مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 02/ 01/ 2023م
تاريخ القبول: 21/ 02/ 2023م

المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميها

د. إدريس محمود ربابعة*
imabdulalrahman@kau.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف إلى المهارات التدريسية لدى المعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتكونت عينة الدراسة من بعض أعضاء هيئة التدريس في مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأردن والسعودية للعام الدراسي (2022-2023) والبالغ عددهم (46) عضوًا، منهم (19) ذكرًا، و(27) أنثى، اختيروا بالطريقة القصدية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وأعد استبانة للتعرّف على المهارات التدريسية للمعلم البارع، وتكونت الأداة من (36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، طبقت على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن مجال (التخطيط وتنفيذه) حاز المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.96) وبمستوى عالٍ، وحصل مجال (مهارات التقويم) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وبمستوى عالٍ، وحصل مجال (المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية) على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.49) وبمستوى متوسط وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المهارات التدريسية للمعلم البارع تعزى إلى متغير الجنس والخبرة. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية، المهارات التدريسية، المعلم البارع، مجال التخطيط.

* أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها المشارك - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبد العزيز بجدة - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: ربابعة، إدريس محمود (2023). المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميها، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(2)، 77-106.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1475

OPEN ACCESS
Received: 02-01-2023
Accepted: 21-02-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Teaching Skills of the Proficient Teacher in Teaching Arabic to non-native Speakers from the Perspective of Arabic Teachers

Dr. Edrees Mahmoud Rababeh *

imabdulalrahman@kau.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the skills of proficient teachers in teaching Arabic for non-native speakers. To achieve this, the study followed the descriptive analytical survey method and a questionnaire was developed to collect data from the study sample which consisted of (46) faculty members ((19) males and (27) females) who were purposively selected from the centers and institutes of Arabic for non-native speakers in Jordanian and Saudi universities in the academic year (2023-2022). The questionnaire consisted of (36) items, classified into three dimensions. After verifying the validity and reliability of the tool, it was administered to the study participants. The study results showed that the dimension of (planning and implementation) was ranked first with a mean of (3.96) which indicates a high level. The dimension of (evaluation skills) scored the second rank with a mean of (3.70), which is also high. The third dimension (academic and pedagogical knowledge) was given the last rank, with a mean of (3.49), indicating a medium level. There were no statistically significant differences in the teaching skills of the proficient teacher attributed to the gender and experience variables. The study concluded with a set of recommendations.

Keywords: Teachers of Arabic language, Teaching skills, Proficient teachers, Planning.

* Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic for Non-Native Speakers, Institute for Non, Arabic Speakers, King AbdulAziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Cite this article as: Rababeh, Edrees Mahmoud. (2023). Teaching Skills of the Proficient Teacher in Teaching Arabic to non-native Speakers from the Perspective of Arabic Teachers, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (2). 77-106.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

للغة العربية شأنٌ عظيمٌ ومكانةٌ سامية بين لغات العالم، لما تتميز به من خصائص تنفرد بها عن غيرها، فهي لغة التواصل، وأداة التعبير عن ذات الطالب، وقد أضيفت اللغة العربية إلى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة؛ لتكون اللغة السادسة في السبعينيات من القرن الماضي، ويحق التعامل بها لتنظيم العلاقات الدبلوماسية والتمثيل الدبلوماسي، والتبادل الثقافي، واللغات الرسمية الست هي: (الإنجليزية، والعربية، والفرنسية، والصينية، والروسية، والإسبانية).

وقد أسهمت تلك العوامل في الإقبال على تعلم اللغة العربية، وهذا الأمر جعل البحوث والدراسات تتناول باهتمام واضح أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لأن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، ولما يملك من مهارات مهنية وتربوية وتواصلية وتقنية، وبهذا فهو الذي يؤثر في العنصرين الآخرين (الطالب، والمنهاج)، فتوفر الأجهزة والبرامج والنظريات والفلسفات كل ذلك لا يكفي للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية إذا لم يتوفر المعلم الكفء المؤهل لتوظيف ذلك في دعم وتنمية القدرات الإبداعية للطلاب وتنميتها، وتكوين شخصياتهم، حيث تعد عملية إعداد المعلم من أصعب الأمور التي تواجه المسؤولين عن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (مدكور، 1985م، ص27).

ويشهد العالم اليوم تغيرًا وتطورًا كبيرين في مجال التعليم والتعلم؛ حيث انتقل نقلة كبيرة شملت كل أوجه ومجالات العملية التعليمية التعلمية، ويلاحظ هذ التطور بين فترة وأخرى وبمعطيات جديدة تحتاج إلى خبرات وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، إذ ينبغي السير على وفق هذا التغير والتطور الذي يشهده العالم اليوم في بنية النظام التعليمي، والاهتمام بكل جوانبه لاسيما الاهتمام بالمعلم. (حسين، 2020م، ص172). زد على ذلك أن حياة المستقبل ليست كحياة اليوم، وعلينا أن نعترف أن التعليم للمستقبل ليس كالتعليم للحاضر، ويجب أن نأخذ ذلك بعين الاعتبار عند إعداد المعلم لذلك. (عطية، والهاشمي، 2008م، ص15).

لذا أصبح الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتركيز على امتلاكه للمهارات والكفايات التدريسية ضرورة ملحة، فهو المؤثر الحقيقي في هذه العملية، ويتم ذلك بالتخطيط الناجح للدرس، والإلمام بطرائق التدريس الفاعلة، وإدارة الصف، والتعامل مع طلبته، وإدارة الحوار، وتوجيه الأسئلة، وبناء الاختبارات وغير ذلك من الممارسات المؤثرة كي ينجح في مهمته. ومن

هنا عُنِيت المؤسسات التعليمية بالمعلم بإعداده إعدادًا شاملًا؛ ليكتسب المهارات المميزة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا ما نادت به عدد من نتائج الدراسات، والتقارير، وأوراق العمل، والمناقشات التي تضمنتها المؤتمرات العالمية التي اطلع عليها الباحث، كدراسة حسين (2020م)، ودراسة محمود (2018م)، ودراسة الربابعة (2016م)، والمؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب. المنعقد في إسطنبول في تركيا.

وعند النظر إلى معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما يؤديه من وظيفة ترقى بالعربية، وتحلق بها عبر بقاع العالم وثقافاته، ويعبر عن لغته ويمثلها، والحافظ لها، وناشرها بين الشعوب واللغات. نجد أن الباحثين يوجهون الأنظار نحو سمات ذاك المعلم وخصائصه التي تعبر عن العربية، وتعزز سبل الوصول إليها، وتثير في متعلميها من الناطقين بغيرها الدافع نحو تعلمها والاعتزاز بها.

فمعلم اللغة العربية مطالب بالعديد من المسؤوليات المهنية تجاه من يتعامل معهم داخل المدرسة وخارجها. ابتداءً من الممارسات التدريسية، والتأمل الدقيق في عمله، مرورًا بعلاقته مع طلابه وزملائه، وقيامه بواجباته المهنية في التدريس، وانتهاءً بعلاقته بأولياء الأمور، والمجتمع الخارجي، وكل هذا يجعله صاحب رسالة عظيمة، وغاية نبيلة. ولمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها صفات ومهارات تفوق أي معلم آخر، وعليه أن يتقنها ويتمتع بها، وتنبع أهميتها من الدور الذي يؤديه في نشر ثقافة الأمة ولغتها، ومواجهة التحديات الكبيرة التي تواجه اللغة العربية وتعلمها وتعليمها (الدجاني، 2013، ص407-408).

إن تعليم اللغات ولاسيما للناطقين بغيرها ليس مجرد اجتهادات يصلح معها منطق المحاولة والخطأ، بل إنه علمٌ وفن وذلك بعد الأخذ بالنظريات والتجارب والدراسات التي أجريت، وينبغي أن تتوفر عند معلم العربية للناطقين بغيرها المهارات التدريسية الكافية، واتجاهات إيجابية نحو التعلم، ونحو طرائق التدريس الفاعلة، وضرورة فهم المعلم للخلفيات الثقافية للطلبة في الصف الواحد، فقدرة المعلم اللغوية تضع بين يديه قدرًا كبيرًا من المعارف والقضايا التربوية اللغوية، فيعمل على انتقاء ما يلائم حاجات طلبته، ويلبي رغباتهم التواصلية (برهومة،2018م، ص200).

وتعد المهارات والكفايات التدريسية إحدى المقومات الرئيسة في عملية الإعداد للمعلم، فلا يستطيع المعلم أن يحقق مهمته إن لم يلم إلمامًا كبيرًا بالمهارات الأساسية لتدريس للغة العربية لا

سيما للناطقين بغيرها، والتمكن من توظيفها، ومعرفة الغرض من تدريسها؛ لما لذلك من أثر في الطلبة؛ فيتمثل الطلبة بأدائه ويهتدون بهديه، وكل هذا يستلزم معلمًا من طرازٍ جديد، وإعدادًا ملائمًا للأهداف المطورة، وتدريبًا مستمرًا على المستجدات التربوية وتطويرها، لذلك يشير الباحثون إلى أهمية إعداد المعلمين الإعداد البيداغوجي المكون لعملية التعليم والتحكم فيها، إلى جانب استيعابهم للأسس الفنية للتربية والتعليم التي يشير إلى أهميتها أصحاب الاتجاه النفسي (حسين، 2020م، ص174).

ونظرا لأهمية أدوار معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والإقبال الكبير على تعلم اللغة العربية من الأجانب، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها البارع، وتسلط الضوء على فئات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أهمية الأدوار التي يؤديها معلمو اللغة العربية فإن هناك ضعفًا واضحًا في مهاراتهم التدريسيّة وكفاياتهم التربوية، لا سيما لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا ما أكدته دراسات كثيرة، منها: دراسة محمود (2018م)، ودراسة عبد الرزاق (2017م)، ودراسة الربابعة (2016م)، ودراسة الدجاني (2013م)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن المعلمين لديهم نقص واضح في الكفايات والمهارات المهنية للتدريس، كمهارات تنمية المنهج ومهارات الاتصال، ومهارات التقانة والحداثة في التدريس التي تمكنهم من مواكبة تطورات العصر في جميع المجالات.

وقد لاحظ الباحث من خبرته في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها - في مراكز ومعاهد عديدة - أن هناك شكوى من ضعف معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأدوار المنوطة بهم، وضعف امتلاكهم للمهارات التدريسية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم البارع، ومن هنا انبثقت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتصنيفها وفقًا لأهميتها بالنسبة للعملية التدريسية، وللمعلم نفسه.

لذا تهدف الدراسة الحالية الوصول إلى أهدافها بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصنيف أهمية المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزى إلى متغيري (الجنس والخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف إلى المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك بحصرهم للمهارات التدريسية، وتصنيفها وفق أهميتها بالنسبة لهم؛ لأن المعلم أقدر على تشخيص مشكلاته واحتياجاته للمهارات التدريسية، وعلى وصف هذه الاحتياجات الفعلية للمهارات التدريسية اللازمة له للقيام بالمهام المنوطة به، وتأديتها على أكمل وجه. ويمكن إجمال أهداف الدراسة بالآتي:

1- التعرف على المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام.
2- تصنيف هذه المهارات التدريسية وفق مجالاتها في هذه الدراسة (مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه، ومهارات التقويم، ومهارات المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة)، وفقًا لأهميتها وأولويتها للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3- التعرّف إلى طبيعة المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص من وجهة نظره.
4- التعرف إلى مستوى الأهمية للمهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
5- تمكين المعلم البارع في تدريس اللغة العربية الناطقين بغيرها من ممارسة هذه المهارات التدريسية في أثناء التدريس.

أهمية الدراسة:

يلخص الباحث أهمية دراسته الحالية بالآتي:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها تتناول عنصرًا رئيسًا من عناصر العملية التعليمية التعلمية من حيث مهاراته وخصائصه؛ إذ يشهد العصر الحالي سلسلة من المتغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، والتي جعلت العالم على أعتاب ثورة تعليمية جديدة تتعرض لها المؤسسات التعليمية حاملة معها تحديات لا مناص من مواجهتها في أن يكون هناك معلمون

يستلهمون طبيعة التعلم المقدم للألفية الجديدة بالنسبة لثورة المعلوماتية والمعرفة، وهذا يعني أن الطلبة سوف يمطرون بالمعلومات، وسوف يحتاجون لمن يساعدهم على التنظيم والتصور والفهم والأداء والاختيار من هذا الكم الهائل وفق ميولهم ورغباتهم وأغراضهم. (عطي، والهاشمي، 2008م، ص19).

ويستدعي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها امتلاك المعلم مهارات تعليمية تعزز أداءه، وتثري عملية التعليم، لذا ينبغي تقييم المهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتوفير البرامج التدريبية التي يحتاجها في العملية التعليمية التعلمية، للحد من جوانب القصور في ممارساته التدريسية، وتحسين مهاراته.

لذا يرى الباحث أن هناك حاجة ماسة لتحديد هذه المهارات اللازمة ليتصف بها المعلم، ويكون بارعًا داخل قاعة الدرس؛ فمهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تختلف عن مهارات معلم اللغة العربية لأبنائها، فنحن أمام طالب له ثقافته ولغته الأولى، وله أهدافه في تعليم اللغة العربية (الراجحي، 1995م، ص124-125).

كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها استجابة للدعوات على الصعيدين العربي والعالمي إلى الاهتمام بتطوير أدوار المعلم، واستكمالًا للمبادرات التي قامت بها المؤسسات التعليمية العربية إلى التركيز على الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية من خلال برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، التي تقوم على المهارات والكفايات، لاسيما كفايات ومهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (حسين، 2020م، ص172).

وذلك للحد من الضعف الحاصل لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المهارات التدريسية اللازمة كما جاء في نتائج بعض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث -ذكرت سابقًا-، فكان ينبغي تقديم الدعم الكافي من الدراسات العلمية لرفد الجامعات والمؤسسات التعليمية المتنوعة بهذه النتائج لتساعدها في إعداد المعلم إعدادًا متقدمًا، ورفع كفاياته ومهاراته التعليمية، وتطوير قدراته، ليكون مواكبًا لعصره في ظل التطورات المتسارعة في مجال التعليم والتعلم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة الحالية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، ومعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في السعودية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2022-2023).

- اقتصرت الدراسة الحالية على المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها والمتضمنة في أداة الدراسة.

- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بما لأداتها من صدق وثبات وموضوعية المستجيبين.

تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيًا:

ويعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائيًا بالآتي:

1- **المعلم البارع:** يعرفه الباحث إجرائيًا، بأنه: المعلم الذي يتصف بجملة من السمات، والخصائص الشخصية، والمهارات السلوكية، والكفاءة المعرفية، والمهارات المهنية، التي تعينه على تحقيق أهدافه في مجال عمله في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- **المهارات التدريسية:** يعرفها الباحث إجرائيًا، بأنها: المهارات التي يمتلكها المعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، التي تمكنه من أداء مهامه التدريسية بيسر وسهولة وفاعلية. ووزِّعت على ثلاثة مجالات، هي: (مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه، ومهارات تقويم تعلم الطلبة، ومهارات المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة)، وقيست بالدرجة التي تُمثلها استجابة المعلمين على أداة الدراسة.

3- **معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها:** هم أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون شهادة الدكتوراه أو الماجستير، ويدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وجامعة الملك عبد العزيز في السعودية للعام الدراسي (2022-2023).

الإطار النظري للدراسة:

1- أهمية تأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن أكثر ما يشغل المؤسسات التعليمة اليوم في جميع دول العالم هو مستوى كفاءة المعلم الذي يتم توظيفه ومستوى الأداء الذي سيقدمه أثناء تأديته لمهامه التدريسية (شويطر، 2009م، ص39)، وبما أننا أصبحنا في القرن الحادي والعشرين فهناك مجموعة جديدة من المهارات تميزه عن سابقه من القرون؛ وذلك بطبيعته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية المتغيرة، وبذلك يقع على عاتق التعليم تقليل الفجوة بين إمكانات الفرد المعرفية والمهارية المتاحة وغيرها من المهارات، ومن هنا يجب أن يكون المعلم متمكنًا من مهارات التدريس التي تناسب هذا القرن وملمًا بها، إذ لم تعد مسؤوليته نقل المعرفة إلى طالبه فحسب، بل تغير دوره إلى معلم مبدع ومبتكر، يسهم في تشكيل اتجاهات طلابه، والعناية بالإمكانيات العقلية لديهم لمواجهة المشكلات المحيطة، بهم (Eggen, Paul D & Kauchak, Donald P, 1994, 54).

ويعد التطوير المهني والتدريب أثناء الخدمة ضرورة لزيادة مستوى المعرفة وتنمية المهارات التدريسية للمعلمين على نطاق واسع، ووسيلة مهمة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم (Wei. R. C, Darling-Hammond. L, Andree. A, Richardson. N, Orphanos, S. (2009): P2)، ولعل ما ينطبق على المعلم بشكل عام ينطبق على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث أهمية امتلاكه للمهارات التدريسية اللازمة مع الاختلاف بعض الشيء بحكم خصوصية هذا المجال، خاصة في المهارات المهنية كمهارات تخطيط الدرس وتنفيذه، ومهارات استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية المختلفة، والقدرة على توظيفها في المواقف التعليمية بالشكل الصحيح، والقدرة على ربط المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة، والقدرة في المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والقدرة على تقويم الطلبة والبرامج التعليمية وتطويرها أيضًا.

2- أنواع التكوين المعرفي البيداغوجي الخاص بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

يمثل التكوين المعرفي البيداغوجي الخاص بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب خلالها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر خلالها(براهيم، 2021، 362)، وبذلك يقسم التكوين إلى قسمين، الأول: التكوين قبل

الخدمة، ويهدف إلى إعداد وتدريب المعلمين المقبلين على الخدمة من الناحية البيداغوجية والمهنية، عن طريق تزويدهم بحقائق تربوية وعلمية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب مع مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويتم ذلك في المعاهد والجامعات التي تعد وتؤهل هؤلاء المعلمين لهذا المجال من خلال برامج تعليمية وتدريبية ميدانية مدروسة. والثاني: هو التكوين أثناء الخدمة، ويهدف إلى إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك عن طريق تلمس احتياجاتهم باستمرار وبناء البرامج التدريبية والبيداغوجية الخاصة وفق هذه الاحتياجات وتقييمها بشكل دوري، وتطويرها كلما دعت الحاجة لذلك.

ويعد التدريب قبل الخدمة وخلالها من أهم الوسائل التي يمكن فيها التكوين اللازم لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فتكسبه مهارات تدريسية فعالة من خلال اكتساب المعلومات الجديدة ذات الصلة بهذا المجال، وتوفر له الفرصة لتطوير المهارات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فضلًا عن تحسين الأداء ومن ثم الارتقاء بالمؤسسة التعليمة المختصة بذلك (فتحي؛ وزيدان، 2003، 315-316).

3- معايير المجلس الوطني الأمريكي (ACTFL) لمعلم اللغات الأجنبية

يركز المركز الوطني الأمريكي على عدد من المعايير الواجب توافرها في معلم اللغات الأجنبية، ولعل أهمها: (أبو عمشة؛ واللبدي، 2015، ص101).

أ- المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية. والمعرفة بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المُتَعلَّمَة واللغات الأخرى.

ب- المعرفة الثقافية والأدبية عبر العصور.

ت- المعرفة بنظريات اكتساب اللغات وتعليمها وتعلمها وتطبيقاتها التربوية في مستوى الفهم من أجل توفير البيئة التعليمية الداعمة، ومستوى التطبيق عبر تطبيق الممارسات التعليمية.

ث- القدرة على دمج المعايير في الأهداف والمنهج والتدريس في مستويات التخطيط وفق المعايير، وتنفيذها في التدريس، وتعميم المواد التدريسية في ضوئها.

ج- امتلاك مهارات التقويم اللغوي والثقافي والتعليمي، عبر أنواع التقييم وأدواته المتعددة؛ كالتقييم التأملي بأنواعه (القبلي، التكويني، والبعدي) ورفع التقارير عن مستوى أداء الطلبة.

ح- الاستعداد المستمر للتنمية المهنية؛ وذلك عبر الإيمان بقيمة التطوير الذاتي والمهني المستمرين، وإدراك قيمة تعليم اللغات الأجنبية.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

يوجد عدد من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية التي اطلع عليها الباحث وأفاد منها في المنهجية والأدوات، ولعل أهمها ما يأتي:

أجرى الفريش؛ والصحة (2019م) دراسة هدفت إلى اكتشاف كفاءات المعلم المتجدد وخصائصه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعرفة تحدياته اليوم وكيفية إعداده ودوره في التعليم في العصر الألفي. واعتمدت على المنهج الوصفي الكيفي. وأظهرت نتائجها: أن للمعلم المتجدد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجموعة كفاءات لازمة، أهمها: (الكفاءة التعليمية، والشخصية، والاجتماعية، والمهنية)، ومجموعة خصائص لازمة، أهمها: (الخصائص الجسمانية والقدرات العقلية، والخصائص الشخصية، والخصائص الأكاديمية والمهنية، والخصائص الأخلاقية، والإنسانية، والنفسية، والخصائص التقنية، والخصائص الأخرى المرتبطة به). وأن للمعلم المتجدد مجموعة تحديات أهمها: (تحديات ثقافية، والتربية المستدامة، وقيادة التغيير وثورة المعلومات، وتمهين التعليم، وإدارة التكنولوجيا. وأن إعداد المعلم المتجدد يكون بثلاث مراحل، هي: (التأهيل، والتدريب، والتطوير)، وأن دور المعلم في العصر الألفي يكمن في كونه الموجه والمرشد والميسر للتعلم، وأن يعي أن التعليم المتمركز على الطالب هو المطلوب في الوقت الحاضر.

وأجرى بقادر (2019م) دراسة هدفت التعرف على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى أهم المهارات والكفايات التي يجب توفرها فيه، لأن المعلم عمومًا يعد من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وهو أكثرها أثرا على الطلبة، ومن هنا كان إصلاح العملية التعليمية التعلمية والتربوية بصفة عامة يتطلب العناية بالمعلم، بتدريبه والارتقاء بمستواه علميًا واجتماعيًا واقتصاديًا. ومهنة التدريس تقوم على أسس علمية وأخرى فنية، ولذلك ينبغي أن يكون المعلم على قدر كبير من المهارة والمعرفة والقيم والإبداع، كما ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الكفايات اللازمة للقيام بمهمته على أحسن وجه. هذا على وجه العموم، أما معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو الآخر ينبغي أن تتوفر فيه مهارات خاصة تمكنه من أداء دوره، وتقديم اللغة العربية بشكل يجعل الطلبة غير الناطقين بها (الأعاجم) يقبلون عليها ويتعلمونها بيسر وسهولة؛ كأن يكون متخصصا في اللغة

العربية، ومطلعًا على الجديد في اللسانيات التطبيقية، ونظريات التعلم، ومتمكنا ومتحكما في الوسائل التكنولوجيا الحديثة... إلخ، كما أنه يحتاج إلى كفايات أساسية لازمة لغوية ومهنية وثقافية...إلخ، فالمعلم الجيد هو الذي يستطيع تقديم البيئة والطرائق المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتناولت هذا الموضوع ضمن محاور، منها: المعلم ودوره في العملية التعليمية. وضرورة إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وكفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومواصفات ومهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأجرى محمود (2018م). دراسة هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي للتنمية المهنية في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدمت المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، وأعدَّت قائمة ببعض الكفايات التدريسية المناسبة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبرنامج تدريبي لتنمية بعض الكفايات التدريسية باستخدام التدريس المصغر، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وطبقت على عدد من المعلمين الملتحقين بدبلوم تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية التربية جامعة عين شمس في العام الدراسي 2016-2017. وقد كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي لبطاقة الكفايات ككل. وأن حلقات التدريس المصغر لها أثر على تنمية مستوى أداء المعلمين، كما أن أداء المعلم قد تحسن تحسنا ملحوظا. ويعزى ذلك إلى أن التدريب المهني للمعلم له أهمية كبيرة في تكوين اتجاه إيجابي للمعلم نحو ذاته، وأن هذه الاتجاهات لها تأثير كبير على دافعية المعلم لتنمية قدراته المهنية. وأوصت بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على كافة المستجدات في الحقل التربوي، بالاهتمام ببرامج التدريس المصغر للمعلمين والاستفادة من كافة الإمكانات المتاحة وتوفير الوسائل التعليمية التعلمية المختلفة، والخاصة بتدريب المعلم.

وأجرى عبد الرزاق (2017م) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد مدى تحقق هذه الكفايات في أداء هذا المعلم، ووضع تصور مقترح لتطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له في الجوانب: اللغوية، والمهنية، والثقافية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحديد قائمة الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم تصميم بطاقة ملاحظة في ضوء هذه القائمة كأداة لجمع المعلومات مستخدما المنهج

الوصفي التحليلي. وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (25) معلّما ومعلّمة، وأظهرت نتائجها: التوصل إلى قائمة بالكفايات اللغوية والمهنية والثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم توافر بعض الكفايات اللغوية والمهنية والثقافية في أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (عينة الدراسة)، ووضع دليل معلم لوحدة دراسية من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأوصت بالاهتمام بتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التدريس. وتوفير مواد علمية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تساعده في أداء مهامه، وضرورة تزويد مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشتى أنواع وسائط التقنية التعليمية الحديثة، وتدريب المعلمين على استخدامها. ومتابعة أعمال معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتقويم المستمر لأدائه في ضوء الكفايات اللازمة له؛ لتقوية جوانب الضعف لديه.

وأجرى الربابعة (2016م) دراسة هدفت إلى بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيان مدى ممارستهم لها، وعينتها من (24) معلمًا ومعلمةً، يدرسون في شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتضمنت قائمة الكفايات التعليمية اللازمة (8) مجالات رئيسة و(96) كفاية فرعية، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتوصلت نتائجها إلى بناء قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأنَّ معلمي ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها يمارسون ثلاثة مجالات من مجالات الكفايات التعليمية بدرجة كبيرة جدًا، وثلاثة مجالات بدرجة كبيرة، ومجالًا واحدًا بدرجة متوسطة، ومجالًا واحدًا بدرجة قليلة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية اللازمة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي. وفي درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية تعزى للخبرة. وأوصت باعتماد قائمة كفاياتها التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراكزها ومعاهدها، وتوجيه أنظار واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية الكفايات التعليمية.

وأجرت الدجاني (2013م) دراسة هدفت إلى التعريف بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ شخصيته، وقابليته لخوض هذا المجال، وانسجامه في تحقيق أهدافه، وكيفية الوصول بالطالب إلى الاستفادة وروعة المعرفة الحقيقية، ومن ثم نجاحه المتمثل في نجاح الطلبة معه. واستخدمت المنهج الاستقرائي في إجراء العينة التي تكونت من (40) طالبًا وطالبة من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2010-2011م. والمنهج التحليلي في مراجعة الاستبانة التي أعدها وتشمل (18) مؤشرًا وفق نموذج "لكرت" الخماسي وقراءتها. وأظهرت مجموعة من النتائج أهمها: أن يكون المعلم متخصصًا في اللغة العربية، ويقدم اللغة من مختلف جوانبها وأشكالها. وأن يتبع المعلم أساليب متعددة في تقديم اللغة. ويحبذ الطلبة المعلم شابًا، ومهتمًا بهيئته وهندامه، وأن يكون خطُّهُ جميلًا واضحًا، وذا صوتٍ واضح مسموع، وله معرفة باللغة الإنجليزية، ومثقفًا ويحترم الثقافات الأخرى. ويتطرق للعامية أحيانًا، ويبقى على تواصل مع الطلبة بعد تخرجهم.

وأجرى العليمات (2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، ولتحقيق هذا الهدف قام ببناء استبانة مكونة من (52) فقرة، موزعة على ستة مجالات، هي: مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ومجال التخطيط للتدريس، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال تقويم التعلم، ومجال التطوير الذاتي، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزعت على عينة الدراسة المكونة من (75) مديرًا ومديرة، و(12) مشرفا ومشرفة، واختار المديرين بالطريقة العشوائية، أما المشرفون فقد اختارهم بالطريقة القصدية. وأظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا كانت متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى وظيفة المقوم، سواء كان مديرًا أم مشرفًا تربويًا، أو تعزى إلى متغير الجنس: مديرًا أو مديرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بدأ هذا البحث من حيث انتهت تلك الدراسات السابقة، فكل ما ذكر سابقًا هو بعض ما توفر لدى الباحث من الدراسات ذات الصلة ببحثه الحالي، حيث أفاد منها في اختيار المنهجية، وتصميم البحث، وإعداد أدواته، وفي الإطار النظري، واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة واللازمة.

وبعد عرض الباحث للدراسات السابقة تبين أن بعض هذه الدراسات ركزت على كشف المهارات والكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها كدراسة الفريش؛ والصحة (2019م) ودراسة بقادر (2019م). وبعضها ركزت على كيفية تدريب معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداده المهني كدراسة محمود (2018م). وبعضها ركزت على بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها كدراسة الربابعة (2016م)، وبعضها ركزت على المهارات الشخصية والتعليمية واللغوية والمهنية والثقافية والاجتماعية كدراسة عبد الرزاق (2017م) ودراسة الدجاني (2013م)، وبعضها تحدث عن المهارات التدريسية للمعلم بشكل عام، ولم تكن خاصة بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها كدراسة العليمات (2010).

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكنها تتميز عنها في كونها صنفت هذه المهارات وفقًا لأهميتها بالنسبة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، فهم أقدر في الحكم على المهارات التدريسية الأكثر نجاعة بالنسبة لعملهم في هذا المجال، وهذا بخلاف الدراسات السابقة التي حددت المهارات اللازمة من وجهة نظر المديرين والمشرفين فقط. كما أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة في كونها ركزت على المهارات التدريسية المتعلقة بالبيداغوجية المعرفية الخاصة بهذا المجال؛ حيث لم تتطرق الدراسات السابقة لهذا الأمر.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ لمناسبته لأهداف هذه الدراسة. وباستخدام الاستبانة أداة للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، والسعودية، أما عينة الدارسة فتم اختيارها قصديًا من

أعضاء هيئة التدريس في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، والبالغ عددهم (27) عضوًا، منهم (6) ذكور، و(18) أنثى، وفي معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، والبالغ عددهم (19) عضوًا، منهم (13) ذكرًا، و(9) أنثى، وبمجموع كلي من الجامعتين (46) عضوًا، مقسمين وفقًا لسنوات الخبرة (19) عضوًا أقل من (5) سنوات، و(17) عضوًا من (5-10) سنوات، و(9) أعضاء أكثر من (10) سنوات، والجدول (1) يوضح توزيع العينة الكلية للدراسة وفقًا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

الجدول (1):

توزيع أفراد العينة الكلية للدراسة وفقًا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة

وفقًا للجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	19	27	46
النسبة	41.3%	58.7%	100%
المدرسون/ سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد	20	17	9	46
النسبة	43.48%	36.96%	19.56%	%100

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته أعدَّ الباحث أداة للدراسة، وهي استبانة صممت للكشف عن المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (المهنية، المعرفية، التقويمية)، ومدى أهمية هذه المهارات لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تأدية أدوارهم المهنية والمعرفية من وجهة نظرهم، وقد اعتمد الباحث في إعداد الأداة على الأدب التربوي مستعينًا بالدراسات السابقة التي اطلع عليها كدراسة الفريش؛ والصحة (2019م)، ودراسة بقادر (2019م)، ودراسة عبد الرزاق (2017م)، ودراسة العليمات (2010) وغيرها من الدراسات التي ذكرها الباحث في هذه الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من(42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مهارات التخطيط للدرس، مهارات التقويم، مهارات المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية.

صدق الأداة:

وللتحقق من صدق الأداة عرضها الباحث بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في تدريس اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تمَّ تعديل فقرات الاستبانة من حذف وإضافة وتعديل، وذلك باستبدال الفقرة (9) من المجال الأول، وأضيفت الفقرة (6) في المجال الثالث، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2):

مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	التخطيط للدرس وتنفيذه	13
2	مهارات التقويم	9
3	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	14
	المجموع	36

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة بإعادة الاختبار (Test-Re-test) على عينة من أعضاء هيئة التدريس من خارج عينة الدراسة الحالية بلغ عددها (18) عضوًا، ثم طبقت الأداة على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) وبلغ (83%) وهو مقبول إحصائيًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء سؤالها ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصه: "ما المهارات التدريسية اللازمة للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين وفق مجالاتها الكلية، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل مجال وفق مجالاتها الرئيسة ومستوياتها.

الرتبة	التسلسل	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التخطيط للدرس وتنفيذه	3.96	0.74	عالٍ
2	2	مهارات التقويم	3.70	0.65	عالٍ
3	3	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	3.49	0.65	متوسط
		المجالات ككل	3.71	0.68	عالٍ

يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة تراوحت بين (3.49 -3.96) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.65-0.74)، ويظهر أن مجال التخطيط للدرس حصل على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.96) وبانحراف معياري بلغ (0.74) وبمستوى عالٍ، وحصل مجال (مهارات التقويم) على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.65)، وبمستوى عالٍ. أما مجال (المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية) فقد حصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.65) وبمستوى متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة وفقًا للرتبة التي نالها كل مجال والجداول (4،5،6) توضح ذلك.

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن فقرات المجال الأول (التخطيط للدرس وتنفيذه) ومستوياتها

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	ينوع المعلم في الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية	4.33	0.77	عالٍ
2	4	يصوغ المعلم الأهداف صياغة قابلة للتحقق والقياس	4.31	0.81	عالٍ

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	8	يختار المعلم أساليب تقويم متنوعة تقيس مهارات اكتساب الطلبة للغة العربية	4.22	0.52	عالٍ
4	13	يستخدم المعلم أسلوب الاندماج في التدريس	3.99	0.56	عالٍ
5	3	يستخدم المعلم الأساليب التكنولوجية المنوعة للحصول على المعلومات والمعارف	3.92	0.54	عالٍ
6	10	يوظف المعلم خططه التدريسية وفق المستجدات التعليمية الحديثة	3.67	0.57	عالٍ
7	9	يمتلك المعلم مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع نفسه ومع الطلبة	3.56	0.66	متوسط
8	11	يتمكن المعلم من تشجيع طلبته وتعزيز حبهم للتعلم وتنشيط رغبتهم في ذلك	3.55	0.67	متوسط
9	7	يختار المعلم التطبيقات العلمية للمفاهيم التكنولوجية من و اقع بيئات الطلبة	3.40	0.67	متوسط
10	12	يعرف المعلم مبادئ تعلم الطلبة ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية	3.38	0.77	متوسط
11	5	يوظف المعلم الأساليب المهنية للاستفسار والمناقشة لتشجيع المشاركة الطلابية	3.38	0.87	متوسط
12	1	يترجم المعلم أفكار مادته العلمية إلى و اقع عملي يستفيد منه الطلبة	3.34	0.94	متوسط
13	2	يضع المعلم خططا تدريسية مترابطة في ضوء الأهداف التعليمية	3.32	0.89	منخفض
مجال التخطيط الكلي			3.96	0.74	عالٍ

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن فقرات المجال الأول تراوحت بين (3.32-4.33) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.77 - 0.89) ، وقد حصلت الفقرة (6) التي تنص على (ينوع المعلم في الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.33) وبانحراف معياري (0.77) وبمستوى عالٍ، وحصلت الفقرة (4) على المرتبة الثانية التي تنص على (يصوغ المعلم الأهداف صياغة قابلة للتحقق والقياس) بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وانحراف معياري (0.81)، وبمستوى عالٍ، وحصلت الفقرة (8) التي تنص على

(يختار المعلم أساليب تقويم متنوعة تقيس مهارات اكتساب الطلبة للغة العربية) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.22) وانحراف معياري (0.52)، بمستوى عالٍ، بينما حصلت الفقرة (2) على المرتبة الأخيرة، التي تنص على (يضع المعلم خططًا تدريسية مترابطة في ضوء الأهداف التعليمية) بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.89) وبمستوى منخفض.

ويعزو الباحث نتيجة هذا المجال إلى سهولة عملية التخطيط نظرا للتكرار والرتابة المتبعة في إعداد الدروس اليومية وتنفيذها، وأن العملية تنجز بصورة إلكترونية؛ وذلك لأنها متوفرة على جهاز الحاسوب، ويمكن أن تعزى إلى أن المعلم مع تقدم خبرته يرى أن أمر التخطيط أمر اعتاد عليه ولا يحتاج إلى جهود كبيرة وجديدة، وربما يعود إلى الدورات التدريبية التي ينضم إليها المعلمون، وقد أكدَّ الأدب التربوي وإدارات المراكز والمعاهد التعليمية على ذلك أيضًا، بمتابعتها لخطط المعلمين، وتمثل حاجة المعلمين إلى التخطيط لتنفذ بها.

الجدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين على فقرات المجال الثاني (مهارات تقويم تعلم الطلبة) ومستوياتها

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يطرح المعلم أسئلة محفزة لاختبار مستوى الطلبة وقدراتهم	4.10	0.82	عالٍ
2	5	يقوّم المعلم الطلبة بتقنيات وأدوات التقويم الحديثة	4.06	0.83	عالٍ
3	2	يستخدم المعلم الأساليب الفعالة لإثارة دافعية الطلبة	4.00	0.74	عالٍ
4	1	يختبر المعلم قدرة الطلبة على فهم المقروء والمسموع	3.96	0.84	عالٍ
5	7	يقيّم المعلم الحقائق التي يتعلمها في مو اقف حياتية جديدة مع الطلبة	3.83	0.79	عالٍ
6	4	يقيس المعلم الخطوات التربوية الإجر ائية بكفاءة والإفادة منها في تطوير منهج التعليم	3.81	0.79	عالٍ

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	8	يقيّم المعلم الطلبة بتوجيه أسئلة لغوية مثيرة	3.62	0.69	متوسط
8	3	يوجه المعلم الطلبة إلى معرفة المفردات اللغوية واستخدامها	3.61	0.78	متوسط
9	9	يختبر المعلم الجوانب الإبداعية والابتكارية المتعلقة بالمهارات اللغوية	3.51	0.89	متوسط
		مجال مهارات التقويم تعلم الطلبة الكلي	3.70	0.65	عالٍ

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن فقرات المجال الثاني قد تراوحت بين (3.51-4.10)، وبانحرافات معيارية (0.69-0.89). وحصلت الفقرة (6) التي تنص على (يطرح المعلم أسئلة محفزة لاختبار مستوى الطلبة وقدراتهم) على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.10) وبانحراف معياري (0.82)، وبمستوى عالٍ. وحصلت الفقرة (5) على المرتبة الثانية التي نصها (يقوّم المعلم الطلبة بتقنيات وأدوات التقويم الحديثة) بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.83) وبمستوى متوسط.

أما الفقرة (2) فقد حصلت على المرتبة الثالثة التي نصها (يستخدم المعلم الأساليب الفعالة لإثارة دافعية الطلبة) بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.74)، وبمستوى عالٍ. واحتلت الفقرة (9) المرتبة الأخيرة التي نصها (يختبر المعلم الجوانب الإبداعية والابتكارية المتعلقة بالمهارات اللغوية) بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.89). وبمستوى متوسط.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لأهمية التقويم والإجراءات المتبعة في متابعة الاختبارات، واطلاع الطلبة على نتائجهم في هذه الامتحانات، واهتمامهم بذلك، مما أدى بالمعلم إلى إيلائها هذه الأهمية، لاسيما أنها مرتبطة بالتخطيط الجيد، وعليه فالمعلم يركز على الجوانب اللغوية الإبداعية التي تخلق عند الطلبة الابتكار وسعة التفكير.

الجدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين عن فقرات المجال الثالث (المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة) ومستوياتها

الرتبة	التسلسل	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يوظف المعلم الاتجاهات الحديثة في التدريس.	3.74	0.86	عالٍ
2	6	يتمكن المعلم من تيسير خبرات التعلم الفعال	3.72	0.90	عالٍ
3	2	يسعى المعلم للتكوين النفسي البيداغوجي	3.68	0.93	عالٍ
4	13	يبتعد المعلم عن المنحى التلقيني والانتقال إلى المنحى الاستقصائي	3.58	0.82	متوسط
5	3	يتعمق المعلم في أساسيات بناء المنهج الدراسي	3.56	0.89	متوسط
5	9	يدرب المعلم الطلبة على التعبير الشفوي في مو اقف وظيفية	3.56	0.96	متوسط
7	8	يعرف المعلم كيفية استخدام المعاجم اللغوية	3.53	0.85	متوسط
8	14	يمارس المعلم مع الطلبة مهارات التذوق	3.47	0.80	متوسط
9	12	يتبع المعلم الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف	3.44	0.96	متوسط
10	7	يستخدم المعلم أساليب الاستفساروالمناقشة لتشجيع مشاركة الطلبة	3.40	0.88	متوسط
11	4	يتمكن المعلم من إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد	3.37	0.98	متوسط
12	10	يوظف المعلم مصطلحات المادة بطريقة صحيحة	3.33	0.97	متوسط
13	11	ينمي المعلم القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى الطلبة	3.04	0.98	متوسط
14	5	يستخدم المعلم الألعاب اللغوية لتوضيح المفاهيم والمصطلحات اللغوية	2.84	0.92	متوسط
		مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	3.49	0.65	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات المجال الثالث قد تراوحت بين(2.84-3.74) وبانحرافات معيارية (0.86 -0.92)؛ إذ حصلت الفقرة (1)، ونصها (يوظف المعلم الاتجاهات الحديثة في التدريس) على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.86) وبمستوى عالٍ. وحصلت الفقرة (6) على المرتبة الثانية التي نصها (يتمكن المعلم من تيسير خبرات التعلم الفعال) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.90) وبمستوى عالٍ. وحصلت الفقرة (2) على المرتبة الثالثة التي تنص على (يسعى المعلم للتكوين النفسي البيداغوجي) بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.93) وبمستوى عالٍ. أما الفقرة (5) فقد حصلت على المرتبة الأخيرة التي تنص (يستخدم المعلم الألعاب اللغوية لتوضيح المفاهيم والمصطلحات اللغوية)، وبمتوسط حسابي (2.84)، وانحراف معياري (0.92) وبمستوى متوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في هذا المجال إلى الضعف اللغوي بشكل عام، فمهارات المعلم وكفاياته اللغوية لم ترتق إلى المستوى المطلوب، الأمر الذي انعكس على أدائه التعليمي داخل غرفة الصف، وربما يعود ذلك إلى القصور في برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، فقد ذكر بعض الباحثين أن أساليب التعليم والتدريب في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي تتصف بالكثير من القصور، كدراسة محمود (2018م)، ودراسة عبد الرزاق (2017م)؛ لذلك يرى الباحث أن التباين والقصور يعود إلى التباين في برامج الإعداد وأدواته، فأغلب الدراسات أشارت إلى خلل واضح في برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات العربية بشكل عام (إبراهيم ،2003: 208).

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصنيف أهمية المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزى إلى متغيري (الجنس والخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية لاستجابات المعلمين وفقًا لمتغير الجنس، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7):

نتائج الاختبار الثاني (t) لفحص الفروق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
تخطيط الدرس وتنفيذه	ذكر	19	3.99	0.078	0.415	44	0.661
	أنثى	27	4.32	0.071			
مهارات التقويم	ذكر	19	3.77	0.073	0.352	44	0.594
	أنثى	27	3.82	0.063			
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	ذكر	19	3.88	0.071	0.045	44	0.821
	أنثى	27	4.32	0.061			
الأداة ككل	ذكر	19	3.62	0.068	0.139	44	0.832
	أنثى	27	3.66	0.063			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) فأقل في مهارات المعلم البارع تعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن مهارات المعلم البارع لا تتأثر بكونه ذكرًا أو أنثى في عملية التقويم في جميع المجالات منفردة، أو الأداة ككل؛ ففي مجال التخطيط للدرس وتنفيذه بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.415) وبدلالة إحصائية (0.661)، وفي مجال التقويم بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.352) وبدلالة إحصائية (0.594)، وفي مجال المعرفة الأكاديمية البيداغوجية الخاصة بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.045) وبدلالة إحصائية (0.821)، وقد كانت النتائج غير دالة إحصائيًا على مستوى الأداة ككل حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.139) وبدلالة إحصائية (0.832).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة العلمية التي يعيشها أفراد عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة نوعا ما، لأنهم يلتحقون بدورات تدريبية واحدة، وربما يعزى السبب إلى أن الظروف التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة وأن النظام التعليمي هو نفسه، وإعدادهم للخدمة هو نفس الإعداد.

الجدول (8):

يبين تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.717	2	2.859	-	-
داخل المجموعات	7.841	47	5.167	17.131	دالة
المجموع	13.558	49	-	-	-

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) المحسوبة أكثر من قيمتها الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر مهارات المعلم البارع لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي كما يتضح من الجدول(9).

الجدول (9):

نتائج اختبار شيفيه لتعرف الفروق ودلالتها في الأداة ككل وفقًا لسنوات الخبرة

سنوات الخدمة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	-	-
من 5-10	0.789	0.005
أكثر من 10 سنوات	0.874	0.005

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين صاحب الخدمة من (5-10) وأقل من (5) سنوات لصالح من أمضى في الخدمة من (5-10)، وتبين وجود فروق ذات دلال إحصائية بين صاحب الخدمة (أكثر من 10) سنوات وبين (5-10) سنوات لصالح من أمضى في الخدمة أكثر من (10) سنوات.

ويرى الباحث أن الفروق التي ظهرت في الجدول (9) هي طبيعية ومنطقية إذ إنها تبين أثر سنوات الخدمة في أداء المعلمين، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى الخبرة الذاتية التي لها أثر فاعل في التطور المهاري للمعلمين، زيادة على أن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي له أن يتابع التطورات الحديثة في التدريس والتقويم، ويعتمد على تطوير الذات علميًا ومهنيًا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لاستدامة تأهيلهم وتدريبهم وتعريفهم بالأدوار والمهارات التدريسية الواجب عليهم امتلاكها، وحثهم على ممارستها، وإتقانها وتنمية كفاياتهم فيها.

2- توجيه أنظار واضعي برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية هذه المهارات التدريسية لهذه الفئة من المعلمين في أثناء إعداد البرامج التدريبية والتأهيلية لهم.

3- اعتماد قائمة المهارات التدريسية التي خلصت إليها الدراسة الحالية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي الدورات التأهيلية للمعلمين في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- قيام مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بإنشاء رابطة أو منظمة أو مؤسسة علمية تعنى بتوحيد مناهجها وتدريب معلميها وتأهيلهم، وتبادل التجارب والخبرات، وإجراء التطوير المستمر في هذا المجال وفق الاتجاهات الحديثة في ذلك.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يأتي:

1- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية مع الأخذ بمتغيرات أخرى كالجنس والمؤهل العلمي أو من وجهات نظر أخرى غير المعلمين، كخبراء إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية؛ للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو هذه المهارات التدريسية ومدى رضاهم عنها.

3- إجراء دراسة إجرائية للكشف عن فاعلية المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقياس أثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2001). *رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، شاكر محمد فتحي، وزيدان، همام بدراوي. (2003). *التربية المقارنة: المنهج، الأساليب، التطبيقات* (ط1). مجموعة النيل العربية.

براهيم، سني. (2021). الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، 4*(7)، 360-373.

برهومة، عيسى عودة. (2018). *المعلم: تأهيله وتدريبه لتحقيق الكفاية اللغوية*، أعمال الموسم الثقافي الخامس والثلاثين لمجمع اللغة العربية وآدابها، مجمع اللغة العربية، 193-231.

بقادر، عبد القادر. (2019، جون). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات. *مجلة الأثر*، (31)، 32-46.

حسين، خليل إبراهيم. (2020). الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد وتدريب المعلم. *مجلة الدراسات التاريخية والثقافية، 11*(43/1)، 171-192.

الدجاني، بسمة. (2013). معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن. *مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 40*(2)، 394-410.

الراجحي، عبده. (1995). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*. دار المعرفة الجامعية.

الربابعة، إبراهيم حسن. (2016). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها. *مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 43*(4)، 1651-1670.

شويطر، عيسى محمد نزال. (2009). *إعداد وتدريب المعلمين* (ط1)، دار بن الجوزي.

عبد الرزاق، خراشي نصر الدين. (2017). *تطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

عطية، علي محسن، والهاشمي، عبد الرحمن. (2008). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. (ط1)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

العليمات، حمود محمد. (2010، يونيو). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18* (2)، 265-298.

أبو عمشة، خالد حسين، واللبدي، نزار راسم. (2015). *من يصلح أن يكون معلمًا للعربية للناطقين بغيرها، دراسة في معايير/ خصائص معلم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الدولية الإطار الأوروبي نموذجًا ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومن وجهة نظر الدارسين الأجانب وأساليب إعداده وتأهيله*. أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب. إسطنبول، 91-125.

الفريش، ابن حافظ، والصحة، هنيء محلية. (2019، ديسمبر). المعلم المتجدد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عصر الحادي والعشرين. *العربي: مجلة تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، 3*(2)، 83-98.

القطاونة، سامي سليمان حامد. (2000). *الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

محمود، أمين محمد. (2018). برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة كلية التربية، 42*(ج1)، 123-154.

مدكور، علي أحمد. (1985). *تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الإيسيكو.

Arabic references

Ibrāhīm, Majdī ʿAzīz. (2001). *Ruʾá mustaqbalīyah fī Taḥdīth manẓūmat al-Taʿlīm. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.*

Aḥmad, Shākir Muḥammad Fatḥī, & Zydān, Hammām Badrāwī. (2003). *al-Tarbiyah al-muqāranah: al-Manhaj*, al-asālīb, al-Taṭbīqāt (Ṭ1). Majmūʿah al-Nīl al-ʿArabīyah.

Barāhīm, Sunnī. (2021). al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah al-ḥadīthah fī iʿdād al-Muʿallim. *Majallat al-bāḥith lil-ʿUlūm al-riyāḍīyah Maḥmūd, Amīn Muḥammad. (2018). Barnāmaj tadrībī lil-Tanmiyah al-mihnīyah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 42 (j1), 123-154.*

Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (1985). Taqwīm Barāmij iʿdād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, al'ysykw. Maḥmūd, Amīn Muḥammad. (2018). Barnāmaj tadrībī lil-Tanmiyah al-mihnīyah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 42 (j1), 123-154.

Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (1985). Taqwīm Barāmij iʿdād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, al'ysykw.al-Ijtimāʿīyah, 4(7), 360-373.

Barhūmah, ʿĪsá ʿAwdah. (2018). *al-Muʿallim: T'hylh wtdrbyh li-Taḥqīq al-Kifāyah al-lughawīyah, aʿmāl al-Mawsim al-Thaqāfī al-khāmis & al-thalāthīn li-Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah & ādābihā*, Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah, 193-231.

Bqādr, ʿAbd al-Qādir. (2019, Jūn). *Muʿallim al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā : al-kifāyāt & al-mahārāt. Majallat al-athar*, (31), 32-46.

Ḥusayn, Khalīl Ibrāhīm. (2020). al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah al-ḥadīthah li-iʿdād & tadrīb al-Muʿallim. *Majallat al-Dirāsāt al-tārīkhīyah & al-thaqāfīyah, 11*(1/43), 171-192.

al-Dajānī, Basmah. (2013). Muʿallim al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā: alqāblyh wāltmkn. *Majallat Dirāsāt, al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah, 40*(2), 394-410.

al-Rājiḥī, ʿAbduh. (1995). *ʿilm al-lughah al-taṭbīqī & taʿlīm al-ʿArabīyah*. Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah.

al-Rabābiʿah, Ibrāhīm Ḥasan. (2016). al-Kfāyāt altʿlymyh allāzmh lmʿlmy allghh alʿrbyh llnāṭqyn bghyrhā wmdá mmārsthm lhā. *Majallat Dirāsāt, al-ʿUlūm al-Insānīyah & al-Ijtimāʿīyah, 43*(4), 1651-1670.

Shuwayṭir, ʿĪsá Muḥammad Nizāl. (2009). *iʿdād & tadrīb al-Muʿallimīn* (Ṭ1), Dār ibn al-Jawzī.

ʿAbd al-Razzāq, Kharāshī Naṣr al-Dīn. (2017). *Taṭwīr adāʾ Muʿallim al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī ḍawʾ al-kifāyāt al-lāzimah la-hu*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Madīnah al-ʿĀlamīyah, Mālīziyā.

ʿAṭīyah, ʿAlī Muḥsin, & al-Hāshmy, ʿAbd al-Raḥmān. (2008). *al-Tarbiyah al-ʿamalīyah & taṭbīqātuhā fī iʿdād Muʿallim al-mustaqbal*. (Ṭ1), Dār al-Manāhij lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Alʿlymāt, Ḥammūd Muḥammad. (2010, Yūniyū). darajat mumārasat Muʿallimī al-marḥalah al-asāsīyah fī al-Urdun llkfāyāt al-mihnīyah fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-Waṭanīyah al-ḥadīthah li-

Tanmiyat al-Muʿallimīn mhnyan. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah (Silsilat al-Dirāsāt al-Insānīyah), 18*(2), 265-298.

Abū ʿAmshah, Khālid Ḥusayn, & Allbdy, Nizār Rāsim. (2015). *min yaṣluḥ an yakūn mʿlman lil-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, dirāsah fī maʿāyīr / Khaṣāʾiṣ Muʿallim al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-Dawlīyah al-Iṭār al-Ūrūbbī namūdhajan & man wijhat naẓar al-Muʿallimīn anfusahum & man wijhat naẓar al-dārisīn al-ajānib & asālīb iʿdādihi wtʾhylh. aʿmāl al-Muʾtamar al-dawlī al-Awwal li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā*: al-ruʾá & al-tajārib. Isṭanbūl, 91-125.

al-frysh, Ibn Ḥāfiẓ, & al-Siḥḥah, hnyʾ Maḥallīyah. (2019, Dīsimbir). al-Muʿallim al-mutajaddid fī Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā fī ʿaṣr al-ḥādī & al-ʿishrīn. al-ʿArabī: *Majallat Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah klghh ajnabīyah, 3*(2), 83-98.

al-Qṭāwnh, Sāmī Sulaymān Ḥāmid. (2000). *al-Kifāyāt al-Tadrīsīyah al-lāzimah li-taḥsīn al-tadrīs al-Ṣafī lmbḥth al-lughah al-ʿArabīyah fī al-marḥalah al-asāsīyah al-ʿUlyā fī Madāris Muḥāfaẓat al-Karak al-ḥukūmīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn & madá mmārsthm la-hā*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Muʾtah, al-Urdun.

Maḥmūd, Amīn Muḥammad. (2018). Barnāmaj tadrībī lil-Tanmiyah al-mihnīyah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 42*(j1), 123-154.

Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (1985). Taqwīm Barāmij iʿdād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, alʾysykw.

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Eggen, Paul D & Kauchak, Donald P. (1994). *Educational Psychology Classroom Connections, 2nd Edition, Publisher: Merrill; Maxwell Macmillan Canada*; Maxwell Macmillan International, Toronto.

Wei. R. C, Darling-Hammond. L, Andree. A, Richardson. N, Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.