واقع إعداد معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بجمهورية الصومال

أيان شيخ عبد الله
باحثة دكتوراه كلية التربية
جامعة المينة العالمية بماليزيا
Ayaansom@gmail.com

د.ايمان محمد قطب
الأستاذ مشارك/ كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
eman.khutob@mediu.my

مسلتخص الدراسة:

العمل بتدريب المعلمين وإعدادهم لغويا ومهنيا وثقافيا من الأعمال المهمة التى لابد من تجديدها وتطويرها وإعطائها الأولية على الدوام والهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على مدى تحقق إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال، واقتراح حلولها ولاحظت الباحثة أثناء عملها في تدريس اللغة العربية بجمهورية الصومال تدني إعداد مُعَلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وللمساهمة في علاج تلك المشكلة جاءت هذه الدراسة بعنوان: «**واقع إعداد مُعَلِّمي اللغة العربية بجمهورية الصومال** ». واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المبني على التحليل في دراستها، كما إستعانت بأداتي المقابلة والإستبانة، والإستبانة من الأدوات جمع الحقائق والمعلومات في هذه الدراسة. وأُجريت الدراسة الميدانية خلال عام الدراسي 2019-2020، وكان يمثل مجتمع الدراسة مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية في مدارس الثانوية بجمهورية الصومال (مقديشو) من الجنسين -الذكور والإناث- وبلغ عددهم (160)، وحجم العينة (30) مديرًا ومديرة، ومشرفًا ومشرفة، وتمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأهمُّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أنها من الضّروري جدًّا إعداد المعلمين إعدادا لغويا ومهنيا وأكاديميا ومعرفيا ويحتاج المعلمون إلى إعداد والتدريب على طرائق التدريس والوسائل التعليمية. ومن معوقات الإعداد ندرة الأطر المؤهلة أكاديميا. كما كان هناك وجود حاجة ماسة لتنمية كفايات التخطيط والتنفيد لمعلمي اللغة العربية.**كما أوصت الدراسة:** دقة في اختيار معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمؤهلاتهم؛ بحيث ينظرون إلى هذا العمل بوصفه رسالة وأمانة، وإعداد وتدريب كوادر مؤهلة في الإعداد والتدريب، وكذلك فتح دورات لتطوير المعلمين تحت إشراف تربوي.

Abstract

Training teachers and preparing them linguistically, professionally and culturally is one of the important works that must be renewed, developed and given priority always and the aim of this study is to determine the extent to which the preparation of the Arabic language teacher at the secondary level has been achieved in the Republic of Somalia, and to propose solutions. The researcher observed during her work in teaching Arabic language in Somalia the low

preparation of Arabic language teachers in the secondary stage. So, this study comes to tackle this research problem entitled: "*Current preparation of Arabic teachers in Somalia*". The researcher used the descriptive approach to analyze the study, as well as the interview and questionnaire methods for collecting data and information about this study. The field study was conducted during the 2019-2020 academic year, and the study community was participated by the principals, supervisors and teachers of Arabic language in secondary schools in Mogadishu, Somalia, both male and female, and their number reached (160) and the sample size was 30 managers and supervisors including male and female, and they were randomly selected. The most important findings of the study: It is very necessary to prepare teachers linguistically, professionally, academically and cognitively, and teachers need to prepare and train on teaching methods and teaching aids. Additionally, the study found there is a challenges that is the scarcity of well-prepared centers to produce the qualified teachers academically as well as there is also an urgent need to develop the planning and the execution competencies for Arabic language teachers. The study also recommended: selecting Arabic language teachers at the secondary level with their qualifications considering the message and responsibility of their work. Also to prepare and train highly qualified trainers to train and produce secondary teachers, as well as opening courses for teacher development under the educational supervision.

المقدمة

الحمد لله، وبه نستعين على أمورنا، وصلى الله وسلم على رسوله الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

في هدا العصر الحاضر فااللغة العربية قدتهيأت لها عوامل جديدة لتقدم والتطور فقد ارتفعت مكانتها في مختلف المجالات (دينيا، تجاريا ، سياسيا ، اقتصاديا) وغير ذلك حتى أصبحت لهذه قبلة لإقبال الآخرين عليها ؛ وإلى أن وصلت لهذه اللغة مراكز تعليمها والمعاهد المتنوعة على حسب أغراض متعلميها المختلفة, فرغم ما تعانيه الصومال في الوقت الحاضر من مشاكل متعددة أغلبها سياسية وإقتصادية إلا أن للتعليم نصيب من تلك المشكلة خاصة اللغة العربية التي غزا عليها كل من هب ودب وأثار حولها الضجة والضجيج إلا أن هناك شعبا يقاوم كل مخلفات الغزو الفكري ويتمسك بلغة الضاد كوعاء للدين الإسلامي ووعاء للحضارة الإسلامية التي امتدت لقرون؛ فالمجتمع الصومالي بحاجةالى معلم يواجه مسؤوليات تربية أبناء الصومالين (مختار شيخ محمود توريري، 2011) لذا فبرنامج إعداد المعلمين يعتبر مهما في العملية التعليمية التعلّميّة، وبرنامج إعداد المعلمين يحتاج الى عناية فائقة,كما ذكر في دراسة (أحمد الغرباء 2021) .

وإن نتيجة إزدياد عدد الراغبين في تعلم اللغة العربية والإتصال بثقافتها، فمن الضروري جدا إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم ليقوموا بمهنة تدريس اللغة العربية لسد حاجة هؤلاء المقبلين على تعلم اللغة العربية وثقافتها, وقد

أشارت دراسة (محمود عبدالله جميل 2020) بأن معلم الذي ينتسب الى مهنة التعليم دون أن يعد الإعداد المتكامل سوف يجد نفسه عاجزا عن القيام مهامه التدريسية .

وبعدما رأت الباحثة بإزدياد عدد الراغبين في تعلم اللغة العربية والاتصال بثقافتها ، والحاجة إلى معلمين متخصصين في اللغة العربية وتعليمها، والحاجة إلى معلمين معدين ليؤدّوا رسالتهم نحو أداء أفضل، فإنه من الضروري جدا اعداد معلمي اللغة العربية ، وتوافر كفاياتهم العامة والخاصة؛ وليقوموا بمهنة تدريس اللغة العربية لسد حاجة هؤلاء المقبلين وليؤدّوا رسالتهم نحو أداء أفضل؛ لذلك اختارت الباحثة موضوع **واقع إعداد معلمي اللغة العربية بجمهورية الصومال.**

إحساس المشكلة

أحست الباحثة بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

1- الخبرة الشخصية للباحثة:

عملت الباحثة مديرة ومدرسة للغة العربية في المراحل الثانوية بجمهورية الصومال، ولاحظت من خلال تجربتها ضعفًا واضحًا لدى معلمي اللغة العربية في تطبيق المنهج التعليمي، واستخدام الوسائل، وطرق التدريس، وتواجه معلمي اللغة العربية في المراحل الثانوية مشكلات عديدة، وأن كفاءاتهم المعرفية واللغوية والمهنية ضعيفة وقليلة، وهناك غياب معاهد الإعداد والتدريب، وحاجة ماسة إلى تقويم المعلمين لتحسين أدائهم,

2- نتائج كثيرة عن الدراسات: وقد إستفادت الدراسة الحالية من الجهود السابقة في المواصفات المعلم الجيد بتعليم اللغة الإنجليزية بشكل عام أوتعليمها بوصفها لغة ثانية (Richards 2002).والدراسات التي أشارت إلى وجود ضعف في المناهج المعمول بها في تلك المدارس، ومن ثم ضعف المعلمين من حيث أداء كفاءاتهم العامة والخاصة، وهذا ما يؤدي إلى ضعف الطلبة في استخدام اللغة حتى بعد وصولهم إلى المرحلة الجامعية.

3- الدراسة الاستطلاعية: التي قامت بها الباحثة، والتي تمثلت بإجراء مقابلات مع عددٍ من منسوبي اللغة العربية في الصومال من المديرين والخبراء والمدرسين، وقد أشرفت الدراسة الاستطلاعية عن إحساس بوجود المشكلة بحيث توطأت استجابات جميع الذين قابلتهم الباحثة بوجود ضعف في مخرجات مراكز التعليم اللغة العربية في الصومال في المهارات اللغوية التواصلية، حيث يتخرج الطالب من المدرسة، وربما من الجامعة.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة هذه الدراسة في البحث عن مدى التزام تعليم اللغة العربية في المراحل الثانوية في المدارس العربية الثانوية بجمهورية الصومال بمتطلبات تعليم اللغة العربية، واقتراح حلول المشكلة في ضوء إعداد المعلم .هناك ضعف واضح في وجود معلمين معدّين لغويا وأكاديميا ومهنيا؛ وذلك يرجع إلى نقص مؤسسات الإعداد والتدريب المهني. فتتمثل مشكلة هذاالدراسة إجابة عن سؤال واحد:

ما مدى تحقق إعداد معلمي اللغة العربيةفي المدارس الثانوية في مقديشو؟ وتتفرع الى:

1-مامدى تحقق إعداد معلمي اللغة العربية لغويا ؟

2-مامدي تحقق إعداد معلمي اللغة العربية مهنيا ؟

3-مامدي تحقق إعداد معلمي اللغة العربية أكاديميا ؟

4-مامدي تحقق إعداد معلمي اللغة العربية معرفيا ؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-التعرف عن مدى تحقق إعداد معلمي اللغة العربية إعدادا لغويا

2-التعرف عن مدى تحقق إعداد معلمي للغة العربية إعدادا مهنيا.

3- الوقوف عن مدى تحقق إعداد معلمين للغة العربية ‘إعدادا أكاديميا.

4- الوقوف عن مدى تحقق إعداد معلمين للغة العربية إعدادا معرفيا

أهمية البحث

أهمية الدراسة:

تكسب الدراسة الحالية أهميتها إجمالًا مما تتوخاه من تحديث إعداد معلمي اللغة العربية قي الصومال بشكل يحقق الغرض الحقيقي من تطوير تعليم اللغة.

أهمية الدراسة النظرية:

وبناء على ما سبق تبرز الأهمية العلمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

1- تقدم إطارًا نظريًّا عن إعداد معلمي اللغة العربية، مع مقترح مفصل لاستثمار الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية والمهنية لدى دارسي العربية.

2- تقدم إطارًا نظريًّا عن واقع تعليم اللغة العربية في التعليم العام في الصومال، بما فيها أنماط المدارس ولغات التعليم المنافسة، والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية، كما أنها تقدم عرضًا عن التطور التاريخي باللغة العربية في الصومال، وتاريخ الصراع حول قضية اللغة العربية في الصومال منذ ما بعد وصول الاحتلال الأروبي إلى المنطقة إلى الوقت الراهن.

أهمية الدراسة التطبيقية:

تتوقع الباحثةُ للدراسة الحالية أن لها أهمية تطبيقية قد تفيد وتستفيد الجهات الآتية:

أ- مخططي ومؤلفي المناهج والقائمين على إدراك المدارس العربية الأهلية في الصومال، حيث تمدهم بعوامل مشكلة ضعف التواصل باللغة العربية لدى الطلاب في ضوء ما يمكن الإفادة منه في إعداد المعلمين إعدادا كافيا

ب- مدرسي اللغة العربية بها؛ حيث تمدهم بمقترح منفصل لاستثمار الاستراتيجيات.

ج- الباحثين حيث تفتح لهم المجال لإجراء دراسات في مجال تعليم اللغة العربية في الصومال، ونقده وتطويره ليواكب التطور الهائل في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

د- يتناسب موضوع الدراسة مع اهتمامات القائمين على تعليم اللغة العربية في الصومال؛ حيث ظهر الإهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية في الصومال وإعداد معلمي اللغة العربية في السنوات الأخيرة، وتعالت النداءات حول مشكلة ضعف إعداد معلمي اللغة العربية في الصومال.

حدود البحث

1/ **الحدود المكانية** :- جميع المدارس في مقديشو .

2/ **الحدود الزمانية** :-العام الدراسي-2019_ 2020 م /

الحدود الموضوعية: تحديد اعداد معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال, وإقتراح حلول مناسبة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال لتحسين عملية التعليم.

4/ **الحدود البشرية:** معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بجمهورية الصومال.

الأدب النظري

إعداد المعلمين قبل الخدمة:

فالإعداد قبل الخدمة صناعة أوّليّة لكل المعلّم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاّه مؤسّسات متخصّصة كمعاهد إعداد المعلّمين، وكليّات التربية أو غيرها من المؤسّسات ذات العلاقة، تبعًا للمرحلة التي يعدّ المعلّم للعمل فيها كأن تكون المرحلة الإبتدائيّة، أو الثانويّة، وكذلك تبعًا لنوع التعليم كأن يكون عامًّا أو صناعيًّا أو تجاريًّا أو غير ذلك ممّا يعني إعداد الطالب المعلّم ثقافيًّا وعلميًّا وتربويًّا في مؤسّسة تعليميّة قبل الخدمة (بشارة، 1986م).

أهداف برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة:

تختلف أهداف برامج إعداد المعلّمين من بلد إلى آخر حسب المنظومة التربويّة في ذلك البلد، والرؤية إلى ما يجب أن يكون عليه أفراد المجتمع إلاّ انّ هناك أهدافًا لبرامج إعداد المعلّمين في البلاد العربيّة والإسلاميّة تنبثق من فلسفة مجتمعاتهم وثقافتهم وما تمليه متطلّبات التطوّر المعرفي وثورة الاتّصال والتكنولوجيا، إضافة إلى المعايير العالميّة التي تحدّد ماذا يجب أن يؤدّيه المعلّم المبتدئ من مهام وأدوار، ومن أهمّ هذه الأهداف (الخالدي، 2005 م):

1. إتقان الطلبة المعلّمين اللغة العربيّة كوسيلة للاتّصال ووعاء الفكر والتعبير عن الثقافة.
2. تزويد الطالب المعلّم بالثقافة الإسلاميّة الكافية التي تساعده على توجيه طلبته.
3. إبراز أهميّة ودور الحضارة الإسلاميّة والعربيّة في مجالي العلم والتكنولوجيا لدى الطلبة المعلّمين.
4. تزويد الطالب المعلّم بالمعارف والمهارات التي تجعله قادرًا على تحقيق النمو المتوازن والمتكامل لشخصيّة الطالب وغرس روح التعليم المستمرّ لديه.
5. إعداد المعلّم ذي القدرة على التفكير بأشكاله المختلفة والقدرة على الاستقصاء السليم والإبداع.
6. إعداد المعلّم المؤهّل الذي يتمكّن من تشجيع التفكير الناقد والفهم والتحليل والاكتشاف لدى الطلبة.
7. تزويد المعلّمين بمهارات التعلّم الذاتي ومتابعة كلّ جديد في مجال التخصّص.

8. إعداد المعلّم القادر على التخطيط لعمله على أساس معرفته بأهداف الدرس والمتعلّمين والمجتمع والمنهج.
9. إعداد المعلّم القادر على استخدام استراتيجيّات تقويم متنوّعة لتقويم النمو العقلي والاجتماعي والنفسي للمتعلّمين.
10- إعداد المعلّم المتمكّن من المواد التي سيقوم بتدريسها.
11- التعرّف على طرق التعامل مع الطلبة ذوي القدرات المختلفة، وتوفير فرص ملائمة لتعلّمهم وتدعيم نموّهم الشخصي والعقلي والاجتماعي.

أهميّة إعداد معلّمي اللغة العربية:

يهدف الإعداد التربوي لمعلّم اللغة العربية إلى تمكينه من الآتي (بشارة، 1986م):

1-معرفة حقيقة العمليّة التربويّة بجوانبها الأساسيّة، وتحويل تلك المعرفة إلى مهارات تعليميّة يستخدم المعلّم في المواقف التعليميّة الحقيقيّة التي تواجه في حياته العمليّة.

2-تزويد المعلّمين بالقدرات والمهارات اللازمة لنجاحهم في مهنتهم التربويّة وإتاحة الفرصة لهم لإتقان صناعة التربية، وتنمية اتّجاهاتهم وكفاءتهم وقدرتهم على التطوّر ومسايرة التجديد في الحقل التربوي.

3-تزويد المعلّمين بالمعلومات التربويّة والثقافيّة والاجتماعيّة، والخبرات التي تجعلهم يدركون مفاهيم التربية، واتّجاهاتها الحديثة وطرائق التدريس وكيفيّة إعداد الدروس وأهميّة الوسائل التعليميّة وطرق إنتاجها واستخدامها.

4-فهم طبيعة التلاميذ وخصائص نموّهم، وتحسين التعامل معهم من خلال الدروس، وإكسابهم القدرة والمهارات، وتكوين الميول والاتّجاهات الإيجابيّة لديهم نحو المجتمع والبيئة، ودفعهم إلى تحصيل المعلومات والخبرات التي تتضمّنها مادة اللغة العربيّة، وما يتّصل بها من الآداب والفنون والحضارة الإسلاميّة التي تحمل في طيّاتها، وكذلك المواد الأخرى.

1-تنمية حبّ العمل وتقديره، وغرس الاطّلاع والدراسات العليا لدى المعلّم، نظرًا للاتّساع الضخم للمعرفة في جميع الميادين.

2-إنّ الهدف من إعداد المعلّمين غير العرب هو نشر اللغة العربيّة والحضارة الإسلاميّة في بلادهم، لأنّهم أدرى وأعلم بحكم اتّصالهم ونشأتهم بالمشكلات التي يمكن أن تعترض سبيل متعلّم اللغة العربيّة من أهاليهم.

3-تعويض للمعلّم عمّا فاته من تخصّص علمي أو إعداد مهني عند دراسته الجامعيّة عن طريق التدريب المستمر إن كان الإعداد أثناء الخدمة (والعلوم،، 1983م،).

أساليب الإعداد:

هناك أسلوبان من الإعداد بالنسبة إلى مواد الدراسة وهما: (طعيمة، 2000م،)

1 – الأسلوب التتابعي: وهو أن يحصل الطالب على ليسانس في اللغة العربيّة ثمّ دبلوم في التربية.

2 – الأسلوب التكاملي: وهو أن يتلقّى الطالب المعلّم الدراسات اللغويّة والتربويّة بعد الثانويّة العامّة في كليّات التربية. ولكلّ من الأسلوبين مزاياه وسلبيّاته، إلاّ أنّ التخطيط لبرنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة من غير الناطقين

بها يفضّل تطبيق النظام التكاملي؛ كما أنّ النظام التكاملي يبقى على صلة مباشرة بين الطالب وما يدرسه من مقرّرات لغويّة وأدبيّة وثقافيّة، حيث لا يوجد فاصل زمني بينهما كما في النظام التتابعي. ولكلّ من النظامين مزاياه وعيوبه، ولكن تتوقّف صلاحيّتهما على المضمون الذي يقدّم منهما، فإذا اختيرت الموضوعات التي تدرس سواء في الجانب العملي أو الجانب الثقافي أو الجانب المهني على أساس ما يسهم به كلّ موضوع في تكوين معلّم اللغة العربيّة تكوينًا يجعله مستوعبًا لتراث أمّته ورسالتها، ومتمكّنًا من لغته ومعايشًا لعصره، ومتقنًا لأصول مهنته فإنّها تكون قد استوفت شرط صلاحيّة المضمون.

جوانب ومعايير إعداد معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:

تركّز الاتّجاهات العالميّة في إعداد المعلّم على ضرورة أنّ يشتمل برامج الإعداد مكوّنات وجوانب رئيسيّة هي: الإعداد الثقافي، والإعداد التربوي المهني، والإعداد التخصّصي؛ وتتكامل فيما بينها كي تسهم في تكوين الشخصيّة المهنيّة لمعلّم المستقبل (الخالدي، 2005 م) .

الإعداد ثقافيًّا:

لا بدّ لمن يعمل في سلك التدريس من ثقافة عامّة تمكّنه من فهم نواحي التقدّم الإنساني بصفة عامّة والتعرّف على التطوّرات المختلفة في مجالات الحياة الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة خاصّة في ظل العولمة والاتّصال وسرعة انتشار المعرفة، فلا يجوز أن يكون الطالب أعمق ثقافة ودراية ببعض القضايا من معلّميه (الخالدي، 2005 م).

ويجب أن يتزوّد المعلّم بالقيم والمعارف والمهارات التي تجعله قادرا على التواؤم مع المجتمع, وتعرّفه بتراثه الثقافي وتضمن له معرفة القيم الأخلاقيّة والمبادئ العلميّة والمفاهيم الفنيّة, وتعرّفه بطبيعة المؤسّسات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والقوانين التي سنّها الإنسان من أجل تدعيمها وحمايتها. ومن خلال الإعداد الثقافي للمعلّم يمكنه من أن يجعل لحياته قواعد سلوكيّة تنبثق من المفاهيم السائدة في المجتمع, ويستطيع أن يساهم في حلّ المشكلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة في مجتمعه

وللإعداد الثقافي معايير، منها (مدكور، 1985.)

1- إدراك أنّ اللغة عنصر جوهري في جميع الخبرات المكتسبة والمشتركة التي تتجمّع لتكون حضارة معيّنة.

2- الفهم العميق للثقافة العربيّة الإسلاميّة، باعتبار أنّ اللغة لا يمكن أن تدرس في معزل عن الثقافة التي أوجدتها.

3- معرفة الفنون الأدبيّة وروائعها، والبارزين من أعلامها في العصور الأدبيّة المختلفة.

4- فهم وتقدير النواحي الثقافيّة: السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والنفسيّة للطلاّب الذين يتعلّمون على يديه.

5- إدراك القيم والمفاهيم وأنماط السلوك التي تتّفق فيها الثقافة العربيّة الإسلاميّة مع ثقافة الطلاّب أو تختلف عنها، وتوظيف ذلك في المواقف التعليميّة المختلفة.

6- القدرة على تقديم أنشطة ثقافيّة جديدة ومتنوّعة للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.

7- الإلمام بلغة أجنبيّة واحدة على الأقلّ كي يستعملها عند الحاجة كلغة وسيطة.

8- يفضّل معرفة لغة الطلاّب، بحيث يتمكّن من مقارنة تراكيب اللغة العربيّة بتراكيب لغة الطلاّب، ومن معرفة الصعوبات التي يواجهونها.

الإعداد أكاديميًّا:

يرتبط هذا الجانب من الإعداد بالمادة الدراسيّة التي يتوقّع أن يقوم المعلّم بتدريسها في المستقبل والتي من خلالها يكتسب الطالب المهارات الأكاديميّة والعلميّة المتعلّقة بموضوع التخصّص، ويتمّ ذلك من خلال المواد التخصّصيّة التي تتضمّنها برامج الإعداد، ولا يقتصر الأمر عند تقديم هذه المساقات، بل تدريب الطالب على البحث والوصول إلى المعرفة في ميدان تخصّصه حتّى يتمكّن من متابعة كلّ جديد في هذا الميدان. وهنا يبرز أكثر من نموذج للإعداد التخصّصي (الخالدي، 2005 م).

النموذج الأوّل: يهتمّ بإعداد معلّم الصف الذي سيتولّى تدريس مواد اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة والرياضيّات والعلوم لطلبته.

النموذج الثاني: يهتمّ بإعداد معلّم المادة وبخاصّة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة.

النموذج الثالث: يهتمّ بإعداد معلّم لمادتين هما: (الرياضيّات والعلوم)،(اللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة) لطلبة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة وصفوف المرحلة الإعداديّة.

النموذج الرابع: الإعداد الأكاديمي لمعلّمي المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، أو لمعلّمي المرحلة الثانويّة.

إنّ برامج الإعداد تهتمّ بإعداد الطالب المعلّم إعداد جيّدًا في مجال تخصّصه، وذلك بتزويده بقدر مناسب من المواد العلميّة وفقًا للتخصّص الذي يرغب في تدريسه في المستقبل، وهنا

يمكن ملاحظة اتّجاهين واضحين: أحدهما يعدّ المعلّم في تخصّص رئيسي والآخر فرعي، بينما الاتّجاه الآخر يعدّ المعلّم في تخصّص واحد (الخالدي، 2005 م).

ويعنى بهذا الجانب، الأداء اللغوي والتخصّص في اللغة العربيّة، والتخصّص في اللغة العربيّة يشمل أمرين: المعلومات المتعلّقة باللغة: نحوًا وصرفًا وبلاغةً وأدبًا وتذوّقًا وانفعالاً بما تحتويه اللغة من قيم واتّجاهات، ويشمل أيضًا إتقان مهارات اللغة، استماعًا وحديثًا وقراءةً وكتابةً على مستوى نموذجي (أبوبكر، 2000م).

إنّ تعليم اللغة العربيّة تعني تعليم مهاراته، بأن يقدّم المعلّم هذه المهارات تقديمًا نموذجيًّا. فإذا كان المعلّم نفسه يعاني ضعفًا في اللغة ومهاراتها، فممّا لا شكّ فيه أن فاقد الشيء لا يعطيه. بل إنّ الجانب التخصصي في إعداد معلّم اللغة العربيّة يتوقّف على تطوير اللغة العربيّة، وطرق تعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، يتوقّف على الجانب التخصصي في إعداد معلّم اللغة العربيّة (أبوبكر، 2000م).

الإعداد لغويًّا

إن برامج الإعداد اللغوي لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، يجب أن يبنى على أساس من التحليل العلمي الدقيق للغة، والتحليل الدقيق للغة يوصل إلى نتيجة مؤداها أنّ اللغة نظام كلي شامل لمجموعة من النظم الصغرى التي يمكن حصر المكونات الأساسيّة للإعداد اللغوي فيما يلي (مدكور، 1985.):

المكوّنات الأساسيّة للإعداد اللغوي

1 – **اللغة العربيّة:** وتشمل التمكّن من المهارات اللغويّة الأربع مع القواعد، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها.

2 – **الدراسات النظريّة اللغويّة العامّة:** وتشمل علم اللغة العام (نظريّة اللغة والوصف اللغوي) وعلم النفس اللغوي (نظريّات تعلّم اللغة، قوميّة أم ثانيّة) وعلم الاجتماع اللغوي (نظريّات الاستعمال اللغوي ومستوياته في الإطار الاجتماعي).

3 – **علم اللغة التطبيقي** (تعليم اللغة واختيار الكتب والمواد التعليميّة الأخرى والمنهج والطرق والمقابلات اللغويّة أو علم اللغة التقابلي).

1 – **برنامج اللغة:** إنّ أيّ برنامج لإعداد معلم اللغة العربيّة إعدادًا تربويًّا لن يقدر له النجاح ما لم يكن الطالب عند التحاقه بالبرنامج متمكّنًا من استعمال مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والكلام أو التحدّث، والقراءة، والكتابة. وعلى مصمّمي البرنامج أن يحدّدوا المستوى الذي ينبغي أن يكون عليه مدرّس المادة بعد الانتهاء منه.

والمهارات اللغويّة الآتية هي ما ينبغي أن يتّصف بها مدرّس اللغة الأجنبيّة، ولكلّ مهارة منها ثلاثة مستويات: الحد الأدنى، وجيّد، وممتاز. والحد الأدنى ليس هو المستوى المطلوب وإنما هو نقطة الانطلاق.

المهارات اللغويّة الأربع

الاستماع مع الفهم (مدكور، 1985.) (فهم المسموع)

أ – الحد الأدنى : القدرة على فهم ما يقوله المثقّف من أبناء اللغة الأجنبيّة، حينما يتحدث بعناية وبساطة.

ب – جيّد: القدرة على فهم محادثة متوسّطة السرعة، وعلى فهم المحاضرات ونشرات الأخبار.

ج – ممتاز: القدرة على الفهم بسهولة ودقة لجميع أنواع الكلام الفصيح مثل المحادثات السريعة بين مجموعة من الناس أو المسرحيّة أو غيرها.

التكلّم(الكلام)

أ – الحد الأدنى : القدرة على التكلّم في موضوعات أعد لها مسبقا دون تردد أو تلعثم واضح، وكذلك القدرة على استعمال التعبيرات الشائعة اللازمة لقضاء الحاجات وتيسير الأمور في البلد الأجنبي.

ب – جيّد: القدرة على التحدّث مع أبناء اللغة دون الوقوع في أخطاء فاحشة أو القدرة على التحكّم في المفردات والتراكيب في التعبير عن أفكاره.

ج – ممتاز: القدرة على مناهزة المتكلّم من أبناء اللغة في ألفاظه ونطقه وتنغيمه.

القراءة:

أ – الحد الأدنى : القدرة على فهم قطعة نثريّة بسيطة غير تقنية فهمًا مباشرًا دون اللجوء إلى الترجمة.

ب – جيّد: القدرة على الفهم المباشر والفوري لقطعة نثريّة أو شعريّة متوسّطة الصعوبة.

ج – ممتاز: القدرة على قراءة المواد الصعبة مثل المقالات المختلقة والنقد الأدبي بسهولة تناهز السهولة التي يقرأ بها أبناء اللغة.

الكتابة (مدكور، 1985.):

أ – الحد الأدنى: القدرة على أن يكتب كتابة سليمة الجمل والفقرات التي يمكن أن تستخدم شفويًّا في الفصل الدراسي، والقدرة على كتابة رسالة قصيرة.

ب – جيّد: القدرة على كتابة موضوع إنشائي حر بسيط، على أن يكون المعنى واضحًا.

ج – ممتاز: القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعيّة ويسر في التعبير، وشعور بنمط الأسلوب المناسب في كل موضوع.

التحليل اللغوي (مدكور، 1985.):

أ – الحد الأدنى: معرفة النظام الصوتي و النمو للغة الأجنبيّة مع معرفة الفروق الأساسيّة بينها.

ب – جيّد: معرفة جيّدة بالتطور التاريخي للغة الأجنبيّة، وخصائصها الحاليّة.

ج – ممتاز: القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة العام والمقارن والتطبيقي في مواقف تعليم اللغة الأجنبيّة.

وللإعداد اللغوي معايير، منها ما يلي (مدكور، 1985.):

1. القدرة على فهم الكلام العربي الفصيح من غير صعوبة، سواءً كان حديثًا سريعًا، أو محادثة بين مجموعة من الأفراد، أو محاضرة، أو قصّة سنمائيّة، أو مسرحيّة.
2. معرفة النظم الصوتيّة والتركيبيّة، والدلاليّة للغة العربيّة، مع معرفة الفروق الأساسيّة بينها وبين لغة الطلاّب الأمّ.
3. القدرة على نطق الأصوات والمفردات والتراكيب العربيّة نطقًا صحيحًا، والاستفادة من ذلك في عمليّة التعليم والتعلّم.
4. القدرة على التعبير عن أفكاره بطريقة منظّمة وبمفردات وتراكيب مناسبة أثناء محادثة مطوّلة وبسرعة مناسبة.
5. القدرة على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقف اجتماعيّة مختلفة.
6. معرفة مهارات التعرّف والفهم والتحليل والتفسير والتقويم وكيفيّة الاستفادة منها في المواقف التعليميّة.

7. القدرة على قراءة المواد العربيّة المختلفة نثرًا كانت أم شعرًا بفهم مباشر وسهولة تقارب السهولة عندما يقرأ باللغة الأمّ.
8. القدرة على استخدام المعاجم العربيّة، وعلى تدريب طلاّبه على استخدامها.
9. القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعيّة، وبوضوح على أن تكون المفردات والتراكيب والجمل والقواعد الإعرابيّة صحيحة.
10 -القدرة على ممارسة المهارات الكتابيّة المساعدة، كالكتابة السليمة، والخطّ الواضح، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، واستخدام الأرقام بطريقة صحيحة.
11 - معرفة التطوّر التاريخي للغة العربيّة، وخصائصها الحاليّة، وإدراك الفروق الرئيسيّة بينها وبين اللهجات المحليّة.
12 - القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة الحديث وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

الإعداد مهنيّاً:

إن كفاءة المعلم تعتمد على مهارته في عملية التعليم والتعلم، وكفاءة المعلم ومهاراته يستمدها من فهمه للفلسفة التربوية السليمة وأصول ومبادئ علم النفس، ومن تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف، دقيقة المحتوى، ومن استخدامه لطرق وأساليب التدريس والتقويم المناسب، كما تتطلب كفاءة المعلم المهارة في استخدام الوسائل التعليمية. وكل هذا يعني أن المدرس محتاج إلى ثقافة مهنية تعينه على إدراك طبيعة المهنة التي ينتهي إليها من جانب، كما تعينه على أداء هذه المهنة على أفضل وجه من جانب آخر (مدكور، 1985.)

و للإعداد المهني معايير، منها (مدكور، 1985.):

معرفة طبيعة المهنة التي ينتمي إليها، ومبادئها، والقواعد التي تحكم العلاقات بين أعضائها.

1-معرفة الدوافع المختلفة للمتعلّمين للعربيّة من الناطقين بغيرها، وتوظيف هذه المعرفة في تخطيط البرامج وفي مواقف التعليم المختلفة.

2-معرفة الفروق الثقافيّة والشخصيّة للمتعلّمين، ومراعاة ذلك في عمليّتي التعليم والتعلّم.

3-القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

4-القدرة على المشاركة في تقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

5-معرفة الطرق والأساليب الفعّالة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

6-القدرة على الاستفادة من معرفته بالطرق والأساليب الفعّالة في تعليم اللغة العربيّة في المواقف التعليميّة المختلفة.

7-القدرة على تعليم الطلاّب عموميّات الثقافة العربيّة الإسلاميّة وخصوصيّاتها وإكسابهم قيمها وأنماط سلوكها.

8-القدرة على ربط تعليم المهارات اللغويّة بمفهومات الثقافة العربيّة الإسلاميّة.

9-القدرة على الابتكار وخلق الأنشطة الدافعة التي تساعد الطلاّب على تعلّم اللغة والثقافة.

9-معرفة الوسائل السمعيّة والبصريّة المختلفة، وكيفيّة استعمالها، وإدارتها، وصيانتها، وإعداد المواد اللازمة لها.

10-القدرة على استغلال الوسائل الموجودة في بيئة الطلاّب، و استغلال المهارات البسيطة التي يجيدها هو مثل: الرسم، والخط، وعمل النماذج، في عمليّتي التعليم والتعلّم.

11-القدرة على تصميم وتنفيذ الاختبارات الموضوعيّة وغير الموضوعيّة.

12معرفة أساليب النقد الذاتي التي تساعد على الاستمرار في تحسين مهارات التدريسيّة داخل الفصل الدراسي.

13-القدرة على إجراء بحوث محدودة في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وعلى تقديم طرق وأساليب جديدة للتدريس بعد إجراء التجارب عليها.

إعداد المعلّم من الجانب الشخصيّ الاجتماعيّ (العلاقات الإنسانيّة):

يرى التّربويّون أنّ للعلاقات الإنسانيّة أكبر الأثر في تقدّم العمليّة التربويّة بشكل عام والعمليّة التعليميّة التعلميّة داخل المدرسة بصفة خاصّة، إذ إنّ التفاعل يتمّ بين أفراد المجتمع الصغير والذي يضمّ التلاميذ-الذين يشكّلون النسبة الكبيرة في المدرسة- والمعلّمين والموظّفين والإدارة المدرسيّة. فعلاقة المعلّم بكلّ هؤلاء له أثره على سلوك التلاميذ وتحسّنهم النوعي، كما أنّ علاقته بالموجّه الفني لا يقلّ أثرًا عن العلاقات السابقة.

فالعلاقات الإنسانيّة هي التفاعل بين الناس، أو الاتّصالات الكثيرة التي يؤثّر بها الناس على غيرهم أو يتأثّرون بها، ولقد عرّفها بعض التربويّين أيضًا بأنّها: رضاؤهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوب فيها (الضّبعات، 2009) وأشار (روبيتس 1998) أن المعلم الفعال يربط التدريس الحياة الواقعية

العلاقة بين المعلّم ومدير المدرسة:

تعتبر العلاقة بين المعلّم والإدارة المدرسيّة بشكل عام ومدير المدرسة على وجه الخصوص من المشكلات المهمّة التي يواجهها المعلّمون، إذ قد تكون تلك العلاقة إيجابيّةً وكلّها تعاون وتجاوب وحرص من كلا الطرفين على المصلحة العامّة، وقد تكون عكس ذلك، وما ينطبق على علاقة المعلّم بالمدير ينطبق تمامًا على علاقته بالتلاميذ وزملائه المعلّمين والموجّه الفني وقد تكون مشكلة الاتّصال والتعاون إحدى مشكلات العلاقات الإنسانيّة التي تواجه المعلّم وخصوصًا في المرحلة الابتدائيّة، ومن أسباب وجود مشكلات في العلاقات الإنسانيّة داخل المدرسة تمسّك كلّ فريق بالقيم الأساسيّة التي يعتقدها ممّا يحدث الصراع بين الأطراف حول هذه القيم، والنتيجة الحتميّة لهذا الصراع عرقلة المسيرة التربويّة. ومن المشكلات أيضًا التضارب في وجهات النظر حول بعض القضايا التربويّة المهمّة مثل: طرق التنظيم وطرق التقويم وطرق معالجة الموضوعات الدراسيّة، فالمدير كقائد ورائد في المدرسة يستطيع تحديد علاقاته مع معلّميه عن طريق خلق جوّ مُرضٍ لكلّ من المعلّم والتلميذ، وممارسة الإدارة الديمقراطيّة باحترام آراء الآخرين والاهتمام بجميع المشكلات التي تواجه المعلّمين والتلاميذ على السواء، فإذا ما توافرت تلك العلاقات فإنّها ستؤدّي إلى تحقيق الأهداف المرجوّة داخل المدرسة.

ويمكن تلخيص العلاقات المدرسيّة التي يشترك فيها أعضاؤها فيما يلي (الضّبعات، 2009):

1-إيجاد جوّ من التعاون يحقّق الطمأنينة خالٍ من التوتّر.

2-إتاحة الفرص لجميع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق ذاتيّتهم ونموّهم.

3-توفير الثقة بين الجميع-بين المدير والمعلّمين والتلاميذ.

4-إشاعة روح الود والألفة والزمالة بين الجميع.

5-الاهتمام بالمدرسة وتدعيم تقاليدها والولاء لها للأشخاص فيها.

6-تحقيق التعاون وتبادل الرأي والخبرات بين الجميع.

7-تشجيع الابتكار والتجريب ومساعدة أعضاء هيئة المدرسة وتوجيه الثناء لمن يستحق منهم.

8-توزيع المسئوليّات على أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على القيادة.

9-تعريف كلّ واحد من أعضاء هيئة التدريس بعمله.

10توفير حريّة الرأي لجميع أعضاء هيئة المدرسة عند مناقشة المسائل والمشاكل المختلفة.

كما يمكن تحديد عناصر العلاقات الإنسانيّة التي ترتبط الإدارة والمعلّمين بما يلي (الضّبعات، 2009):

أ. تتضمّن العناصر الأساسيّة للعلاقات الإنسانيّة إرضاء أو إشباع الحاجات الإنسانيّة وما يرتبط بها من دوافع، فالمدير الناجح يجب أن يعرف أنّ الأفراد يختلفون في المزاح والانفعال والثبات والاتّزان والقدرة على تقبّل النقد.

ب. الرفع من روح المعلّم المعنويّة وتحسين ظروف عمله وتطوير وضعه المادي، حيث ثبت أنّ هذه الأمور تساهم في تطوير العلاقات المدرسيّة، وتنمية قدرات كلّ من التلميذ والمدرّس على حدّ سواء.

علاقة المعلّم بزملائه:

فالعمل الجماعي يختلف عن العمل الفردي، فالمشاركة مع الزملاء ضروريّة، والتخطيط المشترك واجب تحتّمه طبيعة العمل، فالمعلّم قد يشترك مع زميله في المادة فيما يتعلّق بها من توزيعها على شهور السنة. والاتّفاق على طرق التدريس المناسبة، وعمل الوسائل التعليميّة الضروريّة واستحضارها. أمّا علاقته مع المعلّمين في التخصّصات الأخرى فتتمثّل بالتعليم عن طريق فريق متكامل، والمشاركة في الخطّة التعليميّة في المدرسة ككلّ، هذا بالإضافة إلى العلاقات التي تربطهم بالإدارة.

ويمكن تحديد هذه العلاقات فيما يلي (الضّبعات، 2009):

1. أن يساهم مع المعلّمين في التخطيط لأوجه العمل.
2. الالتزام في الخطّة الشاملة بكلّ تفان وإخلاص.
3. المساهمة في حلّ المشكلات التي تعترض العمليّة التربويّة.
4. الاستماع لوجهات النظر المختلفة وطرح وجهة نظره بوضوح.
5. التمتّع بالروح الرياضيّة من حيث تقبّل النقد وتحمّل مسئوليّة العمل، والالتزام بالآداب العامّة.
6. عدم اللجوء إلى الألفاظ الجارحة والقبيحة وعدم إفشاء أسرار الزملاء.

علاقته بالتلاميذ:

التلميذ هو المستهدف في العمليّة التربويّة، وتصاغ الأهداف التربويّة كلّها كإجراءات من أجل تغيير أو تعديل سلوكه المرغوب فيه، وتوظيف المعلومات والخبرات لخدمته، إذن هناك بعض الأمور التي يجب أن يلتزم بها المعلّم تجاه التلميذ لتحقيق هذا الهدف السامي ومنها ما يلي (الضّبعات، 2009):

1. دراسة أهداف المنهج دراسة علميّة وافية بحيث يتمكّن من عمليّة الربط بين أجزائه المختلفة.
2. دراسة أهداف المنهج وأهداف كلّ فصل من فصوله وترجمتها إلى أهداف سلوكيّة ينبغي تحقيقها.
3. التحضير الذهني والكتابي لمادة الدرس، والاستعداد له بحيث يشمل هذا التحضير اختيار الوسيلة التعليميّة المناسبة.
4. الاطلاع المستمر على برامج علميّة بحيث تكون موضوعاتها أوسع وأشمل من الكتاب المدرسي.
5. تطبيق الأسس التربويّة السليمة من حيث مشاركة التلميذ الإيجابيّة، ومراعاة ميوله واستعداداته وحاجاته وفق فهمه لخصائص نمو المرحلة التي يدرس لها.
6. تقسيم أوجه النشاط المختلفة على مجموعات من التلاميذ ومشاركتهم في التخطيط لها وتنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ.
7. توجيه التلاميذ وذلك بالكشف عن مشكلاتهم الفرديّة والجماعيّة.
8. **تدريب المعلّمين أثناء الخدمة:**

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

1. تعدّ عمليّة تدريب المعلّم أثناء الخدمة بمثابة الوجه المكمّل لعمليّة الإعداد فهي عمليّة النمو المستمر التي تجعل المعلّم متجدّدًا و متطوّرًا في مهنته ومنسجمًا مع مجموعة المتغيّرات التي تحيط به في المجتمع الذي يؤدّي رسالته من أجله (أبو العز و أحمد ، 2006).
2. يراد بالتدريب أثناء الخدمة كلّ برنامج منظّم ومخطط يمكّن المعلّمين من النهوض في المهنة التعليميّة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافيّة والمسلكيّة, وكلّ ما من شأنه أن يرفع مستوى عمليّة التعليم والتعلّم, ويزيد من طاقة المعلّمين الإنتاجيّة (يوسف، ب ت).
3. يقصد بالتدريب أثناء الخدمة أيّ برنامج يتلقّاه المعلّم أثناء عمله, الأمر الذي يسهم في تطويره واكتسابه مهارات وخبرات جديدة (مريزق، 2008م).

أهداف التدريب في أثناء الخدمة

تتمثل أهداف التدريب أثناء الخدمة فيما يلي (راشد، 2003م،)

وقوف المعلّمين على الحديث من طرق التدريس والوسائل التعليميّة وتكنولوجيا التعليم، وكيفيّة تطبيق تلك الطرق.

1. وقوف المعلّمين على الجديد من وسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات الشفهيّة منها والتحريريّة.

تنمية المعلّمين في كافّة الجوانب: أكاديميًّا، ومهنيًّا، وشخصيًّا، وثقافيًّا. **الكفاية** لغة: كُفِيَ: كفى يكفي كفاية إذا قام بالامر، ويقال هذا الامر أي حسبك وكفاك هذا الشيء وفي الإصطلاح: هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف (ابن منظور، ب ت).

و يعرف كل من هستون وهاوسوم (houston and howsami)) الكفاية بأنها: امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة، كالقدرة على العمل كما أنها مجموعة المعارف والإتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة.

وفي قائمة فلوريدا "لكفاءات المعلم نجد أن الكفاءة تعني امتلاك الإنسان لجميع المعارف، والإتجاهات والمهارات الازمة لأداء مهمة ما على ميسر، ويعتبرها آخرون قدرة المعلم على إنجاز أهداف التعلم وتقاس بمدي خبرته السّابقة أو مستوى التحصيل وفي آخر في موضوع "فلوريدا" نجد ربط بين كفاءة المعلم ومحصلات التلاميذ فالكفاءة هي: المهارة الرئيسية التي ينبغي على المعلم أن يتبعها، ويجب أن تظهر هذه الكفاءات من خلال السلوك ومخصلات التلاميذ (لفظي، دت.)

ويميز "هتلمان "hittleman" بين الكفاية والأداء: فالكفاية هي القدرة على أداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، فالأداء هو المظهر العملي للكفاية. والكفاؤة في رأي ميدلي (medley) هي تحقيق مستوى الجدارة أة الحد الأقصى وليس الأدنى المقبول، كما يحدث في الكفاية، ومفهوم الأداء يعني ما يفعله الفرد فعلا خلال أدائه لمهمة ما، وليس ما يستطيع أن يفعله، ولهذا فإنه يتوقع أن يختل الأداء من موقف لآخر (haowsam، (1972)).

2. تنمية الجوانب الإبداعيّة لدى المعلّمين وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم لبعض تلك الجوانب الإبداعيّة.
3. ربط المعلّم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضًا مجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحليّة، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط.
4. ولما كان الهدف المشترك من الإعداد ما قبل الخدمة؛ واستمرار التدريب في أثناء الخدمة هو زيادة الكفاية ورفع المستوى، وتحسين عمليّة التعليم والتعلّم، فينبغي أن تظلّ الجسور مفتوحة بين المعلّم ومؤسّسات إعداده.

إن فلسفة التدريب تنطلق من مبدأ تطوير قدرات المعلمين المعرفية والتربوية والمسلكية، وتنميتهم في المجالات التخصصية والمهنية والشخصية من خلال التدريب المنظم المستمر.

ويسعى التدريب أيضًا إلى تحقيق جملة من الأهداف منها (فالوفي، 1999م)

1 – إكساب الكوادر الفنية والإدارية المهارات العملية الضرورية لتحسين أدائهم وتطوير عملهم.

2 – تنمية استعدادات التربويين للنهوض بالمهام الجديدة التي ستعهد إليهم.

3 – مساعدة التربويين على فهم ما استجد من تطور في المجالين التربوي والعلمي.

4 – زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع علمه من ناحية مواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.

5 – تحقيق التكامل بين أدوار العاملين في المدرسة لتحسين نوعية التعلم ضمن بيئة تشاركيه تربوية.

6 – رفع مستوى كفاءة الفئات التربوية المختلفة وتحسين أدائها بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل تكلفة.

7 – فهم واستيعاب فلسفة التطوير التربوي وتعميق الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.

8 – فتح قنوات الاتصال مع المؤسسات التربوية التي تُعنى بالتدريب واستثمار خبراتها في رفع مستوى أداء العاملين.

9 – العمل على تطوير المدرسة من حيث:

أ – تغيير وتفعيل دورها في مختلف المجالات.

ب – تهيئة البيئة التعليمية المناسبة في مجتمع المدرسة.

10 – تشجيع المعلمين على تنفيذ مناهج واستراتيجيات تدريسية حديثة.

11 – تحسين سلوك المعلمين وممارساتهم التعليمية الصفية.

12 – توفير الثقة والرغبة في التجاوب مع المعلمين وتعزيز التعاون والعمل الجماعي.

أهمية تدريب المعلمين:

اكتسب تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية خاصة، لأنه يعتبر مكملا لإعدادهم قبل الخدمة، ويأتي هذا التدريب بعد أن يكون الفرد قد مارس مهنة التعليم لمواجهة المشكلات التعليمية التي تعرض لها، ومن أجل تزويده بالخبرات والمهارات التعليمية الجديدة التي تمكنه من القيام بدوره التعليمي المتجدد.

إن التدريب يركز على إكساب مهارات جديدة ، أوتعميق مهارات مكتسبة مسبقًا، وعليه فإن أهمّ خصوصيّاته تركيزه على الجوانب التطبيقيّة. ويرى بعض العلماء أن أهمية التدريب تكمن في كونه نشاطا مستمرا يزوّد المعلمين بالخبرات والمهارات والاتجاهات، التي تمكنهم من تطوير كفايتهم المهنية، وتزيد من كفايتهم الإنتاجية مما ينعكس إيجابا على تعليم الطلاب وتحصيلهم (عطوني، 2008م).

ويمكن تلخيص أهم العوامل والمتغيرات التي جعلت من التدريب التربوي في أثناء العمل أمرا مهما ومطلبا ملحًّا في النقاط التالية (فالوفي، 1999م):.

1 – الانفجار المعرفي الذي أصبح من سمات العصر المميزة.

2 – سهولة تدفق المعلومات.

3 – تطور مفهوم التربية واتساع محتوياتها وتعدد طرائقها وتنوع أساليبها ووسائلها.

4 – تغير دور المعلم في العملية التعليمية، حيث أصبح المعلم الأداة المنظمة والمنسقة للبيئة التعليمية بما فيها من موارد وعناصر واختيارات وقرارات وغيرها.

مبررات التدريب

تتمثل مسوغات التدريب فيما يلي (عطوني، 2008م):

1 – التزايد الكبير في عدد الطلبة والمدارس من خلال الأخذ بمبدأ تعميم التعليم ترتب عليه عجز الأنظمة التربوية عن توفير الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يتصفون بالنوعية المطلوبة.

2 – التطور المستمر في العلوم والنظريات التربوية، يستدعي توفير المعلم القادر على التجديد ومتابعة التطورات والتغيرات كما وكيفا.

3 – النقص في الظروف والإمكانيات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة، لتمكينهم من أداء مهمتهم.

4 – ضعف ربط التعليم بالحياة العملية للطلبة.

5 – ضعف نقل أثر التدريب إلى المواقف العملية الفعلية.

أنواع التدريب أثناء الخدمة:

1. **تدريب فردي**: ومعنى هذا ألاّ يكون برنامج التدريب لمجموعة من المعلّمين المتدربين؛ بل يتدرّب كلّ معلّم بمفرده، بحسب استعداداته وقدراته ومهاراته ويعمل هذا على سدّ الحاجات الفرديّة لكلّ معلّم متدرّب. ويتضمّن المفهوم الأساسي لهذه الطريقة صياغة أهداف محدّدة لنموّ وتقدّم المعلّم، ويتمّ ذلك عادة لمدّة عام دراسي واحد (عطوني، 2008م) .
2. **تدريب** جماعي: يكون هذا النّوع بالنّسبة لمجموعات العمل التي تشترك في إنجاز مهام محدودة، يكون المطلوب تدريب أفرادها على هذه المهام (محمد، 2003).

أساليب تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة:

هنالك العديد من أساليب تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة يذكر الباحث منها ما يلي (راشد، 2003م،):

1–أسلوب التدريس المصغّر(micro teaching):

مع أنّ التعليم المصغّر استخدم أوّلاً في برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، إلاّ أنّه استخدم بنجاح في برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة التي وضعت لمجموعات من المعلّمين من ذوي الخبرة وفي مختلف المستويات.

أهم مميّزات هذا الأسلوب في تدريب المعلّمين:

أ. يمتاز هذا الأسلوب عن غيره من أساليب تدريب المعلّمين في أنّه يقدّم تغذية راجعة(feedback) فوريّة.

ب. بالرغم من أنّ موقف التدريب الذي يستخدم أسلوب التدريس المصغّر؛ موقف مصطنع، إلاّ أنّه يتم فيه التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقيّة، ويمكن أن نصل بها إلى مستوى الإتقان المطلوب.

ت. صغر عدد المتعلّمين، وقلّة الوقت المستغرق في عمليّة التدريس؛ يؤدي إلى خفض التعقيدات إلى حدّ كبير، ويوفّر وقت المعلّم المتدرّب، ووقت المشرف على التدريب، كلّ هذا يؤدي إلى نتائج جيّدة في عمليّة التدريب.

2–أسلوب الندوات:

يعدّ أسلوب الندوات من الأساليب المفضّلة في الدورات التدريبيّة؛لأنّه يتميّز بتفاعل المعلّمين المتدرّبين مع الأساتذة المدرّبين، والاندماج معهم حيث تعتبر المناقشة هي أساس هذا الأسلوب، ويتم تبادل لفظي منظّم، والتعبير عن الأفكار بين المدرّب والمعلّمين المتدرّبين (راشد، 2003م،).

3–أسلوب العصف الذهني: (Brain Storming)

يقوم هذا الأسلوب على تشجيع المعلّمين المتدرّبين على إنتاج عدد كبير من الأفكار بهدف تنمية قدراتهم العقليّة من خلال التدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوّعة في الوقت نفسه حول قضيّة ما أو مشكلة تطرح عليهم أثناء الجلسة (راشد، 2003م،).

وفي هذا الأسلوب يجلس المشاركون في جلسة على شكل دائرة، وهناك من يقود الجلسة، وهناك من يسجّل استجابات الأفراد. ويبدأ غاية الجلسة بطرح القضيّة أو المشكلة المراد إيجاد حل لها؛ ويبدأ الفرد الأوّل في طرح فكرته وحلّه، ثمّ يأتي الفرد الثاني لينقّح فكرة أو حلّ زميله الأوّل، أو ليطرح فكرةً جديدةً وحلاً جديدًا، وتستمرّ الأمور هكذا حتّى ينتهي كل الأفراد.

ولهذا النوع من أساليب التدريب مميّزات وهي كالآتي (راشد، 2003م،):

أ. جمع المعلومات بصورة سريعة.

ب. تشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة.

ت. الإجابات التلقائيّة الحرّة.

ث. قيام الجماعة بمناقشة الاستجابات وتقييمها.

1–أسلوب المحاضرة:

لا نستغني في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة عن أسلوب المحاضرة، والتي فيها يوضّح ويشرح المدرّب الأفكار والمعلومات المتعلّقة بموضوع معيّن، ويمكن أن تسهّل المحاضرة التعليم عندما تكون جيّدة التركيب والتنظيم، ومشوّقة وهادفة، ويمكن أن تمنع التعليم عندما تكون مشوّشة ومملّة، وخالية من المعنى. ويمكن جعل أسلوب المحاضرة أكثر فعاليّة لو اتّبع المدرّب الخطوات التالية (راشد، 2003م،):

أ. تحديد الأهداف التي يتوقّع من المعلّمين المتدربين تحقيقها في نهاية المحاضرة.

ب. استخدام الخبرات السابقة لدى المعلّمين المتدرّبين كمقدّمة للمحاضرة.

ت. شرح وتوضيح المفاهيم الأساسيّة بطرق متعدّدة مع إعطاء الأمثلة.

ث. استخدام بعض الوسائل التعليميّة مثل: الشفافيّات– الخرائط– النماذج.

ج. طرح أسئلة من النوع مفتوحة الإجابة Divergent Questions.

ح. استخدام لغة سهلة ومنظّمة.

خ. تشجيع المعلّمين المتدرّبين على المشاركة بإجاباتهم واستفساراتهم.

د. استخدام طرق مختلفة لجذب انتباه المعلّمين المتدرّبين مثل: الإيماءات، ملامح الوجه، الطرف.

ذ. استخدام توضيحات وأمثلة من واقع الحياة.

ر. إظهار الحماسة في تناول الموضوع، وبثّ هذه الحماسة في الحضور.

ز. تجنّب المشتّتات التي تشتّت انتباه المعلّمين المتدرّبين مثل(استخدام الألفاظ المتكرّرة).

س . تلخيص العناصر الرئيسيّة في المحاضرة، والتأكّد من تحقيق الأهداف المنشودة منها.

وهناك أساليب أخرى لا يسع المجال لتفصيلها مثل: أسلوب دلفي، وأسلوب العروض العمليّة، وأسلوب ورش العمل، وأسلوب الزيارات الميدانيّة، وأسلوب لعب الأدوار، وأسلوب المسرحيّة التربويّة...

وظائف التدريب

للتدريب التربوي أثناء العمل والتأهيل البعدي وظائف و أدوار عديدة تحدّدت في العناصر التالية (فالوفي، 1999م).

1. الانتقال من الإعداد قبل الخدمة إلى مرحلة الخدمة.
2. تطوير المحتوى والمهارات الخاصة.
3. النّموّ الشخصي و الذّاتي.
4. استمرارية التربية على المستوى العالي.
5. التّنمية المهنيّة العامة.
6. التّقويم في الوظيفة.

أسس التدريب

للتدريب أثناء العمل أسس عامّة لا بدّ من مراعاتها، وأهمّ هذه الأسس ما يلي (فالوفي، 1999م):

1. الغرضيّة، بمعنى أن يكون التدريب أثناء العمل هادفاً وملبّيًا للاحتياجات التدريبيّة.
2. الإستمراريّة، وهي أن يكون التدريب أثناء العمل مستمرًّا بإستمرار المعلّم في مهنة التعليم وبداية من التحاقه بالخدمة الوظيفيّة.
3. الشّموليّة، وهي أن يكون التدريب أثناء العمل مهتمًّا بتطوير وتنمية كافّة جوانب شخصيّة المعلّم ومناحيها المتعدّدة من ذاتيّة ومهنيّة وتخصّصيّة، كما يجب أن يكون التّدريب شاملاً لجميع فئات العاملين بحقل التّعليم ومن له بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة.
4. الواقعيّة، وهي أن يّكون التدريب أثناء العمل مستهدفًا إكساب المعلّمين المهارات والخبرات اللّازمة التي تساعد على حلّ المشكلات الفعليّة التي تواجه المعلّمين في الصّفّ وخلال عملهم اليومي، كما يجب أن ينطلق التّدريب من الواقع الاجتماعي والتعليمي المعاش، وفي حدود الإمكانات البشريّة والفنّية والماديّة المتاحة.

5. الملاءمة، وهي أن يّكون التدريب أثناء العمل ملبّياً لاحتياجات المعلّمين، ومناسباً لقدراتهم وميولهم، وموازناً بين حاجات المعلّمين الفرديّة واحتياجات المجتمع الفعليّة.
6. الديناميكيّة، وهي أن يّكون التدريب أثناء العمل مرناً بحيث يتيح الفرصة أمام جميع المعلّمين لإشباع حاجاتهم وبطرق مختلفة، كما يجب أن يكون التدريب حيويًّا مفتوحاً للإضافة والحذف والتّعديل إن لزم الأمر.

التدريب أكاديميًّا

إن التدريب أثناء الخدمة يساعد على تلبية حاجات المواقف العمليّة التي يجد المعلمون أنفسهم فيها. وتوضع الأولويّات عادة في التدريب الأكاديمي الذي يخص الجانب الوظيفي من قبل جهة العمل. ويتضمّن التدريب الأكاديمي أثناء العمل تدريبا لتلبية حاجات تربوية معيّنة للتلاميذ. ويرى بعض المربّين أن التدريب الأكاديمي أثناء العمل يتضمّن كلّ النشاطات التي يقوم بها كلّ الأطر المهنية أثناء عملها الحقيقيّ، وهذه الأنشطة مصمّمة لكي تساهم في التحسّن المهني (فالوفي، 1999م).

التدريب لغويًّا

لاشك أنّ من أهم الكفاءات المطلوبة في معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها هي كفاءته اللغويّة، فإذا كان من الناطقين بغيرها، فإن أوّل ما يجب أن يُتأكّد منه عند قبوله في معاهد إعداد وتدريب المعلّمين، هو: هل يجيد النطق بالعربية نطقا صحيحا؟ هل يؤدّي الألفاظ والتراكيب العربيّة أداءً صحيحاً؟ واللغة التي يجب أن نعلّمها وندرّب عليها المعلّمين للعربيّة للناطقين بغيرها، هي اللغة النموذجيّة التي يتكلّم بها المثقّفون في كلّ الأقطار العربيّة، أو ما يسمّى بالعربيّة الفصحى المعاصرة (الناقة و طعيمة، 1983م).

التدريب مهنيّا

إن التدريب المهني يساعد على تحسين شامل للقدرات التدريسيّة بغضّ النظر عن متطلبات خصوصيّات العمل لأيّ برنامج تعليمي. وهذا يعني أن التدريب المهني يستخدم من قبل المربين؛ ليدلّ على جهود المسؤولين الإداريين لتطوير وتنمية الأطر التربوية بوسائل مناسبة. وترجع الحاجة إلى الاستمرار في تطوير الجانب المهني للمعلّمين بعد دخول الوظيفة؛ لتطوير المعارف والمهارات التي لم تكن موجودة أثناء الإعداد قبل ممارسة العمل من ناحية، أو لعدم تضمينها في برامج الإعداد القبلي من ناحية ثانية (الناقة و طعيمة، 1983م).

أنواع التدريب المهني

وللتدريب المهني أنواع يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي: (الناقة و طعيمة، 1983م)

1-التدريب الأساس أو التأهيلي: ويشمل تدريب الأفراد المبتدئين الذين تعوزهم الخبرات والمهارات الأساسية؛ لأداء العمل الذي سيلتحقون فيه، ولم يسبق لهم أي تدريب، ويكون هذا النوع من التدريب طويل المدّة، حيث لا يقلّ

عن السنة الواحدة، وتضمّ خططه الدراسيّة ومناهجه مواد نظريّة تسند المواد العمليّة أو التدريبيّة. وتمنح لمن أكمله شهادة في المرحلة التي أتمّ فيها تدريبه، تفسح له المجال لدخول سلك المهنة.

2-التّدريب التكميلي: يتمّ بموجبه تدريب الأفراد الذين يزاولون المهنة بغية تدريبهم لرفع مستواهم. ويتّصف التدريب التكميلي بقصر مدّته حيث لا تزيد عن الشهر الواحد، ولا يحوي تزويد المتدرّب بالمواد النظريّة، بل تركيز على النواحي العمليّة التطبيقيّة، كما أنه لا يمنح من أتمّه شهادة علميّة كما هو الحال في التدريب التأهيلي.

3-التدريب التنشيطي أو المستمر أثناء الخدمة: يدخل هذا التدريب في مضمون تدريب الأفراد القدامى في ممارسة المهنة بما يكفّل رفع مستواهم الثقافي والمهني، وتعريفهم بما جدّ في حقول تخصصاتهم من تطوّرات علمية، وتزويدهم بمعلومات ومهارات فنّيّة، وجعلهم على اتصال بآخر ما يمكن أن يطّلعوا عليه من تغيّرات.

تدريب المعلّم وفق أسلوب الكفايات

تتحقّق الكفاية حين يمتلك المعلّم المهارات اللّازمة الّتي تساعده على القيام بعمله بدقّة متناهية وسهولة فائقة، وعلى التّفاعل بيسر مع مواقف الحياة المختلفة عامّة والجديد منها خاصّة. ويستند تدريب المعلّم وفق أسلوب الكفايات على تحليل مكوّنات مهارة التّعليم, وخاصّة في المجالات التّالية (فالوفي، 1999م):

أ/ مجال شخصيّة المعلّم: كفايات تدريبيّة تتعلّق بقدرة المعلّم على ضبط انفعالاته في المواقف التعليميّة، وهذه تسمّى الكفايات السّلوكيّة.

ب/ مجال طرق التّعليم: كفايات تدريبيّة تتعلّق بقدرة المعلّم على استثارة اهتمام المتعلّمين وخلق الدّافعيّة لديهم، وهذه تسمّى الكفايات المهاريّة.

ج/ مجال فهم المعلّم لمادّته: كفايات تدريبيّة تتعلّق بقدرة المعلّم على الإدراك المعرفيّ وتجنّب الأخطاء في المادّة التّدريسيّة، وهذه تسمّى الكفايات المعرفيّة.

الفرق بين الإعداد والتدريب

هناك فروق بين الإعداد والتدريب تتمثل في الآتي (طعيمة، 2000م،):

1-إعداد المعلّم يقصد به ما ينخرط فيه المعلّم ببرامج قبل الخدمة. بينما يختص تدريبه بما يجري في أثناء الخدمة.

2-التدريب في أثناء الخدمة يمكن أن يشتمل على كل ما تشتمل عليه برامج الإعداد لمعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من جوانب تخصصيّة أو مهنيّة أو ثقافيّة.

3-التدريب في أثناء الخدمة تتنوّع فيه الأنشطة، فهو ليس مقصورا على إلقاء محاضرات أو إدارة ندوات. وإنّما يتّسع النشاط فيه ليشمل مختلف أنواع الأنشطة التربويّة المعروفة.

4-التدريب في أثناء الخدمة ليس مجرد تصوّر لمجموعة محاضرات أو أنشطة يجري تقديمها بشكل اجتهادي يصيب مرّة ويخطئ مرات. بل هو عمليّة منهجيّة تتّبع خطوات علميّة محدّدة.

5-التدريب في أثناء الخدمة يستهدف في النهاية الارتقاء لمستوى المعلّم وتطوير معلوماته ومساعدته على مواكبة الجديد في ميدان تخصصه.

التدريب في أثناء الخدمة نتيجة لما سبق،وسوف ينعكس على الطاقة الإنتاجيّةللمعلّم فيزيد منها ويحسن من مستوى أدائه على المدى البعيد.

الدّراسات السّابقةدراسات حول اعداد وتدريب معلم اللغة العربية

الدراسة الأولى: دراسة حول اعداد معلم اللغة العربية في مرحلة الأساس

دراسة عمر آدم محمّد (عمر، 2000- 2001م)

الأهداف: تتلخّص أهداف البحث في الآتي:

الوقوف على واقع إعداد معلّمي اللغة العربيّة بولاية زنفرا.

تحديد المشكلات التي تعترض عمليّة تعليم اللغة العربيّة بمرحلة الأساس بولاية زنفرا.

إيجاد الحلول المناسبة.

مجتمع وعينته البحث: المجتمع الأصلي لهذا البحث هو مجتمع معلّمي اللغة العربيّة بولاية زنفرا للناطقين بغيرها في مرحلة الأساس بولاية زنفرا–نيجيريا.

أمّا عينة هذا البحث فتتكون من(53) معلّمًا متبعثرين في المنطقة المركزيّة بالولاية.

أدوات البحث: استعان الباحث بالأدوات التالية:

الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة.

أهمّ النتائج: من الطبيعي أن يتمخض أي بحث علمي عن نتائج وفيما يلي ذكر النتائج التي توصّل إليها الباحث في هذا البحث:

إنّ الإعداد اللغوي والمهني والثقافي لمعلّمي اللغة العربيّة بمرحلة الأساس بولاية زنفرا يعاني من المشاكل الآتية:

قلّة المعلّمين المتخصّصين في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

قلّة الكتب والمراجع الأساسيّة اللازمة التي ترتكز عليها عمليّة الإعداد.

غياب وعدم الوسائل التعليميّة اللازمة.

شحّ الإمكانيّات الماديّة والمعنويّة ويعني ذلك:

عدم تقدير الحكومة للجهود التي يبذلها المدرّبون في تدريب المعلّمين.

عدم توفير المرتّب الأساسي للمدرّب حيث يتقاضى المدرب–مقابل ساعة واحدة– ما يقلّ عن دولار أمريكي واحد، وحتّى هذا يأتيه من المحسنين لا من الحكومة.

عدم توفير الأشياء الأساسيّة للمتدرّب من حيث إعطاء الحكومة بدل الكتب وبعض الحوافز التي ترفع الروح المعنويّة.

إنّ كثيرًا من معلّمي اللغة العربيّة بمرحلة الأساس في ولاية زنفرا لم يتلقّوا أيّ إعداد ولا تدريب قبل وبعد انخراطهم في مهنة التدريس.

القليل من المعلّمين فقط حاصلون على شهادة ما فوق الثانويّة وغالبًا لا تمتّ بصلة بمجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

التوصيات: أوصى الباحث بالتالي:

أن تولي الحكومة ولاية زنفرا اهتمامًا بمسألة إعداد معلّمي اللغة العربيّة بمرحلة الأساس من حيث:

إيجاد عدد كبير من المدرّبين المتخصّصين في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وذلك يستلزم:

تكثيف البعثات إلى المعاهد التي تعنى بإعداد معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، مثال: معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة، الخرطوم– السودان.

تكثيف عقد المؤتمرات والندوات الهادفة إلى تطوير برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بمرحلة الأساس.

تحديث معاهد الإعداد من حيث:

توفير الأجهزة التقنية والأشياء الأخرى الأساسيّة للمعهد.

توفير الوسائل التعليميّة الضروريّة أو غيرها من المكمّلات.

تطوير البرامج لمواكبة التطوّرات والمستجدّات في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

الاهتمام بالمدرّبين والمتدرّبين من حيث:

توفير الكتب والمراجع والمرتّب الجيد والمكافأة المناسبة للمدرّب.

توفير الكتب والمراجع والعلاوات والحوافز للمتدرّب.

إعادة النظر في توظيف المعلّمين بمرحلة الأساس من حيث أهليّتهم لمهنة التدريس.

محاولة الاستفادة دائمًا من خبرات الآخرين.

مواصلة إجراء البحث في هذا المجال نظرًا إلى أنّ هذا البحث هو الأوّل من نوعه في المنطقة. تعليق الدراسة:

أولا: أوجه الشبه في الدراسة لأولى:

واتفقت الدراستان في المنهج وكذلك اتفقت الدراستان في أن كلاً من الباحثين استخدما استبانة لجمع المعلومات.

ثانيا: أوجه الاختلاف.

اختار الباحث مجتمع الدراسة من معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في مرحلة الأساس بولاية زنفرا–نيجيريا. و اختار الباحثة الحالي مجتمع الدراسة من مدري ومشرفي اللغة العربية في المدارس الثانوية في مقديشو.

أجرى الباحث الأول الدراسة على معلّمي اللغة العربيّة في مرحلة الأساس، بينما الباحثة الحالي أجريت الدراسة على معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

اختار الباحث من المجتمع (53) معلّمًا متبعثرين في المنطقة المركزيّة بالولاية، بينما اختارت الباحثة الحالي 30 مدير ومشرف وكما اختار الباحث الأول مع الاستبانة المقابلة والملاحظة.

الدراسة الثانية: درسة حول اعداد وتدريب معلمي اللغة العربية (أميره طه يعقوب) (عمر، 2000– 2001م)

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى عرض واقع إعداد معلم اللغة في مرحلة الأساس.

أداة: واستخدمت من الأدوات: الاستبانة وذلك لجمع المعلومات، واستعانت بها على إخراج هذه الدراسة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي مع التحليل.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:-

1/ أن التأهيل الأكاديمي كاف لاختيار معلم اللغة العربية.

2/ أن اختيارات الشخصية أساس اختيار معلم اللغة العربية .

3 / أن التأهيل المهني كاف لاختيار معلم اللغة العربية.

4/ يجب أن يتخصص معلم اللغة العربية في اللغة العربية وحدها دون تخصص فرعي

5/ معلم اللغة العربية (خريج كلية التربية) يحتاج إلى التدريب أثناء الخدمة.

6/ معلم اللغة العربية تواجهه صعوبات في تدريس منهج اللغة العربية في مرحلة الأساس.

7/ يجب على المعلم أن يطبق ما درسه في كليات التربية داخل المدرسة.

ومن أهم ما أوصت الدراسة به:-

1/ يجب أن تقوم كليات التربية بالإعداد الكافي لمعلمي مرحلة الأساس.

2/ يجب أن يطبق المعلم ما درسه في كليات التربية داخل المدرسة، وذلك لوجود علاقة مباشرة بين المحتوى الدراسي لهذه الكليات ومقررات مرحلة الأساس.

3/ التدريب العملي كاف لتقييم المعلم.

4/ ينبغي توحيد مناهج كليات التربية في الجامعات السودانية.

تعليق دراسة أميره طه يعقوب مع دراسة الباحثة

أولاً: أوجه الشبه

استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع المعلومات وكذلك الباحثة. كما اتفقت الدراستان في المنهج.

مجتمع الدراسة لدى الباحثة معلمو اللغة العربية وكذلك الباحثة.

ثانيا: أوجه الاختلاف

اختارت الباحثة إعداد معلم اللغة العربية، واختارت الباحثة الحالي تقويم أداء معلمي اللغة العربية.

وكذالك اختلفت الدراستان في المرحلة؛ حيث اختارت الباحثة مرحلة الأساس واختارت الباحثة المرحلة الثانوية.

3. دراسة محمد زين نور حسين مع دراسة الباحث

أولا: أوجه الشبه

اتفقت الدراستان في الحديث عن إعداد معلمي اللغة العربية.

أوجه الاختلاف:

حاول الباحث الأول تصميم برنامج لإعداد معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية الابتدائية

بينما الباحثة الحالي لم يتطرق إلى تصميم برنامج للإعداد، واختلفت الدراستان في المرحلة؛ حيث اختصر الباحث الأول المرحلة الابتدائية، والباحثة الحالي الثانوية.

كما أن الباحث الأول لم يستخدم الأدوات، فليس لديه مجتمع ولا عينة.

الدراسة الثالثة:دراسة حول تصميم بنامج لإعداد المعلمين(محمد زين نور حسين (حسين، د.ت)

وهدفت الدراسة إلى:

– وضع برنامج لإعداد معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية الابتدائية مستمدة من الدراسات السابقة التي تناولت واقع إعداد المعلمين عن منعطف إعداده وتكوينه.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على بعض الكتب والمجلات التي كتبت في هذا المجال. ولم يستعمل الاستبانة والملاحظة والمقابلة.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

أ– عرفت إثيوبيا تعليم اللغة العربية منذ زمن قديم إلا أنه مازالت تعتمد على النظام التعليمي القديم (نظام الحلقات) مما يجب تطويره والارتقاء به نحو الطرق التعليمية الحديثة.

ب– إن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يقدر له النجاح ما لم يعتمد على أبعاد ثلاثة هي: البعد اللغوي، والمهني والثقافي.

ج – عدم وجود منهج موحد للمدارس العربية في إثيوبيا يزيد من صعوبة تطبيق وتنفيذ برنامج واحد لتدريب المعلمين، حيث إن المدارس الأهلية في إثيوبيا تعتمد على المنهج في الدول العربية (السعودية) وبعض المدارس ليس لديها منهج، وإنما المعلم هو الذي يجتهد ويأخذ من الكتب ويدرس ما بدا له مفيدا من المواد التعليمية

د – عدم وجود برنامج إعداد المعلمين وعدم وجود البنيات الأساسية وعدم توفر التسهيلات المادية الضرورية للحصول على الكتب والمقررات والأجهزة والوسائل، كل ذلك أصبح عقبة أمام العملية التعليمية.

كما أوصت الدراسة إلى الأشياء التالية:

أوصى الباحث الإخوة القائمين على أمر اللغة العربية بما يلي:

أ – إعداد منهج موحد للغة العربية في المدارس العربية في إثيوبيا.

التعليمية التعلمية، وفهم العملية التربوية؛ لتحسين أدائهم عند ممارستهم مهنة التدريس، ولضمان وصول المعلومات إلى التلاميذ بأقل جهد، وبأحسن وسيلة.

ب – تأليف كتب ومواد تعليمية تسد الفراغ الكبير الذي يشهده المجال في إثيوبيا

ج – تأسيس معهد لتدريب المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة، حتى يجد اللغة العربية مكانة في إثيوبيا. .

تعليق دراسة محمد زين نور حسين مع دراسة الباحث

أولا: أوجه الشبه

اتفقت الدراستان في الحديث عن إعداد معلمي اللغة العربية.

أوجه الاختلاف:

حاول الباحث الأول تصميم برنامج لإعداد معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية الابتدائية بينما الباحثة الحالي لم يتطرق إلى تصميم برنامج للإعداد، واختلفت الدراستان في المرحلة؛ حيث اختصر الباحث الأول المرحلة الابتدائية، والباحثة الحالي الثانوية.

كما أن الباحث الأول لم يستخدم الأدوات، فليس لديه مجتمع ولا عينة.

الدراسة الرابعة: دراسة، منهج مقترح لإعداد وتدريب معلّمي اللغة العربيّة (عثمان بغايوغو2009م (بغايوغو، 2009 ،)

أهداف البحث: لهذا البحث هدف رئيسي واحد يسعى لتحقيقه، وهو وضع منهج مقترح لإعداد وتدريب معلّمي اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة العربيّة الإسلاميّة في مالي. كما يوجد بجانبه بعض الأهداف الفرعيّة وهي كالآتي:

الوقوف على واقع التعليم العربي الإسلامي في مالي، وفحصه لمعرفة جوانب الضعف، لمعالجتها، وجوانب القوّة لتعزيزها.

المساهمة في تذليل المشكلات التي تقف أمام التعليم العربي الإسلامي في مالي؛ وذلك بوضع منهج لإعداد وتدريب معلّمي اللغة العربيّة في المدارس الثانوية فيها.

تزويد معلمي اللغة العربية بالمواصفات الواجب توافرها في معلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

تمكين معلمي اللغة العربية في تخصصهم، ليكونوا واثقين بأنفسهم.

تزويد المعلمين بقدر مناسب من المعرفة والوعي بالعملية.

تمكين المعلّمين من فهم الثقافة العالميّة، وثقافة المنطقة التي هم فيها والمجتمع الذي هم يعيشون فيه.

مجتمع وعينة البحث: لم يصرّح الباحث بذكر مجتمع وعينة بحثه لكنّه اعتمد على بعض الطلاّب الماليّين في السودان الذين مارسوا التدريس قبل الالتحاق بالجامعة.

أدوات البحث: استعان الباحث لجمع المعلومات بالأدوات التالية:

الملاحظة.

مقابلة الطلاّب الماليّين المذكورين آنفًا.

أهم النتائج: توصل الباحث بعد إجراء هذا البحث إلى النتائج التالية:

إن من المشاكل التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية العربية الإسلامية الأهلية في مالي نقص المواصفات المعرفية، إذ إن كثيرًا منهم ليسوا متخصصين في اللغة العربية وآدابها، ولا يعرفون فروع التخصص، وليس عندهم إلمام واسع بالمادة التعليمية، والمهارات اللغوية التي يدرسونها.

تنقصهم كذلك المواصفات المهنيّة، إذ إنّ معظمهم ليسوا معدّين لمزاولة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وليس عندهم إلمام بطبيعة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولا يستخدمون الوسائل التعليميّة في تعليمها.

إنّه كذلك تنقصهم المواصفات الثقافيّة الواجب توافرها في معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، على الرغم من إلمامهم الكافي للثقافة الإسلاميّة، إلاّ أنّه ينقصهم الإلمام بالثقافة الإفريقيّة، بل وحتّى ثقافة بلدهم أحيانًا قد يجهلونها، ناهيك عن الثقافة العالميّة.

إنّ معلّمي المدارس الثانويّة العربيّة الإسلاميّة في مالي بحاجة ماسّة إلى الإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثناءها، نظرًا للنقص الذي ذكرناه آنفًا في هؤلاء المعلّمين.

التوصيات: أوصى الباحث بعد الدراسة بالآتي:

أن يزيد معهد الخرطوم الدولي في عدد المنح الدراسيّة التي يمنحها سنويًّا لأبناء المنطقة عمومًا، ولأبناء مالي بصفة خاصّة؛ ليتسنّى لأكبر عدد من معلّمي اللغة العربيّة في مالي الإعداد والتدريب في رحابه.

أن يفتح المعهد فرعًا له في مالي، لكي يحظى عدد كبير من معلّمي المدارس العربيّة الإسلاميّة بفرصة الإعداد والتدريب.

أن يدعم الجهات المانحة هذا المشروع، بالإضافة إلى مشروع تدريب يقام سنويًّا لمعلّمي اللغة العربيّة في تلك المدارس في مالي.

دراسة عثمان بغايوغو مع دراسة الباحثة

أولا: أوجه الشبه: اتفقت الدراستان موضوع عن اعداد المعلم، وكذلك في المرحلة، والمنهج.

ثانيا: أوجه الاختلاف:

الباحث الاول اقترح برنامجا، واستخدم الباحثة الملاحظة والمقابلة.

الدّراسة الخامسة: الدراسة حول إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية في الصين (لي سي جيآ (لي سي جيآ، د.ت):

أهداف الدراسة:

1/ الكشف عن وضع تدريب معلمي اللغة العربية في الصين.

2/ الإلمام بمواضع الضعف في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية في الصين

3/ التعرف إلى المشكلات التي تواجه في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية في الصين

4/ المحاولة لتقرير البرنامج السنوي لتدريب معلمي اللغة العربية في الجامعات الصينية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بجمع المعلومات الإحصائية عن المشكلة المراد بحثها، ولكنه لا يقف عند مسألة تجميع هذه الحقائق والبيانات، بل إنه يعمل على تفسير وتحليل المعلومات حتى يسهل استخلاص النتائج التي تؤدي إلى الدراسة.

أداة البحث:

استخدمت الباحثة من أدوات البحث ما يلي:

1- الاستبانة المفتوحة.

2- المقابلة.

3- الملاحظة.

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1/ تؤدي الجامعات الصينية دورا فعالا في تدريس اللغة العربية بأشكالها المختلفة على مدى أكثر من نصف قرن.

2/ إن المدة الزمنية المخصصة للجامعات كافية لإدخال برامج أخرى لتدريب معلمي اللغة العربية في الصين، لأنها عبارة عن ست ساعات يوميا عدا السبت والأحد.

3/ عدم الفهم الكافي لأهمية اللغة العربية.

أهم التوصيات:

1/ تحسين وتحديد المقررات الدراسية في الصين.

2/ القيام بإصلاح الشامل واتخاذ كل الإجراءات الممكنة لتحسين عملية تدريس اللغة العربية.

3/ إيجاد معلم مؤهل أكاديميا وثقافيا ومهنيا.

تعليق دراسة لي سي جيآ مع دراسة الباحث:

أولا: أوجه الشبه: اتفقت الدراستان في الأداة الاستبانة والمنهج.

ثانيا: أوجه الاختلاف: لم تحدد الباحثة المرحلة، واستخدمت المقابلة والملاحظة مع الاستبانة

مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة ما يلي:

1.الاسترشاد ببعض الدراسات في تحديد محاور هذه الدراسة واختيار هذه الدراسة.

2.الاستفادة من أدبيات بعض الدراسات وبعض المراجع التي جرى الرجوع إليها في هذه الدراسات.

3.الاستفادة من بعض الآراء والأفكار التي جاءت في هذه الدراسات.

4.التّأكد من أنّه لا توجد دراسة محلية هدفت واقع إعداد معلمي اللغة العربية بجمهورية الصومال.

5.الاستفادة في طريقة وضع الاستبانة من حيث عدد مفرداتها وتقسيمها وكيفية تحليله

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

فالدراسة السابقة، قد تكون دراسة مباشرة، وقد تكون غير مباشرة، ولذا فقد حصلت الباحثة أربعة دراسة وكلها كانت دراسات مباشرة من نواحي عدة، إلا أن هناك أشياء تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة وأخرى تختلف معها. فمثلا دراستين منها تتفق اعداد معلمي اللغة العربية لمرحلة ألاساس والثانوية في الصومال وأخرى الباقية تتناول منهج اللغة العربية وبرنامج التقويم معلم اللغة العربية. ولا يخفى مدى العلاقة بين هذه الموضوعات والدراسة الحالية. وبالإجمال فالدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في الموضوع محدد لكل دراسة، والمكان أحياناو والزمان أحيانا والصف الدراسي.

فمهما كان الأمر، فالباحثة إستفادت من تلك الدراسات من نواحي عدة مثل: تصميم أدوات الدراسة، أسلوب المعالجة، معرفة المصادر المهمة للدراسة الحالية، ترتيب الدراسة وغير ذللك والباحثة مدين لهؤلاء الباحثين.

القسم الثاني تناولت الباحثة في هذا البحث الخطوات والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، ويشمل ذلك على: منهج البحث ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، ووصف الاستبانة، وثبات وصدق الاستبانة، والمعالجة الإحصائية فاستخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهج الوصفي, والمنهج الوصفي هو الأكثر ملاءم لتحقيق أهداف هذا البحث، لأنه يعطي قدرا كبيرا من المرونة في جمع وتحليل النتائج وتفسيرها تفسيرا علميا وموضوعيا، كما يساهم الإتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور (جابر و كاظم، د. ت) فيتكوّن مجتمع الدراسة الأصلي من مشرفي ومديري اللغة العربية في المدارس الثانوية في مقديشو وعددهم (160) مديرا ومشرفا وخمسة من الخبراء. واختارت الباحثة من مجتمع الدراسة الأصلي (30) مديرا ومشرفا يمثلون 18.75%؛ ليكونوا عينة الدراسة. أمّا بالنسبة لاختيار العينة، فقد تمّ اختارها كما ذكرت بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة **و** أدوات الدراسة. إستخدمت الباحثة في هذه الدراسة أدائين هما:

1– المقابلة: وقد إستخدمت الباحثة في جمع البيانات من خبراء تعليم اللغة العربية بجمهورية الصومال.

2 – **الإستبيانة:** اختارت الباحثة الإستبانة كوسيلة لجمع المعلومات لأنها أداة من أدوات البحث العلمي ليصل إلى نتائج حول الموضوع الذي تطرحه الاستبانة الموزعة.

و تعتبر الإستبانة إحدى وسائل البحث العلمي؛ ولذا اختارت الباحثة في إجراء هذه الدراسة استبانة كأداة لجمع المعلومات والحقائق للوصول إلى النتائج المنشودة.

الجداول الإحصائية والتفسير عليها في واقع إعداد معلمي اللغة العربية في جمهورية الصومال

المحور الأول: إعداد المعلم معرفيا ولغويا:

مناقشة النتائج المتعلقة بأهداف الدراسة (إعداد المعلم معرفيا ولغويا) حول الهدف الأول والثاني التعرف عن مدى تحقق إعداد معلمي اللغة العربية إعدادامعرفيا ولغويا)

الرقم	العبارة	أوافق	لا أوافق	لا أدري
1	معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يكون متخصصًا في اللغة العربية وآدابها	%86.6	%13.3	%0
2	معلم اللغة العربية له إلمام واسع بالمادة التعليمية للغة التي يدرسها	%60	%23.3	%16.6
3	معلم اللغة العربية يفهم أن دوره متجدد بالنظم الصوتية والتركيبية والدلالية العربية، ومعرفة الفنون الأدبية	%80	%13.3	%6.6
4	معلم اللغة العربية ليس لديه عيب نطقي أو سمعي	%60	%33.3	%6.6
5	معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يكون معدًّا إعدادًا لغويًّا متقنًا في كل المهارات اللغوية	%90	%10	%0
6	معلم اللغة العربية يحرص على استخدام اللغة العربية الفصيحة في الفصول والأنشطة واللقاءات.	%13.3	%13.3	%73.3
7	عدم إلمام معلم اللغة العربية بمادة تخصصه ينعكس سلبًا على أدائه	%6.6	%3.3	%90
8	لا بد أن يطور معلم اللغة العربية المعرفة التخصصية والكفايات اللغوية المتعلقة بتعليم اللغة	%86.6	%6.6	%6.6

العبارة الأولى من الجدول السادس، في (إعداد المعلم اللغة معرفيا لغويا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 86.6% على أن معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يكون متخصصًا في اللغة العربية وآدابها، وهذا أمر سلبي، فلا بد أن يكون معلم اللغة العربية متخصصًا في اللغة العربية.

العبارة الثانية في(اعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 60% على أن معلم اللغة العربية له إلمام واسع بالمادة التعليمية للغة التي يدرسها، وهذا أمر إيجابي.

العبارة الثالثة من الجدول (إعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا) تتفق الأغلبية العظمى وبنسبة 80% على أن معلم اللغة العربية يفهم أن دوره متجدد بالنظم الصوتية والتركيبية والدلالية العربية، ومعرفة الفنون الأدبية، وهذا أمر غير إيجابي.

العبارة الرابعة من الجدول (إعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 60% على أن معلم اللغة العربية ليس لديه عيب نطقي أو سمعي، وهذا أمر إيجابي، وكذلك ترى الباحثة رأي المستجيبين.

العبارة الخامسة من الجدول (إعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 90% على أن معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يكون معدًّا إعدادًا لغويًّا متقنًا في كل المهارات اللغوية، وهذا أمر إيجابي.

العبارة السادسة من الجدول (إعداد معلم اللغة معرفية لغوية) لا تتفق أغلبية العينة وبنسبة 73.3% على أن معلم اللغة العربية يحرص على استخدام اللغة العربية الفصيحة في الفصول والأنشطة واللقاءات، وهذا أمر سلبي، فلا بد أن يحرص على استخدام اللغة العربية الفصحى.

العبارة السابعة من الجدول (إعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا) لا تتفق أغلبية العينة وبنسبة 90% على أن معلم اللغة العربية عدم إلمامه بمادةءذتخصصه ينعكس سلبًا على أدائه، وهذا أمرغير إيجابي.

العبارة الثامنة من الجدول (إعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 86.6% على أن معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يطور المعرفة التخصصية والكفايات اللغوية المتعلقة بتعليم اللغة، وهذا أمر إيجابي.

العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 8) 86.6% + 60% + 80 % + 60% +90+ 86.6 =373.2 ÷600 ×100= 62.2 %. نجد أن أغلبية العينة تتفق وبنسبة 62.2%. وهذا يدل دلالة واضحة على أن أداء معلم اللغة العربية في تحقيق (إعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا) ضعيف. وهذا أمر سلبي، لذا أصبحت النتيجة غير إيجابية، وقد حققت االهدف الثالث الذي يدل على التعرف اعداد معلم اللغة معرفيا ولغويا)، لذا فلا بدَّ من تدريب معلم اللغة العربية.

العبارات (6، 7) 73.3% + 90% = 163.3 ÷ 200 ×100= 81.65 %. نجد أن أغلبية العينة لم تتفق وبنسبة 81.65 %.

المحور الثاني: إعداد المعلم مهنيا وأدائيا:

مناقشة النتائج المتعلقة بالمحور االثاني حول (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) حول تحقق الهدف الثالث والرابع

(التعرف عن مدى تحقق إعداد معلمي اللغة العربية إعدادامهنيا وأدائيا)

الرقم	العبارة	أوافق	لا أوافق	لا أدري
1	معلم اللغة العربية يعرف كيفية نقل المعلومات إلى المتعلم بجهد أقل ووقت أقصر	%20	%6.6	%%73
2	معلم اللغة العربية يفهم طبيعة مهنة التعليم	%63.3	%20	%16.6
3	معلم اللغة العربية لا بد أن يكون معدًّا لمزوالة مهنة تعليم اللغة العربية لغة ثانية	%90	%10	%0
4	معلم اللغة العربية يتدرب على تطبيق الطرق والمداخل التعليمية الفعالة في تعليم اللغات لغير أهلها	%6.6	%20	%78.6
5	معلم اللغة العربية يشارك البرامج التدريبية لمستوى المدرسة	%66.6	%26.6	%6.6
6	معلم اللغة العربية يجري بعض البحوث التربوية عندما يطلب منه	%80	%13.3	%6.6
7	معلم اللغة العربية دافعيته نحو التدريب ضعيفة ومشاركته قليلة	%63	%20	%78
8	معلم اللغة العربية يحرص على التحاور مع الدارسين لقياس ردود أفعالهم للمواد التعليمية	%63.3		
9	معلم اللغة العربية يحضر الدرس في موعده ويستثمر أوقاته استثمارًا كاملًا	%0	%6.6	%93.3
10	معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يكون مرنًا في التعامل مع خطة البرنامج من دروس وأنشطة	%100	%0	%0
11	معلم اللغة العربية يباشر مسئوليات متنوعة في مهنته	%0	%13	%86.6

العبارة الأولى من الجدول (إعداد المعلم مهنية أدائية) لا تتفق أغلبية العينة وبنسبة 63.3% على أن معلم اللغة العربية يعرف كيفية نقل المعلومات إلى المتعلم بجهد أقل ووقت أقصر، وهذا أمر غير إيجابي؛ إذن فلا بد من معرفة معلم اللغة العربية كيفية نقل المعلومات إلى المتعلم بجهد أقل ووقت أقصر.

العبارة الثانية من الجدول ، في المحور الثاني (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 63.3% على أن معلم اللغة العربية لا يفهم طبيعة مهنة التعليم، وهذا أمر سلبي، فمن الضروري جدًّا اهتمام معلم اللغة العربية بفهم طبيعة مهنة التعليم.

العبارة الثالثة من الجدول في المحور الثاني، (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 90% على أن معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يكون معدًّا لمزوالة مهنة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وهذا أمر إيجابي.

العبارة الرابعة من الجدول ، في المحور الثاني (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) تتفق العينة وبنسبة 78% على أن معلم اللغة العربية يتدرب على تطبيق الطرق والمداخل التعليمية الفعالة في تعليم اللغات لغير أهلها، وهذا أمر غير إيجابي.

العبارة الخامسة من الجدول ، في المحور الثاني(إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) اتفقت أغلبية العينة وبنسبة 66.6% على أن معلم اللغة العربية يشارك البرامج التدريبية لمستوى المدرسة، وهذا أمر سلبي.

العبارة السادسة من الجدول ، في المحور الثاني، (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) تتفق الأغلبية العظمى وبنسبة 80% على أن معلم اللغة العربية يجري بعض البحوث التربوية عندما يطلب منه، وهذا أمر إيجابي.

العبارة السابعة من الجدول ، في المحور الثاني، (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 63.3% على أن معلم اللغة العربية دافعيته نحو التدريب ضعيفة، ومشاركته قليلة، وهذا أمر سلبي، فمن الضروري جدًّا تدريب معلم اللغة العربية.

العبارة الثامنة من الجدول ، في المحور الثاني، (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 56.6% على أن معلم اللغة العربية يحرص على التحاور مع الدارسين لقياس ردود أفعالهم للمواد التعليمية، وهذا أمر إيجابي.

العبارة التاسعة من ، في المحور الثاني، (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) لا تتفق الأغلبية العظمى وبنسبة 93% على أن معلم اللغة العربية يحضر الدرس في موعده ويستثمر أوقاته استثمارًا كاملًا، وهذا أمر سلبي، فلا بد من تقويم مدير المدرسة في حضور معلمي اللغة العربية واستثمار أوقاتهم.

العبارة العاشرة من الجدول ، في المحور الثاني، (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) يتفق جميع أفراد العينة وبنسبة 100% على أن معلم اللغة العربية لا بدَّ أن يكون مرنًا في التعامل مع خطة البرنامج من دروس وأنشطة، وهذا أمر إيجابي.

العبارة الحادية عشر من الجدول ، في المحور الثاني، (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) تتفق أغلبية العينة وبنسبة 86.6% على أن معلم اللغة العربية يباشر مسئوليات متنوعة في مهنته، وهذا أمر إيجابي.

العبارات (2، 3، 5، 6، 7، 8، 10) 63.3% + 90%+ 66.6% + 80% + 78% + 63.3%+ 100%= 541.2 ÷ 700× 100= 77.3%. نجد أن أغلبية العينة لم تتفق وبنسبة 77.3%. وهذا يدل دلالة واضحة على أن أداء معلم اللغة العربية في تحقيق (إعداد المعلم مهنيا وأدائيا) ضعيف. وهذا أمر سلبي، لذا أصبحت النتيجة غير إيجابية، وقد حققت الهدف الخامس الذي يدل على وجود الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بناءً على كفاياتهم المعرفية واللغوية والمهنية والإنتاجية، لذا فلا بدَّ من تدريب معلم اللغة العربية في الكفايات العامة المعرفية واللغوية.

العبارات (1، 4، 9، 11) 73% + 78.6% + 93% + 86.6%= 331.6 ÷ 400 ×100= 82.8%.

نجد أن أغلبية العينة لم تتفق وبنسبة82.2%.

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

أولا:أهم النتائج

توصلت الباحثة بعد إجراء هذه الدراسة عدة نتائج أهمها:

1. من الضّروري جدًّا إعداد المعلمين إعدادا لغويا ومهنيا وأكاديميا ومعرفيا
2. يحتاج المعلمون إلى إعداد وتدريب على طرائق التدريس والوسائل التعليمية.
3. من معوقات الإعداد ندرة الأطر المؤهلة أكاديميا.
4. 5.يتطلّب إعداد المعلمين مواكبة الانفجار المعرفي والثقافي والتّكنولوجيّ.
5. هناك عدم وجود معاهد متخصّصة في الإعداد.
6. لابدّ أن يكون معلمو اللغة العربية متخصصين

ثانيا: التوصيات

توصي الباحثة في ضوء نتائج هذه الدراسة الآتي:

1. إعداد أطر مؤهلة في الإعداد والتدريب
2. إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء الكفايات المتنوّعة (أكاديمية–لغوية– مهنية– ثقافية–شخصية).
3. يجب أن يكون معلم اللغة العربية خريجا في اللغة العربية.
4. توصي الباحثة إرسال خبراء في مجال تدريب المعلمين على مهنة التدريس عموما، وخصوصا مهنة تدريس اللغة العربية؛ إرسال خبراء إلى الصومال وبالذات (مقديشو) لعقد دورات تدريبية تساعد معلمي اللغة العربية على أداء مهنتهم التدريسية بطريقة أفضل .
5. إنشاء معاهد متخصصة في الإعداد في مقديشو.
6. تقويم المعلمين للوقوف على أدائهم ومدى اهتمامهم بمهنة التدريس

ثالثا: المقترحات

تقترح الباحثة لمن سيأتي بعده من أبناء البلد إجراء دراسات في الموضوعات الآتية:

1. منهج مقترح لإعداد معلمي اللغة العربية في مرحلتي الأساس والثانوية في الصومال.
2. منهج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية في مرحلتي الأساس والثانوية في الصومال.
3. تقويم أداء المعلمين في المدارس الثانوية في مقديشو .
4. تطوير أساليب إعداد المعلمين في المدارس الثانوية في مقديشو.
5. تطوير أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس الثانوية في مقديشو

6- استخدام الطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية للطلاب الصوماليين.

وأسأل الله التوفيق والعون في طلب العلم النافع، وأن يجعل هذا البحث قُربانًا مقبولًا في خدمة تعليم اللغة العربية التي أنزل بها القرآن الكريم، وأن ينفع المعلمون المتخصصون في هذا المجال، وبالله التوفيق.

المراجع

- Houston،w.ropert and haowsam : .((1972)) .*compentecy based teacher education. (chicago progress ،problems and prospects ،(seince Research associates. inc.p.3.*
- *Roberts, jon, Language Teaching Education, Arnold,1998.*
- *Richard, jeck c., Curriclum Development un Language Teaching, Cambridge University Press Cambridge, 2002*

- إبراهيم حامد الأسطل و فريال يوسف الخالدي. (2005 م). *مهنة التعليم وأدواره*، . عمّان : دار الكتاب الجامعي- .
- أحمد غربا. (2021). مبررات برنامج إعداد المعلمين على معلمي اللغة العربية في المؤسسات التربوية في نيجيريا. Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab, (7), 34-41
- ابن منظور. (ب ت). *لسان العرب*. ب م: ب ن.
- ادم محمد عمر. (2000- 2001م). *إعداد معلّمي اللغة العربيّة في مرحلة الأساس بولاية زنفرا- نيجيريا، ماجستير في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها غير منشور*، . الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة .
- المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،. (1983م،). *إدارة التربية: التدريب الميداني لمعلّمي التربية الإسلاميّة واللغة العربيّة ومدرّسيها في التعليم في الوطن العربي*، . تونس : المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،.
- بدريّة مصطفى محمد. (2003). *دور إعداد وتدريب المعلّمين في التحصيل الدّراسي بمرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة*، . الخرطوم: معهد الخرطوم الدّولي.

- جابر، و كاظم. (د. ت). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. د، م: د، ن.
- جبرائيل بشارة: بشارة. (1986م). *: تكوين المعلّم العربي والثورة التكنولوجيّة، .* بيروت : المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، .
- جودت عزة عطوني. (2008م). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حمود الجميل, ع., & عبدالله. (2020). دراسة مقارنة بين برامج إعداد المعلم في كل من كلية التربية بجامعة حائل وكلية التربية بجامعة قطر. مجلة كلية التربية (أسيوط), 36(3), 195-229.
- رشدي أحمد طعيمة. (العدد19, 2000م،). *معلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في إفريقيا- إعداد وتدريبه،*. الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي.
- زكريا إسماعيل أبو الضّبعات. (2009). *إعداد وتأهيل المعلّمين(الأسس التّربوية والنّفسيّة)، .* عمان: دار الفكر.
- عادل أبو العز، و سلامة أحمد . (2006). *تخيط المناهج وتنظيمها بين النظرية و التطبيق*. عمان: مكتبة ديبونو للطباعة والنشر.
- عبد القادر يوسف. (ب ت). *, تنمية الكفاءات التربوية – تدريب المعلمين أثناء الخدمة*. بيروت: , دار الكتاب العربي .
- عثمان بغايوغو، . (2009). *منهج مقترح لإعداد وتدريب معلّمي اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة العربيّة الإسلاميّة في مالي، بحث تكميلي مقدّم لنيل درجة ماجستير في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها غير منشور*. مالي: د.ت.
- علي أحمد مدكور. (1985.). *: تقويم إعداد معلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها*. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.
- علي راشد. (2003م،). *: خصائص المعلّم العصري وأدواره- الإشراف عليه- تدريبه، .* القاهرة: دار الفكر العربي.
- لفظي. (دت.). *في مجال الفكر التربوي*.

- لي سي جيآ. (د.ت). *إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية في الصين)دراسة وصفية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير*. الصين: د.ت.
- محمد زين نور حسين. (د.ت). ، *تصميم برنامج لإعداد معلمي اللغة العربية في المدارس الأهلية الابتدائية في اثيوبيا، بحث ماجستير غير منشور*. اثيوبيا: د.ن.
- محمد هاشم فالوفي. (1999م). ، *التدريب في اثناء العمل*، . ليبيا: دار الجماهيرية للنشر.
- محمود كامل الناقة، و رشدي أحمد طعيمة. (1983م). *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه*، . مكة: وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى بمكة.
- مختار شيخ محمود توريري. (2011). *إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية في مقدشوا , بحث تكميلي غير منشور لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* . (سودان خرطوم: معهد الخرطون الدولي للغة العربية : (سودان خرطوم: معهد الخرطون الدولي للغة العربية .
- هشام يعقوب مريزق. (2008م). , *النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي*, . عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- وليد أحمد جابر وآخرون. (2009). *طرق التدريس العامةم*. القاهرة.: دار الفكر.
- وليد أحمد جابر وآخرون. (دار الفكر). *طرق التدريس العامة*، . القاهرة.: 2009م.
- يوسف الخليفة أبوبكر. (2000م). *ندوة تطوير برنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى*. الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي .