الذين يتم إعدادهم عملياً بوصفه جزءاً من برنامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة، في تأهيل وإعداد المدرس لمهنة التدريس في المدارس الثانوية.

ولتعرف مدى قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه السلوكية، في ضوء أداء الطلبة المطبقين، اختار الباحث عينة بحثه من طلبة وطالبات السنة الرابعة بقسم اللغة العربية، بواقع ٣٦ مطبقاً ومطبقة، أي ما نسبته ٤٠٪ من المجتمع الأصل.

ومن أجل ملاحظة أداء المطبقين لقياس مدى تحقيقهم الأهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج للفرعين (القواعد والنصوص)، اشتق الباحث أهدافاً سلوكية من محتوى البرنامج وأهدافه العامة، ثم صمم استمارة ملاحظة لكل طريقة من طرائق تدريس القواعد والنصوص، معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية التي اشتقها من البرنامج.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - إن الأداء الكلي للطلبة (عينة البحث) في القواعد والنصوص بعامة، كان دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب من تحقيق أهداف البرنامج.
- ٢ - إن الأداء الكلي للطلبة (عينة البحث) في فاعليات تدريس القواعد والنصوص دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب لأهداف البرنامج.
- ٣ - تفوق البنات على البنين في أداء أهداف البرنامج في القواعد والنصوص بعامة.
- ٤ - تفوق البنات على البنين في تحقيق أداء فاعليتين من فاعليات تدريس القواعد وهما:
 - الخطة اليومية.
 - الربط والاستقرار.
- ٥ - عدم وجود دلالة إحصائية في الفرق بين البنات والبنين في تحقيق أداء فاعليتين من فاعليات تدريس القواعد وهما:
 - التمهيد والعرض.
 - التطبيق.
- ٦ - تفوق البنات على البنين في تحقيق أداء فاعليات تدريس النصوص ماعدا فاعلية (شرح المعنى)، حيث كان أداء البنين فيها أفضل من البنات.

٧ - دراسة: كهيلا فؤاد بوز (١٩٨٦):

تحت عنوان (تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربي السوري).

هدفت الدراسة إلى تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في سوريا في ضوء:

أ - وصف الواقع الراهن للتربية العملية، استناداً إلى مدخل النظم لتحديد المشكلات التي تعاني منها.

ب - اقتراح عدد من الحلول وتتناول:

- وضع أهداف للتربية العملية واشتقاق الكفايات التي تمثلها وصوغها بشكل إجرائي.
- وضع منهاج للتربية العملية يحدد محتواها.
- استخدام تقنيات مناسبة لامتلاك الكفايات المحددة، واعتبارها بمنزلة بدائل في استراتيجية للإعداد تصمم على أساس مدخل الكفايات.
- بناء عدد من الأدوات والبرامج الجديدة التي تساعد على امتلاك الكفايات المختارة.
- ج - تجريب التقنيات المقترحة لدراسة مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف الموضوعية لها.

ثم قامت الباحثة، بوضع إطار للعلاج، وفيه اقترحت أهدافاً عامة لإعداد المعلم، اشتقت منها أهدافاً محددة للتربية العملية بلغت ١٨ هدفاً، ثم حوّل كل منها إلى عدد مناسب من الكفايات التي تعبر عنها، ثم عرفت الكفايات ووصفت وحدد لكل منها المعارف والمهارات والاتجاهات.

بعد ذلك عرضت الباحثة بدائل يمكن استخدامها في استراتيجية التدريب على الكفايات الضرورية للمعلم منها التقنيات الثلاث الآتية: بطاقات الملاحظة، التعليم المصغر، المنظومات التعليمية، ثم أجرت ثلاثة بحوث تجريبية لدراسة مدى فاعلية التقنيات الثلاث المذكورة، حيث استخدم في كل بحث إحدى هذه التقنيات، لإكساب المتدربين كفايات محددة هي:

- كفاية إعداد تهيئات حافزة تشد انتباه الطلبة.
- كفاية وضع أهداف محددة للدرس وصوغ أغراض إجرائية لها.
- كفاية استخدام الطريقة الحوارية بصورة سليمة تراعي الشروط والمتطلبات الضرورية لها.

ثم حددت الباحثة عينة البحث، التي بلغت ٤٠ طالباً وطالبة، شكلوا ٤٠٪ من المجتمع الأصل.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

أولاً: فاعلية التعليم المصغر في التدريب على كفاية التهيئة الحافظة:

للتحقق من مدى فاعلية التعليم المصغر في التدريب على كفاية التهيئة الحافظة، نفذت الباحثة تجربتها على مجموعتي عينة بحثها بعد التحقق من تكافؤهما بوساطة الاختبار القبلي، وبعد تدريب المجموعة التجريبية على الكفاية المذكورة باستخدام التعليم المصغر، أجرت اختباراً بعدياً، ثبت من خلاله تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق ذي دلالة إحصائية.

ثانياً: فاعلية التربية عن طريق الأغراض في تدريب المعلمين كفايات الأهداف التعليمية:

حاولت الباحثة التأكد من فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية، التي تجسد التربية عن طريق الأغراض، في التمكن من الكفايات المذكورة، لذا قامت الباحثة بتصميم حقيبة تعليمية استخدمتها في أثناء تدريب المجموعة التجريبية لعينة البحث السابقة، بعد أن أجرت عليها اختباراً قبلياً أكد تكافؤها مع المجموعة الضابطة، وفي نهاية التدريب دل الاختبار النهائي الذي أجري لكلتا المجموعتين، على تفوق المجموعة التجريبية بفارق دالٍ إحصائياً.

ثالثاً: فاعلية استخدام بطاقة الملاحظة في تدريب المدرس على كفايات الطريقة الحوارية:

للتحقق من ذلك صممت الباحثة بطاقة ملاحظة تستخدم لتدريب الطلاب المعلمين على كفايات الطريقة الحوارية، ثم تم تجربتها لدراسة مدى فاعليتها في هذا المجال، وقد احتوت هذه البطاقة أربع كفايات للطريقة الحوارية، تفرعت عنها ٣٢ مهارة، ثم استخدمت البطاقة في تدريب المجموعة نفسها على كفايات الطريقة الحوارية، الواحدة تلو الأخرى لمدة ٦ أسابيع متواصلة، حيث تسجل الدروس وتحلل باستخدام البطاقة المذكورة وتقوم من قبل صاحبها وزملائه ومشرفه.

وعند إجراء الاختبار النهائي لأفراد المجموعتين، الذين سجلت دروسهم على أشرطة تسجيل قبل التدريب وبعده، وقومها عدد من المشرفين على التربية العملية، ظهر فرق جوهري بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية.

٨ - دراسة: هشام يوسف شاهين (١٩٨٧):

تحت عنوان (الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في الأردن).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بالأردن، وقد حُدِدت مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

- ما الكفاءات التعليمية (المهارية والمعرفية) اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية في المرحلة الإعدادية؟

وقد كانت طريقة الباحث في اشتقاق الكفاءات مستمدة من تحليل الموضوعات الواردة في كتب التربية الاجتماعية المقررة للمرحلة الإعدادية في الأردن، والتي بلغ عددها ١٨٩ موضوعاً صُنفت تحت الآتي:

- الموضوعات الجغرافية وعددها ٥٧.
- الموضوعات التاريخية وعددها ١١١.
- الموضوعات التي تصف البيئة المحلية وعددها ٢١.

واستخدم في تحليل الموضوعات طريقة تحليل المحتوى، حيث قسم كل موضوع إلى وحدات كاملة المعنى حسب طبيعة الموضوع، ورصدت الوحدات التي توجه إلى كفاءات وعزلت الوحدات التي لا توجه إلى كفاءات، ثم حُللت الوحدات وفق التصنيف الذي استخدمته الدراسة واشتقت كفاءاتها، ثم صُنفت الكفاءات إلى: مهارية ومعرفية، وبدورها صُنفت إلى ١٠ فئات، بعدها حدد تكرار الفئات ودرجة شيوعها في كل موضوع، ثم جمعت الكفاءات في الموضوعات جميعاً مع تحديد تكرارها ودرجة شيوعها.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - أهمية الكفاءات المهارية والمعرفية المستخلصة لمعلم التربية الاجتماعية.
- ٢ - إن نسبة وحدات المعنى التي اشتقت منها الكفاءات بلغت ٥٩,٢٥٪.
- ٣ - إن مجموع الكفاءات المشتقة بلغت ٥٩ كفاءة مهارية ومعرفية، منها ٣٠ مهارية و ٢٩ معرفية.

٤ - إن اشتقاق الكفاءات تركز في موضوعات الصف الأول الإعدادي، حيث بلغت نسبتها ٨٧,٤٪ من مجموع الوحدات، في حين بلغت النسبة في موضوعات الصف الثاني الإعدادي ٣٧,٠٤٪، أما في موضوعات الصف الثالث الإعدادي فكانت النسبة ٥٦٪.

٩ - دراسة: عيسى محمد الشربتي (١٩٨٧):

تحت عنوان (تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية).

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية، وقد حدد الهدف من الدراسة بدقة في النقاط التالية:

- تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية في البحرين.
- تحديد الكفايات التي يحتاج فيها معلم التربية الفنية بدولة البحرين إلى توجيهات.
- تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية.

وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية في البحرين معتمداً على المصادر الآتية:

- اتجاه حركة التربية القائمة على الكفايات.
- قوائم الكفايات كما حددتها الدراسات السابقة.
- مواصفات المعلم الكفاء بعامه، ومعلم التربية الفنية بخاصة.
- تحليل أهداف منهج التربية الفنية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين.
- تحليل مهارات التدريس.

ثم قام الباحث بتصميم استبانتين، الأولى لاستطلاع رأي المحكمين حول الكفايات التدريسية التي تم اشتقاقها لمعلم التربية الفنية، والثانية لاستطلاع رأي المعلمين لمعرفة مدى حاجتهم إلى توجيهات للكفايات التدريسية، ثم حدد الكفايات التي يحتاج معلمو التربية الفنية فيها إلى توجيهات، بعد ذلك صمم الدليل المقترح لتوجيه معلم التربية الفنية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - إمكانية تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية.
- ٢ - إمكانية تحديد الكفايات التدريسية التي يحتاج فيها معلم التربية الفنية إلى توجيهات.
- ٣ - إمكانية تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية في ضوء الكفايات التدريسية.

١٠ - دراسة: يوسف محمد يوسف (١٩٨٨):

تحت عنوان (تقويم أداء معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة لتدريس هذه المادة) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة لتدريس هذه المادة، وقد حدد الباحث هدفه في النقاط التالية:

- الوصول إلى قائمة بالمهارات اللازمة لتدريس مادة التربية الإسلامية.
- معرفة مدى تمكن معلمي هذه المادة من هذه المهارات.
- معرفة الفروق في مستوى الأداء بين فئات المعلمين.

وقد قام الباحث بتحديد مهارات تدريس مادة التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية من خلال المصادر الآتية:

- أ - دراسة طبيعة التربية الإسلامية من حيث مفاهيمها وخصائصها ومصادرها.
- ب - دراسة بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية.
- ج - دراسة واقع منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالبحرين.
- د - دراسة طبيعة المجتمع البحريني.
- هـ - مراجعة البحوث السابقة.
- و - تعرف آراء بعض مدرسي التربية الإسلامية وموجهيها للمرحلة الإعدادية، وبعض المختصين، عن طريق استبانة وجهت إليهم.

وفي ضوء المهارات التي تم تحديدها، قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية ومدى تمكنهم من هذه المهارات، وقد اشتملت قائمة المهارات على المجالات الآتية: القرآن الكريم، الحديث الشريف، العقائد، العبادات.

وقد اشتملت عينة البحث على ٣٢ من مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالبحرين.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - انخفاض أداء معلم التربية الإسلامية في المجالات الأربعة، حيث بلغت نسبة الأداء العام للعينة ٤٥,٥٪، من الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة.
- ٢ - بلغ عدد المهارات التي كانت نسبة الأداء فيها أقل من ٥٠٪، ٢٣ مهارة، وهذا يشكل ٦٣,٩٪ من العدد الكلي لمهارات البطاقة وهو ٣٦ مهارة.
- ٣ - المهارات التي كانت نسبة الأداء فيها تمتد من ٥٠ إلى ٥٩٪، ٧ مهارات فقط وهذا يشكل ١٩,٤٪ من العدد الكلي لمهارات البطاقة.
- ٤ - أما المهارات التي كانت نسبة الأداء فيها تمتد من ٦٠ إلى ٦٩٪، فقد كانت ٦ مهارات وهذا يشكل ١٦,٧٪ من العدد الكلي لمهارات البطاقة.
- ٥ - بلغ عدد المدرسين الذين كانت نسبة درجاتهم أقل من ٥٠٪ ٢٢ معلماً ومعلمة، وهذا العدد يشكل ٦٨,٨٪، من العدد الكلي للعينة وهو ٣٢، أي أن ما يقرب من ٧٠٪ من أفراد العينة كان أدائهم ضعيفاً.
- ٦ - توجد فروق غير دالة إحصائياً بين أداء المعلمين وأداء المعلمات لصالح المعلمات.
- ٧ - توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء المعلمين والمعلمات، المؤهلين بمؤهلات دينية وأداء المعلمين والمعلمات المؤهلين بمؤهلات أخرى، لصالح المؤهلين دينياً.

١١ - دراسة هالة طه بخش (١٩٨٨):

تحت عنوان (تنمية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية).

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد تبلورت مشكلة البحث في السؤال التالي:

- كيف يمكن تنمية أداء المعلمات في الكفاءات المطلوبة لتدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

وقد قامت الباحثة بوضع قائمة بالكفاءات المهنية اللازمة لمعلمة الكيمياء وذلك من خلال مصادر مختلفة.

وقد اشتملت قائمة الكفاءات على ٢٨ كفاءة رئيسية في ستة مجالات، تشتمل كل كفاءة على عدة أداءات فرعية كما يلي:

- التخطيط الجيد لتدريس الكيمياء: ٣ كفاءات رئيسية و ١٧ أداءً فرعياً.
- المحتوى التعليمي: ٥ كفاءات رئيسية و ٤٥ أداءً فرعياً.
- طرق التدريس وأنشطتها: ٨ كفاءات رئيسية و ٣٠ أداءً فرعياً.
- الوسائل التعليمية: ٤ كفاءات رئيسية و ٢٥ أداءً فرعياً.
- استخدام معمل الكيمياء: ٣ كفاءات رئيسية و ٢٠ أداءً فرعياً.
- تقويم جوانب تعلم الكيمياء: ٥ كفاءات رئيسية و ٢٣ أداءً فرعياً.

بعد ذلك قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مدى توفر الكفاءات التعليمية المهنية لدى طالبات المستوى الرابع بقسم الكيمياء بكلية التربية في جامعة أم القرى، وقد شملت البطاقة ٥ مجالات رئيسية، اشتمل كل مجال منها على مجموعة من الأداءات.

ثم طبقت البطاقة على عينة مكونة من ٣٠ معلمة بقسم الكيمياء في جامعة أم القرى، وقد دلت نتائج التطبيق على قصور واضح في أداء المعلمات لهذه الكفاءات، حيث جاء الأداء الأقل في كفاءات المعمل، إذ بلغت نسبة اللاتي لا يؤديين هذه الكفاءات بين ٩٣,٣ و ١٠٠٪، ثم تلاه الأداء في كفاءة التقويم الذاتي، الذي بلغت نسبة اللاتي لا يؤديينه ما بين ٨٦,٦ و ٩٣,٣٪، ثم جاءت كفاءات تقويم جوانب التعلم، ثم كفاءات الوسائل التعليمية.

ثم قامت الباحثة ببناء برنامج علاجي مقترح لتنمية الكفاءات المطلوبة لدى طالبات المستوى الرابع بقسم الكيمياء بكلية التربية في جامعة أم القرى، واقتصر على بعض

الكفاءات التي أثبت التقويم عدم تمكن الطالبات منها أكثر من غيرها، وقد تضمن البرنامج أربع وحدات رئيسية تشتمل كل وحدة على عدة دروس كما يلي:

- الأولى : الأهداف التعليمية (٣ دروس).
- الثانية : اختيار الطريقة المناسبة للمحتوى (٤ دروس).
- الثالثة : استخدام المعمل (٤ دروس).
- الرابعة : تقويم جوانب تعلم الكيمياء (٤ دروس).

بعد ذلك تم اختيار مجموعتين إحداهما ضابطة (٣٠) طالبة، والأخرى تجريبية (١٨) طالبة، وتم تطبيق البطاقة على المجموعتين، ومن ثم طبق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية لمدة أربعة أسابيع، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية في الكلية، ثم طبقت البطاقة على المجموعة التجريبية بعد دراسة البرنامج.

وتلخصت النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يلي:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية والضابطة في البطاقة بعامة، وفي كل مجال من مجالات الكفاءات بخاصة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أداء المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

١٢ - دراسة آسيا حامد محمد ياركندي (١٩٨٨):

تحت عنوان (الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة في برامج محو الأمية).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة في برامج محو الأمية بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى معرفة مدى تمكن المعلمات في هذه المرحلة من هذه الكفايات، مع تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات مرحلة المكافحة يقوم على أساس الكفايات لعلاج ما قد يكتشف من نواحي قصور عند تلك المعلمات.

ثم قامت الباحثة باشتقاق قائمة الكفايات لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة في برامج محو الأمية معتمدة على المصادر الآتية:

- الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- تحليل محتوى مناهج تعلم القراءة والكتابة، وعينة من كتبها ببرنامج مكافحة الأمية.
- تحليل مهمة معلمة القراءة والكتابة بهذه الفصول.
- دراسة تقدير الحاجة الدارسات الكبيرات للاتصال بوساطة القراءة والكتابة.

ثم تم وضع قائمة الكفايات في صورة استبانة، عرضت على الخبراء والعاملات في مجال محو الأمية، لتقدير درجة أهمية كل كفاية على حدة، واختيار الكفايات المهمة واستبعاد بقية الكفايات، وقد بلغ عدد الكفايات في صورتها النهائية ٥٢ كفاية، اشتملت على خمسة مجالات رئيسية، واشتمل كل مجال على عدد من الكفايات الفرعية على النحو التالي:

- العمل في برامج محو الأمية (٨) كفايات فرعية.
- التخطيط للتدريس (١٠) كفايات فرعية.
- تدريس المهارات اللغوية (١٦) كفاية فرعية.
- استخدام الوسائل التعليمية (٣) كفايات فرعية.
- تقويم جوانب التعلم (١٥) كفاية فرعية.

ومن خلال تحليل نتائج العلاقة بين تقدير الخبراء وتقدير العاملات في محو الأمية لأهمية الكفايات في كل مجال على حدة، وللمجالات مجتمعة، اتضح عدم اختلاف المجموعتين في تقديرهما لدرجة أهمية الكفايات.

ثم قامت الباحثة بوضع قائمة الكفايات في صورة استبانة، لتحديد درجة توفر الكفايات عند المعلمات التربويات وغير التربويات، من وجهة نظر الموجهات القائمات بعملية الإشراف على مدارس محو الأمية.

وقد دلت نتائج التحليل على ارتفاع مستوى توفر الكفايات عند المعلمات التربويات عنه عند المعلمات غير التربويات بفارق ذي دلالة إحصائية.

ثم قامت الباحثة بعد ذلك ببناء برنامج تدريبي لعلاج نواحي القصور التي تم الكشف عنها عند المعلمات، حيث تمت إعادة نتائج الاستبانة السابقة لاختيار الكفايات التي تقل درجة توفرها عند المعلمات بعامة، والمعلمات غير التربويات بخاصة، حيث حددت خمس كفايات لتكون محوراً للبرنامج التدريبي المقترح، ثم اختارت أسلوب الوحدة التعليمية المصغرة لبناء البرنامج، بعد ذلك قامت ببناء بطاقة ملاحظة تضم الكفايات الخمس محور البرنامج، بعدها قامت ببناء خمس وحدات تعليمية مصغرة تهدف إلى تنمية الكفايات الخمس السابقة، ثم جربت البرنامج المقترح على عينة من المعلمات بمرحلة المكافحة في منطقة مكة المكرمة، واستخدمت بطاقة الملاحظة في تقويم أفراد العينة تقويماً قليلاً وبعدياً.

وقد تبين من خلال النتائج قدرة البرنامج في تحسين مستوى أداء المعلمات.

١٣ - دراسة: عبد المجيد محمد مفيز الدين (١٩٩١):

تحت عنوان (تطوير كفايات معلم المواد المترابطة في المرحلة الابتدائية بالبحرين).

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير كفايات معلم المواد المترابطة في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، وقد قام الباحث بتحديد كفايات تدريس المواد المترابطة بالصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء فكرة المعلم الواحد للغة العربية والتربية الإسلامية والمواد الاجتماعية وقد تم ذلك في ضوء محاور مختلفة.

واستخلص الباحث من خلال تلك المحاور قائمة بالكفايات اللازمة لمعلم المواد المترابطة، وقام ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مدى تمكن المعلمين من هذه الكفايات المطلوبة في أثناء التدريس، بعد ذلك أعد اختباراً تحصيلياً لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي قائم على المواد المترابطة لقياس تحصيل التلاميذ في هذه المواد، ثم قام بتحديد الكفايات الخاصة بالمواد المترابطة للمعلم الحالي الذي يقوم بتدريس هذه المواد من خلال بطاقة الملاحظة التي طبقها، ثم قام ببناء برنامج قائم على الكفايات لتطوير الكفايات لدى معلم المواد المترابطة مكوناً من:

- الأهداف.

- المحتوى.

- طريقة التدريس المناسبة لتنمية هذا النوع من الكفايات.
- الأنشطة والوسائل.
- تقويم قبلي للمعلمين يعقبه تقويم بعدي بعد الانتهاء من التدريب على البرنامج.

ثم اختيرت عينة الدراسة التي بلغت (١٢) مدرساً ممن يدرّسون المواد المترابطة للصف الرابع الابتدائي وتم تطبيق اختبار قبلي عليهم لقياس مستوى تحصيلهم ومعرفتهم في المواد المترابطة من حيث: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ثم طبق البرنامج عليهم، وفي نهاية البرنامج تم تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس مدى التقدم الذي حصل للمعلمين (عينة البحث) لمعرفة أثر البرنامج. كذلك تم تطبيق الاختبار التحصيلي لمعرفة فاعلية البرنامج على المعلمين، ومن ناحية أخرى تم تطبيق الاختبار التحصيلي على التلاميذ الذين يدرسهم معلمو المواد المترابطة الذي مروا بالتدريب على كفايات المواد المترابطة.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - تطور كفايات المعلمين الذين مروا بالتدريب من خلال البرنامج، وأن نسبة التطور ذات دلالة إحصائية في كل كفاية رئيسة، وفي كل كفاية فرعية مما يدل على فاعلية البرنامج.
- ٢ - فاعلية البرنامج في رفع مستوى الكفايات لدى المعلمين من خلال التحسن الذي طرأ على تحصيل التلاميذ، والذي كشفه الاختبار التحصيلي الذي طبق عليهم، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي.

١٤ - دراسة: فاطمة الأحمد، (1992), F.H., Al-Ahmed

تحت عنوان:

"Case Study: Assessing and Improving Teacher Performance"

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم وتحسين أداء مدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين، ولتحقيق الهدف من التقويم قامت الباحثة ببناء قائمة تقويم أداء مدرسي المرحلة الثانوية، حيث قسمت أداء المدرس إلى مجالات أربعة هي:

- المعرفة التقنية.

- طرق التدريس.
- العلاقات بين المدرس والطلبة.
- السلوك العام.

وقد حددت الهدف من قائمة التقويم فيما يلي:

أ - تحديد أداء المدرسين في المجالات الأربعة السابقة.

ب - تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المدرسين.

ج - التخطيط لبرنامج تدريب للمدرسين، ومتابعتهم من خلال الملاحظة الصفية.

ثم قامت الباحثة بفصل هذه المجالات إلى سلوكيات محددة بلغت ٢٩ سلوكاً

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢ مدرساً للغة الإنجليزية، من ٦ مدارس ثانوية بالبحرين، اثنان من كل مدرسة، وهؤلاء المدرسون قد تمت ملاحظتهم وتقويمهم من قبل ٢٠ من المدرسين الأوائل، وقد تمت ملاحظة كل مدرس منهم في فترتين زمنيتين مختلفتين.

ومن نتائج الدراسة ما يلي:

- ١ - أثبتت قائمة التقويم فاعلية جيدة، لأنها وضعت معايير محددة لمساعدة المدرسين والمشرفين في ملاحظاتهم أداء المدرسين.
- ٢ - ساعدت قائمة التقويم، المقومين في إبداء النقد والتعليق، خصوصاً في عناصر القوة والضعف في أداء المدرسين.
- ٣ - هيأت قائمة التقويم، الدراسة لبرامج التدريب التي نظمت لتعرف احتياجات المدرسين المحددة.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة - العربية منها والأجنبية - لاحظ الباحث أن أغلب هذه الدراسات استهدفت بصورة أساسية الكفايات أو المهارات اللازمة للمدرس سواء بصفته

مدرساً أو بصفته مدرساً ضمن مرحلة دراسية معينة، أو بصفته مدرساً لمادة دراسية معينة، لكن القليل منها التي أشارت إلى مهارات المدرس وفق طريقة تدريس معينة.

ولاحظ الباحث أيضاً شحة الدراسات التي تناولت مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء التدريس بالطريقة التكاملية، ولعل هذا الأمر عائد إلى محدودية تطبيق هذه الطريقة في البلاد العربية، الأمر الذي لا يجد فيه الباحثون مجالاً للدراسة والبحث، كما لوحظ أيضاً أن معظم هذه الدراسات تشابهت في منهجيتها من حيث أدوات البحث وطريقة اشتقاق المهارات أو الكفايات، كما أعطت نتائج مقاربة أشارت إلى ضعف عام في مهارات التدريس الخاصة بالمدرس سواءً بوصفه مدرساً أو مدرساً ضمن مرحلة دراسية معينة، أو مدرساً لمادة دراسية معينة.

ومما استفاده الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

- ١ - تعرف مهارات التدريس العامة، ومهارات التدريس الخاصة ببعض المواد، وقد أعانه هذا على بناء قائمة بمهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية.
- ٢ - الاستفادة من هذه الدراسات في بناء أداتي البحث، وهما الاستبانة وبطاقة الملاحظة، خاصة فيما يتعلق بصياغة بنود بطاقة الملاحظة واختيار مفرداتها.
- ٣ - كما استفاد الباحث من هذه الدراسات في طريقة اشتقاق المهارات من مصادرها، ومن المنهجية التي سارت عليها بعض الدراسات في تسلسلها لدراسة مشكلة البحث ومعالجتها.

الفصل الثالث

منهج البحث وأدواته

أولاً: الاستبانة

- ١ - أهداف الاستبانة
- ٢ - بناء الاستبانة
- ٣ - صياغة الاستبانة
- ٤ - صدق الاستبانة
- ٥ - ثبات الاستبانة
- ٦ - تطبيق الاستبانة
- ٧ - نتائج الاستبانة

ثانياً: بطاقة الملاحظة

- ١ - أنواع أنظمة الملاحظة
- ٢ - أهداف بطاقة الملاحظة
- ٣ - عناصر بطاقة الملاحظة
- ٤ - صدق بطاقة الملاحظة
- ٥ - ثبات بطاقة الملاحظة
- ٦ - تطبيق بطاقة الملاحظة
- ٧ - إجراءات تطبيق بطاقة الملاحظة

الفصل الثالث

منهج البحث وأدواته

تتمثل أدوات البحث التي سوف تستخدم في هذه الدراسة، في استبانة وبطاقة ملاحظة. وسوف يقوم الباحث ببناء الاستبانة في ضوء عدد من المهارات، تم التوصل إليها من عدة مصادر، ومن ثم تطبق الاستبانة على مدرسي ومدرسات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، الذين ينفذون تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، مع الاختصاصيين الذين يشرفون على تنفيذ التدريس بهذه الطريقة، وفي ضوء ما تسفر عنه الاستبانة من نتائج، وتحديد المهارات اللازمة لمدرسي اللغة العربية الذين يمارسون التدريس بالطريقة التكاملية، سيقوم الباحث ببناء بطاقة ملاحظة يطبقها على عينة من مدرسي ومدرسات هذه المادة لتعرف مستوى أدائهم في ضوء المهارات التي احتوتها بطاقة الملاحظة.

أولاً: الاستبانة

١ - أهداف الاستبانة:

تهدف هذه الاستبانة إلى:

- أ - تعرف آراء أفراد العينة في المهارات التي تم التوصل إليها.
- ب - تحديد درجة الأهمية لكل مهارة من هذه المهارات.

٢ - بناء الاستبانة:

قام الباحث باشتقاق قائمة بمهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية من خلال المحاور الآتية:

- أ - طبيعة التكامل في اللغة العربية.
- ب - دراسة واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين من حيث: الأهداف - المحتوى - التقويم.
- ج - الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بتقويم أداء المعلمين.

ومن خلال هذه المحاور قام الباحث باشتقاق قائمة مبدئية بمهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية للمرحلة الثانوية.

٣ - صياغة الاستبانة:

لقد تم في صياغة الاستبانة مراعاة الدقة في التحديد والوضوح، وأن تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة، مع مراعاة مناسبة المفردات المستخدمة لأفراد العينة الموجهة إليها، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور رئيسة هي:

- أ - مهارات خاصة بالبنى المعرفية لمدرسي اللغة العربية بالطريقة التكاملية.
- ب - مهارات خاصة بتنفيذ التدريس لمدرسي اللغة العربية بالطريقة التكاملية.
- ج - مهارات خاصة بتقويم تعلم التلاميذ لمدرسي اللغة العربية بالطريقة التكاملية.

وقد اشتملت الاستبانة على (٣٠) مهارة فرعية تتدرج تحت المهارات الرئيسية، مع ترك فراغ لإبداء الاقتراحات - إن وجدت - أو مهارات ضرورية لم تذكر، وأمام كل مهارة تم وضع ثلاثة بدائل لتحديد درجة الأهمية على النحو التالي:

- مهمة جداً.

- مهمة.

- قليلة الأهمية.

وطلب من أفراد العينة، أن يضع كل واحد منهم علامة (✓) في الخانة التي يراها مناسبة، وبذلك تصبح الاستبانة في صورتها المبدئية.^(١)

٤ - صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها على مجموعة من اختصاصيي المناهج الذين يشرفون على تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية، وأساتذة جامعة البحرين المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس^(٢)، وقد

(١) انظر الصورة المبدئية للاستبانة ملحق (١).

(٢) انظر قائمة أسماء السادة المحكمين ملحق (٢).

أبدى المحكمون آراءهم واقتراحاتهم، وفيما يلي خلاصة تلك الآراء التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتم تعديل بنود الاستبانة في ضوءها وهي:

أ - مقترحات عامة مثل:

- أن تعطى المهارات رقماً متسلسلاً بصرف النظر عن المجال الرئيسي الذي تنتمي إليه.
- تجنب عبارة "القدرة على" التي وردت في بعض المهارات.
- تغيير ترتيب بعض المهارات حتى تتناسب مع تسلسل الموقف التدريسي.

ب - المهارات الخاصة بالبنى المعرفية:

- تعديل البند رقم (٢) من "القدرة على توضيح العلاقة الوظيفية للغة بمواقف الحياة اليومية" إلى "ربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة".
- تعديل البند رقم (٣) من "بتفاصيل الجوانب العلمية" إلى "بالتفاصيل العلمية".

ج - المهارات الخاصة بالتنفيذ:

- تعديل كلمة "فعالة" في البند رقم (١) الذي أصبح رقم (٦) إلى كلمة "مناسبة".
- تعديل البند رقم (٢) الذي أصبح رقم (٩) من "القراءتين" إلى "القراءة بنوعيتها".
- تعديل البند رقم (٩) الذي أصبح رقم (٦) من "المعالجات" إلى "الظواهر".
- تعديل البند رقم (١٠) الذي أصبح رقم (١٧) من "المعالجات" إلى "الظواهر".
- تعديل البند رقم (١٢) الذي أصبح رقم (١٨) من "التخطيط لاستخدام المعاجم اللغوية من قبل التلاميذ" إلى "تدريب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية".
- إضافة البند رقم (٢٤) وهو "تحليل النص ومحاورته".

د - المهارات الخاصة بالتقويم داخل الصف:

- تعديل البند رقم (١) الذي أصبح رقم (٢٥) من "تعالج" إلى "تقيس" ومن "بصورة كلية" إلى "بكليته".

- تعديل البند رقم (٢) الذي أصبح رقم (٢٨) من "إعداد اختبارات قصيرة في نهاية الحصص الدراسية" إلى "إعداد اختبارات جيدة تقيس مهارات عليا في نهاية الحصص الدراسية".
- إضافة كلمة "المقررة" في البند رقم (٣) الذي أصبح رقم (٢٩).
- إلغاء البند رقم (٥) لعدم وجود أي مهارة في أدائه.
- تعديل البند رقم (٦) الذي أصبح رقم (٣٠) من "تكليف التلاميذ بإعداد" إلى "تدريب التلاميذ على إعداد".
- إضافة البند رقم (٢٦) وهو "الإدارة الجيدة للحوار والمناقشة داخل الصف".

٥ - ثبات الاستبانة:

قام الباحث باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق تطبيقها على (١٠) مدرسين، مستخدماً طريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت الدرجات على النحو التالي:

- "مهمة جداً" ثلاث درجات.
- "مهمة" درجتان.
- "قليلة الأهمية" درجة واحدة.

وبعد استخراج درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية^(١) تم استخراج معامل الارتباط بتطبيق معادلة سبيرمان لحساب معامل ارتباط الرتب. وقد بلغ معامل الارتباط : ٠,٨٢.

ثم قام الباحث باستخراج معامل ثبات الاستبانة بتطبيق معادلة سبيرمان - براون. (فؤاد البهي السيد: ١٩٧٩، ٣٥٣، ٥٢٣)

وقد بلغ معامل ثبات الاستبانة ٠,٩٠، وهي درجة مقبولة تعبر عن ثبات الاستبانة، وبهذا تصبح الاستبانة في شكلها النهائي^(٢).

(١) انظر درجات حساب ثبات الاستبانة في الملحق (٣).

(٢) انظر الصورة النهائية للاستبانة في الملحق (٤).

٦ - تطبيق الاستبانة:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على المجتمع الكلي للدراسة المكون من (١٠٤) مستجيب ومستجيبة، تخلف منهم (٣) عن تسليم استجاباتهم فأصبح العدد (١٠١) وقد تم اختيارهم من:

- ١ - مدرسي ومدرسات اللغة العربية، الذين يقومون بتدريسها بالطريقة التكاملية موزعين على (١٣) مدرسة ثانوية للبنين والبنات، هي مجموع المدارس الثانوية التي يقوم تدريس اللغة العربية فيها بالطريقة التكاملية، في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٢ - ١٩٩٣م، باستثناء المدرسة التي طبقت فيها الاستبانة لأخذ معامل الثبات.
- ٢ - اختصاصيي مناهج اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، الذين يشرفون على تنفيذ تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين.

والجدول التالي يوضح عدد كل فئة من فئات مجتمع الدراسة.

جدول (١)

توزيع فئات مجتمع الدراسة الذي شملته الاستبانة

فئات مجتمع الدراسة	العدد	أماكن عمل أفراد مجتمع الدراسة
مدرسون	٤٩	موزعون على (٥) مدارس ثانوية.
مدرسات	٤٣	موزعات على (٧) مدارس ثانوية.
اختصاصيون	٩	من إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم.
المجموع	١٠١	

وبعد جمع الاستبانة تم تفرغها في جداول تكرارية^(١) ثم تحويل هذه الدرجات إلى درجات ونسب مئوية، وتم احتساب (٣) درجات عن كل إجابة في خانة "مهمة جداً"، ودرجتان عن كل إجابة في خانة "مهمة"، ودرجة واحدة عن كل إجابة في خانة "قليلة الأهمية".

(١) انظر الجداول التفصيلية للاستبانة ملحق (٥).

والجدول (٢) يبين الدرجات العليا والدنيا للمهارات الرئيسة التي احتوت عليها الاستبانة، فمثلاً لو أجاب جميع أفراد مجتمع الدراسة - عند مستوى "مهمة جداً" والذي له ثلاث درجات - عن جميع مهارات التقويم سوف تكون درجات هذه المهارات ٣٠٣ درجات لأن عدد أفراد مجتمع الدراسة ١٠١، ولو أجاب ستة منهم فقط عند مستوى "قليلة الأهمية" والذي له درجة واحدة، فسوف تكون درجات هذه المهارة ٦ درجات لأن عدد هذه المهارات ست مهارات فقط.

جدول (٢)

الدرجات العليا والدنيا للمهارات الرئيسة التي احتوت عليها الاستبانة

المهارة	أعلى الدرجات	أدنى الدرجات
١ - مهارات البنى المعرفية.	٣٠٣	٥
٢ - مهارات التنفيذ.	٣٠٣	١٩
٣ - مهارات التقويم.	٣٠٣	٦

٧ - نتائج الاستبانة:

- أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تشمل (٣) مهارات رئيسة هي:
- أ - مهارات خاصة بالبنى المعرفية.
 - ب - مهارات خاصة بالتنفيذ.
 - ج - مهارات خاصة بالتقويم داخل الصف.

وفيما يلي نتائج الاستبانة في المهارات الفرعية المدرجة تحت المهارات الرئيسة.

٧ - أ - نتائج الاستبانة في المهارات الخاصة بالبنى المعرفية:

نلاحظ أن المهارات الفرعية التي تدرج تحت هذا المجال (٥) مهارات، وقد كانت استجابات أفراد المجتمع نحوها على التالي:

- ١ - "الربط بين القضايا اللغوية المختلفة في الحصة الواحدة".

حصلت هذه المهارة على (٦٣) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٢,٣٪، وعلى (٣٧) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٦,٦٪، وعلى (١) استجابة عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٠,٩٩٪.

٢ - "ربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة".

حصلت هذه المهارة على (٧١) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٧٠,٢٪، وعلى (٢٨) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢٧,٧٪، وعلى (٢) استجابة عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١,٩٪.

٣ - "المعرفة بالتفاصيل العلمية في النص المدروس".

حصلت هذه المهارة على (٣٧) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٣٦,٦٪، وعلى (٥٠) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٤٩,٥٪، وعلى (١٤) استجابة عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١٣,٨٪.

٤ - "توضيح مفهوم التكامل بين النصوص المدروسة وربط بعضها ببعض".

حصلت هذه المهارة على (٦٧) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٦,٣٪، وعلى (٢٧) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢٦,٧٪، و (٧) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٦,٩٪.

٥ - "طرح المادة العلمية بدقة وفق تسلسلها المنطقي المتكامل".

حصلت هذه المهارة على (٧٧) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٧٦,٢٪، وعلى (٢٠) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ١٩,٨٪، وعلى (٤) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٣,٩٪.

٧ - ب - نتائج الاستبانة في المهارات الخاصة بالتنفيذ:

يندرج تحت هذا المجال (١٩) مهارة فرعية، وقد كانت استجابات أفراد المجتمع تجاهها على النحو التالي:

- ١ - "استخدام إجراءات تمهيدية تخدم الطريقة التكاملية".
حصلت هذه المهارة على (٦١) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٠,٣٪، وعلى (٣٨) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٧,٦٪، وعلى (٢) من الاستجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١,٩٪.
- ٢ - استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم الطريقة التكاملية".
حصلت هذه المهارة على (٦٣) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٢,٣٪، وعلى (٣٥) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٨٪، وعلى (٣) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٢,٩٪.
- ٣ - "اختيار وسائل تعليمية مناسبة لطرائق التدريس المستخدمة".
حصلت هذه المهارة على (٥٣) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٥٢,٤٪، وعلى (٤٥) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٤٤,٥٪، وعلى (٣) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٢,٩٪.
- ٤ - "تدريب التلاميذ على القراءة بنوعيتها الجهرية والصامتة بشكل كلي لفهم اللغة المكتوبة".
حصلت هذه المهارة على (٨٦) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٨٥,١٪، وعلى (١٣) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ١٢,٨٪، وعلى (٢) من الاستجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١,٩٪.
- ٥ - "ايجاد فرص التفاعل بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من أجل إكسابهم مفهوم وحدة اللغة".
حصلت هذه المهارة على (٧٨) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٧٧,٢٪، وعلى (٢٢) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢١,٧٪، وعلى استجابة واحدة عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٠,٩٩٪.
- ٦ - "طرح النص بصورة كلية، ثم الانتقال إلى الجزئيات التي تكونه".

حصلت هذه المهارة على (٦٧) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٦,٣٪، وعلى (٣٠) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢٩,٧٪، وعلى (٤) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٣,٩٪.

٧ - "تحديد الأفكار الرئيسة للنص اللغوي".

حصلت هذه المهارة على (٨٠) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٧٩,٢٪، وعلى (٢٠) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ١٩,٨٪، وعلى استجابة واحدة عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٠,٩٪.

٨ - "تحديد الأفكار الجزئية للنص اللغوي".

حصلت هذه المهارة على (٦٠) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٥٩,٤٪، وعلى (٣٦) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٥,٦٪، وعلى (٥) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٤,٩٪.

٩ - "تحديد الكلمات المفتاحية للنص اللغوي".

حصلت هذه المهارة على (٦٠) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٥٩,٤٪، وعلى (٣٥) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٤,٦٪، وعلى (٦) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٥,٩٪.

١٠ - "توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي".

حصلت هذه المهارة على (٧٥) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٧٤,٢٪، وعلى (٢٦) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢٥,٧٪، ولم تحصل على أية استجابة عند مستوى "قليلة الأهمية".

١١ - "شرح وتوضيح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص".

حصلت هذه المهارة على (٦٠) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٥٩,٤٪، وعلى (٣٦) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٥,٦٪، وعلى (٥) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٤,٩٪.

١٢ - "شرح وتوضيح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص".
حصلت هذه المهارة على (٦٣) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٢,٣٪،
وعلى (٣٦) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٥,٦٪، وعلى (٢) من الاستجابات عند
مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١,٩٪.

١٣ - "تدريب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية".
حصلت هذه المهارة على (٧٦) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٧٥,٢٪،
وعلى (٢٥) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢٤,٧٪، ولم تحصل على أية استجابة عند
مستوى "قليلة الأهمية".

١٤ - "توضيح سمات النص الأدبية وفقاً لعصر النص".
حصلت هذه المهارة على (٥٥) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٥٤,٤٪،
وعلى (٤٤) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٤٣,٥٪، وعلى (٢) من الاستجابات عند
مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١,٩٪.

١٥ - "إعداد مواقف تعليمية تدفع التلاميذ إلى توظيف الخبرات اللغوية بشكل متكامل".
حصلت هذه المهارة على (٦٤) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٣,٣٪،
وعلى (٣٠) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢٩,٧٪، وعلى (٧) استجابات عند مستوى
"قليلة الأهمية" بنسبة ٦,٩٪.

١٦ - "استخدام الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية من التلاميذ".
حصلت هذه المهارة على (٦٢) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦١,٣٪،
وعلى (٣٣) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٢,٦٪، وعلى (٦) استجابات عند مستوى
"قليلة الأهمية" بنسبة ٥,٦٪.

١٧ - "صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المدروسة".
حصلت هذه المهارة على (٤٩) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٤٨,٥٪،
وعلى (٤٤) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٤٣,٥٪، وعلى (٨) استجابات عند مستوى
"قليلة الأهمية" بنسبة ٧,٩٪.

١٨ - "صياغة موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية".

حصلت هذه المهارة على (٤٨) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٤٧,٥٪، وعلى (٥٠) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٤٩,٥٪، وعلى (٣) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٢,٩٪.

١٩ - "تحليل النص ومحاورته".

حصلت هذه المهارة على (٦٨) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٧,٣٪، وعلى (٣١) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٠٪، وعلى (٢) من الاستجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١,٩٪.

٧ - ج - نتائج الاستبانة في المهارات الخاصة بالتقويم:

يُدرج تحت هذا المجال (٦) مهارات فرعية، وقد كانت استجابات أفراد المجتمع تجاهها على النحو التالي:

١ - "طرح أسئلة شفوية متنوعة تقيس مهارات متعددة تخدم النص بكليته".

حصلت هذه المهارة على (٨٩) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٨٨,١٪، وعلى (١٢) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ١١,٨٪، ولم تحصل على أية استجابة عند مستوى "قليلة الأهمية".

٢ - "الإدارة الجيدة للحوار والمناقشة داخل الصف".

حصلت هذه المهارة على (٩٤) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٩٣٪، وعلى (٧) استجابات عند مستوى "مهمة" بنسبة ٦,٩٪، ولم تحصل على أية استجابة عند مستوى "قليلة الأهمية".

٣ - "إعداد تدريبات تطبيقية من خارج المقرر تعالج مهارات متنوعة للتأكد من انتقال أثر التعلم لدى التلاميذ".

حصلت هذه المهارة على (٦٨) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٦٧,٣٪، وعلى (٣١) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٠٪، وعلى (٢) من الاستجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ١,٩٪.

٤ - "إعداد اختبارات جيدة تقيس مهارات عليا في نهاية الحصص الدراسية".
حصلت هذه المهارة على (٥١) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٥٠٪، وعلى (٤٥) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٤٤,٥٪، وعلى (٥) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٩,٤٪.

٥ - "توفير فرص التعلم الذاتي عن طريق حث التلاميذ على القراءات الخارجية ذات الصلة بالنصوص المقررة".

حصلت هذه المهارة على (٧٣) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٧٢,٢٪، وعلى (٢٨) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٢٧,٧٪، ولم تحصل على أية استجابة عند مستوى "قليلة الأهمية".

٦ - "تدريب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات يختارونها، تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة".

حصلت هذه المهارة على (٥٨) استجابة عند مستوى "مهمة جداً" بنسبة ٥٧,٤٪، وعلى (٤٠) استجابة عند مستوى "مهمة" بنسبة ٣٩,٦٪، وعلى (٣) استجابات عند مستوى "قليلة الأهمية" بنسبة ٢,٩٪.

يتضح من العرض السابق أن غالبية أفراد المجتمع أجابوا على المهارات المتضمنة في الاستبانة عند مستوى "مهمة جداً" و "مهمة" والقليل منهم أجاب عند مستوى "قليلة الأهمية".

والجدول (٣) يبين النسب المئوية التي حصلت عليها المجالات الثلاثة التي احتوت المهارات الفرعية للاستبانة وهي:

- المهارات الخاصة بالبنى المعرفية.
- المهارات الخاصة بالتنفيذ.

- المهارات الخاصة بالتقويم.

جدول (٣)

النسب المئوية للمجالات التي احتوت المهارات الفرعية للاستبانة

النسبة	المجال
٨٥,٦٪	١ - المهارات الخاصة بالبنى المعرفية.
٨٦,٩٪	٢ - المهارات الخاصة بالتنفيذ.
٨٩,٥٪	٣ - المهارات الخاصة بالتقويم.

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من الوسائل الهامة في جمع المعلومات، خاصة في البحوث الوصفية. وبالنسبة لرصد سلوك التدريس وتقويم أداء المدرس، فإن الملاحظة تعد من أكثر الوسائل انتشاراً، ويكون ذلك عن طريق تصميم بطاقات ملاحظة لتقويم أداء المدرس.

"ويجمع التربويون على أن هناك الكثير مما يمكن ملاحظته في الفصول الدراسية، وأن ما يحدث فيها على درجة كبيرة من التداخل والتعقيد، ومن ثم فإن ما يجري من تركيز على أحداث معينة، في أثناء التدريس هو جهد يرمي إلى تطوير ناحية معينة في أداء المعلم، ومن ثم فإن النجاح في تطوير كل جانب منها عن طريق الملاحظة والتوجيه والتدريب يمكن أن يساعد على تطوير الصورة الكلية للأداء التدريسي".

(أحمد اللقاني وفارعة حسن: ١٩٨٥، ١٧٤)

١ - أنواع أنظمة الملاحظة:

تختلف نظم الملاحظة فيما بينها تبعاً لاختلاف الجوانب المراد ملاحظتها في سلوك التدريس، إضافة إلى اختلافها في الهدف من الملاحظة، ولذا توجد عدة أنواع من نظم الملاحظة، إلا أن هناك نوعين يعتبران من أكثر نظم الملاحظة شهرة هما:

أ - نظام البنود:

يعتبر هذا النظام أداة لملاحظة مظهر واحد من مظاهر سلوك التدريس، بحيث يركز على هذا المظهر ويقوم بتحليله إلى الإجراءات اللفظية التي يمكن أن يؤديها المدرس في هذا المظهر، ثم وضع الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة، ويخصص لكل مجموعة بند معين يعطى عنواناً رئيساً يعبر عن جوهر تلك الإجراءات. فمثلاً تقديم معلومة جديدة أو تعريف أو سرد بعض الحقائق، يمكن أن يوضع في بند واحد تحت عنوان "الإلقاء"، وهكذا بالنسبة للإجراءات اللفظية الأخرى ذات الوظائف المتشابهة، بحيث نحصل في النهاية على قائمة تتكون من عدد محدود من البنود لكل بند عنوان رئيس/ مثل الإلقاء، أو توجيه الأسئلة، أو الإرشاد، أو التقويم.

ويجب أن يعرف كل بند من البنود التي يحتويها النظام تعريفاً دقيقاً بحيث لا يختلف ملاحظان أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونه من إجراءات لفظية تحت البنود الصحيحة.
(محمد أمين المفتي: ١٩٨٤، ٣٨)

ب - نظام العلامات:

هذا النظام يعتمد على مدخل لملاحظة سلوك التدريس يختلف عن مدخل نظام البنود، حيث لا يركز على مظهر واحد، بل تحدد جميع مظاهر سلوك التدريس، ثم يحلل كل مظهر إلى مجموعة من الأداءات، ويوصف كل أداء بعبارة قصيرة مصاغة إجرائياً في زمن المضارع المفرد، ويجب ألا تحتوي أية عبارة على أكثر من أداء واحد فقط، وعلى ذلك نحصل في النهاية على عدد كبير من العبارات القصيرة الإجرائية، وكل مجموعة من هذه العبارات تكون توصيفاً للأداءات المتضمنة في مظهر معين من مظاهر سلوك التدريس.

(محمد أمين المفتي: ١٩٨٤، ٤٢)

ولما كان البحث الحالي يهدف إلى تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في مهارات التدريس بالطريقة التكاملية للمرحلة الثانوية، فإن النظام الأنسب لهذا البحث هو نظام العلامات، لذا قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة في ضوء هذا النظام.

وفيما يلي عرض تفصيلي للإجراءات الخاصة ببطاقة الملاحظة:

٢ - أهداف بطاقة الملاحظة:

تهدف هذه البطاقة إلى قياس وتقويم مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين.

٣ - عناصر بطاقة الملاحظة:

تم الاستناد في عملية صياغة عناصر البطاقة إلى المهارات التي تم التوصل إليها من خلال الاستبانة، حيث قسمت البطاقة إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- مهارات خاصة بالبنى المعرفية.^(١)

- مهارات خاصة بالتنفيذ.

- مهارات خاصة بالتقويم.

وتتدرج تحت كل مجال من هذه المجالات مجموعة من المهارات التي تعتبر بنوداً أساسية في عملية تقويم أداء المدرس المستهدفة.

وقد تم تحويل البنود إلى صورة إجراءات سلوكية في زمن المضارع المفرد ليناسب ذلك عملية التقويم المستهدفة والتي سوف تنحصر داخل حجرة الدراسة.

وقد وضع على يسار كل إجراء من إجراءات كل مجال أربع خانات لقياس التقدير الكمي: الأولى تعني ظهور الأداء بصورة جيدة، ولها ثلاث درجات، والثانية ظهور الأداء بصورة مقبولة، ولها درجتان، والثالثة ظهور الأداء بصورة ضعيفة، ولها درجة واحدة، والرابعة تعني عدم ظهور الأداء، ودرجتها صفر.

وقد اشتملت الصفحة الأولى من بطاقة الملاحظة على البيانات التالية:

- اسم المدرس / المدرسة.

(١) تم دمج المهارات الخاصة بالبنى المعرفية بالمهارات الخاصة بالتنفيذ بناء على مقترحات المحكمين.

- اسم المدرسة.
- سنوات الخبرة.

وبهذا أصبحت البطاقة في صورتها المبدئية.^(١)

٤ - صدق بطاقة الملاحظة:

للتأكد من صدق محتوى البطاقة وسلامة صياغة مفرداتها، وسلامة ميزان التقدير الكمي، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، من أساتذة المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم بجامعة البحرين، وكذلك من اختصاصيي المناهج بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين - شعبة اللغة العربية - الذين يشرفون على تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية^(٢)، وقد أبدى المحكمون آراءهم واقتراحاتهم، وفيما يلي عرض خلاصة تلك الآراء والمقترحات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتم أخذها بنظر الاعتبار:

أ - مقترحات عامة:

- دمج المهارات الخاصة بالبنى المعرفية في مهارات التنفيذ لأن أغلبها وثيق الصلة بالتنفيذ، ومن ثم يتغير تسلسل المهارات في البطاقة.

ب - المهارات الخاصة بالتنفيذ:

- تعديل المهارة رقم (١) التي أصبحت رقم (١٣) من "القضايا اللغوية" إلى "فروع اللغة" لأن كلمة "قضايا" فيها عمومية.
- حذف المهارات ذات الأرقام (٣ - ٤ - ٥ - ١٠ - ١٩ - ٢٠ - ٢٣)، لعموميتها وعدم صلتها بموضوع الدراسة.
- تعديل المهارة رقم (٦) التي أصبحت رقم (١) من "يستخدم إجراءات تمهيدية مناسبة" إلى "يمهد للدرس بأساليب مناسبة".
- حذف كلمة "متنوعة" من المهارة رقم (٧) التي أصبحت رقم (٢).

(١) انظر الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة ملحق (٦).

(٢) انظر قائمة أسماء السادة المحكمين ملحق (٧).

- تعديل المهارة رقم (٨) التي أصبحت رقم (٣) من "يختار وسائل تعليمية مناسبة لطرائق التدريس المستخدمة" إلى "يوظف وسائل تعليمية مناسبة لطبيعة المادة المقدمة".
- تعديل المهارة رقم (٩) التي تشتمل على مهارتين من "يدرب التلاميذ على القراءة بنوعيهما الجهرية والصامتة بشكل كلي لفهم اللغة المكتوبة" إلى مهارة رقم (٤) "يدرب التلاميذ على القراءة الصامتة المستوعبة للنص" ومهارة رقم (٥) "يدرب التلاميذ على القراءة الجهرية السليمة".
- إضافة المهارة رقم (٦) "يدرب التلاميذ على مهارات الاستماع" لأن الاستماع من المهارات المهمة التي ينبغي العناية بها لدورها في تكامل مهارات اللغة.
- تعديل المهارة رقم (١١) التي أصبحت رقم (٧) من "يطرح النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى الجزئيات التي تكونه" إلى "يطرح فكرة النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى جزئياته".
- إضافة عبارة "يساعد التلاميذ في" إلى مقدمة المهارات ذات الأرقام "١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥" التي أصبحت على التوالي "٨ - ٩ - ١٠ - ١١".
- تعديل المهارة رقم (٢٤) التي أصبحت رقم (١٩) من " يحلل النص ويحاوره" إلى "يساعد التلاميذ في تحليل النص وشرحه بصورة متكاملة".

ج - المهارات الخاصة بالتقويم:

- تعديل المهارة رقم (٢٥) التي أصبحت رقم (٢٠) من "يطرح أسئلة شفوية متنوعة تقيس مهارات متعددة تخدم النص بكليته" إلى "يطرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة وتقيس مهارات تخدم النص بكليته".
- حذف المهارة رقم (٢٦) لأنها مهارة عامة ولا تخص الطريقة التكاملية موضوع الدراسة.
- تعديل المهارة رقم (٢٧) التي أصبحت رقم (٢١) من "تعالج مهارات متعددة" إلى "تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المدروس".
- تعديل المهارة رقم (٢٨) التي أصبحت (٢٢) من "جيدة" إلى "قصيرة" ومن "الحصة" إلى "الوحدة" مع إضافة جملة "مرتبطة بالنص المدروس" في آخر المهارة.
- حذف المهارة رقم (٢٩) لعموميتها وعدم ارتباطها بموضوع الدراسة.

- تعديل المهارة رقم (٣٠) التي أصبحت رقم (٢٣) من "مقالات" إلى "مقالات خارجية".

د - بالنسبة لميزان التقدير الكمي:

- اقترح المحكمون زيادة حساسية ميزان التقدير من (٤) نقاط إلى (٥) نقاط، أي من "٣ - ٢ - ١ - صفر" إلى "٤ - ٣ - ٢ - ١ - صفر" لإعطاء الدرجة (٤) تقدير "ممتاز"، والدرجة (٣) تقدير "جيد جداً"، والدرجة (٢) تقدير "جيد"، والدرجة (١) تقدير "مقبول"، والدرجة (صفر) لم يستطع أداء المهارة.

وفي ضوء هذه المقترحات والآراء تمت مراجعة بطاقة الملاحظة وتعديلها.

هـ - ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات البطاقة، قام الباحث بالتعاون مع أحد المدرسين الأوائل للغة العربية، بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من خمسة مدرسين من مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ممن يدرسون اللغة العربية بالطريقة التكاملية، وذلك بعد أن قام الباحث بوضع إجراءات سلوكية محددة لكل مهارة، وتوزيع درجة المهارة على الإجراءات من أجل تحري دقة القياس، ثم تمت دراسة البطاقة والاتفاق على ما تحويه من بنود بين الباحث والملاحظ الآخر.^(١)

ولحساب ثبات البطاقة، ومعرفة مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين تمت معالجة النتائج بتطبيق معادلة "كوبر" التالية:

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

(محمد أمين المفتي: ١٩٨٤، ٦٢)

والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

(١) انظر الاتفاق على معايير إعطاء الدرجات في بطاقة الملاحظة بين الباحث والملاحظ الآخر ملحق (٨).

جدول (٤)

حساب ثبات بطاقة الملاحظة

المعلمون	مجموع الأداءات	الاتفاق	الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق
المعلم الأول	٢٣	١٨	٥	٧٨,٢
المعلم الثاني	٢٣	١٨	٥	٧٨,٢
المعلم الثالث	٢٣	٢٣	-	١٠٠
المعلم الرابع	٢٣	٢١	٢	٩١,٣
المعلم الخامس	٢٣	٢١	٢	٩١,٣

يتضح من الجدول السابق، أن هناك نسبة اتفاق مقبولة بين الملاحظين، حيث يشير الجدول (٤) إلى أن أعلى نسبة اتفاق بلغت ١٠٠٪، وأن أدنى نسبة اتفاق كانت ٧٨,٢٪، وأن متوسط نسبة الاتفاق العام بلغت ٨٧,٨٪، وهي نسبة تدل على ثبات البطاقة، إذ إن نسبة الاتفاق "إذا كانت أقل من ٧٠٪ فهذا يعبر عن انخفاض ثبات النظام، وإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥٪ فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات النظام".

(محمد أمين المفتي: ١٩٨٤، ٦٢)

وبهذا تصبح البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.^(١)

٦ - تطبيق بطاقة الملاحظة:

العينة:

يتكون مجتمع الدراسة من ١٤٣ مدرساً للغة العربية، ممن يدرسون اللغة العربية بالطريقة التكاملية، موزعين على ١٨ مدرسة ثانوية للبنين والبنات، ينفذ فيها تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٩٣ - ١٩٩٤م، والجدول التالي يوضح العدد الإجمالي للمدرسين والمدرسات، وعدد المدارس التي ينتمون إليها.

(١) انظر الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة، ملحق (٩).

جدول (٥)

العدد الإجمالي لفئات مجتمع الدراسة وعدد مدارسهم

العدد الفئات	عدد المدرسين	عدد المدارس
مدرسون	٨١	٩
مدرسات	٦٢	٩
المجموع	١٤٣	١٨

وقد قام الباحث باختيار عينة البحث التي بلغت ٢٥ مدرساً ومدرسة، ١٥ مدرساً و ١٠ مدرسات، ولقد كان مقررأ أن يكون حجم العينة أكبر من ذلك، لكن ظروفأ حالت دون تحقيق ذلك، أهمها الاعتبارات الاجتماعية، وامتناع الكثير من المدرسين والمدرسات عن الموافقة على ملاحظتهم، وقد قسمت العينة إلى فئتين، فئة تمثل الخبرة الطويلة، وهم من أمضوا في التدريس عشر سنوات فأكثر، وقد ضمت هذه الفئة ١٤ فرداً من أفراد عينة البحث، والفئة الثانية تمثل الخبرة القصيرة، وهم من أمضوا أقل من عشر سنوات في التدريس، وقد ضمت هذه الفئة ١١ فرداً من أفراد العينة.

٧ - إجراءات تطبيق بطاقة الملاحظة:

لتطبيق بطاقة الملاحظة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- ١ - زيارة المدارس والاتفاق مع مدرسيها على الحصص التي ستم فيها الملاحظة.
- ٢ - روعي أن تكون الزيارات من بداية الحصة حتى نهايتها.
- ٣ - روعي أن تكون الملاحظة في وحدات دراسية كاملة من بدايتها إلى نهايتها، وقد يستغرق ذلك ثلاث حصص أو أربع وربما خمس، بحسب طبيعة الوحدة المراد ملاحظة المدرسين فيها.
- ٤ - استغرقت عملية التطبيق ثلاثة شهور من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٩٣ - ١٩٩٤م.

وقد حرص الباحث على القيام بتطبيق البطاقة بنفسه، وذلك حرصاً على دقة التنفيذ وسلامته.

الفصل الرابع

نتائج البحث

أولاً: النتائج العامة.

أ - التحليل التفصيلي.

ب - التحليل المختصر.

ثانياً: نتائج المقارنة بين فئات العينة.

أ - نتائج المقارنة بين أداء المدرسين وأداء المدرسات.

ب - نتائج المقارنة بين أداء ذوي الخبرة الطويلة وأداء ذوي الخبرة

القصيرة.

مناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج البحث

يعرض هذا الفصل نتائج البحث التي تنقسم إلى قسمين: الأول يعرض النتائج العامة لتطبيق بطاقة الملاحظة بشكل تفصيلي وآخر مجمل، والثاني يختص بنتائج المقارنة بين فئات العينة وفيما يلي التفصيل:

أولاً: النتائج العامة:

أ - التحليل التفصيلي:

تحدد من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة مستوى الأداء العام لعينة البحث في كل مهارة من مهارات البطاقة لكل من المجالين (مهارات التنفيذ، ومهارات التقويم) من خلال الجداول التي تبين مجاميع الدرجات ومتوسطاتها ونسبها المئوية وذلك على النحو التالي:

مهارات التنفيذ:

يبين الجدول التالي مجموع درجات العينة في كل مهارة من مهارات مجال التنفيذ، كما يبين متوسطات هذه الدرجات ونسبها المئوية.

جدول (٦)

درجات العينة في مهارات التنفيذ ومتوسطاتها ونسبها المئوية

رقم المهارة في البطاقة	مجموع درجات العينة في المهارات	المتوسط	النسبة المئوية %
١	٣٤	١,٣	٣٤
٢	٣٤	١,٣	٣٤
٣	٢٠,٥	٠,٨	٢٠,٥
٤	٤٣	١,٧	٤٣
٥	٥٤,٥	٢,١	٥٤,٥
٦	٤٩	٢	٤٩
٧	٤٦,٥	١,٨	٤٦,٥
٨	٥٢	٢	٥٢
٩	٢٠,٥	٠,٨	٢٠,٥
١٠	٣	٠,١	٣
١١	٦١	٢,٤	٦١
١٢	٣٢	١,٢	٣٢
١٣	٥٣	٢,١	٥٣
١٤	٤٥,٥	١,٨	٤٥,٥
١٥	٣٩,٥	١,٥	٣٩,٥
١٦	٢٦,٥	١	٢٦,٥
١٧	٢١	٠,٨	٢١
١٨	١٠	٠,٤	١٠
١٩	٥٢	٢	٥٢

من خلال الجدول (٦) الخاص بمهارات التنفيذ يتضح أن ترتيب المهارات حسب درجاتها جاء على النحو التالي:

- (١) يساعد التلاميذ في توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.
- (٢) يدرّب التلاميذ على القراءة الجهرية السليمة.
- (٣) يربط بين فروع اللغة المختلفة في الحصة الواحدة.

- (٤) يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الرئيسة للنص.
- (٥) يساعد التلاميذ في تحليل النص وشرحه بصورة متكاملة.
- (٦) يدرّب التلاميذ على مهارات الاستماع.
- (٧) يطرح فكرة النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى جزئياته.
- (٨) يربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة.
- (٩) يدرّب التلاميذ على القراءة الصامتة المستوعبة للنص.
- (١٠) يوضح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص.
- (١١) يمهّد للدرس بأساليب مناسبة تخدم الطريقة التكاملية.
- (١٢) يستخدم استراتيجيات تدريس تخدم الطريقة التكاملية.
- (١٣) يدرّب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية.
- (١٤) يوضح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص.
- (١٥) يستخدم الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية.
- (١٦) يوظف وسائل تعليمية مناسبة لطبيعة المادة المقدمة.
- (١٧) يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الفرعية للنص.
- (١٨) يصوغ موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المقررة.
- (١٩) يساعد التلاميذ في تحديد الكلمات المفتاحية للنص.

أي أن أعلى نسبة كانت في مهارة "يساعد التلاميذ في توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي"، حيث بلغت ٦١٪. أما أدنى نسبة فكانت في مهارة "يساعد التلاميذ في تحديد الكلمات المفتاحية للنص" إذ بلغت ٣٪. أما تفصيل نتائج المهارات الواردة في الجدول (٦) فهي بحسب ترتيبها في البطاقة على النحو التالي:

(١) مهارة "يمهّد للدرس بأساليب مناسبة تخدم الطريقة التكاملية":

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة هو ١,٣، أي بنسبة مئوية قدرها ٣٤٪ مما يدل على انخفاض مستوى أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن بعض المدرسين لا يبدأون دروسهم بالتمهيد، اعتماداً على الإعداد الذي يقوم به الطلبة في المنزل، والبعض الآخر يمهّد بنص الاستماع الذي يكون أحياناً مرتبطاً

بالنص وأحياناً أخرى لعلقة له بالنص، وهناك بعض المدرسين يهملون التمهيد كلياً، وقليل جداً من المدرسين من يمهّد للنص بربطه بالموضوع السابق أو بالانطلاق من خلال أمثلة واقعية.

(٢) مهارة "يستخدم ستراتيجيات تدريس تخدم الطريقة التكاملية":

يلاحظ من خلال الجدول (٦) أن متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة هو ١,٣، أي بنسبة مئوية قدرها ٣٤٪، مما يدل على ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد وجد في أثناء الملاحظة أن جميع المدرسين تقريباً يستخدمون المناقشة والحوار استراتيجياً للتدريس، أما تقنية المجموعات فيستخدمها كثير منهم، لكن أسلوب الندوة والمحاضرة فلا يمارسهما أحد من المدرسين.

(٣) مهارة "يوظف وسائل تعليمية مناسبة لطبيعة المادة المقدمة":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٠,٨، أي بنسبة قدرها ٢٠,٥٪، مما يدل على ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث في أثناء تطبيق البطاقة أن أكثر الوسائل التعليمية استخداماً هي السبورة، وبعض المدرسين يستخدم الصور والرسومات ذات العلاقة بموضوع النص، أما المسجل والشفافيات، فقليل من المدرسين من يستخدم هاتين الوسيلتين رغم توفرهما في المدارس.

(٤) مهارة "يدرب التلاميذ على القراءة الصامتة المستوعبة للنص":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ١,٧، أي بنسبة قدرها ٤٣٪، مما يدل على ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن معظم المدرسين يدربون تلاميذهم على القراءة الصامتة، لكنهم لا يدربونهم على الكيفية الصحيحة للقراءة الصامتة، فقليل من المدرسين من يلاحظ التلاميذ في أثناء القراءة الصامتة لتعويدهم الالتزام بقواعدها السليمة، كما لوحظ أيضاً أن بعض المدرسين يطلب من التلاميذ تحديد الصعوبات التي تواجههم في أثناء القراءة، وقليل منهم من يسأل التلاميذ عن المعاني والأفكار التي تضمنها النص المقروء.

(٥) مهارة "يدرب التلاميذ على القراءة الجهرية السليمة":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٢,١، أي بنسبة قدرها ٥٤,٥٪، وقد لاحظ الباحث أن غالبية المدرسين يصححون أخطاء التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية ويدربونهم على النطق السليم للحروف والكلمات، لكنهم لا يدربونهم على التعبير عن الجزء المقروء ونقده.

(٦) مهارة "يدرب التلاميذ على مهارات الاستماع":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٢، أي بنسبة قدرها ٤٩٪، مما يشير إلى ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن غالبية المدرسين يعطون تلاميذهم نصوص استماع في بداية كل وحدة دراسية لكن هذه النصوص لا تهدف إلى التدريب على مهارات الاستماع وإنما تُعطى باعتبارها اختبار استماع تعطى عليه درجة تحسب ضمن الدرجات التي يأخذها التلميذ، كما لاحظ أيضاً أن الأسئلة التي تعطى بعد نص الاستماع لا تقيس إلا التذكر، وبعض المدرسين يضمن أسئلة تقيس الفهم، أما تلخيص النص المسموع، فلم يلاحظ أحد من المدرسين طلب من تلاميذه تلخيص النص المسموع.

(٧) مهارة "يطرح فكرة النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى جزئياته":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ١,٨، أي بنسبة قدرها ٤٦,٥٪، مما يشير إلى ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن المدرسين لا يؤدون هذه المهارة بصورة صحيحة أي أنهم ينتقلون إلى الجزئيات دون إعطاء صورة إجمالية للنص مما يجعل التلميذ غير قادر على توقع الأفكار التي ستأتي في سياق النص.

(٨) مهارة "يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الرئيسية للنص":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٢ أي بنسبة قدرها ٥٢٪، فقد لاحظ الباحث أن غالبية المدرسين الذين تمت ملاحظتهم يساعدون تلاميذهم في استخراج الأفكار الرئيسية من النص، لكن القليل جداً من يدرب التلاميذ على وضع عناوين للفقرات التي

تتضمن أفكاراً رئيسية، وأقل منه، الأداء المتعلق بمساعدة التلاميذ على تحليل الفكرة الرئيسية إلى أفكارها الفرعية.

(٩) مهارة "يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الفرعية للنص":

من خلال الجدول (٦) نلاحظ أن متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٨,٠٠، أي بنسبة قدرها ٢٠,٥٪، مما يشير إلى ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن غالبية المدرسين يركزون على الأفكار الرئيسية للنص، لكنهم يهملون الأفكار الفرعية إهمالاً واضحاً، وقليل جداً من يساعد التلاميذ في تحديد العلاقة بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية، ولكن أحداً لم يشر إلى مساعدة التلاميذ في استخراج الأفكار الفرعية من النص.

(١٠) مهارة "يساعد التلاميذ في تحديد الكلمات المفتاحية للنص":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ١,٠٠، أي بنسبة قدرها ٣٪ فقط مما يشير إلى ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن أفراد العينة لا يتعرضون إلى الكلمات المفتاحية مطلقاً رغم ما لهذه المهارة من أهمية في فهم النص والمساعدة في تحليله وإعطاء التلميذ القدرة على إدراك وقع الكلمات في السياق.

(١١) مهارة "يساعد التلاميذ في توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٤,٢، أي بنسبة قدرها ٦١٪، فقد لاحظ الباحث أن غالبية المدرسين يساعدون التلاميذ في ربط الكلمة بما قبلها وما بعدها ليتضح معناها من السياق، وكثير منهم يطلب من التلاميذ تحديد مفرد الكلمة أو جمعها أو عكسها، لكن غالبيتهم لا يطلبون من التلاميذ وضع المفردات الجديدة في جمل من إنشائهم رغم ما لهذا الأداء من أهمية في معرفة انتقال أثر التعلم، فليس المهم أن يتعرف التلميذ معنى الكلمة لكن المهم هو توظيفها في لغته القولية والكتابية الأمر الذي يؤدي إلى تحسين أدائه اللغوي.

(١٢) مهارة "يدرب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ١,٢، أي بنسبة مئوية قدرها ٣٢٪، مما يشير إلى ضعف مستوى أداء العينة في هذه المهارة، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال تطبيق البطاقة، فقد لاحظ أن بعض المدرسين يشرحون كيفية استخراج معنى المفردات الصعبة من المعجم بشكل نظري فقط دون إحضار المعجم داخل الصف، كما أنهم يهملون تدريب التلاميذ على أخذ المعنى المناسب للمفردة التي وردت في السياق، لذا نجد التلميذ يتخبط في تحديد أي معنى يناسب تلك المفردة، خصوصاً إذا كانت تحمل معاني كثيرة.

(١٣) مهارة "يربط بين فروع اللغة المختلفة في الحصة الواحدة":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٢,١، أي بنسبة مئوية قدرها ٥٣٪، وهي ضعيفة نسبياً، فقد لاحظ الباحثة أن بعض أفراد العينة يتعرضون بالإشارة لجميع فروع اللغة في الحصة الواحدة لكن كثيراً منهم يسترسل في الشرح والتحليل على حساب المهارات اللغوية الأخرى، وأحياناً قد يتحول درس اللغة العربية إلى درس لمادة أخرى من خلال التفصيلات الزائدة التي لا علاقة لها بدرس اللغة، وبعض المدرسين يخصص حصة خاصة للنحو وأخرى للبلاغة، أي أنهم يجزئون النص إلى فروع اللغة غير المترابطة مما يؤدي إلى تفتيت وحدة اللغة وترابطها.

(١٤) مهارة "يربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ١,٨، أي ما نسبته ٤٥,٥٪، وهي نسبة تشير إلى ضعف أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحثة بعض المدرسين يربط موضوع النص بمواقف مشابهة من مواقف الحياة، ولكن الغالبية العظمى منهم يهملون مساعدة التلاميذ في إعطاء أمثلة من واقع الحياة تكون مشابهة لأمثلة النص، وهذا يؤدي إلى فقدان اللغة وظيفتها في الحياة، وتحولها إلى قوالب جامدة لا تخرج عن النصوص المدروسة.

(١٥) مهارة "يوضح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص":

من خلال الجدول (٦) يتضح أن متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة قد بلغ ١,٥، أي بنسبة مئوية قدرها ٣٩,٥٪، وهي نسبة ضعيفة تشير إلى ضعف مستوى أداء أفراد العينة في هذه المهارة، فقد لوحظ أن بعض المدرسين يتعرض لشرح الظواهر النحوية من خلال أمثلة النص، والبعض الآخر يأتي بأمثلة من خارج النص بحجة أن أمثلة النص غير واضحة وغير مفهومة من قبل التلاميذ، وقليل من المدرسين من يساعد التلاميذ في استخراج الظواهر النحوية من النص، والغالبية العظمى منهم لا يطلبون من التلاميذ إعطاء أي أمثلة من عندهم تبين مدى فهمهم الموضوع النحوي الذي تم التعرض له، وهذا ما يفقد دراسة النحو وظيفتها المطلوبة، ويمنع من تعرف المدرس مدى تحقق الأهداف التي وضعها.

(١٦) مهارة "يوضح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ١، أي بنسبة مئوية قدرها ٢٦,٥٪ مما يشير إلى ضعف مستوى أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن بعض المدرسين يساعدون التلاميذ في استخراج الظواهر البلاغية من فقرات النص، لكن الغالبية العظمى منهم، يهملون دعوة التلاميذ إلى إعطاء أمثلة في البلاغة مشابهة لأمثلة النص، الأمر الذي يفقد جانب الوظيفية في دراسة البلاغة، مما يؤدي إلى أن تصبح الموضوعات المدروسة عبارة عن محفوظات لا يطبقها التلميذ في استخداماته اللغوية.

(١٧) مهارة "يستخدم الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٠,٨، أي بنسبة مئوية قدرها ٢١٪ مما يشير إلى الضعف الشديد لأداء العينة في هذه المهارة، فقد لوحظ أن المدرسين، أفراد العينة يهملون تماماً التعرض للقاعدة النحوية أو البلاغية عند شرح الظواهر النحوية أو البلاغية والقليل جداً من يتعرض لاستنتاج القاعدة من التلاميذ، أو من يتدرج في عرض القاعدة بحسب التدرج في الموضوع المشروح.

(١٨) مهارة "يصوغ موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المقررة":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٠,٤، أي ما نسبته ١٠٪، مما يشير إلى الضعف الشديد لأداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن المدرسين أفراد العينة يهملون موضوع التعبير إهمالاً واضحاً، وربما يكون هذا الإهمال ناتجاً من الرغبة في إنهاء المنهج المقرر بسرعة، والقليل جداً من أفراد العينة من يتعرض لموضوع التعبير وإذا تعرض له، فلا يكون وثيق الصلة بالنصوص المقررة، ولا علاقة له بالوظيفية.

(١٩) مهارة "يساعد التلاميذ في تحليل النص وشرحه بصورة متكاملة":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٢، أي بنسبة مئوية قدرها ٥٢٪، فقد لاحظ الباحث أن غالبية أفراد العينة، يساعدون التلاميذ على التحدث والمناقشة في أثناء شرح النص وتحليله، ولكنهم لا يدرّبون التلاميذ على نقد النص واستخلاص القيم الإنسانية الموجودة فيه، وقليل منهم من يدرّب التلاميذ على ترتيب الأفكار وتسلسلها بصورة متكاملة كما لوحظ أيضاً أن كثيراً من المدرسين يسهبون في الشرح والتحليل، وذلك على حساب معالجة المهارات الأخرى، كما تؤدي الإطالة في الشرح إلى سأم التلاميذ والتأخر عن معالجة بقية الموضوعات بالسرعة المطلوبة.

مهارات التقويم:

يبين الجدول التالي مجموع درجات العينة في كل مهارة من مهارات مجال التقويم، كما يبين متوسطات هذه الدرجات ونسبها المئوية.

جدول (٧)

درجات العينة في مهارات التقويم ومتوسطاتها ونسبها المئوية

رقم المهارة في البطاقة	مجموع درجات العينة في المهارات	المتوسط	النسبة المئوية %
٢٠	٦٩	٢,٧	٦٩
٢١	١٣	٠,٥٢	١٣
٢٢	٢١,٥	٠,٨٦	٢١,٥
٢٣	٢٥	١	٢٥

من خلال الجدول (٧) الخاص بمهارات التقويم يتضح أن ترتيب المهارات حسب درجاتها جاء على النحو التالي:

- (٢٠) يطرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة وتقيس مهارات تخدم النص بكليته.
- (٢٣) يدرب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات خارجية يختارونها تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.
- (٢٢) يعطي اختبارات قصيرة في نهاية الوحدة الدراسية تقيس مهارات عليا مرتبطة بالنص المدروس.
- (٢١) يعالج تدريبات تطبيقية من داخل المقرر تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المدروس.

أي أن أعلى نسبة كانت في مهارة "يطرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة وتقيس مهارات تخدم النص بكليته" حيث بلغت ٦٩٪، أما أدنى نسبة فكانت في مهارة "يعد تدريبات تطبيقية من داخل المقرر تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المدروس" حيث بلغت هذه النسبة ١٣٪. أما تفصيل نتائج مهارات التقويم الواردة في الجدول (٧) فهي بحسب ترتيبها في البطاقة على النحو التالي:

(٢٠) مهارة "يطرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة وتقيس مهارات تخدم النص بكليته":

من خلال الجدول (٧) يتضح أن متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٢,٧، أي ما نسبته ٦٩٪، فقد لاحظ الباحث من خلال تطبيق البطاقة، أن غالبية المدرسين - أفراد العينة - يطرحون أسئلة شفوية تقيس مهارة فهم مضمون النص، وتقيس مهارات فهم الظواهر النحوية والبلاغية، لكنهم يهملون الأسئلة التي تقيس مهارة تذوق النص، وربما يعود ذلك إلى اعتقادهم بأن ضعف التلاميذ لا يسمح بطرح مثل هذه الأسئلة.

(٢١) مهارة "يعالج تدريبات تطبيقية من داخل المقرر تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المدروس":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٠,٥، أي بنسبة مئوية قدرها ١٣٪، وهذا يشير إلى انخفاض مستوى أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن

المدرسين أفراد العينة لا يعدون تدريبات تطبيقية مسبقاً بحسب المهارات الموجودة في تدريبات الكتاب المقرر، وإنما يعالجون حل التدريبات مع التلاميذ كيفما اتفق، رغم أن كل نص من نصوص الكتاب تقريباً قد احتوى مجموعة كبيرة من التدريبات التي تعالج مهارات متنوعة.

(٢٢) مهارة "يعطي اختبارات قصيرة في نهاية الوحدة الدراسية تقيس مهارات عليا مرتبطة بالنص المدروس":

من خلال الجدول (٧)، بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ٠,٨، أي مانسبته ٢١,٥٪، مما يشير إلى ضعف مستوى أداء العينة في هذه المهارة، فقد لاحظ الباحث أن المدرسين أفراد عينة البحث يهملون تماماً الاختبارات القصيرة في نهاية كل وحدة دراسية، ولم يقيم بتأدية هذه المهارة إلا عدد محدود جداً من المدرسين، الذين لا يضمّنون هذه الاختبارات إلا أسئلة في بعض فروع اللغة، كما أن الأسئلة لا تقيس في الغالب إلا مهارة الفهم.

(٢٣) مهارة "يدرب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات خارجية يختارونها تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة":

بلغ متوسط درجة أفراد العينة في هذه المهارة ١، أي ما نسبته ٢٥٪، مما يشير إلى انخفاض مستوى أداء العينة في هذه المهارة، فقد لوحظ أن بعض المدرسين أفراد العينة يدرّبون تلاميذهم على إعداد موضوعات ملخصة باعتبارها أنشطة لاصفية تحسب عند التقويم، ولكن أكثرية أفراد العينة يهملون هذا الجانب معتمدين على الكتاب المدرسي أو ما يعدوه بأنفسهم من موضوعات.

ب - التحليل المختصر:

لتعرف الدرجات النهائية لأفراد العينة في بطاقة الملاحظة، يمكن استخلاص الجدول التالي:

جدول (٨)

الدرجات النهائية لأفراد العينة في بطاقة الملاحظة

المجال	النهائية العظمى للعينة	النهائية العظمى للفرد	مجموع درجات العينة	متوسط درجة الفرد	النسبة المئوية %
مهارات التنفيذ	١٩٠٠	٧٦	٦٩٧,٥	٢٧,٩	٣٦,٧
مهارات التقويم	٤٠٠	١٦	١٢٨,٥	٥,١٤	٣٢,١
المجموع	٢٣٠٠	٩٢	٨٢٦	٣٣	٣٥,٩

من خلال الجدول السابق يتضح أن ترتيب المجالين حسب درجات العينة في كل منهما جاء على النحو التالي:

(١) مهارات التنفيذ.

(٢) مهارات التقويم.

أي أن أعلى درجة لأفراد العينة كانت في مهارات التنفيذ، وأدناها كانت في مهارات التقويم، يشار أيضاً إلى أن المجالين، كانت نسبتهما المئوية أقل من ٥٠٪ من النهائية العظمى لكل مجال. أما مجموع درجات العينة في بطاقة الملاحظة، فيشير الجدول (٨) إلى أنها بلغت ٨٢٦، أي بنسبة قدرها ٣٥,٩٪، مما يدل على ضعف مستوى أداء العينة.

ولتتعرف مستوى أداء العينة في المهارات التي كان فيها الأداء مرتفعاً أو منخفضاً فإن الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

مستوى أداء العينة من حيث عدد المهارات

الدرجات	عدد المهارات	النسبة المئوية %
أقل من ٥٠ %	١٧	٧٣,٩
٥٠ - ٥٩ %	٤	١٧,٣
٦٠ - ٦٩ %	٢	٨,٦
٧٠ - ٧٩ %	٠	٠
٨٠ - ٨٩ %	٠	٠
٩٠ - ١٠٠ %	٠	٠
المجموع	٢٣	١٠٠

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد المهارات التي كانت نسبة درجات العينة فيها أقل من ٥٠ % من الدرجة النهائية لكل مهارة على حدة كانت ١٧ مهارة، أي ما نسبته ٧٣,٩ % من العدد الكلي لمهارات البطاقة وهو ٢٣ مهارة، وإذا رجعنا إلى بطاقة الملاحظة نلاحظ أن هذه المهارات هي:

في مهارات التنفيذ:

- (١) يمهّد للدرس بأساليب مناسبة تخدم الطريقة التكاملية.
- (٢) يستخدم استراتيجيات تدريس تخدم الطريقة التكاملية.
- (٣) يوظف وسائل تعليمية مناسبة لطبيعة المادة المقدمة.
- (٤) يدرّب التلاميذ على القراءة الصامتة المستوعبة للنص.
- (٥) يدرّب التلاميذ على مهارات الاستماع.
- (٦) يطرح فكرة النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى جزئياته.
- (٧) يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الفرعية للنص.
- (٨) يساعد التلاميذ في تحديد الكلمات المفتاحية.
- (٩) يدرّب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية.
- (١٠) يربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة.
- (١١) يوضح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص.
- (١٢) يوضح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص.
- (١٣) يستخدم الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية.

(١٤) يصوغ موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المقررة.

في مهارات التقويم:

(١٥) يعالج تدريبات تطبيقية من داخل المقرر تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المدروس.

(١٦) يعطي اختبارات قصيرة في نهاية الوحدة الدراسية تقيس مهارات عليا مرتبطة بالنص المدروس.

(١٧) يدرّب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات خارجية يختارونها تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.

أما المهارات التي كانت نسبة أداء العينة فيها تتراوح من ٥٠ – ٥٩٪ من الدرجة النهائية لكل مهارة بمفردها، فقد كانت ٤ مهارات، أي ما نسبته ١٧,٣٪ من العدد الكلي لمهارات بطاقة الملاحظة، وعند رجوعنا إلى بطاقة الملاحظة نجد أن هذه المهارات هي:

في مهارات التنفيذ:

(١) يدرّب التلاميذ على القراءة الجهرية السليمة .

(٢) يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الرئيسية للنص.

(٣) يربط بين فروع اللغة المختلفة في الحصة الواحدة.

(٤) يساعد التلاميذ في تحليل النص وشرحه بصورة متكاملة.

أما المهارات التي كانت نسبة أداء العينة فيها تتراوح من ٦٠ – ٦٩٪ من الدرجة النهائية لكل مهارة على حدة، فقد كانت مهارتين، وهذا العدد يشكل ما نسبته ٨,٦٪ من العدد الكلي لمهارات البطاقة، وبالرجوع إلى بطاقة الملاحظة نجد أن هاتين المهارتين هما:

في مهارات التنفيذ:

(١) يساعد التلاميذ في توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.

في مهارات التقويم:

(١) يطرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة وتقيس مهارات تخدم النص بكليته.

ولتعرف مستوى أداء العينة من حيث عدد المدرسين الذين كان أدائهم مرتفعاً أو منخفضاً في البطاقة بعامة، مع النسبة المئوية لهذا العدد فإن الجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٠)

مستوى أداء العينة من حيث عدد المدرسين

الدرجات	عدد المدرسين	النسبة المئوية %
أقل من ٥٠ %	٢٤	٩٦ %
٥٠ - ٥٩ %	١	٤ %
٦٠ - ٦٩ %	٠	٠
٧٠ - ٧٩ %	٠	٠
٨٠ - ٨٩ %	٠	٠
٩٠ - ١٠٠ %	٠	٠
المجموع	٢٥	١٠٠

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد المدرسين الذين كانت نسبة أدائهم أقل من ٥٠ % من الدرجة النهائية للبطاقة بعامة هو ٢٤ مدرساً ومدرسة، أي ما نسبته ٩٦ % من العدد الكلي للعينة وهو ٢٥، وهذه نسبة كبيرة تشير إلى انخفاض مستوى أداء العينة بعامة في المهارات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة وهي ٢٣ مهارة. وبذلك يقبل الفرض الأول وهو "لا يصل مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية، إلى المستوى المقبول تربوياً".

ثانياً : نتائج المقارنة بين فئات العينة:

اشتملت عينة البحث على فئات مختلفة من حيث الجنس ومن حيث الخبرة التدريسية، فمن حيث الخبرة اشتملت عينة البحث على مدرسين ومدرسات من ذوي الخبرة التدريسية الطويلة التي تجاوزت عشر سنوات، ومدرسين ومدرسات أقل خبرة ممن لديهم

خبرة تدريسية أقل من عشر سنوات، لذا رأى الباحث أن يقارن بين هذه الفئات لتعرف مستوى الأداء باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات مع اختبار (ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية.

أ - نتائج المقارنة بين أداء المدرسين وأداء المدرسات:

يبين الجدول التالي نتائج المقارنة بين أداء المدرسين وأداء المدرسات في مهارات التنفيذ ومهارات التقويم، حيث يوضح درجات المدرسين ودرجات المدرسات، ومجموع الدرجات ومتوسطاتها والتباينات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت).

جدول (١١)

نتائج المقارنة بين درجات المدرسين ودرجات المدرسات

الرقم المتسلسل	مهارات التنفيذ	مهارات التقويم
درجات المدرسين	درجات المدرسات	درجات المدرسين
١	٢٨	٣,٥
٢	٤٦	٨
٣	٣١	٦,٥
٤	٢٠,٥	٣
٥	٣٤	٤
٦	٢٥	٧
٧	٣٠	٦,٥
٨	١٣,٥	٦
٩	٢١	٥
١٠	٣٥	٦
١١	٣٢	٥
١٢	٢٨	٨
١٣	٢٥,٥	٣
١٤	٤٠,٥	٥
١٥	١٢	٤
المجموع	٤٣١	٧٣
المتوسط	٢٨,٧٣	٤,٨٦
الانحراف	٨,٣٠	١,٥٤
التباين	٦٨,٩٩	٢,٣٧
قيمة "ت"	٤٢	٣٢

يتضح من الجدول (١١) أن هناك فرقاً بين متوسط درجات المدرسين، ومتوسط درجات المدرسات في مهارات التنفيذ لصالح المدرسين، وأن قيمة "ت" المحسوبة من

مقارنة المتوسطين تساوي ٤٢،، وعند الكشف في جدول دلالة "ت"، عند درجة حرية ٢٣ يتبين عدم وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى ٠,٠٥.

وفيما يتعلق بمهارات التقويم يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً بين متوسط درجات المدرسين ومتوسط درجات المدرسات لصالح المدرسين، وعند المقارنة بين المتوسطين يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي ٣٢،، وعند الكشف في جدول دلالة "ت" عند درجة حرية ٢٣ يتبين أن لا دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى ٠,٠٥.

وبالنتيجة السابقة يقبل الفرض الثاني وهو "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين والمدرسات في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية عند مستوى ٠,٠٥".

ب - نتائج المقارنة بين أداء ذوي الخبرة الطويلة وأداء ذوي الخبرة القصيرة:

يبين الجدول التالي نتائج المقارنة بين أداء ذوي الخبرة الطويلة وأداء ذوي الخبرة القصيرة من المدرسين والمدرسات، حيث يبين مجموع الدرجات ومتوسطاتها والتباينات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت".

جدول (١٢)

نتائج المقارنة بين درجات ذوي الخبرة الطويلة ودرجات ذوي الخبرة القصيرة

الرقم	مهارات التنفيذ	مهارات التقويم	المتسلسل
درجات ذوي الخبرة الطويلة	درجات ذوي الخبرة القصيرة	درجات ذوي الخبرة الطويلة	درجات ذوي الخبرة القصيرة
١	٣٥	٥	٤
٢	٢١	٧	٥
٣	١٣,٥	٣	٦
٤	٢٤	٣	٣
٥	٣٠	٥	٥
٦	٢٥	٤	٦
٧	٣٤	٣,٥	٦,٥
٨	٢٠,٥	٧,٥	٧
٩	٣٠	٦,٥	٨
١٠	٢٦	٨	٥
١١	٢٠,٥	٣,٥	٤
١٢	٣١	٤	
١٣	٤٦	٥	
١٤	٢٨	٤	
المجموع	٣٨٤,٥	٦٩	٥٩,٥
المتوسط	٢٧,٤٦	٤,٩٢	٥,٤٠
الانحراف	٧,٩٥	١,٦٨	١,٤٦
التباين	٦٣,٢٨	٢,٨٤	٢,١٤
قيمة "ت"	٧,٠	٤,٤	

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك فرقاً بين متوسط درجات ذوي الخبرة الطويلة ومتوسط درجات ذوي الخبرة القصيرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة في مهارات التنفيذ، وأن قيمة (ت) المحسوبة من مقارنة المتوسطين تساوي ٧,٠، وعند الكشف في جدول دلالة "ت" عند درجة حرية ٢٣ يتبين عدم وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى ٠,٠٥.

وفيما يخص مهارات التقويم يبين الجدول (١٢) أن هناك فرقاً بين متوسط درجات ذوي الخبرة الطويلة ومتوسط درجات ذوي الخبرة القصيرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة، وأن قيمة "ت" المحسوبة من مقارنة المتوسطين تساوي ٤,٤، وبالكشف في جدول دلالة

"ت" عند درجة حرية ٢٣ يتضح عدم وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى ٠,٠٥.

وبهذه النتيجة يقبل الفرض الثالث وهو "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين والمدرسات ذوي الخبرة التدريسية الطويلة، ومستوى أداء المدرسين والمدرسات ذوي الخبرة التدريسية القصيرة عند مستوى ٠,٠٥".

مناقشة نتائج الدراسة:

يمكن إرجاع تدني مستوى أداء العينة في المهارات الواردة في بطاقة الملاحظة إلى عدد من الأسباب هي:

١ - ضعف إعداد وتدريب المدرسين على تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، إذ لم تعقد دورات تدريبية بالمستوى المطلوب لتهيئة وإعداد مدرسي اللغة العربية على خصائص التدريس بالطريقة التكاملية، وكل ما حدث هو تعريف بسيط بالطريقة التكاملية لم تتجاوز مدته الأسبوعين، وذلك عند بدء التدريس بهذه الطريقة والذي تزامن مع تطبيق نظام المقررات في مدرسة الجابرية الثانوية الصناعية، ولقد كان الارتجال واضحاً في تلك الفترة القصيرة من التدريب، خصوصاً عند تعميم الطريقة في مدارس أخرى، حيث انخفضت فترة التدريب وضعفت العناية بتبصير المدرسين بخصائص التدريس بالطريقة التكاملية، يضاف إلى ذلك أن هناك بعض المدرسين من الذين خضعوا لهذه الدورة التدريبية القصيرة كانوا معارين لفترة قصيرة، ثم انتهت مدة إعارتهم وتم استبدال مدرسين آخرين بهم، لا يعرفون شيئاً عن تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، لأنهم لم يدرّبوا على طريقة تدريسها، إذ إن المدارس التي يعطى مدرسوها هذه الدورة في البداية تهمل ولا يلتفت إلى المدرسين الجدد الذين حلّوا مكان زملائهم القدامى، وقد لاحظ الباحث مدى الارتباك والتخبط الذي يعاني منه بعض المدرسين والمدرسات عند تنفيذ التدريس بالطريقة التكاملية فلا يعرفون أي وجهة يسلكون. وقد عبر عن هذا الارتباك بعض المدرسين وشكوا من قلة معرفتهم بخصائص التدريس بهذه الطريقة كما عبروا عن حيرتهم من الآراء المتضاربة حول

بعض خصائص التدريس بهذه الطريقة والتي تصدر من جهات مختلفة كاختصاصيي المناهج والمدرسين الأوائل.

٢ - قلة متابعة المدرسين من قبل المعنيين بالإشراف على تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية، حيث يظل المدرسون فترة طويلة من العام الدراسي دون أي متابعة من قبل المعنيين بأمر الإشراف، وقد يصل الأمر أن تهمل بعض المدارس مدة فصل دراسي كامل أو أكثر يبقى فيها المدرسون يمارسون التدريس بحسب اجتهداتهم وخبراتهم الشخصية غير القائمة على أسس علمية، وقد سمع الباحث في أثناء تطبيقه بطاقة الملاحظة بعض المدرسين والمدرسات يشكون من ضعف الإشراف وقلة الاهتمام بمتابعة ممارسات المدرسين التدريسية، وقد أبدى بعضهم عدم رضاه من هذا الأمر.

٣ - عدم تحمس بعض المدرسين للتدريس بالطريقة التكاملية، لاعتقادهم أنها أضاعت اللغة العربية وخاصة النحو والبلاغة، فهم يرون أن نصيب النحو والبلاغة قد قلّ إلى درجة جعلت كتب اللغة العربية - المؤلفة للتدريس بهذه الطريقة - وكأنها كتب قراءة ونصوص فقط، ويضيفون قائلين، إن الضعف الذي يعاني منه الطلاب في مادة اللغة العربية هو ناتج تطبيق هذه الطريقة في تدريس اللغة العربية، لذا نجد هؤلاء المدرسين لا يهتمون بتطبيق الخطوات الواجب اتباعها في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، وطبيعي أن قناعة المدرس بطريقة التدريس التي يتبعها أمر مهم للغاية في إنجاح الطريقة، وما لم يكن المدرس متحمساً للتدريس بطريقة ما من خلال قناعاته، فلن يستطيع أن يحقق الهدف المرجو من تطبيق تلك الطريقة.

٤ - نقيد بعض المدرسين برواسب الطريقة التقليدية التي اعتادوا على التدريس بها فترة طويلة، من هنا نجدهم يشعرون بصعوبة شديدة في التخلي الكلي عن تلك الطريقة خلال فترة قصيرة، رغم المحاولات التي يبذلها بعضهم للتكيف مع الطريقة الجديدة. فقد لاحظ الباحث تأثر بعض المدرسين في أثناء التدريس، بطريقة الفروع، الأمر الذي يجعل بعضهم يقضي حصتين ونصف تقريباً في مقدمة النص كالتعريف بالشاعر وبيئة النص، والإسهاب في ذلك كثيراً، بحيث يتحول درس اللغة العربية إلى درس في

التاريخ أو الجغرافيا، ويكون ذلك على حساب معالجة المهارات اللغوية، الواجب علاجها في دروس اللغة العربية.

٥ - كثافة محتوى منهج اللغة العربية إذا قورن بالفترة الزمنية التي يدرس فيها، حيث تحتوي بعض كتب اللغة العربية على أكثر من ١٧ موضوعاً أغلبها موضوعات طويلة يحتاج بعضها إلى فترة ٦ حصص أو أكثر لمعالجتها، ومطلوب من المدرس أن يغطي جميع هذه الموضوعات في فترة ١٢ أسبوعاً فقط، وهي الفترة الدراسية الجدية لكل فصل دراسي، ووفقاً للطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية، على المدرس أن يعالج جميع المهارات اللغوية في كل موضوع من تلك الموضوعات، أو في أغلبها، وطبيعي أمام هذا الوضع الذي يضغط فيه المنهج على المدرس كي ينتهي منه بسرعة قبل نهاية الفصل الدراسي وتغيب التلاميذ عن الدراسة، أمام هذا الوضع سوف يلجأ المدرس إلى الاستعجال السريع لإنهاء تدريس جميع موضوعات محتوى المنهج، دون أن يترك واحداً منها حتى لا يحسب مقصراً، حين يتضمن الاختبار النهائي أسئلة من موضوعات لم يتم تدريسها، وهذا الاستعجال سوف يكون على حساب معالجة الكثير من المهارات المراد معالجتها من خلال النص، أي أن المدرس سوف يلفق الدروس تلفيقاً شديداً بأي شكل كان، بحيث لا يكون له هم إلا الانتهاء من تدريس محتوى المنهج في الفترة المحددة التي تسبق الاختبارات النهائية، ولقد اعتذر بعض المدرسين عن قبول ملاحظة الباحث لهم بحجة أنه جاء متأخراً ولديهم محتوى طويل يريدون الانتهاء منه، ووجود الباحث يسبب لهم بعض الإرباك.

وطبيعي أن هذا الوضع يزيد من ضعف المدرس في إتقان التدريس بالطريقة التكاملية حيث لا يجد الوقت الكافي للتدريب العملي على مهارات التدريس بهذه الطريقة، وقد تحدث بعض المدرسين للباحث عن عدم قدرتهم على معالجة جميع المهارات المطلوبة لأنهم يخشون فوات الوقت قبل إنهاء تدريس المحتوى.

الفصل الخامس

ملخص البحث ونتائجه وتوصياته

أولاً: ملخص البحث.

خطوات البحث.

نتائج البحث.

ثانياً: التوصيات.

الفصل الخامس

ملخص البحث ونتائجه وتوصياته

أولاً: ملخص البحث:

تعد المرحلة الثانوية مرحلة مهمة في سلم التعليم، حيث يتحدد من خلالها مستقبل الطالب في الحياة، كما تتضح فيها معالم شخصيته بصورة بارزة، لذا فإن الدول المختلفة تولي هذه المرحلة التعليمية عناية خاصة من خلال إدخال عمليات التحسين والتطوير على بنية المناهج الدراسية وتدريب المدرسين لمواكبة تلك التجديدات.

ودولة البحرين ممثلة في وزارة التربية والتعليم سعت جادة في إدخال تطويرات هامة في بنية التعليم الثانوي مسايرة للمستجدات التربوية في عالم اليوم، ومن هذه التجديدات إدخال نظام المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية بمدارس البحرين الحكومية، وإدخال هذا النظام الجديد دعا إلى تغيير أساسي في مناهج جميع المواد الدراسية، ومن ضمن هذه المواد الدراسية اللغة العربية، فقد أدخلت الطريقة التكاملية طريقة جديدة تدرس بها مادة اللغة العربية، وهذه الطريقة - خلافاً لطريقة الفروع المنفصلة - تنظر إلى اللغة العربية باعتبارها كلاً لا يمكن تجزئته، لذا فإن النص اللغوي - في هذه الطريقة - يعد محوراً تدور حوله جميع الدراسات اللغوية وجميع المهارات اللغوية الأربع (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة).

ولكن على الرغم من أهمية هذه الطريقة في إكساب التلميذ المهارات اللغوية، والذي وضح من خلال بعض الدراسات إلا أن عملية إعداد المعلم القادر على التدريس بهذه الطريقة مازالت قاصرة عن تلبية هذا الدور المهم. حيث طبقت هذه الطريقة الجديدة في تدريس اللغة العربية وأغلب المدرسين غير مهينين للتكيف معها بصورة تجعلهم يمارسونها من خلال معرفتهم بالمهارات اللازمة للتدريس بها.

وبالبحث من خلال ممارسته الميدانية لاحظ مدى القصور الذي يعانيه المدرسون عند تدريسهم اللغة العربية بالطريقة التكاملية، لذا رأى ضرورة إجراء دراسة ميدانية

لمعرفة المهارات اللازمة لتدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، والاطلاع على نقاط الضعف والقوة لدى المدرسين.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

- ما الطريقة التي يمكن من خلالها تقويم أداء مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة للتدريس بالطريقة التكاملية؟

ويتفرع من هذا السؤال السؤالان التاليان:

- ما المهارات اللازمة لمدرسي اللغة العربية للتدريس وفق الطريقة التكاملية بالمرحلة الثانوية؟

- ما مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة وفق الطريقة التكاملية؟

خطوات البحث:

(١) تم تحديد مهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين من خلال مايلي:

أ - العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها.

ب - دراسة واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية من حيث الأهداف والمحتوى والتقويم.

ج - مراجعة البحوث السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي.

د - تعرف آراء اختصاصيي مناهج اللغة العربية ومدرسي ومدرسات هذه اللغة من خلال استبانة وجهت إليهم.

(٢) وفي ضوء المحاور السابقة استخلص الباحث قائمة بالمهارات اللازمة لمدرسي اللغة العربية بالطريقة التكاملية، وقام ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مدى تمكن مدرسي اللغة العربية من هذه المهارات في أثناء التدريس، بعد أن عرضها على محكمين لإبداء الرأي فيها، وقد ضمت هذه البطاقة مهارات خاصة بالتنفيذ ومهارات خاصة بالتقويم، وقبل تطبيقها تم التأكد من ثباتها أولاً.

٣) تم تطبيق البطاقة على عينة من مدرسي ومدرسات اللغة العربية الذين يدرسونها وفق الطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية بلغت ٢٥ مدرساً ومدرسة، أخذوا من مجتمع قدره ١٤٣ فرداً موزعين على ١٨ مدرسة ثانوية للبنين والبنات، وخلال مدة ٣ شهور تم الانتهاء من تطبيق البطاقة.

نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث إلى تدني مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية، فمن خلال حساب متوسطات درجات العينة ونسبها المئوية ومقارنتها بالنهايات العظمى في مجالي التنفيذ والتقويم لبطاقة الملاحظة، جاءت نتائج التطبيق على النحو التالي:

- بلغ متوسط أداء العينة في مجال "مهارات التنفيذ" ٢٧,٩، أي ما نسبته ٣٦,٧٪ من الدرجة النهائية لهذا المجال.
- أما في مجال "مهارات التقويم" فقد بلغ متوسط أداء العينة ٥,١٤، أي ما نسبته ٣٢,١٪ من الدرجة النهائية لهذا المجال.
- أما متوسط الأداء العام لأفراد العينة في بطاقة الملاحظة فقد بلغ ٣٣، أي ما نسبته ٣٥,٩٪ من الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة، وفي هذه النسبة إشارة إلى ضعف أداء العينة في مهارات البطاقة في صورتها الكلية.
- أما عن مستوى أداء العينة في المهارات التي كان الأداء فيها مرتفعاً أو متدنياً، فإن النتائج تشير إلى أن عدد المهارات التي كانت نسبة درجات العينة فيها أقل من ٥٠٪ من الدرجة النهائية لكل مهارة بمفردها كان ١٧ مهارة، وهذا العدد يشكل ٧٣,٩٪ من العدد الكلي لمهارات البطاقة.
- أما المهارات التي كانت نسبة درجات العينة فيها تمتد من ٥٠ - ٥٩٪ من الدرجة النهائية لكل مهارة بمفردها فقد بلغت ٤ مهارات، أي ما نسبته ١٧,٤٪ من العدد الكلي لمهارات البطاقة.

- أما المهارات التي كانت نسبة درجات العينة فيها تمتد من ٦٠ - ٦٩٪ من الدرجة النهائية لكل مهارة بمفردها فقد بلغت مهارتين، أي ما نسبته ٨,٦٪ من العدد الكلي لمهارات البطاقة.

- أما عن مستوى أداء العينة من حيث عدد المدرسين الذين كان أداؤهم مرتفعاً أو متدنياً في مهارات البطاقة، فإن عدد المدرسين الذين كانت نسبة أدائهم أقل من ٥٠٪ قد بلغ ٢٤ مدرساً ومدرسة، وهذا العدد يشكل ٩٦٪ من العدد الكلي للعينة، وهذه النسبة الكبيرة تشير إلى ضعف شديد لأداء العينة في مهارات بطاقة الملاحظة، وبذلك يقبل الفرض الأول وهو:

"لا يصل مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية إلى المستوى المقبول تربوياً".

أما عن نتائج المقارنة بين فئات العينة فقد أظهرت قبول الفرضين الثاني والثالث وهما:

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين والمدرسات في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية عند مستوى ٠,٠٥".

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين والمدرسات ذوي الخبرة التدريسية الطويلة، ومستوى أداء المدرسين والمدرسات ذوي الخبرة التدريسية القصيرة عند مستوى ٠,٠٥".

ثانياً: التوصيات:

١ - أن يعطى المدرسون القائمون على تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية دورات تدريبية جادة ومكثفة تبين لهم خصائص التدريس بهذه الطريقة وتحدد الأطر العامة التي يسبغون عليها في تنفيذ التدريس، وذلك من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم وأن يتم ذلك على أيدي خبراء مختصين في طرائق تدريس اللغة العربية.

٢ - أن يتم إعداد الطالب المدرس في الجامعة لتدريس اللغة العربية بهذه الطريقة حتى لا يحصل تناقض بين ما يتم تعلمه في الجامعة مع ما ينفذ في فصول الدراسة، وحتى

لايصاب المدرس الجديد بالإحباط حين يقبل على التدريس بطريقة لم يتعلم أصولها النظرية ولم يتدرب عليها عملياً.

٣ - أن تتم متابعة تنفيذ التدريس بهذه الطريقة متابعة مستمرة من قبل المعنيين بالإشراف على تنفيذ تدريسها، لتلافي القصور الذي يعترض المدرسين في أثناء التطبيق وتجنب نقاط الضعف التي تحدث للمدرسين خلال الممارسة العملية في فصول الدراسة، وحتى لا يخضع التدريس بهذه الطريقة لاجتهادات المدرسين الشخصية حين غياب الإشراف والمتابعة.

٤ - أن يعاد النظر في صياغة بعض موضوعات محتوى مناهج اللغة العربية التي تتبنى التدريس بالطريقة التكاملية وذلك من حيث الحجم وطريقة المعالجة، على أن يشترك في ذلك المدرسون لأنهم المعنيون بتنفيذ التدريس وتطبيقه.

٥ - أن تتم عملية تقويم سنوية للكتب الدراسية وذلك من خلال تعرف آراء المدرسين حول الجوانب التي تحتاج إلى تغيير أو تعديل في تلك الكتب، مع أخذ رأي الطلبة بعين الاعتبار.

٦ - أن يتم تزويد مراكز مصادر التعلم بالمدارس الثانوية التي تطبق نظام المقررات بجميع المصادر والكتب المرتبطة بمنهج اللغة العربية حتى يسهل على المدرس الرجوع إليها من أجل تدريب الطلبة على التعلم الذاتي من خلال البحث عن المعلومات وكتابة البحوث والإعداد للدروس وغير ذلك.

المراجع

(أ) المراجع العربية :

- ١ - القرآن الكريم.
- ٢ - أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن، التدريس الفعال، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥ م.
- ٣ - أحمد طاهر حسنين، المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية وتقويمه، التربية، الإمارات، العدد ٧٧، السنة العاشرة، ١٩٨٩، ص ص ٦١ - ٧١.
- ٤ - آرثر جيتس وآخرون، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون، علم النفس التربوي - الكتاب الأول: النمو وقياس القدرات، ط ٥، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.
- ٥ - آسيا حامد محمد ياركندي، الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة في برنامج محو الأمية، القاهرة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٨، (رسالة دكتوراه غير منشورة).
- ٦ - الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، ط ٣، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨١.
- ٧ - حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو، ط ٤، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧.
- ٨ - حسن جامع وزميلتيه، الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، السنة الأولى، م ١، ع ٢، سبتمبر، ١٩٨٤، ص ص ٥٩ - ٨٣.
- ٩ - حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١.
- ١٠ - دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، إدارة الخطط والبرمجة، التعليم الثانوي في البحرين، ورقة مرجعية مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي الرابع، ١٩٨٨.

- ١١ - دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج، شعبة اللغة العربية، مذكرة مقدمة من شعبة اللغة العربية للمناهج الدراسية حول مشروع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية وفق نظام المقررات، ١٩٨٩ (تقرير غير منشور).
- ١٢ - دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، الإطار العام للمنهج المطور للتعليم الثانوي، يوليو، ١٩٩١.
- ١٣ - دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، دليل المعلم في اللغة العربية للمرحلة الثانوية - مقرر مشترك، ط٢، ١٩٩٠.
- ١٤ - دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، مشروع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ١٩٩٢، (مذكرة غير منشورة).
- ١٥ - دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، نظام الساعات المعتمدة في التعليم الثانوي، ١٩٩٣، (مذكرة غير منشورة).
- ١٦ - رشدي طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، م٥، ع٢، سبتمبر، ١٩٨٥، ص ص ١٩ - ٣٠.
- ١٧ - رشدي لبيب وزميليه، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٤.
- ١٨ - رفيقة سليم حمود، تكاملي سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، التنمية والتعليم في الوطن العربي، ع٢٧، شباط، ١٩٨٨.
- ١٩ - زكريا عايد فلاح الحباشنة، المهارات التدريسية عند معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في محافظة الكرك، دراسات العلوم التربوية، عمّان، الأردن، م١٢، ع١١، تشرين الثاني، ١٩٨٥، ص ٣٨٠.

- ٢٠ - سليمان الخضري الشيخ وفوزي أحمد زاهر، الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر،
حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، الدوحة، ع٣، ١٩٨١، ص ص ١٤٧ - ١٧٣.
- ٢١ - صالح ذياب هندي وزميليه، تخطيط المنهج وتطويره، عمّان، الأردن، دار الفكر،
١٩٨٩.
- ٢٢ - صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ط١٠، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣.
- ٢٣ - عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ط٣، بيروت، مؤسسة
الرسالة، ١٩٨٣.
- ٢٤ - عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في
التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، م٥، ع٢، سبتمبر، ١٩٨٥،
ص ص ١٩ - ٣٠.
- ٢٥ - عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، ط٥، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية،
١٩٧٥.
- ٢٦ - عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية - أصولها النفسية وطرق تدريسها، ط٣،
القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٦.
- ٢٧ - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١٠، القاهرة، دار
المعارف، ١٩٧٨.
- ٢٨ - عبد علي محمد حسن، بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على
الكفايات الأدائية، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٦، (رسالة دكتوراه
غير منشورة).

٢٩ - عبد الله سليم البياتي، تقويم برنامج طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء أهدافه السلوكية، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٥، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٠ - عبد المجيد محمد مفيز الدين، تقويم أداء معلم التاريخ في استخدام بعض الوسائل التعليمية بالصف الثاني الإعدادي بالبحرين، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣١ - عبد المجيد محمد مفيز الدين، تطوير كفايات معلم المواد المترابطة في المرحلة الابتدائية بالبحرين، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩١ (رسالة دكتوراه غير منشورة).

٣٢ - عيسى محمد الشربتي، تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية، القاهرة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٧، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٣ - فؤاد البهي السيد، الطريقة التكاملية لتعليم اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية، ج٣٢، نوفمبر، ١٩٧٣، ص ص ٨١ - ٩٥.

٣٤ - فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩.

٣٥ - كهيلا فؤاد بوز، تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربي السوري: دراسة تجريبية لتحسين فاعليتها عن طريق مدخل الكفايات، المجلة العربية لبحوث التعلم العالي، دمشق، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ٥٤، كانون الأول، ١٩٨٦، ص ص ١١٩ - ١٢٩.

٣٦ - محمد أمين المفتي، سلوك التدريس، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤.

- ٣٧ - محمد الخوالدة وتوفيق مرعي، مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ع٢٦، كانون الثاني، ١٩٩١، ص ص ٦٧ - ٨٥.
- ٣٨ - محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦.
- ٣٩ - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ط٢، الكويت، دار القلم، ١٩٧٧.
- ٤٠ - محمد عبد الرحيم السمّان، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بحث مقدم إلى جمعية المعلمين الكويتية بمناسبة أسبوع التربية العاشر، مارس ١٩٨٠.
- ٤١ - محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٣.
- ٤٢ - محمد لبيب النجحي، فلسفة التربية، ط٢، القاهرة، مطابع الكيلاني، ١٩٦٧.
- ٤٣ - محمد منير مرسي، أصول التربية الثقافية والفلسفية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧.
- ٤٤ - محمود أحمد السيد، تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة، ١٩٨٨.
- ٤٥ - مهني محمد إبراهيم غنايم، تقويم أداء معلمي الرياضيات المتخرجين في كليات التربية، القاهرة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٠، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٤٦ - نور الدين كريديس، حياة اللغة أم لغة الحياة، الفكر، تونس، السنة ٢٨، ع٩، جوان، ١٩٨٣، ص ص ٣٧ - ٤٧.

٤٧ - هالة طه بخش، تنمية أداء المعلمات في كفايات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٨، (رسالة دكتوراه غير منشورة).

٤٨ - هشام يوسف شاهين، الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بالأردن، دراسات، عمان، الأردن، م ١٤، ع ٥، آيار، ١٩٨٧، ص ص ٣٤٦ - ٣٤٧.

٤٩ - يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، م ٢، العلوم التربوية (١)، ١٩٩٠، ص ص ١٠١ - ١٢٥.

٥٠ - يوسف محمد يوسف، تقويم أداء معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة لتدريس هذه المادة، جمهورية مصر العربية، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٨، (رسالة ماجستير غير منشورة).

(ب) المراجع الأجنبية:

- 51- Al-Ahmed, Fatima H, Case Study: Assessing and Improving Teacher, Educational and Training Technology International, London, U.K, Vol. 29, No.4 . Nov 1992. pp. 350-353.
- 52- Al Bayati, Bedri Abdul Monium, Teaching Competencies Needed By Vocational Education Teacher in Iraq: A Case Study of The Preparatory Level of Vocational Teachers, University of Pittsburgh, 1979, (unpub. ph. D).
- 53- Alsaigh, Mohammed Noor Hussan, Aproposed Model for Evaluating Teacher Performance in The Saudi Arabia High Schools, U.S.A, Indiana University, 1981, (unpub. Ed. D).
- 54- Filemban, Kamal Nowawi, Faculty Performance Evaluation At King Abdulaziz University, Saudi Arabia: An Exploratory Study, U.S.A, The Florida State University, 1986 (unpub. ph. D.)
- 55- Hamdan, Abdulla Ibrahim, Competencies Needed for Teachers of The Mentally Retarded In Saudi Arabia: Aneed Assessment Study, U.S.A, University Microfilm International, Ann Arbor, Michigan, 1980, (unpub. ph. D).

- 56- Humphreys, Alon H and Others, Interdisciplinary Methods, Goodyear Publishing Company, Inc Sant Monica, California.
- 57- Weigond, James E, Developing Teacher Competencies, Prentice Hall INC, Engleweed Cliffs, New Jersey, 1971.

الملاحق

ملحق رقم (١) الصورة المبدئية للاستبانة

باسمه تعالى

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

السيد الفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

فإن الباحث يقوم بإعداد رسالة للماجستير حول موضوع : تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية، وهذا البحث يتطلب إجراء دراسة ميدانية على عدد من مدرسي ومدرسات اللغة العربية في ضوء بطاقة ملاحظة تعد لذلك، ويستلزم إعداد هذه البطاقة حصر مجموعة من مهارات التدريس اللازمة للطريقة التكاملية، والاستبانة التي بين أيديكم تشتمل على تصور مقترح لهذه المهارات.

والمرجو منكم قراءة الاستبانة ووضع علامة (✓) في الجهة التي تمثل درجة الأهمية في نظركم، مع إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه ضرورياً من حيث الصياغة أو الترتيب، يضاف إليه مقترحاتكم الخاصة.

ودمت عونا لخدمة البحث العلمي،،،

الباحث

محمد رضا محمد علي

(١)

تابع ملحق رقم (١)

المهارة			مستوى الأهمية	
			قليلة الأهمية	مهمة جداً
أولاً : مهارات خاصة بالبنى المعرفية :				
١ - القدرة على الربط بين القضايا اللغوية المختلفة في الحصة الواحدة.				
٢ - القدرة على توضيح العلاقة الوظيفية للغة بمواقف الحياة اليومية.				
٣ - المعرفة بتفاصيل الجوانب العلمية في النص المدروس.				
٤ - القدرة على إدراك مفهوم التكامل بين النصوص المدروسة وربط بعضها ببعض.				
٥ - القدرة على طرح المادة العلمية بدقة وفق تسلسلها المنطقي المتكامل.				
ثانياً : مهارات خاصة بالتنفيذ :				
١ - استخدام إجراءات تمهيدية فعالة تخدم الطريقة التكاملية لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم.				
٢ - تدريب التلاميذ على القراءتين الجهرية والصامتة بشكل كلي لفهم اللغة المكتوبة.				
٣ - إيجاد فرص التفاعل بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من أجل إكسابهم مفهوم وحدة اللغة.				
٤ - طرح النص بصورة كلية، ثم الانتقال إلى الجزئيات التي تكونه.				
٥ - القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة للنص اللغوي.				
٦ - القدرة على تحديد الأفكار الجزئية للنص.				
٧ - القدرة على تحديد الكلمات المفتاحية للنص.				
٨ - توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.				

المهارة			مستوى الأهمية	
			قليلة الأهمية	مهمة جداً
٩ - شرح وتوضيح المعالجات النحوية بأمثلة من داخل النص.				
١٠ - شرح وتوضيح المعالجات البلاغية بأمثلة من داخل النص.				
١١ - القدرة على توضيح سمات النص الأدبية وفقاً لعصر النص.				
١٢ - التخطيط لاستخدام المعاجم اللغوية من قبل التلاميذ.				
١٣ - إعداد مواقف تعليمية تدفع التلاميذ إلى توظيف الخبرات اللغوية بشكل متكامل.				
١٤ - استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم الطريقة التكاملية.				
١٥ - اختيار وسائل تعليمية مناسبة لطرائق التدريس المستخدمة.				
١٦ - استخدام الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية من التلاميذ.				
١٧ - صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المدروسة.				
١٨ - صياغة موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية.				
ثالثاً : مهارات خاصة بالتقويم داخل الصف :				
١ - طرح أسئلة شفوية متنوعة تعالج مهارات متعددة تخدم النص بصورة كلية.				
٢ - إعداد اختبارات قصيرة في نهاية الحصص الدراسية.				

رابعاً : أية مهارات أخرى ترونها ضرورية ومهمة لم تذكر في الاستبانة، الرجاء تسجيلها.

[illegible]

(٤)

تابع ملحق رقم (١)

خامساً : أي مقترحات تجدونها مهمة تفيدوننا بها :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (٢)

أسماء السادة المحكمين على الاستبانة

أولاً : جامعة البحرين :

- | | |
|---|----------------------------------|
| الأستاذ المشارك بقسم علم النفس التربوي. | ١ - الدكتور : شفيق علاونة |
| الأستاذ المشارك بقسم التربية. | ٢ - الدكتور : محمد فخري المقدادي |
| الأستاذ المساعد بقسم التربية. | ٣ - الدكتور : ناصر الموسوي |

ثانياً : إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم :

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ١ - الأستاذ : أحمد علي مرزوق |
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ٢ - الأستاذ : خالد العجور |
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ٣ - الأستاذ : شحاتة بدوي |
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ٤ - الأستاذ : عباس محمد علي أمان |
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ٥ - الدكتور : عزام الشجرأوي |

درجات حساب ثبات الاستبانة ملحق رقم (٣)

البنود العينة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	الدرجات الفردية	الدرجات الزوجية
١	٣	٢	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٤١	٤٣
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣٨	٣٩
٣	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤٥	٤٥
٤	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤٥	٤٥
٥	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤٥	٤٥
٦	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤٢	٤٥
٧	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣٥	٣٨
٨	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤٤	٤٤
٩	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤١	٤١
١٠	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤٤	٤٣

س	ص	رتبة س	رتبة ص	ف	ف ^٢
٤١	٤٣	٧,٥	٦,٥	١	١
٣٨	٣٩	٩	٩	-	-
٤٥	٤٥	١,٣٣	١,٢٥	٠,٠٨	٠,٠٠٦٤
٤٥	٤٥	١,٣٣	١,٢٥	٠,٠٨	٠,٠٠٦٤
٤٥	٤٥	١,٣٣	١,٢٥	٠,٠٨	٠,٠٠٦٤
٣٢	٤٥	٦	١,٢٥	٤,٧٥	٢٢,٥٦
٣٥	٣٨	١٠	١٠	-	-
٤٤	٤٤	٤,٥	٥	٠,٥	٠,٢٥
٤١	٤١	٧,٥	٨	٠,٥	٠,٢٥
٤٤	٤٣	٤,٥	٦,٥	٢	٤
				٨,٩٩	٢٨,٠٧٩٢

$$\text{مجموع ف}^2 = ٢٨,٠٧٩٢$$

ولحساب معامل ارتباط الرتب تم استخدام معادلة سبيرمان التالية:

$$\text{رث} = ١ - \frac{6 \times \text{مجم ف}^2}{n(n-1)}$$

$$\text{إذن معامل الارتباط} = ١ - \frac{١٦٨,٤٧}{٩٩٠} = ٠,٨٢$$

ولحساب معامل ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة سبيرمان وبراون التالية:

$$\text{رأ} = \frac{r^2}{r^2 + 1}$$

$$\text{إذن معامل الثبات} = \frac{٠,٨٢ \times ٢}{٠,٨٢ + ١} = ٩٠,٠$$

ملحق رقم (٤) الصورة النهائية للاستبانة

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

السيد الفاضل / السيدة الفاضلة :
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

فإن الباحث يقوم بإعداد رسالة للحصول على درجة الماجستير في التربية حول موضوع : تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية، وهذا البحث يتطلب إجراء دراسة ميدانية على عدد من مدرسي ومدرسات اللغة العربية في ضوء بطاقة ملاحظة تعد لذلك، ويستلزم إعداد هذه البطاقة حصر مجموعة من مهارات التدريس اللازمة للطريقة التكاملية، والاستبانة التي بين أيديكم تشتمل على تصور مقترح لهذه المهارات. والمرجو منكم قراءة الاستبانة ووضع علامة (✓) في الجهة التي تمثل درجة الأهمية في نظركم لجميع بنود الاستبانة.

ولكم جزيل الشكر والامتنان ،،

الباحث
محمد رضا محمد علي

مستوى الأهمية			المهارة
قليلة الأهمية	مهمة	مهمة جداً	
			أولاً : مهارات خاصة بالبنى المعرفية: ١ - الربط بين القضايا اللغوية المختلفة في الحصة الواحدة. ٢ - ربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة. ٣ - المعرفة بالتفاصيل العلمية في النص المدروس. ٤ - توضيح مفهوم التكامل بين النصوص المدروسة وربط بعضها ببعض. ٥ - طرح المادة العلمية بدقة وفق تسلسلها المنطقي المتكامل. ثانياً : مهارات خاصة بالتنفيذ: ٦ - استخدام إجراءات تمهيدية مناسبة تخدم الطريقة التكاملية. ٧ - استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم الطريق التكاملية. ٨ - اختيار وسائل تعليمية مناسبة لطرائق التدريس المستخدمة. ٩ - تدريب التلاميذ على القراءة بنوعها الجهرية والصامتة بشكل كلي لفهم اللغة المكتوبة. ١٠ - إيجاد فرص التفاعل بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من أجل إكسابهم مفهوم وحدة اللغة. ١١ - طرح النص بصورة كلية، ثم الانتقال إلى الجزئيات التي تكونه. ١٢ - تحديد الأفكار الرئيسة للنص اللغوي. ١٣ - تحديد الأفكار الجزئية للنص اللغوي. ١٤ - تحديد الكلمات المفتاحية للنص اللغوي.

المهارة			مستوى الأهمية	
			مهمة جداً	مهمة
			قليلة الأهمية	
١٥ - توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.				
١٦ - شرح وتوضيح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص.				
١٧ - شرح وتوضيح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص.				
١٨ - تدريب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية.				
١٩ - توضيح سمات النص الأدبية وفقاً لعصر النص.				
٢٠ - إعداد مواقف تعليمية تدفع التلاميذ إلى توظيف الخبرات اللغوية بشكل متكامل.				
٢١ - استخدام الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية من التلاميذ.				
٢٢ - صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المدروسة.				
٢٣ - صياغة موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية.				
٢٤ - تحليل النص ومحاورته.				
ثالثاً مهارات خاصة بالتقويم داخل الصف:				
٢٥ - طرح أسئلة شفوية متنوعة تقيس مهارات متعددة تخدم النص بكيئته.				
٢٦ - الإدارة الجيدة للحوار والمناقشة داخل الصف.				
٢٧ - إعداد تدريبات تطبيقية من خارج المقرر تعالج مهارات متنوعة، للتأكد من انتقال أثر التعلم لدى التلاميذ.				

(٣)

تابع ملحق رقم (٤)

مستوى الأهمية			المهارة
قليلة الأهمية	مهمة	مهمة جداً	
			٢٨ - إعداد اختبارات جيدة تقيس مهارات عليا، في نهاية الحصص الدراسية. ٢٩ - توفير فرص التعلم الذاتي عن طريق حث التلاميذ على القراءات الخارجية ذات الصلة بالنصوص المقررة. ٣٠ - تدريب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات يختارونها، تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.

الجدول التفصيلية للاستبانة ملحق رقم (٥)

الرقم	التعليقات	مهمة جداً				مهمة				قليلة الأهمية			الدرجة ونسبتها المئوية
		مدرسون	اختصاصيون	المجموع	الدرجة ونسبتها المئوية	مدرسون	اختصاصيون	المجموع	الدرجة ونسبتها المئوية	مدرسون	اختصاصيون	المجموع	
١	المهارة	٥٩	٤	٦٣	٤٤,٤	٣٢	٥	٣٧	١	١	٠	٣٧	٢٦٤
٢	المهارة	٦٤,١	٤٤,٤	٦٢,٣	٤٤,٤	٣٤,٧	٥٥,٥	٣٦,٦	١,٠	١,٠	٠	٣٦,٦	٢٨٧,١
٣	المهارة	٦٢	٩	٧١	١٠٠	٣٠,٤	٢٨	٢٧,٧	٢	٢	٠	٢٨	٢٧١
٤	المهارة	٦٧,٣	١٠٠	٧٠,٢	١٠٠	٣٠,٤	٢٨	٢٧,٧	٢,١	٢,١	٠	٢٧,٧	٢٨٩,٤
٥	المهارة	٣٣	٤	٣٧	٤	٤٥	٥	٥٠	١٤	١٤	٠	٥٠	٢٢٥
٦	المهارة	٣٥,٨	٤٤,٤	٣٦,٦	٤٤,٤	٤٨,٩	٥٥,٥	٤٩,٥	١٥,٢	١٥,٢	٠	٤٩,٥	٢٧٤,٢
٧	المهارة	٦٢	٥	٦٧	٥	٢٣	٤	٢٧	٧	٧	٠	٢٧	٢٦٢
٨	المهارة	٦٧,٣	٥٥,٥	٦٦,٣	٥٥,٥	٢٥	٤٤,٤	٢٦,٧	٧,٦	٧,٦	٠	٢٦,٧	٢٨٦,٤
٩	المهارة	٦٨	٩	٧٧	٩	٢٠	٢٠	٢٠	٤	٤	٠	٢٠	٢٧٥
١٠	المهارة	٧٣,٩	١٠٠	٧٦,٢	١٠٠	٢١,٧	٢١,٧	١٩,٨	٤,٣	٤,٣	٠	١٩,٨	٢٩٠,٧
١١	المهارة	٥٥	٦	٦١	٦	٣٥	٣	٣٨	٢	٢	٠	٣٨	٢٦١
١٢	المهارة	٥٩,٧	٦٦,٦	٦٠,٣	٦٦,٦	٣٨	٣٣,٣	٣٧,٦	٢,١	٢,١	٠	٣٧,٦	٢٨٦,١
١٣	المهارة	٥٤	٩	٦٣	٩	٣٥	٣٥	٣٥	٣	٣	٠	٣٥	٢٦٢
١٤	المهارة	٥٨,٦	١٠٠	٦٢,٣	١٠٠	٣٨	٣٨	٣٨	٣,٢	٣,٢	٠	٣٨	٢٨٦,٤

(٢)

تابع ملحق رقم (٥)

الدرجة ونسبتها المئوية	قابلية الأهمية			مهمة			مهمة جداً			التقديرات		الرقم
	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	فئات العينة		
٢٥٢	٣		٣	٤٥	١	٤٤	٥٣	٨	٤٥	المهارّة	اختيار وسائل تعليمية مناسبة لطرائق التدريس المستخدمة.	٨
%٨٣,١	٢,٩		٣,٢	٤٤,٥	١١,١	٤٧,٨	٥٢,٤	٨٨,٨	٤٨,٩			٩
٢٨٦	٢		٢	١٣	١	١٢	٨٦	٨	٧٨	الدرجة المكتوبة.	تدريب التلاميذ على القراءة بتوجيهها الجهرية والصامتة بشكل كلي لفهم اللغة المكتوبة.	١٠
%٩٤,٤	١,٩		٢,١	١٢,٨	١١,١	١٣	٨٥,١	٨٨,٨	٨٤,٧			١١
٢٧٩	١		١	٢٢	١	٢١	٧٨	٨	٧٠	مفهوم وحدة اللغة.	إيجاد فرص التفاعل بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من أجل إكسابهم مفهوم وحدة اللغة.	١٢
%٩٢	٠,٩٩		١,٠	٢١,٧	١١,١	٢٢,٨	٧٧,٢	٨٨,٨	٧٦			١٣
٢٦٥	٤		٤	٣٠	١	٢٩	٦٧	٨	٥٩	طرح النص بصورة كلية، ثم الانتقال إلى الجزئيات التي تكونه.	تحديد الأفكار الرئيسة للنص اللغوي.	١٤
%٨٧,٤	٣,٩		٤,٣	٢٩,٧	١١,١	٣١,٥	٦٦,٣	٨٨,٨	٦٤,١			١٥
٢٨١	١		١	٢٠	١	١٩	٨٠	٨	٧٢	تحديد الأفكار الجزئية للنص اللغوي.	تحديد الأفكار الجزئية للنص اللغوي.	١٦
%٩٢,٧	٠,٩٩		١,٠	١٩,٨	١١,١	٢٠,٦	٧٩,٢	٨٨,٨	٨٠,٤			١٧
٢٥٧	٥		٥	٣٦	٢	٣٤	٦٠	٧	٥٣	تحديد الأفكار الجزئية للنص اللغوي.	تحديد الأفكار الجزئية للنص اللغوي.	١٨
%٨٤,٨	٤,٩		٥,٤	٣٥,٦	٢٢,٢	٣٦,٩	٥٩,٤	٧٧,٧	٥٧,٦			١٩
٢٥٦	٦		٦	٣٥	١	٣٤	٦٠	٨	٥٢	توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.	تحديد الكلمات المفتاحية للنص اللغوي.	٢٠
%٨٤,٤	٥,٩		٦,٥	٣٤,٦	١١,١	٣٦,٩	٥٩,٤	٨٨,٨	٥٦,٥			٢١
٢٧٧				٢٦	٣	٢٣	٧٥	٦	٦٩	توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.	تحديد الكلمات المفتاحية للنص اللغوي.	٢٢
%٩١,٤				٢٥,٧	٣٣,٣	٢٥	٧٤,٢	٦٦,٦	٧٥			٢٣

(٣)

تابع ملحق رقم (٥)

الدرجة ونسبتها المئوية	قليلة الأهمية			مهمة			مهمة جداً			التفصيلات		الرقم
	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	فئات العينة	المهارة	
٢٥٧ ٪٨٤,٨	٥ ٤,٩		٥ ٥,٤	٣٦ ٣٥,٦	٢ ٢٢,٢	٣٤ ٣٦,٩	٦٠ ٥٩,٤	٧ ٧٧,٧	٥٣ ٥٧,٦	فئات العينة المهارة	شرح وتوضيح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص.	١٦
٢٦٣ ٪٨٦,٧	٢ ١,٩		٢ ٢,١	٣٦ ٣٥,٦	٢ ٢٢,٢	٣٤ ٣٦,٩	٦٣ ٦٢,٣	٧ ٧٧,٧	٥٦ ٦٠,٧		شرح وتوضيح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص.	١٧
٢٧٨ ٪٩١,٧				٢٥ ٢٤,٧	٤ ٤٤,٤	٢١ ٢٢,٨	٧٦ ٧٥,٢	٥ ٥٥,٥	٧١ ٧٧,١		تدريب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية.	١٨
٢٥٥ ٪٨٤,١	٢ ١,٩		٢ ٢,١	٤٤ ٤٣,٥	٤ ٤٤,٤	٤٠ ٤٣,٤	٥٥ ٥٤,٤	٥ ٥٥,٥	٥٠ ٥٤,٣		توضيح سمات النص الأدبية وفقاً لعصر النص.	١٩
٢٥٩ ٪٨٥,٤	٧ ٦,٩		٧ ٧,٦	٣٠ ٢٩,٧		٣٠ ٣٢,٦	٦٤ ٦٣,٣	٩ ١٠٠	٥٥ ٥٩,٧		إعداد مواقف تعليمية تدفع التلاميذ إلى توظيف الخبرات اللغوية بشكل مكامل.	٢٠
٢٥٨ ٪٨٥,١	٦ ٥,٩		٦ ٦,٥	٣٣ ٣٢,٦	٣ ٣٣,٣	٣٠ ٣٢,٦	٦٢ ٦١,٣	٦ ٦٦,٦	٥٦ ٦٠		استخدام الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية من التلاميذ.	٢١
٢٤٣ ٪٨٠,١	٨ ٧,٩		٨ ٨,٦	٤٤ ٤٣,٥	٢ ٢٢,٢	٤٢ ٤٥,٦	٤٩ ٤٨,٥	٧ ٧٧,٧	٤٢ ٤٥,٦		صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالموضوع المدروسة.	٢٢

(٤)

تابع ملحق رقم (٥)

الدرجة ونسبتها المئوية	قليلة الأهمية			مهمة			مهمة جداً			التقديرات		الرقم
	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	فئات العينة		
٢٤٧ ٪٨١,٥	٣ ٢,٩		٣ ٣,٢	٥٠ ٤٩,٥	٤ ٤٤,٤	٤٦ ٥٠	٤٨ ٤٧,٥	٥ ٥٥,٥	٤٣ ٤٦,٧	المهارة صياغة موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية.	٢٣	
٢٦٨ ٪٨٨,٤	٢ ١,٩		٢ ٢,١	٣١ ٣٠	٢ ٢٢,٢	٢٩ ٣١,٥	٦٨ ٦٧,٣	٧ ٧٧,٧	٦١ ٦٦,٣		٢٤	
										مهارات خاصة بالتقويم داخل الصف.	ثالثاً	
٢٩١ ٪٩٦				١٢ ١١,٨		١٢ ١٣	٨٩ ٨٨,١	٩ ١٠٠	٨٠ ٨٦,٩	طرح أسئلة شفوية متنوعة تقيس مهارات متعددة تخدم النص بكتابته.	٢٥	
٢٩٦ ٪٩٧,٦				٧ ٦,٩	١ ١١,١	٦ ٦,٥	٩٤ ٩٣	٨ ٨٨,٨	٨٦ ٩٣,٤	الإدارة الجيدة للحوار والمناقشة داخل الصف.	٢٦	
٢٦٨ ٪٨٨,٤	٢ ١,٩		٢ ٢,١	٣١ ٣٠		٣١ ٣٣,٦	٦٨ ٦٧,٣	٩ ١٠٠	٥٩ ٦٤,١	إعداد تدريبات تطبيقية من خارج المقرر تعالج مهارات متنوعة للتأكد من انتقال أثر التعلم لدى التلاميذ.	٢٧	
٢٤٨ ٪٨١,٨	٥ ٤,٩		٥ ٥,٤	٤٥ ٤٤,٥	٢ ٢٢,٢	٤٣ ٤٦,٧	٥١ ٥٠	٧ ٧٧,٧	٤٤ ٤٧,٨	إعداد اختبارات جيدة تقيس مهارات عليا في نهاية الحصة الدراسية.	٢٨	
٢٧٥ ٪٩٠				٢٨ ٢٧,٧		٢٨ ٣٠	٧٣ ٧٢,٢	٩ ١٠٠	٦٤ ٦٩,٥	توفير فرص التعلم الذاتي عن طريق بحث التلاميذ على القراءات الخارجية ذات الصلة بالنصوص المقررة.	٢٩	

(٥)

تابع ملحق رقم (٥)

الدرجة ونسبتها المئوية	قليلة الأهمية			مهمة			مهمة جداً			التقديرات	الرقم
	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون	المجموع	اختصاصيون	مدرسون		
٢٥٧ ٪٨٤,٨	٣ ٢,٩		٣ ٣,٢	٤٠ ٣٩,٦	٢ ٢٢,٢	٣٨ ٤١,٣	٥٨ ٥٧,٤	٧ ٧٧,٧	٥١ ٥٥,٤	فئات العينة المهارة	٣٠
										تدريب التلاميذ على إعداد تليخيصات لموضوعات أو مقالات يختارونها، تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.	

ملحق رقم (٦) الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة

السيد الفاضل :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

فإن الباحث يعد رسالة للماجستير في التربية حول موضوع : تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية ويتطلب هذا البحث إعداد بطاقة ملاحظة يشتقها الباحث من محاور مختلفة وفيما يلي تصور مقترح لهذه البطاقة.

والمرجو منكم مراجعة هذه البطاقة والحكم على صلاحيتها أو تعديلها سواء بإعادة صياغتها أو الحذف منها أو الإضافة إليها أو إعادة ترتيبها.

ولكم جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحث

محمد رضا محمد علي

(١)

تابع ملحق رقم (٦)

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

بطاقة ملاحظة أداء مدرسي اللغة العربية
في مهارات التدريس بالطريق التكاملية
للمرحلة الثانوية بدولة البحرين

إعداد : محمد رضا محمد علي

اسم المدرّس / المدرّسة :

اسم المدرسة :

سنوات الخبرة :

الرقم	المهارة	٣	٢	١	٠
	أولاً : مهارات خاصة بالبنى المعرفية :				
١	يربط بين القضايا اللغوية المختلفة في الحصة الواحدة.				
٢	يربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة.				
٣	يتقن التفاصيل العلمية في النص المدروس.				
٤	يطبق مفهوم التكامل بين النصوص ويربط بعضها ببعض.				
٥	يطرح المادة العلمية بدقة وفق تسلسلها المنطقي المتكامل.				
	ثانياً : مهارات خاصة بالتنفيذ :				
٦	يستخدم إجراءات تمهيدية مناسبة تخدم الطريقة التكاملية.				
٧	يستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم الطريقة التكاملية.				
٨	يختار وسائل تعليمية مناسبة لطرائق التدريس المستخدمة.				
٩	يدرب التلاميذ على القراءة بنوعيتها الجهرية والصامتة بشكل كلي لفهم اللغة المكتوبة.				
١٠	يوفر فرص التفاعل بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من أجل إكسابهم مفهوم وحدة اللغة.				
١١	يطرح النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى الجزئيات التي تكونه.				
١٢	يحدد الأفكار الرئيسة للنص اللغوي.				
١٣	يحدد الأفكار الجزئية للنص اللغوي.				
١٤	يحدد الكلمات المفتاحية للنص اللغوي.				
١٥	يوضح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.				
١٦	يوضح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص.				
١٧	يوضح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص.				
١٨	يدرب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوي.				
١٩	يستنتج سمات النص الأدبية وفقاً لعصر النص.				
٢٠	يعد مواقف تعليمية تدفع التلاميذ إلى توظيف الخبرات اللغوية بشكل متكامل.				

الرقم	المهارة	٣	٢	١	٠
٢١	يستخدم الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية من التلاميذ.				
٢٢	يصوغ موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المدروسة.				
٢٣	يصوغ موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية.				
٢٤	يحلل النص ويحاوره.				
	ثالثاً : مهارات خاصة بالتقويم داخل الصف:				
٢٥	يطرح أسئلة شفوية متنوعة تقيس مهارات متعددة تخدم النص بكليته.				
٢٦	يدير الحوار والمناقشة داخل الصف بشكل جيد.				
٢٧	يعالج تدريبات تطبيقية من داخل المقرر تعالج مهارات متعددة.				
٢٨	يعطي اختبارات جيدة في نهاية الحصة الدراسية تقيس مهارات عليا.				
٢٩	يوفر فرص التعلم الذاتي عن طريق حث التلاميذ على القراءات الخارجية ذات الصلة بالنصوص المقررة.				
٣٠	يدرب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات يختارونها تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.				

- يرجى التكرم بإبداء أي اقتراحات أو إضافات أو تعديلات.

ملحق رقم (٧)

أسماء السادة المحكمين على بطاقة الملاحظة

أولاً : جامعة البحرين :

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| الأستاذ بقسم التربية (سابقاً). | ١ - الدكتور : حسين سليمان قورة |
| الأستاذ المشارك بقسم التربية. | ٢ - الدكتور : مصطفى رجب |
| الأستاذ بقسم التربية. | ٣ - الدكتور : ناثر سارة |
| الأستاذ المساعد بقسم التربية. | ٤ - الدكتور : ناصر الموسوي |

ثانياً : إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم :

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ١ - الأستاذ : أحمد علي مرزوق |
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ٢ - الأستاذ : عباس محمد علي أمان |
| اختصاصي مناهج اللغة العربية. | ٣ - الأستاذ : ميرزا عمران حبيب |

ملحق رقم (٨) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

بطاقة ملاحظة أداء مدرسي اللغة العربية
في مهارات التدريس بالطريق التكاملية
للمرحلة الثانوية بدولة البحرين

إعداد : محمد رضا محمد علي

اسم المدرّس / المدرّسة :

اسم المدرسة :

سنوات الخبرة :

تابع ملحق رقم (٨)

المهارة	٤	٣	٢	١	٠
الرقم					
أولاً : مهارات خاصة بالتنفيذ :					
١					يمهد للدرس بأساليب مناسبة تخدم الطريقة التكاملية.
٢					يستخدم ستراتييجيات تدريس تخدم الطريقة التكاملية.
٣					يوظف وسائل تعليمية مناسبة لطبيعة المادة المقدمة.
٤					يدرب التلاميذ على القراءة الصامتة المستوعبة للنص.
٥					يدرب التلاميذ على القراءة الجهرية السليمة.
٦					يدرب التلاميذ على مهارات الاستماع.
٧					يطرح فكرة النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى جزئياته.
٨					يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الرئيسة للنص.
٩					يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الفرعية للنص.
١٠					يساعد التلاميذ في تحديد الكلمات المفتاحية للنص.
١١					يساعد التلاميذ في توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي.
١٢					يدرب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية.
١٣					يربط بين فروع اللغة المختلفة في الحصة الواحدة.
١٤					يربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة.
١٥					يوضح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص.
١٦					يوضح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص.
١٧					يستخدم الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية.
١٨					يصوغ موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المقررة.
١٩					يساعد التلاميذ في تحليل النص وشرحه بصورة متكاملة.
ثانياً : مهارات خاصة بالتقويم داخل الصف :					
٢٠					يطرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة وتقيس مهارات تخدم النص بكليته.
٢١					يعالج تدريبات تطبيقية من داخل المقرر تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المدروس.

(٢)

تابع ملحق رقم (٨)

الرقم	المهارة	٤	٣	٢	١	٠
٢٢	يعطي اختبارات قصيرة في نهاية الوحدة الدراسية تقيس مهارات عليا مرتبطة بالنص المدروس.					
٢٣	يدرب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات خارجية يختارونها تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة.					

ملحق رقم (٩)

الإجراءات السلوكية للمهارات والاتفاق حول معايير إعطاء الدرجات

بين الباحث والملاحظ الآخر

رقم المهارة	المهارة وإجراءاتها	الدرجة المقدرة	الدرجة المعطاة
١	يمهد للدرس بأساليب مناسبة تخدم الطريقة التكاملية. - يربط بين الموضوع الجديد والسابق. - ينطلق في التمهيد للدرس بأمثلة من واقع الحياة.	٢ ٢	
٢	يستخدم استراتيجيات تدريس تخدم الطريقة التكاملية. - يستخدم تقنية المجموعات. - يدرّب التلاميذ على أسلوب الندوة. - يدرّب التلاميذ على طريقة المحاضرة. - يستخدم أسلوب المناقشة والحوار.	١ ١ ١ ١	
٣	يوظف وسائل تعليمية مناسبة لطبيعية المادة المقدمة. - يستخدم السبورة في معالجة قضايا اللغة المختلفة. - يوظف المسجل في عملية الاستماع للنص الشعري أو النثري. - يوظف الشفافيات في أثناء تحليل النص. - يوظف الصور والرسومات لتقريب فكرة النص إلى أذهان الطلبة.	١ ١ ١ ١	
٤	يدرّب التلاميذ على القراءة الصامتة المستوعبة للنص. - يلاحظ التلاميذ في أثناءها لتعويدهم الالتزام بقواعدها السلمية. - يطلب من التلاميذ تحديد الصعوبات اللفظية والتركيبية والمعنوية التي تواجههم. - يسأل التلاميذ عن المعاني والأفكار التي تضمنها النص المقروء.	١ ١ ٢	
٥	يدرّب التلاميذ على القراءة الجهرية السلمية. - يدرّب التلاميذ على النطق السليم للحروف والكلمات وتلوين القراءة بحسب المواقف. - يدرّب التلاميذ على التعبير عن الأفكار المقروءة وشرحها بأسلوب مناسب.	١ ١	

تابع ملحق رقم (٩)

الدرجة المقدرة	الدرجة المعطاة	المهارة وإجراءاتها	رقم المهارة
١	١	يدرب التلاميذ على مهارات الاستماع. - يدرب التلاميذ على التركيز والاصغاء والتقيد بآداب الاستماع. - يضمن أسئلة الاستماع أسئلة تقيس التذكر. - يضمن أسئلة الاستماع أسئلة تقيس الفهم. - يدرب التلاميذ على تلخيص النص المسموع.	٦
٢	٢	يطرح فكرة النص بصورة كلية ثم ينتقل إلى جزئياته. - يطلب من التلاميذ تحديد المعنى العام للنص. - يساعد التلاميذ في تحديد عنوان آخر للنص.	٧
٢	١	يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الرئيسية للنص. - يساعد التلاميذ على تحليل الفكرة الرئيسية إلى أفكارها الفرعية. - يدرب التلاميذ على وضع عناوين للفقرات التي تتضمن أفكاراً رئيسية. - يساعد التلاميذ على استخراج الأفكار الرئيسية من النص.	٨
٢	٢	يساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الفرعية للنص. - يساعد التلاميذ على استخراج الأفكار الفرعية من النص. - يساعد التلاميذ في تحديد العلاقة بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.	٩
٢	٢	يساعد التلاميذ في تحديد الكلمات المفتاحية للنص. - يدرب التلاميذ على خصائص الكلمة المفتاحية. - يساعد التلاميذ في استخراج الكلمات المفتاحية من النص.	١٠
١	٢	يساعد التلاميذ في توضيح معاني المفردات الجديدة من خلال السياق اللغوي. - يدرب التلاميذ على ربط الكلمة بما قبلها وما بعدها ليتضح معناها من السياق. - يدعو التلاميذ إلى وضع المفردات الجديدة في جمل من إنشائهم. - يطلب من التلاميذ تحديد مفرد الكلمة الجديدة أو جمعها أو عكسها.	١١

الدرجة المعطة	الدرجة المقدرة	المهارة وإجراءاتها	رقم المهارة
	٢	يدرب التلاميذ على توظيف المعاجم اللغوية. - يدرب التلاميذ على كيفية استخدام المعجم. - يدرب التلاميذ على أخذ المعنى المناسب من المعجم للمفردة التي وردت في النص.	١٢
	٢	يربط بين فروع اللغة المختلفة في الحصة الواحدة. - يتعرض بالإشارة لجميع فروع اللغة في الحصة الواحدة، دون تخصيص حصة كاملة لفروع واحد. - يعالج في القطعة اللغوية الواحدة قضايا نحوية وبلاغية وبنوية.	١٣
	٢	يربط النشاط اللغوي بمواقف الحياة. - يساعد التلاميذ على تقديم أمثلة مشابهة لأمثلة النص مأخوذة من واقع الحياة. - يربط موضوع النص بمواقف مشابهة من مواقف الحياة.	١٤
	٢	يوضح الظواهر النحوية بأمثلة من داخل النص. - يساعد التلاميذ في استخراج الظواهر النحوية من فقرات النص. - يدعو التلاميذ إلى إعطاء أمثلة نحوية من خلال فهمهم، مشابهة لأمثلة النص.	١٥
	٢	يوضح الظواهر البلاغية بأمثلة من داخل النص. - يساعد التلاميذ في استخراج الظواهر البلاغية من فقرات النص. - يدعو التلاميذ إلى إعطاء أمثلة بلاغية من خلال فهمهم، مشابهة لأمثلة النص.	١٦
	٢	يستخدم الطريقة الاستقرائية للحصول على القاعدة النحوية أو البلاغية. - يساعد التلاميذ في استنتاج القاعدة النحوية أو البلاغية بعد توضيح الموضوع. - يتدرج في عرض القاعدة النحوية أو البلاغية بحسب التدرج في عرض الموضوع.	١٧

تابع ملحق رقم (٩)

رقم المهارة	المهارة وإجراءاتها	الدرجة المقدرة	الدرجة المعطاة
١٨	يصوغ موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المقررة. - يربط بين موضوعات التعبير وبين موضوعات محتوى المنهج. - يحدد موضوعات تعبير ذات سمة وظيفية مرتبطة بمحتوى المنهج.	٢	٢
١٩	يساعد التلاميذ في تحليل النص وشرحه بصورة متكاملة. - يدرّب التلاميذ على ترتيب أفكار النص بصورة متسلسلة متكاملة. - يساعد التلاميذ على التحدث والمناقشة. - يدرّب التلاميذ على استخلاص القيم الإنسانية من النص. - يدرّب التلاميذ على نقد النص وبيان رأيهم فيه.	١	١ ١ ١ ١
٢٠	يطرح أسئلة شفوية تشمل جميع فروع اللغة وتقيس مهارات تخدم النص بكليته. - يطرح أسئلة شفوية تقيس مهارات فهم مضمون النص. - يطرح أسئلة شفوية تقيس مهارات فهم الظواهر النحوية التي يعالجها النص. - يطرح أسئلة شفوية تقيس مهارات فهم الظواهر البلاغية التي يعالجها النص. - يطرح أسئلة شفوية تقيس مهارة تذوق النص.	١	١ ١ ١ ١
٢١	يعالج تدريبيات تطبيقية من داخل المقرر تقيس مهارات عقلية مرتبطة بالنص المدروس. - يحدد للطلبة تدريبيات من الكتاب تعالج مهارة الفهم. - يحدد للطلبة تدريبيات تعالج مهارة التحليل. - يحدد للطلبة تدريبيات تعالج مهارة التطبيق. - يحدد للطلبة تدريبيات تعالج مهارة التقويم.	١	١ ١ ١ ١

تابع ملحق رقم (٩)

الدرجة المعطاة	الدرجة المقدرة	المهارة وإجراءاتها	رقم المهارة
	٢	يعطي اختبارات قصيرة في نهاية الوحدة الدراسية تقيس مهارات عليا مرتبطة بالنص المدروس. - يضمن هذه الاختبارات أسئلة متنوعة في فروع اللغة المختلفة. - يضمن هذه الاختبارات أسئلة تقيس مهارات الفهم والتحليل والتطبيق والتقويم.	٢٢
	٢	يدرب التلاميذ على إعداد تلخيصات لموضوعات أو مقالات خارجية يختارونها تكون وثيقة الصلة بالنصوص المقررة. - يدرب التلاميذ على إعداد أنشطة لا صفية يكون محورها التلخيص. - يدرب التلاميذ على إعداد موضوعات ملخصة ذات صلة بالمحتوى من أجل إلقائها في الصف.	٢٣

خدمات أمير المكتبة

طباعة وجليد

تلفون: ٧٨٥٨٨٨، فاكس: ٧٨٥٨٨٣، ص. ب. : ٢٦٢١٧