# حقيبة تدريبية مقترحة لمعلمي اللغة العربية في ضوء احتياجاتهم التدريسية في المناهج المطورة(2.0) وتأثيرها في مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم

**د. نورا محمد أمين زهران**
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية البنات–جامعة عين شمس

**د. مروة أحمد عبد الحميد حسين**
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية–جامعة عين شمس

هدف البحث الحالي إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، من أجل تحسين ممارساتهم التدريسية في المناهج المطورة بالحلقة الابتدائية في ضوء هذه الاحتياجات، وكذلك تحديد العلاقة بين تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم، وذلك من خلال إعداد حقيبة تدريبية في ضوء هذه الاحتياجات؛ ولتحقيق هدف البحث تم إعداد استبانة بالاحتياجات التدريبية وتطبيقها على عينة من معلمي اللغة العربية بمحافظة القليوبية؛ لتحديد الأكثر أهميةً واحتياجا، وبعد تحديد الاحتياجات تم إعداد بطاقة ملاحظة بالممارسات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج المطورة في ضوء هذه الاحتياجات، وكذلك إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، كما تم إعداد الحقيبة التدريبية وفق هذه الاحتياجات. وتكونت مجموعة البحث من(12) معلما ومعلمةً من معلمي اللغة العربية بالحلقة الابتدائية ممن يقومون بالتدريس للصف الرابع الابتدائي، وبعد تطبيق الأدوات قبليا وجمع البيانات وتحليلها، تم تنفيذ التجربة بتطبيق الحقيبة التدريبية على مجموعة البحث، وبعد الانتهاء تم إعادة تطبيق الأدوات بعديا، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للحقيبة المقترحة في ضوء احتياجات المعلمين في تحسين الممارسات التدريسية ذات الصلة بالاحتياجات والمناهج المطورة(2.0) ، وكذلك تأثير تحسين الممارسات التدريسية في زيادة الاندماج الأكاديمي للتلاميذ، وأخيرا قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج البحث.

**الكلمات المفتاحية:** (حقيبة تدريبية– الاحتياجات التدريسية –المناهج المطورة 2.0– الاندماج الأكاديمي).

# A proposed training kit for Arabic language teachers in light of their teaching needs in the developed Curriculum (2.0) and its impact on their students' level of academic integration

**Dr**
**Nora Mohamed Amein Zahran**

**Dr**
**Marwa Ahmed Abd Elhameed Heussein**

The current research aims to identify the necessary training needs for teachers of the Arabic language, in order to improve their teaching practices in the Arabic language curricula developed in the primary cycle in the light of these needs that have been identified, as well as to determine the relationship between improving the teaching practices of teachers and the level of academic integration among their students, through preparing training package in light of these needs;. To achieve the goal of the research, a questionnaire was prepared on training needs and applied to a sample of Arabic language teachers in the Qalyubia Education Governorate. To determine the most important and needy, and after identifying the needs, a note card was prepared with the teaching practices necessary to teach the developed curricula in the light of these needs, as well as preparing a measure of academic integration in the Arabic language for the students of the primary stage. These training needs.

The research group consisted of (12) male and female teachers of the Arabic language in the primary cycle who teach for the fourth and fifth grades of primary school, and after applying the tools beforehand and collecting and analyzing data, the experiment was implemented by applying the training kit to the research group, and after completion the tools were re-applied afterward, and it showed Results The positive impact of the proposed portfolio in the light of teachers' needs in improving teaching practices related to needs as well as those related to the developed curriculum (2.0), as well as the role of improving teaching practices in increasing the academic integration of students, and finally the research presented a set of recommendations and proposals related to the results of the research.

**Key words:** training kit - teaching needs- developed Curriculum (2.0) - academic integration.

# حقيبة تدريبية مقترحة لمعلمي اللغة العربية في ضوء احتياجاتهم التدريسية في المناهج المطورة(2.0) وتأثيرها في مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم

**د. نورا محمد أمين زهران**
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية البنات–جامعة عين شمس

**د. مروة أحمد عبد الحميد حسين**
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية–جامعة عين شمس

## المحور الأول: الإطار العام للبحث

**مقدمة:**

يرتبط نجاح العملية التعليمية ارتباطًا وثيقًا بالمعلم، باعتباره كان ولا يزال محورا للعملية التربوية، وعقدة الوصل الأساسية بين العلم والمتعلم، فعلى الرغم من اشتمال المنظومة التربوية على عدة مكونات أو عناصر تتبادل التأثير فيما بينها بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به؛ فإن حجر الزاوية في هذه المنظومة هو المعلم، فهو الأولوية الأولى فيها؛ لأنه على يديه تتحقق الأهداف، وبوعيه وإدراكه لدوره ومسئولياته يذلل كثيرا من مشكلات العملية التعليمية وصعوبتها.

وإدراكاً لأهمية المعلم فقد أفردت الدولة المصرية في دستورها الصادر 2014 مادة 22 التي نصت على" المعلمون، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم، الركيزة الأساسية للتعليم، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه".

وينعكس هذا الاهتمام الدستوري بالمعلم باعتباره عنصراً أصيلاً فى تحقيق استراتيجية مصر 2030 خاصةً فيما يرتبط بمحورها التعليمي، فقد أكدت استراتيجية مصر للتنمية المستدامة رؤية مصر(2030)؛ أهمية المعلم ودوره الفاعل في العملية التعليمية، حيث كان من ضمن أهدافها "التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين"، وذلك لكونهم الدعامة الأساسية في تحقيق أهدافها التعليمية التي تتمثل في:

- تحسين جودة نظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية.
- تفعيل قواعد الجودة والاعتماد المسايرة للمعايير العالمية.
- تمكين المتعلم من مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تحسين القدرة التنافسية العالمية لمنظومة التعليم المصرية.
- تطوير المناهج بكل عناصرها بما يتناسب مع التطورات العالمية والتحديث المعلوماتي.
- تطوير منظومة التقييم بجميع جوانبه دون الاعتماد على التقييم التحصيلي فقط.
- تمكين المتعلم من مهارات ومتطلبات سوق العمل.
- تفعيل العلاقة الديناميكية بين مخرجات التعلم ومتطلبات سوق العمل.

ولما كانٍ المعلمون علىِ هذه الأهمية وهذا المستوى من التقدير والاعتبار، كانت تنميتهم تنميةً مهنيةً مستمرة بما يتوافق مع مستجدات الواقع التعليمي، ويعدهم لمواجهة هذه المستجدات والتوافق معها، في مقدمة أولويات النهوض بالواقع التعليمي، ويؤكد ذلك ما جاء في توصيات مؤتمر اليوم العالمي للمعلم في إطار إحياء وثيقة مكانة المعلمين الصادرة عن اليونسكو (2016)، أن عملية التنمية المهنية المستدامة للمعلم إلى أنٍ يخرج من الخدمة هدفها تنمية المهارات وزيادة المعرفة بكل جديد في مجال التربية عموماً، وفي مجال التخصص على وجه خاصٍ، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو كل ما هو جديد.

وبالنظر إلى واقع التعليم المصري يتضح أن أهم ملامحه ما قد تبنته مصر من سياسات جريئة لإصلاح التعليم، وذلك لمواجهة الانحدار في جودة مخرجات العملية التعليمية، عرفت هذه السياسة بالجيل الثانى من التعليمEducation 2.0، وقد تعرض هذا النظام التعليمي الجديد لجدل كبيرٍ حول ماهية هذا النظام، حيث لم تكن هناك خطة استراتيجية محددة توضح أبعاد هذا النظام التعليمي وكيفية تنفيذه ومراحله وأهدافه، بما دفع وزارة التربية والتعليم فى عام 2020 نحو عمل مشروع بعنوان «مشروع بحث وتوثيق التعليم2.0» وذلك لتوثيق نظام التعليم الجديد، اعتمدت فيه على التأريخ الشفهي من خلال فيديوهات تعرض اللقاءات الإذاعية والتليفزيونية للمسئولين فى الوزارة عن نظام

التعليم 2.0 ، بحيث توضح ملامح المشروع للشعب المصري، وحتى الآن لم تصدر وثيقة تبين أهداف النظام الجديد وفلسفته (محمود سالم، 2022).

فهذا النظام التعليمي يهدف بشكل عامٍ إلى إعادة تشكيل نظرة المجتمع للتعليم من خلال تحسين أداء المعلم، والعمل على التلميذ لتنمية المهارات الحياتية والقيم والاتجاهات والمواطنة، وغيرها من المهارات التي تعد المواطن المصري لمواجهة الحياة وللتعلم مدى الحياة بشكل قائمٍ على المتعة والسعادة والترفيه، وتقليل نسب الغياب والتسرب من التعليم (وزارة التربية والتعليم، 2022، 4).

وبالتالي فالتحدي الأكبر الذي يواجه المعلم في الوقت الراهن هو تدريس هذه المناهج المطورة 2.0، والتي تم من خلالها الانتقال من القوالب المعرفية الجاهزة التي تصب في عقل المتعلم إلى تطوير الإدراك العقلي والمهاري والوجداني والاجتماعي من خلال مهارات تعلم جديدة تساهم في تكوين ذاته، والاعتماد على قدراته في تحسين حياته ومجتمعه، وتوفير فرص عمل مناسبة له، وتحقيق المواطنة التي تجعل له القيمة العليا في مجتمعه والعالم، وتجعله يهتم ويقدر التنمية المستدامة في حياته (سعيد المصري، 2021)، بما يتطلب جعل المتعلم محور العملية التعليمية وليس المعلم؛ ليتمكن من بناء منظومته المعرفية وفق منهجية التحليل العلمي الذي يرتكز على مهارات التفكير العليا، بما يتطلب تنمية قدرة المعلم على توظيف قدرات وإمكانات المتعلم ويحقق أهداف المناهج المطورة.

ومهما كانت تلك المناهج الدراسية مبنية على أسس علمية، والاستراتيجية التى تنطلق منها وتستند إليها دقيقة ومحكمة، فإنها بدون مشاركة المعلمين في تنفيذها بفاعلية لا روح فيها، فالمعلمون هم من يضفون عليها الحيوية والحركة، وكم من قصور في المناهج تلافاه المعلمون بكل جدارة واقتدار، وحيث إن تطوير المناهج وتدريب المعلمين عليهاٍ عمليتان مرتبطتان ومتلازمتان، فأى تطوير للمنهج لا بد أن يواكبه برامجا تدريبية للمعلمين على كل ما هو جديد في المنهج المطور من معارف ومهارات.

وعليه يجب الاهتمام عند تطبيق أي منهج جديد أن يكون المعلم على وعي ودراية بوضع أهداف تعليمية ملائمة ومتوافقة مع المنهج الجديد، ومع احتياجات المتعلم وقدراته، ولا بد أن يتوفر لدى هؤلاء المعلمين مهارات تمكنهم من التخطيط الجيد لتدريس تلك المناهج، كما أنه عليهم تطوير ذاتهم والتحاقهم بالدورات التدريبية والاطلاع على آخر ما توصلت إليه التربية المعاصرة، واتباع الطرق والاستراتيجيات الحديثة، وأساليب التعلم النشط، وكذلك التعرف على احتياجات المتعلمين، وقدراتهم الكامنة والظاهرة، بما يحقق وصول المعلومات للمتعلم بسهولة وبقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة (أسماء عبد الكريم، 2015).

وإذا كان هذا كله ذا أهمية خاصة للمعلمين فى جميع المواد الدراسية، فإنه ذو أهمية خاصة لمعلم اللغة العربية؛ حيث إن إهمال اللغة العربية وقلة الاهتمام بتدريب معلميها على المناهج المطورة سيكون له عواقبه على مستقبل هوية المجتمع، فاللغة القومية في أى مجتمعٍ قد تضعف أو تموت إذا لم يتم التعبير بها واستخدامها في الحياة الاجتماعية والثقافية من خلال منهج اللغة العربية على الوجه الأكمل.

ومن هذا المنطلق ينبغي تأكيد أهمية تدريب معلمي اللغة العربية خاصةً في منظومة التعليم الجديدة، وما تتضمنه وتتطلبه مناهج اللغة العربية من دروس في قواعد اللغة والإملاء والتعبير ومادة الخط، وكلها من العناصر المهمة لتدعيم المعرفة بأساسيات اللغة، وما تتضمنه من أفكار ومعلومات تدعم العديد من المفاهيم والقيم المهمة، لدفع حركة التنمية الحقيقية. ولما كانت أولى الخطوات التي يمكن من خلالها تدريب المعلمين على كل ما سبق هي تحديد الاحتياجات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج اللغة العربية المطورة، كان لا بد من الاهتمام بالاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلباتهم لتدريس المناهج المطورة.

فتحديد هذه الاحتياجات التدريسية تحديداً دقيقاً يؤدي دوراً مهماً في إعداد برامج التدريب وتنفيذها، وتنشأ الحاجة للتدريب عندما تكون هناك فجوة بين ما يمتلكه المعام، وبين ما ينبغي أن يمتلكه؛ حيث تعرف الاحتياجات التدريسية بأنها: "مجموعة التغييرات

الواجب إحداثها في المعلم والمتعلقة بمعارفه ومهاراته، وأدائه، وسلوكه واتجاهاته؛ لكى يتمكن من أداء وظيفته الحالية بكفاءة أكبر" (مدحت أبو النصر، 2009، 81).

ويمكن الوصول بالمعلم إلى التفوق الأكاديمي من خلال تحديد الاحتياجات التدريسية الخاصة بكل مرحلة تعليمية، فهى من العوامل المهمة لتدريب المعلمين والتي تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة من التدريب من خلال وجود نشاطٍ مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية، للتعرف على الاحتياجات التدريسية والتي غالباً ما تصنف إلى صنفين: فردية وهدفها تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من الأفراد ممن يفتقرون إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل، وجماعية وهي التي تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين الذين يحتاجون إلى معارف ومهارات (Laird, 2010).

وفي ضوء ذلك تؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أهمية تحديد احتياجات فئة المعلمين المستهدفة بالتدريب، حيث إن نجاح التدريب يقاس بتحديد الاحتياجات التدريسية وحصرها، وأن أى تدريب لا يبنى على أسسٍ علمية لن تكون له قيمةٌ ولن يجدي نفعاً، لذا فهناك ثلاثة مداخل لتحديد الاحتياجات التدريسية للمعلمين، وهي مدخل تحليل المنظمة (المؤسسة التعليمية) ويركز على فعاليات التدريب وأنواعه والمواد المتاحة والمشكلات التدريبية والاحتياجات المستقبلية، ومدخل تحليل العمليات ويركز على تحديد أهم المعارف والمهارات والكفايات والقدرات والصفات التي تنقص الفرد، ومدخل تحديد الفرد الذي يهتم بقياس أداء الفرد في مهاراته، وعلى تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطويرها (عبد الفتاح يونس،2012 ).

ومن ثم فالأهداف التربوية لا تتحقق إلا بوجود معلمٍ مؤهل مهنيا وأكاديميا، فجودة مخرجات التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المعلم وكيفية إعداده وتأهيله، ومن ثم تدريبية المستمر أثناء الخدمة، كما أن المعلم عنصر أساسي في تطوير أساليب تقويم برامج تدريب المعلمين، فهناك حاجة لرؤاهم ووجهات نظرهم، وبالتالي يجب الاهتمام باحتياجاتهم التدريسية، حيث إن عملية تحديد هذه الاحتياجات تعتبر المؤشر الذي يوجه التدريب.

وقد ركزت العديد من الدراسات والبحوث على الاحتياجات التدريسية للمعلمين نظراً لأهميتها، منها دراسات وبحوث كل من: (Lemperou et al, 2011)، (نجلاء العصيمي، 2012)،(Abali, 2013 )، (فايزة سعادة، 2019)، (رقية إسماعيل وعتيق الزهراني، 2021).

ولما كان من أهم عناصر بناء برامج التدريب توفير أدواته العلمية التي تعد بمثابة الدليل المرشد لإجراءات التدريب، التي في مقدمتها **الحقائب التدريبية**– محتوى تدريبي فى مجال ما يتم استخدامه بواسطة مدرب لتحقيق أهداف محددة، وتشتمل الحقيبة التدريبية على أدبيات توضيحية ومعينات وأساليب تدريب وخطط جلسات تدريبية –فقد اهتمت العديد من البحوث بإعداد الحقائب التدريبية لمعلمي المواد الدراسية المختلفة، لما لها من دورٍ في تحسين الممارسات التدريسية وتكملة الإعداد المهني للمعلم، ومواجهة المستحدثات التربوية التي تفرض نفسها يومٍ بعد الآخر على الواقع التعليمي، منها بحوث كل من: (عصام سيد ومحمد عطية، 2015)، (خالد يونس، 2017)، (سعيد الواحدي، 2018)، (هبة إبراهيم، 2018)، (بسمة الهندي،2021)، (خلود عجلان وآخرين، 2021).

كما اهتمت البحوث بإعداد الحقائب التدريبية لمعلمى اللغة العربية بصفة خاصة، نظراً لأهميتها في الإعداد الأكاديمي والمهني والتنمية المستدامة لهم، منها بحوث كل من: (ماجد القويعي، 2014) الذي اهتم ببناء الحقيبة التدريبية في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في منهج لغتي الجميلة في دولة القصيم، وتوصل إلى فاعلية الحقيبة التدريبية في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، وأوصى بضرورة الاهتمام بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية وإعادة النظر في برامج إعدادهم لتواكب متطلبات العصر، وبحث (عبد الرحمن القرني، 2022) الذي أكد دور الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات تدريس القراءة والاتجاه نحوها، وبحث (سامية خليف، 2022) الذي اهتم ببناء حقيبة تدريبية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي الوجداني، وتوصل إلى فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية الوعى بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

ويرتبط تطوير آداء المعلم والاهتمام بإكسابه مهارات متطورة من خلال التدريب **باندماج المتعلمين** داخل قاعات الدراسة، ومن ثم جعلهم يبذلون قصارى جهدهم من أجل استغلال الفرص المتاحة للتعلم وزيادة الأداء الأكاديمي، واكتساب المهارات المختلفة التي تؤهلهم للتكيف مع مختلف المهام التعليمية.

**ويذكر(HU & Wolniak ,2013 ) أن هناك نوعين من الاندماج، هما: الاندماج الأكاديمي** الذي يشير إلى بذل الطلاب المزيد من الجهد في أداء المهام الأكاديمية لاستيفاء، بل وتخطي المطلوب منهم. **والاندماج الاجتماعي** الذي يشير إلى المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التى تخدم المجتمع.

وترجع أهمية دراسة الاندماج الأكاديمي إلى أنه أحد أبعاد الحكم على الكفاءة الذاتية للمعلم، فمن خلاله تظهر قدرته على تحقيق اندماج طلابه، ومساعدتهم في تقدير قيمة التعلم، وفهم أهميته بالنسبة للحياة المستقبلية لديهم(Wai et al, 2008) . كما أنه يعد أحد أفضل المؤشرات على التعلم والنمو الشخصي، فقد أكدت البحوث أنه عندما يندمج المتعلمون في أنشطة تربوية هادفة، تستمر فوائد ذلك إلى ما بعد التخرج، ويضاعف فرص اندماجهم في العمل فيما بعد(Luthans et al, 2016) . فالاندماج الأكاديمي في العملية التعليمية يرتبط بالتحصيل والسلوكيات الدراسية، كما أنه يؤدى دوراً فاعلاً في تحقيق نواتج التعلم المنشودة، وكذلك بعض السلوكيات الاجتماعية الفعالة (Appleton et al, 2008).

ونظراً لأهمية الاندماج الأكاديمي ركز التربويون على دوره في العملية التعليمة، حيث إن بعض التربويين يتبنون مدخلاً تعليمياً وتدريسياً مبنياً على الاندماج، كما تحاول الجامعات المتقدمة عمل دراسات مسحية سنوية لقياس اندماج الطلاب، ومقارنة النتائج في كل مرة، والتعرف على العقبات التي تحول دون تحقيقه والعمل على تلاشيها، وذلك نظراً لأهميته، ودوره الفاعل في تحقيق أفضل نواتج تعلم(Jones,2008) .

وفي ضوء ذلك أكدت دراسة (صفاء عفيفي،٢٠١٦) أنه يلقى على عاتق المعلمين والمتعلمين تحقيق الاندماج الأكاديمي، فعلى المعلمين الاهتمام بتقديم الأمثلة التعليمية

المناسبة، واستخدام استراتيجيات التدريس التي تحقق الاندماج، وعلى المتعلمين الاستفادة من ذلك، والمشاركة في الأنشطة المختلفة ودعم الأقران والاستفادة منهم.

ونظرا لأهمية الاندماج الأكاديمي للمتعلمين ودوره الحقيقي في تحسين نواتج التعلم، فقد ركزت العديد من الدراسات والبحوث على قياسه وتنميته لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، منها دراسات وبحوث كل من: (ريحاب نصر، 2019)، (سوزان سراج، 2019)،(Kim et al, 2019) ، (محمد عبد اللطيف، 2020)، (أسماء صالح، 2022).

ومن ثم فإن الاهتمام بتدريب المعلم على مستجدات الواقع التعليمي وما تتطلبه المناهج المطورة من مهارات ذات صلة بتخطيطها وتنفيذها وتقويمها، في ظل هذا النظام التعليمي الذي يحتاج إلى معلمٍ مؤهل للتعامل معه ومع مهاراته، قد يكون له عظيم الأثرِ في الاندماج الأكاديمي للمتعلم داخل الفصل الدراسي خاصة إذا كان هذا التدريب مستنداً من الأساس إلى حاجات المعلم الفعلية التي تنبع من متطلباته ذات الصلة بواقعه التعليمي، بما يؤكد ضرورة البحث عن مستجدات مناهج اللغة العربية المطورة والتوافق معها.

**<u>الإحساس بمشكلة البحث:</u>**

نبع الإحساس بمشكلة البحث من عدة مصادرِ على النحو التالي:

- **الخبرة الشخصية:** فقد اتضح من خلال الاشتراك في ورش العمل الخاصة بالتربية العملي لمعلمي اللغة العربية عزوف المعلمين عن البرامج التدريبية المختلفة، فهى لا تجذبهم؛ لأنها ذات محتوى تقليدي، لا يساعدهم في التعرف على المناهج المطورة ومتطلباتها المتعددة التي تختلف تماماً عما كان معهوداً في السابق، كما أنها –حتى لو ركزت على الجديد في المناهج المطورة– تركز على المحتوى النظري وقلما تهتم بالجانب التطبيقي لما يتم تعلمه.

كما أنه لا يخفى على أحد ما أثارته المناهج المطورة من جدل واسع من أولياء الأمور والمعلمين أنفسهم، فلا يمر يوم إلا ونطالع شكوى من أولياء الأمور تتعلق

بالمناهج المطورة، بل كان المعلمون أنفسهم يشتكون صعوبة تعاملهم مع هذه المناهج، وتخبطهم في تدريسها، وضعف فهمهم للعديد من الاستراتيجيات المستخدمة في شرح الأنشطة، وعدم وجود دليل واضح للتعامل معها، وأن كل ما يقومون به اجتهادات شخصية، وأنه حتى ما تم تلقيه من تدريب غير كاف للتعامل مع هذه المناهج، ويركز على عدد قليل من كل مدرسة على اعتبار قيامهم بنقل خبراتهم لزملائهم داخل المدرسة، وهذا قلما يحدث، وبالتالي يتأكد ضرورة النظر بعين الاعتبار إلى هؤلاء المعلمين باعتبارهم حجر الزاوية لنجاح هذه المناهج وتحقيق المراد منها.

إلى جانب ملاحظة ضعف الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من خلال متابعة طالبات الكلية في التربية العملية والزيارات الميدانية لهم، واتضح ذلك أكثر منذ الصف الرابع الابتدائي الذي أثار جدلاً واسعاً في الأوساط المختلفة، وتذمر التلاميذ من المناهج المطورة عامة ومناهج اللغة العربية خاصة، وضعف قدرة معظمهم على تلبية متطلبات تلك المناهج، نظراً لأن المعلمين أنفسهم يتعاملون مع واقع مبهم بالنسبة لهم تغير تغيراً تاماً عما كان معهوداً، فقد فوجئوا بمهارات ومشروعات وتدريبات أدائية لم يسبق لهم دربوا تلاميذهم عليها، وكل ذلك كان له أثر كبير في ضعف اندماج التلاميذ في الفصول الدراسية، وانعكس ذلك على اندماجهم الأكاديمي.

- **نتائج الدراسات والبحوث السابقة:** فقد أكدت ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة، تستهدف تنميتهم ودعمهم مهنياً، وتراعي احتياجاتهم التدريبية خاصة إذا كان هناك من المستجدات التعليمية ما يستدعي ذلك، وليس هناك من المستجدات أكثر من هذه المناهج المطورة التي أثارت جدلاً واسعاً، منها دراسات وبحوث: (نجلاء العصيمي، 2012)، (ماجد القويعي، 2014)، (فايزة سعادة، 2019)، (رقية إسماعيل وعتيق الزهراني، 2021). وكذلك تأكيد الدراسات والبحوث على ضعف الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية–بصفة عامة– قبل حتى تطبيق منظومة المناهج الجديدة، منها دراسات وبحوث كل من (ريحاب نصر، 2019)، (أسماء صالح، 2022). وفي سياق

المناهج المطورة أجريت دراسة في جامعة هارفارد نشرتها اليونسكو (2020) هدفت تقييم نظام إصلاح التعليم في مصر، وأشارت نتائجها إلى أن ذلك الإصلاح ما زال جديداً وجارياً، وأن نتائجه ما زالت في تطور، وتفتقد إلى قياس عالي الجودة، وأن النمو المهني المستمر للمعلمين هو حجر الزاوية لنجاح تلك المحاولة الإصلاحية.

- **الدراسة الاستطلاعية:** التي قامت بها الباحثتان والتي تمثلت في تطبيق استبيان مفتوح على (20) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة العربية بالحلقة الابتدائية، ممن قاموا بتدريس منهج اللغة العربية المطور، وتم طرح (6) أسئلة في الاستبيان تضمنت مدى حرصهم على حضور التدريب الخاص بالمناهج المطورة، وأسباب هذا الحرص أو عدمه، وعن طبيعة الدورات التدريبية التي تم اجتيازها والخاصة بالمناهج المطورة، ومدى الإفادة من هذه الدورات في جوانب التدريس العملية(التخطيط- التنفيذ- التقويم)، وعن تصورهم عن محتوى الدورات الفعالة في تحسين الأداء التدريسي بما يتناسب مع متطلبات المنهج المطور، وتبين من خلال تحليل استجاباتهم ما يلي:

- 80 ٪ من المعلمين يحضرون الدورات من أجل الترقيات فحسب.
- 95٪ من المعلمين أجمعوا على الاهتمام دائماً بالجانب النظري دون التدريب على الجانب التطبيقي في سياق المناهج المطورة.
- 100٪ من المعلمين أجمعوا على عدم سؤالهم عما يحتاجون للتدريب عليه، وأن التدريب دائما ما يفرض في ضوء وجهات نظر المدربين.
- 95٪ أكدوا حاجتهم إلى مزيد من التدريب حول عدد كبير من المصطلحات الموجودة في المناهج التي سمعوا بها في تدريبات مختلفة، وأنهم ليسوا على دراية بكيفية تنفيذها مثل: المشروعات التعليمية- المهارات الأدائية- مهارات التفكير العليا والدنيا- المهارات الحياتية- التعلم الوجداني، وأنهم بحاجة إلى استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم حديثة تتناسب مع طبيعة المنهج المطور غير تلك التي اعتادوا عليها.

**تحديد مشكلة البحث وأسئلته:**

مما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الابتدائية بالشكل الذي يتناسب مع الاحتياجات التدريسية في المناهج المطورة، وقلة مراعاة البرامج التدريبية المقدمة لهم للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم لتدريس هذه المناهج(2.0) ، وانخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم، وذلك في غياب الحقائب التدريبية التي تراعي تلك الاحتياجات؛ بغية تحسين الممارسات التدريسية لدى المعلمين ورفع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم.

وعليه.. يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

**ما الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء الاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الابتدائية لتحسين الممارسات التدريسية في المنهج المطور (2.0) وتأثيرها في مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

س1: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطور(2.0) في الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

س2: ما أسس بناء حقيبة تدريبية مقترحة وفق احتياجات معلمي اللغة العربية التدريسية في المنهج المطور؟

س3: ما مكونات الحقيبة التدريبية المقترحة وفق احتياجات معلمي اللغة العربية التدريسية في المنهج المطور؟

س4: ما أثر الحقيبة المقترحة في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية؟

س5: ما العلاقة بين تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية (مجموعة البحث)؟

**أهداف البحث:** استهدف البحث الحالي:

- بناء قائمة بالاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية.
- بناء الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية.
- تصميم بطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في الممارسات التدريسية.
- إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي لتلاميذ الحلقة الابتدائية.
- قياس أثر الحقيبة التدريبية المقترحة في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية.
- تحديد العلاقة بين تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم.

**حدود البحث:** اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم والتي تحظى بنسبة اتفاق عالية، حيث يتم رصدها من خلال الاستبانة التي تم تطبيقها عليهم.
- تم تطبيق الحقيبة على 12 معلماً من معلمي اللغة العربية، وذلك نظراً لطبيعة البحث التدريبية، وحتى يؤتي البحث ثماره، فالعدد الكبير لن يساعد في تعميق التدريب والاهتمام بالجانب التطبيقي، وكذلك يصعب التوفيق في المواعيد بين الأعداد الكبيرة.
- تم التطبيق على مجموعة من معلمي اللغة العربية بإدارة شبين القناطر التعليمية، حيث مصدر الشعور بالمشكلة.
- استغرق تطبيق الحقيبة التدريبية (15) يوما تدريبيا، بواقع (4) ساعات في اليوم، أي (60) ساعة تدريبية بواقع (5) أسابيع.
- تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الابتدائية، لأن هذا الصف هو بداية التطبيق الفعلي للامتحانات، كما أن به زيادة في الأعباء الدراسية التي لم يألفها التلميذ في صفوف سابقة وبالتالي فهم في حاجة إلى رفع مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم بما يجعلهم يتوافقون ويندمجون بصورة أفضل في دراستهم.

**تحديد مصطلحات البحث:**

- **الحقيبة التدريبية:** هى مخطط عام تم تصميمه وتنظيمه بأسلوب متكامل وشامل، بحيث يتضمن محتوى تم وضع أهدافه في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية التدريبية في المناهج المطورة، وتم تنفيذه من خلال توظيف عدة استراتيجيات للتدريب، وتم استخدام مصادر للتعلم، والقيام ببعض المهام التدريبية والأنشطة، وتطبيق أساليب تقويم متنوعة؛ بهدف تحسين الممارسات التدريسية في مناهج اللغة العربية المطورة وزيادة الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية.
- **الاحتياجات التدريسية:** مجموعة من الأبعاد التدريبية التي يرى معلمو اللغة العربية في الحلقة الابتدائية أنهم يحتاجون للتدريب عليها ليكونوا قادرين على القيام بمهامهم التعليمية في تدريس مناهج اللغة العربية المطورة في المرحلة الابتدائية بصورة أكثر فاعلية، بما يحسن ممارساتهم التدريسية في هذه المناهج ويرفع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم.
- **المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية(2.0)** : محتوى فكري وتربوي يقوم على المهارات الحياتية والتعلم من أجل المواطنة، وينطلق من رؤية مصر للتعليم وأبعادها التعليمية (تعلم لتكون- تعلم لتعرف- تعلم لتعمل- تعلم لتعيش)، ويعتمد من أجل تحقيق ذلك على أربعة محاور في الصف الرابع (أكتشف ذاتي -علاقتي مع الآخرين-مجتمعي- مسئولياتي تجاه نفسي وعالمي).
- **الاندماج الأكاديمي:** درجة انخراط ومشاركة تلميذ الصف الرابع الابتدائي المتحمسة في المواقف التعليمية داخل حصص اللغة العربية، بهدف إنجاز المهام وتحقيق الأهداف المراد تحقيقها بنجاح، ويتضمن ثلاثة أبعاد تتضمن الاندماج المعرفي والسلوكي والوجداني، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المعد لهذا الغرض.

**منهج البحث:** وفقاً لطبيعة البحث تم استخدام منهجين، على النحو التالي:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك فيما يتصل بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين والحقائب التدريبية وكيفية إعدادها، والتدريب أثناء الخدمة والمناهج المطورة، وكذلك الاندماج الأكاديمي لدى المتعلمين.
- **المنهج التجريبي:** وذلك فيما يتصل بتجربة البحث، فتم الاستعانة بالتصميم ذي المجموعة الواحدة، وتم تطبيق أدوات البحث قبليا وبعد ذلك إجراء المعالجة التجريبية على المجموعة من خلال الحقيبة التدريبية المقترحة، كذلك مقياس الاندماج الأكاديمي على تلاميذهم.

**أدوات البحث: قامت الباحثتان بإعداد الأدوات التالية:**

- قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية.
- الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية.
- بطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في الممارسات التدريسية في المناهج المطورة.
- مقياس الاندماج الأكاديمي لتلاميذ الحلقة الابتدائية.

**فروض البحث: تم التحقق من صحة الفروض التالية:**

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة (ككل) لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة (في كل بعد على حدة) لصالح التطبيق البعدي.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية مجموعة البحث في المناهج المطورة ومستوى الاندماج الأكاديمي (ككل) لدى تلاميذهم في الحلقة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية مجموعة البحث في المناهج المطورة ومستوى الاندماج الأكاديمي(في كل بعد على حدة) لدى تلاميذهم في الحلقة الابتدائية.

**خطوات البحث وإجراءاته:** للإجابة عن أسئلة البحث، تم السير وفق الإجراءات التالية:

1. إعداد استبانة مفتوحة لمعلمي اللغة العربية وموجهيها الذين قاموا بالتدريس والتوجيه للمناهج المطورة، لتحديد الاحتياجات التدريسية في ضوء آرائهم، وعرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها، ثم تطبيقها في صورتها النهائية عليهم.
2. إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء الاستبانة المفتوحة في صورة استبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها، ثم إجراء التعديلات اللازمة للوصول بها إلى صورتها النهائية، ثم تطبيقها على عينة من معلمي اللغة العربية لتحديد الاحتياجات الأكثر اتفاقاً بينهم لبناء الحقيبة في ضوئها.
3. تحديد أسس بناء الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء الاحتياجات التدريسية في مناهج اللغة العربية المطورة، من خلال الأدبيات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية وتحديدها.
4. بناء الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية التدريبية في المناهج المطورة، وذلك من خلال تحديد أهداف الحقيبة- اختيار المحتوى المراد تدريب المعلمين عليه في ضوء احتياجاتهم- تحديد الاستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتنفيذ الحقيبة التدريبية- تحديد الأنشطة والوسائط التعليمة المناسبة- اختيار أساليب التقويم المناسبة)، وعرض الحقيبة على المحكمين للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

5. إعداد بطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء احتياجاتهم.
6. إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي في مادة اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الابتدائية.
7. قياس فاعلية الحقيبة التدريبية المقترحة في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المناهج المطورة، وتأثيرها على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم، وتطلب ذلك: ( تحديد التصميم التجريبي للبحث، وتضمن اختيار مجموعة البحث من بين معلمي اللغة العربية بعدد من مدارس محافظة القليوبية- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على مجموعة البحث ومقياس الاندماج الأكاديمي على مجموعة من تلاميذهم بالحلقة الابتدائية- تطبيق الحقيبة التدريبية المقترحة على المعلمين مجموعة البحث- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المعلمين مجموعة البحث، ومقياس الاندماج الأكاديمي على تلاميذهم- رصد النتائج والمعالجة الإحصائية للبيانات- استخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث).

**أهمية البحث:** يفيد البحث الحالي كلا من:

- **تلاميذ الحلقة الابتدائية:** حيث يلقي الضوء على أهمية الاندماج الأكاديمي لديهم، وأهمية أخذ هذا المتغير بعين الاعتبار باعتباره مؤشر لاندماجهم في الأنشطة المدرسية ذات الصلة بالمناهج المطورة.
- **معلمي اللغة العربية:** حيث يحسن ممارساتهم التدريسية من خلال حقيبة تدريبية ترشدهم لتدريس المناهج المطورة، وبالتالي يسد الفجوة بين الواقع والمأمول في أدائهم وفق متطلبات المنهج المطور، بما يساعد في رفع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم.
- **مصممي الحقائب والبرامج التدريبية:** حيث يمدهم ببعض المقترحات الخاصة ببرامج التدريب، وذلك من خلال توفير محتوى للتدريب يساير أحد المستجدات على الواقع التعليمي والخاص بالمناهج المطورة، وأدوات لقياس أثر هذا التدريب.

- **الباحثين:** يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث أخرى تتناول بناء حقائب وبرامج تدريبية في ضوء احتياجات المعلمين التدريسية في المناهج المطورة، فضلاً عن قياس تأثيرها على أحد المتغيرات المهمة وهو الاندماج الأكاديمي.

## المحور الثاني: الإطار النظري للبحث

يهدف هذا الإطار النظري إلى استعراض متغيرات البحث، من أجل تعرف خطوات تحديد الاحتياجات التدريبية والطرق العلمية لتحديدها، وكذلك تعرف طبيعة المناهج المطورة وما يميزها عن المناهج القديمة، وبالتالي يتضح سبب الفجوة بين ما كان يسلكه المعلم وما يحتاجه لمجابهة هذا التطور، وفي ضوء ذلك يتم تحديد أسس إعداد الحقيبة التدريبية المقترحة، كما يتم تعرف الاندماج الأكاديمي وأبعاده بما يساعد في إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي في اللغة العربية، ويتم تناول كل ذلك تفصيلاً على النحو التالي:

### أولا: المناهج التربوية المطورة(2.0) ودور المعلم في تحقيق أهدافها:

لا شك أن المعلم هو العنصر الفاعل في عملية تطوير المناهج، فليس من الطبيعي أن يتطور المنهج ويبقى دور المنفذ لهذا المنهج كما هو، فهو أحد المدخلات التي تتفاعل بينها في مرحلة العمليات لتحقيق المخرجات المأمولة، لذلك لن يستطيع المعلم تنفيذ منهج هو في معزل عن معرفة أسس بنائه والفلسفة التي قام عليها وكيفية تحقيق أهدافه، فالمنهج ليس مجرد تقديم حقائق ومفاهيم ومعارف، لذلك لا بد من تطوير هذا المعلم ذاته وسد الفجوة بين ما هو قائم وما ينبغي أن يكون بما يتواقف مع متطلبات هذا المنهج المطور، ومن ثم سوف يتناول هذا المحور الحديث عن المناهج المطورة ودور المعلم في تحقيق أهدافها على النحو التالي:

#### أ- فلسفة المناهج المطورة:

أكد(سعيد المصري،2021، 5) في وثيقة صادرة عن مركز دعم واتخاذ القرار بمجلس الوزراء أن: "فلسفة التطوير الجديدة في المناهج انطلقت من رؤية لنظام تعليم وتعلم جديد، يتم تصميمه لبناء رؤية لنظام تعليم وتعلم إنسان مصري منتمٍ لوطنه ولأمته

العربية، مبتكر، مبدع، يفهم ويتقبل الاختلاف، متمكن من المعرفة والمهارات الحياتية، قادر على التعلم مدى الحياة، وقادر على المنافسة العالمية، وعلى ضوء ذلك تسعى خطط التطوير الجارية إلى تغيير هذه الثقافة بحيث يصبح التعليم وبناء المهارات هو الأساس الذى يمنح الفرد المكانة الاجتماعية التي يستحقها، ويكون التعليم مرتبطاً بالتنمية ومعززاً للقدرة التنافسية للاقتصاد المصري".

ومن ثم اهتم النظام التعليمي المطور بالمهارات الحياتية اللازمة لتخريج جيل يتعامل بثقة وكفاءة مع نفسه والآخرين والمجتمع؛ وقد تأسست هذه المهارات على المهارات الأساسية الاثنتي عشرة التي وضعتها مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحت قيادة اليونيسف مع عدد من الشركاء على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية، وقد طورت مصر مهارتين ضرورتين للمجتمع وبناء شخصية المواطن المصري، وهما: الإنتاجية والمحاسبية (وزارة التربية والتعليم، 2022، 5).

وتم تصنيف هذه المهارات وفق أبعاد التعلم الأربعة التي هى: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتتعايش؛ حيث يكون التعلم ليعمل باستخدام مهارات التعاون، والتفاوض، وصنع القرار، والقدرة على إنتاج سلوك مفيد أو منتج مادي، والتعلم ليتعايش باحترام التنوع، والتعاطف، والمشاركة، والتعلم ليعرف باستخدام التفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات، والتعلم لتكون له شخصية مستقلة واعية من خلال إدارة الذات، والصمود، والتواصل والقدرة على محاسبة الذات.

ومن ثم يمكن بلورة المبادئ والمفاهيم الفلسفية التي تقوم عليها المناهج المصرية في: (المواطنة– احترام التنوع والاختلاف– التكاملية– التعلم للحياة– التعلم مدى الحياة– التعلم للعمل–التعلم للتعايش مع الآخر– ريادة الأعمال–التنمية المستدامة– الحيادية).

**ب– طبيعة المحتوى العلمي للمناهج المطورة:**

لقد حدث في ظل تطبيق منظومة المناهج المطورة الجديدة 2.0 تغيراً كبيراً وجذرياً في فلسفة التعليم، فانتقل من النمط التقليدي إلى النمط الحديث، الذي تمثل في مجموعة من المهارات ذات الصلة الوثيقة بالثورة الصناعية الرابعة ومهارات القرن الحادي

والعشرين التي ينبغي توافرها في مخرجات التعلم، ويتضح ذلك في ستة ملامح أساسية تعكس التطور النوعي في المضمون العلمي الجديد للمناهج المطورة حددها (سعيد المصري،2021، 7- 10)، (رضا السعيد، 2022، 15- 17)، (وزارة التربية والتعليم، 2022) على النحو التالي:

- **بناء التفكير عبر اكتساب اللغة:** وذلك استناداً إلى مبدأ مهم في علوم اللغة الحديثة يرى أن اللغة لا تنفصل عن التفكير، وبالتالي فإن عملية اكتساب اللغة تمر عبر بناء جيد ومنظم للتفكير، وقد تمثل ذلك فى سلسلة مقررات بعنوان اكتشف، تنطوي على تصور جديد لتعليم اللغة للأطفال يختلف عما كان موجود قديماً، فيتم تعليم القراءة في السنوات المبكرة من خلال الجمع بين طريقة تعرف أصوات الحروف ودمج الأصوات لتكوين كلمات من ناحية، وطريقة المدخل الكلي الذي يقوم على تعليم القراءة من خلال نصوص قصصية من ناحية أخرى.

ويتطلب ذلك تنمية الوعى البصري من أجل إدراك أوجه التشابه والاختلاف في الحروف وتنمية الوعي الصوتي، ويصاحب ذلك تنمية المفاهيم والتي تبدأ بالذات وإدراك الطفل لعالمه المحيط بدءاً من الأسرة ثم العالم من حوله ممثلا في البيئة والأفراد من مختلف الثقافات، وكل ذلك يخالف ما كان موجود من أساليب تلزم الطفل حفظ الحروف كاملةً كشرط للقراءة والكتابة.

- **استهداف الفهم العميق:** فهذه المناهج الجديدة تهتم بالفهم المتعمق بدلاً من الكم الهائل للمحتوى في المناهج السطحية، الذي يعطي الأولوية للمعلومات على حساب المعرفة المتعمقة، فكان الأطفال قديماً يركزون على حفظ المقررات، ولهذا تشتمل المقررات الجديدة على مواد تعليمية إثرائية تم إنتاجها بصورة رقمية تفاعلية بها قدر كبير من التشويق والمتعة.
- **التعلم في إطار تخصصات متعددة:** فالمناهج الجديدة تقوم على التداخل بين التخصصات المتعددة، وبذلك تم الانتقال من المقررات المنفصلة إلى البناء المعرفي المتكامل بين عدد من التخصصات، بما يساعد في إدراك المعرفة بأبعادها المختلفة،

وإدراك الظواهر من جوانبها المتعددة؛ فينمي القدرة على حل المشكلات والتفكير الناقد.

- **ربط التعليم بالتعلم:** يقوم الربط بين التعليم والتعلم على عملية تفاعلية في ضوء ما يبذله المتعلم من جهد ذاتي في التعلم، لذلك تم اعتبار العملية التعليمية مزيجاً من نشاط تدريسي يقوم على المعلم داخل الفصل من خلال المقررات إلى جانب الاهتمام بالنشاط الإثرائي الذي يجعل المتعلم طرفاً إيجابياً وفاعلاً في اكتساب المعرفة والمهارات من خلال التعلم الذاتي.

هذا وتساعد المواد التعليمية الإثرائية على بذل جهد في الفهم والتفكير والبحث من قبل المتعلم، بما يخالف ما كان يحدث في المقررات القديمة التي تقوم على التعليم في اتجاه واحد من الكتاب إلى المتعلم مروراً بدور المعلم الذي هو الدور الأساس في التعليم.

- **التحول الرقمي وتكنولوجيا الاتصال:** وذلك من خلال توظيف الوسائط الرقمية كالتابلت في العملية التعليمية، والذي بدأ في الآونة الأخيرة يواجه صعوبات تتعلق بانتشار الثقافة الرقمية السائدة التي تقوم على التسلية وأوقات الفراغ.
- **المناهج المطورة والابتكار:** توفر سلسلة المناهج المطورة محتوى علمياً يساعد على بناء نظام تعليمي معزز بالابتكار، فالمتعلمون ينهجون نهجاً جديداً يساعد في طرح الأفكار وتنفيذها ثم مراجعة النتائج بطريقة علمية، فيكتسبون قدرات ومهارات كالإنتاجية– الإنجاز – الطموح– الفاعلية الذاتية–الاستقلالية–التحفيز الذاتي– التعاون في حل المشكلات.

ومن ثم يتضح باستطلاع هذه المناهج أن الإطار العام لها تضمن عددا من التحديات ذات الاهتمام المحلي والعالمي، مصنفة وفقا لخمس قضايا رئيسية: البيئة والتنمية والصحة والسكان وعدم التمييز والمواطنة والعولمة، تلك القضايا والتحديات التي تم دمجها ومعالجتها في المناهج الدراسية الجديدة، ويتم استهدافها عبر مسار تقدم المتعلمين في التعليم قبل الجامعي.

**ج- المحتوى التنموي للمناهج المطورة:**

تعكس المناهج المطورة في محتواها مبادئ مهمة تقوم على بناء المهارات التي تقتضيها خطط التنمية، ويتمثل ذلك في ملامح أساسية تعكس المضمون التنموي الجديد لمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي هي ضرورية وذات أهمية قصوى في تحقيق الأهداف التنموية، وتقلل الفجوة بين التعليم والتنمية، وذلك على النحو التالي:

- **بناء المهارات:** تهتم المناهج الجديدة ببناء المهارات التي تلزم لتكوين شخص قادر على الحياة بكفاءة، ولذلك ترسخ ثقة المتعلم في ذاته وقدرته على اكتساب المهارات اللازمة للحياة الجيدة؛ بحيث يكون التعليم لربط التعليم بالحياة وليس للحصول على الشهادات، ومن هذه المهارات التي يرسخها المنهج المطور: التفكير الناقد وحل المشكلات، الحصول على المعلومات وتحليلها، والمبادرة بالأفكار الجديدة، والتواصل، التكيف، والنقاش والحوار الخلاق وصولاً إلى تسويات وحل المشكلات من خلال التفاوض الفعال، والعمل الجماعي.

وبالتالي فهذه المهارات المستهدفة مهمة في بناء مخرجات تعليمية جيدة للمستقبل، حيث تهدف إلى تكوين مواطن إيجابي لديه طموح، وتكوين أفراد يتمتعون بقوة عمل متميزة تستطيع المنافسة في سوق العمل، وذلك مرهونا باستمرار هذا التطوير في جميع المراحل الدراسية.

- **دمج القيم في المحتوى المعرفي:** تقوم المناهج الجديدة في بنائها للقيم على دمج المهارات الحياتية داخل النسيج المعرفي المتخصص الذي يتعلمه الطفل، بحيث تعد المبادئ وقواعد السلوك التي تصوغ شخصيته جزء لا يتجزأ من رصيده المعرفي، فتعلم الحروف والكلمات لا ينفصل أبدا عن اقتناع الطفل بأهمية التنوع في الحياة، ومن ثم الإيمان بأن الاختلاف في الحروف والكلمات أساس لبناء الجمل، وعلى نفس النهج يكون اختلاف الأعياد بين الثقافات أساس الحياة، وكل ذلك يكون سببا في توسيع آفاق التفكير وبناء الشخصية وتأصيل البنية العميقة في التفكير، وأصبحت القيم عنصرا مشتركا في كثير من المقررات.

في ضوء ما سبق عرضه يتضح أن المناهج الجديدة تساعد في إكساب المتعلم جملة من المواصفات التي يجب أن يمتلكها، والتي تؤهله للحياة الناجحة والعمل الكفء في القرن الحادي والعشرين، هذه المواصفات تتلخص في أن يكون مفكرا ومبدعا، مستمرا في التعليم والتعلم، قائدا فعالاً ومقودا إيجابيا متعايشا مع الآخرين، معتزا بوطنه وتراثه، متمسكا بقيمه، لديه القدرة التنافسية، مؤمنا بقيم العمل، ومحققا لمبادئ ريادة الأعمال.

وبالتالي يؤكد النظام الجديد2.0عدم الاعتماد على معرفة المعلومة فقط، بل الاهتمام بالمهارات المكتسبة، سواء كانت مهارات التفكير العليا أو مهارات اللغة، أو المهارات الحياتية؛ كما أصبح الاعتماد على الكيف وليس الكم، والاهتمام بالفهم العميق لهذه المعلومات، والابتكار ، والتقويم، والتحليل والتطبيق، كما يهتم بالأنشطة الهادفة التي تعمل على فهم المعلومة وتطبيقها.

**ومن ثم يمكن استنتاج عدد من الفروق بين المناهج القديمة والمطورة على النحو التالي:**

- المناهج القديمة تؤكد على المعرفة، أما المطورة تؤكد المهارات.
- المناهج القديمة تعتمد على التعليم التلقيني، أما المطورة تعتمد على التعلم القائم على الأنشطة.
- المناهج القديمة تعتمد على المنهج السطحي الواسع، أما المطورة تعتمد على الفهم العميق.
- المناهج القديمة تعتمد على المواد الدراسية منفصلة، أما المطورة فهى تعتمد على تعدد التخصصات.
- المناهج القديمة تعتمد على التعليم النظري، أما المطورة فهى تعتمد على التعليم الممتع المرتبط بحياة المتعلم.
- المناهج القديمة تعتمد على المواد التعليمية الورقية فقط، أما المطورة المطور تعتمد على المواد التعليمية الورقية والرقمية.

ومن ثم فقد تغيرت ملامح مناهج اللغة العربية في ظل هذا التطور الذي طال مناهج المرحلة الابتدائية بأثرها، فانطبق عليها ما انطبق على جميع المناهج من تغيير فركزت على المهارات، والفهم العميق والقيم الحياتية وارتبطت ارتباطًا وثيقًا بغيرها من المواد الدراسية في ظل المنهج متعدد التخصصات، وبالتالي كان لابد أن يواكب هذا التطور تطورا في ممارسات المعلم التدريسية، بما يتلاءم مع طبيعة هذه المناهج، ويتم ذلك من خلال التدريب أثناء الخدمة وأدواته المختلفة، لذلك سوف يتم الحديث عن التدريب أثناء الخدمة على النحو التالي:

## ثانيا: التدريب أثناء الخدمة وأهميته لمعلمي اللغة العربية في المناهج المطورة:

يعد التدريب سلوكًا إنسانيا بدأ وتطور منذ القدم، وقد تم اعتماده في المجتمعات المتقدمة كوسيلة لتطوير وتحسين أداء البشر من خلال توظيف أساليب ووسائل مختلفة تتناسب مع التغيرات التي تحدث في كل عصر والتقدم الذي يشهده الأفراد، ويمكن عرض ما يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة وأهميته لمعلمي اللغة العربية في المناهج المطورة على النحو التالي:

### أ- مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

تعددت تعريفات التدريب إلا أن جميعها تركز على أن التدريب يتضمن ثلاثة جوانب أساسية، هي المعرفة والمهارة والسلوك (ضرغام الربيعي وعلي المحنة، 2017)، ويمكن عرض هذه التعريفات على النحو التالي:

التدريب هو نشاط مستمر يهدف إلى تزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات بما يجعله قادرا على القيام بعمل ما، من أجل زيادة الإنتاجية للفرد وللجهة التي يعمل بها أو نقل معارف ومهارات وسلوكيات جديدة بهدف تطوير كفاءة الفرد، من أجل أداء مهام محددة في جهة العمل الخاصة به (بشير الرشيدي وآخرون، 2004، 118). ومن ثم فهو عملية منظمة ومستمرة تتمحور حول الفرد، هدفها الأساسي إحداث تغيرات سلوكية

محددة؛ لتلبية الاحتياجات الحالية أو المستقبلية للفرد، والعمل الذي يقوم به والمنظمة التي يعمل بها؛ وذلك من أجل ممارسة عملهم بأكبر قدر من الفاعلية.

وبالتالي فتدريب المعلمين أثناء الخدمة هو البرامج التدريبية المخطط لها وفق احتياج علمي مدروس، هدفها الارتقاء بأداء المعلم وتحسين كفاءته (فيصل الهاجري، 2004). كما أنه كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية، وكل ما من شأنه رفع مستوى العملية التعليمية وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية (محمد سعفان وسعيد محمود، 2007، 93)

ومن ثم فالتدريب أثناء الخدمة هو نشاط منظم ومخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في أداء الفرد والجماعة المستهدفة بالتدريب، فتتغير معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم، وتتجدد معلوماتهم وترتفع كفاءتهم، وبالتالي تتحسن خدماتهم الحالية والمستقبلية، وبالتدريب يتم استكمال تأهيلهم لمواجهة المستجدات التربوية التي تقتضيها الخطط التعليمية، وتحل مشكلات النظم التعليمية وترتفع مستوى الخدمات المقدمة للمتعلمين، ومن أهم عناصر بناء برامج التدريب توفير أدواته العلمية، التي في مقدمتها **الحقائب التدريبية**، والتي يمكن تعريفها على أنها: مجموعة من الأدوات والمعلومات والوسائل التي تساعد المجموعة المستهدفة في فهم المادة التدريبية، واكتساب مجموعة من المعارف والمهارات من خلال التعامل المباشر مع مكونات الحقيبة التدريبية، وهى مجموعة من الخبرات التدريبية التي يتم تنفيذها من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين بطريقة منهجية ومنظمة ومنسقة، ويستخدمها المدرب كوسيط تدريبي.

**ب- أهمية التدريب أثناء الخدمة:**

يشكل التدريب ضرورة لازمةً خاصةً في عصر تتطور فيه المعارف والمعلومات والتقنيات تطوراً سريعاً، لذا فقد وضعت التغيرات السريعة المعلم أمام مهمات وحاجات جديدة لابد من الوفاء بها؛ بحيث يستطيع أن يجابه التغيرات التعليمية المتزايدة، لذلك تتلخص أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين من خلال بعض المنطلقات لخصها (Copriady,2018) فيما يلي:

- احتياج المعرفة والمهارة لتحديث وتنمية مستمرين؛ نظراً لما قد يصيب المعرفة والمهارة من تقادم نتيجة التغيرات السريعة في المجالات الحياتية ونظم العلم والتكنولوجيا.
- تدعيم الخبرات السابقة والمهارات الموجودة من خلال ثقل مكتسبات الإعداد الأولي، وتكييف المستجد في المهنة مع متطلبات العمل.
- تبادل الخبرات وتجريب المستحدثات وتذليل وحل المشكلات.
- المردود الإيجابي الناتج عن إحداث تنمية ذاتية على المستوى الفردي والمحلي والعام للمعلمين وللمؤسسة التعليمية.

وفي هذا الإطار أشار (Ayvaz،2018 ) إلى حاجة المعلمين الدائمة إلى تحديث معارفهم ومهاراتهم في المناهج وعلم النفس وطرق التدريس، والاطلاع على بحوث جديدة حول التعليم والتعلم، ومن ثم فهم بحاجة إلى التدريب المناسب أثناء الخدمة باستمرار.

وبالتالي فالتدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة للمعلم لاكتساب معارف ومهارات جديدة تتطلبها مهنته، ويساعد في تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنته، كما أن الممارسة أثناء التدريب تساعد في زيادة إنتاجيته بالعمل، وتكسبه أفاقاً جديدة في مجال ممارسة مهنته، وذلك من خلال تمكينه من مهارات التعلم المستمر.

**ج- أنواع التدريب أثناء الخدمة:**

يتنوع التدريب أثناء الخدمة بتنوع أهدافه على النحو التالي:

- **التدريب في بداية الخدمة:** ويتم من خلاله إكساب المعلمين الجدد المهارات الوظيفية اللازمة لتسهيل عملية إدراجهم واندماجهم مع الوسط التعليمي داخل المدارس، والربط بين برامج الإعداد من ناحية وبين ما سيواجه المعلم من مهام ومسئوليات من ناحية أخرى.
- **التدريب العلاجي:** ويهدف إلى تصحيح قصور ملحوظ من خلال الممارسات العملية.

- **تدريب زيادة الكفاءة أو التدريب المتقدم:** ويهدف إلى تحسين وزيادة وتحديث المهارات والمعارف الوظيفية للمعلمين، ويعكس أهدافاً تربوية محددة ويعمل على الوصول لمستويات مرتفعة من الأداء (وليم تريس، 2014، 13).
- **التدريب التجديدي:** ويهدف إلى اطلاع المعلمين أثناء خدمتهم على كل ما هو جديد فى مجال المهنة، وكل ما هو مستحدث في مجال العلوم والفنون، ويتميز بالتحديث الدائم نظراً لأن كل نظام تربوى في العالم يحتاج حتماً إلى تجديد معارف المعلمين ومعلوماتهم على فترات مستمرة خلال أدائهم لمهنة التعليم (عبد المحسن جودة، 2010، 293).
- **التدريب التوجيهي:** ويهدف إلى توجيه المعلمين الذين يتعرضون لظروف تختلف فى طبيعتها عن الوظائف والمهام التي كانوا يعملون بها، وذلك بهدف تبصيرهم بالتطورات والتغيرات التى قد يتعرضون لها، وظروف عملهم الجديد (Kim et al, 2006, 87).

وبالتالي يعد هذا التدريب الخاص بالبحث من النوع التجديدي، حيث يهدف إلى اطلاع المعلمين على مستجدات خاصة بالواقع التعليمي الذي فُرض على المعلم ووضعه أمام مناهج جديدة تحتاج إلى معلم ذي قدرات وإمكانات تختلف عما هو موجود بالفعل، وبالتالي فهو يسهم في تجديد معارف المعلمين فيما يتعلق بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم وكل ما يتعلق بمستجدات الواقع التعليمي في هذه المناهج المطورة.

**د- طرائق وأساليب التدريب أثناء الخدمة:**

يمكن عرض بعض طرائق التدريب أثناء الخدمة على النحو التالي:

- **المحاضرة:** من الطرائق التقليدية، وتقوم على عرض شفهي أو كتابي حول موضوع من الموضوعات يعده ويخطط له ويقدمه مدرب ذو كفاءة واطلاعٍ، ويتم من خلالها تقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات، يتم تنظيمها قبل تقديمها (هبة عبيد، 2008، 12).

- **المناقشة:** يتم فيها تبادل المعلومات والآراء في مجموعات صغيرة، وتستخدم عندما يتم عرض موضوع يحتاج إلى إثارة الفكر وتبادل وجهات النظر، ويسعى المدرب إلى تحريك فكر الأفراد من خلال التعاون والتنافس، ويتم في عدة صور، هي: (مناقشة موضوع يحدد مقدماً– مناقشة حالة دراسة أو مشكلة معينة– مناقشة فيلم أو محاضرة ثم عرضها– مناقشة نتائج بعض التمارين أو المقترحات (فاروق البوهي، 2001، 185).
- **الندوات:** من الطرائق المفضلة في الدورات التدريبية، وهي عبارة عن اجتماع مجموعة من التربويين المتخصصين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشتركين فيها (هبة عبيد، 2008، 173).
- **التدريس المصغر:** من الأساليب الحديثة، ويتم فيه تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة مدة كل منها حوالي 5 دقائق، مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية؛ حتى يمكن عرضها بعد ذلك، ليعرف المعلم المتدرب أخطاءه ويعدل سلوكه من خلال ملاحظات زملائه الذين يمثلون تلاميذه(علي راشد، 2003، 96).
- **البحوث الإجرائية:** فيها يتم حث المعلمين المتدربين على القراءة وتعريفهم بالكتب والمراجع وبكيفية القراءة الصحيحة، واستعمال المكتبة وكيفية استخدام المراجع مع توفير المراجع الموجهة لتناول بعض المشكلات، وجمع الحقائق عنها وتحليلها لإيجاد الحلول المناسبة لها، كتلك التي تتعلق بالامتحانات وطرق التدريس المختلفة، كما تساعد المعلمين على الوقوف على التطورات والمستحدثات التربوية في الميدان التربوي.
- **أسلوب ورش العمل:** من أفضل أساليب إكساب المعلمين المتدربين المهارات المهنية المختلفة، وتقوم ورش العمل على تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل صغيرة، تكلف كل مجموعة بدراسة مشكلة معينة دراسة علمية دقيقة تحت قيادة

أحد المتدربين يختاره زملائه، والخروج إلى الميدان لجمع المعلومات حولها، ويتم بحثها مع مجموعة متنوعة من الخبراء والباحثين، ومن ثم فهذا الأسلوب يكسب المتدربين سلوكيات مرغوبة مثل: التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية والعمل في فريق، وتعويد المتدربين على أسلوب حل المشكلات بطريقة علمية وعملية تعاونية (فاروق البوهي، 2001، 186).

ومن ثم قامت الحقيبة التدريبية في هذا البحث على عدد من هذه الأساليب التدريبية، بما تناسب مع طبيعة مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المراد إكسابها للمعلمين، وساعد في تعميق المهارات وتأكيدها بصورة عملية لدى هؤلاء المعلمين، وذلك بالتطبيق الفعلي على تلك المناهج المطورة.

وكل تدريب لا ينطلق من احتياجات المعلمين لن يفيد ولن يؤتي ثماره المطلوبة، لذلك سوف يتناول الجزء التالي الحديث عن الاحتياجات التدريبية على النحو التالي:

## ثالثا: الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية:

تحتل الاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في إعداد أدوات التدريب المختلفة؛ فأدوات التدريب المختلفة إذا أعدت ونفذت دون الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، فهى إهدار للوقت والجهد والكفاءات، لذلك سوف يتم الحديث عن الاحتياجات التدريبية على النحو التالي:

### أ- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعرف بأنها: مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي، الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعليم (حسين اللقاني وعلي الجمل، 2003).

وهى الفرق بين الأداء المتوقع، والواقع الفعلي للمعلم، ويمكن تحديدها من خلال تعرف أوجه القصور في أداء المعلمين، ومن ثم تحديد الفجوة بين ما هو كائن في الميدان

التربوي، وما يجب أن يكون عليه المعلم في أداء مهنته وممارسة متطلباتها (Hiten, 2003).

كما أنها مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها لدى المعلمين، والمتعلقة بمعارفهم ومهاراتهم التدريسية واتجاهاتهم نحوها؛ لجعلهم قادرين على القيام بمهنة التعليم تخطيطًا وتنفيذًا وتقويما (خشاب وسعيد، 2009)، وهى معلومات واتجاهات ومهارات يراد تنميتها وتعديلها؛ نتيجة لمستجدات علمية، وإنسانية، وتكنولوجية، وتنظيمية (عامر الكبيسي، 2010، 100).

ومفهوم الاحتياجات التدريبية يستند إلى الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف للفرد (تحسين الطراونة، 2011، 7)، وهى نوع من الحاجة إلى التحسين في الأداء الإنساني، الذي يمكن تلبيته من خلال التدريب المنظم (فيصل الجراح، 2020).

وبالتالي تمثل الاحتياجات التدريبية الأسلوب العلمي لقياس الفرق بين المستوى الحالي للفرد (قبل التدريب)، والمستوى المراد الوصول إليه (بعد التدريب)، وتتضمن جوانب معرفية وفنية ومهارية وإنسانية، ولا تقتصر على نواحي ضعف أو مشكلات محددة؛ وإنما تتضمن جوانب تطويرية يراد تنميتها، وهى عملية مستمرة؛ بسبب المستجدات العلمية، والإنسانية والتكنولوجية.

وتعرف الاحتياجات التدريبية إجرائيا في البحث الحالي بأنها: حاجة معلمي اللغة العربية بالتعليم الابتدائي إلى التدريب على المناهج المطورة2.0 (اللغة العربية تواصل) من خلال تدارك الفروق الجوهرية بين هذه المناهج والمناهج القديمة، بما يساعد في الممارسة العملية لهذه المناهج وفق متطلباتها؛ لأسباب ترجع إلى ضعف قدرتهم على التعامل مع هذه المناهج، نظرا للمستجدات التربوية التي أدخلت عليها.

**ب- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:**

يمثل تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين عنصرا مهما من عناصر تحسين العملية التعليمية، حيث يساعد في التعرف على نقطة الانطلاق، فالاحتياجات التدريبية تمثل

الفرق بين ما لدى المعلمين من كفاءات وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب، إلى جانب الكشف عن العراقيل التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المراد تحقيقها (خير الدين هني، 2005). وهى الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويد المعلمين به من المعلومات والمعارف والكفاءات والمهارات والخبرات بكل أنواعها كما وكيفاً؛ لإحداث تطور في أدائهم ورفع كفاءتهم مهنيا؛ لتأدية أدوارهم التدريسية على الوجه الأمثل (رياض سمور، 2006).

ويعتبر تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يتم في ضوئه تحديد الأهداف التدريبية، وتصميم المحتوى ونشاطاته، وتقييم التدريب، كما يعد الخطوة الأولى في التخطيط للتدريب، ويقاس نجاح أي تدريب بمدى تشخيصه للاحتياجات الحقيقية بدقة وقدرته على حصرها، وبالتالي تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس في تصميم أي تدريب(Tai, 2006) .

هذا وقد أكد(زياد بركات، 2010) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، والتي من أهمها عملية تصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي، فتحديد الاحتياجات التدريبية هو المؤشر الذي يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.
- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على حسن الأداء، والوصول إلى الهدف الأساسي من التدريب، كما يوضح الأفراد المراد تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.

إلى جانب أن تحديد الاحتياجات التدريبية بطرق علمية تسهم في الحد من طرح برامج تدريبية عشوائية، قد لا تتناسب واحتياجات المعلمين الأساسية، ومشاركة الأفراد غير المعنيين بهذه البرامج بما يترتب عليه فشلها (تحسين الطراونة، 2011).

**وفي ضوء ما سبق تتمثل أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في:**

- تحديد الاحتياجات التدريبية هى الأساس الذي يقوم عليه التدريب.

- تساعد في الكشف عن مشكلات التدريس التي تعاني منها المدارس، أو أحد أنشطتها.
- تساعد في تخفيض النفقات من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة.
- رفع كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من الإنتاجية عن طريق التدريب.
- الوصول إلى قرارات فعالة وسليمة باتجاه تخطيط العملية التدريبية وتعميمها، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية شاملة ومتكاملة، تشمل الاحتياجات الحالية والمستقبلية.

**ج- تصنيف الاحتياجات التدريبية:**

صنفها (عصام الخليفات، 2010، 80) على النحو التالي:

- **احتياجات عادية:** تتعلق بتدريب العاملين الجدد في المؤسسات المختلفة، أو عند النقل، أو الترقية، وتتسم غالباً بالتكرار، والتشابه.
- **احتياجات إنسانية:** تتعلق بمشكلات علاقات التعامل بين العاملين، أو بين العاملين وإدارتهم، أو باتجاهات العاملين.
- **احتياجات فنية:** ناتجة عن نقص المهارات اللازمة للقيام بالعمل على الوجه الأكمل.
- **احتياجات تطويرية وإبداعية:** وهى لازمة لتطوير القدرات الذهنية للأفراد؛ لتلبية احتياجات المؤسسة للتطوير، ولمواكبة التغيرات التكنولوجية والحضارية.

ومن ثم فإن الاحتياجات يختلف نوعها باختلاف الجانب الذي تتعلق به والنواحي التي ترتبط بها في إعداد المعلم وتأهيله، وبالتالي يختلف التدريب المقدم في ضوء هذه الاحتياجات، وما يترتب عليه من تجهيزات، وبذلك تكون تحديد الاحتياجات ونوعها هو الأساس في أي تدريب.

**د- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:**

تتنوع أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية المختلفة، والتي يترتب عليها تصميم أدوات التدريب المختلفة التي هي السبيل للتنمية البشرية، ويمكن عرض هذه الأساليب على

النحو التالي: (عصام الخليفات، 2010، 69- 71)، (محمد صالح، 2014، 117، 118)

- **المقابلة الشخصية:** وهى من أنجح الوسائل، وأكثرها فاعلية لجمع البيانات أو المعلومات، وتقوم على التفاعل بين شخصين القائم بالمقابلة( خبير/مسؤول التدريب)، والمتدربين المحتملين؛ وذلك وجهاً لوجه بتوجيه أسئلة، وتلقى الرد عليها.
- **الملاحظة:** من الأساليب الفعالة التي تساعد في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية؛ لأنها تمكن الباحث من مزامنة الوضع القائم وملاحظته وإعطائه معلومات دقيقة عن الوضع.
- **الاختبارات:** وسيلة جيدة لملاحظة أداء الأفراد، وشرحه في ظل ظروف مراقبة؛ بقصد قياس أداء الأفراد؛ للتعرف على نواحي القصور التى يحتاج الأفراد علاجها؛ عن طريق التدريب، وقد تجري اختبارات معينة؛ سواء أكانت اختبارات القدرة، أو الاستعداد، أو المهارة، وغيرها.
- **الاستبانة:** استمارة يضعها خبير للتدريب، تتضمن عدداً من الأسئلة مطلوب الإجابة عنها؛ بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية، وتستخدم لجمع المعلومات.
- **تحليل المشكلات:** من أهم وسائل نجاح التدريب حيث يتم تحليل المشكلات ومعرفة أسبابها؛ وأسهم التدريب في حل مثل هذه المشكلات، وعلاجها بكفاءة، ويجب تناول المشكلة مع الأفراد المعنيين بها، ودراسة آرائهم، وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لها.
- **دراسة السجلات والتقارير:** وهى تظهر نقاط الضعف التي تحتاج علاجها بالتدريب، ومن أهم ميزات هذه الوسيلة أنها تظهر مشكلات الأداء بوضوح، وتقدم معلومات واضحة للمسئولين، وتقديم مقترحات لحل المشكلات، وتحدد التدريب اللازم لها.
- **تقييم الأداء:** وهى عملية مستمرة يخضع لها كل فرد في المنظمة، وفى أي مستوى وظيفي، وتساعد في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التى يكون الفرد في حاجة للتدريب عليها.

- **قوائم الاحتياجات:** يعطى الفرد قائمة تحتوى عدداً من الفقرات، تمثل الأعباء التي يؤديها فى وظيفته، والاحتياجات التدريبية التي يمكن أن تكون لديه، ويطلب منه أن يحدد البنود التي تنطبق عليه، وهى تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية بدرجة عالية من الدقة.

**هـ- الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المناهج المطورة:**

في ضوء ما سبق عرضه، يتضح أن هناك عددا من المتطلبات التي تتطلبها طبيعة هذه المناهج ومن ضمنها مناهج اللغة العربية، فهى مختلفة تماما في أهدافها، فلم تعد تركز على المستويات الدنيا من التفكير، حيث تتنوع بين مستويات الفهم الدنيا والعليا وتركز على الفهم العميق لمحتوى الدروس، كما تركز على المهارات المختلفة، فالهدف النهائي لهذه المناهج حياتي، يتضمن مهارات اللغة الحياتية، فهى تؤكد على التعلم من أجل التواصل، كما أن المناهج مترابطة فيما بينها، فالمنهج متعدد التخصصات، وهو يركز على التعلم للعمل وللتعايش مع الآخر والتنمية المستدامة، كل ذلك يفرض على المعلم اختيار استراتيجيات تدريس ووسائل تعليمية ذات طبيعة خاصة تتناسب مع الأهداف، وبالتالي فهناك احتياجات تتعلق بجانب التخطيط لهذه المناهج يحتاجها معلم اللغة العربية لتتناسب مع مستجدات التخطيط لهذه المناهج.

والتخطيط بدوره ينعكس على تنفيذ الأنشطة المتعلقة بهذه المناهج داخل الفصول، فهى بحاجة إلى استراتيجيات تدريس تتناسب مع التعلم الفردي والجماعي بحيث يكون المعلم لديه القدرة على إدارة هذه الأنشطة، كما تحتاج إلى استراتيجيات تؤكد على الدور الفاعل للمتعلم داخل الفصول الدراسية، فالمتعلم بحاجة إلى التدريب على التعلم الذاتي والبحث والاستقصاء، وتحفيزه على التخيل الذي يحفز العمليات اللغوية المختلفة، وبالتالي فالمعلم هنا يحتاج إلى تعلم كل ما يتعلق بهذا الجانب التنفيذي لدروس اللغة العربية بما يسهم في تحسين ممارساته التدريسية.

ومن ثم لم تعد أساليب التقويم المعتادة قادرة على قياس مدى تعلم التلميذ في ظل هذا التطور، فالتقويم أيضا بحاجة إلى تغيير بما يتناسب مع طبيعة المنهج المطور، فهو

بحاجة إلى الكشف عن القدرات الإبداعية والنقدية والاستكشافية والقدرة على اتخاذ القرار لدى التلاميذ، والمعلم بحاجة إلى أساليب التقويم المستمر، وبحاجة إلى الاختبارات التي تقيس الجانب التطبيقي لتعلم المعلومات والمعارف والقيم لدى التلاميذ، كما أنه بحاجة إلى تعلم التقويم بالمشروعات اللغوية وآليات تنفيذه، ومن ثم ينعكس كل ذلك على احتياجات معلمي اللغة العربية، ويؤكد الحاجة إلى التدريب في ظل هذا الواقع الفعلي الذي يعيشونه.

وكل ذلك يغير نظرة المتعلم نفسه للعملية التعليمية، فهو يتأثر تأثرا كبيرا بما يسلكه معلمه، فينعكس على اندماجه في العملية التعليمية، وفيما يلي عرض للاندماج الأكاديمي نظرا لدوره في الحكم على العملية التعليمية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها.

## رابعا: الاندماج الأكاديمي لتلميذ المرحلة الابتدائية:

يمثل الاندماج الأكاديمي متغيرا من المتغيرات المهمة التي تؤكد سير العملية التعليمية في إطارها الصحيح، فهو مؤشر صحي يدل على استمتاع المتعلمين بالعملية التعليمية، وانغماسهم في التعلم وسعيهم المستمر لتحسين أدائهم، وفيما يلي عرض حول الاندماج الأكاديمي وأبعاده:

### أ- مفهوم الاندماج الأكاديمي:

يمكن عرض مفهوم الاندماج الأكاديمي على النحو التالي:

يعرف الاندماج الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على إدارة وقته، والإعداد للأنشطة المدرسية والمساهمة والمشاركة فيها والتفاعل مع المعلمين والطلاب الآخرين (الأقران)، بالإضافة إلى إكمال الأنشطة الأكاديمية(Krause & Coates, 2008, 493) .

وهو مدى دافعية المتعلمين والتزامهم بالتعلم، وإحساسهم بالانتماء والإنجاز، وعلاقاتهم مع الأقران، والتي من شأنها دعم التعلم. (Lewis, 2011)

وهو عملية سيكولوجية خاصة بإثارة الانتباه لجهود المتعلمين في العملية التعليمية، تتطلب منهم ضبط سلوكهم وانفعالاتهم، ويكونوا قادرين على التفاعل مع المجتمع

المدرسي بشكل إيجابي، وقادرين على حل المشكلات والمساهمة في الأنشطة (مسعد أبو العلا، 2011).

كما أنه كم وكيف مشاركة المتعلمين في الأنشطة الصفية، وقدرتهم على الإسهام في العمل، وجعله مستمراً، مع المحافظة على إسهامات الآخرين. (Azevedo et al, 2012)

وهو الجهود التي يبذلها المتعلمون للمشاركة (التعاون – السؤال –الشرح –الوصف) في الأنشطة التعليمية التي صممها المعلم(Moodley, 2014, 122) .

كما أنه المشاركة الجادة للمتعلم في سياق التعلم الأكاديمي بالمدرسة، ويشير لجودة الجهد الذي يبذله في الأنشطة الهادفة لتحقيق النتائج الأكاديمية المرغوبة (Kim et al,2019,4).

**وفي ضوء ما سبق يمكن تأكيد** اشتمال هذا المفهوم على سلوكيات يقوم بها المتعلم، مثل المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تخدم التعلم، وكذلك الالتزام، والحماس لبذل الجهد، والدافعية والمثابرة، والإحساس بالانتماء والعلاقة الطيبة مع المعلمين والأقران، وأيضاً توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء التعلم والدراسة.

**ب–أهمية الاندماج الأكاديمي في العملية التعليمية:**

يلعب الاندماج الأكاديمي دورا مهما في العملية التعليمية حيث إنه يؤثر في عملية تحفيز المتعلمين نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي، ويساعدهم على الاندماج داخل بيئتهم التعليمية، ومن ثم فهو أساس النجاح في أداء المهام والأنشطة التعليمية المنوط بهم القيام بها.

فهو يؤثر في تحسين مستوى المتعلمين التعليمي، فكلما ارتفع اندماج الطلاب الأكاديمي، ارتفع مستواهم الدراسي، وهذا ما أكده بحث Rodríguez-Fernández et al,2018)، ومن ثم فهو يلعب دورا حيويا في جعل المتعلم يقبل على الدراسة، ويشارك في جميع الأنشطة التعليمية ويحقق نتائج تعليمية مرتفعة (Alrashidi et al,2016).

وهو يجعل المتعلمين قادرين على مواكبة التطور العلمي والثقافي؛ مما يؤثر في نجاحهم الأكاديمي ويجعلهم أكثر ثقة بقدراتهم على تحقيق أهدافهم من التعلم، وهذا ما أشار إليه بحث (نورهان أحمد، 2022)، كما أنه له دور مهم في القضاء على مشتتات التعلم؛ مما يسمح للمتعلمين بممارسة مهارات التفكير العليا وزيادة دافعيتهم نحو إنجاز المهام التعليمية، وهذا ما أكده بحث كل من (انتصار سالم،2022).

ومن ثم يلعب الاندماج الأكاديمي دورا مهما في العملية التعليمية، فمن خلاله يقوم المتعلم بالمهام التعليمية المنوطة به على الوجه الأكمل، وبالتالي فهو من المتغيرات الأساسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار والالتفات إليها في العملية التعليمية.

**ج- أبعاد الاندماج الأكاديمي:**

يمكن عرض بعض أبعاد الاندماج الأكاديمي كما يلي:

يؤكد (Darensbourg,2011) أنه تتعدد أبعاد الاندماج، على النحو التالي:

- **الاندماج السلوكي:** وهو الأنشطة التي يمكن ملاحظتها داخل قاعات الدراسة متمثلة في الحضور والمشاركة الفعالة وإعداد التكليفات المطلوبة، ومن مؤشراته: (المثابرة وبذل الجهد- التركيز وطرح الأسئلة- المشاركة في المناقشات الصفية والالتزام بلوائح الدراسة).
- **الاندماج الوجداني:** ويشمل الجوانب الوجدانية والمشاعر والانفعالات والمفاهيم نحو البيئة التعليمية والعلاقة مع المعلم والأقران، ومن مؤشراته: (ردود الأفعال الإيجابية تجاه المعلم والأنشطة المقدمة- الانتماء والعلاقة الطيبة بين المعلم والأقران).
- **الاندماج المعرفي:** وهو كم ونوع الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلمون أثناء المعالجة، ومن مؤشراته: (بذل المزيد من الجهد من أجل إتقان المهام الأكاديمية- الرغبة القوية في إنجاز المهام والتحدي من أجل ذلك- الارتباط بتوجهات أهداف الإقدام والإتقان).

**وينقسم الاندماج المعرفي إلي نوعين على النحو التالي:**

- **الاندماج المعرفي ذو المعني:** وهو دمج المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة لدى المتعلم، وينتج عن ذلك بنية مركبة للمعلومات، كما يتضمن التنظيم الذاتي الذي يحفز على التخطيط ومراجعة العمل.
- **الاندماج المعرفي السطحي:** وهو لا يرتبط بتقديم ودمج المعرفة الجديدة مع المعلومات السابق تعلمها، والاندماج السطحي مع المادة الجديدة والحفظ الأصم لها.

ويضيف (Reeve, 2012, 161) إلى الأبعاد الثلاثة السابقة بعدا آخر وهو **الاندماج الاستباقي** Agentic Engagement وهو يشير إلى مساهمة المتعلم المقصودة والاستباقية والبناءة في تدفق الدروس التي يتلقاها.

في حين صنف كل من (حنان محمود، 2017)، (Yang et al, 2018) أبعاد الاندماج الأكاديمي على النحو التالي:

- **الاندماج الفكري:** ويتمثل في المشاركة وإبداء الرأي وتوظيف مهارات التفكير لتوضيح وجهة نظر معينة ومحددة، وهذا النوع يتأثر بوجود علاقات إيجابية بين المتعلمين، وذلك يؤدي إلى احترام وجهات النظر، فضلاً عن تقبلها، مما يؤدي إلى التحفيز الذاتي وحل العديد من المشكلات التي يعانون منها أثناء التعلم.
- **الاندماج الانفعالي:** ويتمثل في إظهار مشاعر المتعلمين تجاه العملية التعليمية ككل، وما يتضمنه من شعور بالكفاءة والانتماء والتوافق والرضا وإدارة الوقت، وتحقيق المتعلم لذاته وطموحاته، ودافعيته نحو التعلم.
- **الاندماج بالتفويض:** ويتمثل في قيام المتعلم بإضفاء طابعه الشخصي على ما يتعلمه، حيث يقوم المتعلم من خلاله بإظهاره المبادرة وطرح الأسئلة والتعبير عما يحتاجه، فضلاً عن تقديم عدد من التوصيات فيما يتعلق بموضوع وأهداف التعلم،

ومن ثم يقوم المتعلم بالتعرف على ما يريد تعلمه، وكذلك يقوم بتحديد موارد وفرص التعلم.

وبتفحص هذه الأبعاد تفحصا دقيقاً يتضح أنها ليست منفصلة، ولكن هذا التقسيم يساعد فقط في فهم أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد، وأن هذه المكونات لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، وإنما هى متشابكة وديناميةٍ.

وبالتالي فالمتعلمين المندمجين أكاديمياً يتصفون في ضوء هذه الأبعاد بأنهم يركزون انتباههم على مهام التعلم المطلوبة، ويقومون بها بحماس ودأب ومثابرة، ويؤدون بشكل أفضل فى الاختبارات، ويظهرون رغبةً وحب استطلاع كبير، ويتشوقون لمزيد من المعرفة، ويلتزمون بقواعد ونظام العمل. في حين أن المتعلمين غير المندمجين أكاديمياً يتصفون بأنهم لا يوجد لديهم دافعٍ كاف للتعلم، ويفتقدون للاهتمام والانتباه الأساسي، وهم أقل تفاعلاً، الأمر الذي قد يؤدي في النهاية للتخلي عن مقاعد الدراسة وتركهم المدرسة.

## المحور الثالث: إعداد أدوات البحث وإجراءات التجربة الميدانية

تضمن هذا الجزء عرضا للإجراءات المتبعة في بناء الحقيبة التدريبية لمعلمي اللغة العربية وفق احتياجاتهم التدريسية في منهج اللغة العربية المطور، وقد تضمنت تلك الإجراءات ما يلي:

**أولاً: إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في منهج اللغة العربية تواصل:**

انطلاقاً من مشكلة البحث وتساؤلاته، تم إعداد استبانة بالاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في منهج اللغة العربية تواصل، من خلال ما يلي:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالاحتياجات التدريسية وكيفية تحديدها.
- مراجعة منهج اللغة العربية تواصل؛ للتعرف على ما يحتاج إليه المعلم لتدريس هذا المنهج.

- تحليل عمل معلم منهج اللغة العربية تواصل، ومهام التدريس التي يقوم بها؛ لتحديد ما تتطلبه تلك المهام من معارف ومهارات ذات صلة بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- استطلاع آراء موجهي اللغة العربية من خلال اللقاءات والمقابلات؛ للتعرف على أهم الاحتياجات التدريسية اللازمة لمنهج اللغة العربية المطور (اللغة العربية تواصل).
- استطلاع آراء معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس منهج اللغة العربية تواصل، من خلال استطلاع رأي مفتوح، تم من خلاله التعرف على تقييمهم للدورات التدريبية التي تم حضورها للتدريب على المنهج المطور، ومعرفة تصورهم حول محتوى الدورات التدريبية الفعالة في تحسين الأداء التدريسي بما يتناسب مع متطلبات المنهج الجديد[1]، وفي ضوء الخطوات السابقة تم بناء القائمة في **صورتها الأولية في صورة استبانة**، وتكونت من 47 عبارة، توزعت على خمسة مجالات، كما يلي:
  - مجال تخطيط التدريس الخاص بمنهج اللغة العربية تواصل. (9) عبارات
  - مجال تنفيذ استراتيجيات التدريس المناسبة لمنهج اللغة العربية تواصل. (11عبارة)
  - مجال إدارة البيئة الصفية. (8) عبارات
  - مجال الوسائط التعليمية والأنشطة المناسبة لمنهج اللغة العربية تواصل. (11) عبارة
  - مجال تقويم منهج اللغة العربية تواصل. (8) عبارات

وتمثل كل عبارة حاجة تدريسية لمعلم منهج اللغة العربية تواصل، روعي مناسبتها من حيث دقة الصياغة، ووضوحها، وبعدها عن التكلف، وانطلاقها من خصائص المناهج المطورة، وقد اشتملت الاستبانة على بيانات أولية خاصة بمعلمي منهج اللغة

[1] **الملحق 1: استمارة** تقييم البرامج التدريبية للمناهج الجديدة(2.0) .

العربية تواصل من حيث نوع المؤهل، ومدى الحصول على دورات تدريبية، وعدد سنوات الخبرة.

**ضبط القائمة:**

للتأكد من صدق القائمة تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المتخصصين في منهج اللغة العربية تواصل تدريساً وتوجيها، وتم أخذ آرائهم حول الاستبانة من حيث: مدى توافقها مع متطلبات المنهج المطور، مدى مناسبتها لمعلم منهج اللغة العربية تواصل، مدى ارتباط العبارة بالمجال المندرجة تحته، ما يرونه من تعديل أو إضافة أو حذف. وفيما يخص الاستبانة، رأى المحكمون حذف وإضافة وتعديل بعض العبارات في مجالات الاستبانة الخمسة، وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والتعديل والحذف والإضافة في ضوء أرائهم.

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب ثبات مجالات الاستبانة عن طريق معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (1) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة**

المجموعة الاستطلاعية: ن ٢٠

| المجال | عدد البنود | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| تخطيط التدريس الخاص بمنهج اللغة العربية تواصل. | 9 | 0.86 |
| تنفيذ استراتيجيات التدريس المناسبة لمنهج اللغة العربية تواصل. | 11 | 0.89 |
| مجال إدارة البيئة الصفية. | 8 | 0.60 |
| مجال الوسائط التعليمية والأنشطة المناسبة لمنهج اللغة العربية | 11 | 0.88 |
| مجال تقويم منهج اللغة العربية تواصل. | 8 | 0.90 |

يتضح من الجدول السابق (1) أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية، وبذلك أصبحت في صورتها النهائية[2] مناسبة للتطبيق.

**تطبيقها على عينة البحث للوقوف على المهارات الأكثر احتياجا في كل مجال لإعداد الحقيبة:**

بعد أن تم إعداد القائمة في صورتهما النهائية، قامت الباحثتان بتوزيعها على جميع أفراد العينة من خلال إرسال رابط الاستبانة المعدة وفق Google form، وقد تمت مراجعة الاستجابات وفحصها، وكان عدد الاستبانات المعتمدة للتحليل ٥٨ استبانة، وقد بدأ إرسال الاستبانات يوم الاثنين 4/4/ 2022، وتم تسلم آخر استبانة يوم الأربعاء 2022/4/20، واستغرقت هذه العملية 16 يوماً، ويوضح جدول (2) التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على العبارات في المحاور المختلفة على النحو التالي:

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الأول

| م | المحور الأول | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| 1 | تحليل الأهداف في ضوء متطلبات الفهم العميق التي هي أحد خصائص المنهج المطور. | 55 | 94.83 | 3 | 5.17 | 0 | 0 | 2.95 | مرتفع |
| 2 | تحليل محتوى محاور الكتاب إلى مفاهيم وأساليب وتراكيب لغوية ومهارات وقيم واتجاهات يلزم إكسابها للتلميذ. | 13 | 22.41 | 15 | 25.86 | 30 | 51.72 | 1.71 | متوسط |
| 3 | صياغة أهداف إجرائية متنوعة وقابلة للملاحظة والقياس، وتهدف في نهايتها إلى التأكيد على | 35 | 60.34 | 15 | 25.86 | 8 | 13.79 | 2.47 | مرتفع |

[2] الملحق 2: الاحتياجات التدريسية لمعلمي منهج اللغة العربية المطور.

| م | المحور الأول | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| | المهارات. | | | | | | | | |
| 4 | صياغة أهداف في المستويات المعرفية المختلفة (تذكر– فهم– تطبيق–تحليل–تركيب–تقويم)، بما يحقق أهداف المنهج المطور. | 25 | 43.1 | 25 | 43.1 | 18 | 31.03 | 2.47 | مرتفع |
| 5 | اختيار استراتيجيات تدريسية تتناسب مع طبيعة تدريس المهارات اللغوية في المنهج المطور. | 50 | 86.21 | 5 | 8.62 | 3 | 5.17 | 2.81 | مرتفع |
| 6 | ترجمة أهداف الدرس لأنشطة تعليمية مناسبة بما يحقق أهداف الدرس. | 30 | 51.72 | 18 | 31.03 | 10 | 17.24 | 2.34 | مرتفع |
| 7 | صياغة أهداف تؤكد مبدأ تعلم لتتواصل. | 40 | 68.97 | 10 | 17.24 | 8 | 13.79 | 2.55 | مرتفع |
| 8 | تحديد وسائل تعليمية تتناسب مع طبيعة العصر التكنولوجي، وإمكانات المتعلمين. | 25 | 43.1 | 20 | 34.48 | 13 | 22.41 | 2.21 | متوسط |
| 9 | التخطيط لربط منهج اللغة العربية تواصل بالمواد الأخرى، بما يتناسب مع طبيعة المنهج المطور متعدد التخصصات. | 45 | 77.59 | 10 | 17.24 | 3 | 5.17 | 2.72 | مرتفع |
| | المحور ككل | | | | | | | 47.2 | مرتفع |

يتضح من الجدول السابق أن هناك احتياجات تدريسية في استجابات عينة الدراسة في مهارات التخطيط لتعليم منهج اللغة العربية تواصل، وبعد ترتيبها، اتضح:

- أعلى الاحتياجات هي: (تحليل الأهداف في ضوء متطلبات الفهم العميق التي هي أحد خصائص المنهج المطور) في المركز الأول، وجاء ثانيا: (تحديد استراتيجيات تدريسية تتناسب مع طبيعة المنهج المطور)، واحتل المركز الثالث (التخطيط لربط

المنهج بالمواد الأخرى بما يتناسب مع المنهج المطور متعدد التخصصات)، والمركز الرابع (صياغة أهداف تؤكد مبدأ تعلم لتتواصل)، وفي المركز الخامس جاء كل من صياغة أهداف قابلة للملاحظة وتؤكد على المهارات وصياغة أهداف في المستويات المعرفية المختلفة).

- أقل الاحتياجات كانت تحليل محتوى الكتاب إلى مفاهيم وأساليب وتراكيب، تلاها تحديد وسائل تعليمية في المركز الثاني، ثم الحاجة إلى ترجمة أهداف الدرس لأنشطة مناسبة بما يحقق أهداف المنهج.
- بملاحظة الجدول يتضح أن جميع الاحتياجات تشكل احتياجات حقيقية لمعلمي اللغة العربية، مما يدل على أهمية التخطيط للمعلمين.

ولتسهيل تفسير النتائج في هذا المحور والمحاور التالية تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي، حيث أعطيت درجات (3 – 2 – 1) للاستجابات (كبيرة– متوسطة – قليلة)، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو التالي:

1- **النسبة المئوية في حساب التكرارات:** حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.

2- **الوزن النسبي:** لتحديد مستوى الموافقة أو مستوى الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس ، والوزن النسبي يساوى التقدير الرقمي على مجموع أفراد العينة، علاوة على ذلك يساعد الوزن النسبي في تحديد الموافقة على كل عبارة وترتيب العبارات حسب الوزن النسبي لكل منها.

3- استخدام التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية للتعرف على احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة، من وجهة نظر عينة الدراسة، للوصول إلى بيانات وصفية، وصنفت تقديرات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاث مستويات بحيث إذا كان الوزن النسبي بين (2.34 إلى 3) يكون مرتفعاً، ومن (1.67 إلى 2.33) يكون متوسطاً، وإذا كانت بين (1 إلى 1.66) يكون منخفضاً. ويلاحظ أن طول الفترة

المستخدمة هنا هي (3/2) أي حوالي 0.66 وقد حسبت معيار الحكم على قيم الأوزان النسبية وفق المعيار الثلاثي:

الدرجة العليا – الدرجة الدنيا

عدد فترات الاستجابة

لذا اقتصر البحث على الاحتياجات التي تمثل احتياجا كبيرا من وجهة نظر العينة، من أجل تسهيل بناء الحقيبة وتركيزها.

وفيما يلي جدول (3) يوضح التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة للمحور الثاني:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الثانى

| م | المحور الثانى | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| 10 | التنويع في أنشطة التهيئة، بما يستثير التلاميذ نحو التعلم. | 8 | 13.79 | 10 | 17.24 | 40 | 68.97 | 1.45 | منخفض |
| 11 | استخدام استراتيجيات تدريس تعزز من دور التلميذ وتقلل من الاستحواذ على عمليات التعليم والتعلم داخل الصف. | 50 | 86.21 | 5 | 8.62 | 3 | 5.17 | 2.81 | مرتفع |
| 12 | توجيه الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير اللغوي، وتصل بالتلميذ إلى مستوى الفهم العميق للدرس. | 50 | 86.21 | 5 | 8.62 | 3 | 5.17 | 2.81 | مرتفع |
| 13 | التركيز على تدريب التلميذ على مهارات التعلم الذاتي. | 39 | 67.24 | 10 | 17.24 | 9 | 15.52 | 2.52 | مرتفع |
| 14 | التنويع في طرائق واستراتيجيات التدريس، بما يتناسب مع طبيعة الدرس | 45 | 77.59 | 8 | 13.79 | 5 | 8.62 | 2.69 | مرتفع |

| م | المحور الثانى | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| | اللغوي. | | | | | | | | |
| 15 | استخدام استراتيجيات تدريس تركز على المهارات لا على التحصيل. | 45 | 77.59 | 8 | 13.79 | 5 | 8.62 | 2.69 | مرتفع |
| 16 | التنويع في الأنشطة الخاصة بالاستراتيجيات، بما يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. | 35 | 60.34 | 15 | 25.86 | 8 | 13.79 | 2.47 | مرتفع |
| 17 | تدريب التلاميذ على الاكتشاف الدائم لبنية النص اللغوي، بما يدعم قدرتهم على اكتشاف المعلومات والوصول إليها. | 30 | 51.72 | 20 | 34.48 | 8 | 13.79 | 2.38 | مرتفع |
| 18 | تطبيق المفاهيم والمعلومات اللغوية في مواقف حياتية مختلفة ذات صلة بالواقع الفعلي للتلاميذ. | 25 | 43.1 | 15 | 25.86 | 18 | 31.03 | 2.12 | متوسط |
| 19 | تفعيل قدرة المتعلمين على التخيل، والاستثارة الدائمة لها في المواقف اللغوية المختلفة. | 29 | 50 | 10 | 17.24 | 19 | 32.76 | 2.17 | متوسط |
| 20 | التشجيع على الاستراتيجيات التي تحفز التعاون بين المتعلمين. | 20 | 34.48 | 25 | 43.1 | 13 | 22.41 | 2.12 | متوسط |
| | المحور ككل | | | | | | | 38.2 | مرتفع |

يتضح من الجدول السابق أن هناك احتياجات تدريسية في استجابات عينة البحث في مجال تنفيذ استراتيجيات التدريس، وبعد ترتيب هذه الاحتياجات يتضح أن هناك

احتياجات تقع في إطار المرتفعة وأخرى متوسطة والثالثة منخفضة، وذلك بنفس الطريقة التي تم شرحها من قبل في المحور الأول، وبما أن الاحتياجات في مجال تنفيذ استراتيجيات التدريس تمثل (11) احتياجا، فقد تم الأخذ عند تصميم الحقيبة بالاحتياجات المرتفعة والتي تتضح في الجدول(3).

وفيما يلي جدول(4) يوضح التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة للمحور الثالث:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية و الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الثالث

| م | المحور الثالث | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| 21 | تنظيم بيئة التعلم بما يشجع التلاميذ على الانخراط في أنشطة التعليم والتعلم. | 18 | 31.03 | 20 | 34.48 | 20 | 34.48 | 1.97 | متوسط |
| 22 | إدارة وقت التدريس بكفاءة وفاعلية. | 18 | 31.03 | 15 | 25.86 | 25 | 43.1 | 1.88 | متوسط |
| 23 | إدارة عمليات التفاعل الصفي بكفاءة وفاعلية. | 14 | 24.14 | 14 | 24.14 | 30 | 51.72 | 1.72 | متوسط |
| 24 | التعامل بذكاء مع استفسارات التلاميذ وأفكارهم المختلفة. | 16 | 27.59 | 20 | 34.48 | 22 | 37.93 | 1.9 | متوسط |
| 25 | التنويع في أساليب التعزيز، بما يتوافق مع مهارات التلاميذ. | 8 | 13.79 | 10 | 17.24 | 40 | 68.97 | 1.45 | متوسط |
| 26 | توزيع الأسئلة الصفية بشكل متوازن. | 25 | 43.1 | 18 | 31.03 | 15 | 25.86 | 2.17 | متوسط |
| 27 | إدارة التعليم التعاوني والفردي بكفاءة. | 20 | 34.48 | 15 | 25.86 | 23 | 39.66 | 1.95 | متوسط |
| 28 | التواصل الجيد مع التلاميذ ومراعاة العلاقات الإنسانية في والعلاقات الجيدة معهم. | 8 | 13.79 | 10 | 17.24 | 40 | 68.97 | 1.45 | منخفض |
| | المحور ككل | | | | | | | 1.81 | متوسط |

يتضح من الجدول السابق أن هناك احتياجات تدريسية في استجابات عينة البحث في مجال إدارة البيئة الصفية، وبعد ترتيب هذه الاحتياجات يتضح أن جميع الاحتياجات تقع في إطار المتوسطة وواحدة منخفضة، وبما أن الاحتياجات في مجال إدارة البيئة الصفية تمثل (8) احتياجات، فقد تم الأخذ عند تصميم الحقيبة بالاحتياجات الثلاث الأولى الأعلى في المتوسط، وهى: تنظيم بيئة التعلم بما يشجع على الانخراط في أنشطة التعليم والتعلم، إدارة التعليم التعاوني والفردي بكفاءة، وإدارة وقت التدريس بكفاءة وفاعلية، وقد تم دمجها ضمن مهارات تنفيذ استراتيجيات التدريس في بطاقة الملاحظة بعد ذلك.

وفيما يلي جدول (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة للمحور الرابع:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية و الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الرابع

| م | المحور الرابع | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| 29 | طرح أنشطة من شأنها تدعيم المهارات الحياتية. | 39 | 67.24 | 15 | 25.86 | 4 | 6.9 | 2.6 | مرتفع |
| 30 | ابتكار أنشطة تربط اللغة العربية بغيرها من المواد الأخرى التي يدرسها التلميذ. | 40 | 68.97 | 10 | 17.24 | 8 | 13.79 | 2.55 | مرتفع |
| 31 | تشجيع التلاميذ على البحث والاستقصاء حول المنهج. | 39 | 67.24 | 10 | 17.24 | 9 | 15.52 | 2.52 | مرتفع |
| 32 | طرح أنشطة من شأنها ترك الفرصة للتلميذ ليعبر عن رأيه بحرية. | 25 | 43.1 | 10 | 17.24 | 23 | 39.66 | 2.03 | متوسط |
| 33 | طرح أنشطة مصاحبة تصل بالتلميذ للفهم العميق للمحتوى الذي يدرسه. | 58 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | مرتفع |
| 34 | استثمار حب التلاميذ للعب في هذه المرحلة في أنشطة التعلم | 15 | 25.86 | 25 | 43.1 | 18 | 31.03 | 1.95 | متوسط |

| م | المحور الرابع | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| | باللعب. | | | | | | | | |
| 35 | تخطيط أنشطة تعليم وتعلم علاجية. | 40 | 68.97 | 13 | 22.41 | 5 | 8.62 | 2.6 | مرتفع |
| 36 | إشراك التلاميذ في إعداد الوسائط التعليمية واستخدامها. | 13 | 22.41 | 15 | 25.86 | 30 | 51.72 | 1.71 | متوسط |
| 37 | توظيف التقنيات الحديثة في تعليم منهج اللغة العربية. | 25 | 43.1 | 8 | 13.79 | 25 | 43.1 | 2 | متوسط |
| 38 | استخدام مواد البيئة المحلية في تصميم وسائل تعليمية مناسبة لطبيعة المنهج. | 20 | 34.48 | 20 | 34.48 | 18 | 31.03 | 2.03 | متوسط |
| 39 | توظيف الوسائط التي تم تصميمها بما يخدم تنمية المهارات في المنهج المطور. | 20 | 34.48 | 10 | 17.24 | 28 | 48.28 | 1.86 | متوسط |
| | المحور ككل | | | | | | | 26.2 | متوسط |

يتضح من الجدول السابق أن هناك احتياجات تدريسية في استجابات عينة البحث في مجال الوسائط التعليمية والأنشطة المصاحبة، وبعد ترتيب هذه الاحتياجات يتضح أن هناك خمس احتياجات تقع في إطار المرتفعة وباقي الاحتياجات متوسطة، وبما أن الاحتياجات في مجال الوسائط التعليمية والأنشطة المصاحبة تمثل(11) احتياجا، فقد تم الأخذ عند تصميم الحقيبة بالاحتياجات المرتفعة والتي تتضح في الجدول (5) كما تم دمج كل منها في إطار تخطيط وتنفيذ الدروس في إطار بطاقة الملاحظة.

وفيما يلي جدول(6) يوضح التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة للمحور الخامس:

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية و الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الخامس

| م | المحور الخامس | كبيرة | | متوسطة | | قليلة | | الوزن النسبي | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| 40 | صياغة أسئلة متنوعة للدرس في المستويات المعرفية المختلفة. | 20 | 34.48 | 20 | 34.48 | 18 | 31.03 | 2.03 | متوسط |
| 41 | تصميم وسائل تقويم متنوعة تقيس تعلم المهارات اللغوية المختلفة لدى التلاميذ. | 40 | 68.97 | 10 | 17.24 | 8 | 13.79 | 2.55 | مرتفع |
| 42 | استخدام تقويم الأقران بما يدرب التلاميذ على التقييم والنقد واتخاذ القرار. | 30 | 51.72 | 15 | 25.86 | 13 | 22.41 | 2.29 | متوسط |
| 43 | تفعيل التقويم التشخيصي. | 35 | 60.34 | 18 | 31.03 | 5 | 8.62 | 2.52 | مرتفع |
| 44 | التنويع في أساليب التقويم، بما يتناسب مع طبيعة المستهدف من المنهج المطور. | 40 | 68.97 | 10 | 17.24 | 8 | 13.79 | 2.55 | مرتفع |
| 45 | اختيار تكليفات تعزز القدرات الإبداعية والنقدية والاستكشافية والقدرة على اتخاذ القرار لدى التلاميذ. | 29 | 50 | 14 | 24.14 | 15 | 25.86 | 2.24 | متوسط |
| 46 | استخدام أساليب التقويم المستمر للوقوف على مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف. | 14 | 24.14 | 14 | 24.14 | 30 | 51.72 | 1.72 | متوسط |
| 47 | بناء الاختبارات التي تقيس الجانب التطبيقي لتعلم المعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات لدى التلاميذ. | 32 | 55.17 | 13 | 22.41 | 13 | 22.41 | 2.33 | مرتفع |
| | المحور ككل | | | | | | | 28.2 | متوسط |

يتضح من الجدول السابق أن هناك احتياجات تدريسية في استجابات عينة البحث في مجال التقويم، وبعد ترتيب هذه الاحتياجات يتضح أن هناك احتياجات تقع في إطار

المرتفعة وأخرى متوسطة، وبما أن الاحتياجات في مجال التقويم تمثل (8) احتياجات، فقد تم الأخذ عند تصميم الحقيبة بالاحتياجات المرتفعة والتي تتضح في الجدول (6).

وبعد عرض وتفسير نتائج الاستبانة، تم التوصل إلى مجموعة من الاحتياجات التي تمثل في مجملها أهمية كبيرة من وجهة نظر عينة البحث.

**ثانيا: إعداد بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لمعلم اللغة العربية:**

لكى يتم تحديد الممارسات التدريسية في منهج اللغة العربية المطور بشكل دقيقٍ، تم إعداد وتصميم بطاقة ملاحظة بشكل يتلاءم مع الاحتياجات التي تم تحديدها في الخطوة السابقة، روعي فيها التعبير عن الاحتياجات في صورة سلوكية يمكن قياسها، وتم تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، وتكونت من 28عبارة، تم توزيعها على ثلاثة ممارسات، على النحو التالي:

- الممارسات الخاصة بالتخطيط للدرس في منهج اللغة العربية تواصل (9) عبارات.
- الممارسات الخاصة بتنفيذ وعرض الدرس في منهج اللغة العربية تواصل (11) عبارة.
- الممارسات الخاصة بتقويم الدرس في منهج اللغة العربية تواصل (8) عبارات.

وتمثل كل عبارة مهارة تدريسية لمعلم منهج اللغة العربية تواصل، وقد اشتملت بطاقة الملاحظة على بيانات أولية خاصة بمعلمي منهج اللغة العربية تواصل من حيث اسم المعلم، وعدد سنوات الخبرة، والمدرسة، والفصل الدراسي، والموضوع الذي يدرسه، ويوم وتاريخ الزيارة.

**ضبط بطاقة الملاحظة:**

تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المتخصصين في المنهج تدريساً وتوجيها، وتم طلب آرائهم من حيث: مناسبتها لقياس الممارسات التدريسية، مناسبتها لمعلم منهج اللغة العربية تواصل، مدى أهميتها لمعلم اللغة العربية،

ارتباط العبارة بجانب الممارسات المندرجة تحته، ما يرونه من تعديل، أو إضافة، أو حذف.

وقد رأى المحكمون حذف وإضافة وتعديل بعض العبارات في مجالاتها الثلاثة، وقد تم الأخذ بما أبدوه من ملاحظات حول الممارسات التدريسية. كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات كل بعد بالدرجة الكلية له، والتي نتجت من تطبيق البطاقة على عينة الدراسة الاستطلاعية، ويمكن توضح النتائج من خلال الجدول التالي:

**جدول ( 7) الاتساق الداخلي لكل بعد فى بطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة**

| الممارسات الخاصة بالتخطيط للدرس في منهج اللغة العربية | | الممارسات الخاصة بتنفيذ وعرض الدرس في منهج اللغة العربية | | الممارسات الخاصة بتقويم الدرس في منهج اللغة العربية | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الاتساق | رقم الفقرة | معامل الاتساق | رقم الفقرة | معامل الاتساق |
| 1 | 0.60** | 10 | 0.63** | 21 | 0.46** |
| 2 | 0.63** | 11 | 0.51** | 22 | 0.53** |
| 3 | 0.58** | 12 | 0.62** | 23 | 0.51** |
| 4 | 0.54** | 13 | 0.52** | 24 | 0.64** |
| 5 | 0.68** | 14 | 0.61** | 25 | 0.45** |
| 6 | 0.57** | 15 | 0.47** | 26 | 0.44** |
| 7 | 0.67** | 16 | 0.43** | 27 | 0.75** |
| 8 | 0.56** | 17 | 0.45** | 28 | 0.62** |
| 9 | 0.66** | 18 | 0.76** | | |
| | | 19 | 0.47** | | |
| | | 20 | 0.49** | | |

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول(7) أن جميع مفردات أبعاد البطاقة كانت دالة عند مستوى 0.01، والذى يؤكد الاتساق الداخلي للبطاقة، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للبطاقة، وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (8) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة**

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| الممارسات الخاصة بالتخطيط للدرس في منهج اللغة العربية | **0.81** |
| الممارسات الخاصة بتنفيذ وعرض الدرس في منهج اللغة العربية | **0.80** |
| الممارسات الخاصة بتقويم الدرس في منهج اللغة العربية | **0.85** |

** دالة عند **0.01**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للبطاقة دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

وقد تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد بطاقة الملاحظة وبطاقة الملاحظة ككل، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

**جدول (9) معاملات الثبات لأبعاد بطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة والمقياس ككل**

| البعد | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية ( سبيرمان براون ) |
|---|---|---|
| الممارسات الخاصة بالتخطيط للدرس في منهج اللغة العربية | 0.82 | 0.81 |
| الممارسات الخاصة بتنفيذ وعرض الدرس في منهج اللغة العربية | 0.77 | 0.74 |
| الممارسات الخاصة بتقويم الدرس في منهج اللغة العربية | 0.85 | 0.84 |
| المقياس ككل | 0.88 | 0.86 |

يتضح من الجدول السابق (9) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذى يؤكد ثبات بطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة، وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات.

**ثالثاً: إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي لتلاميذ الحلقة الابتدائية:**

**وقد مر إعداد المقياس بالإجراءات التالية:**

**تحديد الهدف من إعداد المقياس:** هدف المقياس إلى تقدير مستوى الاندماج الأكاديمي بأنماطه المختلفة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم الدراسية داخل الفصل وخارجه في منهج اللغة العربية تواصل في الفصل الدراسي الأول.

**أبعاد المقياس:** بعد الاطلاع على عدة مقاييس في الاندماج بأنماطه المختلفة (Kim et al, 2019)، (محمد عبد اللطيف، 2020)، (أسماء صالح، 2022) قامت الباحثتان بإعداد مقياس الاندماج الأكاديمي في اللغة العربية، وقد تضمن المقياس ثلاثة أبعاد تمثلت في: (الاندماج المعرفي– الاندماج السلوكي–الاندماج الوجداني).

**بناء المقياس في صورته المبدئية:** احتوى المقياس في صورته المبدئية على ثلاثة أبعاد يندرج أسفل منها (41) مفردة، **ومر ذلك في إطار الخطوات التالية:**

- **صياغة عبارات المقياس:** تم تحليل كل بعد رئيس إلى مفردات فرعية، وصياغتها بشكل يناسب طبيعة كل بعد من الأبعاد الثلاثة، على النحو التالي:

- **البعد الأول** (الاندماج المعرفي): ويظهر ذلك من خلال مفردات تقيس اهتمام التلميذ بعملية التعلم وانتباهه لها، والجهد الذي يبذله للاستفادة من مصادر المعرفة، وقيامه بأنشطة الكتاب المدرسي، واستعداده لتنظيم ذاته أثناء التعلم بما يساعده في أداء المهام الأكاديمية في وقتها المناسب.
- **البعد الثاني** (الاندماج السلوكي): ويتمثل في المشاركة الإيجابية للتلميذ في المناقشات الصفية، والتعليق على إنجازات رفاقه، والالتزام والمثابرة وبذل مزيد من الجهد، وتفعيل قواعد العمل.

- **البعد الثالث (الاندماج الوجداني):** ويتمثل في حماس التلميذ للمشاركة في مواقف التعلم المختلفة، ومشاعره الإيجابية أثناء العمل، وإحساسه بالانتماء وحب الاستطلاع واتجاهه الإيجابي نحو معلمه وزملائه ومهام التعلم المسؤول عنها داخل الصف وخارجه.

وقد تضمن البعد الأول(15) مفردة، والبعد الثاني(10) مفردات، والبعد الثالث(16) مفردة، جاءت في صورة عبارات تقريرية على ألسنة التلاميذ، وتعبر عن أنماط اندماجهم أثناء حصص اللغة العربية المختلفة، وحددت خمسة مستويات لقياس المفردات هي(تنطبق تماما–تنطبق غالبا–تنطبق أحيانا–تنطبق نادرا–لا تنطبق تماما)، والعبارات الموجبة تم تصحيحها بإعطاء خمس درجات لتنطبق تماما، وأربع درجات لتنطبق غالبا، وثلاث درجات لتنطبق أحيانا، ودرجتين لتنطبق نادرا ودرجة واحدة للا تنطبق تماما، والعبارات السالبة تم عكس تصحيح إجابتها، وقد تم وضع تعليمات المقياس في مقدمته بحيث تكون واضحة وتحدد الغرض منه، وطريقة الإجابة ومثال توضيحي لطريقة الإجابة.

**ضبط المقياس:** للتأكد من صدق المقياس؛ تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، وقد أكد المحكمون مناسبة المحاور الرئيسة لقياس أبعاد الاندماج الأكاديمي، ومناسبة العبارات لقياس الاندماج الأكاديمي في أبعاده المختلفة، وانتماء العبارات للمحور الرئيس الذي تندرج تحته، ومناسبة العبارات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مع تأكيدهم على ضرورة حذف بعض العبارات وإعادة صياغة أخرى؛ وقد تم إجراء التعديلات في ضوء أرائهم بما يجعله صالحا للتطبيق.

كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (10) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاندماج الأكاديمي

| الاندماج المعرفي | | الاندماج السلوكي | | الاندماج الوجداني | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| 1 | 0.67** | 15 | 0.55** | 25 | 0.71** |
| 2 | 0.72** | 16 | 0.41** | 26 | 0.55** |
| 3 | 0.61** | 17 | 0.46** | 27 | 0.46** |
| 4 | 0.51** | 18 | 0.45** | 28 | 0.49** |
| 5 | 0.69** | 19 | 0.51** | 29 | 0.52** |
| 6 | 0.61** | 20 | 0.61** | 30 | 0.72** |
| 7 | 0.78** | 21 | 0.52** | 31 | 0.44** |
| 8 | 0.63** | 22 | 0.74** | 32 | 0.47** |
| 9 | 0.64** | 23 | 0.68** | 33 | 0.49** |
| 10 | 0.51** | 24 | 0.74** | 34 | 0.52** |
| 11 | 0.65** | | | 35 | 0.64** |
| 12 | 0.54** | | | 36 | 0.45** |
| 13 | 0.74** | | | 37 | 0.75** |
| 14 | 0.69** | | | 38 | 0.63** |
| | | | | 39 | 0.72** |

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (10) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، والذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج:

جدول (11) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

| البعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|
| الاندماج المعرفي | 0.81** |
| الاندماج السلوكي | 0.83** |
| الاندماج الوجداني | 0.80** |

** دال عند 0.01

يتضح من جدول (11) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.80 – 0.88) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما يقيسه.

**تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على مجموعة عددها أربعين تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة العهد الجديد الابتدائية التابعة لإدارة شبين القناطر التعليمية بمحافظة القليوبية؛ وذلك للأغراض التالية:

أ- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (12) معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والمقياس ككل

| البعد | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية ( سبيرمان براون ) |
|---|---|---|
| الاندماج المعرفي | 0.90 | 0.88 |
| الاندماج السلوكي | 0.87 | 0.84 |
| الاندماج الوجداني | 0.85 | 0.84 |
| المقياس ككل | 0.94 | 0.92 |

يتضح من الجدول السابق (12) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذى يؤكد ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة

النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

ب- **حساب زمن المقياس:** تم حساب الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة عن المقياس، وذلك من خلال حساب الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن المقياس، ثم حساب المتوسط، وبذلك وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس (خمس وعشرون دقيقة)، وقد تم إضافة (5 دقائق) لقراءة تعليمات المقياس، وبذلك يكون الزمن اللازم للمقياس (ثلاثون دقيقة).

ج- **التأكد من وضوح تعليمات المقياس:** حيث أبدى التلاميذ بعض الاستفسارات تجاه عبارات المقياس وتعليماته، وقد تم إعادة صياغتها بطريقة أكثر وضوحا.

هذا وقد تم وضع المقياس في صورته النهائية[3] مكون من تسع وثلاثين مفردة، ويوضح جدول (13) مواصفات مقياس الاندماج الأكاديمي في صورته النهائية:

**جدول (13) مواصفات مقياس الاندماج الأكاديمي في اللغة العربية**

| أبعاد المقياس | عدد المفردات | أرقام المفردات الموجبة | أرقام المفردات السالبة | الوزن النسبي للمهارات |
|---|---|---|---|---|
| **الاندماج المعرفي** | 14 | -10-8-7-6-5-4-3-2 14-13-12-11 | 9-1 | 35,89 |
| **الاندماج السلوكي** | 10 | -21-20-19-17-16 24-23-22 | 18-15 | 25,64 |
| **الاندماج الوجداني** | 15 | -30-28-27-26-25 -36-35-34-32-31 39-38-37 | 33-29 | 38,46 |
| **المجموع** | **39** | **33** | **6** | **100٪** |

**رابعا: إعداد الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء الاحتياجات التدريسية:**

لإعداد الحقيبة التدريبية تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث ذات الصلة بالاحتياجات التدريبية، منها: (عصام الخليفات، 2010)، (نجلاء العصيمي، 2012)، (أسماء عبد الكريم، 2015)، (فايزة سعادة، 2019)، (رقية ناجي وعتيق الزهراني،

[3] **الملحق (4)**: مقياس الاندماج الأكاديمي لتلاميذ الحلقة الابتدائية.

2021)، وكذلك التي اهتمت ببناء الحقائب التدريبية في مجال اللغة العربية، منها: (ماجد القويعي، 2014)، (عبد الرحمن القرني، 2022)، كما تم الاطلاع على محتوى المناهج المطورة في الصف الرابع الابتدائي، من أجل الوقوف على أهم الممارسات التدريسية التي تحتاجها هذه المناهج؛ لإعداد التصور المقترح للحقيبة التدريبية وفق احتياجات المعلمين لتدريس هذه المناهج، وذلك في ضوء الخطوات التالية:

أ. **مقدمة الحقيبة:** تضمنت مقدمة الحقيبة توضيحا لأهميتها ودورها الأساسي في مواكبة المعلم للتطورات التي وردت في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وأهدافها العامة، ومتطلباتها، وتوجيهات للمتدربين، والاستراتيجيات المستخدمة، وإرشادات للمدربين والخطة الزمنية لتنفيذ الحقيبة.

ب. **الهدف العام للحقيبة التدريبية المقترحة:** تمثل الهدف العام للحقيبة التدريبية في تحسين الممارسات التدريسية الخاصة بالمناهج المطورة لدى معلمي اللغة العربية، وذلك في ضوء تلبيتها لاحتياجاتهم التدريبية المتعلقة بتلك المناهج، بما ينعكس بعد ذلك على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم.

ج. **تحديد أسس الحقيبة التدريبية:** تستند الحقيبة التدريبية إلى عدة أسسٍ علمية مستمدة من طبيعة الاحتياجات التدريبية والمناهج المطور(2.0) ، وتؤكد في مجملها أن الاحتياجات التدريسية هي الأساس لإعداد الحقيبة ومنطلقها، حيث يتم ترجمة هذه الاحتياجات إلى أهداف، يؤدي التدريب عليها إلى امتلاك المعلمين القدرة على تدريس منهج اللغة العربية تواصل، تتمثل في:

- تعريف المعلمين بأهداف التدريب مسبقا؛ لأنه يزيد من تقبلهم للتعلم والالتزام والمشاركة والحماس، فينبغي السماح لهم بمعرفة ما سيتعلمونه خلال التدريب.
- المشاركة الفعالة للمعلمين في أنشطة الحقيبة التدريبية.
- ارتباط محتوى الحقيبة بقضايا المعلمين العملية والواقعية واهتماماتهم الوظيفية.
- احتواء المتدربين من خلال سيادة جو من المودة والاحترام المتبادل بين الجميع.

- التحفيز المستمر للمعلمين، حيث تزداد رغبة المتدرب في تلقى المعارف والخبرات التدريبية المختلفة، كلما كان الأسلوب التدريبي المتبع متناسباً مع خبراته ومثيراً لاهتماماته، وقابلا للتطبيق في مجال عمله.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين في تصميم وإدارة النشاط التدريبي.
- مراعاة تسلسل وتتابع النقاط الأساسية في الجلسة التدريبية بما يساعد علي تقبل المتدربين للمادة التدريبية المطروحة، ويزيد من إمكانية الاستفادة منها والتعايش معها.
- نقل الخبرات الشخصية إلي المتدربين.
- إتاحة الفرصة للمعلمين للتعرف على المستوى الحقيقي الذي وصلوا إليه، ومدى التزامهم بتطبيق المهارات التي تدربوا عليها، وذلك من خلال التغذية الراجعة عن أدائهم أثناء متابعتهم في الحصص الدراسية وفي العروض العملية التي يتم تقديمها.
- مراعاة مبدأ التدرج في تقديم المحتوى.
- العمل على إيجابية المعلمين، وذلك من خلال ترابط موضوعات الحقيبة، وتنوع أنشطتها ما بين الجانبين النظري والعملي.
- التركيز على الأداء، ورفع كفاءة المعلم المتدرب في مجالات الحقيبة.
- التقويم المنتظم المستمر لعملية التدريب ونتائجه مع مراعاة عدم الانتقال من مهارة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تحقيق الأهداف التدريبية الوظيفية السابقة بشكل كامل.

هـ. **اختيار محتوى الحقيبة والجدول الزمني لتنفيذها:** تم إعداد محتوى الحقيبة التدريبية في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية لتدريس المناهج المطورة، والتي تم تحديدها من قبل عينة منهم، وقد تم تنفيذ الحقيبة في (15) يوم، بواقع (4) ساعات في اليوم، أي (60) ساعة تدريبية، بواقع (5) أسابيع، ويوضح جدول (14) محتوى الحقيبة التدريبية والخطة الزمنية لتنفيذها:

جدول (14)
محتوى الحقيبة التدريبية والجدول الزمني لتنفيذها

| الوحدة | اليوم | الجلسة | الموضوع | الزمن |
|---|---|---|---|---|
| الأولى تخطيط التعليم للمنهج المطور | الأول | الأولى | التعارف. | ساعتان |
| | | | تقديم الحقيبة. | |
| | | | عرض تقديمي حول المناهج المطورة. | |
| | | الثانية | أهداف المنهج المطور والعلاقة بينها. | ساعتان |
| | | | الأهداف العامة والخاصة وصياغتها في منهج اللغة العربية تواصل. | |
| | الثاني | الأولى | الأهداف في المستويات العليا والدنيا. | ساعتان |
| | | الثانية | مستويات الأهداف المعرفية في المنهج المطور. | ساعتان |
| | الثالث | الأولى | التعريف بالمهارات الحياتية والأهداف الوجدانية الاجتماعية | ساعتان |
| | | | المهارات الحياتية والجانب الوجداني المرتبط بها في أنشطة كتاب اللغة العربية تواصل. | |
| | | الثانية | تصميم أنشطة للجانب الوجداني الاجتماعي. | ساعتان |
| | الرابع | الأولى | عناصر المعرفة اللغوية. | ساعتان |
| | | | تمثيل عناصر المعرفة اللغوية في منهج اللغة العربية تواصل. | |
| | | الثانية | متطلبات الفهم العميق. | ساعتان |
| | | | أنشطة تحفز الفهم العميق. | |
| | الخامس | الأولى | مفهوم أنماط التعلم | ساعتان |
| | | | خصائص التلاميذ في كل نمط. | |
| | | | الوسائط والأدوات التعليمية المناسبة لكل نمط. | |

| الوحدة | اليوم | الجلسة | الموضوع | الزمن |
|---|---|---|---|---|
| | | الثانية | اختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة لكل نمط. | ساعتان |
| | | | تحديد مواصفات الاستراتيجية المناسبة لكل نمط. | |
| الثانية تنفيذ التعليم للمنهج المطور | السادس | الأولى | أسلوب التدريس وطريقة التدريس واستراتيجيات التدريس. | ساعتان |
| | | | استراتيجيات التعليم الفردي والجماعي. | |
| | | | طبيعة استراتيجية مثلث الاستماع. | |
| | | الثانية | تصميم أنشطة تتناسب مع طبيعة مثلث الاستماع. | ساعتان |
| | | | تنفيذ الأنشطة باستخدام استراتيجية مثلث الاستماع. | |
| | السابع | الأولى | التعريف باستراتيجية فكر- زاوج- شارك. | ساعتان |
| | | | تحديد إجراءات الاستراتيجية. | |
| | | | دور المعلم والمتعلم. | |
| | | الثانية | اقتراح عدد من الأنشطة في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية. | ساعتان |
| | | | تنفيذ الأنشطة باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك. | |
| | الثامن | الأولى | المقصود باستراتيجية التخيل الموجه. | ساعتان |
| | | | سبل تنمية الخيال لدى التلاميذ. | |
| | | | خطوات تنفيذ استراتيجية التخيل الموجه. | |
| | | الثانية | تصميم أنشطة التخيل. | ساعتان |
| | | | تنفيذ أنشطة استراتيجية التخيل. | |
| | التاسع | الأولى | التعريف باستراتيجية الجدول الذاتي | ساعتان |

| الوحدة | اليوم | الجلسة | الموضوع | الزمن |
|---|---|---|---|---|
| | | | تصميم أنشطة تعليمية في مراحل الجدول الذاتي | |
| | | الثانية | تنفيذ أنشطة استراتيجية الجدول الذاتي | ساعتان |
| | العاشر | الأولى | التعريف بالمشروعات التعليمية. | ساعتان |
| | | | أنواع المشروعات التعليمية اللغوية. | |
| | | | خطوات تنفيذ المشروعات اللغوية. | |
| | | الثانية | تصميم مشروع لغوي وتخطيط أنشطته وتنفيذه. | ساعتان |
| الثالثة تقويم التعليم للمنهج المطور | الحادي عشر | الأولى | التعريف بالتقويم اللغوي. | ساعتان |
| | | | أهداف التقويم اللغوي. | |
| | | | خصائص التقويم اللغوي الجيد. | |
| | | | أنواع التقويم. | ساعتان |
| | | | التقويم القبلي وأساليب إجرائه. | |
| | | | تصميم أنشطة التقويم القبلي. | |
| | الثاني عشر | الأولى | مفهوم التقويم التشخيصي. | ساعتان |
| | | | أهمية التقويم التشخيصي. | |
| | | | ملامح الأنشطة التشخيصية في فروع اللغة العربية. | |
| | | الثانية | تصميم أنشطة تشخيصية بإحدى مراحل الكتاب. | ساعتان |
| | | | تحديد مؤشرات الأداء المستهدفة في الأنشطة التشخيصية. | |
| | | | تحديد خطوات التقويم التشخيصي. | |
| | الثالث عشر | الأولى | تحديد مؤشرات الأداء من الأنشطة المعرفية. | ساعتان |
| | | الثانية | تحديد مؤشرات الأداء من الأنشطة المعرفية | ساعتان |

| الوحدة | اليوم | الجلسة | الموضوع | الزمن |
|---|---|---|---|---|
| | | | المهارية. | |
| | | | تحديد مؤشرات الأداء من الأنشطة الوجدانية. | |
| | الرابع عشر | الأولى | تحديد الأداة المناسبة لتقويم عمل التلاميذ ضمن الأنشطة المختلفة. | ساعتان |
| | | | تصميم الأداة المناسبة لتقويم عمل التلاميذ ضمن النشاط بالملاحظة. | |
| | | الثانية | تصميم سلم تقدير لتقويم عمل التلاميذ ضمن النشاط. | ساعتان |
| | | | تصميم قوائم رصد لتقويم عمل التلاميذ ضمن النشاط. | |
| | الخامس عشر | الأولى | تحديد مؤشرات الأداء لتقويم المشروعات اللغوية. | ساعتان |
| | | الثانية | تصميم الأدوات المناسبة لتقويم عمل التلاميذ في المشروعات اللغوية. | ساعتان |

و. **<u>تحديد استراتيجيات التدريب في الحقيبة:</u>** في ضوء أسس التصور المقترح للحقيبة التدريبية وعناصر المحتوى التعليمي الخاص بمنهج اللغة العربية تواصل، تم استخدام عدة استراتيجيات تتوافق مع طبيعة الاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها والخاصة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم في ضوء الطبيعة المختلفة لمناهج اللغة العربية المطورة، ومن هذه الاستراتيجيات: العصف الذهني– العروض العملية– المناقشات الفردية والجماعية–التعلم التعاوني.

ز. **تحديد أنشطة الحقيبة:** في ضوء ما تم تحديده من أهداف ومحتوى واستراتيجيات تدريب، تضمنت الحقيبة مجموعة من الأنشطة على النحو التالي:

- **أنشطة فردية:** وتتمركز هذه الأنشطة حول المتدرب ذاته، حيث يقوم بها بمفرده من خلال أوراق العمل وسجلات الأنشطة والتقييم الذاتي.
- **أنشطة جماعية:** وهى تتم في مجموعات تعاونية صغيرة بين المتدربين.
- **أنشطة تشاركية:** وهى تتم من خلال اثنين أو ثلاثة من المتدربين.

ح. **تحديد الوسائط التعليمية ومصادر التعلم:** تم الاستعانة بعدد من الوسائط ومصادر التعلم، منها: أوراق العمل- جهاز الحاسب الآلي وأجهزة العرض- بعض الرسوم التوضيحية- بعض الصور- مواقع الكترونية- مراجع خاصة بالمحتوى.

ط. **تحديد أدوات التقويم:** تم توظيف أدوات وأساليب التقويم على النحو التالي:

- **التقويم القبلي:** وذلك قبل بدء تنفيذ الحقيبة المقترحة، من خلال القياس القبلي للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية أثناء تدريسهم لمنهج اللغة العربية تواصل، وقياس هذا الأداء باستخدام بطاقة ملاحظة الأداء المعدة لهذا الغرض، وقياس مستوى الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ قبل تدريب معلميهم.
- **التقويم البنائي:** وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة ومتابعة أداء المتدربين أثناء تطبيق الحقيبة، وتمثل ذلك في التدريبات والأنشطة الفردية والجماعية أثناء فترة التدريب، كما تم تحليل الاستجابات من خلال التقييم الذاتي، وملاحظة تنفيذ المهام المطلوبة والعروض العملية التي يتم تنفيذها وتقييمها من قبل المدرب والمتدربين.
- **التقويم النهائي:** وذلك بعد الانتهاء من التدريب على هذه الحقيبة، وتم من خلال إعادة ملاحظة الممارسات التدريسية للمعلم وتأثيرها في مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم.

ي. **صلاحية الحقيبة التدريبية:** للتحقق من صلاحية الحقيبة للتدريب وملاءمة محتواها لأهدافها، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد تم تعديلها في ضوء أرائهم، وبذلك أصبحت الحقيبة في صورتها النهائية صالحة للتدريب[4].

**خامسا: إجراءات التجربة الميدانية:**

**تم تطبيق عدد من الإجراءات البحثية، للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه كالتالي:**

أ- **اختيار مجموعة البحث:** تم اختيار مجموعة من معلمي اللغة العربية بمدارس (النصر الابتدائية- العهد الجديد الابتدائية- الجمهورية الابتدائية المشتركة- شبين القناطر القديمة الابتدائية المشتركة) التابعين لإدارة شبين القناطر التعليمية، وتمثلت في (12) معلما ومعلمةً من معلمي اللغة العربية للصف الرابع من الحلقة الابتدائية مع مراعاة أن جميعهم متقاربون في عدد سنوات الخدمة ولديهم مؤهل تربوي، كما تم اختيار مجموعة من التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي ممن يقوم هؤلاء المعلمين بالتدريس لهم في هذه المدارس عددهم (90) تلميذًا من أجل الاندماج الأكاديمي.

ب- **تطبيق أدوات البحث قبليا:** تم التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومقياس الاندماج الأكاديمي على مجموعة البحث يوم الأحد- الاثنين- الثلاثاء- الأربعاء- الخميس- الموافقين 9- 10/13 / 2022، وذلك قبل البدء في الجلسات التدريبية؛ وذلك من أجل تحديد مستوى الممارسات التعليمية لدى المعلمين، وكذلك مستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم.

ج- **تدريس الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية التدريبية في المناهج المطورة:** تم البدء في تطبيق جلسات الحقيبة المقترحة يوم

[4] ملحق (5) الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المنهج المطور (2.0)

السبت الموافق 2022/10/15، وقد استغرق تطبيقها (15) يوما، على مدى (60) ساعة، وعلى مدى (5) أسابيع، وبالتالي انتهى التطبيق يوم الخميس الموافق 11/17/ 2022.

د- **التطبيق البعدي لأدوات البحث:** بعد الانتهاء من تطبيق الحقيبة، تم تطبيق أدوات البحث بعديا على مجموعة البحث من المعلمين والتلاميذ الذين درسوا منهج اللغة العربية بعد تدريب المعلمين من خلال هذه الحقيبة ومتابعة تطبيقهم لما تم تعلمه داخل الفصل الدراسي.

## المحور الرابع: نتائج البحث وتفسيرها

بعد تطبيق أدوات البحث عندما تم الانتهاء من تنفيذ الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة، تم رصد الدرجات الخام الخاصة ببطاقة الملاحظة، ومن ثم تحليلها باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test، كما تم تحليل الدرجات الخاصة بمقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام اختبار ت للعينات المرتبطة T.test عبر البرنامج الإحصائي SPSS، وفيما يلي سيتم عرض نتائج البحث في ضوء أسئلته وفروضه.

### أولًا: فيما يتعلق بالممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية:

للتحقق من تأثير الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، والإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، واختبار صحة الفرضين الأول والثاني، تم ما يلي:

أ- **لاختبار صحة الفرض الأول:**

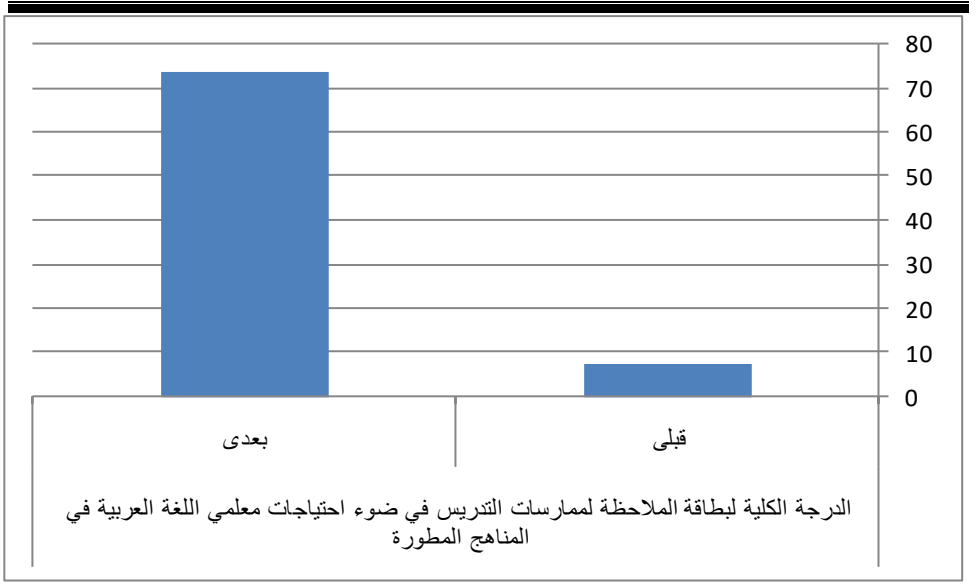
والذي نص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة (ككل) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المترابطة، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول ( **15** ) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى رتب معلمي المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج وذلك فى الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة

| البعد | نتائج القياس<br>قبلي / بعدى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة | الرتب السالبة | 0 | 7.75 | 4.86 | 0 | 0 | 3.05 | دالة عند مستوى 0.01 |
| | الرتب الموجبة | 12 | 73.67 | 7.98 | 6.5 | 78 | | |
| | الرتب المتعادلة | 0 | | | | | | |
| | الإجمالي | 12 | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي لمجموعة البحث في متوسطى رتب الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة " Z " = 3.05 و هى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:




**شكل ( 1 ) يوضح المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطور لمجموعة البحث فى القياس القبلي والبعدي**

**ب- <u>لاختبار صحة الفرض الثاني:</u>**

والذي نص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة (في كل بعد على حدة) لصالح التطبيق البعدي.

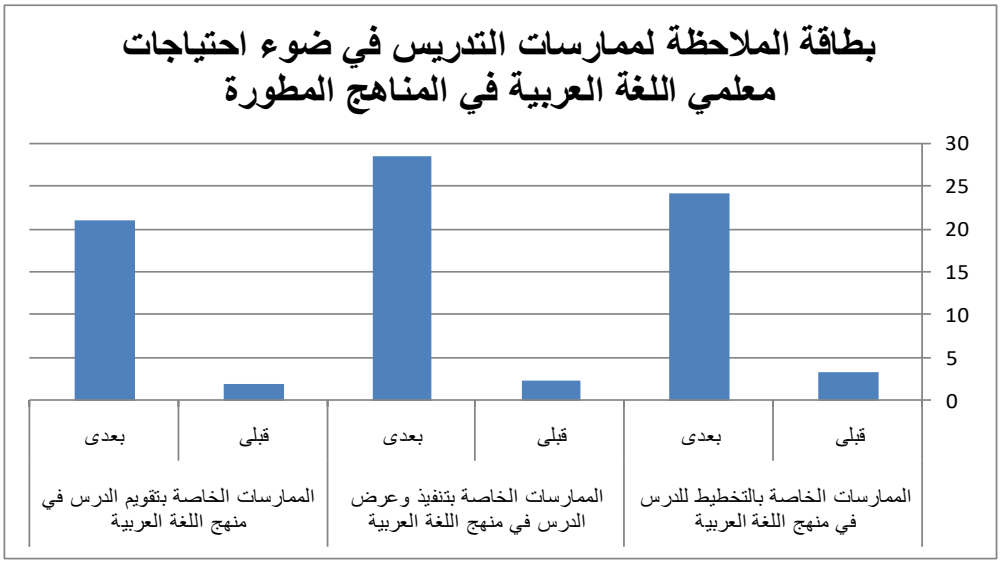
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المترابطة، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول ( 16 ) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى رتب معلمي المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج وذلك على أبعاد بطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة

| البعد | نتائج القياس قبلي / بعدى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الممارسات الخاصة بالتخطيط للدرس في منهج اللغة العربية | الرتب السالبة | 0 | 3.33 | 1.83 | 0 | 0 | 3.03 | دالة عند مستوى 0.01 |
| | الرتب الموجبة | 12 | 24.17 | 2.48 | 6.5 | 78 | | |
| | الرتب المتعادلة | 0 | | | | | | |
| | الإجمالي | 12 | | | | | | |
| الممارسات الخاصة بتنفيذ وعرض الدرس في منهج اللغة العربية | الرتب السالبة | 0 | 2.42 | 2.19 | 0 | 0 | 3.06 | دالة عند مستوى 0.01 |
| | الرتب الموجبة | 12 | 28.50 | 3.83 | 6.5 | 78 | | |
| | الرتب المتعادلة | 0 | | | | | | |
| | الإجمالي | 12 | | | | | | |
| الممارسات الخاصة بتقويم الدرس في منهج اللغة العربية | الرتب السالبة | 0 | 2.00 | 1.86 | 0 | 0 | 3.05 | دالة عند مستوى 0.01 |
| | الرتب الموجبة | 12 | 21.00 | 2.13 | 6.5 | 78 | | |
| | الرتب المتعادلة | 0 | | | | | | |
| | الإجمالي | 12 | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي لمجموعة البحث بين متوسطي رتب بعد الممارسات الخاصة بالتخطيط للدرس في منهج اللغة العربية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " Z " = 3.03 وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، كما يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث بين متوسطي رتب بعد الممارسات الخاصة بتنفيذ وعرض الدرس في منهج اللغة العربية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " Z " = 3.06 و هى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، ويتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث بين متوسطي رتب بعد الممارسات

الخاصة بتقويم الدرس في منهج اللغة العربية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " Z " = 3.05 وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. ، ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:




**شكل (2 ) يوضح المتوسطات الحسابية لبطاقة الملاحظة لممارسات التدريس في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية في المناهج المطورة لمجموعة البحث فى القياس القبلي والبعدي.**

**تفسير النتائج الخاصة بتحسين الممارسات التدريسية:**

أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم ممارسات التدريس لدى مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى مشاركة مجموعة البحث في الحقيبة التدريبية التي تم تصميمها وفقا لاحتياجاتهم التدريبية في مناهج اللغة العربية المطورة، ويمكن تفسير ذلك وفقا لما يلي:

- ارتكاز تلك الحقيبة التدريبية على عدد من الأسس التي جعلت المعلم أكثر تمكنا من المناهج المطورة، وجعلته أكثر قدرة على مواجهة الضغوط ذات الصلة بتلك المناهج، حيث ارتبط محتواها بقضايا المعلمين العلمية والواقعية وكذلك اهتماماتهم الوظيفية في

تلك المناهج المطورة، وتنوع أنشطتها ما بين الجانبين العملي والنظري، وتركيزها على الآداء ورفع كفاءة المعلم في مجالات الحقيبة.

- صياغة أهداف الحقيبة التدريبية صياغةً واضحةً في ضوء احتياجات المعلمين التي تم تحديدها والسعي وراء تحقيق هذه الأهداف، والقياس المستمر لها من أجل تحسين الممارسات التدريسية للمعلم.
- اعتماد الحقيبة في تدريبها على عدد من الاستراتيجيات التدريسية التي شجعت المعلم على تنفيذ الأنشطة والمهام التطبيقية المطلوبة منه، مما نشط الجانب الأدائي المرتبط بتدريسهم للغة العربية، والمرتبط بممارسات التدريس الخاصة بالمناهج المطورة، والمتمثلة في التخطيط للتدريس وتنفيذ استراتيجيات التدريس وتصميم الأنشطة واستخدام أساليب التقويم المتنوعة ذات العلاقة بطبيعة تلك المناهج.
- إعداد دليل للحقيبة، بحيث يشجع المعلمين على تنفيذ أنشطتها، ويعطيهم معرفة كافية عن كل مهارة وكيفية تنفيذها، مع عدد من الأمثلة التطبيقية للاسترشاد بها عند الحاجة.
- متابعة المعلمين أثناء تنفيذهم لما تم التدريب عليه من خلال الحقيبة وتوجيههم المستمر في ضوئها، بما شجع المعلمين على التحسين المستمر للأداء.
- التفاعل بين المدربتين والمعلمين أثناء التدريب، بما أدى إلى زيادة الاهتمام بمحتوى الحقيبة وما تتضمنه من ممارسات.
- تركيز الحقيبة في تدريبها على المصطلحات الجديدة الواردة والمتداولة في المناهج المطورة، واهتمامها بتدريب المعلمين من خلال هذه المناهج على توظيف تلك المصطلحات، بما ساعد المعلمين على تدارك الصعوبات ذات الصلة بها وتلافيها.
- الاهتمام بالتقويم البنائي، بما ساعد في تحقيق نتائج إيجابية وحسن الممارسات التدريسية لديهم وساعدهم على تلافي الممارسات غير الجيدة، وشجعهم على الاندماج أكثر مع تلبك المناهج.

وتتفق نتيجة البحث عامةً من حيث تأكيدها تأثير البرامج التدريبية المقترحة في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين في تحسين الممارسات التدريسية، مع نتائج دراسات وبحوث كل من: (Lemperou et al, 2011)، (نجلاء العصيمي، 2012)، (Abali, 2013)، (هنيدة سالم وآخرين، 2017)، (فايزة سعادة، 2019)، (رقية إسماعيل وعتيق الزهراني، 2021)، حيث أكدت جميعها أن المعلم الذي يتلقى التدريب وفقاً لاحتياجاته عرضة للتغيير في عاداته، وسلوكه، واتجاهاته، ومهاراته.

فتحديد هذه الاحتياجات التدريبية تحديدا دقيقاً كما يؤكد (مدحت أبو النصر، 2009، 81) يؤدي دوراً مهماً في إعداد برامج التدريب وتنفيذها.

كما تتفق نتيجة البحث مع نتائج الدراسات والبحوث التي أكدت أهمية الحقائب التدريبية التي يتم إعدادها وفق أسس علمية بصفة عامة في تحسين ممارسات التدريس، والتي منها: (ماجد القويعي، 2014)، (خالد يونس، 2017)، (سعيد الواحدي، 2018)، (هبة إبراهيم، 2018)، (بسمة الهندي، 2021)، (خلود عجلان وآخرين، 2021)، (عبد الرحمن القرني، 2022)، (سامية خليف، 2022).

## ثانيا: فيما يتعلق بالاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية:

للتحقق من العلاقة بين تدريب المعلمين على الحقيبة التدريبية المقترحة في ضوء احتياجاتهم ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذهم، والإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، واختبار صحة الفرضين الثالث والرابع، تم ما يلي:

### أ- لاختبار صحة الفرض الثالث:

والذي نص على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية مجموعة البحث في المناهج المطورة ومستوى الاندماج الأكاديمي (ككل) لدى تلاميذهم في الحلقة الابتدائية.

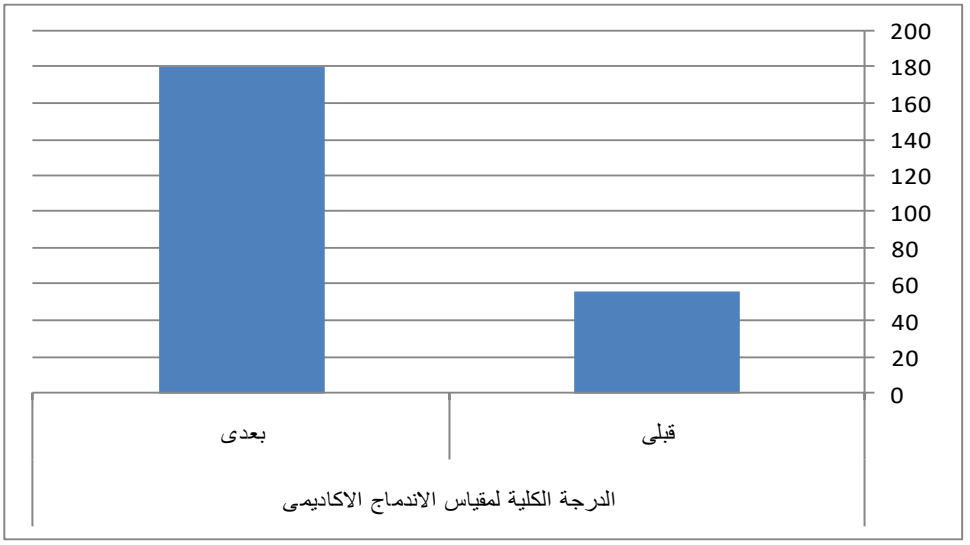
استخدم الباحثتان اختبار" ت " للعينات المرتبطة، ويمكن عرض ما توصلت إليه من نتائج كالتالي:

جدول ( 17 ) يوضح الأعداد و المتوسطات و الانحرافات المعيارية و قيمة " ت "

ودلالتها فى الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي فى القياسين القبلي والبعدي

| المتغير | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي | قبلي | 90 | 56.29 | 20.77 | 62.82 | دالة إحصائياً عند 0.01 | 98.0 | كبير |
| | بعدى | 90 | 180.16 | 14.37 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث فى متوسط الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = 62.82 وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:




شكل (3 ) يوضح المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي لمجموعة البحث فى القياس القبلي والبعدي

**ب- <u>لاختبار صحة الفرض الرابع:</u>**

والذي ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية مجموعة البحث في المناهج المطورة ومستوى الاندماج الأكاديمي (في كل بعد على حدة) لدى تلاميذهم في الحلقة الابتدائية.

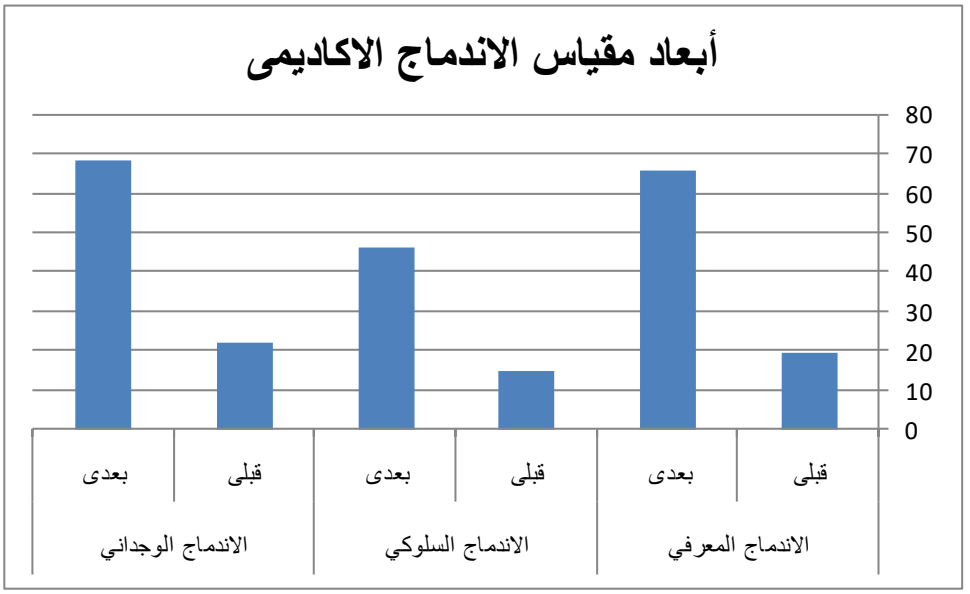
استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للعينات المرتبطة، ويمكن عرض ما توصلت إليه من نتائج كالتالي:

**جدول(18) يوضح الأعداد و المتوسطات و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" ودلالتها فى الاندماج الأكاديمي فى القياسين القبلي والبعدي**

| البعد | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاندماج المعرفي | قبلي | 90 | 19.56 | 7.81 | 60.68 | دالة إحصائياً عند 0.01 | 97.0 | كبير |
| | بعدى | 90 | 65.49 | 4.92 | | | | |
| الاندماج السلوكي | قبلي | 90 | 14.67 | 4.84 | 62.19 | دالة إحصائياً عند 0.01 | 97.0 | كبير |
| | بعدى | 90 | 46.27 | 3.99 | | | | |
| الاندماج الوجداني | قبلي | 90 | 22.07 | 8.35 | 57.03 | دالة إحصائياً عند 0.01 | 97.0 | كبير |
| | بعدى | 90 | 68.40 | 6.38 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي لمجموعة البحث فى متوسط الاندماج المعرفي لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = 60.68، وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، كما يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث في متوسط الاندماج السلوكي لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = 62.19 وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، ويتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث فى متوسط الاندماج الوجداني لصالح القياس البعدي

حيث كانت قيمة " ت " = 57.03 ، و هى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:




**شكل (4) يوضح المتوسطات الحسابية لمقياس الاندماج الأكاديمي لمجموعة البحث فى القياس القبلي والبعدي**

**تفسير النتائج الخاصة بالاندماج الأكاديمي:**

أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى مجموعة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لصالح التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى تحسن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بعد مشاركتهم في التدريب الذي تم باستخدام الحقيبة التدريبية التي تم تصميمها وفقا لاحتياجاتهم التدريبية في مناهج اللغة العربية المطورة، ويمكن تفسير ذلك وفقا لما يلي:

- تغيير بيئة التعلم، حيث هيأ المعلم لتلاميذه بيئة تعلم مشوقة وممتعة، تراعي أنماط تعلم كل منهم في ضوء معرفته بهذه الأنماط المختلفة، مما ساعد في وجود جو آمن ومريح وداعم عاطفيا، شعروا فيه بالحرية والرغبة في بذل مزيد من الجهد لاكتساب

المعرفة وتبادل المعلومات، وحفزهم لمزيد من الاستطلاع والرغبة في العمل، بما زاد من اندماجهم المعرفي والوجداني.

- أكدت الحقيبة للمعلم ضرورة تحديد وقت إنجاز العمل للتلاميذ وأهمية الالتزام به، وهو ما دربهم على تحمل المسئولية والجدة في العمل واتباع التعليمات، بما ساعد في اندماجهم سلوكيا ووجدانيا.
- أتاح المعلم للتلاميذ المشاركة وعمل على مساعدة الضعاف منهم ومساعدة المتفوقين لأقرانهم، وفورية الدعم والتغذية الراجعة وساعدهم على التعلم من أخطائهم وتقويمهم لذاتهم، مما زاد من تركيزهم وحماسهم، وخفف مشاعر القلق لديهم وعزز ثقتهم بنفسهم، وهذا ما ساعد في اندماجهم سلوكيا ووجدانيا.
- أتاح المعلم للتلاميذ بعد تدريبه من خلال الحقيبة فرص العمل الجماعي، بما انعكس على تنظيم التلاميذ وتوجيههم والتعاون مع أقرانهم، وساعد في رفع مستوى الجدة والثقة بالنفس وجعلهم أكثر شغفا واندماجا.
- وفر المعلم بعد تدريبه من خلال الحقيبة للتلاميذ بيئة تعلم نشطة أنجزوا فيها المهام والأنشطة المطلوبة منهم، بما ساعدهم في تحقيق مزيد من المشاركات وجعلهم أكثر تفاعلاً وأكثر اندماجا معرفيا من خلال تركيزهم وطرحهم للأسئلة وتبادل الآراء، ووجدانيا من تقدير واحترام بعضهم البعض، وبعدهم عن الخوف والتوتر والإحساس بتقدير المعلم لهم واحترام أرائهم.

وتتفق نتيجة البحث مع (Wai et al, 2008) الذي أكد أن الاندماج الأكاديمي أحد الأبعاد المهمة التي يمكن من خلالها الحكم على المعلم، فمن خلاله تظهر قدرته على تحقيق اندماج طلابه، ومساعدتهم في تقدير قيمه التعلم. كما يتفق مع دراسة (صفاء عفيفي،٢٠١٦) في أنه يلقى على عاتق المعلمين تحقيق الاندماج الأكاديمي، وذلك من خلال اهتمامهم بتقديم الأمثلة التعليمية المناسبة، واستخدام استراتيجيات التدريس التي تحقق الاندماج.

كما يؤكد أيضا أنه كلما غير المعلم في طريقته وأسلوبه، واهتم أكثر بنشاط المتعلم واستخدم استراتيجيات تدريسية محفزة وراعى اشراك المتعلم في نواحي التعلم المختلفة كان له عظيم الأثر في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى المتعلمين، ويتفق ذلك مع نتائج البحوث التي اهتمت بتنمية الاندماج الأكاديمي من خلال تغيير واقع التعليم داخل الفصول والاهتمام بنشاط المتعلم من خلال الطرائق والاستراتيجيات والبرامج المختلفة، منها بحوث كل من: (ريحاب نصر، 2019)، (سوزان سراج، 2019)، (محمد عبد اللطيف، 2020)، (أسماء صالح، 2022).

## توصيات البحث:

**في ضوء نتائج البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:**

- الدعوة إلى التركيز على الاحتياجات التدريبية في مشاريع تطوير برامج تدريب- المعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة- التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، حتى تسد الفجوة بين الأداء القائم للمعلمين والمتطلبات التدريبية المطلوبة في المناهج المطورة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية تهدف إلى تنميتهم مهنيا، تركز على الممارسات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج المطورة.
- تقديم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية تركز على التعريف بالمناهج المطورة وفلسفة بناءها، والاتجاهات الحديثة التي بنيت في ضوئها والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذها.
- تضمين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية المعرفة الأساسية حول المناهج المطورة وطبيعتها وأسسها، مع دروس تطبيقية للممارسات التدريسية اللازمة لتدريس هذه المناهج في ضوء احتياجات المعلمين.
- تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات المناهج المطورة.
- الإفادة من أدوات البحث في تقييم المعلمين، وتقديم دورات تدريبية لعلاج القصور في الممارسات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج المطورة إن وجد، وكذلك في تقييم مدى

الاندماج الأكاديمي للمتعلمين لدراسة أسباب عدم اندماجهم ومعالجتها، بما يساعد في تحسين المستوى الأكاديمي لهم.

- تخطيط حقائب تدريبية بالأكاديمية المهنية للمعلمين وتطويرها وفق احتياجات المعلمين.

## مقترحات البحث:

**في ضوء نتائج البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:**

- حقيبة تدريبية مقترحة في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية لتنمية مهارات التدريس الخاصة بأنشطة التوكاتسو.
- برنامج تدريبي مقترح في ضوء الاحتياجات التدريبية لتحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة تقويمية للبرامج التدريبية ذات الصلة بالمناهج المطورة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لمعلمي اللغة العربية.
- العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية ومتعة التعلم لدى لتلاميذهم.
- تصور مقترح في ضوء احتياجات المعلمين لتطوير التدريب المهني لمعلمي اللغة العربية.
- برنامج مقترح للطلاب المعلمين في كليات التربية لتنمية المهارات التدريسية ذات الصلة بالمناهج المطورة.
- إجراء بحوث لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في جوانب أخرى لم يتناولها البحث الحالي.

## مراجع البحث:


1. انتصار شبل عبد الصادق سالم (2022):" برنامج مقترح قائم على توظيف مشروعات التعلم الخدمي بمقرر تربية ومشكلات المجتمع لتحسين الاندماج الأكاديمي والتفكير القائم على الحكمة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي"، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، 195(3)، ص ص155- 195.
2. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (2003): **"معجم المصطلحات التربوية المعرفة المناهج وطرق التدريس"**، ط3، القاهرة: عالم الكتب.
3. أديب خشاب وسعيد هشام (2009): " نحو بناء أداة لتقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتعليم الفني في الجمهورية العراقية"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد** 26 (3)، ص ص213-234.
4. أسماء زكي محمد صالح (2022):"فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على استخدام الحائط الرقمي "Padlet" لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم التاريخية والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، **مجلة كلية التربية جامعة بني سويف**، مج 19، ع 114، ص ص 702- 787.
5. أسماء عزيز عبد الكريم (2015): "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من وجهة نظرهم"، **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، 21(8)، ص ص 22- 43.
6. بسمة مصطفى الهندي(2021): "فاعلية حقيبة تدريبية مقترحة قائمة على معايير الجودة الشاملة على التفكير الإبداعي لدى المعلمين في المرحلة الأساسية في جنوب نابلس، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
7. بشير الرشيدي وآخرون (2004): " **الموسوعة العلمية للتربية**"، ط1، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
8. تحسين أحمد الطراونة (2011): "تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية"، **رسالة ماجستير**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

9. جمهورية مصر العربية (2014): "**دستور جمهورية مصر العربية** "، الهيئة العامة للاستعلامات.
Available at: https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/ar/eg/eg060ar.pdf

10. حنان حسين محمود (2017):" مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، *مج25, ع2*، ص ص 602- 646.

11. خالد أحمد عبد الحميد يونس (2017):" أثر استخدام حقيبة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية"، المؤتمر الدولي الثالث: **مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي**"، مج4، الجيزة: جامعة 6 أكتوبر – كلية التربية ورابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين، ص ص 903 – 926.

12. خلود بنت سعد عجلان، فوزية بنت سلطان الشهري، عبد الله العقاب (2021): "فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية مهارات استخدام أدوات منصة مدرستي الالكترونية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض"، **مجلة تربويات الرياضيات**، ع 24، أكتوبر، ص ص 96- 141.

13. خير الدين هني (2005): " **مقاربة التدريس بالكفاءات**"، ط1. مطبعة ع/ بن: الجزائر.

14. رضا مسعد السعيد (2022): "تطوير المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية في مصر (دراسة حالة على الصف الرابع الابتدائي"، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد 25، عدد 2، ج2، يناير، ص ص 8- 32.

15. رقية ناجي إسماعيل وعتيق بن علي الزهراني (2021): "تصور مقترح لبناء برنامج تدريبي يقوم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بمدينة الدمام"، **مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية**، عدد 2، فبراير، ص ص 147- 194.

16. رياض يوسف سمور (2006): " **دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين** . (14)2، **مجلة العلوم الإسلامية**، وزارة التربية والتعليم: غزة.

17. ريحاب أحمد عبد العزيز نصر (٢٠١٩):" استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج٢٢، ع (٦)، يونيو، ص ص ٩٩-١٤٤.

18. زياد بركات (2010): "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الاساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية بمحافظة طولكرم بفلسطين"، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان **تربية المعلم العربي وتأهيله رؤى معاصرة.**

19. سامية سامي محمد خليف (2022):" حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية"، **مجلة كلية التربية** جامعة بني سويف، مج19, ع113، ص ص 571- 654.

20. سعيد أحمد سعيد الواحدي (2018): "حقيبة تدريبية لتطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات وفق التوجهات المعاصرة: تطبيقا على المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية- محافظة إب، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا بالسودان، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

21. سعيد المصري (2021): "**تقييم سياسات تطوير مناهج التعليم في مصر**"، مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار بمجلس الوزراء، العدد 7، أبريل ضمن سلسلة من وجهة نظر خبير.

22. سوزان حسن سراج (٢٠١٩):" بناء قاموس علمي إشاري الكتروني لتدريس العلوم بالصف المعكوس عبر الهواتف الذكية لتنمية مهارات التواصل العلمي والاندماج الأكاديمي لدي التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية"، **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، مج ٣٤، ع(٤)، ص ص ٤٦٨٠ - ٥٧٥ .

23. فاروق شوقي البوهي (2001):" **التخطيط التعليمي (عملياته مداخله)**"، دار قباء، القاهرة.

24. صلاح أحمد مراد (2000): "**الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية**"، القاهرة، الأنجلو المصرية .

25. صفاء على عفيفي (٢٠١٦): "الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي وإستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة"، **كلية التربية جامعة عين شمس**، ٣٠(٤٠).

26. ضرغام سامي الربيعي وعلي كاظم المحنة (2017): " **المعلم المعاصر إعداده وتدريبه واستراتيجياته التدريسية**"، عمان، دار الوضاح للنشر.

27. عامر خضير الكبيسي (2010): "**التدريب الإداري والأمني– رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرين**"، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

28. عبد الرحمن القرني (2022): "بناء حقيبة تدريبية قائمة على التعلم النشط في تدريس مهارات القراءة لمعلم اللغة العربية للطلاب الناطقين بلغات أخرى والاتجاه نحوها"، مجلة كلية التربية جامعة سوهاج، ع 94، ج 3، فبراير، ص ص 1590– 1615.

29. عبد الفتاح يونس (2012): "**التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق الرياض**"، مطابع جامعة الملك سعود.

30. عبد المحسن عبد المحسن جودة (٢٠١٠): " **إدارة الأفراد**"، ط4، القاهرة، دار الأصدقاء للطباعة.

31. عصام عطا الله الخليفات (2010): " **تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية**"، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

32. عصام محمد سيد، محمد عبد الوهاب عطية (2015): "فاعلية حقيبة مهنية الكترونية لتدريب معلمي المعاهد الأزهرية في ضوء معايير الجودة الشاملة"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع 68، ص ص 469– 514.

33. علي راشد (2003): "**خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه تدريبه**"، دار الفكر العربي، القاهرة.

34. فايزة أحمد سعادة (2019): "الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها لمعلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**"، عدد 27، جزء 1، ص ص 418– 443.

35. فيصل الجراح (2020): "واقع التعلم الإلكتروني في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد كوفيد 19" من وجهة نظر الطلبة في الأردن بين النظرية والتطبيق"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 44(4)، ص ص 101-113.

36. فيصل ناصر الهاجري (2004): "المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام، **رسالة ماجستير**، جامعة الملك سعود.

37. ماجد بن عبد العزيز القويعي (2014): "حقيبة تدريبية مقترحة لمعلمي منهج لغتي الجميلة بمنطقة القصيم في ضوء احتياجاتهم التدريسية، **رسالة ماجستير**، جامعة القصيم.

38. محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود (2007): "**علم النفس التربوي**"، ط2، دار الكتاب الحديث القاهرة.

39. محمد سيد عبد اللطيف (2019): "فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الالكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ع (123)، ص ص 93- 154.

40. محمد سيد محمد عبد اللطيف (٢٠٢٠):" فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات **عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (١٢٣)، ص ص ٩٣-١٥٤.

41. محمد فالح صالح (2014): "**إدارة الموارد البشرية**"، ط1، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

42. محمود محمد سالم (2022):" المناهج الدراسية الجديدة.... رؤية ما تحت السطح" Available at: https://gate.ahram.org.eg/daily/NewsPrint/847501.aspx

43. مدحت محمد أبو النصر (2009): "**مراحل العملية التدريبية (تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية)**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

44. مسعد أبو العلا (2011):" نمذجة العلاقات بين توجيهات الهدف وفاعليه الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، كلية التربية جامعه المنوفية، 16 (1)، ص ص 27-203.

45. نجلاء العصيمي (2012): "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التكاملي"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى.

46. نورهان محمد التهامي أحمد (2022): "الفروق في الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، 28(2)، ص ص 152- 206.

47. هبة حسن إبراهيم (2018): "حقيبة تدريبية لمعلمات رياض الأطفال قائمة على استخدام البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات اتخاذ ودعم القرار لطفل الروضة"، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة أسيوط، ع 6، يوليو، ص ص 222- 288.

48. هبة محمد عبيد (2008): "**معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**"، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون عمان.

49. هنيدة مختار سالم، عاصم السيد محمد، أماني علي السيد. (2017): "الاحتياجات التدريبية وأهميتها في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الصف بليبيا"، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع185، ص ص 117- 139.

50. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (2022): "**دليل الأنشطة الخاصة(التوكاتسو) المدارس المصرية اليابانية**، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

51. وليم تريس (٢٠١٤): "**تصميم التدريب والتطوير**"، ترجمة: سعد أحمد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الإدارة العامة للبحوث، المملكة العربية السعودية.

52. اليونسكو (2016): "**توصيات مؤتمر اليوم العالمي للمعلم**"، باريس اليونسكو.

53. Abali, N. (2013):" English Language Teacher Use of Competence in and Professional Development Needs for Specific Classroom Activities", doctoral dissertation, Akdeniz University, Antalya, Turkey.
54. Alrashidi, O. Phan, H. &Ngu, B. (2016): "Academic Engagement: AN aver view of its Defintions Dimensions and Major Conceptualisations, **International Education studies**, 9 (2), pp 41-52.
55. Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45(5),* 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
56. Ayvaz, T. (2018): "In-Service Teacher Training Problems of the Teachers as Learners", **International Journal of Instruction**, 11 (4), p159-174
57. Azevedo, F. S., diSessa, A. A., & Sherin, B. L. (2012). An evolving framework for describing student engagement in classroom activities. The Journal of Mathematical Behavior, 31(2), 270-289. doi: 10.1016/j. jmathb.2011.12.003.
58. Copriady, J. (2018): "In-Service Training for Chemistry Teachers' Proficiency: The Intermediary Effect of Collaboration Based on Teaching Experience ,"**International Journal of Instruction**, 11(4). pp749-760
59. Darensbourg, A. L. (2011). Examining the academic achievement of black youth: The roles of social influence, academic values, and behavioral engagement (Doctoral dissertation), Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3486082)
60. Hiten, B. (2003): "**Methods and techniques of training public enterprise manger**," International Center for Public Enter Pries
61. Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation, **The Review of Higher Education**, 36(2), 211-233. doi: 10.1353/rhe.2013.0002
62. Jones, R. D. (2008, November). **Strengthening student engagement**. Paper session presented at the International Center for Leadership in Education, New York, USA.
63. Kim, H. et al. (2019):"The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments", **International Journal of Educational Technology in Higher Education**.16(21), pp1-18. doi.org/10.1186/s41239-019
64. Kim, S. Lee, C., Park, Y. (2006): "The Implementation Framework of Knowledge Management System Fro Successful Knowledge

Management: A Case Study of R&D Supporting KMS, Department of Industrial Engineering, Seoul National, University, Seoul, KOREA.

65. Krause, K. L., & Coates, H. (2008): "Students' engagement in first- year university", **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 33(5), pp 493-505.
66. Lemperou, L. & Chostelidou, D. & Griva, E. (2011): "Identifying the Training Needs of EFL Teachers in Teaching Children with Dyslexia **doctoral dissertation**, University of Western Macedonia, Florina, Greece.
67. Lewis, C. L. (2011). Can you help me" exploring the influence of a monitoring program on high school males of color academic engagement and self-perceptions in schools (**Doctoral dissertation**), Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3453600)
68. Luthans, K. W., Luthans, B. C., Palmer, N. F. (2016): A positive approach to management education ,The relationship between academic PsyCap and student engagement", **Journal of Management Development**, 35(9), Pp. 1098-1118.
69. Moodley, M. (2014): "Student Engagement: A successful approach to teaching and learning in A third-level engineering module at the university of KwaZulu-Natal", **Lisbon**, Alternation 21,1, pp 119-136.
70. Reeve, J. (2012): "**Self-determination Theory Perspective on Student Engagement**", Handbook of Research on Student Engagement.
71. Rodríguez-Fernández, A.& Ramos-Díaz, E., & Axpe-Saez, I. (2018):" The Role of Resilience and Psychological Well-Being in School Engagement and Perceived Academic Performance: An Exploratory Model to Improve Academic Achievement. Health and Academic Achievement", doi: 10.5772/intechopen.73580
72. Tai, w. (2006): "Effects of training Framing general Self-Efficacy and Training Motivation on Trainees Training Effectiveness", **Personal Review** 35 (1), p p 51-65.
73. Wai, Y. C., Nie, S. Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008): Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school", **American Educational Research Journal**, 45(3), 597-630. doi: 10.3102/0002831208318259
74. Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018): Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate, **School Psychology Quarterly**, *33*(1), 54–64.