الجمهورية التركية

جامعة إسطنبول آيدن

معهد العلوم الاجتماعية

أثر أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتأثير كفاية المعلم في هذا المجال

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

ميساء يوسف أحمر

قسم اللغة العربية

برنامج الدراسات العليا

إشراف الأستاذ الدكتور حسين إلمالي

شباط، 2019

الجمهورية التركية

جامعة إسطنبول آيدن

معهد العلوم الاجتماعية

أثر أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتأثير كفاية المعلم في هذا المجال

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

ميساء يوسف أحمر

Y1612.320015

قسم اللغة العربية

برنامج الدراسات العليا

إشراف الأستاذ الدكتور حسين إلمالي

شباط، 2019

معلومات قبول الرسالة

ميساء يوسف أحمر طالبة ماجستير في جامعة إسطنبول آيدن- قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها - الدراسات العليا، نجحت في أطروحتها (أثر أســـلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتأثير كفاية المعلم في هذا المجال) التي أعدتها بعد اسـتيفاء كل المتطلبات وفق التشـريعات المحددة أمام لجنة المناقشـة وفق توقيعاتهم بالأسفل.

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور البرفيسور: حسين إلمالي مشرفاً، جامعة إسطنبول آيدن.

الأستاذ الدكتور البرفيسور: عابد يشار كوجك مناقشاً، جامعة إسطنبول آيدن.

الأستاذ الدكتور البرفيسور: جمال عبد الله آيدن مناقشاً، جامعة إسطنبول.

تاريخ المناقشة: 2019-2-22

تاريخ التقديم : 2019-3-4

Contents

ملخص البحث.....xi

المقدمة xii

1. المدخل 1

1.1 أهميّة البحث وأسباب اختياره.....1

1.2 الهدف من البحث 1

1.3مشكلة البحث 1

1.4أسئلة البحث.....2

1.5 الفرضيّة.....2

1.6 حدود البحث 2

1.6.1 حدود موضوعية 2

1.6.2حدود زمانية: 2017/2018 وشملت الجانبين النّظري والتّطبيقي.....2

1.6.3حدود مكانية.....2

1.7 منهج البحث.....2

1.8خطوات البحث وإجراءاته.....2

1.8.1 الجزء النّظريّ من البحث.....2

1.8.2 الجزء التَّطبيقي من البحث.....3

1.9 مصطلحات البحث.....3

2. الدراسات السابقة 5

2.1 منهجية عرض الدراسات السابقة 5

2.2 الدراسات التي تتعلق بأسلوب التَّعليم الفردي.....5

2.3 الدراسات التي تتعلق بتطبيق نظم أسلوب التعليم الفردي.....6

2.4 الدراسات التي تتعلق بكفاية المعلم. 7

2.5 التعليق على الدّراسات السابقة.....10

2.6 موقع البحث من الدّراسات السابقة.....10

3 . الجانب النّظري 11

3.1مفهوم التَّعليم الفردي.....11

3.2 تعريف التَّعليم الفردي.....11

3.2.1 التَّعليم الفردي والتعلّم الذاتي 12

3.3 خصائص التَّعليم الفردي.....12

3.4 تصنيف نُظُم أسلوب التَّعليم الفردي 13

3.4.1 نُظُم تقليديّة 13

3.4.1.1 التَّعليم المُبَرمج.....13

3.4.1.2 الوحدات التَّعليمية الصغيرة (الموديولات التعليمية).....15

3.4.1.3 الحقائب التَّعليميَّة 16
3.4.2 نُظُم معاصرة 17
3.4.2.1 التَّعليم الموصوف للفرد 17
3.4.2.2 خطة كيلر أو ما يعرف نظام التَّعليم الشخصيّ 17
3.4.2.3 نظام التَّعليم بمعاونة الحاسوب 18
3.4.2.4 نظام التَّوجيه السَّمعي 20
3.5 تفريد التَّعليم والتَّعلُّم الإنساني 20
3.5.1 حركة القياس العقلي 20
3.5.2 حركة تكنولوجيا التعليم 20
3.5.3 النظريَّة السلوكيَّة 20
3.5.4 حركة مدخل النُّظُم 21
3.5.5 النظريَّة المعرفيَّة 21
3.5.6 النظريَّة الإنسانيَّة 21
3.5.7 حركة التربية القائمة على الكفايات 21
3.6 التَّعليم الفردي وأثره في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة 22
3.6.1 التَّعلّم للإتقان 22
3.6.2 مراعاة الفروق الفردية 23
3.6.2.1 مفهوم الفروق الفردية 23
3.6.2.2 تعريف الفروق الفردية 23
3.6.2.3 مظاهر الفروق الفردية 23
3.6.3 تحسين دافعيَّة التَّعلم 24
3.7 كيف نجعل التَّعليم فردياً؟ 27
4 .كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها 28
4.1 .العلاقة بين الكفاية ومصطلحات (الدَّور، المهارة، الأداء، الكفاءة) 29
4.1.1 .العلاقة بين الكفاية والدَّور 29
4.1.2 .العلاقة بين الكفاية والمهارة 29
4.1.3 .العلاقة بين الكفاية والأداء 30
4.1.4 .العلاقة بين الكفاية والكفاءة 30
4.2 .تصنيف الكفايات 30
4.3 .كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي 31
4.3.1 .الكفايات العلميَّة والمهنيَّة 31
4.3.2 .الكفايات الإنسانيَّة 37
4.3.3 .كفايات الضَّبْط والاتّصال 41

4.3.4 .كفايات التَّقويم..... 43
4.4 .كفايات المعلم في فنلندا..... 45
4.4.1 .الكفايات المهنيَّة..... 46
4.4.2 .الكفايات العلميَّة..... 46
4.4.3 .الكفايات الاجتماعيَّة..... 46
4.4.4 .الكفايات الإنسانيَّة 47
4.5 .ارتباط اللغة، واللغة العربية بشكل خاص بكفايات المعلم 47
4.6 .كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها..... 48
4.6.1 .الكفاية الأكاديمية اللغوية..... 49
4.6.2 .الكفاية المهنيَّة..... 49
4.6.3 .الكفاية الثقافيَّة..... 50
4.6.4 .الكفاية الشخصيَّة والاجتماعيَّة 50
4.8 .أثر أسلوب التَّعليم الفردي في كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها..... 52
4.9 . أسلوب التعليم الفردي وعلاقته بالأساليب التعليميَّة الأخرى..... 52
5. التّطبيق الميداني 54
5.1 أداة البحث..... 54
5.2 تحليل عيّنة مجتمع الدّراسة 54
5.2.1 طبيعة عيّنة مجتمع الدّراسة 54
5.2.2 الدرجة العلميّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة..... 55
5.2.3 تخصص الإجازة الجامعيّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة..... 56
5.2.4 سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها 56
5.2.5 التوزع الجغرافي لأفراد العيّنة..... 57
5.3 صدق الاستبانة..... 58
5.3.1 الصدق الظاهري..... 58
5.3.2 الصدق الداخلي للدّراسة..... 58
5.3.2.1 الثبات عن طريق التجزئة النصفية..... 59
5.3.2.2 حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة 60
5.4 نتائج الاستبانة..... 63
5.5 تحليل محاور الاستبانة وبنودها 70
6 نتائج البحث وتوصياته 88
6.1 نتائج البحث بناء على أسئلته..... 88
6.1.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل..... 88
6.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 88

6.1.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 89
6.2 مناقشة نتائج الدّراسة..... 89
6.3 التوصيات والاقتراحات 89
المصادر والمراجع..... 91
الملاحق..... 95
الملحق 1 طلب تحكيم الاستبانة 95
ملحق 2 أسماء الأساتذة الذين حكّموا أداة البحث 99

فهرس الجداول الإحصائيّة

جدول 1 59
جدول 2 59
جدول 3 60
جدول 4 62
جدول 5 63
جدول 6 65
جدول 7 67
جدول 8 68
جدول 9 88

فهرس الأشكال التوضيحيّة لبيانات بنود الاستبانة

الشكل 1 54
الشكل 2 55
الشكل 3 56
الشكل 4 57
الشكل 5 58
الشكل 6 70
الشكل 7 71
الشكل 8 71
الشكل 9 72
الشكل 10 72
الشكل 11 73
الشكل 12 73
الشكل 13 74
الشكل 14 74
الشكل 15 75
الشكل 16 75
الشكل 17 76
الشكل 18 76
الشكل 19 77
الشكل 20 77
الشكل 21 78
الشكل 22 79
الشكل 23 79
الشكل 24 80
الشكل 25 80
الشكل 26 81
الشكل 27 81
الشكل 28 82
الشكل 29 82
الشكل 30 83
الشكل 31 83
الشكل 32 84
الشكل 33 84
الشكل 34 85
الشكل 35 85
الشكل 36 86
الشكل 37 86
الشكل 38 87

ملخص البحث

انطلقت هذه الرســـالة من واقع تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، حيث يواجه تعليم اللغة العربية تحدياتٍ كبيرةً، منها على سـبيل المثال لا الحصـر؛ سُـبُل تذليل الصـعوبات أمام متعلِّم اللغة، ومراعاة الفروق الفردية، وإثارة دافعيَّة المتعلِّم للوصول به إلى درجة الإتقان. فكان لا بدَّ من الإسهام في إيجاد الحلول الناجعة ومشاركتها مع معلمي اللغة العربية بشكل منهجيّ وعلميّ ليحقق الغاية المنشودة. يهدف البحث في الجانب النّظري منه إلى الكشـف عن أسـلوب التَّعليم الفردي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وبيان العلاقة القائمة بين أسـلوب التعليم الفردي وتأثيره وأثره على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعرض إمكانية جعل التَّعليم فرديّاً باتِّباع صـور متعدِّدة. أمّا الجانب العمليّ فقد أُعِدّت فيه الاسـتبانة واختِيرت عينة البحث من المعلمين والمعلمات العاملين في هذا المجال، يهدف هذا الجانب إلى أنْ يتعرَّف أهميّة أسـلوب التَّعليم الفردي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، ويهدف كذلك إلى أنْ يتعرَّف درجة الأثر الذي تركه تأثير الأسـلوب على المعلمين، أظهرت نتائج البحث أنّ المعلمين على دراية بأهميَّة أسلوب التَّعليم الفردي، ولكن تفاوتت قدرتهم على تفعيل هذا الأسلوب.

الكلمات المفتاحيّة: التَّأثير _ الأثر _ التَّعليم الفَرْديّ _ تَفْريد التَّعليم.

المقدمة

يُعدُّ التَّعليم الركيزةَ الأساسيّة التي عليها يستند المجتمع ويرقى، وكلَّما كان الاهتمامُ بالتَّعليم أفضل زاد مستوى الرُّقي الفكري والمعنوي عند الأفراد والمؤسسات، وهو بدوره ينعكس على جوانب المجتمع الأخرى التي تخدم المجتمع كافة.

ولا نُنكِرُ ما يَكتَنِفُ التَّعليم من عوائق وصعوبات، لذلك كان لابدَّ من معلم يُسهِّل على المتعلِّم الصعوبات ويوضح له الغوامض، وبهذا الصدد يقول ابن خلدون:"ولذا كان السند في التَّعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها مُعْتَبَراً عند كل أهل أفق وجيل"[1]. وليس هذا فحسب بلْ إنَّ أثرَ تعليم المعلم في تلاميذه إنَّما يكون بقدر حِذْقِه في علمه، يقول ابن خلدون في ذلك:"وعلى قَدْرِ جودة التعليم ومَلَكَةِ المعلم يكون حِذْقُ المتعلِّم في الصناعة وحصول مَلَكَتِهِ"[2].

وعليه لابدَّ من تسلُّح المعلم بكافة أوجه الكفايات التي ترقى به إلى مصافِّ الخبراء والتقنيين حتى يأخذ بيد المتعلِّم ويَعْبُرَ به شطَّ اللغة إلى بَرِّ الأمان وهو جُلُّ ما يصبو إليه كل معلم.

يسعى هذا البحث لبيان أهميّة أسلوب التَّعليم الفردي وأثره على كفاية معلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، فإنّ تعليم الفرد الطالب ليس بالأمر الذي يُستهان به ويتطلّب من معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها كفايات رفيعة المستوى، تُسهم في إثراء ذخيرتهم التَّعليميَّة والتَّربويَّة، وتزيد من رصيدهم المعرفيّ والعلميّ والإنسانيّ الذي سينتقل منهم إلى المتعلمين.

ويتضمَّن البحث قسمين رئيسين هما: القسم النّظري والقسم التّطبيقي، أمّا القسم النّظري فيتضمَّن ثلاثة أقسام:

أولاً: مدخل البحث وفيه تفصيلٌ للإطار المنهجي للبحث.

ثانياً: الدراسات السابقة ويضم الدّراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحاليَّة.

ثالثاً: الإطار النّظري للبحث ويضم ثلاثة محاور رئيسة: شرح أسلوب التَّعليم الفردي بكافة أشكاله، وعرض كفاية المعلم بالعودة إلى الفكر التربوي الإسلامي مروراً بالفكر التربوي المعاصر، وكفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحديداً، ومناقشة أثر أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أمّا القسم العمليّ: اخترتُ أداة البحث وهي استبانة، يهدف البحث منها تعرف أهميّة أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، كما يهدف أنْ يتعرَّف درجة قدرة المعلمين على تفعيل أسلوب التَّعليم الفردي بهدف الإجابة عن أسئلة البحث، مُتَّبعة في ذلك الخطوات الإحصائية اللازمة في معالجة البيانات الرَّقميّة، ويضم القسم العمليّ نتائج البحث ومناقشتها، ثُمّ توصيات البحث بناءً على نتائجه، وختمتُ الدراسة بالمصادر والمراجع التي تمَّ الاستعانة به

---

[1] – ابن خلدون، عبد الرحمن، *مقدمة ابن خلدون*، دار مكتبة الهلال، بيروت1983، صفحة274

[2] – المصدر السابق، صفحة274

1. المدخل

1.1 أهميّة البحث وأسباب اختياره

إتقانُ المعلم لأسلوبٍ يسعى بالمتعلِّم للنهوض به والأخذِ بيده إلى النجاح وتحقيق أهدافه يعدُّ درجة من درجات النجاح المثمرة للعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلّميَّة، وهو ما يضفي أهمية إلى هذا البحث.كما وتأتي أهمية الدراسة من تسليط الضوء على إمكانية التَّمكُّن من المادة العلمية بكافة جوانبها من خلال تفعيل أسلوب التَّعليم الفردي بكافة نُظُمِه، فلا يمكن للمتعلِّم الاستمرار الفعّال بالتعلُّم بدون التَّأكدِ من إتقان الوحدة أو المقرر السابق.

وبناءً على ما سبق حاولت في البحث بيان أهميَّة أسلوب التَّعليم الفردي في بناء الفرد المتعلِّم والنهوض به، فكلَّما كان الإنسان غايتنا استطعنا بناءَ جيلٍ واعٍ متعلمٍ يعرف كيف يتعلَّم ولماذا يتعلَّم، وساعَدْنا في تنميَّة التَّعليم المستمر لديه لضمان استمرار تعلّمه واطِّلاعه على كل جديد. إذْ إنَّ التربويين المهنيين يؤكدون على أولويات التَّعليم الفردي؛ لما له من فاعليَّة في تطوير بنية العمليَّة التَّعليميَّة ومناسَبَتِهِ كلّ الطلاب وما بينهم من فروق فردية. وواقع تعليم اللغة العربية يواجه صعوبات ويتصدّى لِعَقباتٍ في محاولة السعي الدائم للوصول بالطالب إلى درجة الإتقان، ولن يصل المتعلِّم إلى درجة إتقان اللغة بدون التَّنظيم والتَّخطيط ووضعِ خطةٍ للعمل الجادِّ والمنظَّمِ، وما الأسلوب إلّا سبيل وأداة لتحريك مكنونات المتعلم للوصول به إلى النتيجة المرجوة مع ارتباطه بكفاية المعلم بشكل خاص وجوهري؛ لأنَّ أيّ أداة إذا لم تصادف اليدَ البارعةَ الماهرةَ في صياغتها وتطبيقها لن تؤدي دورها الفاعل والفعّال في هذا المستوى.

من أسباب اختيار البحث إلقاء الضوء على أسلوب من أساليب تدريس اللغة العربية والكشف عن مدى فاعليته ضمن هذا المجال من خلال تأثيره وأثره على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومن الأسباب الداعمة لاختيار البحث، وضعُ لَبِنَةٍ في جِدار تعلّم اللغة العربية وتعليمها لمريديها بأسلوب يصف ويعالج المشاكل التي يقع بها المتعلمون، ومحاولة الأخذ بأيديهم إلى إتقان اللغة العربية من خلال الوصول إليهم والتركيز على قدرات كل متعلم على حدة ورفعه إلى المستوى المأمول.

1.2 الهدف من البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن أسلوب التَّعليم الفردي بكل جوانبه ونُظُمِه ومحاوره. وتحديد كفايات المعلم بشكل عام وكفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص، وبيان مدى تأثير أسلوب التَّعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك من خلال معرفة المعلم بأهمية أسلوب التَّعليم الفردي.

يهدف البحث أيضاً إلى توضيح الأثر الذي يعكسه هذا التَّأثير على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال محاولة رفع كفاية المعلم للوصول به إلى درجة الكفاءة.كما يهدف البحث إلى تسليط الضوء على قدرات المتعلم ضمن هذا المجال، وذلك بمراعاة الفروق الفردية وتحسين دافعيته للتَّعلُّم.

و من أهدف البحث كذلك سدُّ الفجوة قَدْر المستطاع بين الطالب والمعلم؛ ببيان كفايات المعلم التي يرومها للتَّسلح بها لمجابهة تحدِّيات القرن الحادي والعشرين وتحديات قضايا التَّعليم والتَّعلُّم وتعليم اللغة العربية بشكل خاص، فكلَّما استطعنا الولوج إلى داخل المتعلِّم استطعنا بالتالي الحصول على أفضل النتائج وأثمنِ الأهداف الصحيحة.

1.3مشكلة البحث

إنَّ معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أنْ يكون على درجة كبيرة من الإلمام بالمعارف والمهارات المتعلقة بكافة جوانب اللغة حتى يستطيع أن يقدِّمَ للطلاب تعليماً فعالاً يستطيعون من خلاله تعلُّمَ اللغة تعلماً جيداً، محيطين بكل مهارات اللغة من استماعٍ ومحادثة وقراءة وكتابة بدون أخذ شيء على حساب الآخر.

ولكن مع تتبُّع واقع تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها يُلاحظُ النقص الموجود عند المعلمين في الكفايات والذي أدّى بهم إلى فقر في كيفية توصيل ونقل المعلومات وإشباع حاجة الطلاب في تعلم اللغة العربية.

لذا تحاول الدراسة الحالية التَّعرُّف على مدى تأثير أسلوب من أساليب التدريس الحديثة وهو أسلوب التَّعليم الفردي ومدى أثره على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في سبيل النهوض بمستوى المعلم.

1.4 أسئلة البحث

1- ما درجة أهميّة أســـلوب التَّعليم الفردي في العمليَّة التَّعليميَّة، والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها؟

2- هل ترك أسلوب التَّعليم الفردي أثره على كفاية المعلم؟ وهل يمتلك المعلمون القدرة على تفعيل هذا الأسلوب؟

3- ما مدى إمكانية جعل التَّعليم فردياً؟

1.5 الفرضيّة

تتشكّل فرضيّة البحث من خلال الفرض الموجِّه الآتي:

يُسهم تفعيل أسلوب التعليم الفردي في رفع كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهو بذلك يُثري العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة.

1.6 حدود البحث

1.6.1 حدود موضوعية

أولاً الجانب النّظري: يتناول البحث أسلوب التَّعليم الفردي التي يُفعِّلها المعلم للاتجاه إلى الطالب الفرد المتعلِّم ومحاولة الوصول إلى عوالمه للأخذ بيده إلى تعلم اللغة وتمكّنه منها.

كما يتناول البحث كفاية المعلم بكافة جوانبها لأنَّ الإنسان كلٌّ واحدٌ ولا بدّ أن نهتم بكل جوانبه النَّفسيَّة والشَّخصيَّة والمهنيَّة بدون إغفال أو نسيانٍ، وصولاً إلى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ويرصد البحث أثر أسلوب التَّعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمفهوم الكفايات الشامل الذي لا يقف عند جانب ويهمل جوانب أخرى للإيمان الكامل بضرورة التكامل في شخصيَّة المعلم.

ثانياً الجانب العملي: يهدف إلى الإجابة عن أسئلة البحث والتَّحقق من صدق فرضيته.

1.6.2حدود زمانية: 2017/2018 وشملت الجانبين النّظري والتّطبيقي.

1.6.3حدود مكانية:

وشملت الجانب التّطبيقي من البحث؛ حيث طُبقت أداة البحث على79 من معلمي ومعلمات اللغة العربيّة لغير الناطقين بها والذين يمارسون عملهم في جامعات ومعاهد ومراكز تعليم اللغة العربيّة في تركيا وبعض البلدان الأخرى.

1.7 منهج البحث

يستلزم تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته اتِّباع المنهج الوصفي التّحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ثم تحليلها ومناقشتها.

1.8خطوات البحث وإجراءاته

1.8.1 الجزء النّظريّ من البحث

جمعت ما يتصل بموضوع البحث من دراسات سابقة، ثُمَّ دراستها دراسة نقديّة، بعد ذلك عرضتُ أسلوب التعليم الفردي وما يتَّصل به من نماذج وأشكال، وقمتُ ببيان معنى الكفايات بشكلها العام عند المعلم، ثمَّ عرضتُ الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، معتمدة على آراء العلماء في الفكر التربوي الإسلامي،

والأخذ بآراء العلماء في الفكر التربوي المعاصر، وبيان مدى تأثير أسلوب التعليم الفردي في كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ثُمّ تحديد انعكاس هذا التأثير بالأثر الذي أخذه المعلم وعمل به.

1.8.2 الجزء التَّطبيقي من البحث

جاء الجزء التطبيقي من البحث بإعداد استبانة مكوّنة من ثلاثة محاور تهدف إلى معرفة مدى أهمية أسلوب التَّعليم الفردي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب، مع عرض إمكانية جعل التَّعليم فردياً، ثُمّ عرضتُ الاستبانة على مُحكّمين من ذوي الخبرة في ميدان تعليم اللغة العربيّة، وعرضتها كذلك على عينة استطلاعيّة مكونة من 15 معلّم ومعلّمة بهدف التَّأكد من وضوح الأسئلة ومدى ملائمتها للعيّنة المقصودة، بعد ذلك تمّ نشر الاستبانة على عيّنة أخرى وهي العيّنة المقصودة مكوّنة من 79 معلم ومعلمة والذين يمارسون مهنتهم في جامعات ومعاهد في تركيا، حيث جمعت الردود وقمت بتحليل البيانات إحصائياً على برنامج spss، ثُمّ بدأتُ بدراسة النتائج والإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من صدق فرضيته.

1.9 مصطلحات البحث

التَّأْثير، الأَثَر، التَّعْليمُ الفَرْدي، تَفْريدُ التَّعْليم

أَثَّرَ يُؤَثِّر تأثيراً: فيه/ عليه ،ترك فيه أثراً "أثَّر العربُ في الشعوب التي اتصلوا بها "، "أثَّر منظره في نفسي تأثيراً عميقاً".

أَثَرٌ ج آثار: 1-علامةٌ أو رسمٌ متخلف من شيء ما " آثار أقدام" أصبح أو صار أثراً بعد عين: لم يبق منه غير أثر يدل عليه. 2-تأثير "ترك أثراً عظيماً في نفسه" "أزال أثر العدوان". أبعدُ الأثر / أعمق الأثر / أكبر الأثر: تأثيرٌ عظيم[3].

(أثَرُ) الدار بقيَّتُها والجمع (آثار) مِثْلُ سببٍ وأسباب. و(أثَّرْتُ) فيه (تأثيراً) جعلتُ فيه (أثراً) وعلامةً (فَتَأَثَّر) أي قَبِلَ وانْفَعَلَ[4].

وقد ورد تعريف الأثر: "هو مدى القدرة على تحقيق نتائج مستهدفة، وتتأثر هذه القدرة بمدى النجاح في اختيار واستخدام مزيج مناسب ومتناسب للمدخلات والموارد دون إهدار أو إسراف"[5].

التَّعليم الفرديّ: يُشير إلى أنَّ المتعلم عندما يدرس وحدة تعليميَّة يمكن أنْ يدرسها بِمْعزل عن الآخرين، ولكن هذه الوحدة ومصادرها وأنشطتها ليس هو من يقررها أو يختارها، ويُشير إلى أنَّ أساليب التَّعليم وسرعة التعلم مفصّلة على مقاس قدراته وسماته[6].

فَرْدِيّ: منسوب إلى الفرد " دخل فرديّ"، "حريَّة فردية"، "حكم فرديّ"، "عدد فرديّ"، "مسؤوليّة فرديَّة". مُفْرَد: اسم مفعول من أفْراد، (في النحو) واحد، خلاف المثنى والجمع، الأسماء المفردة: غير المزدوجة كالواحد والثلاثة والخمسة والسبعة[7].

---

[3] – جماعة من كبار اللغويين العرب، *المعجم العربي الأساسي*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صفحة 69

[4] – الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ب ت ، صفحة 12

[5] – الجساسي، عبد الله، أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، 2011، صفحة 16

[6] – عطية، محسن علي، *التعلم أنماط ونماذج حديثة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2016، صفحة 163

[7] – جماعة من كبار اللغويين العرب، *المعجم العربي الأساسي*، صفحة 925

تفريد التعليم: يشير إلى العمليّة التي تجعل التَّعليم فردياً[8].

فَرَّد يُفَرِّد تَفْريداً: الأشياء باعد بينها، جعله أفراداً "فرَّد أصناف البضاعة المختلفة". تَفرُّدٌ: 1- مصدر تفرَّد، 2- فلسفياً، ما به يَتَشخَّص الكائن ويتعيَّن وجوده في الزمان والمكان. تَفْريدٌ: مصدر فرَّد. أَفْرَدَ يُفْرِدُ إِفْراداً: الشيء نحَّاهُ، عزله عن غيره "أُفْرِدَ الطُّلاَّبُ المُتَفَوقون في شعبةٍ خاصةٍ"[9].

[8] – عطية، محسن علي، *التعلم أنماط ونماذج حديثة*، صفحة 163

[9] – جماعة من كبار اللغويين العرب، *المعجم العربي الأساسي*، صفحة 924- 925

2 . الدراسات السابقة

2.1 منهجية عرض الدراسات السابقة

يتناول هذا القسم بعض الدّراسات السابقة التي لها صِلة بموضوع الدراسة الحاليَّة، تناولت هذه الدراسات وأبرزت أهم النتائج التي توصلتْ إليها، كما تمَّ التَّعقيب على هذه الدراسات ببيان أوجه الاتِّفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحاليَّة، وذكر أبرز ما تميزت به الدراسة الحاليَّة. تمَّ تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور رئيسة:

1-الدراسات التي تتعلق بأسلوب التَّعليم الفردي.

2-الدراسات التي تتعلق بتطبيق نظم أسلوب التَّعليم الفردي.

3-الدراسات التي تتعلق بكفاية المعلم.

2.2 الدراسات التي تتعلق بأسلوب التَّعليم الفردي

2.2.1 دراسة (موهان،1997)

عنوان الكتاب (تفريد التعليم والتعلم في النظرية والتطبيق) قام بجمعه وتحريره مادان موهان ورونالد هل، ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

يتحدث الكتاب عن التَّعليم الفردي لمساعدته في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويقع الكتاب في 616 صفحة، الباب الأول من الكتاب عنوانه: فلسفة تفريد التعليم ومبرراته، حاول الكاتب في هذا الباب معالجة فلسفة التعليم ومبرراته فتكون من خمس مقالات علمية في التعليم الفردي، كانت المقالة الأولى بعنوان التعلم للتمكين ل (بنيامين بلوم) والذي يؤكد فيه أنَّه بإمكان المتعلم ضمن مجموعة كبيرة من الدارسين التمكن من المقرر إذا ما سار فيه حسب سرعته.ونقل مقالة (جون كارول) نموذج للتعلم المدرسي، وذكر ما كتبه (سكنر) عن علم التعلم وفن التدريس، والذي ناقش فيه أنواع من التقدم في عمليات التعلم وهي مجال التعزيز ومجال الإبقاء على السلوك في حالات معينة من القوة ولفترات طويلة من الوقت والتي تعتبر تقدماً في مجال التعليم

وسجل في الكتاب مقالة علمية ل (هارولد ميتزل) بعنوان ثورة التعليم الوشيكة تعرّض فيها باختصار لتاريخ التعليم الفردي.

وجاءت المقالة الأخيرة في هذا الباب ل (روبرت جلاسير) بعنوان الإفراد والتعلم: الاستعدادات الجديدة، تحدثت المقالة عن تكييف المدارس للفروق الفردية بين المتعلمين.

ركَّزت المقالات السابقة على سبل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بالشكل الذي يرقى وينهض بنمو الفرد إلى أقصى درجات النمو.تؤخذ بعين الاعتبار نوعية التدريس في ضوء آثارها على المتعلمين الأفراد وليس على المجموعات العشوائية من الأفراد.

2.2.2 دراسة (حسانين،2000)

عنوان البحث:(أثراستخدام التَّعلم التَّعاوني والتَّعلم الفردي على تنمية التَّحصيل وتكوين الميل نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع)، ، الباحثة: أ.د بدرية محمد محمد حسانين، بحث في مجلة، المجلة التربوية، كلية التربية في سوهاج، العدد الخامس عشر.

استهدف هذا البحث الآتي:

- المقارنة بين استخدام التعلم التعاوني والتعليم الفردي على تنمية التحصيل، وتكوين الميل نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- المقارنة بين استخدام التعلم التعاوني والتعليم الفردي من حيث تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

نتائج الدراسة أشارت إلى أنَّ استخدام طريقة التَّعليم الفردي الإرشادي أدَّت إلى زيادة التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي كما أدَّت إلى تكوين ميل قوي نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

2.2.3 دراسة (محمد، 2002)

عنوان الدّراسة: (برنامج مقترح في التربية العملية لمعلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وأثره على تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي والعادات الصحية لديهن). رسالة دكتوراه، الباحثة: منال علي حسن محمد، كلية التربية في سوهاج، جامعة جنوب الوادي.

هدفت الباحثة في دراستها إلى إعداد برنامج في التربية العملية باستخدام التعلُّم الفردي الإرشادي لمعلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وقياس أثره على تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي.

جاءت نتائج الدراسة على النحو مبينة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عمليات التعلم، والاختبار التحصيلي، ومقياس العادات الصحية لصالح التطبيق البعدي وأكدت الباحثة مستعينة بالنتائج السابقة على فعالية البرنامج المقترح باستخدام استراتيجية التعلم الفردي الإرشادي في تنمية بعض عمليات التعلم والتحصيل المعرفي لدى طالبات مجموعة الدراسة.

2.2.4 دراسة أبو كويك (2011)

عنوان الدراسة (أثر التدريس بالمجموعات الكبيرة والمجموعات الصغيرة والتَّعليم الفردي في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي واحتفاظهن في مبحث التربية الإسلامية)، الباحثة: سيرين محمد صبحي أبو كويك، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

أظهرت النتائج تفوق طالبات الصف السادس الأساسي اللواتي درسْنَ مبحث التربية الإسلامية باستخدام أسلوب التعليم الفردي (المُجمَّع التعليمي) في التحصيل على طالبات الصف نفسه اللواتي درسْنَ المبحث نفسه باستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة والطريقة الاعتيادية.

إنَّ ما أظهرته الدراسة من تفوق الطالبات اللواتي درسْنَ مبحث التربية الإسلامية باستخدام (المُجمَّع التعليمي) يحقق فاعليَّة التعلم لدى الطالبات و الذي يرتَكِزُ عملياً على زيادة مشاركة الطالبة وتفاعلها مع الأنشطة المقدَّمة.

إنَّ استخدام المُجمَّع التعليمي يُكوِّن لدى الطالبة دافعية ذاتية نحو التعلم؛ وذلك بما يمنحه التعليم الفردي من حرية للمتعلم في اختيار الطريقة التي تناسبه في التعليم، معتمداً على نفسه في ذلك مما يؤدي إلى تعمق الفهم لديه لما يدرس ويتعلم.

العوامل التي أدّت إلى تفوق المجموعة التي درست مبحث التربية الإسلامية باستخدام المجمع التعليمي كانت صياغة نتاجات العملية التعليمية على شكل أهداف تتحقق لدى المتعلم وتُظهر أنماط السلوك المرغوبة في مجالات التعلُّم الثلاثة: المعرفية والانفعالية والنفس حركية.

توصيات الدراسة كانت على الشكل الآتي:

- ضرورة تنويع المعلمين والمعلمات لأساليب التدريس المستخدمة، والبعد عن أسلوب التلقين.
- أنْ تراعي وزارة التربية والتعليم الفروق الفردية بين الطلاب عند إعداد المناهج الدراسية.

2.3 الدراسات التي تتعلق بتطبيق نظم أسلوب التعليم الفردي.

2.3.1 دراسة (كارب Karp، 1983)

عنوان البحث: (مدى استخدام نظام التعليم الشخصي خطة كيلر في التعليم)، بحث منشور في موقع إلكتروني، الباحث: Karp,H,J,O.

هدف البحث إلى الوقوف على مدى استخدام خطة كيلر في التعليم الجامعي، ودرجة اعتماد مبادئ الإتقان، السرعة الذاتية، عدد مرات إعادة الاختبار، وعدد النماذج لكل اختبار مستخدم في ذلك التعليم.

توصل البحث إلى أن (81%) من الذين أجابوا عن الاستبانة استخدموا طريقة المحاضرة، وخطة كيلر، وبلغت نسبة الذين يستخدمون خطة كيلر في قسم الهندسة التطبيقية والعلوم الطبيعية(100%) وفي الدراسات الإنسانية

(86%)، أمّا في قسم إدارة الأعمال فقد وصلت نسبة استخدام خطة كيلر إلى(10%)، وتميّزت مظاهر خطة كيلر المستخدمة في هذه الدراسة بوجود السرعة الذاتية والإتقان.

2.3.2 دراسة (كري Gray،1984)

عنوان الدّراسة:(دراسة مقارنة بين الطريقة التَّقليدية ونظام التعليم الشخصي وأثرهما في التحصيل لمقرر دراسي أساسي في الخطابة) الباحث: Gray,P,L، رسالة دكتوراه، جامعة بنسلفانيا.
هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين نظام التعليم الشخصي كاستراتيجية للتعليم المفرد، والطريقة التقليدية أو المعتادة وقياس فاعليتهما في تنمية التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو أحد المقررات الدراسيّة الأساسيّة في الخطابة.

توصلت الدراسة إلى أن تحصيل أفراد المجموعة التجريبية التي درست مقرر الخطابة وفق نظام التَّعليم الشخصي أفضل بكثير من تحصيل فراد المجموعة الضابطة التي درست المقرر نفسه وفق الطريقة المعتادة، كما أظهرت الدراسة أن نظام التعليم الشخصي قد أسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو مقرر الخطابة.

2.3.3 دراسة (المقبل ، 1998)

عنوان الدراسة:(أثر استخدام طريقة كيلر على تحصيل الطالبات المعلمات في مادة الجغرافيا وعلاقته بأنماط الشخصية والاتجاه نحو التعلم الذاتي) الباحثة: غدنانة سعيد المقبل، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
هدفت الدراسة إلى دراسة أثر استخدام نظام التّعليم الشخصي على تحصيل الطالبات المعلمات في مادة الجغرافيا، ودراسة علاقة ذلك بأنماط شخصيّة الطالبات (انبساطي_ انطوائي)، والاتجاه نحو التّعلم الذاتي، وكذلك الكشف عن أثر التفاعل بين المعالجات التدريسية المستخدمة (نظام التعليم الشخصي_الطريقة التقليدية) ونمط الشخصية (انبساطي_انطوائي) على التّحصيل الشخصي للطلبة.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التّحصيل الدراسي لصالح التّدريس باستخدام نظام التّعليم الشخصي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التّحصيل لصالح النمط الانطوائي باستخدام نظام التّعليم الشخصي.

2.3.4 دراسة (محمود، البيطراوي، 2006)

عنوان البحث: (أثر الموديولات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية) الباحثان: جمال الدين محمود، عبد الحميد البيطراوي، البحث في مجلة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هدف البحث إلى التعرف على أثر الموديولات التعليمية على تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحديد المهارات التدريسية المراد تنميتها، كما تمَّ استخدام المنهج شبه التجريبي؛ للتحقق من أثر الموديولات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالب المعلم، أعدَّ الباحثان بطاقة ملاحظة ومقياساً للاتجاه نحو مهنة التدريس.

أسفرتْ النتائج عن فاعلية التّعلم الذاتي باستخدام الموديولات التعليمية في تحقيق أهداف البحث.

2.4 الدراسات التي تتعلق بكفاية المعلم.

2.4.1 دراسة (أبو دف، 2000)

عنوان البحث: صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين، الباحث: محمود أبو دف، بحث مقدَّم في مؤتمر الدور المتغيّر للمعلم العربي، كلية التربية جامعة أسيوط.

هدف البحث إلى بيان دواعي الحاجة إلى صيغة جديدة لتكوين المعلم العربي، والكشف عن مقومات الصيغة الملائمة لتكوين المعلم العربي، وأهم الحاجات التكوينية له، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

قام الباحث خلال الدراسة بعرض الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم ثم تحدث التحديات التي تواجه الأمة العربية والإسلامية، ثم ناقش الباحث نموذجاً مقترحاً لبرنامج يمكن أن يستوعب التصورات المستقبلية لتكوين المعلم العربي.

2.4.2 دراسة (الفتلاوي، 2003)

عنوان الدراسة: الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء، الباحثة: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

يتألف الكتاب مِن ثمانية فصول، اهتمتْ الباحثة في مبحث من الفصل الأول بسرد أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعال.

تمحورت أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعّال حول أربعة أبعاد رئيسة كما ذكرت الباحثة هي، البعد الأخلاقي، البعد الأكاديمي (العلمي)، والبعد التربوي، وبُعْدُ التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية. ويندرج تحت هذه الأبعاد كفايات فرعية، وركزتْ الباحثة على البعد التربوي وذكرت الكفايات الفرعيّة المتعلقة بهذا البعد بالتفصيل، ومنها: الكفايات السابقة للتدريس، وكفايات التدريس، وكفايات تقويم نتائج التدريس.

2.4.3 دراسة (طعيمة، 2006)

عنوان الدراسة: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية، من كتاب المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه)، الباحث: رشدي طعيمة، دار الفكر العربي.

اعتمدت دراسة الباحث التي وثَّقَها في الباب الأول من الكتاب على جانبين؛ الجانب النَّظري والجانب العملي فقام بسرد تصنيفات الكفايات اللازمة للمعلم في الجانب النظري وحدَّدها في تسعة محاور من أهمّها:كفايات إعداد المدرس، كفايات تحقيق الأهداف،كفايات عملية التدريس، كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة. والجانب العملي في الدراسة استخدم فيه الباحث الاستبيان كأداة للتَّعرفِ على آراء الخبراء حول كفايات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية، ثم أثبَتَ الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية كلغة ثانية بعد تحليل نتائج الاستبيان وقياس الصدق والثبات.

يرى الباحث أن معلمي اللغة العربية كلغة ثانية للأطفال يلزمهم توافر مجموعة إضافية من الكفايات التي تتناسب مع سيكولوجية الأطفال والمواقف التعليمية المتصلة بهم.

2.4.4 دراسة (نمر، 2007)

عنوان الدراسة: إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر، الباحث: أمين نمر، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
هدفت الدراسة إلى التَّعرف على إعداد المعلم لمهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر، والتَّعرف إلى أبرز السِّمات الخُلقية والجسميَّة والنَّفسيَّة والثَّقافيَّة، وبيّنت أهم الأدوار التي يجب على المعلم القيام بها في كِلا الفكرين، كان المنهج المُتَّبعُ في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

توصلت الدراسة إلى النتائج التّالية:

- إن اختيار المعلم في الفكر التربوي الإسلامي نابع من حسن سلوك المعلم وأدائه وما اشتهر عنه من الصلاح والتقوى بين أهل مجتمعه.
- معايير اختيار المعلم في الفكر الغربي المعاصر تخضع لوجود رغبة ودافع داخلي عند المعلم للتعليم، وتستند كذلك على اختيار المنظمة القائمة على رعاية شؤون التعليم، بالإضافة إلى الاهتمام بالكفاءات وجذبهم بالحوافز المتنوعة.
- لم يظهر في أدبيات الفكر التربوي الإسلامي منهج واضح في كيفية تأهيل المعلم وطرق إعداده، بل كانت توصيات وأراء مدونة لكبار العلماء منثورة في كتبهم ورسائلهم.
- مجموعة الصفات الواجب توافرها في الفكر التربوي الإسلامي عند المعلم نابعة من التزام ديني خُلقي، وتنبع من التزام ذاتي عند الفكر الغربي.

من أبرز توصيات الرسالة:

- محاولة إجراء المزيد من الدراسات حول إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي المعاصرمع المدارس الفكرية الأخرى.
- محاولة الاستفادة من النقاط الإيجابَية المتعلقة بإعداد المعلم في كلا الفكرين وتطبيقها في الواقع العربي المعاصر، وتجنب جوانب النقص والقصور وما لا يتوافق مع الواقع العربي الإسلامي.

2.4.5 دراسة (الجمل، 2014)

عنوان الدراسة: درجة توافر كفايات المعلم الناجح في الفكر التربوي الإسلامي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها، الباحث: وسام عبد الهادي الجمل، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزّة.

هدفت الدراسة إلى إبراز كفايات المعلم الناجح في الفكر التربوي الإسلامي، والتَّعرف على درجة توافر كفايات المعلم الناجح لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريهم، ثم التَّوصل إلى صيغة تعزّز كفايات المعلم الناجح لدى معلمي المرحلة الثانوية.

استخدم الباحث المنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي والمنهج البنائي.

من أبرز نتائج الدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة أن كفايات المعلم الناجح في الفكر التربوي الإسلامي تتوافر بدرجة عالية عند معلمي المرحلة الثانوية
- لا توجد فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس(ذكر – أنثى)
- لا توجد فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي(بكالوريوس-دراسات عليا)

توصل الباحث إلى مجموعة من التَّوصيات وأدرجها في دراسته وهي كالتالي:

- ضرورة اهتمام معلم الثانوية بالتراث التربوي الإسلامي.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإعداد برامج تأهيل وتدريب مهني للمعلمين تتضمن كفايات المعلم الناجح في الفكر التربوي الإسلامي.
- أن يعتمد المعلمون أسلوب التقويم الذاتي لتطوير أدائهم من خلال بطاقة تقويم تتضمن كفايات المعلم الناجح في الفكر التربوي الإسلامي، والعمل على تعديل وتطوير سلوكهم في ضوء ذلك.

2.4.6 دراسة (الحجوري، الجرّاح 2016)

عنوان البحث: إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)، دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، بحث منشور في مجلة الأثر، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز.

وضعت الإرشادات المُقَدَّمَة من المجلس الأمريكي ضوابط ومعايير لمعلمي اللغات الأجنبية، حيث صنفتها إلى ستة معايير أساسية تتمثَّل في: إظهاره للكفاءة اللغوية معتمداً على فهمه لمكونات نظام اللغة التي يدرسها، ومعرفته أساسيات التقابل اللغوي وقدرته على تطبيق أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المستهدفة واللغات الأخرى، والتصنيف الثاني اعتمد الفهم الثقافي والأدبي للمعلم وإمكانية دمج ثقافة اللغة ومنتجاتها في العملية التعليمية، الإلمام بنظريات تعلم اللغة والممارسات التعليمية كانت المعيار الثالث، والمعيار الرابع، إمكانية دمج المعايير العالمية في إعداد المناهج والاستفادة منها بما يخدم العملية التعليمية، ويتوجب –حسب إرشادات المجلس الأمريكي- على المعلم إدراكه وتمكنه من تقويم اللغات والثقافات وقدرته على استخدامها بطريقة فعالة ومثمرة باستخدامه أدوات قياس تناسب الأعمار والمستويات المختلفة للمتعلمين كان المعيار الخامس، والتصنيف السادس تحدث عن التنمية المهنية وبيّن قيمة تعلم اللغات الأجنبية وأهمية تعلمها.

2.5 التعليق على الدّراسات السابقة

1-ركزت معظم الدراسات السابقة على المقارنة بين أسلوب التَّعليم الفردي وشكل آخر من أساليب التعليم؛ بغرض المقارنة وبيان أفضليَّة الأسلوب الجيد.

2-حاولت بعض الدراسات عرض أسلوب التعليم الفردي بشكل نظري واقتراح التوصيات بتطبيقه.

3-أغلب الدراسات جاءت على شكل تطبيق أسلوب التعليم الفردي على المواد العلمية والعلوم التَّطبيقية، باستثناء الدراسات القليلة التي تعرضت لمادة اللغة العربية.

4-أكَّدت بعض الدراسات على أهمية امتلاك المعلم المقومات والصفات والكفايات الملائمة التي تعينه في عمله.

5-أكَّدت معظم الدراسات ضرورة اعداد المعلمين وحسن اختيارهم.

6-أشارت بعض الدراسات إلى وجود نقص في امتلاك المعلمين لبعض الكفايات وبالتالي أشارت إلى ضرورة تنمية ورفع الكفايات الخاصة بالمعلم؛ للارتقاء بالعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلّميَّة.

7-بيَّنتْ العديد من الدراسات إمكانية استخدام أسلوب التَّعليم الفردي الإرشادي في جميع المراحل التَّعليميَّة وفي المجالات الدراسيَّة المختلفة.

8-أثبتتْ جميع الدراسات فاعليَّة التَّعليم الفردي في تحسين وتطوير عمليَّة التَّعلم.

9-معظم الدراسات أتبعتْ الجانب التَّطبيقي مقترحات تتعلق بأهمية التدريس اعتماداً على الكفايات.

2.6 موقع البحث من الدّراسات السابقة

- تناول البحث الحاليّ كفايات المعلم بمعناها الشامل، وتطور هذه الكفايات من الفكر التربوي الإسلامي إلى عصرنا الراهن مروراً بكفايات المعلم في الفكر الغربي المعاصر وكفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذا لم أجده في دراسات سابقة.

- تقف الدراسة الحاليّة إزاءَ الدراسات السابقة في عرض كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بتطوراتها وتعقُّباتها، وعرض أسلوب التَّعليم الفردي ونُظُمه، وتضيف عليها الجمع بين التَّأثير والأثر، فقد عنتْ الدراسة ببيان هذا التَّأثير والأثر من خلال المزج بين أسلوب التَّعليم الفردي وكفايات المعلم.

- رَصَدَ البحث أثر أسلوب التعليم الفردي على كفايات المعلم، وهو ما ينهض بالمعلم ويبني عنده الدافعية لتطوير نفسه وأدائه.

- تأثير أسلوب التعليم الفردي يتناسب طرداً مع كفايات المعلم فكلما زاد الوعي والخبرة بهذا الأسلوب زادت كفايات المعلم المتعلقة بجانب الاهتمام بالفروق الفردية ودراستها والسعي نحو التمكين والإتقان.

3 . الجانب النّظري

3.1 مفهوم التَّعليم الفردي

أدى التَّسارع المعرفي وتضخم إنتاج المعرفة بكافة أشكالها وصعوبة متابعتها ودراستها بالأساليب التربوية التَّقليدية، وصعوبات التّعلم بأشكاله المتعدِّدة بين الطلاب، والفروق الفردية التي أظهرتها الدراسات النَّفسيَّة الحديثة، وتذمّر أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام من النظام التَّعليميّ التَّقليدي لعدم استطاعته مراعاة متطلبات كل فرد على حدة. إلى إعادة النَّظر في البرامج التربوية وأساليب التَّدريس المعتمدة في النظام التعليميّ التَّقليديّ لتتَّجِه إلى مراعاة الطالب كإنسان له كيانه وخصوصيته المتفرّد بها.

3.2 تعريف التَّعليم الفردي

توجد تعاريف عديدة للتعليم الفردي، منها ما يلي:

يعرفه أحد الباحثين: بأنَّه نظام تعليمي يتم فيه تفصيل الموقف التعليمي وَفْقاً لحاجات التعلم لدى الفرد، وتبعاً لخصائصه. وهو يهتم أساساً بثلاثة متغيرات: الأهداف، ويتم تحديدها على أساس حاجات المتعلم ورغباته، وطموحاته، ومهاراته، ودوافعه، أمّا المتغير الثاني، وهو عادات الدرس: فيتطلب توافر شرطين تعليميين هما: تشخيص المتعلم ووجود مجموعة متنوعة من المواد والمعينات التعليمية، والمتغير الثالث، وهو الوقت: فلا بدَّ له من أن يتَّسِم بالمرونة[10].

وبعض التعريفات الواردة بأنه التعليم الذي يلبي حاجات المتعلمين حيث يمكن للمتعلمين الانتقال بداخل المحتوى التعليمي بشكل فردي .

وكذلك يُعرف بأنَّه التعليم الذي يراعي بين المتعلمين من فروق فردية ويقابل الحاجات الفردية لكل متعلم ويستخدم تقنيات تعليمية متنوعة .

وهو التعليم الذي يقدم المواقف التعليمية تبعاً لاهتمامات واستعدادات المتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة[11].

في حين ترى دراسة أخرى: أنَّ التَّدريس الفردي أسلوب في التَّدريس يهتم بالفرد ويركز عليه كوحدة مستقلة لها متطلبات معينة، وميول خاصة واتجاهات محددة، تختلف في مجموعها عن ميول واتجاهات الفرد الآخر، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم المادة الدراسية في صورة وحدات متسلسلة منطقياً ومرتبة حسب الأهداف المحددة لعملية التعليم والتعلم، حيث يتعلم التلاميذ تحت إشراف المعلم وتوجيهه، كل حسب سرعته وقدرته الخاصة حتى يصل في النهاية إلى المستوى المرغوب فيه للتمكن من المادة الدراسية[12].

---

[10] – طعيمة، الناقة، رشدي أحمد، محمود كامل، بحث منشور على موقع إلكتروني، الشبكة السعودية لذوي الإعاقة، يوم 10، شهر3 ،2009

[11] – عبد الحميد، عواطف حسان، أثر برنامج مقترح في التربية البيئية باستخدام أسلوب التعليم الفردي الإرشادي في التحصيل المعرفي، مقال منشور في مجلة، المجلة التربوية، كلية التربية سوهاج، 2012، صفحة 271

[12] – طعيمة، الناقة، رشدي أحمد، محمود كامل، بحث منشور على موقع إلكتروني، الشبكة السعودية لذوي الإعاقة، يوم 10، شهر3 ،2009

ويعرف كمال عبد الحميد زيتون التعليم الفردي على أنّه "هو ذلك النمط من التعليم المُخطّط والمنظم والموجّه فردياً أو ذاتياً، والذي يمارس فيه المتعلم الفرد النشاطات التعليمية فردياً وينتقل من نشاط إلى آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية المقررة بِحُرِّيَّة وبالمقدار وبالسرعة التي تناسبه، مستعيناً في ذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلم وإرشاداته حينما يلزم الأمر "[13].

ويتضح من التعاريف السابقة أن محور العملية التعليمية هو الطالب بكل ما يملك من إمكانات وقدرات، لذلك يكون التركيز على ميوله واهتماماته والأسس النفسية التي يتميز بها عن غيره من الطلاب محط اهتمام المدرس؛ فكلما كان التركيز منصباً على الطالب الفرد كانت نتائج التعليم مُجْدِية ومحققة الأهداف المرجوة على أرض الواقع وذلك بتنظيم المادة للطالب بشكل يساعده ويرشده للطريق الصحيح.

3.2.1 التَّعليم الفردي والتعلّم الذاتي

نلحظ الفرق بين المقصود بالتَّعليم الفردي والتَّعلم الذاتي وذلك من خلال تعريف التَّعلم الذاتي: بأنَّه العمليَّة الإجرائيَّة المقصودة التي يحاول فيها المتعلم أن يكتسب القدر المُقَنَّن من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم عن طريق الممارسات والمهارات التي يحددها البرنامج الذي بين يديه، من خلال التطبيقات التكنولوجية التي تتمثل في استخدام المواد والأجهزة والمواقف التعليمية. وهناك من يعرِّف التعلم الذاتي بأنَّه أحد أساليب التعلم التي يستخدمها المتعلمُ نفسُه دون مساعدة أحد، ويتفق هذا التعريف مع تعريف آخر للتَّعلم الذاتي مؤداه أنَّه العمليَّة المستمرة التي يكتسب بها الفرد اتجاهاته وقيمه ومهاراته من الخبرة اليومية والمصادر التَّعليميَّة في بيئته[14].

وهنا يظهر من هذه التعاريف بأنَّ التَّعلم الذاتي نوع من أنواع التعليم الفردي وجزء من منظومة تفريد التَّعليم، مع اتفاق بينهما في أن التدريس يوجه للفرد أصلاً فهو محور العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة لما له ما يميزه عن غيره، ويطلق عليه البعض (التَّعلم الذاتي الفردي).

3.3 خصائص التَّعليم الفردي

- الطالب بكل ميوله واهتماماته وحاجاته يعد المحور الذي تدور حوله العمليَّة التَّعليميَّة، مروراً بمختلف مراحل هذه العمليَّة بدءاً من تحديد المنطلقات والفلسفات والرؤى والأهداف إلى التقويم.

- تنوع طرق التدريس، فلا توجد في استراتيجيات التعليم الإفرادي طريقة واحدة مُثْلى تَصْلُحُ لجميع الطلاب في جميع المراحل ومع الظروف نفسها.

- تعدُّد المواد التعليمية المطروحة حتى يتناسب كل منها مع فئة معينة ذات خصائص معينة.

- المعلم في التَّعليم الإفرادي موجِّهٌ للعملية التعليمية وليس مِحْورَ العمل فيه. وتقاس كفاءته بمدى قدرته على استثارة دافعية الطالب للتعليم، وقدرته على معرفة حاجاته والإلمام بها وأساليب تنميتها، وكذلك أسلوب التعلم المناسب له وكيفية مواجهته. فضلاً عن دوره في تشخيص مواطن الضعف لدى المتعلم البطيء، أو الوقوف على الصعوبات التي تواجه طلابه.

- إنَّ التعليم الإفرادي يعتمد على تنظيم المادة الدراسية في صورة وحدات مرتبطة منطقياً، حيث يسير الطالب في التعليم حسب سرعتـه وقدراته الخاصة مع إشراف المعلم وتوجيهه .

- إن عملية التفريد في أي نظام عملية نسبيَّة، فهناك أنظمة على درجة عالية من التفريد، كما أن هناك أنظمة أخرى على درجة منخفضة.

---

[13] – عامر، فرج المبروك عمر، طرائق التدريس العامة طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس، 2014، صفحة 120

[14] – الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد، *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2006، صفحة 163

- يتفق التعليم الإفرادي مع التعلم الذاتي في أن التدريس به يوجّه للفرد أصلاً وليس للأعداد الكبيرة أو المتوسطة، وفيه يقوم التلميذ بدور كبير في الحصول على المعرفة بصورة إيجابية[15].

ويرى كمال عبد الحميد زيتون أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميّز التعليم الفردي:

- مراعاة الفروق الفردية: فهذا النوع من التعلم يسمح بإمكانية تعلم كل فرد تبعاً لإمكاناته واستعداداته وقدراته وسرعته الذاتية.

- الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة: فلا ينتقل الطالب من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من مدى إتقانه للوحدة الأولى ، ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد سلفاً في الأهداف السلوكية .

- تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية: ممّا يجعل الطالب مشاركاً نشطاً في معالجة المعلومات وليس مستقبلاً سلبياً لها فقط.

- التَّوجيه الذاتي للمتعلم: فالمتعلم قادر على توجيه ذاته نحو تحقيق أهداف محدَّدة بدقة.

- التقويم الذاتي للمتعلم: فالتعليم الفردي يعطي الإمكانية لكل متعلم أن يقوم بتقويم ذاته؛ فيتعرف على مواطن الضعف عنده ويحاول علاجها ذاتياً أو بطلب المساعدة من معلمه، فتقدم الطالب هنا مرتبط باستعداداته هو وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها، مما يعطيه قدراً من الثقة بالنفس وعدم الخوف من الفشل.

- تحمل المتعلم المسؤولية في اتخاذ قراراته: وهي تتصل باختيار الاستراتيجية التي تحقق أهدافه[16].

3.4 تصنيف نُظُم أسلوب التَّعليم الفردي

تتعدد النُّظُم في أسلوب التعليم الفردي متَّجهة نحو المتعلم كفرد لما يميزه عن غيره ويعطيه إمكانيات متفردة به دون غيره ، وتنقسم إلى قسمين: نُظُم تقليدية، ونُظُم معاصرة.

3.4.1 نُظُم تقليديّة

3.4.1.1 التَّعليم المُبَرمج

يتم التفاعل بين المتعلم والبرنامج التَّعليميّ في التَّعليم المبرمج - الذي يعد نوعاً من أنواع التَّعليم الفرديّ - تفاعلاً نشطاً تحت توجيه المعلم أحياناً بِقَصْدِ الوصول إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والإتقان ، ويتم تحقيق النمو لكلِّ متعلم على وَفْقِ قدراتِه.

اهتَمَّ التربويون بالتّعليم المبرمج وعملوا على إخضاع برامج متعددة في مختلف المواد الدراسية للتطبيق والتجريب لتحسين طرق التعلم ونوعيته وذلك منذ أن قدّم عالم النفس الأمريكي (سكنر Skinner) هذه الطريقة وهذه النوعيَّة من الأساليب في تقديم المادة الدراسيَّة. وترتكز المبادئ السيكولوجية التي يعتمد عليها التعليم المبرمج على المحاورة وطرح الأسئلة على المتعلم وتلقي الاستجابة الفورية منه، ومن هذه النقطة نجد أن سقراط في مقدمة الذين أشاروا إلى برمجة التعليم وتبعه أفلاطون، وذكر كونتيليان ضرورة اعتماد مبدأ الخطوات الصغيرة و إكثار الأسئلة، واستمرار التعزيز الموجب وجعل المتعلم معتمداً على نفسه، وهذه هي المبادئ التي تعدُّ من أساسيّات التّعليم المبرمج، ثم جاء كومينوس في القرن السابع عشر ووصف نوعاً من التّعليم الذي يعتمد على الخطوات الصغيرة في أثناء التعليم مما يقلل من أثر المعلم ويزيد من التَّعليم، وتَبِعَه في القرن التاسع عشر والعشرين العالم

---

[15] – طعيمة، الناقة، رشدي أحمد، محمود كامل، بحث منشور على موقع إلكتروني، الشبكة السعودية لذوي الإعاقة، يوم 10، شهر3 ،2009

[16] – زيتون، كمال عبد الحميد، *التدريس نماذجه مهاراته*، عالم الكتب، القاهرة 2003، صفحة 287-288

الروسي (بافلوف Pavlov) صاحب نظرية الارتباط الشرطي بين المثير والاستجابة في التعليم، والعالم الأمريكي (ثورانديك Thorndike)صاحب قانون الأثر[17].

وقد كان ظهور التَّعليم المبرمج في الاتحاد السوفيتي على قاعدة أوسع من الأساس السيكولوجي إذ بدأ متصلاً بالسبرنتيك والذي يهتم بضبط سلوك التلاميذ في عملية التّعلم، ويقدم للمتّعلم توجيهات خاصة تعرض بترتيب خوارزمي[18]، وقد أكدَّ على هذا النمط المربي السوفيتي ليف لاندا[19].

ويمكن تعريف التَّعليم المبرمج: بأنَّه تِقنية من تقنيات التَّدريس العديدة واستعماله سيؤدي إلى تطوير أساليب التدريس حيث سيعمل التلاميذ بأنفسهم وحسب سرعتهم الخاصة[20].

ويعرّف أيضاً بأنَّه: استخدام المواد والإجراءات التي تُكَوِّنُ برنامجاً في التعليم، ويُقْصَدُ بالبرنامج هنا سِلْسِلَةٌ من العمليات المُعَدَّةِ سلفاً لِتُشكِّلَ في مجموعها عمليةً واحدةً تُقدم للمتعلم لتوصله إلى أغراض سلوكية محددة في التعليم.

وقد ذكر (غانييهGagne) تعريفاً أكثر شمولاً؛ التَّعليم المبرمج هو عمل نماذج تدريسية تأخذ بعين الاعتبار استجابة المتعلم المبدئية والنهائية وتتدرج طبقاً لخطة مفصلة تسمح بتقويم الاجراءات المتَّبعة والمطبَّقة في أثناء السير[21].

يُقْسَمُ التَّعليم المبرمج إلى أربعة أنواع رئيسة:

البرمجة الماتيكية والبرمجة الآلية والبرمجة الخطية والبرمجة المتَّشعبة. يُستخدم النوع الأول من البرمجة في مجال التعليم المهني، أمّا النوع الثاني فينحصر استعماله في مجال الصناعة، لذلك لَنْ أتحدث عن هذين النوعين، بينما يُمثل الأسلوبان الخطي والمتشعب أهم الأساليب استعمالاً في التربية المدرسيَّة وأكثرها انتشاراً.

البرمجة الخطيَّة: يُنْسَبُ هذا النوع إلى عالم النّفس الأمريكي (سكنرSkanner) ويُعرف بالبرنامج السكنري وفيه يتم ترتيب المادة نفسيّاً، من السهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركب بعد أن تُجَزَّأ المادة وتُحلَّل وتوضع في عدد كبير من الخطوات الصغيرة، وتتكون كل خطوة من عبارة أو جملة أو جملتين على أن يُحْذَفَ من العبارة كلمة أساسيّة.

ومهمة الطالب تتمحور حول كيفية بناء استجابته بحيث يَملأ الفراغ في ناحية مخصصة لهذه الغاية وقد يُوحى له بالإجابة أحياناً، وفي هذه المرحلة غالباً ما يكون الطالب على صواب؛ وذلك لِصِغَر الخطوات، وتنظيم النتائج، ومن هنا فإنَّ الإجابة الصائبة توفر التَّعزيز للاستجابة مما يؤدي إلى تأكيد التَّعلم لدى المتعلم. وتبرز مناسبة البرمجة الخطيَّة في كل ما يتعلق بالحقائق والتعريفات، والمهارات الأساسية، وفي هذا النوع من التعلم يتقدم المتعلمون خطوة خطوة بناءً على تتابعٍ مُنظَّم، ويجيبون عن الأسئلة نفسِها، والاختلاف فقط يكون في سرعة التعلم.

البرمجة المتشعِّبة: نورمان كراودر العالم الأمريكي الذي قام بتطوير هذا النَّمط ويعرف بنمط كراودر، ويقوم مبدأ البرمجة المتشعبة على تقديم فقرة أو فقرتين أكبر بقليل من النمط السكنري ويطرح سؤالاً له علاقة بالفقرة المُعْطاة، تليهِ عدّة إجابات وعلى المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المطروحة، ويوجه البرنامج الطالب إلى إطار فرعي جديد إذا كانت الإجابة صحيحة، وعند الإجابة الخاطئة يوجه البرنامج المتعلم إلى إطار فرعي آخر يسمى بالإطار العلاجي، وفيه تتم إتاحة فرصة تصحيح الخطأ للمتعلم وبذلك يكون البرنامج المتشعب أسلوباً تشخيصاً علاجياً في الوقت نفسِه، محاولاً الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلم [22].

---

[17] –فرج، عبد اللطيف بن حسين، *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمّان الأردن،2005، صفحة 166-167

[18] – الخوارزمية: عبارة عن منهج فعال effective method يهدف لأداء مهمة أو مشكلة ما، يعبر عنه بمجموعة محددة من التعليمات المتسلسلة لمعالجة حاسوبية تهدف إلى الحصول على نتائج محددة اعتباراً من معطيات ابتدائية.

[19] – منصور، علي، *علم النّفس التربوي*، منشورات جامعة دمشق، دمشق2010، صفحة 300

[20] – المرجع السابق، صفحة300

[21] – القلّا، ناصر، فخر الدين، يونس، أصول التدريس وطرائقه، منشورات جامعة دمشق، دمشق2004، صفحة327

[22] – فرج، عبد اللطيف بن حسين، *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمّان الأردن،2005، صفحة 171-172

التعليم المبرمج ميدان يَمْتَزِجُ فيه عمل عالِم النَّفس وعمل المعلم وبذلك يَضْمن تفريداً فعّالاً للتَّعليم ويضمن فرصة أكبر للمراقبة والتَّوجيه، ويضبط سلوك المتعلم بوساطة برنامج تعليميّ يقود المتعلم من خلاله خطوة خطوة نحو التّعليم المنشود.

3.4.1.2 الوحدات التَّعليمية الصغيرة (الموديولات التعليمية)

أدى الاهتمام بالتَّعليم الفردي إلى ابتكار أنظمة تدريس تناسب هذه الحالة وتحقق الأهداف المرجوة منها، ومن هذه الأنظمة نظام إعداد وإنتاج وحدات تعليمية صغيرة متكاملة (موديولات). تتيح هذه الوحدات التعليمية الصغيرة الفرصة لكل طالب لكي يتعلم الجزء من المادة الدراسية التي تتناولها الوحدة حسب قدرته وسرعته الخاصة في التعلم وبالتالي لن ينتقل إلى الجزء الآخر من المادة الدراسية إلا بعد أن يتقن تعلم الجزء السابق، وهذه الموديولات يمكن تصميمها لدراسة موضوعات مستقلة بعضها عن بعض أو موضوعات مترابطة ومتكاملة في موضوع معين مع تتابع العناصر ووحدتها، ويمكن بشكل آخر لهذه الموديولات أن تُصمم لدراسة مقرر بأكمله.

وقد انتشرت الموديولات التعليمية انتشاراً كبيراً في جميع المراحل التعليمية في معظم دول العالم المتقدم وتُعرف باسم التعلم الموديولي (Modular ınstrutıon)

عرَّف (روبين Robıne) الموديول بأنَّه: "حلقات تسلسل محدد لمواقف تعليمية مخطط لها بعناية وذلك لتحقيق أهداف محددة "[23].

كما عرفه (جود Good) بأنَّه: "وحدة قياسية صممت ونُظمت للتدريس في فترة زمنية بسيطة يستخدمها المتعلم كي يتقدم وَفْقاً لسرعته وقدراته لاجتياز مستوى معين من التعلم وإشباع الحاجات الخاصة به"[24].

وعليه يُنظر إلى الموديول على أنَّه وحدة تعليميَّة مستقلة ضمن مجموعة من الوحدات المتناسقة مُشَكِلَةً فيما بينها برنامجاً تعليمياً متكاملاً .

خصائص الموديول التعليمي

للموديول التعليمي خصائص وميزات مهمة، منها:

1.وحدة الموديول وتكامل أجزائه وترابطها.

2.تناسب الموديول التعليمي مع الطالب المتوسط حيث يمكن أن يتعلمه في فترة زمنية محددة.

3.إمكانية ارتباط الموديول التعليمي مع موديولات أخرى؛ وذلك نتيجة التنظيم والترابط الذي يتميزبه الموديول التعليمي.

4.مُلاءمَةُ الموديولات الفردية الطلاب ذوي القدرات المختلفة.

5.إمكانيَّة استخدامه للمقارنة بين إنجازات الطلاب وذلك عن طريق مقارنة النتائج التي توصلوا إليها تبعاً لمعايير تقييم واضحة.

6.التَّركيز على المتعلم واعتباره محور العملية التعليمية.

7.مراعاة الاحتياجات الفردية للمتعلمين.

وبذلك يمتاز المنهج الموديولي عن المنهج التقليدي بمميزات عديدة، منها:

1.يمكن للطالب متابعة دراسته من خلال الموديولات لفترة طويلة من الوقت.

2.يمكن للطالب العودة للتعليم مرة أخرى بعد تركه المدرسة لاستكمال دراسته.

---

[23] – الشربيني، الطّناوي، فوزي، عفّت، الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2006، صفحة 48

[24] – المرجع السابق، صفحة 48

3.إمكانية تطوير الموديولات التعليمية تبعاً لاحتياجات الطلاب.

4.عدم حاجة الطالب للدراسة داخل نطاق مجموعة متساوية في السن أو القدرات.

5.مناسبة الموديول لنظام التعلم عن بعد، واتفاقه مع فكرة إنشاء الجامعة المفتوحة[25].

وبناءً على ما سبق نجد أن الموديولات التعليمية تستند إلى فلسفة تفريد التعليم التي تدعو إلى تمكين المتعلم من أنْ يعلمَ نفسَه بنفسِه، وتطوير قدراته.

ويتشابه الموديول إلى حد كبير مع الحقائب التعليمية، ولعلَّ الفرق بينهما يَكْمُن في الزمن المطلوب للإنجاز وكمية المعلومات، إذ يُعدّ الموديول التعليمي أقل مادة وأقصر زمناً للتعلم من الحقيبة التعليمية التي تتناول موضوعاً رئيساً أو فكرة رئيسة وتتفرع منها الأفكار الكثيرة. الموديول يتضمن فكرة واحدة وبداخلها فكرة ثانوية بسيطة؛ أي يمكن أنْ يتم تعليم الموضوع الواحد ذي الأفكار المتعددة بتصميم أكثر من موديول تعليمي.

3.4.1.3 الحقائب التَّعليميَّة

صُممت الحقائب التعليمية كوحدات للتعليم الفردي والدراسة المستقلة، وتَتَمَحْور الحقيبة التعليمية حول موضوع واحد وتركز عليه.

تُعَرَّفُ الحقيبةُ التعليميةُ بأنها: برنامج مُحْكَمُ التَّنظيمِ يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف محددة.

ويمكن تعريفها أيضاً بأنها: مجموعة من المكونات التي تتألف منها وحدة تعليمية محددة وتتضمن الفئة المستهدفة وحاجاتها، والأهداف التعليمية، ووسائط الاتصال، ودليل الحقيبة والاختبارات، والتَّغذية الراجعة.

خصائص الحقائب التَّعليميَّة:

على ضوء التعريفات السابقة تتصف الحقيبة التعليمية بالخصائص التالية:

1.بأنها منظومة متكاملة قائمة بالتعليم والتعلم؛ يتم التخطيط لها وتصميمها وبناؤها وَفقاً لمدخل المنظومات للتقنيات التعليمية، وبذلك تتحدَّدُ (الأهداف، طرائق التدريس، مصادر التعلم المتنوعة، وأساليب التقييم والتقويم، وأدوات القياس).

2.تدور حول محور واحد محدد؛ حيث تقوم بعلاج موضوع محدد رئيس.

3.تتوجه نحو التعليم والتعلم من أجل الإتقان: إذ يؤدي الاهتمام بأداء المتعلم خطوة خطوة إلى تحقيق إتقان التعلم بنسبة قد تزيد عن 80 %

4.مراعاة خصائص المتعلمين وما بينهم من فوارق فردية: إذ تتم مراعاة هذه الفوارق من خلال تنوع أساليب التعلم والنشاطات المختلفة، والاعتماد على التعزيز الفوري والتغذية الراجعة [26].

تأسيساً على ما سبق يمكن القول أن الحقيبة التعليمية تُمَكِّنُ المتعلم من الممارسة العملية للخبرات والمهارات المسموعة والمرئية والحسيَّة المناسبة، ومن الحصول على المعلومات واكتسابها، وكذلك تساعد على إتاحة المجال للملاحظة والتدقيق والتعامل مع المواد بشكل مباشر إلى الدرجة التي تمكن من تحقيق الأهداف المطلوبة.

---

[25] – الشربيني، الطّناوي، فوزي، عفّت، الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2006، الصفحات 48-54

[26] – شاش، محمد حسن، *تقنيات التعليم2*، وزارة التعليم العالي جامعة تشرين كلية التربية، سورية، 2007-2008، ص 377-378-379-380

3.4.2 نُظُم معاصرة

3.4.2.1 التَّعليم الموصوف للفرد

هو ذلك النوع من التَّعليم الذي لا يمكن فيه تجاهل دور المعلم والاستغناء عنه؛ فهو يقوم بالتخطيط للعمليَّة التَّعليميَّة، ويدرس ويشخّص حالة كل متعلم، ويصف الأنشطة المناسبة له، ويساعده على تذليل أيَّة صعوبة تعترضه خلال تعلمه، ومن ثَمَّ يقوم بتقويم العملية التعليمية في ضوء الأهداف المرسومة التي يُنتَظَرُ تحقيقها من قبل الدارس وذلك بعد قيامه بالأنشطة المطلوبة، وهذه الأهداف تعرض على نحو سلوكي يمكن قياس أدائه.

يمكن تعريف التعليم الموصوف للفرد بأنَّه: نوع من أنواع التعليم الفردي الذي يقوم على أساس ترتيب الأهداف التعليمية ترتيباً هرمياً، وبناء المواد التعليمية في ضوء هذا الترتيب. ففي هذا التعليم تتم دراسة الطالب بعد مروره باختبارات قبلية للوقوف على مدى معرفته للموادِّ المُراد دراستها وعليه تُحدَّدُ دراسته للموادِّ التعليمية أو الانتقال إلى موادَّ دراسيةٍ أخرى أو يُعْطى موادَّ دراسية أبسط من المواد المقدمة له مع موادّ مساعدة وأنشطة تساعده على تحقيق الأهداف المُرادِ تحقيقها، ويكون قياس درجة تقدمه من خلال اختباراتٍ بعديَّة يُحدَّدُ في ضوئها إمكانية انتقاله إلى مواد أخرى أو لا.

خصائص التعليم الموصوف للفرد:

التعليم الموصوف للفرد يمتازُ بخصائصَ محددةٍ ومنظمةٍ:

1.صياغة الأهداف التَّعليميَّة: فالأهداف التَّعليميَّة في التَّعليم الموصوف للفرد شاملة ومتسلسلة يتم تقريرها سلوكياً لوصف المقاصد التعليمية، وهذه الأهداف يتحدد على ضوئها معايير الأداء المطلوبة .

2.التَّشخيص: في هذه المرحلة تتم معرفة مدى مطابقة الأهداف التعليمية ومناسبتها للطالب من خلال الاختبارات التشخيصية التي تستهدف التعرف على كفايات المتعلم ومشكلات التعلم وتحديد مصادر الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الطالب.

3.الوصف: وهي المرحلة التي يتم من خلالها تعيين الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي لم يتم إتقان تعلمها بعد. وذلك من خلال مواد وبدائل تعليمية لتحقيق كل هدف.

4.القياس المعياري: يتم عادة استخدام اختبارات التمكن في هذه المرحلة لمعرفة مدى تمكن الطالب من تحصيل الأهداف التعليمية المستهدفة ووصوله إلى درجة الإتقان[27].

يمكن القول أنَّ هذا الشكل من التَّعليم الفردي يُبنى على أساس عمليات قياس قبلي يتم في ضوئها تحديد مستوى كل متعلم وميوله وحاجاته وتقرير ما يلائمه من محتوى تعليمي ليصمم له ماهو بحاجة إليه من وحدات تعليمية تنظم في تتابع ملائم لخصائص المتعلم ومتطلبات المعرفة، وبعد التعلم يتم تحديد النتائج وما تحقق من أهداف.

3.4.2.2 خطة كيلر أو ما يعرف نظام التَّعليم الشخصيّ

ظهرت خطة كيلر Keller Plan لأول مرة عام 1962 على يد العالم (فريد كيلرFred S.Keller)وزملائه الأمريكيين بما عرضوه في جامعة برازيليا في البرازيل متضمناً مقرراً في علم النفس قائماً على التفريد، وتأتي أهمية هذه الخطة والتي تسمى (نظام التَّعليم الشَّخصي) من خاصية مُهمَّة تنفرد بها هذه الخطَّة ألا وهي أنَّ كل طالب يعامل كفرد بواسطة شخص آخر من خلال مواقف تسمح بالتقابل وجهاً لوجه بينهما.

مفهوم النظرية التي يقوم عليها نظام التعليم الشخصي:

---

[27] – مهدي، فردوس محيي عبد الحميد، استراتيجيات تفريد التعليم المعاصرة التعليم الموصوف للفرد، مقال منشور على الإنترنت، جامعة بنها، كلية التربية، مصر

يقوم النظام على مجموعة من المبادئ المُسْتَمَدَّةِ من نظرية سكنر للتعلم والقائمة على الإشراط الإجرائي والتعزيز، مع الاختلاف في أن كيلر يقسم محتوى المقرر إلى وحدات تعليمية صغيرة بدلاً من تقسيم المحتوى إلى خطوات صغيرة متتابعة في شكل إطارات، والاختلاف الآخر يَكْمُنُ في أن نظام التعليم الشخصي لا يعتمد في التحكم في ظروف عرض مثيرات التعلم بصورة تعادل ما أشار إليه سكنر، فنظام التعليم الشخصي يعطي الحرية التامة والمرونة للطالب للتقدم في دراسة الوحدات بطريقته الخاصة ويكون التعزيز في هذه المرحلة في النظام ذاتياً حيث يشعر الطالب بالسعادة والرضى عند اجتيازه وحدةً ما كما أن الطالب لا يواجه بعقوبة عندما يفشل في اجتياز وحدة ما.

خصائص خطة كيلر:

تتميز خطة كيلر بخمس خصائص رئيسة:

1.الخطو الذاتي للطالب: يسير الطالب في عملية التعلم هنا وفق معدله الخاص ودون تقيد بمعدل أقرانه، ويتم ذلك ضمن الفصل الدراسي ويتم التعلم على أساس فردي دون تدخل مباشر من المعلم.

2.مستوى الإتقان: لا ينتقل الطالب من وحدة إلى أخرى في المقرر إلا إذا وصل إلى مستوى معين من الإتقان ويكون قد حُدِّد عند بداية العمل بهذا النظام.

3.الاستعانة بالموجهين-المساعدين: من مميزات هذا النظام استخدامه للموجهين أو المساعدين لإرشاد الطلبة ومتابعة تقدمهم في عملية التعلم وصولاً لتحقيق أهداف المقرر. صنف كيلر المراقبين إلى فئتين _بعد أن انطلق من مسلمة مؤداها أن الطلاب المتفوقين يمكن أن يعملو كمعلمين لزملائهم_ فئة المراقبين الخارجيين: وتضم مجموعة لهم خبرة سابقة في مجال العمل وقد يكونون طلاباً في مستوى تعليمي أعلى، أو خريجين جدداً ممن يعملون كمعيدين وفئة المراقبين الداخليين: وتضم فئة من الطلاب المتفوقين من الذين يدرسون المقرر وفي المستوى الدراسي نفسه.

4.المحاضرات العامة: في نظام التعليم الشخصي لا تعقد محاضرات دورية منتظمة بل تعقد محاضرات في مناسبات خاصة وتكون اختيارية ولا تتضمن هذه المحاضرات نقل المعلومات وشرح المادة العلمية ولكنها تعقد لتحقيق أهداف معينة كالعمل على خفض القلق الدراسي للطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وحل المشكلات الشائعة ويتم إعلام الطالب بهذه المحاضرات في بداية دراستهم للمقرر.

5.المادة المطبوعة: الاعتماد الرئيس في هذا النظام يرتكز على استخدام المادة المطبوعة كوسيلة الاتصال الرئيسة، حيث تعد وحدات الدراسة بشكل تحريري مطبوع كما تعد أدلة الدراسة بالطريقة نفسها لإرشاد الطلبة نحو كيفية السير في عملية التعلم ويمكن الاستعانة بأشرطة التسجيل الصوتي والمرئي وبرامج الحاسوب[28].

3.4.2.3 نظام التَّعليم بمعاونة الحاسوب

اهتمَّتْ النظم التربوية بالحاسب الآلي ودعت إلى استخدامه مما حدا بالمربين والمهتمين بالعملية التعليمية التعلمية مزيداً من الاهتمام بالحاسوب وجعله محور اهتمامهم، ويعود الفضل لدخول الحواسيب في عملية التعلم إلى العالِمَيْن بريسي وسكنر وذلك في بداية الخمسينات من هذا القرن وظل في تطور مستمر محتلاً الآن دوراً مهماً في العملية التربوية والتعليمية التعلمية بمختلف مستوياتها وأنظمتها.

[28] – علي ديب، أوصاف، أثر استخدام طريقة جيكسو للتعلم التعاوني في اكتساب مفهوم واستراتيجيات تفريد التعليم المعاصرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، مقال منشور في مجلة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 33، العدد3، 2011، صفحة 82-83

تعريف التعلم بمعاونة الحاسوب: هو استخدام برامج الحاسوب التعليمية التي تُصمَّمُ بهدف توفير بيئة تعليمية تسمح بالتفاعل بين المتعلم والحاسوب من خلال عرض معلومات الدرس وشرحها بطرق متعددة، وإعطاء مجموعة من التدريبات لتعميق التعلم مع وجود التغذية الراجعة ووجود الاختبارات لتقويم الدروس واكتساب المهارات.

أشكال التعلم بمعاونة الحاسوب:

1.برامج التدريب والممارسة:

تستخدم مثل هذه البرامج في تعليم الموضوعات التي تحتاج إلى تدريب وممارسة وتكرار لإتقان المهارات التي تم تدريسها سابقاً عن طريق مجموعة من التمارين التي يتم تدريب الطالب عليها وإعطائه التغذية الراجعة اللازمة. وتكون بالشكل التالي: تقديم السؤال أو المفردة من الحاسوب ويتبعها استجابة الطالب وبالتالي يُقدَّمُ التعزيز من الحاسوب سواء إيجابياً أو سلبياً، وهنا في هذه الخطوات يكون التركيز منصباً على الإتقان والجودة فلا ينتقل الطالب من خطوة إلا إذا أتقن الخطوة السابقة.

2.برامج المحاكاة:

تستخدم هذه الطريقة بهدف تكرار سلوك أو ظاهرة أو نشاط معين في الطبيعة يصعب تنفيذه عملياً؛ كصعوبة تجسيد حدث لاستغراقه وقتاً طويلاً مثل مراحل نمو النبات التي يتم تجسيدها عبر هذه الطريقة في دقائق معدودة، وكذلك تدريب الطيارين عن طريق هذه الطريقة. وأهم وأحدث برامج المحاكاة في عصرنا الحالي هي برامج الحقيبة الافتراضية؛ فهدفها إشراك حواس المتعلم ليمر بخبرة تشابه الواقع إلى حدٍ كبير عن طريق توصيل بعض الملحقات بالحاسوب ثم وصلها بجسم الإنسان كالمنظار والقفازات.

3.برامج الألعاب التعليمية:

وهذه البرامج في الحقيقة لا تقدم الجديد من المعلومات ولكنها تؤكد المفاهيم العلمية لدى الطالب وتزيد في مهاراته وتنميتها كمهارة التفكير السريع والسليم في الوقت نفسه، وتزيد قوة الملاحظة والحُجَّة والمنطق مع زيادة تحليه بالصبر، وتكمن فائدة هذه البرامج في إثارة التشويق والحماس لدى المتعلم وإشاعة جو من المرح والمتعة، ويمكن أن تأتي هذه البرامج بمستويات صعبة، وسرعات عرض مختلفة.

4.برامج حل المشكلات:

وفيها يقدم السؤال الذي يحتاج إلى إجابة ليست معروفة وليست جاهزة بل لا بد من المرور بعمليات وخطوات تبدأ بتحديد المشكلة وفحصها وتحليلها ومن ثم الوصول إلى نتائج معينة بناء على تلك الخطوات، ففي هذه الطريقة يتم التعامل مع المستويات العليا في مجال الأهداف المعرفية، وتعزز مهارة الإبداع والتفوق لدى المتعلم، وتأخذ بيد المتعلم للتعامل مع الحاسوب متخطياً التعامل السطحي إلى التعامل مع العقل والتفكير الناقد.

5.نمط التشخيص والعلاج:

يعتبر من أحدث الأنماط في هذا المجال وأكثرها تطوراً. ويستخدم في تشخيص وعلاج أداء الطلاب في معلومات سابقة حيث تقدم للطالب اختبارات تشخيصية في مستوًى محدَّدٍ ويقوم الحاسوب بتصحيح الإجابات ثم تسجل في سجل خاص، الذي يُستَدَلُّ من خلاله على تقدم الطالب في التعلم، ويُظْهِر نقاط القوة والضعف للطالب، وعليه يقوم الحاسوب بتوجيه الطالب إلى إجراءات علاجية محددة؛ بإعطائه موضوعات علاجية بطريقة جديدة[29].

وتشترك برامج التعليم بمعاونة الحاسوب بمميزات وعيوب، فَمن المميزات: التغلب على بعض المشكلات التي تواجه المتعلم مثل الخوف أو الخجل أو الفروق الفردية، والعمل على تغيير الأنماط التقليدية لتقديم المادة العلمية،

[29] – الرشيد، الصيدلاني، عبير، صفاء، استراتيجية التعلم بالحاسوب، مصدر إلكتروني

ومن العيوب: حاجتها إلى وقت طويل للإعداد والتجهيز، وحاجتها أيضاً إلى معلم لديه القدرة التنظيمية العالية والقيادة الواعية.

3.4.2.4 نظام التَّوجيه السَّمعي

برز هذا النوع من التَّعليم الفردي كنتيجة للحاجة إلى معالجة مشكلة عدم قدرة بعض المتعلمين على حضور المحاضرات التعليمية، أوعدم قدرتهم على استيعاب مواد التعلم في عمليات التعلم الجماعي ، مما دعا المعلمين إلى تسجيل محاضراتهم على أجهزة تسجيل سمعية وتزويد المتعلمين بها كمحاولة لسد الخلل، ثم تطور هذا الأسلوب بفتح مراكز مصادر التعلم التي تعتبر بيئة علمية تحتوي أنواعاً عديدة من مواد التعلم المطبوعة والمسموعة والمرئية، وتتوافر في هذه المراكز أنواع الأجهزة والتقنيات التي تساعد في عمليات التعلم وتُثْري البيئة التعلمية وتتيح للمتعلم التفاعل مع هذه المواد التعليمية واكتساب المعارف والخبرات ذاتياً تحت إشراف متخصصين في مجال التعلم وتقنياته ومن مهماتهم تقديم التسهيلات اللازمة للمتعلم.

وفي إطار الإشراف السمعي يمكن أن يكون المعلم قريباً من المتعلم لتقديم المساعدة التي يحتاجها المتعلم وبهذا الأسلوب يمكن أن يتحقق الآتي:

1.يحصل المتعلم على حلقات دراسية ينخرط فيها في الوقت الذي يلائمه.

2.يستطيع استخدام مصادر تعلم متنوعة ليختار منها ما يلائمه ويناسبه كالمواد المطبوعة والمسموعات والمرئيات وغيرها.

3.يتقدم المتعلم في تعلمه بحسب قدراته وسرعته ويمارس الأنشطة التعليمية التي تلائمه.

4.يشارك المتعلم في الندوات والجلسات التي يوفرها المركز والتي تدعم الأشطة التعليمية

5.زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم بفعل تواجده في بيئة تعلمٍ ثريَّةٍ بمصادر المعلومات[30].

بالنظر إلى كل أنواع التعليم الفردي وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بين هذه الأشكال، إلّا أنها مجتمعة تعمل على تحقيق تعليم يؤكّد استقلالية المتعلم ونشاطه بما يتناسب إلى قدراته واحتياجاته.

3.5 تفريد التَّعليم والتَّعلُّم الإنساني

ارتبط تفريدُ التعليمِ بعددٍ من المدارس الفلسفيَّةِ والحركات التربوية والنظريات التعليمية، نذكر منها:

3.5.1 حركة القياس العقلي

ارتبط ظهور تفريد التعليم بحركة القياس العقلي وما توصل إليه (بنيه Binet) في اختبارات الذكاء التي أظهرت فروقاً بين المتعلمين في سرعة إنجاز العمل.[31]

فكل فرد متميز بنوع ذكاء وقدرات مختلفة عن الآخرين مما يؤدي إلى استعداد خاص لتعلم موضوع ما، وهذا ما أشارت إليه الدراسات الحديثة للفروق الفردية بين الطلاب في التعلم واستجاباتهم.

3.5.2 حركة تكنولوجيا التعليم

أدى تغيير الفكر التربوي من النمط الجماعي إلى النمط الفردي، والاستفادة من تطور تكنولوجيا التعليم إلى استخدام مصادر التعلم والتكنولوجيا وتعلم المتعلم كيف يتعلم ويفيد ويستفيد مما يتعلمه. وبهذا التغيير في الفكر التربوي ارتبط تفريد التعليم مع هذه الحركة.

3.5.3 النظريَّة السلوكيَّة

---

[30] – عطية، محسن علي، *التعلم أنماط ونماذج حديثة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2016، صفحة 205

[31] – عطية، محسن علي، *التعلم أنماط ونماذج حديثة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2016، صفحة 160

نشأ الارتباط بين النظرية السلوكيَّة وتفريد التَّعليم من خلال أنماط سلوكية محددة وهي (تشكيل السلوك، تعديل السلوك، السلوك الإجرائي) وتعود هذه الأنماط إلى بافلوف Pavlov ثورندايك Thorndikeوسكنر Skinnerالذي يعدُّ رائد تفريد التَّعليم والتَّعليم المبرمج.

ويقصد بالسلوك الإجرائي "ذلك النوع من السلوك الذي يتفاعل فيه الإنسان مع البيئة"[32].

أكدَّ سكنر على التَّعزيز الإيجابي وضرورة منع العقاب، ويرى أنَّ المتعلِّم يتقدم تدريجياً خطوةً خطوة في التعليم المبرمج.

3.5.4 حركة مدخل النُّظُم

يتكون النظام من: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم، المدخلات والمخرجات، التغذية الراجعة، وهي عناصر مرتبطة مع بعض بعلاقات متبادلة ومتآلفة ومنسجمة لتحقيق هدف أو أهداف محددة متصفةً بالتفاعل المستمر. ويتطلب النظام وجود ما يلي: تحديد أهداف التعلم وَفقاً لحاجات المتعلمين واستخدام التقديرات للتأكد من تحقيق الأهداف، وتقييم المواد والاستراتيجيات لمساعدة المتعلم على تحقيق الاهداف. ولا يتم ذلك إلا بتفريد التعليم.

3.5.5 النظريَّة المعرفيَّة

اعتمدتْ هذه النظرية في بناء التعلم عند الطالب بشكل أساسي على المعرفة التي تكونت عنده وذلك للبناء عليها والاستفادة منها في إنشاء العديد من العلاقات التي تؤدي إلى معارف أخرى. يبيِّنُ (بياجيه Piaget) في سياق النظرية المعرفية أنَّه يجب إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يتعلم بمفرده، وأن يتعامل مع الموضوعات التي يختارها من بين البدائل التي تتوافر بما يتلاءم مع ميوله واهتماماته. ويؤكد بياجيه على تنظيم العمليات الفكرية لتصبح بُنًى وتراكيب معرفية. ومن هنا تتضح العلاقة بين النظرية المعرفية وتفريد التعليم.

أهم سمة مميزة لهذه النظرية؛ التحليل والبصيرة، الاكتساب والفطرة، حالات الوعي، العقلانية، المَلَكَة، المقدرة، البنية العميقة، التفسير(لماذا)[33]

3.5.6 النظريَّة الإنسانيَّة

تؤكد على ضرورة تركيز العملية التربوية التعليمية على المتعلم، ومن أهم مبادئها: إعطاء المتعلم الحرية في تقرير ما يتعلمه، وتعد الرغبة في التعلم أمراً أساسياً والحثُّ على دافعية التعلم من خلال حاجة الفرد إلى تحقيق ذاته مع ضرورة التقويم الذاتي وعدم تعريض المتعلم للرهبة والتهديد وبذلك يصبح التعلم عملية ميسرة، والتأكيد على أن المتعلم هو المسؤول الاول عن تعلمه. وكل هذه المبادئ تتحد مع تفريد التعليم وتركيزه على المتعلم وجعله محور التعليم.

والمطلوب كما يرى (كارل روجرز Carl Rogers): تمكين حقيقي للتعلم، وهذا التمكين لا يتم إلّا بإنشاء علاقات شخصية متميزة بين المعلم والطالب، وهذه العلاقات من شأنها أن تدعم المعلمين ليصبحوا أدواتَ تمكينٍ للتعلم، فروجرز ليس مهتماً بالعمليَّة العقلية للتعلم بقدر اهتمامه بالظروف والبيئة المصاحبة للتعلم، فتهيئة الظروف وتوفرها تكفل تعلم الإنسان لكل شيء يحتاجه[34].

3.5.7 حركة التربية القائمة على الكفايات

والمقصود بها: القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان بمستوى من الأداء.

---

[32] – براون، دوجلاس، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض السعودية، 1994، صفحة 115

[33] – المصدر السابق، صفحة 25

[34] – براون، دوجلاس، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض السعودية، 1994، صفحة 129

ومن أهم مواصفات البرنامج لدى هذه الحركة: تحديد المحكّ المستخدم في الحكم على مستوى الكفاية، الاستدلال على كفاية المتعلم من خلال ملاحظة سلوكه، وإلمام المتعلم مسبقاً بمجموعة الكفايات والمعلومات المطلوب الحصول عليها.

3.6 التَّعليم الفردي وأثره في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة

3.6.1 التَّعلّم للإتقان

إنَّه دعوة للإتقان وليس لتحقيق الدرجات، تكمن أهمية التعليم الفردي في الدعوة إلى التعلم للإتقان. الجوهر أو مفتاح الارتكاز الرئيس للتعلم فكرتان: فكرة الإتقان، وفكرة النبوغ.

كثير من الطلاب اعتقدوا أنهم لا يملكون مهارات تعلم اللغة أو اعتقدوا أنَّ اللغة صعبة ولا يمكن تخطي العقبات التي تظهر أمامهم، وبالتالي لن يتمكنوا من التعامل مع المعلومات الجديدة والمواضيع الكثيرة المرتكزة عليها. والحقيقة التي يجب عليهم إدراكها أن الثغرات التي تراكمت أثناء تعليمهم كانت نتيجتها الطبيعية هذا الاعتقاد الخاطئ الذي اعتقدوه فالوصول إلى مرحلة متقدمة بدون إتقان المرحلة التي تسبقها يؤدي إلى وجود ثغرات لا يمكن تفاديها أو تخطيها دون إحداث خلل في جهة معينة ولا يمكن البناء عليه والمتابعة فوقه.

فكرة التعلم للإتقان منسجمة مع تناغم الكون فكل شيء مبني على الإتقان في الحياة من تعلم آلة موسيقية حيث تتدرب على الجزء الأساسي مراراً وتكراراً وحين تبرع فقط في الجزء الأساسي تنتقل إلى جزء أكثر تقدماً، إلى الطريقة التي تمكنك من تعلم فنون الدفاع عن النفس، فيمكنك التدرب على مهارات الحزام الأبيض وحين تتقنها فقط يمكنك الانتقال إلى الحزام الأصفر وهكذا. إنها الطريقة التي تتعلم بها.

في الحالة الطبيعية للدراسة الأكاديمية في معظم دول العالم يهتم المعلم بالطلاب جميعِهم وفي المكان نفسِه وبالتالي بعد إعطاء الدروس بفترة معينة تُجرى الاختبارات وتتفاوت درجات الطلاب من 75% إلى 90% و95% فالطالب الذي حصل على 75% لم يكن يعلم 25% من المادة الدراسية ، وكذلك الطالب المتفوق توجد عنده 5% من المادة الدراسية لم يكن يعلمها، يقوم المعلم بتحديد الثغرات ثم ينتقل في الفصل الدراسي الثاني إلى المادة التالية وهي مادة أكثر تعقيداً والتي ستَبني بالتالي المزيد من الثغرات، وتستمر هذه العملية من التعلم أشهراً أو سنوات ولكن في هذه المرحلة يدرك المعلم أن هناك أمراً غريباً لأنه اكتشف أن نسبة الأشياء الأساسية والتي تمثل 25% من المادة الدراسية والتي لم يكن يعلمها الطالب تركت عنده ثغرة وتم البناء على هذه الثغرة مما أدى إلى ضعف البناء لأن الأساس ليس قوياً؛ ففهم المعلومات اللاحقة لابد له من فهم الأساسيات أولاً التي لم يتقنها الطلاب أساساً من البداية، ولا يتم الفهم الحقيقي دون العودة إلى أساسيات العلم ومفرداته التي بدأ بها.

لذلك فكرة إتقان العمل ليست بالإجابة عن سؤال متى، وكم يستغرق الوقت لعمل شيء معين؟ بل السؤال الأهم: كيف يتم الحصول على نتائج متغيرة؟ وبالإجابة عن هذا السؤال يكون الطالب قد تعلم الأساسيات بشكل أفضل وتعززت لديه كذلك في عضلات العقل.

من نتائج التعلم للإتقان إدارة التعليم، فتعلم الأساسيات بشكل متقن تؤدي إلى إدراك الطالب بأن حصوله على نسبة 20% من الخطأ دليل على وجود خلل في شيء ما وهذا الإدراك يجعل عنده عزماً وإصراراً على إتمام العمل والأخذ على عاتقه إدارة تعلمه وهنا تكمن فكرة التعلم للإتقان وعلاقتها بالعقل؛ لأن كل طالب سيكون في مساره الخاص به، فإدارة التعليم نتيجة حتمية من نتائج التعلم للإتقان، فالطالب الذي يتمكن من إتقان المفاهيم يحاول تطوير طريقة تفكيره وبالتالي يدرب نفسه على الجد والمثابرة.

وفي ظل عصر المعلوماتية والثورة التي يفرضها ظهر لنا واجب اجتماعي، ألا وهو أن يشترك الجميع في نهضة المجتمع وهذا يفرض علينا تحمُّل المسؤولية وأن نترك الناس يستفيدوا من إمكانياتهم بإتقان المفاهيم، وأن تكون لديهم القدرة على تعليم أنفسهم والوصول إلى درجة من الإتقان تتقدم بها الحضارة والمجتمعات[35].

---

[35] - Let's teach for mastery – not test scores ,Sal, Khan, مصدر إلكتروني، 2016-9-26

3.6.2 مراعاة الفروق الفردية

3.6.2.1 مفهوم الفروق الفردية

خلق الله البشر متفاوتين في اللون والجنس، والفكر والطِّباع، وليس ذلك فحسب بل متفاوتين في الصفات والقدرات والمواهب ؛ فمنهم الذكي الفَطِنُ، ومنهم البطيء الغافل، وطليقُ اللِّسان المُفَوَّهِ ومُتَعَثِّرُ المقالِ الذي لا يكاد يُبين .

وهذا التفاوت واضحٌ جليٌّ ممّا جعله محل اهتمام العلوم الإنسانية، وعلوم التوجيه النفسي والمناهج التربوية. والتعامل مع البشر بحسب ما بينهم من فروق قديم قِدَمَ البشر، وقد تعرَّض له الأقدمون بالحديث والتفسير والتصنيف ، فصنفوا الناس على حسب الفوارق الجسمية بينهم والاجتماعية والعقلية، وما لديهم من قدرات واستعدادات. نظر علماء المسلمين إلى هذه الجوانب منذ القدم فهذا ابن قيم الجوزية –رحمه الله تعالى – يتكلم حول هذا الموضوع قائلاً :

وليس غريباً إشارة هذه الفئة من العلماء إلى هذه الفروق وبيانها فقد ضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم أروع الأمثلة في التعامل مع كل شخص بما يملكه من قدرات وملكات مبيناً قدرة الله تعالى في توزيع العقول والأفهام، وليس تعامله مع الأفراد فحسب بل مع المواقف واختلاف أفرادها حتى مع كون الموقف واحداً.

وإذا كانت هذه الإشارة من العلماء حول الفروق الفردية واضحةً جليةً فهي أوضح وأكثر جلاء في مجال التربية والتعليم؛ حيث تتباين الطباع والأفكار وتظهر بشكل واضح أمام المعلم الفروق بين طلابه في النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية والبيئية، وإدراك المعلم لهذه الفروق له من الأهمية البارزة في تحديد علاقته بكل واحد منهم وكيفية التعامل الأنسب معهم، وتقبله بما هو عليه بالأسلوب الأمثل الذي يتناسب وطبيعته وشخصيته. وتَنَبُهُ القائمين على العملية التعليمية والتربوية بتلك الفروق له دور كبير في استثمارها وتوجيهها في المسار الصحيح وتقويمها لضمان اعتدالها والإفادة منها الإفادة المثلى.

3.6.2.2 تعريف الفروق الفردية

هي تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصفات جسمية، أم عقلية، أم مزاجية، أم في سلوكه النفسي، أو الاجتماعي. وعرفها بعضهم بأنَّها: الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة جسمية كانت وعقلية أو نفسية وغيرها، وقد يكون مدى هذه الفروق كبيراً أو صغيراً[36].

وهذا التفاوت في الصفات يعد تفاوتاً في درجة وجود الصفة وليس في نوعها ، فالصفات قد يشترك في وجودها أفراد الجنس الواحد ، ولكنهم يختلفون في كميتها بين كل فرد.

3.6.2.3 مظاهر الفروق الفردية

للفروق الفردية عدد من المظاهر التي يمكن ملاحظتها والتَّعرف عليها، ومن أهمَّها:

1.الفروق الفردية بين الأفراد:

تختلف مظاهر الفروق الفردية وتتنوع من شخص لآخر، فالصفات موجودةعند الكل ولكن يتميز كل فرد بصفة أو صفات تغلب على شخصيته وتجعل له طابعاً خاصاً يتميز به عن غيره من الأشخاص.

2.الفروق الفردية في ذات الفرد:

[36] – العياضي، حمدي، الفروق الفردية، موقع إلكتروني، الجامعة الإسلامية كلية الدعوة وأصول الدين، المدينة المنورة،–12–23 2013

تختلف الفروق في السمات بين الأفراد كما تَبَيَّنَّ آنفاً، ولا تقف عند هذا الحدّ بل إنَّ الفردَ نفسَه لا تتساوى فيه السمات المختلفة؛ فبعض الأفراد يتحلون بنسبة عالية من القدرة اللغوية بينما يكون متوسطاً أو أقل في القدرة العددية ، وكذلك فإن الصفة الواحدة في الفرد قد تختلف عبر مراحله العمرية بين الطفولة والنضج.

3.الفروق بين الجنسين:

ذكر علماء نفس الفروق الفردية الفروق بين الذكر والأنثى وكثيراً ما تتضح تللك الفروق في مرحلة ما قبل المدرسة، ويبدو أن تلك الفروق ترجع إلى عوامل حيوية واجتماعية متضافرة.

4.الفروق بين الجماعات:

قال علماء نفس الفروق الفردية بالفروق بين الجماعات، وأن هناك بعض الخصائص التي تخص جماعة دون أخرى وتميزها عن غيرها[37].

3.6.3 تحسين دافعيَّة التَّعلم

يُعرَّف الدَّافع بأنَّه: عبارةٌ عن عامل داخلي يَستثيْرُ سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل؛ فالدافع يتأثر بالعملية الداخلية والبيئة الخارجية[38].

مفهوم الدافعية تناوله العديد من علماء النفس والمربين، واصطلحوا على أنَّ الدافعية ترجمة لمصطلح Motivation والتي تعني دافعية، ودَفْع، ودافع، وهناك اختلاط كبير في استعمال كلمة الدافعية مع بعض المصطلحات، مثل: باعث Incentive، وحافز Drive، ورغبة Desire، وحاجة Need ، ونزعة Inclination.

وفي علم النَّفس التربوي تعرف الدافعيَّة بالتَّشويق على أنَّها ضرب من فن استخدام الحوافز والمُحَرِّضات السلوكية بقصد إيقاظ رغبة الطالب في العمل والاجتهاد، ويتضمن منح المكافأة واستعمال المشوقات. ويعرف الدافع أيضاً بأنَّه مثير داخلي يُحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معيّن.

وتشترك نظريات ثلاث في تفسير الدافعية: النظرية المعرفيَّة، والنظرية السلوكيَّة، والنظرية الإنسانيَّة.

النظرية المعرفية: يرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية هي البحث عن المعنى والرضا في الحياة وإشباع الحاجات الداخلية للفرد، ويتجلى دور المعلم عندهم بتشخيص وإرشاد التلاميذ .

النظرية السلوكية: أصحاب النظرية السلوكية ينظرون إلى الدافعية من جانب آخر وهو المثير الخارجي والتعزيز له، و المعلم من وجهة نظرهم له دور كبير مع البيئة الخارجية مع عدم إنكار الاحتياجات الداخلية.

النظرية الإنسانية: يتفق أصحاب النظرية السلوكية مع أصحاب النظرية الإنسانية في أهمية الاحتياجات الجوهرية الداخلية ولكن ينصب اهتمامهم الكبير على الإنسان وحاجاته الشخصية مثل : الحرية، والاختيار وتأكيد الذات[39].

وهذا يعني أن الدافع يُستنتج من الاتجاه العام لسلوك الفرد الناتج عن حالة داخلية حتى يصل إلى هدف معين ولذلك لا يُلاحظ مباشرة.

---

[37] – صدقة، خالد بن صالح، واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة لمبدأ الفروق الفردية في السنة النبوية، رسالة ماجستير منشورة على الإنترنت، السعودية، كلية التربية قسم التربية الإسلامية والمقارنة، 1434، ص 32-33-34-35

[38] – موراي، إدوارد، الدافعية والانفعال، دار الشروق، القاهرة، 1988، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، صفحة 28

[39] – زيتون، كمال عبد الحميد، *التدريس نماذجه مهاراته*، عالم الكتب، القاهرة 2003، صفحة 446-447

ربما يكون الدافع أهم عامل يمكن للمعلمين استهدافه من أجل تحسين التعلم، وقد شرحت نظريات متعددة الدافع وأنواعه وتخصصاته. والحقيقة أن كل البشر بشكل عام والطلاب على وجه الخصوص يحتاجون للدافع على اعتبارهم مخلوقات معقدة الاحتياجات والرغبات.

والمكونات الرئيسة الخمسة التي تؤثر على تحسين دافعية الطالب: الطالب، المعلم، المحتوى، الأسلوب، البيئة، وهي تعمل مجتمعةً لتقوية الدافع لدى الطلاب.

المكون الأول: الطلاب

وهم المواد الخام للتعليم والمنتجات الأولية للتحولات التعليمية، والأهم من ذلك أن الطلاب هم أعضاء أساسيون في القوى العاملة المشاركة في خلق التعليم بما فيهم من فروق فردية وتوجهات ثقافية وخلفيات اجتماعية ممّا ينبغي على المعلمين أن يكونوا منتجين للبيئة التي تسمح للطلاب بالتعلم قدر الإمكان وذلك بوضع خطة التعلم الفردية الخاصة بهم .

وهذا يعني أن تحفيز الطلاب يُعزز عندما تكون هذه العوامل اللصيقة بالطلاب موجودة - من مراعاة للفروق الفردية وخلق البيئة التعليمية والتعليم الفردي - ويمكن النظر إلى الدوافع وتقسيماتها على أنَّها: دوافع داخلية جوهرية ، ودوافع خارجية.

فالطلاب الذين يمتلكون دافعاً داخلياً جوهرياً يميلون إلى السعي والتطوير في تعلم المعلومات بالطبع دون استخدام المكافآت الخارجية أو التعزيز، على عكس الطلاب الذين يحفزون خارجياً فهم في خطر أكبر من أداء أقل أكاديمياً من الطلاب الذين يمتلكون الدافع الجوهري .

المكون الثاني: المعلم

تحول دور المعلمين من موزعين المعرفة المبرمجة مسبقاً إلى مديري تعلم الطلاب وبيئة التعلم، وللمعلم مساهمات في تحفيز الطلاب، منها :

1.معرفته بالموضوع وإلمامه به من كافة الجوانب .

2.مهاراته في إدارة بيئة التعلم والتعليم .

3.مؤهلاته العلمية .

4.كيفية إعطاء الاختبار؛ فالمعلمون يحتاجون إلى معرفة كيفية إعطاء الاختبارات التي تحفز الطالب .

5.العلاقات الإنسانية التي يبنيها مع الطلاب .

6.إدراك التفاصيل الصغيرة : تفاصيل صغيرة تحمل معانٍ كبيرة ؛ تحية كل طالب باسمه ، تجنب السخرية والنقد، التحدث مع الطلاب ومنحهم علاقة طيبة .

7.الوصول إلى الطلاب: وذلك لأن إشراك الطلاب هو مفتاح الدافع الأكاديمي والمثابرة، وسيساعد الوصول إلى الطلاب في إيجاد صلة بين كيفية تعلم الطلاب وكيفية تعليم المعلمين.

8.التعرف على الطلاب والبناء على نقاط قوتهم: استخدام نقاط القوة التي يجلبها الطلاب إلى الفصول الدراسية له أثرفعال في العملية التعلمية التعليمية ؛ لأن الطالب يصبح آنذاك هو محور العملية التعليمية .

9.القيمة وبناء العلاقة: العلاقات هي في صميم التدريس، لأنه نشاط قائم على التواصل وبالتالي الحفاظ على بناء العلاقات البنّاءة يُفضي إلى الثقة المتبادلة وهذه الثقة توجههم وتدفعهم إلى الإنجاز.

10.الحماس: حماس المعلم حول موضوع التدريس يعطي اعتقاداً لدى الطلاب بأن الموضوع له قيمة لهم كذلك، ويمكن التعبير عن الحماس عن طريق تعبيرات الوجه، ولغة الجسد، ووضع الطاقة في إعداد الدرس وإعداد المواد بدقة .

المكون الثالث : المحتوى

يُلاحظ أن دافع الطالب يعتمد على مدى قدرة المعلم على تلبية حاجته بتقديم المحتوى الدقيق والمفيد في الوقت المناسب، وضمان نجاح الطالب هو استراتيجية مهمة للغاية للتحفيز؛ فالنجاح يخلق الثقة بالنفس ممّا بدوره يجعل الطلاب أكثر ميلاً للانخراط بالتعلم . ويتطلب المحتوى الجيد مهام تتحدى معتقدات الطلاب وتصرفاتهم وتوقعاتهم، والدروس التي هي أكثر إثارة للاهتمام هي الأكثر تحفيزاً للطلاب وأكثر إسهاماً في خلق الإبداع والتفكير النقدي، وكذلك المحتوى الذي يسهم في شعور الطلاب بأنهم على اتصال مع معلميهم متفاعلين معهم فهذا يعزز الدافع لدى الطالب، وكلما كان المحتوى ذا صلة بالحياة الحقيقية زادت إمكانية تحفيز الدافع للطالب .

المكون الرابع : الأسلوب

بعض الأفكار التي تحسن العملية الدافعية للطلاب، هي :

1.الحوافز: يمكن للمعلمين تجربة الحوافز النقدية ، ولكن الميزانيات عادة لاتسمح بهذا الاحتمال وثمة خيار آخر هو مساعدة الطالب على الحصول على منحة دراسية، ويمكن تقديم هدايا تحفيزية صغيرة ولكنها لا تكون فعّالة مثل المال، أو يمكن للمعلم استخدام حافز الوقت ؛ أي إعطاء الطالب الوقت للقيام بشيء يشعر الطالب بأنه مهم بالنسبة له. وبوجه عام تعمل المكافآت والعقوبات على التحكم في سلوك الطلاب في الفصل الدراسي المباشر ولكنها لا تعزز رغبة أو التزاماً طويل الأجل في التعلم.

2.كذلك التعلم التجريبي يصبح أكثر استخداماً، والتعلم التجريبي هو مشاركة الفرد بنشاط مع خبرة ملموسة، وأوضح (كولب Kolb) الفروق الفردية في التعلم التجريبي من حيث أربعة أنماط تعلم أو طرق عمل العقل:

أسلوب التعلم التأملي، والنظري، والتقاربي، والعملي.

فأنماط التعلم هي مزيج من الوراثة والتعليم والخبرة ومطالب البيئة. وبالإضافة إلى ذلك ترتبط أنماط التعلم ارتباطاً قوياً بتفضيلات العمل بمعنى أن أنماط التعلم مختلفة، وليست واحدة أفضل من الأخرى.

3.الأهداف والأهداف المتبادلة : يحتاج الطلاب لمعرفة نقطة من كل شيء ومعرفة الأهداف التي سيحققونها في نهاية العملية التعليمية، فالأهداف المشتركة في المؤسسة التعليمية التي تعزز التحسين المستمر والتعلم والتي تكون واضحة بين المعلم والمتعلم.

4.التشجيع والثناء: يمكن للبيانات الإيجابية اللفظية التي تقال للتشجيع والثناء أن تؤثر على تحفيز الطلاب، فالثناء على الجُهد، والتحسين يمكن أن تبني الثقة بالنفس لدى الطالب، ويمكن تعزيز التقدير كذلك من خلال التأكيد على أدائه بالنسبة للأهداف .

5.النقاش الموجه : المناقشة هي استراتيجية قابلة لتحفيز الطلاب من خلال توجيه النقاش ودعمه يمكن للطلاب إظهار القراءة والفهم مع دمج النصوص المتعددة والمختلفة والتفكير النقدي باستخدام التحليل، فالطلاب قادرون على مناقشة وإقامة صلات بين المعرفة النصية، والأخبار أو الأحداث الجارية وتجاربهم الشخصية التي تحفز تفكيرهم.

6.المحاضرة المُعَزَّزة : في حين أن طريقة المحاضرة هي المواد الدراسية الأساسية وعادة الطلاب لا يولون اهتماماً بشكل مستمر خلال محاضرة لمدة خمسين دقيقة مما يستوجب على المعلمين أن يكونوا على بينة من دورات الاهتمام والسعي لتحسين انتباه الطلاب باستخدام تقنيات محاضرة معززة تركز على الطلاب ومنها على سبيل المثال : يمكن أن تبدأ المحاضرة بقراءة قصيرة لمشكلة ما، أو الرسوم المتحركة، أو المساعدات البصرية

والأفلام وغيرها . ويمكن وضع نماذج كيف يضع العلماء الأسئلة ويتبعون الإجابات ، ويمكن أيضاً أن نستخدم في المحاضرة الفكاهة وليس المقصود هنا السخرية؛ فقد ثبت أن الفوائد الفسيولوجية والنفسية الإيجابية الناجمة عن الفكاهة مثل الانتباه، الاحتفاظ بالمواد، والعلاقة الإيجابية لها دور في إضفاء الطابع الإنساني على المحاضرات، ولمزيد من إمكانية تعزيز المحاضرة تحتاج المحاضرات إلى احترام الطلاب من خلال استخدام الذكاء المتعدد عندهم .

المكون الخامس: البيئة

البيئة هي العنصر الرئيس الخامس للدافع لدى الطالب ، أولاً وقبل كل شيء يجب أن تكون البيئة متاحة ويمكن الوصول إليها ، بعد ذلك يجب أن تكون البيئة من النوعية التي تساهم في تحفيز الطلاب؛ فمثلاً إذا كانت البيئة ليست آمنة فمن الصعب وربما حتى من غير الحكمة وضع كل الاهتمام على التعلم ،ومن ناحية أخرى فإن بيئة الانفتاح وحرية التعلم يمكن أن تعزز الحافز للتعلم أيضاً وأحياناً تكون البيئة المادية والعقلية والعاطفية وحتى الروحية لها دور في هذا الحافز[40].

3.7 كيف نجعل التَّعليم فردياً؟

هناك خمسة مكونات أساسية لعملية التدريس: المحتوى، الأهداف، والأنشطة، والوقت، والإشراف. ويمكن جعل التعليم فردياً إذا اختلفت أحد هذه المكونات. ويمكن أنْ يأخذَ هذا الاختلاف صوراً متعدِّدة موجزها فيما يلي:

1-تباين المحتوى:

والمقصود به اختلاف المادة الدراسية التي يتفاعل معها الطلاب، وفي التعليم غير الفردي يكون المحتوى المُقدّم واحداً لجميع الطلاب، ومن أحد صور التعليم الفردي جعل المحتوى متبايناً؛ وذلك باختلاف المحتوى من طالب إلى آخر، ويمكن أن يتم ذلك بثلاث طرق مختلفة:

أ-تنويع مصادر المعلومات:

يكون موضوع الدراسة في هذه الطريقة موحداً، في حين تختلف مصادر المعلومات التي يستعين بها الطلاب كلٌ على حدة. عند تحديد موضوع الدراسة من قِبَل المعلم يُسمح للطلاب باختيار ما يتصل بالموضوع المحدَّد من مصادر المعلومات تبعاً لرغباتهم، على أنْ تكون هذه المصادر موجودة بالفصل أو مُقْتَرَحة مِنْ قِبَلِ المعلم.

ب-تنويع موضوعات الدراسة:

يختار الطلاب في هذه الطريقة موضوعات دراسية من بين موضوعات كثيرة تدخل تحت منهج معين.

ج-تنويع ميادين الدراسة:

وهي السماح للطلاب بدراسة مواد متنوعة أثناء الفترة المتاحة للدراسة، فيختار الطلاب المواد التي تتوافق مع ميولهم وقدراتهم وحاجاتهم الخاصة، وهذه الطريقة تنتشر فيما يُسمى بالتربية المفتوحة، وبرامج الموهوبين عقلياً.

2-تباين الأهداف:

والأهداف هي مخرجات التعلم المرغوب فيها والتي يجب أن تتحقق في نهاية العملية التعليمية، وعادة تكون الأهداف موحدة لجميع الطلاب في التعليم غير الفردي.

---

[40] - Williams, Williams، Caroline C، Kaylene C، Five key ingredients for improving student motivation، مقال في مجلة، Research in Higher Education Journal، الصفحات 1إلى 18

ويمكن جعل التعليم فردياً بوضع أهداف متنوعة حسب مستويات الطلاب حتى إذا كان المحتوى والوقت والأنشطة موحداً. ويتم ذلك بوضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين وأهداف أخرى لفئة الضعاف وكذلك أهداف لفئة المتوسطين، وعادة يتم تشخيص مستويات الطلاب قبل تحديد الأهداف الخاصة بكل فئة.

3-تباين الأنشطة التعليمية:

والمقصود بالأنشطة التعليمية جميع الإجراءات والمواد التي تُعطى للطلاب لِتُسَهِّل تعلمهم، ويقوم بها الطلاب أثناء دراستهم لمحتويات موضوع معيّن. ويمكن جعل التعليم فردياً بإمداد الطلاب بأنشطة متباينة حتى إذا كان المحتوى والأهداف ثابتين لجميع الطلاب، واختلاف الأنشطة يؤدي إلى تنوع طرق التعلم حيث يركز بعضها على القراءة والبعض الآخر يركز على الوسائل البصرية، ويركز بعضها على المقابلة والمناقشة.

وللطلاب الحق في اختيار النشاط الذي يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم المفضلّة.

4-تباين زمن التعلم:

والمقصود بزمن التعلم عدد الدقائق أو الساعات أو الأيام التي يستغرقها الطلاب في تعلم الموضوعات الدراسية المقرَّرة بشكل يحقق الأهداف الموضوعة لذلك.

ويمكن جعل التعليم فردياً بإمداد الطلاب بفترات متفاوتة من الوقت، لإتاحة الفرصة للطلاب البطيئين لإتمام تعلمهم فهم يحتاجون إلى وقت أكبر من الطلاب سريعي التعلم، فإعطاء الطلاب مساعدة ووقتاً كافيين يمكنهم الوصول إلى مستويات عالية من التحصيل وهي ما تُسمى مستويات التّمكن فيما أشار إليه الباحثون في بحث التعلم للتمكن. ومن المعروف أن تعلم القليل من المادة الدراسية تعلماً جيداً أفضل من تعلم الكثير منها تعلماً رديئاً.

5-تباين الإشراف والتّوجيه:

الإشراف والتوجيه يعني الاتصال والتفاعل الذي يتم بين المعلم وطلابه، فبعض الطلاب يحتاجون إلى تكلّم المعلم معهم بطريقة لطيفة، والبعض الآخر يحتاجون إلى إشراف وتوجيه مباشرين، ويعمل بعض الطلاب بشكل أفضل عند وجود المعلم خارج الفصل، فالطلاب مختلفون في طريقة استجابتهم للشكر والثناء والنصح والإنذار.[41]

4 .كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الكفاية لغةً: يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيقُ المطلوبِ والقدرةُ عليه. وفِعْلُها: كَفى يَكْفي كِفايَة، أي استغنى به عن غيره.

ويُقال: كَفاكَ هذا الأَمْرَ أَيْ حَسْبُك، وكفاكَ هذا الشيء. وفي الحديث: من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلةٍ كفتاهُ أَيْ أَغْنَتاه عن قيامِ اللَّيلِ، وقيل: تكْفِيان الشرَّوتقِيان من المكروه. وفي الحديث: سَيَفْتَحُ اللهُ عليكم ويَكْفِيكم اللهُ أَي يَكفيكم القِتال بما فتح عليكم[42]. (ابن منظور، ب ت)

وفي المعجم الوسيط وردت كلمة كفاية من (كَفاهُ) الشَّيءْ كِفايَةً استغنى بِهِ عن غيره فَهُوَ كاف وكفي .... وفلاناً الأمر قامَ فيه مقامهُ ويُقال كفاهُ مؤونته. والكفاية من (اكتفى) بالشَّيءْ استغنى بِهِ وقَنِعَ بالأمر اضطلع به[43].

---

[41] – زيتون، كمال عبد الحميد، *التدريس نماذجه مهاراته*، عالم الكتب، القاهرة 2003، ص 288-289-290

[42] – ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين أبو الفضل، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت ب ت. وابن منظور هو محمد بن مكرم ولد سنة 360هـ، وكان عارفاً باللغة والنحو والتاريخ والكتابة، اختصر تاريخ دمشق في نحو ربعه، مات في شعبان سنة 711هـ، ينظر: السيوطي، عبد الرحمن، بغية الوعاة، القاهرة1964، 1، 248.

[43] – مصطفى، إبراهيم، وآخرون، *المعجم الوسيط*، دار الدعوة للنشر والتوزيع، القاهرة، ب ت، ص 792-793

الكفاية اصطلاحاً: "الكفاية تعني القدرةُ على تحقيقِ الأهدافِ والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التّكاليف؛ من وقت وجهد ومال، كما تعني النِّسبَةُ بين المخرجات إلى المدخلات "[44].

إنها بعبارة أخرى:" مجموع الاتّجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسِّر للعملية التّعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركيّة "[45].

وتعرف الكفاية أيضاً بأنها : القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقانٍ وبمستوى من الأداء، وبأقل جهد ووقت وكُلْفَةٍ[46].

4.1 .العلاقة بين الكفاية ومصطلحات (الدَّور، المهارة، الأداء، الكفاءة)

4.1.1 .العلاقة بين الكفاية والدَّور

يعتبر مفهوم الدَّورِ من المفاهيم الاجتماعية المهمَّة حيث يساعدنا على التنبؤ بسلوك الآخرين ومعرفة توقعات الآخرين لسلوكنا، فمفهوم الدور كمصطلحٍ عام يعرَّف بأنه:" سلوكٌ اجتماعي متوقع يقوم به الأفراد الذين يحتلون مواقعَ محددة في المجتمع "[47].

وهو كذلك "مجموعة من الأنشطة السلوكيَّة التي يُتوقع أنْ يقوم بها الفرد الذي يشغل مكانة اجتماعية معيَّنة في المجتمع"[48] .

وهذا يعني أن مفهوم الدور يختلف عن مفهوم الكفاية حيث إنَّه مجموعة المهام والمسؤوليات التي ينبغي على المعلم أداؤها. أي أن المعلم لا يمكنه أن يؤدي أدواره دون امتلاك الكفايات اللازمة للقيام بهذه الأدوار، فنجاح المعلم في أدواره يعتمد على ما يمتلكه من كفايات.

4.1.2 .العلاقة بين الكفاية والمهارة

يمكن تمييز ما بين الكفاية والمهارة من فروقاتٍ على الرَّغمِ من ارتباط المفهومين بعلاقات عديدة، ومن أهم هذه الفروقات نجد أنَّ المهارة تعني السهولة والدّقة، والسرعة، والإتقان، والاقتصاد قي الوقت والجهد في أداء عمل معيَّن يؤديه الفرد، أمّا الكفاية فتستخدم للدّلالة على مستوى الإنجاز في العمل، لذلك نجد تداخلاً واضحاً بين مصطلح الكفاية والمهارة فيرى كل من بوتش وفنتون (Brotch&Fenton) أنَّ الكفاية مزيج من المهارات بالسلوكيات، والمعلومات المتكاملة التي اشتقت وفقاً لمستويات محدَّدة لنتائج التعلم المرغوب فيها. ويؤكد جود (Good) أنَّ الكفاية مهارات واتجاهات عالية التخصيص ترتبط بمراحل أداء العمل، كما أنَّها امتلاك للمهارات المعقدة والاتجاهات وفقاً للمعايير المحدَّدة للوصول إلى نتائج التعلم المرغوب فيه[49].

---

[44] – زيتون، كمال عبد الحميد، *التدريس نماذجه مهاراته*، عالم الكتب، القاهرة 2003، الصفحة 52

[45] – طعيمة، رشدي أحمد، *المعلم كفاياته إعداده تدريبه*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 33

[46] – مرعي، توفيق، وآخرون، *طرائق التدريس والتدريب العامة*، جامعة القدس المفتوحة، 2012، الصفحة 70

[47]– العنزي، بشرى بنت خلف، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، مقالة على الإنترنت، اللقاء السنوي الرابع عشر، كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض، 2012

[48] – الخالدي، يونس، إبراهيم حامد الأسطل، فريال، *مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل*، دار الكتاب العربي، العَين، 2008، الصفحة 71

[49] – جامل، عبد الرحمن عبد السلام، *الكفايات التعليمية في القياس والتقويم*، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، الصفحة 18-19

4.1.3 .العلاقة بين الكفاية والأداء

الكفايةُ تعني القدرةَ المُفتَرض وجودها والكامنةُ وراءَ الأداء، بينما الأداءُ يعني التَّوضيح الظاهر أو المكشوف لهذه القدرة، فالكفاية بناءً على التعريف السابق هي ما تعرفه، وأمّا الأداء فهو ما تفعله، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته وفي ضوء هذه الملاحظة تتحدد الكفاية وتتم تنميتها وتقويمها[50].

وعرَّفَ نهاد الموسى الكفايةَ بأنّها: معرفة الإنسان الضمنيّة لنظام أو حدث أو حقيقة، إنها القدرة المثالية غير المُلاحَظَةِ لعمل شيء ما، أو أدائه. أمّا الأداءُ فيعني المظهرَ الخارجي الملموس للدلالة على المقدرة، أو القيام بالفعل، أو ممارسة شيء ما، مثل المشي و الحركة والكلام والحديث[51].

أما تشومسكي فكان له رأي آخر للتمييز بين الكفاية والأداء واصفاً الكفاية بأنّها: قدرة ابن اللغة على فهم تراكيب لغته وقواعدها، وقدرته من الناحية النظرية على أنْ يركّب ويفهم عدداً غيرَ مُتَناهٍ من الجمل ويدرك الصواب والخطأ فيها. أمّا الأداءُ فهو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين[52].

4.1.4 .العلاقة بين الكفاية والكفاءة

الكفاية هي وصف الحد الأدنى للأداء، فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية فهذا مؤشر على وصوله إلى الحدِّ الأدنى من المهارة التي تساعد على أداء العمل وهي بذلك تعني القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل التكاليف من الوقت والجهد والمال، وتقابلها الكفاءة وهي قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة.

فالفرق بين الكفاية والكفاءة يكمن في أنَّ الكفايةَ تَحَقُّقُ الحدِّ الأدنى من الأهداف، بينما الكفاءةُ تَحَقُّقُ الحدِّ الأعلى منها .

4.2 .تصنيف الكفايات

هناك عدّة أساليب لتصنيف الكفايات وتحديد محاورها، منها:

1- تحديد محاور الكفايات في ضوء تصنيف (بلوم Bloom)ويقسمها إلى:

- كفاياتٍ معرفية: تتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود المعلم بها حول مادته التي يدرسه أو البيئة المحيطة أو الطالب.
- كفاياتٍ وجدانية: تتمثل في الاتّجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يجب أن يؤمن بها.
- كفاياتٍ حركية: وتتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي.

2-تصنيف الكفايات في ضوء مستوى تعقيدها، فتبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب المعقد.

3-وهناك أسلوب آخر لتصنيف الكفايات ينطلق من تصور لأدوار المعلم مع طلابه؛ فالمعلم ناقل للمعرفة، وموجه للنشاط التعليمي، ومدير لفصله وهكذا يضم كل منها العديد من الكفايات الفرعية.

4-وصنَّف (تشيس Chase)وزميلاه الكفايات تحت ستَّة مجالات:

كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.

---

[50] – بسندي، خالد، *مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية*، تقرير في مجلة، المجلة الأردنية، 1430هـ، صفحة 50

[51] – الموسى، نهاد، الأساليب *مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*، دار الشروق، الأردن، 2003، صفحة 123

[52] – تشومسكي، نعوم، *جوانب من نظرية النحو*، جامعة البصرة، العراق، 1993 صفحة 28

كفايات خاصة بعملية الاتصال.

كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية.

كفايات خاصة بإجراءات التعليم.

كفايات خاصة بالتقويم.

كفايات خاصة بالمادة الدراسية[53].

ومن الجدير بالذكر أنَّ هذه التصنيفات يختلف بعضها عن بعض باختلاف طبيعة الدراسة التي يجريها الباحث وهدف كل منها.

4.3 .كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي

اهتم العلماء في الفكر التربوي الإسلامي بالمعلم وكفاياته لأنه يشكل محوراً وعنصراً أساساً في العملية التعليمية التعلمية.

وجاء هذا الاهتمام بالمعلم وكفاياته من الاعتقاد بأنه قيادة فكرية؛ لأنه بحكم عمله ومهنته وتخصصه وعلاقاته المتعددة قائد بالطبيعة؛ لأنَّ رسالته لا تقف عند حدّ العلم وتعليمه وإنَّما هي تتعداهما إلى غيرهما كالقيادة[54].

فهو يحمل رسالة يؤمن بها ويتفاعل معها بمشاعره ووجدانه وينقلها إلى طلابه، وهو الذي يأتمنه الناس على تربية أبنائهم وتعليمهم، ويتحقق بمستوى مناسب من الأهلية لذلك[55].

ويمكن تقسيم الكفايات في الفكر التربوي الإسلامي إلى أربع كفايات رئيسة يندرج تحتها كفايات فرعية مرتبطة بهذه الكفايات ومتعلقة بها، وهي على النحو التالي:

4.3.1 .الكفايات العلميَّة والمهنيَّة

والمقصود بالكفايات العلميَّة والمهنيَّة أنْ يكون المعلم غزير المادة العلمية متمكناً منها، يعرف ما يعلّمه أتَمّ المعرفة وأعمقها، ويتسلَّح بكل مهارات التدريس الواجبة.

ومن أبرز الكفايات التي تندرج ضمن كفايات النمو العلمي والمهني:

1-التَّمكنُ من التخصص الأكاديمي:

إذ لا بدّ ممن يتصدر للتعليم أن يكون مؤهلاً وتتوافر فيه المهارات والشروط والمعايير الأساسية التي تساعده على أداء مهمته بأكمل وجه محققاً بذلك الأهداف التربوية المرسومة بدقة، ومن هذا المنطلق أكد العلماء المسلمون على ضرورة تأهيل المعلم واستيفائه كل الشروط المذكورة.

ولذلك وجه الزرنوجي المتعلم إلى اختيار المعلم المتمكّن من تخصصه بقوله:" ينبغي أن يختار الأعلم والأروع والأسن "[56].

---

[53] – طعيمة، رشدي أحمد، *المعلم كفاياته إعداده تدريبه*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، صفحة 33

[54] – عبود، عبد الغني، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، 1992، صفحة 189

[55] – البيانوني، عبد المجيد، *رسالة المعلم وآداب العالم والمتعلم*،دار ابن حزم، بيروت، 1999، صفحة 44

[56] – الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم طريق التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1986، صفحة 100. والزرنوجي هو برهان الدين الزرنوجي يُنسب لبلدة زرنج وهي مدينة في بلاد فارس وهي العاصمة المقدسة السابقة لإقليم سجستان، لم تذكر كتب التاريخ والطبقات والتراجم سنة ولادته، أما عن سنة وفاته فقد اختلف المؤرخون في تحديدها، فقد ذكرت بعض

وقد حذرنا رسولنا الكريم من عدم دراية المعلم بمادته دراية جيدة وعميقة بقوله: " المتشبّع بما لم يعط كلابس ثوبي زور "[57]. والمقصود هنا أن لا يُقْدِم على التدريس إلا من كان مليئاً بالمعرفة والمهارات المتعلقة بتخصصه فإن كان عكس ذلك فهو بذلك يضر بالعملية التعليمية التعلمية وفيه خداع للطلاب وتزوير للعلم.

والمعلم المتمكن من مادته يلزمه" أنْ يُلِمَّ بطبيعتها من حيث محتواها وما تَشْتَمِلُ عليه من تفاصيل وفروع حتى يكون مستوعباً لها متفهماً لأصولها واعياً بتطورها ملماً بالجديد منها ..[58] "

2-الحرص على تعلم العلوم النافعة والاستزادة منها:

وهو ما أكدته كتب التراث الإسلامي على أنْ يتابعَ المعلمُ تعلمه ولا يقف عند حدٍّ مُعيّن، وأن يستمر في بحثه ودراسته لتحصيل المعرفة والاشتغال بالقراءة والمطالعة والحرص على ازدياد المعرفة.

3-العمل على الرفع من شأن العلم والإخلاص في طلبه:

يقول الله عز وجل: "قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين"[59]. حثّنا الإسلام على الإخلاص وسلامة النِّيَّة في الأعمال جميعها، راجين بذلك وجه الله والتَّقرب إليه قولاً وعملاً.

ويجب على المعلم تعليم طلابه قاصداً بذلك وجه الله تعالى، والتَّقرب إليه ولا يرى لنفسه مِنَّة عليهم[60].

وكل عمل يُلزم الإسلامُ صاحِبَهُ الاهتمام به وصيانته وإن كان كذلك فالمعلم بهذا الاهتمام أولى لأن عمله مع الإنسان الذي كرمه الله وسعى الإسلام للرفع من شأنه والعمل على توجيهه للخير والمنفعة. كما وجَّهَ العلماء المعلم إلى ضرورة صيانة العلم كما صانه علماء الإسلام فكانوا خيرَ أدلاءَ على العلم وأهله، فالعلم له مكانته العالية والموضع الشريف، وقد حذرنا الرسول الكريم من التوجه في مقاصد التعليم لغير وجه الله " من تعلم علماً مما يبتغي به وجه الله، لا يتعلمه إلا ليصيب به عرض الدنيا لم يجد عرف الجنة يوم القيامة ".[61]

فعلى المعلم أن يضمر في داخله وفي نيته مقصوده من التعليم لينال بهذه النية الأجور الواردة كلها في كتاب الله وحديث رسوله الكريم.

4-الحرص على نشر المعرفة:

المراجع الحديثة أن وفاته كانت سنة 591هـ. ينظر: البغدادي، شهاب الدين ياقوت الحموي، معجم البلدان، 1979، وكالة المعارف الجليلة استانبول، ج5، ص 138. والزرنوجي برهان الدين، تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق سيد أحمد عثمان، مكتبة الأنجلو المصرية 1977، ص25.

[57] – النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، *المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ب ت، الجزء 3، الصفحة 1681. ومسلم بن الحجاج القشيري هو الإمام الكبير الحافظ المجوّد الحُجّة الصادق، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم بن ورد بن كوشاذ القشيري، النيسابوري صاحب (الصحيح) فلعله من حوالي قُشير، قيل إنه ولد سنة 204هـ، توفي مسلم في شهر رجب، سنة 261هـ بنيسابور، عن بضع وخمسين سنة وقبره يُزار. ينظر: لذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة 2001، ج12، ص580.

[58] – سليمان، عرفات، *المعلم والتربية*،مكتبة الانجلو المصرية، 1982، صفحة 119

[59] – الأنعام 6 /162

[60] – حوّى، سعيد، في آفاق التعاليم، مكتبة الرسالة الحديثة، الأردن 1981، صفحة 20-21

[61] – أبو داود، الإمام الحافظ الأشعث السجستاني الأزدي، سنن أبي داود، دار الفكر، ج3، ص 223

لم يفتر علماء الفكر الإسلامي عن التذكير والحث على ضرورة أن ينشر المعلم المعرفة والعلم الذي يحمله، ولا يتوانى في ذلك. والإسلام يعتبر نشر العلم صدقة من الصدقات يُبتغى بها وجه الله ، كما جاء في التوجيه النبوي " ما تصدق الناس بصدقة أفضل من علم ينشر ".[62]

وإن العلماء كما يشير (السبكي)على اختلاف تخصصاتهم ومشاربهم يُجمِعونَ على أن هدفهم مصلحة المتعلمين، فيقول: " فإن ما يجمعهم أنهم مطالبون بإرشاد المتعلمين، وإفتاء المستفتين، ونصح الطالبين، وإظهار العلم للسائلين ".[63]

ووصف الآجري العلماء العاملين وأخلاقهم في نشر علومهم للناس بقوله: مذكراً للغافل معلماً

وفي نشر العلم والمعرفة تكون المساهمة الفعَّالة العمليَّة؛ بإزالة آفة الجهل عن أبناء الأمة وكذلك إزالة الكثير من الأمراض الاجتماعية كالكراهية والحقد والحسد، وبهذه المعرفة أيضاً يمكن التعرُّف على ثقافات الآخرين ونعرّف ثقافتنا الإسلامية لهم[64].ولا يخفى على كل ذي بصيرة أثر تبادل الثقافات في التواصل ونشر أواصر المعرفة والعلم.

5-ترجمة المعرفة والعلم إلى واقع عملي تطبيقي:

العلم بدون العمل يبقى هباءً منثوراً ولا فائدة منه، فمن الأساسيات التي دعا الإسلام إليها واهتم بها هو العمل بما نعلم وربط المعرفة النظرية بالجانب العملي، وهذا ما دعانا إليه الله عز وجل في كتابه المحكم بقوله : " وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون "[65]. حيث لا بدّ من تطبيق المعرفة لدينا إلى واقع عملي ملموس وفي ذلك العمل كذلك مساعدة الآخرين في الحصول على الفائدة، ولقد أولى العلماء مسألة العلم والعمل اهتماماً وعنايةً كبيرة.

وهذا الغزالي يصف المعلم الذي يعمل بعلمه بقوله : " فمن علم وعمل بما عَلِمَ فهو الذي يدعى عظيماً في السماء، يصبح كالشمس تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها، وكالمسك الذي يَطِيبُ عبيره وهو طيب "[66].

ولترجمة هذا العلم المقرون بالمعرفة وجب على المعلم أن يكون عالي الهمة في العمل بعلمه، " فمن ظواهر علو الهمة في السلوك الجد والنشاط في العمل ، وعدم التواني والكسل، وعدم التباطؤ، وعدم التهاون "[67].

وحذر ابن الجوزي[68] " من الإخلاد إلى صورة العلم، مع ترك العمل فإنها حالة الكسالى ". فالعمل ثمرة العلم ونتيجته فمن لم يعمل بعلمه أُورِث الفشل في العلم ونسيانه.

---

[62] – الهندي، علاء الدين الرهان، *كنز العمال في سنة الأقوال والأفعال*، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1979، ج4، ص33

[63] – النحلاوي، عبد الرحمن، *الإصلاح التربوي والاجتماعي والسياسي من خلال المبادئ والاتجاهات التربوية عند التاج السبكي*، المكتب الإسلامي، بيروت، 1988، ص53

[64] – الكحلوت، جيهان، المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء آراء بعض المربين المسلمين ومدى تمثلها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2007، صفحة 67

[65] – التوبة 105/9

[66] – نمر، أمين، إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر، رسالة دكتوراه، 2007، الجامعة الأردنية، صفحة 3

[67] – الميداني، عبد الرحمن، الأخلاق الإسلامية وأسسها، دار القلم دمشق، 1979، صفحة 476

[68] – البغدادي، أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي، صيد الخاطر، مكتبة الصفا، القاهرة، صفحة 75. وابن الجوزي هو أبو الفرج عبد الرحمن بن أبي الحسن علي بن محمد القرشي التيمي البكري، فقيه حنبلي محدث ومؤرخ ومتكلم ولد سنة 510هـ ، توفي في رمضان سنة 592هـ ، ولد وتوفي في بغداد، حظي بشهرة واسعة ومكانة كبيرة في الخطابة والوعظ والتصنيف كما

6-الحرص على المطالعة الذاتية:

لا يجب أن يَرْكَنَ المعلم إلى ما حصَّله من علوم ومعارف وما أنجزه في مسيرته العلمية، فإن من الأمور التي تساعد المعلم على الارتقاء بمستواه العلمي وتساهم في نضجه المعرفي مداومة الاطِّلاع في العلوم والمراجع التي تكون له عوناً في مجال عمله وتعطيه إضاءات وإشارات لمواصلة طريقه بشكل أفضل وأكثر منهجية وعلمية .

يوصي العلماء المعلم ضرورة أن " يعمر أوقات فراغه بالنظر فيما يعود على تلاميذه بالنفع والفائدة في تعليمهم "[69].

ويصف ابن جماعة المعلم الجيد بأنَّه يطلع على حقائق الفنون ودقائق العلوم للاحتياج إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة[70].

وبالتالي فالمعلم واجب عليه التبحر في مختلف ميادين المعرفة؛ لتزداد ثقافته، وتتسع مداركه محاولاً اللّحاق بركب العلم المتطور يوماً بعد يوم، ناهلاً منه قدر المستطاع. كما وجَّه العلماء إلى ضرورة اقتناء الكتب وتحصيل المراجع والمصادر التي تفيده بمجال عمله وتحقق الفائدة في التعرُّف على مستجدات المعرفة المتعلقة بعمله .

ويتضح من كلام العلماء وحثهم على الاستزادة من العلم وعدم الركون عند حد معين رجاء المعلم أن لا يقتصر على ما حصله من علم أثناء دراسته الجامعية، فهو معلم ومتعلم في الوقت نفسه؛ معلم يوصل رسالته العلمية والتربوية إلى طلابه، ومتعلم يعتني بتحصيل الكتب وقراءتها ويحاول الارتقاء بنفسه من خلال الاطلاع والاستفادة من كل جديد في مجال عمله ومتابعة المستجدات المعرفية المتعلقة به أيضاً بما يحقق عنده الرقي في الجانب الأكاديمي .

7-الانفتاح على خبرات الآخرين والاستفادة منها:

يقول الله عز وجل في كتابه العزيز" فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون "[71]. يدعونا الله عز وجل في هذه الآية إلى الاستفادة من الخبرات الموجودة لدى الآخرين والانفتاح على معارفهم.

وفي النظر إلى أحاديث رسول الله نجده يحثنا على تلمّس مواطن الحكمة أينما وُجدت والاستفادة منها " الحكمة ضالة المؤمن حيث وجدها فهو أحق بها "[72].

برز في كثير من العلوم والفنون. ينظر:أبو الفداء الحافظ بن كثير الدمشقي، البداية والنهاية، تحقيق أحمد أبو ملحم وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 1985، مجلد 6، ج11، ص30.

69 – ابن سحنون، محمد، آداب المعلمين، دار الكتب الشرقية، تونس، 1972، صفحة 149. وابن سحنون هو فقيه المغرب محمد أبو عبد الله ابن فقيه المغرب عبد السلام سحنون بن سعيد التنوخي، القيرواني، شيخ المالكية، كان محدثاً بصيراً بالآثار، واسع العلم، متحرياً متيقناً، علامة كبير القدر وكان يناظر أباه، ولد سنة 202هـ، وتوفي سنة 265هـ. ينظر: سير أعلام النبلاء ج13، ص61.

70 – ابن جماعة، بدر الدين، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، دار الآثار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، صفحة 107. وابن جماعة هو محمد بن إبراهيم بن سعد بن جماعة بن علي بن جماعة بن حازم الكناني الشافعي، وكنيته أبو عبد الله، ولقبه بدر الدين، ويعرف منسوباً إلى جده الرابع جماعة، ويذكر أصحاب التراجم أن بدر الدين ابن جماعة ولد بحماة سنة 639هـ، مات سنة733هـ، ودفن بالقرافة في القاهرة قريباً من الإمام الشافعي. ينظر: ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، طبعة دار المسيرة المصورة، بيروت 1979، ج6، ص105.

71 – الأنبياء 7/21

72 – ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، ب ت، دار إحياء الكتب العربية، الجزء 2، الصفحة 1395. وابن ماجة هو الحافظ الكبير، الحُجّة، المفسر، أبو عبد الله بن ماجة القَزْويني، مصنف (السُّنَن)، (والتفسير)،

هذا وقد أوصى العلماء المعلم بأن يحاول الاستفادة من خبرات ومعارف الآخرين وإن كانوا أقل منه في المستوى والمنصب والسن.

ومن الممكن أن يأتي العلم للمعلم وتتحقق له الفائدة من طلابه؛ عندما يتبادلون في الدرس ما يمتلكون من أفكار ومعارف فيفيد كل منهم الآخر، والمعلم في موقعه يبحث باستمرارعن الفائدة والعلم وكيفية الوصول والسعي إليهما[73].

والانفتاح على معارف وثقافات الآخرين له فائدتان، الفائدة الأولى المرجوة هي التعرف إلى مكامن الخير في كل مجموعة والاستفادة منها وتنميتها والفائدة الثانية التعرف إلى عوامل الضعف وتشخيصها ومحاولة علاجها[74].

ويتضح ممّا سبق أن على المعلم الانفتاح على خبرات وثقافة الآخرين للاستفادة من الجانب الإيجابي فيها وتجنب الجانب السلبي إن وجد، ساعياً بذلك إلى تحقيق الفائدة والنفع المتبادل.

8-المعرفة بطبيعة وخصائص المتعلم:

من الجيد والمفيد على نجاح المعلم في مهنته معرفته الجيدة بخصائص طلابه النفسية وطباعهم وقدراتهم للانطلاق من هذه المعرفة نحو صياغة الأهداف واختيار الأساليب التدريسية المناسبة والوسائل المساعدة بما يتناسب ومستوى الطلاب.

ولنا في رسول الله قدوة حسنة فقد " عرف نفسيات وقابليات أصحابه؛ لأنه كان يعيش بينهم كفرد منهم يشاركهم في السَّرَّاء والضَّرَّاء، عرف مزايا الجميع وكلّف كل واحد منهم بواجب يتفق مع قابليته البدنية والعقلية لذلك استطاع أكثر أصحابه إنجاز مهمتهم بكفاءة وإتقان "[75].

وتبرز أهمية معرفة المعلم بطلابه في تمكنه من مساعدتهم على بلوغ أهدافهم ؛ فالمتعلم أحياناً يخطئ في تقدير إمكاناته وتقييم قدراته محاولاً بلوغ أهداف تقصر دونها استعداداته، ويضع لنفسه مستوى من الطموح يفوق قدراته وهو ما يسبب له الإحباط فيسارع المعلم إلى إرشاده وتوجيهه إلى ما يتلاءم مع قدراته[76].

فالمعلم اليقظ الواعي" يحتاج إلى صفة تتمثل في الإلمام بطبائع واستعدادا ، وخصائص، وميول وقدرات وحاجات من يعلمهم؛ حتى لا يضلّ في تعليمهم، ولا يسير بهم بأسرع ما تسمح به استعداداتهم وقدراتهم "[77].

فالمعلم الصالح لا يقف دوره عند التعليم فقط بل يتعداه إلى محاولة تفهم خصائص المتعلم والتغيرات التي ربما تصيبه مع تغير الأحوال و الظروف وسعيه إلى تقديم المساعدة الممكنة.

9-مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب:

يشير القرآن الكريم إلى الاختلاف الموجود بين البشر كافة " ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين "[78]. ورسول الله يراعي هذا الاختلاف من خلال توجيه أصحابه إلى مراعاة الفروق الفردية، فعن أبي

وحافظ قزوين في عصره، ولد سنة 209هـ، مات في رمضان سنة 273هـ. ينظر: سير أعلام النبلاء، ج13، ص279=280.

[73] – عبد العال، حسن، المعلم في الفكر التربوي لابن جماعة كفاءته ومسؤلياته، تقرير في مجلة، رسالة الخليج العربي، الرياض، 1984، العدد 12 صفحة 80

[74] – الكيلاني، ماجد، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار ابن كثير، دمشق، 1985، صفحة 63

[75] – خطّاب، محمود، القائد القدوة، دار مكتبة الحياة ومكتبة النهضة، بغداد، 1960، صفحة 306

[76] – عبد العال، حسن، المعلم في الفكر التربوي لابن جماعة كفاءته ومسؤلياته، صفحة 90

[77] – الشيباني، عمر، *من أسس التربية الإسلامية*، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1993، صفحة 179

[78] = هود 118/11

هريرة رضي الله عنه أن رسول الله قال: " إذا صلى أحدكم للناس فليخفف، فإنه منهم الضعيف والسقيم والكبير، وإذا صلى أحدكم لنفسه فليطل ما شاء "[79].

ويمكن تعريف الفروق الفردية بأنها: " تلك الصفات التي يتميز بها الإنسان عن غيره من الأفراد سواء أكانت تلك الصفات جسميَّة، أم عقليَّة، أم مزاجيَّة، أم تتعلق بسلوكه النفسي والاجتماعي "[80].

إنَّ هذه الفروق حقيقة قائمة حيث يوجد في الحياة المدرسية فروق واضحة بين الطلاب والتلاميذ تتمثل في القدرات والاستعدادات، والمهارات والاهتمامات، وإن جوهرها كامن في في التكوين الجسمي والعقلي للأفراد ،هذا بجانب ما هو ظاهر بين الناس من تفاوت في الغنى والفقر، وفي العلم والجهل، إلى غير ذلك من مظاهر الفروق الفردية التي توضح النهج والأسلوب الذي يسلكه الفرد في حياته[81].

والمعلم الناضج في خبرته وتعامله يدرك أن كل طالب يتحلى بسمات وطبائع، وإمكانات تختلف عن غيره من الطلاب وهو ما يعطيه تفرده وتميزه، ولذلك وجب على المعلم التعامل مع هذه الحقائق والسير وفق خطة منهجية تتفق وهذه الاختلافات.

وقد أفردتُ مبحثاً خاصاً للفروق الفردية.

10-إفادة الطلاب في حدود علمه ومعرفته:

وجَّهنا الله عز وجل في كتابه الكريم " ولا تقف ما ليس لك به علم "[82]. إلى هذا المعنى الدقيق لما له من الأهمية وما يترتب عليه من نتائج لاحقة.

وكذلك نبّه العلماء إلى ضرورة أن يقوم المعلم بتعليم طلابه وإرشادهم في ضوء معرفته وعلمه؛ حتى لا يقع المعلم في الخطأ والزلل وبالتالي تكون نتيجة هذا الخطأ تراكم الآثار السلبية على المعلم والمتعلم. ومن تقوى الله وتعظيم قدر أمانة العلم أن يقول المعلم لما لا يعرفه لا أعلم، لا أدري، ولكن مع الحذر والانتباه " فينبغي ألّا يُكثر المعلم من قول لا أدري في المواقف التي يُفترض أنه يعلمها؛ حتى لا يكون عُرْضة لفقدان ثقة الطلبة به، ويكون ذلك مَدْعاة لانفراط عقد النظام في الفصل "[83].

ويمكن القول في ضوء ما سبق إن على المعلم أن يفيد طلابه في حدود معرفته وعلمه، وأن يكون حذِراً إذا سئل عن شيء ليس متأكداً منه ولا يملك الإجابة الكافية عليه، وليس عيباً أن يتأكد من الإجابة قبل الرد حتى لا يقع في حرج مع الطلاب ولا يسرع في الإجابة.

11-البحث وإنتاج المعرفة في مجال العمل:

---

[79] – البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، دار طوق النجاة، ب ت ، صفحة 142. والبخاري هو أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري الفارسي، كانت ولادته ببخارى سنة 194هـ، توفي ليلة الفطر عند صلاة العشاء وصلي عليه يوم العيد بعد الظهر من سنة 256هـ. ينظر: أبو الفضل محمد بن طاهر المقدسي، أبو بكر محمد بن موسى الحازمي، شروط الأئمة الستة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1984، ص10.

[80] – الهاشمي، عبد الحميد، *الفروق الفردية*، دار التربية للتأليف والطباعة والنشر، دمشق، ب ت ، صفحة 7

[81] – محمود، محمد، *علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام*،دار الشروق، جدة، 1984، صفحة 327

[82] – الإسراء 36/17

[83] – قنديل، أنيسة، العلاقات الإنسانية بين المعلمين وطلبتهم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي ومدى تمثلها في المدارس الثانوية الحكومية، رسالة ماجستير، 2001، الجامعة الإسلامية، غزة، صفحة 63

لقد كان لإنتاج المعرفة وكتابة الكتب العلمية الحظ الوافرفي الفكر التربوي الإسلامي لما له من أهمية وتقدير لدى العلماء والمشتغلين بهذا المجال، فهذا ابن جماعة يوصي المعلمين بضرورة " الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف، ولكن مع تمام الفضيلة، وكمال الأهلية .. وليكن اعتناؤه بما لم يُسبق إلى تصنيفه "[84].

ومع تشجيع ابن جماعة العلماء بالتأليف والتصنيف ولكن وضع شروطاً ومعايير لمن يتصدى لإنتاج المعرفة من المعلمين وهي كما يلي:

- أن يكون المعلم مؤهلاً لعملية التأليف وإنتاج المعرفة.

- وضوح العبارة في الكتب والأبحاث التي ينتجها.

- تجنب التطويل الممل والإيجاز المخل في تأليفه وإنتاجه للمعرفة.

- تهذيب وترتيب ما ينتجه من معرفة[85].

وحتى يتواصل العطاء العلمي للأجيال القادمة شجع (الأكفاني) العلماء على تثبيت ما تحصلوا عليه من علم ومعرفة في كتب تبقى نبراساً وهداية لمن بعدهم، وتراثاً علمياً للأجيال التالية[86].

فمن الأمانة العلمية للمعلم، وجوب الاعتناء بجانب التأليف والتصميم التي تتعلق بجانب عمله ليساعد في ازدهار العملية التعليمية ورقيها.

12-إتقان أساليب التدريس المتعلقة بمادته وتخصصه:

ممّا لا شك فيه أنّ أسلوبَ التدريس هو التفسيرُ المنطقي للطريقة التي يتبناها المعلمُ ويعتمدها للتدريس وهو بذلك التفسير العملي للنظرية والطريقة.

يعرّف الأسلوب في التدريس بأنَّه " الإجراءُ المسلكي العملي الذي يقوم به المعلم عند استخدامه لطريقة ما في التعليم "[87].

ويعرّف كذلك بأنَّه: " الإجراءاتُ التي يتخذها المعلم في تنفيذ طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المحدَّدة للمادة التعليمية مستعيناً بوسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة "[88]. فالإتقان العلمي للمادة الدراسية لا يكفي المعلمَ بَلْ يَلزَمُه التفننَ بأساليب التدريس وإتقانها مع معرفته واستيعابه لما يصلح لكل موقف من مواقف التدريس وموارده لأن المعلم الناجح هو من يستطيع تبسيط المعلومات ونقلها إلى عقول الناشئين وهذا لا يتأتّى إلا بالخبرة والممارسة والمِران، واتباع الأساليب المنثورة في كتب أصول التدريس والتربية وعلم النفس التعليمي[89].

4.3.2 .الكفايات الإنسانيَّة

والمقصودُ بالكفايات الإنسانية: قدرةُ المعلم على احترام الطالب كإنسان والتعامل معه على أساس الخصائص والسمات النفسية والعقلية والاجتماعية والمعرفية التي تُميّزهُ، والعمل على تلبيتها وإشباعها بطرق تربوية مناسبة

---

[84] – ابن جماعة، بدر الدين، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، صفحة 107

[85] – المصدر السابق، صفحة 107

[86] – رجب، مصطفى، *مع تراثنا التربوي شخصيات ونصوص*، مكتبة كوميت، القاهرة، 1999، صفحة 165-166

[87] – زقوت، محمد، *المرشد في تدريس اللغة العربية*،1997، غزة، صفحة 27

[88] – الزهراني، علي، الأساليب العلمية المستقاة من خلال تراجم الإمام البخاري على أحاديث كتاب العلم في جامعه الصحيح، تقرير في مجلة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، 2003، مجلد 15، عدد 2، صفحة 418

[89] – المصدر السابق، صفحة 420

؛ لمساعدته على تحقيق ذاته، والنهوض به لتنمية قدراته بشكل متوازن، وكذلك قدرته على الاهتمام بالعلاقات الحسنة مع زملائه ومع المجتمع المحلي.

ومن أبرز الكفايات التي تندرجُ ضمن الكفايات الإنسانية:

1-العدل بين الطلبة:

من الصفات الضرورية الواجب توفرها في المعلم الناجح هي صفة العدل بين الطلاب على اختلاف مشاربهم ومستوياتهم العقلية والاجتماعية والدراسية.

ويدعو (ابن جماعة) المعلمَ إلى ضرورة العدل بين الطلبة، فيقول: " لا يُظْهِرُ للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء، مع تساويهم في الصفات من سن أو ديانة أو فضيلة، فإن ذلك ربما يُوحِشُ منه الصدرَ ويُنَفِّرُ القلبَ "[90]، وفي السياق نفسِه نبَّه (ابن سحنون) المعلمَ بضرورة العدل في التعليم ولا يُفضِّل بعضَهم على بعض[91].

فالعدل هو المساواة في التَّصرف دون زيادة أو نقصان، بدون النظر عمّا إذا كانوا أصدقاءَ أو أعداءَ، أغنياءَ أو فقراءَ، أقرباءَ أو غرباءَ[92].

ويتَّضِحُ مما سبق أنَّ المعلمَ الناجح يسعى لتحقيق العدل بين الطلاب وإن كان على مستوى كلمات التقدير والثناء، فلا يُثْني على أحدٍ بدافع الانحياز له فقط ، حتى لا يزرع بذور الحقد والحسد بين طلابه فيبتعد بذلك عن الأهداف التربوية المرسومة والمحدَّدة .

2-التواضعُ للطلاب:

ذكر القرآن الكريم في مُحكم التنزيل بعض مظاهر التواضع التي حثَّ عليها الإسلام بقوله تعالى: "ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحاً إن الله لا يحب لا يحب كل مختال فخور"[93]. ويرشدنا النبي إلى أهمية التواضع في حياة المسلم بقوله: "ما نقصت صدقة من مال ، وما زاد الله عبداً بعفو إلا عزاً، وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله تعالى "[94].

وعلى المعلم أن يغرسَ في نفوس طلابه بذور التواضع وأن يُنفِرَهم من صفة الكِبْرِ التي تؤذي الآخرين وتنشر الكراهية بين الناس، ولا بد أن يكون متواضعاً مع زملائه حتى يكون قدوةً حسنة لطلابه[95].

فإذا كانت صفة التواضع محمودةً ومحبوبة عند الفرد المسلم فهي أحبُّ عند المعلم؛ لما له من دور في إبراز القدوة عند الطلاب.

3-الصبر على الطلاب والمعاملة الحسنة:

---

[90] – ابن جماعة، بدر الدين، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، صفحة 152

[91] – ابن سحنون، محمد، آداب المعلمين،صفحة 49

[92] – إبراهيم، مفيدة، *القيادة التربوية في الإسلام*، دار مجدلاوي، 1997، صفحة 88- 89

[93]– لقمان 18/31

[94] – النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه، الجزء 4، صفحة 2001

[95] – الكحلوت، جيهان، المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء آراء بعض المربين المسلمين ومدى تمثلها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر طلبتهم، صفحة 37

بيَّن الله عز وجل فضيلة الصبر ووجَّه إلى ضرورة التَّحلي بهذه الصفة الكريمة، ورغَّبنا به لما له من أجر ومثوبة كما في قوله تعالى: "ولمن صبر وغفر إن ذلك لمن عزم الأمور"[96]. وقد وجَّه الكثير من العلماء إلى اتِّباع هذه الفضيلة والتَّمسك بها ومنهم (ابن جماعة) فيما يقوله وينبّه المعلمَ إليه " الصبر على جفاءٍ ربَّما وقع من تلميذ، ونقص لا يكاد يخلو منه إنسان، وسوء أدب في بعض الأحيان، ويبسط عُذْره بحسب الإمكان ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصحٍ وتلطف لا بتعنيف ولا تعسُفٍ "[97].

والتزام صفة الصبر على الطلاب لها نتائجها المحمودةُ على المعلم ومنها تجنُّب المواقف المحرجة في الموقف التعليمي:إنَّ فُقْدان الصبر يُوقِعُ المعلم في حرج شديد، خصوصاً إذا كان ذلك أثناء ممارسته للتعليم، فإن المعلم يواجه عقليات متفاوتة في الإدراك والتصور، والاستجابة[98].

وأبدى (البيانوني) ما يجب على المعلم فعله إذا صدر جَهْلٌ وطَيْشٌ من الطلاب ونصحَه بأن يصبرَ على ما يظهر من طلابه من جَهل وطَيش، ويَلْتَمِسَ العذرَ لهم في نفسه[99].

4-الرِّفْقُ والشفقة على الطلاب:

حثَّ الرسول الكريم على الرفق في التعامل مع الناس وحذَّرَ من الشِّدَّة والغِلظة، فعن علي بن أبي طالب، عن النبي قال: "إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي عليه ما لا يعطي على العنف "[100].

وكذلك نبَّه العلماءُ المعلم على ضرورة الأخذ بالرفق والشفقة في التعامل مع الطلاب، فَمِنْ حُسْنِ التربية " الرفقُ بالمتعلمين والإحسانُ إليهم، فهو أعلى الدرجات، وأرفع المقامات، فالتَّلطف في التوجيه ممّا لا يجرح حياء المتعلم أمرٌ يشجع على بذل الجهد والطاقة في تحصيل المعرفة "[101]. وفي هذا المجال من التوجيه إلى هذه الصفة يخاطب (الغزالي) المعلم قائلاً: " اِعلمْ أنَّ الرفقَ محمودٌ، ومُضادُّهُ العنفُ والحِدَّة، والعنف نتيجةُ الغضب والفَظاظةِ، والرفقُ واللِّين نتيجة حُسْن الخُلق والسلامة "[102].

ولكن وجب الانتباه ألّا يُفْهَمَ من ذلك أنَّ الرِّفقَ على إطلاقه، والذي يمكن أن يؤدي إلى فقدان هيبة المعلم ومكانته في نظر الطلاب[103].

ويُفْهَمُ من الرفق لدى المعلم؛ مراعاةُ الجانب النفسي لطلابه وإدراكُ حاجاتهم المعنوية والتي بدورها تترك أثراً إيجابياً عليهم وعلى معنوياتهم.

5-مناداة الطلاب بأحبِّ الأسماء إليهم:

الاهتمام بالطالب الإنسان هي المهمَّةُ الأسمى التي يسعى إليها المعلم وتنعكس على العلاقة بينهما وتُوثِّقُ العلاقة الإيجابية، ومن الأمور المساعدة في ذلك مناداة المعلم لطلابه بأفضل الألقاب وأحب الأسماء إليهم وفي هذا الإجراء

---

96 – الشورى 43/42

97 –ابن جماعة، بدر الدين، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، صفحة 97

98 – الشلهوب، فؤاد، *المعلم الأول قدوة لكل معلم ومعلمة*، دار القاسم، الرياض، 1996، صفحة 36

99 – البيانوني، عبد المجيد، *رسالة المعلم وآداب العالم والمتعلم*، صفحة 120

100 –البوصيري، أحمد بن أبي بكر، *إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة*، دار الوطن، الرياض، 1999،جزء 6، صفحة 36

101 – العليمي، أحمد، *طرائق النبي في تعليم أصحابه رضوان الله عليهم*، دار ابن حزم، بيروت، 2001، صفحة 75

102 – هارون، عبد السلام، *تهذيب إحياء علوم الدين* ، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1988، جزء 2، صفحة 72

103 – قنديل، أنيسة، العلاقات الإنسانية بين المعلمين وطلبتهم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي ومدى تمثلها في المدارس الثانوية الحكومية، صفحة 59

من قِبَلِ المعلم تتَّضِحُ ذاتُ الطالب وتبرزُ بشكلها الصحيح مما يساعده على الرفع من روحه المعنوية وإشباع حاجاته النفسية.

وذلك ما نقرؤه في محكم التنزيل من قوله تعالى: "وقولوا للناس حسنا"[104].

لذلك نجدُ أنَّ حُسْنَ النداء يُشْعِرُ الطلاب بمحبة المعلم لهم، وهذا له أثرٌ كبيرعليهم وعلى أحوالهم النفسية. وعلى المعلم الابتعاد عن الألفاظ البذيئة قَدْرَ الإمكان، والتي يلجأ إليها بعضُ المعلمين أحياناً ممّا يُنَفِّرُ المتعلمَ ويُكَرِّهُهُ بمعلمه[105].

وهنا نَلْتَمِسُ أثرَ التسمية الطَّيِّبة في نَفْسِ المتعلم ممّا يجعلُهُ مقبلاً على أخذ العلم من المعلم بنفس راضية، وكذلك فيها إشباعٌ لحاجة المتعلم للتقدير الاجتماعي، وتنمية شعور الاحترام فيه، ودعم ثقته بنفسه، وإدخال السرور على قلبه[106].

6-متابعة الطلاب والسؤال عنهم في حال غيابهم:

لقد وجَّهنا القرآن إلى ضرورة تفقُّدِ الراعي لأحوال رعيته، حينما قال الله عز وجل بحق سليمان عليه السلام: " وتفقد الطير فقال مالي لا أرى الهدهد أم كان من الغائبين "[107]. فهذا التَّفَقد من العوامل المهمة التي تزيد من أواصر المحبة والترابط بين المعلم وطلابه، وتُوثِّقُ العلاقة بينهم، لذلك نرى العلماء المسلمين دعوا المعلم أنْ يَسلكَ هذا المسلك الإيجابي في التعامل ولا يبخل به على طلابه .

إنَّ السؤال عن الطالب في حال غيابه يُشْعِرُهُ بحرص المعلم عليه وحبِّه إيّاه، وهذا يولِّدُ لدى الطالب حباً شديداً لمعلمه وحرصاً على طاعته والاقتداء به[108]. وفي تَمَثُّلِ المعلم لهذا السلوك الإيجابي أثرٌ بالغٌ في نفوس طلابه، يَنْجُمُ عنه حبُّ الطالب لمعلمه وللمادة التي يدرسها وهذا بدوره ينعكس إيجابياً على سلوك الطالب وعلى تحصيله.

7-التَّرحيبُ بالطلاب والتَّبسمُ في وجوههم:

رحّب به ترحيباً: دعاه إلى الرَّحْبِ والسَّعَةِ، ورحَّبَ بهِ: قال له مَرْحَباً[109].

ولنا في رسول الله الأسوةُ الحسنة فكان يرحِّبُ بمن يقابلُهُ من الناس ومن طلبة العلم. والترحيب صفة من الصفات التي يحبها المتعلم، ويُشْعِرُ المتعلم بحب معلمه له، وذلك بالترحيب به فيكون ذلك سبباً في تقبُّل المتعلم للعلم ومَنْ يعلمه[110].

---

[104] – البقرة 83/2

[105] – فراونة، لبيبة، درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب الترغيب والترهيب كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر الطلبة بمديرية غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامين، غزّة، 2010، صفحة 42

[106] – عبد العال، حسن، *فن التعليم عند بدر الدين ابن جماعة*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985، صفحة 128

[107] – النمل 20/27

[108] – أبو نمر، عاطف، مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، 2008، صفحة 67

[109] – الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى، *تاج العروس من جواهر القاموس*، دار الهداية، الكويت، 1987، جزء 2، صفحة 489

[110] – فراونة، لبيبة، درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب الترغيب والترهيب كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر الطلبة بمديرية غزة، صفحة 49

وتتزامنُ الابتسامة في وجه الطلاب مع الترحيب بهم فهما مترابطان معاً ويحققان الأثر الإيجابي المطلوب لدى الطلاب، والابتسامة: " من مادة (بَسَمَ) بَسَمَ يَبْسِمُ بَسْماً وابْتَسَمَ وتَبَسّمَ، وهو أقل الضّحك وأحسَنه "[111]. وفي الهدي النبوي وجَّهنا النبي الكريم إلى التبسم في وجوه الناس وبيَّن نتائجَها المحمودةَ عند الله عزَّ وجل وعند الناس، فعن أبي ذر قال: قال رسول الله : " تبسمك في وجه أخيك صدقة "[112].

وعلى المعلم أن يتحلّى بهذه الخَصْلَة لما لها من أثر بالغ في نفوس الطلاب، وللابتسامة العديدُ من الفوائد، منها:

- أنَّها تُزيل الحاجز النفسي بين المعلم والمتعلم؛ لأنَّ المرءَ يتعلم بالابتسامة أكثر ممّا يتعلم بالعبوس[113].

- تكوّنُ حالةً من الطمأنينة التي يجب أن يكون عليها الطالب وترفعُ من روحه المعنوية التي تعمل على رفع مستواه الأكاديمي .

8-تقدير زملائه المعلمين واحترامهم:

أشار العلماء إلى ضرورة إقامة علاقات حسنة بين المعلمين أساسها التقدير والاحترام، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية التعلُّميَّة بمزيد من العلاقات المتينة والتعاون الإيجابي.

4.3.3 .كفايات الضَّبْط والاتّصال

والمقصود بكفايات الضَّبْط والاتّصال: مجموعة الاستعدادات والمهارات التي لابدَّ للمعلم من امتلاكها، والتفنن في استخدامها، والتي تساعده في توصيل رسالته بوضوح وفعاليَّة، مع المحافظة على توفير بيئة تعليمية مناسبة للتعلم.

ومن أبرز الكفايات التي تندرج ضمن كفايات الضَّبط والاتّصال:

1-حُسْنُ البدءِ في الموقف التعليمي التعلُّمي:

والمقصود هنا: قُدْرةُ المعلم على تهيئة أذهان الطلاب لِتلقِّي الدرس عن طريق الافتتاح الجيد للحصة الدرسية.

فمن الفوائد التي تعود على حُسْنِ البدْءِ، بثُّ الطُّمأنينة عند الطلاب وتهيئتُهم لتعلُّم الدرس الجديد، وكلَّما كانت البدايةُ موفَّقَةً كان سَيْرُ الدرسِ أسهلَ وأوضحَ على المعلم والمتعلم على حدٍّ سواء.

ومن حرص العلماء على البدء الجيد في الموقف التعليمي فقد أوصوا المعلمَ بضرورة متابعة الخبرات السابقة التي اكتسبها الطلاب، حيث لا بدَّ للمعلم في بداية الحصة والدرس كما يقول الزرنوجي " أنْ يبتدئ شيئاً يكونُ أقربَ إلى فهمه "[114].

وأرى أنَّ كلَّ الأنشطة التي تُهيئ أذهان الطلاب تندرج ضمن البداية الجيدة وهذه الأنشطة غرضها إثارة الانتباه أو إثارة شعور المتعلمين بأهمية موضوع الدرس.

2-توظيف اللغة الصامتة في الموقف التعليمي التعلمي، ومراعاة اللغة السليمة مع توازن الصوت:

---

[111] – ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، *لسان العرب*، جزء 1، صفحة 286

[112] – ابن الأثير, مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، *جامع الأصول في حديث الرسول*،مكتبة الحلواني ودار البيان، القاهرة، 1972، جزء 9، صفحة 561

[113] – فراونة، لبيبة، درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب الترغيب والترهيب كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر الطلبة بمديرية غزة، صفحة 49

[114] – الزرنوجي، برهان الإسلام، *تعليم المتعلم طريق التعلم*،صفحة 135-136

والمقصودُ باللغة الصامتة كلُّ ما يُثيرُ الانتباهَ من غير الكلام كالإيحاءات وتعابير الوجه ولغة الجسد وإشارات اليد، وبها نستطيع توصيلَ الرسالة المطلوبة والمحدَّدة.

وذُكِرَ أنَّ من المهارات الأساسية التي تُعزِّزُ الاتصالَ بين المعلم وطلابه استخدام اللغة الرمزية أوالصامتة في الموقف التعليمي التعلمي، وذلك من خلال "إيحاءات وتعابير الوجه وحركات الجسم، وإشارات اليد، والرموز المرسومة وغيرها "[115].

وللاتصال الصامت رموزٌ وأشكال متعددة، منها: الابتسامةُ للتعبيرعن الرضا و الاقتراب من الطلاب والإقبال عليهم بالوجه تحقيقاً للفائدة، ومن أشكال الاتصال الصامتِ أيضاً الصمتُ المُثْمِرُ؛ بكونه يعطي فرصةَ النقاش للطلاب، وتُعتبر الإشارة إحدى تِقنيّات اللغة الصامتة لِما لها من تأثير كبير في فهم عملية الاتصال ووضوحها. وفي مقابل اللغة الصامتة اللغةُ الحيَّةُ المباشرة مع الطلاب، فيجب على المعلم الحرص على اللغة السليمة و الألفاظ الحسنة مع توظيف التوازن في نبرات الصوت؛ وتكون باختيار الكلمات والمفردات بدقَّة وعناية، بحيث تكون الكلمات واضحةً مفهومةً لا لُبْسَ فيها، والجمل قصيرة ومختصرة بدون أن تُخِلَ بالمعنى وذلك لتحقيق الفائدة، ومن أولويات المعلم حرصه على انتقاء الألفاظ الحَسنة. ويَحسُنُ بالمعلم مراعاته للتوازن في صوته ونغماته لأنَّها تُثير اهتمامَ الطلاب في المقام الأول، ولها الأثرُ الفعّال في إيقاظ وتنبيه عقولهم.

3-إدارة وقت الحصة الدراسية بشكل فعال ومتوازن، وضبط الصَّف:

يأتي الاهتمام بوقت الحصة من الحرص على أهمية الوقت واستثماره، وخيرُ استثمارٍ للوقت يكون داخل الحصة الدراسية بشكل متوازن، بما يتناسبُ والأهداف المرجوة والمرسومة لتحقيقها، ومِمّا يُعينُ على تحقيق الأهداف التعليمية ضبطُ الصَّف وإدارته بشكل فعّال للمساعدة على تعلُّمٍ أفضل.

4-المحافظة على إثارة انتباه الطلاب إلى الدرس:

من فوائد العمل على إثارة انتباه الطلاب التخلصُ من حالات شرود الذهن والملل والسآمة التي تَنْتابُ الطلابَ في بعض الأحيان، ومُساعدتهم على الفهم والاستيعاب، مما ينعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم واستيعابهم، حيث إنَّ " الانتباهَ عاملٌ مهمٌ في اكتساب المعرفة، وتحصيل العلم، فإذا لم ينتبه المتعلم لمحاضرة ما، فإنه لا يستطيع إدراك ما تضمنتها من معلومات، وبذلك يحرص المعلمون دائماً على إثارة تلاميذهم حتى يتمكنوا من استيعاب الدروس وفهمها"[116].

5-مراعاة التَّدرج في تعليم الطلاب:

من القواعد الأساسية في الميدان التربوي أنْ يتدرج المعلم في تعليم طلابه؛ لنجاح العملية التعليمية وبذلك تتم الفائدة والارتقاء بتعلم ذي جودة عالية يتناسب ويتآلف مع قدرات الطلاب.

6-المشاركة الإيجابية للطالب في الموقف التعليمي التعلمي:

مِمَّا يُضْفي التفاعل المتبادل بين المعلم وطلابه والحيوية والنشاط في العملية التعليمية اعتماداً على الاعتراف بأهمية دور المتعلم كأحد محاور العملية التعليمية ومشاركته الفعالة.

7-إتقان غَلْقِ الدرس في الموقف التعليمي:

---

[115] – الوصيفي، عوض، دور معلم المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته وسبل تطويره في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، 2012، صفحة 27

[116] – أبو دف، محمود، "بعض الممارسات التربوية المستنبطة من خلال السنة النبوية، مؤتمر العلوم التربوية بين الأصالة والمعاصرة"، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، يوم 3-7، شهر 1، 1997، ص 19

وهو طلب المعلم في نهاية الموقف التعليمي من الطلاب إعادة الشرح أو رسم خريطة ذهنية تلخص أفكار الدرس وبذلك يعكس فهمهم واستيعابهم لما قدمه لهم من أنشطة وخبرات، وخبرة المعلم بهذه الأمور تساعد على سَيْر الدرس بناءً على خطوات واضحة ومتدرجة، ويأتي غلق الدرس للتحقق من تعلُّم الطلاب.

4.3.4 .كفايات التَّقويم

والمقصود بكفايات التقويم: تمكُّنَ المعلم من المهارات والقدرات التي تتعلق بالتقويم، وتوظيفها بشكل فعّال في الموقف التعليمي عند الحاجة إليها .

ومن الكفايات التي تندرج ضمن كفايات التقويم:

1-استخدام أدوات متنوعة لتقويم أداء الطلاب:

للتَّعرُّف على مدى تحقق الأهداف المرسومة والمرجوة لدى الطلاب يُستخدم العديد من الأدوات للتقويم، وتبرز أداتان رئيستان لتقويم وأداء الطلاب:

-الملاحظة:

تُعرّفُ الملاحظة بأنَّها: " مراقبة ما يحدث من سلوك فردي أو جماعي مُعيَّن دون التأثير فيه، وذلك بهدف الكشف عن الأسباب التي أدَّت إليه "[117].

وعرّفها آخرون بأنَّها: مشاهدة سلوك الفرد في موقف معيَّن أو الاستجابة لمثير معيَّن.

-الاختبار:

يُعرّف الاختبار بأنَّه: "عبارة عن موقف مصطنع يُنَظَّمُ بطريقة خاصة، ويُعرضُ على الفرد لكي تُؤخذَ استجاباته عنه أساساً لتقدير استعداداته ... أو هو أداة قياس يتم إعدادها وَفْق خطة منظمة مهما كان نوع الاختبار أو غرضه "[118].

وقد قسَّم العلماء الاختبارات إلى شفويَّة وكتابيَّة؛ وذلك لقياس تقدُّم الطلاب والتَّعرُّفِ على مستواهم التحصيلي، ومع هذا التقسيم جاء الحثُّ على ضرورة استخدام هذه الاختبارات بأنواعها، وهي كالتالي:

الاختبارات الشفوية: ويُقْصَدُ بالاختبارات الشفوية " الأسئلة غير المكتوبة التي تُعطى للتلاميذ ويُطْلبُ الإجابة عنها دون كتابة "[119].

وحثَّ العلماء المعلم على ضرورة استخدام الاختبارات الشفوية لِما لها من الفائدة على المعلم والطالب؛ فَبِها يتعرَّفُ المعلم على مدى استيعاب الطلاب للمهارات والأنشطة و مدى فهمهم لها، وفيها التعرف على قدرة الطالب على النطق والتعبير، وتدريبه على الجرأة في القول والتعبير عن رأيه.

الاختبارات التحريرية (التحصيلية):

ويُقْصَدُ بالاختبارات التحريرية تلك الاختبارات التي يُرادُ بها تقويم التحصيل الدراسي في نهاية الفترات، أوفي امتحانات النَّقل، والشهادات العامة، ويُطْلَقُ عليها اختبارات الورقة والقلم[120]. وتُعْتبر من أهم وسائل تقويم

---

[117] – أبو الجديان، منير، *القياس والتقويم التربوي*، مكتبة الطالب الجامعي جامعة الأقصى، غزّة، 2013، صفحة 109

[118] – المرجع السابق، صفحة 139

[119] – أبو علام، رجاء، *مناهج البحث في العلوم النفسيةوالتربوية*، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2010، صفحة 390

[120] – المرجع السابق، صفحة 387

التحصيل، وتحديد مستوى التلاميذ التحصيلي. ومن أهم فوائد الاختبارات التحريرية: التَّعَرُّفُ على مواطن الضعف والقوة لدى الطلاب، وتقويم طرائق التدريس والمناهج الدراسية وقياس مدى ملاءمتها لحاجات الطلاب.

2-التزام الموضوعية في إصدار الأحكام والآراء:

ويُقْصدُ بالموضوعية: البعد عن العاطفة والانفعال وردود الفعل.

ووجَّه العلماء المعلم إلى ضرورة التَّحلي بهذه الصفة في تعامله مع الطلاب ، فالموضوعية: تتمثل في البعد عن الهوى في كل ما يصدر من أفكار وأفعال وسمات يجدر بالمعلم التقيد بها، وكذلك النزاهة بعيداً عن العواطف الذاتية والانفعالات الشخصية في معاملته مع الطلبة وتقويمه لأعمالهم وسلوكياتهم، ومتى أَلْزَمَ المعلمُ نفسه بالموضوعية والصدق يقتدي به طلابه ويحاكونه في تصرفاته وما يصدرعنه .....[121]

3-استخدام التَّقويم التَّشخيصي للكشف عن قدرات ومستوى التلاميذ:

تتحدَّدُ أهمية التقويم التشخيصي بمدى قدرته على التّعرف على تحديد نِقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلاب وبالتالي تقديم الخبرات والأنشطة التربوية المناسبة لمستوى الطلاب. ويُعرَّفُ التقويم التشخيصي بأنَّه " الكشف عن الأساس المعرفي اللازم والمتطلبات السابقة لتعلم المواد والخبرات التعليمية الجديدة"[122]، وهنا تبرز ضرورة التَّعرُّفِ على قدرات الطالب ومن ثم تقديم الخبرة اللازمة له بعد تحديد نقطة البداية.

4-استخدام التقويم القبلي لقياس الخبرات المُكْتَسَبَةِ في الحصص الدراسية السابقة:

عُرّفَ التقويم القبلي بأنَّه: الحكم على الخبرات والمعارف التي اكتسبها المتعلم قبل عملية التعلم اللاحقة، وهي ضرورية لبناء خبرات جديدة[123]. ويمكن القول إنَّ التقويم القبلي هو فحص الخبرات التي اكتسبها الطالب في الحصص السابقة وربطها بالتعلم الجديد.

5-استخدام التقويم البنائي أثناء التدريس:

وجّه التربويون المعلم إلى ضرورة استخدام وتفعيل التقويم البنائي طيلةَ الحصة الدراسية بَلْ وطيلة عملية التدريس، لأنَّ فائدتَه عظيمةُ النفع في هذا الجانب، فبناءً على نتائج هذا التقويم يتم التحسين والتطوير وكذلك العلاج في أثناء العملية التعليمية التعلمية.

6-استخدام التقويم الختامي للتأكد من مدى تحقق الأهداف:

يمكن استخدام التقويم الختامي في نهاية حصة دراسية أو نهاية وحدة دراسية أو نهاية المقرر الدراسي كاملاً؛ بهدف التَّأكد من مدى تحقيق الأهداف المرسومة وعليه تُبنى مرحلة الانتقال من مرحلة إلى مرحلة جديدة، وبهذا الاستخدام يكون تعريف التقويم الختامي بأنَّه العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية وحدة دراسية أو برنامج تعليمي، يكون المفحوصُ قد أتَّمَ متطلباته في الوقت المحدَّدِ لإتمامها، وهذا النوع من التقويم يحدِّد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر ما[124].

7-تعزيز نقاط القوة عند الطلاب:

---

[121] – البرازي، مجد، *أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسُّنة*، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمّان، 2001، صفحة 78

[122] – دحلان، عمر، *زاد المعلم في التعليم والتعلم*، مكتبة آفاق، غزة، 2010، صفحة 329

[123] – المرجع السابق، صفحة 329

[124]– دحلان، عمر، زاد المعلم في التعليم والتعلم، صفحة 278

نصح العلماء المعلم بضرورة تعزيز أداء طلابه من خلال التعزيز المعنوي والتعزيز المادي؛ بهدف تَكْرار التَّقدُّمِ والسلوك المرغوب فيه عندهم. والتعزيز من المهارات الأساسية التي تتعلق بالتقويم، ويُقْصَدُ بالتَّعزيز: "زيادة معدل حدوث السلوك في المستقبل من خلال إضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية"[125]، ولكن حذَّر التربويون من المبالغة في استخدام التعزيز والإفراط به، فلا بدّ من التوازن في استخدامه والانتباه إلى أن يكون التعزيز بشكل فوري يَعْقِبُ السلوك مباشرة.

8-علاج نقاط الضعف والخَلَلِ عند الطلاب:

الضعف والصعوبات التي تعترض الطلاب أثناء العملية التعليمية والتي تُستنتج من نتائج التقويم تحتاج إلى علاج لمساعدة الطالب، ويكون العلاج بعدة طرق تتجلّى بإعادة الشرح للمهارات والأنشطة أحياناً حتى يتمكن الطالب الضعيف من استيعابها، بالإضافة إلى محاولة وضع برامج علاجية لمساعدة الطالب وتقويته مع تحفيزه وإثارة دافعيته.

9-الحرص على ممارسة التقويم الذاتي:

وهو نابع من الضمير الداخلي للإنسان. حيث لا بدَّ من إيقاظٍ عميقٍ للضمير، ليكون هو المحاسب وليكون الانضباطُ ذاتياً؛ لأنَّ الإنسان أدرى بما يفعله من حق أوباطل إذا تجرد عن الهوى [126]، فحِرْصُ المعلم على ممارسة التقويم الذاتي بين الحين والآخريدعم سلوكه الإيجابي، ويعالج الضعف والتقصير عنده إن وجد ويحاسب نفسَه عليه وكل ذلك في محاولة الارتقاء بالسلوك الأكاديمي والشخصي عنده.

10-تشجيع التقويم الذاتي بين الطلاب:

أوصى علماءُ التربية المعلمَ بضرورة ترسيخ مفهوم محاسبة النَّفسِ عند الطلاب وتعزيز التقويم الذاتي لديهم، بحيث يعزّزوا نقاط القوة ويقوموا بمعالجة نقاط الضعف والخلل إن ظهر عند أحدهم.

4.4 .كفايات المعلم في فنلندا

تم اختيار فنلندا؛ لأنَّ الدراسات والبحوث في العقدين الأخيرين من هذا القرن تشير إلى القفزة النَّوعيَّة التي حققها النظام التعليمي في فنلندا.

وفي استطلاع مجلة (نيوزويك) لعام 2010 وَرَدَ أنَّ فنلندا تُعْتَبَرُ " أفضل دولة في العالم من حيث الصحة والاقتصاد والتعليم والبيئة والسياسة ونوعية الحياة، كما تُعْتَبَرُ فنلندا ثاني أكثر البلدان استقراراً في العالم "[127].

أجرى الباحثون دراساتهم حول ما أسمَوهُ المعجزة الفنلندية، وجاءت نتيجة الدراسة والأبحاث مُبَيِّنَةً هيمَنَةَ عنصرٍ على بقية العناصرَ في العملية التعليمية التعليمية التي أدَّتْ إلى تطور التعليم في فنلندا وهو المعلمون الممتازون.

يمكن تقسيم كفايات المعلم في فنلندا إلى أربع كفايات رئيسة:

---

[125] – جامعة القدس المفتوحة، تعديل السلوك، منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2009، صفحة 189

[126] – البرازي، مجد، أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسُّنة، صفحة 56

[127] – نقابة المعلمين الأردنيين، كيف حقق نظام التعليم في فنلندا الجودة والتّميز، بحث منشور على موقع إلكتروني، 7-8-2016

4.4.1 .الكفايات المهنيَّة

1-الاهتمام بنحو خاص على بناء مهارات التفكير التربوية التي تمكِّنُ المعلمين من إدارة العملية التعليمية على وَفْق المعرفة التعليمية والممارسات المعاصرة.[128] لأنَّ المرشحين للتعليم في المدرسة الأساسية يدرسون ثلاثةَ مجالات رئيسة، وهي نظريَّة التعليم، ومعرفة المحتوى التربوي، وفن التعليم والممارسة.

2-امتلاك المعارف والمهارات المتوازنة في كلٍّ من المجال النظري والعملي وهذا يعني أنَّ المعلمين يمتلكون البصيرةَ المهنيةَ العميقةَ في التعليم من عدة زوايا، بما في ذلك علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، ونظريات المناهج والتقييم، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة[129].

3-التكامل بين النظرية والبحث والممارسة وذلك بالتزام معلمي فنلندا بالبحوث العملية حول التدريس.

4-التعلّم والتنمية المهنية: يمتلك المعلمون الفنلنديون الحاصلون على درجة الماجستير حق إكمال الدراسات العليا للمضي قدماً في تطورهم المهني، ويجب على مدرسي المواد تغيير تركيزهم من التركيز الأكاديمي إلى التعليم ؛ حتى لايتسنى لهم فَهْم اختصاصهم فقط، ولكن أيضاً كيف يمكنهم التعليم بنحوٍ أفضل.

5-التمتع بالحماس والدافعية لممارسة عملهم، ومن إيجابيات هذا الجانب عدم شعورهم بالملل والإحباط ولذلك غالباً المعلمون في فنلندا مستمرون في وظائفهم حتى الخروج للتقاعد[130].

4.4.2 .الكفايات العلميَّة

-تمتع المعلم بقدرعالٍ من التحصيل العلمي: فقد ظل مستوى التحصيل العلمي في فنلندا منخفضاً حتى الستينات من القرن الماضي ومعه كان تحقيق شهادة جامعية أمراً غير مألوف[131].

واليوم شرط الحصول على عمل دائم كمعلم في جميع المدارس الأساسية والإعدادية الفنلندية يتطلب الحصول على درجة الماجستير.

2-إلمامه بكل ما يتعلق بمجال تخصصه واطِّلاعُهُ المستمر على الجديد في مجال عمله.

3-إتقانه لطرائق التدريس المتنوعة والتي تراعي التمايُزَ والتباينَ بين الطلاب، فلكلِّ طالب إيقاعُه الخاص.

4-دوره الرئيس في تقييم الطلاب فضلاً عن تصميم المناهج.

4.4.3 .الكفايات الاجتماعيَّة

1-إقامة العلاقات الطيبة مع الطلاب والتي تعكس الاحترام والتوجيه والاحتواء والتشجيع والإرشاد.

---

[128] – Westbory,I,Hansen, S-E, Kansanen, P.&Bjorkvist,O.(2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles Finland's experience. Scandinarian Journal of Educeational Research 49(5), 475-485.

[129] – ساليبرج , باسي، سر النجاح في فنلندا : إعداد المعلمين، بحث في موقع إنترنت، مركز البيان للدراسات والتخطيط، 2016

[130] – نقابة المعلمين الأردنيين، كيف حقق نظام التعليم في فنلندا الجودة والتّميز، بحث منشور على موقع إلكتروني، 7-8-2016

[131] – Sahlberg, P, Education policies for raising student learning : TheFinnish approach, Journal Of Education Policy,2007,147-171

2-الاهتمام ببناء علاقات متينة مع زملاء العمل يسودها الود والتعاون والانفتاح مما يُثْريهم ويرقى بمعارفهم وأدائهم.

4.4.4 .الكفايات الإنسانيَّة

1-احترام الطالب الإنسان وذلك بعدم تحميله فوق طاقته من إعطاء الواجبات الكثيرة والمرهقة[132].

2-إعطاء الدروس بكل أمانة وجُودَةٍ داخل المدرسة حتى لا يَضْطَرَّ الطالب إلى طلب الدروس الخاصة في البيت.

تجدر الإشارة هنا بعد عرض كفايات المعلم في فنلندا إلى المكانة الاجتماعية التي يحظى بها المعلم في المجتمع الفنلندي، والسلطة والاستقلالية التي يتمتع بها، مع وجود الاهتمام الدائم والمستمر من الدولة بتطوير برامج إعداد المعلمين القائمة على البحث العلمي، والدعم المالي الكبير لتأهيلهم .

والدراسة الحاليَّة تهدف إلى تحديد الكفايات اللازم توافرها لدى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحديداً، لذلك لابدَّ من إلقاء الضوء على طبيعة اللغة بشكل عام وخصوصية مادة اللغة العربية بشكل خاص.

4.5 .ارتباط اللغة، واللغة العربية بشكل خاص بكفايات المعلم

فاللغة هي الوعاء الثقافي والحضاري للبشرية، وهي العنصر الأهمُّ في إتمام عملية التعليم والتعلم، وهي وسيلة لنقل التراث الثقافي وخبرات الآخرين، وهي طريق للحضارة وحافظة الفكرالإنساني.

وللغة بصفة عامة أهمية كبيرة في التربية، لأنَّ الإنسان يتعلم اللغة ـ قوميّة كانت أمْ أجنبية ـ على أنَّها وسيلةٌ لغاية مُهمةٍ، غير أنَّ هذه الوسيلة لها من الأهمية ما يجعلها شبيهة بالغاية؛ لذا فإنَّ التربويين لمّا يعدون وظائف التعليم يجعلون تعليم اللغة في مقدمة هذه الوظائف[133].

عرَّفَ ابن جني اللغات بأنَّها أصوات يُعَبِّرُ بِها كلُّ قوم عن أغراضهم، ولكنَّ اللغة العربية تتعدّى بكل تأكيد هذا التعريف؛ لأنَّها لغة الوحي الإلهي المعجزة الخالدة ومن ثمَّ فهي خالدة خلود الكتاب المُنْزَلِ بها، محفوظة حفظ الوحي الناطق بها[134]. يقول الله تعالى: " إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون ".[135]

واللغة العربية تحتل مكانة عالية بين اللغات العالمية؛ فقد ارتهنتْ بحضارة صاعدة واعية تجاهلت فواصل الأجناس والأديان، فغلبتْ عليها سماحةُ الأخذِ وبراعة العطاء ودقة التفاعل وعُمْقُ الجدل، فحاورت وتداخلت، فازدادت ثراءً وعمقاً ورحابة وإنسانية، ثم كانت لغة الترجمة، التي لم تعجز عن استيعاب الدخيل والمعرب فاتَّسعت مساحة التلاقح الثقافي من خلالها، فكانت لغةَ المؤلفين والمصنفين والمبدعين، وظلَّت لغةَ الضَّاد المتميزة التي تَمَكّنَ من أصعبِ حروفها وأمسك بناصيتها فصحاءُ القومِ ونوابغهم، كما تبَدَّتْ لغة جليلة وعظيمة في ثوب الحقائق العلمية فاستوعبت النظريات التي تمكن منها أعلام الفكر العربي[136].

والكفايات التي سنعرضها لمعلم العربية بشكل عام تمشي بتوازٍ مع مجتمع المعرفة الذي نحيا فيه في عصرنا الراهن والذي يواكب الانفجار المعرفي الهائل، وفي ظل هذا الانفجار المعرفي الهائل بات من ضروريات المرحلة الراهنة حث المتعلم على الاستقصاء والبحث بما يُؤهله للتعلم الذاتي، والعمل على زيادة دافعيته للتعلُّم المستمر،

---

132 – نقابة المعلمين الأردنيين، كيف حقق نظام التعليم في فنلندا الجودة والتّميز، بحث منشور على موقع إلكتروني، 7-8-2016

133 – إسماعيل، كيتا، محمد زيد، جاكاريجا، "الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين"، مقال في مجلة، مجلة دراسات وأبحاث، ماليزيا، جامعة السلطان زين العابدين، 25-12-2016

134 – الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد، *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات*، صفحة 11

135 – الحِجْر 9/15

136 – الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد، *اللغة العربية والتفاهم العالمي المبادئ والآليات*، دار المسيرة، الأردن، 2009، ص23

ولمواجهة كل هذه التغيرات وَجَبَ تَسَلُّحُ المعلم بكافة عوامل التَّأقلم والانسجام مع هذه التغيرات بالاستفادة من النظريات والأفكار، والقدرة على توظيفها في مجال عمله.

ومن المهام الأساسية لمعلم اللغة العربية تدريب الطلاب على طرق الحصول على المعرفة لا تلقينهم إياها وذلك بالاعتماد على جهدهم الذاتي، والمعلم الجيد هو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، إذ إنَّه مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم باستمرار[137].

وقد أمْلَتْ المرحلة الراهنة على المعلم انتقاله من المحليَّة إلى العالميَّة فالمعلم العالمي في عصر المعرفة ينبغي أنْ يتَّصف بصفات من أهمها: الاهتمام بما يحدث في العالم من حوله فضلاً عن عالمه الخاص، إضافة إلى معرفة ما يحدث بصفة يومية، على أن يعلم طلابه كيف يكونوا على وعي بالأحداث الجارية، والأمر الثاني ينبغي أن تكون لدى المعلم نظرة عالمية للأمور، والإلمام بمختلف الثقافات في عالمه، وينبغي على المعلم مواكبة هذه الأحداث أيضاً[138].

علاوة عمّا سبق تتطلب هذه الفترة من عصر المعلومات التي تتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها، إعداداً خاصاً للمعلم ينمّي لديه نزعة التعلم ذاتياً، إذ أصبح المعلم بحاجة إلى تنمية مهاراته وقدراته ومعارفه ، ومسايرة التطورات المتسارعة، بالإضافة إلى إلمامه الجيد بالتقنيات الحديثة وبمناهج التفكير، وبمهارة إدارة الصف، لأنَّه فَقَدَ سلطة احتكار المعرفة وتغير دوره من مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه مشاركاً وموجهاً في العملية التعليمية يقدم لطلبته يد العون لإرشادهم إلى البحث عن مصدر المعلومات، والأهم من كل ذلك تمكنه من التعامل مع معطيات التكنولوجيا المعاصرة وتسخيرها لخدمة العملية التربوية، ومن هنا كان لا بدّ أن يكون لمعلم عصر المعرفة التمتع بالكفايات التعليمية اللازمة لعمله وَفْق أسس تربوية حديثة بحيث ينعكس أثر هذه المعرفة على الغرفة الصفية[139].

وخُلاصة القول، مع تداعيات العصر الراهن ومجتمع المعرفة فرضت التَّغيرات العالمية والتحديات التي ظهرت معها على معلمي اللغة العربية تنمية المهارات الذهنية لدى طلابهم كالاستنتاج والاستنباط والاستقراء والتحليل والتركيب، وتشجيعهم على التَّعلم الذاتي، وكل هذه التحديات أوجبَتْ النهوضَ بأداء المعلم لأنَّه يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمؤسسة التعليمية والموارد البشرية وعلى رأسها الطلابُ، وهذا النهوض يتطلب تسلُّحه بالكفايات التي ترقى به وبعمله وبالعملية التعليمية التعلمية بِرُمَّتِها.

4.6 .كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تأتي أهمية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة خاصة من أهمية اللغة العربية؛ إذ إنه يتميز عن غيره من معلمي اللغات الأخرى بدور أكثر أهمية يتمثل في تحقيق أهداف تربوية سامية في تعليم لغة القرآن الكريم لغير الناطقين بها، مما يُلْزِمُه أنْ يكون متمكِّناً من كفايات تربوية لازمة لتدريس هذه اللغة العالية الشأن.

وبذلك تكون الكفايات من أهم ما يجب أن يتميز بها المعلمون عامة -وقد عرضتها آنفاً- ومعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة، إذ بمقدار توافر الكفايات لديهم يكون عطاؤهم وتميزهم. ويمكن تقسيم الكفايات إلى أربعة محاور:

---

[137] – العنزي، بشرى بنت خلف، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام ، بحث في مؤتمر، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، يوم 15-16 شهر 5 سنة 2007

[138] – Janh ،بحث في موقع إلكتروني، What makes alobal teacher? ،2012-11-12

[139] – علي، نبيل، *تحديات عصر المعلومات*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 2003، صفحة 130-135

4.6.1 .الكفاية الأكاديمية اللغوية

ويُقصدُ بها الدراساتُ العلمية المتخصصة في علوم اللغة العربية وبصفة خاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لأنَّه من المعلوم أنَّ معلم اللغة العربية لا يستطيع أن يحقق مهمته إلاّ إذا كان ملماً إلماماً كافياً بالمهارات الأساسية للغة العربية والتَّمكن من توظيفها بشكل يخدم الغرض من تدريسها.

وتتضمن الكفاية اللغوية الخبرات العلمية التالية:

1-الدراسات النظرية التي تتعلق بعلم اللغة العربية:

ويُقصد بها الدراسات التي تساعد المعلم على التَّمكن من المهارات الأربعة، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها، فاللغة إمّا أن تكون وسيلة للفهم وإمّا وسيلة للإفهام؛ فالفهم يأتي مع الاستماع والقراءة، والإفهام يأتي مع التحدث والكتابة، وبذلك تكون المهارات الأساسية للاتّصال اللغوي هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.[140]

وإذا كان ثَمّة فروع للغة يُعطى كل منها في وقت مُعيَّن، وبصورة منفصلة، فإنَّ الذي ينبغي على المعلم ألاّ يغيب عن ذهنه أنَّ هذا التَّقسيم ما هو إلاّ تقسيم مصطنع، الغاية منه تيسير الدراسة على أن تبقى وحدة اللغة وتكاملها العضوي هدفاً ومبتغى ما دام استخدامها في الحياة يتم متكاملاً، وهو ما يُعَدُّ الطالب لمواجهته في تعامله الاجتماعي والثقافي.[141]

2-الدراسات النَّظريّة والتَّطبيقية التي تتعلَّق بعلم اللغة الحديث:

وعلم اللغة في أبسط تعريفاته: " دراسة اللغة على نحو علمي ".[142] فدراسة اللغة ليست دراسة عشوائية؛ إنّما هي دراسة علمية تستند على أسس ومبادئ وإجراءات لتصل في النهاية إلى نتائجَ سليمةٍ، وقواعد محددة واضحة.

ويتفق اللغويون على تقسيم علم اللغة إلى قسمين رئيسين:

- علم اللغة النظري أو العام ويتضمن الأصوات ودراسة النظام الصوتي وبنية الكلمة وتنظيم الجملة وعلم الدلالة وعلم اللغة التاريخي.
- علم اللغة التطبيقي ويتضمن علم اللغة النفسي والاجتماعي والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء وأسس تعليم اللغات والمعاجم وتصميم الاختبارات.[143]

4.6.2 .الكفاية المهنيَّة

ويُقْصَدُ بها إلمام المدرس بالدراسات المتعلقة بعلم النفس التربوي، وعلم النفس النَّمائي والقياس والتقويم؛ فالدراسة الأولى تهتم بنظريات التّعلم وكيفية صياغة الأهداف التربوية، والدراسة الثانية تتعلق بخصائص المتعلمين النَّمائيّة، ولا ننكر دور القياس والتقويم والمعرفة بهما لإمداد المعلم بكيفية صياغة الاختبارات بطريقة تربوية صحيحة وعلمية.

وفي بحث لتحديد مواصفات المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، صنَّف الباحث المواصفات إلى ستَّة مجالات: المهنيَّة، النَّفسيَّة، المعرفيَّة، الخلقيَّة، اللّغويَّة، الثقافيَّة، وأكَّدت الدراسة أهميَّة هذه الأصناف كلِّها، وذكر في المواصفات المهنية أنَّ على المعلم أنْ ينظّم عمله ويخطط له ويتَّبع الخطة المحدَّدة سابقاً، وأن يكون على

---

[140] – شنيك، هبة عبد اللطيف، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع إنترنت، 25-6 -2016

[141] – السيد، محمود أحمد، *في طرائق تدريس اللغة العربية*، كلية التربية جامعة دمشق، دمشق، 2011

[142] – حجازي، محمود فهمي، *مدخل إلى علم اللغة*، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2007، صفحة 17

[143] – شنيك، هبة عبد اللطيف، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع إنترنت، 25-6 -2016

استعداد تام للدرس قبل دخول الفصل، وكذلك كتب أن من المواصفات المهنية التي يجب أن يتمتع بها المعلم قدرته على علاج الأخطاء الشائعة في أعمال الدارسين بشكل منظَّم وفعّال.[144]

والكفاية المهنية تُوجب على المدرس أنْ يكون مطّلعاً وملماً بكيفية استخدام التقنيات الحديثة في الشبكة العنكبوتية لتوظيفها في التعليم وخدمة الأهداف التي يسعى لها.

ويؤكد علماء اللغة ضرورة إدراك أنَّ المعرفة النظريَّة لها دور مُهِمٌّ في تنمية المهارات الأساسية للغة ولكن يجب الانتباه والحذر فالتَّمكن من اللغة والقدرة على استخدامها يتوقف على الارتباط الوثيق بين الدراسة النظرية والممارسة الفعلية لمهارات اللغة.[145]

4.6.3 .الكفاية الثقافيَّة

وتتمثل في إدراك المعلم لمفهوم الثقافة بمعناها الشامل بما فيها من مختلف أنواع السلوك البشري من أفكار ومعتقدات وقيم وعادات وتقاليد وأساليب متعلقة بالمجاملة والعلاقات الاجتماعية، وبِقَدْرِ وعي المعلم بأهمية الثقافة وأثرها يكون الحب والتفاهم بين المعلم وطلابه.

ولاختلاف الثقافات أثر كبير في تغيّر المعنى، لذلك لابدَّ أنْ ينتبه المعلم لذلك ويدركه خلال تدريسه وتواصله مع الطلاب.

وعليه فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة؛ فتدريس اللغة لن يتمَّ إلّا من خلال ثقافتها والاطلاع عليها فاللغة العربية والثقافة الإسلامية وحدة متكاملة، فمعلم اللغة العربية فضلاً عن أنه يقوم بمهمة تدريس اللغة فإنه يقوم أيضاً بمهمة حضارية، وهي مواجهة التأثيرات الثقافية والفكرية التي تشكل خطراً على الحضارة الإسلامية ولهذا ينبغي على معلم اللغة العربية أن يكون دائم الاطلاع على المقومات الثقافية التي تحافظ على التراث العربي الإسلامي والتقاليد الإسلامية العريقة.[146]

ومع أهمية الكفاية الثقافية يبرز على عاتق المعلم مراعاة التوازن بين المحتوى الثقافي والجانب اللغوي كماً وكيفاً.

4.6.4 .الكفاية الشخصيَّة والاجتماعيَّة

وهي كفاية تتعلق بالبُعْدِ الشخصي للمعلم، فالتطابق بين سلوك المعلم وأدائه وقيمه وأفكاره وبين سلوك الطلاب وقيمهم وأفكارهم يكون واضحاً وملاحظاً؛ لذلك وجب انتقاء من يُعَدُّ لمهنة التعليم.

وتُحدَّدُ أهم السمات الشخصية والاجتماعية التي يجب أن يتمتع بها المعلم ليحقق النجاح المهني في الآتي:

1-التَّدين.

2- الثقة بالنفس.

3-قوة الشخصية.

4-اجتماعي بطبعه.

5-الاتزان الانفعالي.

---

144 – عبد السلام، أحمد شيخ، "مواصفات المعلم الناجح في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية"، بحث في مجلة، *المجلة العربية للعلوم اللغوية*، السودان، 2007

145 – عبد التواب، عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية في إندونيسيا، 1996، 247-248

146 – شنيك، هبة عبد اللطيف، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع إنترنت، 25-6 -2016

6-الفعالية الشخصية.

7-النمو والتجديد.

8-الموضوعية والتواضع.[147]

4.7 .كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي

حدَّدَ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات بفلسفته الخاصة حول إعداد المعلم وتأهيله صفات وخصائص المعلم والمعايير التي يجب أن يتحلى بها:

المعيار الأول: الجانب الشخصي

يتعلق الجانب الشخصي هنا بكل ما يتصل بالمعلم من دافعية وذكاء وقدرة على التغيير والرغبة مع حب ما يفعله فيما يتعلق بجوانب التعليم كافة.

المعيار الثاني: فهم الإطار الأوروبي

يمكن إيجاز فهم الإطار المرجعي الأوروبي بإتاحته الفرصة للنظر في التخطيط والتدريس والتقييم من وجهات نظر مختلفة، وترابطها جميعاً مع بعضها البعض

المعيار الثالث: المحتوى والوعي اللغوي

وهي المعرفة بأنظمة اللغة الصوتيَّة والصرفيَّة والنحويَّة والدلاليَّة، ومهاراتها الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وكذلك أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغات الأخرى، ونظريات اكتساب اللغات وتعلمها.

المعيار الرابع: المنهجية والتقويم

والمقصود بها معرفة أنواع التقويم وطرائق تطبيقها، وتطبيق التقويم التأملي بأنواعه الثلاثة: التأمل القبلي، والتأمل في أثناء العملية التدريسية، والتأمل البعدي، و قدرته على رفع التقارير عن أداءات الدارسين والمدرسين.

المعيار الخامس: البحث العلمي

للإجابة عن كل التساؤلات التي تخطر على بال المدرس يعد البحث في مجال التعليم من أفضل الوسائل وهو كذلك من أنجع الوسائل لتطوير مهارات المدرس.

المعيار السادس: المواد الدراسية ومصادر التعلم

ينبغي أَنْ يكون المعلم على دراية بأنواع المواد التعليمية والمصادر التعلُّمية ومعرفته بوضع بعضٍ منها بما يتناسبُ ومستويات الدارسين وحاجاتهم.

المعيار السابع: الإدارة الصفية

خلق البيئة الصفية المشجعة والمساعدة على التعليم تعد من أولويات المهارات المهمة لدى المعلم .

المعيار الثامن: إدارةُ صفوف المحتوى واللغةُ المتكاملة

[147] – شنيك، هبة عبد اللطيف، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع إنترنت، 25-6 -2016

اللغة كلٌ متكامل وليست مقتصرةً على المهارات فقط، بلْ لها طرائق متعدِّدة في تعليمها، فينبغي الاهتمامُ بهذه الأمور جميعِها على مستويات ثلاثة: التدريب القبلي أي قبل الالتحاق بتعليم اللغة العربية، والتدريبُ في أثناء العمل وضمانُ تطبيقها، والتدريب البعدي لتنميتِها وتعزيزِها.[148]

4.8 .أثر أسلوب التَّعليم الفردي في كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

بعد العرض السابق لأسلوب التعليم الفردي ونماذجه ونُظُمِه التقليدية والمعاصرة، واستدعاء المعلومات الواردة في هذا المجال، بالإضافة إلى عرض كفايات المعلم، يمكننا استنتاج تأثير أسلوب التعليم الفردي وأثره على كفاية المعلم في تعليم العربية لغير الناطقين بها وذلك بعد الربط بين الأفكار المتوافقة والمنسجمة بين طرفي الدراسة بالشكل الآتي:

1-بناء كيان الفرد المتعلم ومحاولة انسجامه مع عناصر العملية التعليمية يتحقق من خلال تفعيل استخدام أسلوب التعليم الفردي.

2-الاهتمام بالفرد المتعلم وميوله واهتماماته وتطلّعاته بمعزلٍ عن الطلاب الآخرين يتناسق مع أسلوب التعليم الفردي بكافة جوانبه وكل أشكال نُظُمه المتنوعة.

3-تفريد التعليم وذلك بتطويع التدريس بما يتلاءم مع نواحي قوة الفرد المتعلم وحاجاته والتركيز على نقاط القوة لديه وعلاج نقاط ضعفه تتوافق وتتكامل مع كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

4-يعتمد أسلوب التعليم الفردي على الاهتمام بالجوانب النفسيَّة للمتعلم والاهتمام بتكوينه ومراعاة تفرّده وتميّزه، وهذا يعكس أثراً بالغاً على اهتمام المعلم بثقافة اللغة الأم للمتعلمين.

5-معرفة المعلم وإدراكه تفاصيل أسلوب التعليم الفردي تعكس الأثر الواضح على كفايته في مجال تخطيط الدروس وذلك من خلال تتبّعه قيمة الوقت وإنجاز الدرس بشكل منظَّم وفعّال.

6-من خصائص التعليم الفردي مراعاة الفروق الفردية عند الطلاب ومراعاة هذه الفروق عند الطالب نفسه ممّا ينعكس إيجاباً على كفايات المعلم المهنيَّة بمزيد من الاهتمام بالفرد المتعلِّم تبعاً لإمكاناته واستعداداته وسرعته الذاتية.

7-ترك الأثر الواضح على كفاية التقويم للمعلم نتيجة التأثر بأسلوب التعليم الفردي، وذلك بتركيز الأسلوب بكافة أشكاله على أهمية التقويم. بل أكثر من ذلك فأسلوب التعليم الفردي يُعزّز كفاية التقويم لدى المعلم من خلال ما يقدمه من بيانات حيث تساعده على تشخيص العقبات والمشكلات التعليمية ويقدم الحلول المناسبة وأوجه العلاج المتعددة وصولاً به إلى تنمية التقويم الذاتي للمتعلم فيتعرّف على مواطن الضعف عنده ويحاول علاجها ذاتياً أو يطلب المساعدة من معلمه.

8-تحمُّل المسؤولية وتطلّع المعلم إلى كافة أشكال التدريس الحديثة يوجِّهه إلى رفع كفاءته وزيادة كفاياته وحملها على التَّطور والبناء.

4.9 . أسلوب التعليم الفردي وعلاقته بالأساليب التعليميَّة الأخرى

لا شكَّ أنَّ أسلوب التعليم الفردي يُشكل الأرضية التي ينطلق منها المعلم ويبني من خلالها تصوراته حول الطلاب ومن ثَمَّ يتابع ممارسة أنواع متنوعة من أساليب التعليم، كالتعليم الجماعي والتعليم التعاوني وحل المشكلات وغيرها. فالانطلاق من معرفة قدرة كل فرد ومميزاته واتّجاهاته يسهم إسهاماً كبيراً في تحديد وظائف ومهمات يُكلف بها الفرد المتعلم ضمن هذا السياق.

---

[148] – أبو عمشة، خالد، تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا، سبل تطوير تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، بحث منشور على الإنترنت ، ص281-282

وغنيٌ عن البيان أن تضافر أساليب التدريس جميعها من الأهمية بمكان؛ لِتَمَكّنه من إدارة العملية التعليمية واستخدام كل أسلوب بما يناسب المحتوى والحصة الدراسية والأهداف المرسومة لذلك.

5. التّطبيق الميداني

يأتي هذا الجزء التّطبيقي استكمالاً لأهداف البحث ولمعرفة أهميّة أسلوب التعليم الفردي ومدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لذلك صُممت أداة البحث وتتمثل في استبانة عُرضت على معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها والذين يمارسون عملهم في معاهد وجامعات تركيّة ، للاطلاع على واقع خبرتهم بتفعيل أسلوب التعليم الفردي، ومعرفة مدى إمكانية جعل التَّعليم فردياً لديهم.

5.1 أداة البحث

قُمت بإعداد استبانة تقيس مدى أهمية أسلوب التعليم الفردي، وأثر هذا الأسلوب على كفاية المعلم، وصُممت الأداة لقياس ثلاثة جوانب:

1- أهميّة أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

2-أثر أسلوب التَّعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

3- إمكانية جعل التَّعليم فردياً.

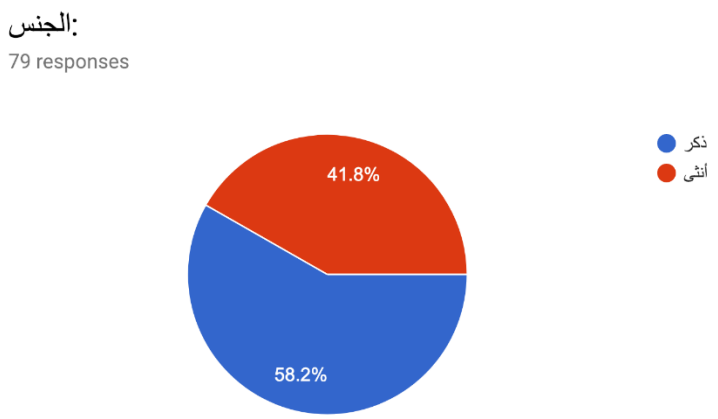
ضمّت الاستبانة 33 بنداً موزعةً على المحاور الثلاثة السابقة، وحرصتُ أن تتصف بالوضوح وسهولة الألفاظ المستخدمة في صياغة البنود، وعُرضت الاستبانة على السادة المحكمين، فأخذت بتوجيهاتهم في حذف بعض الفقرات وإضافة غيرها بحسب ملائمتها لكلّ محور من المحاور، واعتمدت على مقياس ليكرت كما يلي: 1- موافق بشدّة،2 - موافق، 3- محايد، 4- غير موافق، 5- غير موافق بشدّة.

5.2 تحليل عيّنة مجتمع الدّراسة

ضمّت الاستبانة في مقدمتها خمسة بنود تُحدد طبيعة وصفات مجتمع الدّارسة، وقمتُ بتحليل هذه البنود كالتالي:

5.2.1 طبيعة عيّنة مجتمع الدّراسة

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة على الجنسين بنسبة 58.2% من المعلمين، و41.8% من المعلمات، كما هو موضح في الشكل (1) ولأن الخبرة اللغويّة والممارسات التدريسيّة لا تُعزى إلى جنس معيّن فلا فرق بين معلم ومعلمة، فإنّ هذا الفارق بين النسبتين ليس له أيُّ أثر في المعطيات التي تنتهجها الدّراسة.



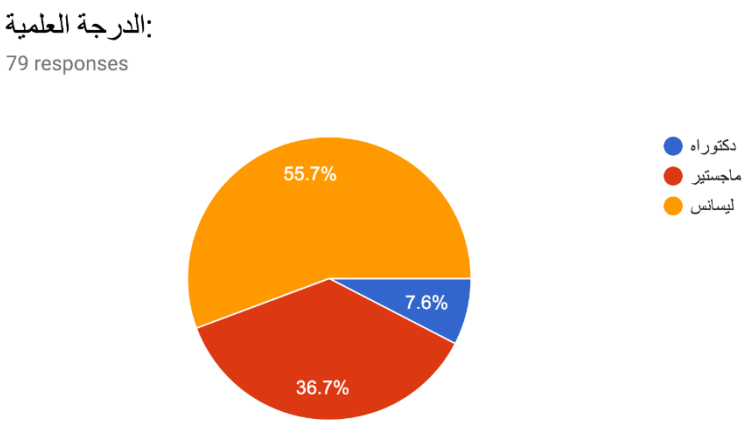
الشكل 1: الجنس

معرفة الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	46	58.2	58.2	58.2
	أنثى	33	41.8	41.8	100.0
	Total	79	100.0	100.0	

5.2.2 الدرجة العلميّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث الدرجة العلميّة بنسبة 7.6% من حملة الدكتوراه و نسبة 36.7% من حملة الماجستير، ونسبة 55.7% من حملة الإجازة الجامعيّة، كما هو موضح في الشكل(2) وبهذا فقد كانت نسبة من تجاوزوا الدّراسات العليا 44.3% وهي نسبة جيدة جداً، تعطي تصوراً جلياً عن مجتمع الدّراسة من حيث المؤهل العلمي العالي، مما يجعله مناسباً للتطبيق والإفادة منه .



الشكل 2: الدرجة العلمية

معرفة الدرجة العلمية

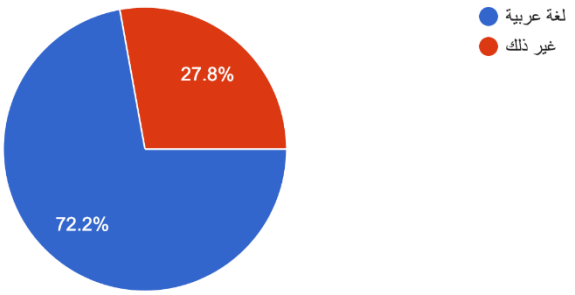
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	دكتوراه	6	7.6	7.6	7.6
	ماجستير	29	36.7	36.7	44.3

ليسانس	44	55.7	55.7	100.0
Total	79	100.0	100.0	

5.2.3 تخصص الإجازة الجامعيّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث الاختصاص في الإجازة الجامعية على فئتين بنسبة 72.2% للمعلمين الذين درسوا علوم اللغة العربيّة وآدابها في مرحلة الليسانس، و27.8% من المعلمين الذين لم يختصوا بدراسة اللغة العربيّة وعلومها وآدابها في مرحلة الليسانس، كما هو موضح في الشكل (3) وبذلك شمل هذا البند جميع فئات المعلمين ولم يقتصر على من درسوا اللغة العربيّة في مرحلة الليسانس، مما يعطي الدّراسة صفة الشمول والحياد.

تخصص الإجازة الجامعية:
79 responses



الشكل 3: تخصص الإجازة الجامعية

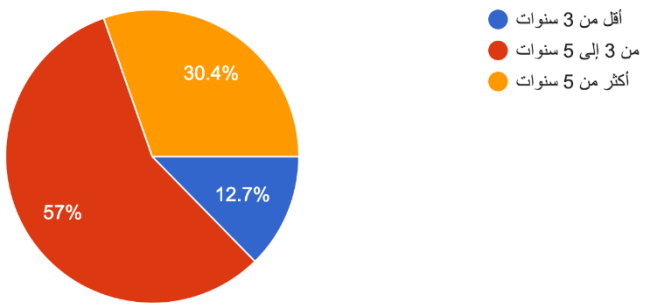
معرفة تخصص الإجازة الجامعية

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid لغة عربية	57	72.2	72.2	72.2
غير ذلك	22	27.8	27.8	100.0
Total	79	100.0	100.0	

5.2.4 سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها على النحو التالي: 12.7% أقل من 3 سنوات، 57% من 3 إلى 5 سنوات، 30.4% أكثر من 5سنوات، كما هو موضح في الشكل (4) وفاقت نسبة من كانت خبرتهم بين ثلاث إلى خمس سنوات النسب الباقية، وتعكس هذه النّسبة مصداقية الدّراسة وتمثيلها لواقع تعليم اللغة العربيّة.

الخبرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
79 responses



الشكل 4: الخبرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

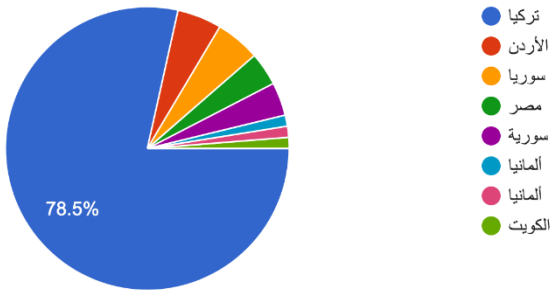
معرفة عدد سنوات الخبرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 3 سنوات	10	12.7	12.7	12.7
	من 3 إلى 5 سنوات	45	57.0	57.0	69.6
	أكثر من 5 سنوات	24	30.4	30.4	100.0
	Total	79	100.0	100.0	

5.2.5 التوزع الجغرافي لأفراد العيّنة

توزّع أفراد عينة مجتمع الدّراسة على المناطق الجغرافيّة وفق النتائج الموضحة في الشكل (5)، بنسبة 78.5% من المعلمين في تركيا، ونسبة 21.5% من سورية والأردن ومصر والكويت وألمانيا.

البلد:
79 responses



الشكل 5: البلد

معرفة البلد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تركيا	62	78.5	78.5	78.5
	سوريا	7	8.9	8.9	87.3
	مصر	3	3.8	3.8	91.1
	الأردن	4	5.1	5.1	96.2
	الكويت	1	1.3	1.3	97.5
	ألمانيا	2	2.5	2.5	100.0
	Total	79	100.0	100.0	

5.3 صدق الاستبانة

يُقصد بالصدق أنّ الاستبانة تقيس ما وُضعت من أجل قياسه حقيقةً، من حيث وضوح فقرات الاستبانة ومفرداتها، وملاءمتها للتحليل الإحصائي، وللتأكد من صدق الاستبانة قُمتُ بالخطوات التالية:

5.3.1 الصدق الظاهري

عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في ميدان تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بهدف التّأكد من دقّة و مناسبة الاستبانة للهدف الذي وُضعت من أجله، وقدرة أداة البحث على القياس.

5.3.2 الصدق الداخلي للدّراسة

ويقصد به الاتّساق الدّاخلي، أي اتّساق كلّ فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه، وللتأكد من صدق ثبات الدّراسة، قُمتُ بحسابه على برنامج spss الإحصائي.

5.3.2.1 الثبات عن طريق التجزئة النصفية

.846	القيمة	الجزء (1)	معامل ألفا كرونباخ
17[a]	عدد العناصر		
.917	القيمة	الجزء (2)	
16[b]	عدد العناصر		
33	مجموع العناصر		
.686	الارتباط بين الجزأين		
.814	عن تساوي الطول		معامل سبيرمان وبراون
.814	عن عدم تساوي الطول		
.805	معادلة جيتمان للتجزئة النصفيّة		

جدول 1

حساب الثبات عن طريق التجزئة النّصفيّة

	المتوسط	التباين	الانحراف	عدد العناصر
الجزء(1)	70.78	36.658	6.055	17[a]
الجزء(2)	64.84	53.601	7.321	16[b]
كلا الجزأين	135.62	151.059	12.291	33

جدول 2: *حساب الثبات عن طريق التجزئة النّصفيّة*

قمتُ بدراسة ثبات الدراسة عن طريق حساب معامل التجزئة النصفية وذلك بواسطة استخدام معامل جيتمان للتجزئة النصفية عن طريق التطبيق المعادلة التالية:

$$٢\left(١ - \frac{\sigma_{١}^{٢} + \sigma_{٢}^{٢}}{\sigma^{٢}}\right)$$

وقد كانت النتيجة التي تم الحصول عليها 0.80 وهي نسبة ثبات جيدة.

5.3.2.2 حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة

يتم من خلال معامل ألفا كرونباخ حساب معامل التمييز لكل سؤال، ويتم بعد ذلك حذف السؤال الذي يكون فيه معامل التمييز ضعيفاً أو سالباً.

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرو نباخ Cronbach Alpha : قامت الباحثة بحساب معامل ألفا لكل مقياس مستخدم في الدراسة وذلك بهدف اختبار ثبات المقاييس، وتتراوح قيمة معامل ألفا بين (0) و (1) وكلما اقتربت من الواحد دلّت على وجود ثبات عالي وكلما اقتربت من الصفر دلّت على عدم وجود ثبات، ويبين الجدول رقم (1) معاملات الثبات لمقاييس الدراسة.

حالات الثبات

المتغيرات	عدد الأسئلة	معامل ألفا
1. تحديد أهمية أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها	12	0.78
2. أثر أسلوب التعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب	13	0.87
3. إمكانية جعل التعليم فردياً	8	0.87
الإجمالي	33	0.929

جدول 3: *معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات كل محور وثبات مجموع المحاور*

تشير النتائج الظاهرة في الجدول رقم (3) إلى أن قيم معامل ألفا للمقاييس المستخدمة في الدراسة كانت جميعها أكبر من (0.6) وهو الحد الأدنى المقبول لمعامل ألفا، وبالتالي يمكن القول بأن المقاييس المستخدمة تتمتع بالثبات الداخلي. قِيست نسبة الثبات في الاستبيان عن طريق معامل ألفا كرونباخ وقد كانت نسبة

الثبات وفقا للمعامل المذكور سابقا 0.92 وهي نسبة جيدة ومناسبة لاعتماد الاستبيان في الدراسات العلمية.

- حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ لكل فقرة.

الفقرة	مقياس المتوسط في حال حذف فقرة	مقياس التباين في حال حذف فقرة	معامل التمييز لكل فقرة	معامل ألفا كرونباخ في حال حذف فقرة
Q1.1	131.51	143.253	.500	.927
Q1.2	131.46	143.867	.421	.928
Q1.3	131.81	146.669	.198	.931
Q1.4	131.15	147.105	.260	.930
Q1.5	131.54	143.661	.565	.927
Q1.6	131.61	142.344	.502	.927
Q1.7	131.56	142.788	.449	.928
Q1.8	131.28	144.511	.470	.928
Q1.9	131.84	144.729	.277	.931
Q1.10	131.56	143.352	.470	.928
Q1.11	131.41	140.808	.578	.926
Q1.12	131.42	141.067	.567	.926
Q2.1	131.03	146.128	.337	.929
Q2.2	131.54	138.841	.646	.925
Q2.3	131.33	143.711	.504	.927
Q2.4	131.11	146.512	.352	.929
Q2.5	131.62	142.008	.515	.927
Q2.6	131.75	136.884	.649	.925
Q2.7	131.44	142.968	.622	.926
Q2.8	131.57	140.530	.522	.927
Q2.9	131.57	140.761	.594	.926
Q2.10	131.52	140.022	.711	.925
Q2.11	131.56	141.224	.612	.926
Q2.12	131.54	140.713	.738	.925
Q2.13	131.30	144.932	.425	.928
Q3.1	131.82	140.917	.576	.926

Q3.2	131.53	141.201	.597	.926
Q3.3	131.53	143.919	.487	.927
Q3.4	131.56	142.173	.639	.926
Q3.5	131.46	141.149	.578	.926
Q3.6	131.34	143.792	.525	.927
Q3.7	131.58	136.375	.744	.924
Q3.8	132.01	138.884	.528	.927

جدول 4: حساب معامل الثبات حسب ألفا كرونباخ لكل فقرة

في الجدول (4) يظهر العمود الأخير قيمة معامل ألفا كرونباخ في حال حذف كل فقرة، ويستحسن حذف الفقرات التي تزيد من قيمة المعامل وبالتالي تزيد من ثبات أداة الدراسة، ومنه نجد أنه يمكننا حذف كل من الفقرات (Q1.3, Q1.4, Q1.9)، لكن حذفها لن يرفع قيمة معامل ألفا كرونباخ إلا بمقدار بسيط.

ولإيجاد الصدق الداخلي لبنود الاستبانة، قُمتُ بإيجاد معاملات الارتباط بين معدل كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبانة، وكانت النتائج وفق الجدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبانة.

		تحديد أهمية أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها	أثر أسلوب التعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب	إمكانية جعل التعليم فردياً
تحديد أهمية أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها	Pearson Correlation	1	.709**	.580**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	79	79	79
أثر أسلوب التعليم الفردي على كفاية معلم	Pearson Correlation	.709**	1	.690**

اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	79	79	79
إمكانية جعل التعليم فردياً	Pearson Correlation	.580**	.690**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	79	79	79

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول 5: حساب معامل الارتباط بين محاور الاستبانة

تشير إشارة (**) إلى وجود ارتباط قوي.

حيث يوضح الجدول معامل الارتباط بين محاور الاستبيان مع بعضها و مع المعدل الكلي لبنود الاستبيان وبه يتضح الاتساق الداخلي للاستبيان.

5.4 نتائج الاستبانة

سيتم إيجاد القيم الحسابية لكل محور على حِدا، وهذه القيم هي:

أ .المتوسط الحسابي :وهو القيمة التي تتجمع حولها مجموعة قيم، ومن خلالها نستطيع الحكم على كلّ قيم المجموعة.

ب .الانحراف المعياري :وهو قياس كيفية تغير كل قيمة من قيم بنود محور الاستبيان عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

ج .النسبة المئوية :وهي النسبة المئوية للمتوسط الحسابي، حيث توضح قيمة المتوسط الحسابي المئوية.

د .الترتيب :وهو ترتيب البند من خلال قيم المتوسطات الحسابية، بالمقارنة مع باقي بنود المحور.

احتساب المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس لكارت الخماسي

بما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) مقياس ترتيبي، والأرقام تدخل في البرنامج تعبر عن الأوزان وهي (موافق بشدة = ٥ ، موافق =٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، فيمكننا احتساب المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس لكارت الخماسي عن طريق:

1- احتساب المدى أولاً وهو أكبر رقم مقياس ليكرت الخماسي ناقص أصغر رقم فتصبح النتيجة كالتالي:
5-1=4

2- وبعد ذلك يتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات أي 5/4=0.80
فتكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من 1 إلى 1+0.8

وهكذا بالنسبة إلى بقية المتوسطات الحسابية، فيكون الجدول التالي الذي يبين طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية:

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1.80	غير موافق بشدة
من 1.8إلى 2.60	غير موافق
من 2.6إلى 3.40	محايد
من 3.4إلى 4.20	موافق
من 4.2إلى 5	موافق بشدة

1- المحور الأول: تحديد أهمية أســـلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها: و يتضمن 12 بنداً ، حيث كانت النتائج كالتّالي:

أسئلة المحور الأول	المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
1. يرتبط التعلم الذاتي بأسلوب التعليم الفردي	التكرار	0	2	5	54	18	4.11	0.62	موافق
	النسبة(٪)	0	2.5	6.3	68.4	22.8			
2. يزيد أسلوب التعليم الفردي فرصة التعلم المستمر	التكرار	0	2	6	48	23	4.16	0.66	موافق
	النسبة(٪)	0	2.5	7.6	60.8	29.1			
3.لا يُشترط في التعليم لفردي الدراسة ضمن نطاق مجموعة عمرية متساوية	التكرار	1	7	6	57	8	3.81	0.78	موافق
	النسبة(٪)	1.3	8.9	7.6	72.2	10.1			
4.تجزئة الدرس إلى خطوات صغيرة يزيد من إمكانية إتقان الدرس	التكرار	0	1	0	39	39	4.47	0.57	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	1.3	0	49.4	49.4			
5.يضمن التعليم المبرمج تفريداً فعّالاً للتعليم	التكرار	0	1	5	60	13	4.08	0.52	موافق
	النسبة(٪)	0	1.3	6.3	75.9	16.5			
6.تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى المتعلمين	التكرار	0	4	6	54	15	4.01	0.68	موافق
	النسبة(٪)	0	5.1	7.6	68.4	19			
7.تشخيص مواطن الضَّعْف لدى المتعلم البطيء	التكرار	0	5	3	53	18	4.06	0.72	موافق
	النسبة(٪)	0	6.3	3.8	67.1	22.8			
8.لا ينتقل الطالب من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من إتقانه	التكرار	0	0	3	46	30	4.34	0.55	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	0	3.8	58.2	38			
9.يحتاج كل متعلم إلى وسائل تعليمية، وبيئة تعليمية مناسبة وخاصة به	التكرار	0	9	11	47	12	3.78	0.84	موافق
	النسبة(٪)	0	11.4	13.9	59.5	15.2			
10.يجب أن يكون للمعلم الدور الواضح في تنمية السرعة الذاتية لدى المتعلمين في التعلم	التكرار	1	1	5	57	15	4.06	0.64	موافق
	النسبة(٪)	1.3	1.3	6.3	72.2	19			
11.يزيد أسلوب التعليم الفردي فرصة تحسين دافعية التعلم	التكرار	0	3	4	45	27	4.22	0.71	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	3.8	5.1	57	34.2			

12.يؤدي أداء المتعلم خطوة خطوة إلى تحقيق الإتقان بنسبة قد تزيد عن 80%	التكرار	0	1	10	40	28	4.20	0.70	موافق
	النسبة(٪)	0	1.3	12.7	50.6	35.4			
نتيجة المحور الأول							4.10	0.36	موافق

جدول 6: نتائج المحور الأوّل

تحديد أهمية أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.83	1	1.3	1.3	1.3
	3.33	1	1.3	1.3	2.5
	3.50	2	2.5	2.5	5.1
	3.58	2	2.5	2.5	7.6
	3.67	2	2.5	2.5	10.1
	3.75	3	3.8	3.8	13.9
	3.83	5	6.3	6.3	20.3
	3.92	6	7.6	7.6	27.8
	4.00	16	20.3	20.3	48.1
	4.08	8	10.1	10.1	58.2
	4.17	6	7.6	7.6	65.8
	4.25	7	8.9	8.9	74.7
	4.33	5	6.3	6.3	81.0
	4.42	3	3.8	3.8	84.8
	4.50	1	1.3	1.3	86.1
	4.67	6	7.6	7.6	93.7
	4.75	1	1.3	1.3	94.9

4.83	3	3.8	3.8	98.7
5.00	1	1.3	1.3	100.0
Total	79	100.0	100.0	

2- المحور الثاني : أثر أســلوب التعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب، يتضمن 13 بنداً كانت نتائجها كالتالي:

أسئلة المحور الثاني	المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
1. اهتمام المعلم ورعايته للطالب له أثر فعّال في تحسين دافعيته نحو التعلم	التكرار	0	1	0	29	49	4.59	0.56	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	1.3	0	36.7	62			
2. نداء الطالب باسمه له الأثر الكبير في تحسين حالته النفسية	التكرار	0	5	5	48	21	4.08	0.76	موافق
	النسبة(٪)	0	6.3	6.3	60.8	26.6			
3.تفعيل التقويم بكافة أشكاله في العملية التعليمية	التكرار	0	1	2	49	27	4.29	0.58	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	1.3	2.5	62	34.2			
4.توظيف تقنيات التعليم في الفصل الدراسي	التكرار	0	0	0	39	40	4.51	0.50	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	0	0	49.4	50.6			
5.تعليم المتعلم إتقان المهمات التي يقوم بها في التعلم الفردي	التكرار	0	5	4	56	14	4.00	0.69	موافق
	النسبة(٪)	0	6.3	5.1	70.9	17.7			
6.تَعَرُّف الفروق الفردية بين الطلاب	التكرار	0	11	3	50	15	3.87	0.88	موافق
	النسبة(٪)	0	13.9	3.8	63.3	19			
7.إتاحة الفرصة لكل متعلم ليحقق النشاط المطلوب في الزمن الذي يناسبه ووَفق حاجاته واهتماماته وقدراته	التكرار	0	1	2	58	18	4.18	0.52	موافق
	النسبة(٪)	0	1.3	2.5	73.4	22.8			
8.مساعدة المتعلمين على تنمية الثقة بأنفسهم	التكرار	0	7	2	50	20	4.05	0.79	موافق
	النسبة(٪)	0	8.9	2.5	63.3	25.3			
9.تمنح المعلم القدرة على التنبؤ بالمشكلات النّفسية التي يواجهها الطلاب عند تعلم اللغة العربية	التكرار	0	4	5	53	17	4.05	0.69	موافق
	النسبة(٪)	0	5.1	6.3	67.1	21.5			
10.احترام ثقافة المتعلمين المتنوعة	التكرار	0	3	3	56	17	4.10	0.63	موافق
	النسبة(٪)	0	3.8	3.8	70.9	21.5			
11.تنمية مهارة التقويم الذاتي مع التعزيز الإيجابي	التكرار	0	4	2	58	15	4.06	0.64	موافق
	النسبة(٪)	0	5.1	2.5	73.4	19			
12.تنمية القدرة على استخدام مهارات التعلم الفردي لدى المتعلم	التكرار	0	2	4	59	14	4.08	0.57	موافق
	النسبة(٪)	0	2.5	5.1	74.7	17.7			

13.إدراك قيمة استمرارية التقويم وملازمته لمختلف مراحل العملية التعليمية	التكرار	0	0	4	46	29	4.32	0.56	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	0	5.1	58.2	36.7			
نتيجة المحور الثاني							4.16	0.41	موافق

جدول 7: *نتائج المحور الثاني*

أثر أسلوب التعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.15	1	1.3	1.3	1.3
	3.31	2	2.5	2.5	3.8
	3.46	2	2.5	2.5	6.3
	3.54	1	1.3	1.3	7.6
	3.62	1	1.3	1.3	8.9
	3.69	4	5.1	5.1	13.9
	3.77	3	3.8	3.8	17.7
	3.85	1	1.3	1.3	19.0
	3.92	4	5.1	5.1	24.1
	4.00	12	15.2	15.2	39.2
	4.08	9	11.4	11.4	50.6
	4.15	5	6.3	6.3	57.0
	4.23	7	8.9	8.9	65.8
	4.31	5	6.3	6.3	72.2
	4.38	6	7.6	7.6	79.7
	4.46	3	3.8	3.8	83.5
	4.69	1	1.3	1.3	84.8

4.77	1	1.3	1.3	86.1
4.85	5	6.3	6.3	92.4
4.92	3	3.8	3.8	96.2
5.00	3	3.8	3.8	100.0
Total	79	100.0	100.0	

3- المحور الثّالث: إمكانية جعل التعليم فردياً، وتضمن هذا المحور 8 بنود كانت نتائجه كالتّالي:

أسئلة المحور الثالث	المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
1. تباين المحتوى يُسهم في جعل التعليم فردياً	التكرار	0	5	14	52	8	3.80	0.70	موافق
	النسبة(٪)	0	6.3	17.7	65.8	52			
2. تنويع مصادر المعلومات التي يستعين بها الطلاب	التكرار	0	3	5	53	18	4.09	0.66	موافق
	النسبة(٪)	0	3.8	6.3	67.1	22.8			
3.تنويع موضوعات الدراسة ضمن منهج معين	التكرار	0	2	4	58	15	4.09	0.58	موافق
	النسبة(٪)	0	2.5	5.1	73.4	19			
4.تنويع ميادين الدراسة بدراسة مواد متنوعة	التكرار	0	2	4	60	13	4.06	0.56	موافق
	النسبة(٪)	0	2.5	5.1	75.9	16.5			
5.وضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين وأهداف أخرى لفئة الضّعاف وثالثة لفئة المتوسطين	التكرار	0	2	7	46	24	4.16	0.68	موافق
	النسبة(٪)	0	2.5	8.9	58.2	30.4			
6.إمداد الطلاب بأنشطة متنوعة تراعي ميولهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم المختلفة	التكرار	0	0	4	49	26	4.28	0.55	موافق بشدة
	النسبة(٪)	0	0	5.1	62	32.9			
7.إمداد الطلاب بفترات متفاوتة من الوقت لإتمام تعلمهم	التكرار	0	6	6	46	21	4.04	0.80	موافق
	النسبة(٪)	0	7.6	7.6	58.2	26.6			
8.تباين الإشراف والتوجيه يُسهم في جعل التعليم فردياً	التكرار	0	15	9	47	8	3.61	0.55	موافق
	النسبة(٪)	0	19	11.4	59.5	10.1			
نتيجة المحور الثالث							4.01	0.91	موافق

جدول 8: *نتائج المحور الثالث*

إمكانية جعل التعليم فردياً

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.25	1	1.3	1.3	1.3
	2.75	1	1.3	1.3	2.5
	2.88	1	1.3	1.3	3.8
	3.00	1	1.3	1.3	5.1
	3.13	2	2.5	2.5	7.6
	3.25	1	1.3	1.3	8.9
	3.50	4	5.1	5.1	13.9
	3.63	3	3.8	3.8	17.7
	3.75	7	8.9	8.9	26.6
	3.88	4	5.1	5.1	31.6
	4.00	23	29.1	29.1	60.8
	4.13	5	6.3	6.3	67.1
	4.25	9	11.4	11.4	78.5
	4.38	3	3.8	3.8	82.3
	4.50	3	3.8	3.8	86.1
	4.63	4	5.1	5.1	91.1
	4.75	3	3.8	3.8	94.9
	5.00	4	5.1	5.1	100.0
	Total	79	100.0	100.0	

5.5 تحليل محاور الاستبانة وبنودها

بُنيت الاستبانة على ثلاثة محاور، وكل محور يقيس منحى مهم في العمليّة التعليميّة وهي كما يلي:

1- تحديد أهمية أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها

2- أثر أســـلوب التعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب

3- إمكانية جعل التعليم فردياً.

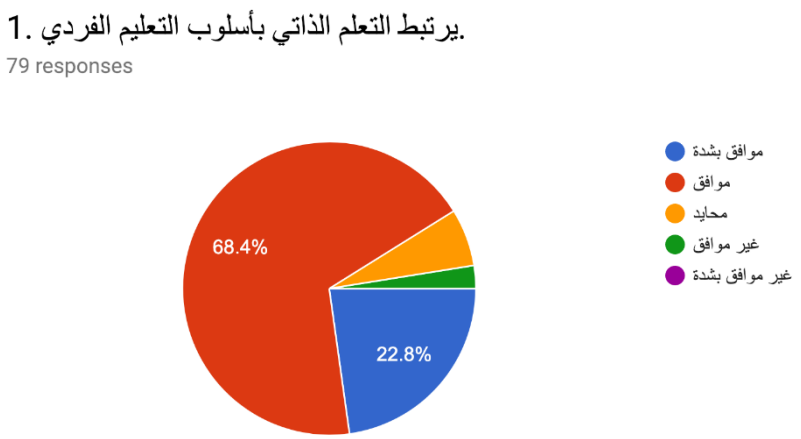
وسنقوم بتحليل هذه المحاور بحسب ترتيبها.

5.5.1 المحور الأوّل تحديد أهمية أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها

يقيس هذا المحور رؤية المعلمين لأهمية أهمية التعليم الفردي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ومدى إدراكهم لفعاليته ضمن هذا المجال.

5.5.1.1 يرتبط التعلم الذاتي بأسلوب التعليم الفردي.

نسبة الموافقين على هذا البند 91.2% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (6)، وتدّل هذه النتيجة على اطلاع المعلمين على هذا الأسلوب، وهي نسبة طبيعيَّة تعكس أهميَّة أسلوب التعليم الفردي، أمّا نسبة من عارضوا هذا البند فقد بلغت 2.5% ، ونسبة المحايدين كانت 6.3 %



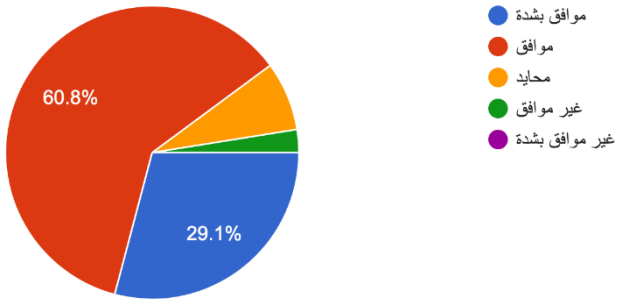
الشكل 6

5.5.1.2 يزيد أسلوب التعليم الفردي فرصة التعلم المستمر.

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 89.9% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (7)، وتدّل هذه النتيجة على معرفة المعلمين بأسلوب التَّعليم الفردي، أمّا نسبة المعارضين فقد بلغت 10.1% بين غير موافق ومحايد، ولم يُسجل خيار غير موافق بشدة، وهذه النسبة تعكس ضرورة إرشاد المعلمين لمزايا الأسلوب الفردي.

2. يزيد أسلوب التعليم الفردي فرصة التعلم المستمر.

79 responses



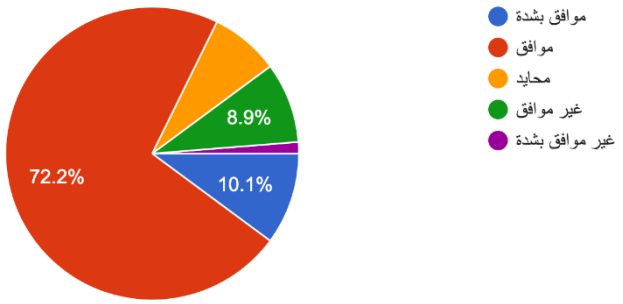
الشكل 7

5.5.1.3 لا يُشترط في التعليم الفردي الدراسة ضمن نطاق مجموعة عمرية متساوية.

كانت نسبة الذين أجابوا بالموافقة على هذا البند 82.3% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (8)، وهي نسبة طبيعية، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت متمثلة ب 10.2% ، ونسبة المحايدين كانت 7.6 % وتعكس نسبة المعارضين أحد أمرين: الأمر الأول ضعف دراية المعلمين بأهمية الأسلوب الفردي، والأمر الآخر عدم تطبيق بعض المعلمين للإجراءات الصحيحة المناسبة في الفصل الدراسي.

3. لا يُشترط في التعليم الفردي الدراسة ضمن نطاق مجموعة عمرية متساوية.

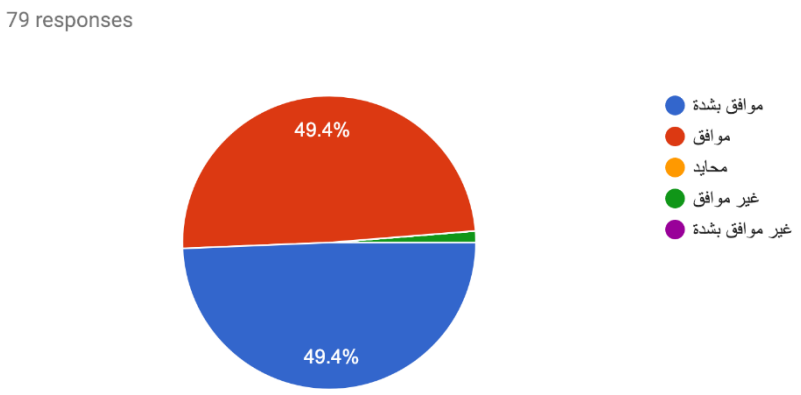
79 responses



الشكل 8

5.5.1.4 تجزئة الدرس إلى خطوات صغيرة يزيد من إمكانية إتقان الدرس.

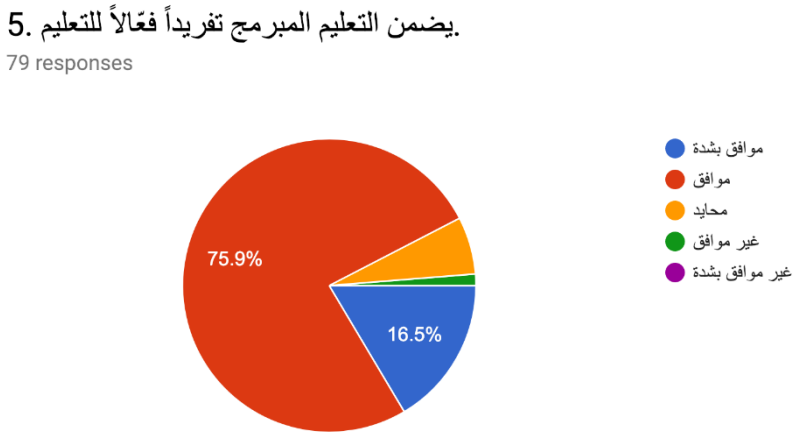
ارتفعت نسبة الموافقين على هذا البند ووصلت 98.8% موزعة بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (9)، وهي نسبة شبه كلّية، وهذه نتيجة منطقية لالتزام المعلمين بالإجراءات الصحيحة في هذا الجانب متمثلة في هذا البند، أمّا نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت ضئيلة جداً متمثلة ب 1.3%



الشكل 9

5.5.1.5 يضمن التعليم المبرمج تفريداً فعّالاً للتعليم.

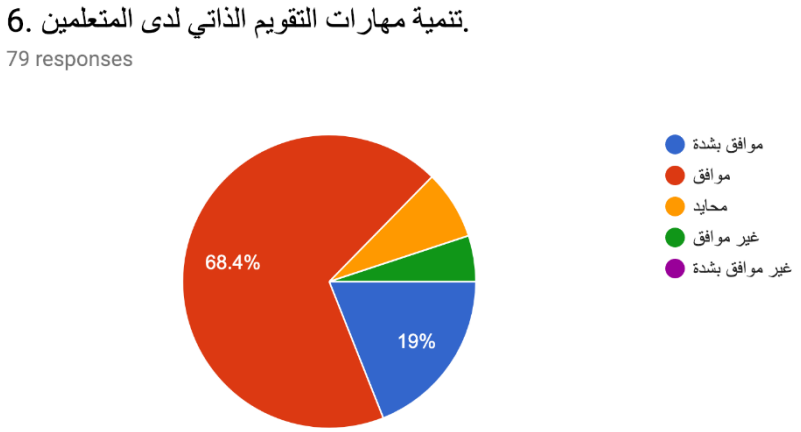
وصلت نسبة الموافقين على هذا البند 92.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (10)، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة المعارضين، ووصلت نسبة من عارضوا هذا البند إلى 7.6% بين غير موافق ومحايد.



الشكل 10

5.5.1.6 تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى المتعلمين.

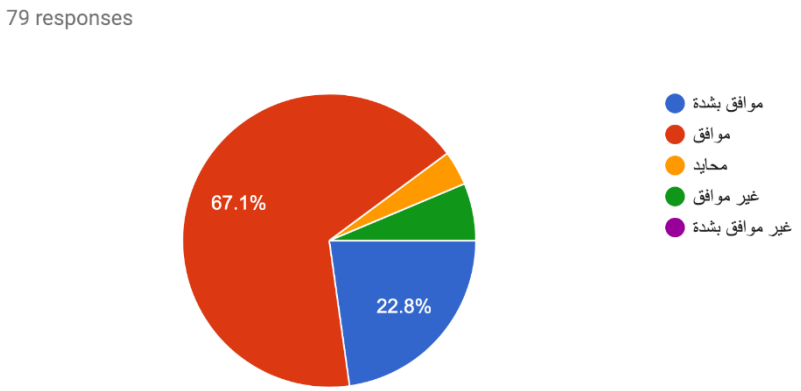
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 87.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (11)، وتدل هذه النسبة على وعي المعلمين بأهمية التقويم الذاتي وما يعكسه على المتعلم من تحسن ملحوظ، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد وصلت إلى 5.1% ، ونسبة المحايدين كانت 7.6%



الشكل 11

5.5.1.7 تشخيص مواطن الضَّعْف لدى المتعلم البطيء.

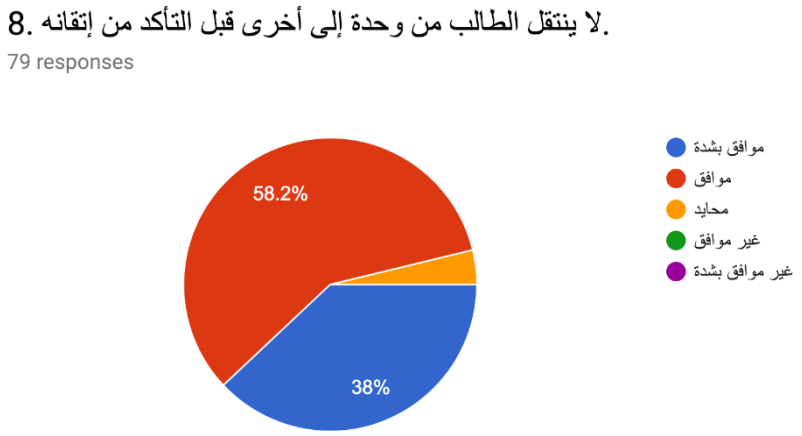
الموافقون على هذا البند بين موافق وموافق بشدة بلغت نسبتهم 89.9% ، كما هو موضح في الشكل (12)، وتدّل هذه النتيجة على معرفة المعلمين لأساسّيات التعليم الفردي في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتشخيص المشكلة لمحاولة علاجها، أمّا نسبة المحايدين لهذا البند فقد بلغت 3.8% ، ونسبة المعارضين كانت 6.3 % وبالرغم من هذه النسبة القليلة إلا أنها تبيّن رفض بعض المعلمين محاولة وضع حلول لمشكلة الفروق الفردية.



الشكل 12

5.5.1.8 لا ينتقل الطالب من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من إتقانه.

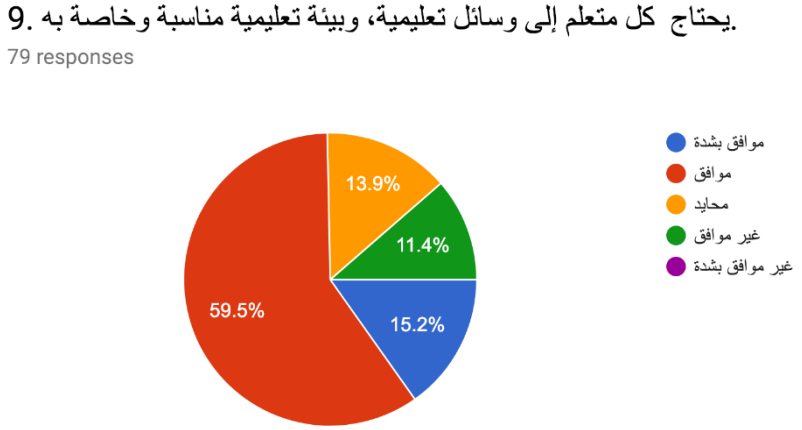
نسبة الموافقين على هذا البند كانت مرتفعة بين موافق وموافق بشدة وبلغت 96.2% ، كما هو موضح في الشكل (13)، وهي نتيجة تقترب إلى الدرجة الكاملة، وتدل أن المعلمين يوظفون أسلوب التعليم الفردي بشكل فعّال، ونسبة المحايدين كانت 3.8 %



الشكل 13

5.5.1.9 يحتاج كل متعلم إلى وسائل تعليمية، وبيئة تعليمية مناسبة وخاصة به.

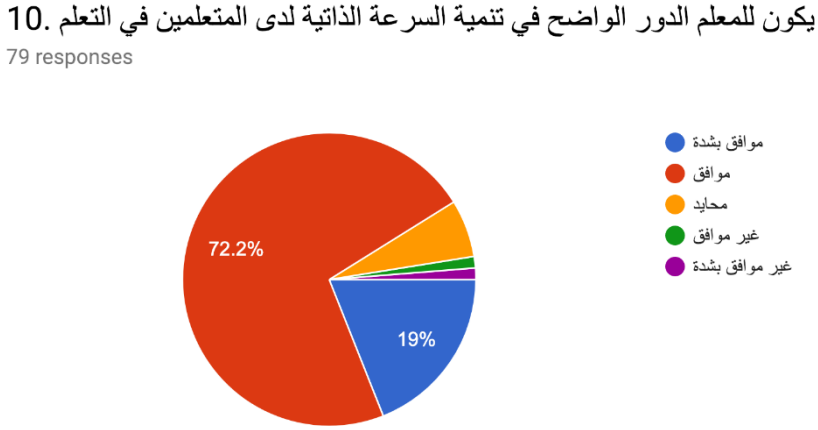
أجابت نسبة 74.7% بين موافق وموافق بشدّة على هذا البند، كما هو موضح في الشكل (14)، وتدّل هذه النتيجة على نقص خبرة المعلمين بكيفية تفعيل الوسائل التعليمية في الفصل الدراسي لتناسب احتياجات المتعلم وقدراته، وكيفية خلق البيئة التعليمية المناسبة للمتعلم والمنسجمة مع ميوله واهتماماته، ونسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت 11.4% ، ونسبة المحايدين كانت 13.9%



الشكل 14

5.5.1.10 يجب أن يكون للمعلم الدور الواضح في تنمية السرعة الذاتية لدى المتعلمين في التعلم.

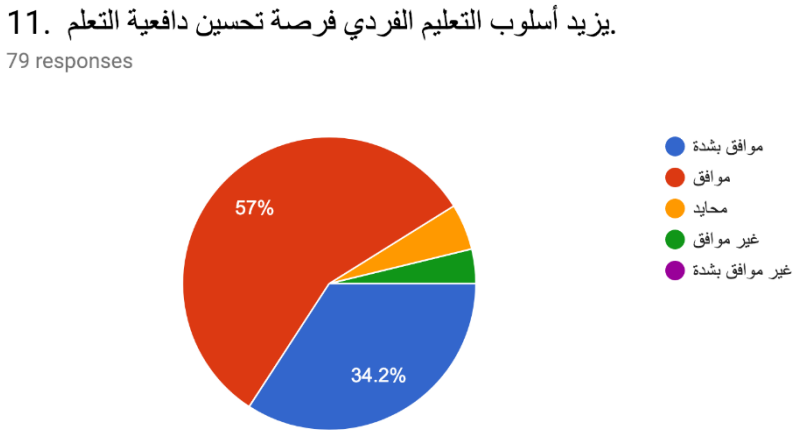
وافقت نسبة 91.2% على هذا البند موزعة بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (15)، وتدّل هذه النتيجة على رؤية المعلمين لنتائج السرعة الذاتية وما تعكسه من آثار على العملية التعليمية، وهي نسبة شبه كلّية، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت ضئيلة وتمثلت ب 2.6% ، ونسبة المحايدين كانت 6.3%



الشكل 15

5.5.1.11 **يزيد أسلوب التعليم الفردي فرصة تحسين دافعية التعلم.**

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 91% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (16)، وهي نسبة تؤكد أهمية أسلوب التعليم الفردي في تحسين دافعية المتعلم وأثرها على المتعلم نفسه والعملية التعليمية، أما من عارضوا هذا البند فقد وصلت نسبتهم إلى 8.9% بين غير موافق ومحايد بدون تسجيل لغير موافق بشدة.

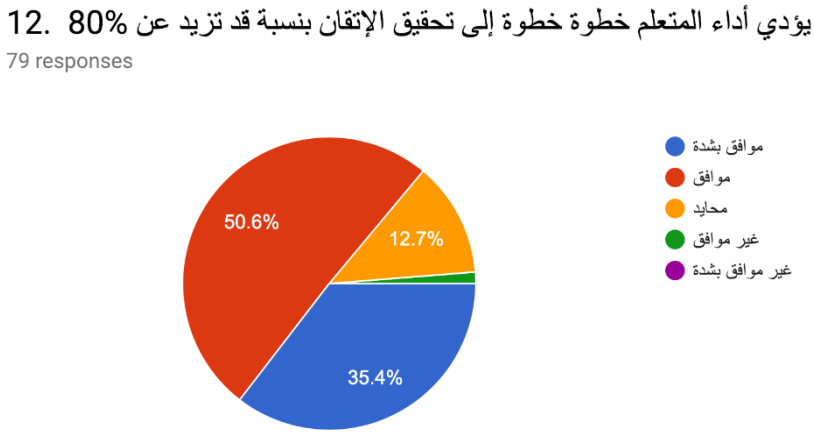


الشكل 16

5.5.1.12 **يؤدي أداء المتعلم خطوة خطوة إلى تحقيق الإتقان بنسبة قد تزيد عن 80%**

الموافقون على هذا البند وصلت نسبتهم إلى 86% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (17)، وتدّل هذه النتيجة على وعي المعلمين وإدراكهم أهمية وصول المتعلم إلى درجة الإتقان، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت ضئيلة متمثلة ب 1.3% ، ونسبة المحايدين كانت 12.7% وهذه النسبة تشير إلى تعارض مع الموافقة على أهمية الأسلوب الفردي في التعليم لأنَّ من أولويات التعليم الفردي إتقان التعليم والوصول بالمتعلم

إلى درجة عالية من الإتقان، وإدراك المعلمين لهذه الناحية يؤدي إلى تعزيز تحقيق الإتقان لدى المتعلم والذي بدوره يبني عنده الانتقال إلى المستويات التعليمية التالية بدون التعرض للصعوبات والعوائق في التعليم.

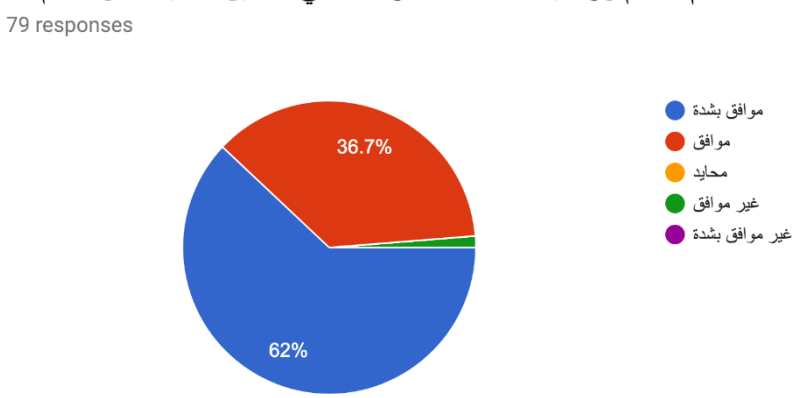


الشكل 17

5.5.2 المحور الثاني في الاستبانة: أثر أسلوب التعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب

5.5.2.1 اهتمام المعلم ورعايته للطالب له أثر فعّال في تحسين دافعيته نحو التعلم.

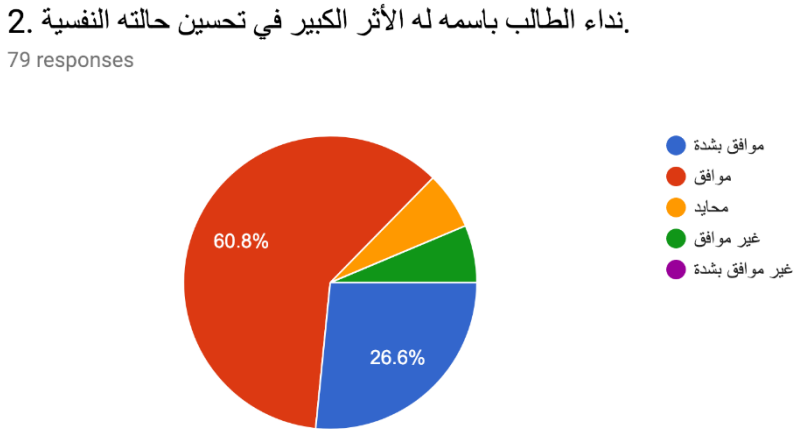
سُجلت نسبة 98.7% على هذا البند بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (18)، وهي نسبة شبه كلّية، ممّا يعكس الأثر الإيجابي لتأثير أسلوب التعليم الفردي ، وسُجلت نسبة 1.3% وهي نسبة ضئيلة جداً إذا قُورنت بنسبة الموافقين ولا تغير في النتيجة المذكورة.



الشكل 18

5.5.2.2 نداء الطالب باسمه له الأثر الكبير في تحسين حالته النفسية.

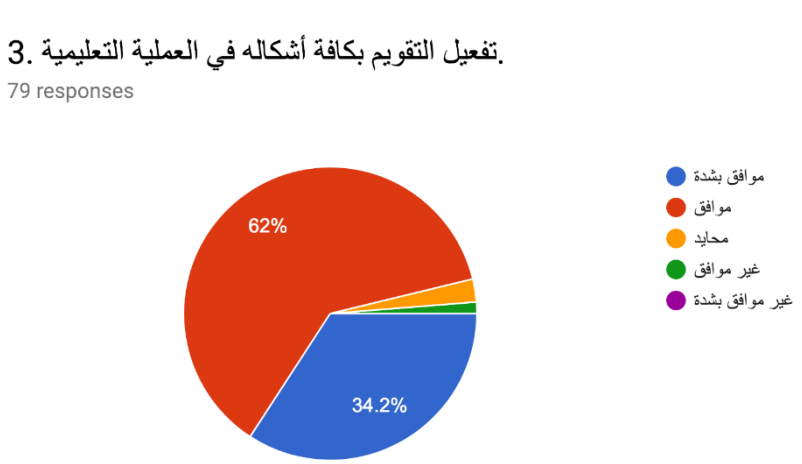
نسبة 60.8% كانت بشكل موافق، ونسبة 26.6% بشكل موافق بشدة، كما هو موضح في الشكل (19)، وهي نسبة مرتفعة وتدل على إدراك المعلمين انعكاس أثر تأثير الحالة النفسية على الطالب في تحسين مستواه التحصيلي، أما نسبة من كانوا معارضين ومحايدين لهذا البند في متساوية ومتمثلة ب 6.3%



الشكل 19

5.5.2.3 تفعيل التقويم بكافة أشكاله في العملية التعليمية.

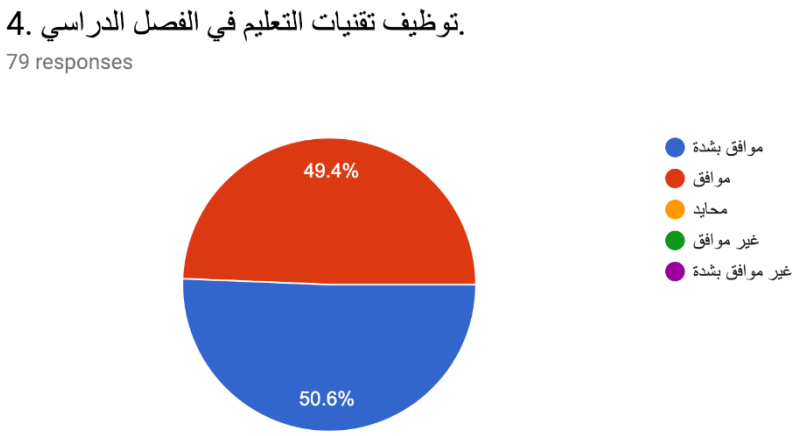
جاءت أهمية التقويم موافقة لإجابات المعلمين فقد بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 96.2% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (20)، وهي نسبة تؤكد اهتمام المعلمين بتفعيل التقويم، وجاءت نسبة المعارضين على هذا البند ضئيلة جداً متمثلة ب 1.3% ، والمحايدين جاءت نسبتهم 2.5%



الشكل 20

5.5.2.4 توظيف تقنيات التعليم في الفصل الدراسي.

نظراً لأهمية توظيف تقنيات التعليم في الفصل الدراسي وإلمام المعلمين لهذه الأهمية فقد بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 100% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (21)، وهي نسبة كلّية تماماً، تؤكد فعالية تقنيات التعليم ،وعدم وجود معارضين يدل على خبرة المعلمين في هذا المجال.

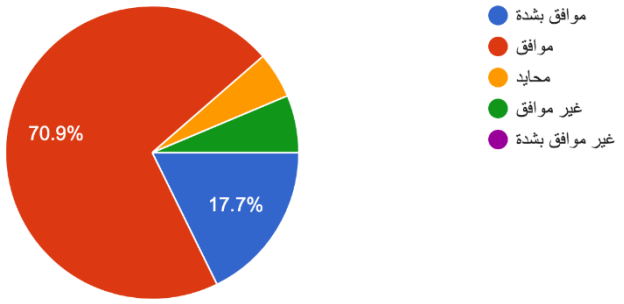


الشكل 21

5.5.2.5 تعليم المتعلم إتقان المهمات التي يقوم بها في التعلم الفردي.

توزعت الإجابات على هذا البند بين موافق وموافق بشدّة بنسبة 88.6%، كما هو موضح في الشكل (22)، وتدّل هذه النتيجة على مدى انعكاس أثر التعليم الفردي على الفرد المتعلم وذلك بتعليم المتعلم كيف يتعلم، والابتعاد عن التلقين وأساليب التدريس التقليدية، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت متمثلة ب 6.3% ، ونسبة المحايدين كانت 5.1% وهذه النسبة لا تشكل فارقاً، ولكن يجب الانتباه إلى عدم زيادة هذه النسبة عند المعلمين حتى لا تترك أثراً سلبياً على المتعلم.

5. تعليم المتعلم إتقان المهمات التي يقوم بها في التعلم الفردي .
79 responses

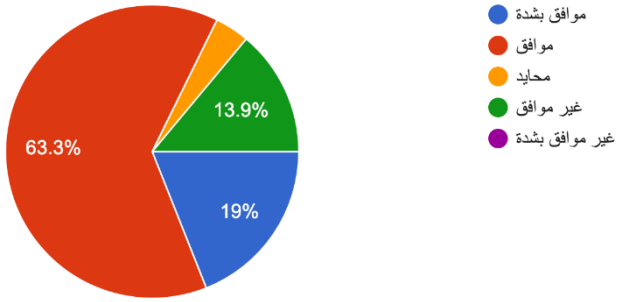


الشكل 22

5.5.2.6 تَعَرُّف الفروق الفردية بين الطلاب.

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 82.3% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (23)، وهي النتيجة المرجوة من أسلوب التعليم الفردي، فتعرُّف الفروق الفردية هو غاية ما يُراد بأسلوب التعليم الفردي، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت كبيرة مقارنة بالبنود السابقة متمثلة ب 13.9% ، ويمكن تجنب هذه النسبة من المعارضين بإقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين المقدمين على التعليم،وتعريفهم أهمية معالجة مشكلة الفروق الفردية وانعكاس أثرها على العملية التعليمية، ونسبة المحايدين كانت 3.8%

6. تَعَرُّف الفروق الفردية بين الطلاب.
79 responses



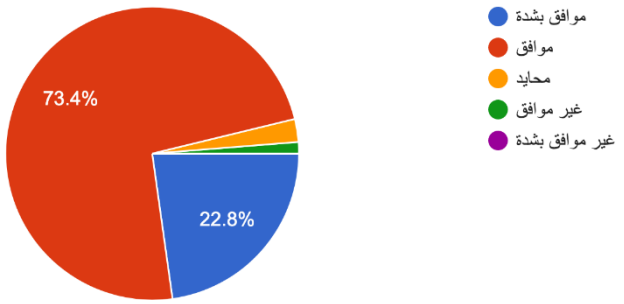
الشكل 23

5.5.2.7 إتاحة الفرصة لكل متعلم ليحقق النشاط المطلوب في الزمن الذي يناسبه ووَفق حاجاته واهتماماته وقدراته.

في هذا البند بلغت نسبة الموافقين 73.4 والموافقين بشدة 22.8، كما هو موضح في الشكل (24)، وهي نسبة مرتفعة تدل على حُسْن تطبيق المعلمين لأسلوب التعليم الفردي، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت ضئيلة جداً متمثلة ب 1.3% ، ونسبة المحايدين كانت 2.5%

7. إتاحة الفرصة لكل متعلم ليحقق النشاط المطلوب في الزمن الذي يناسبه ووَفق حاجاته واهتماماته وقدراته.

79 responses



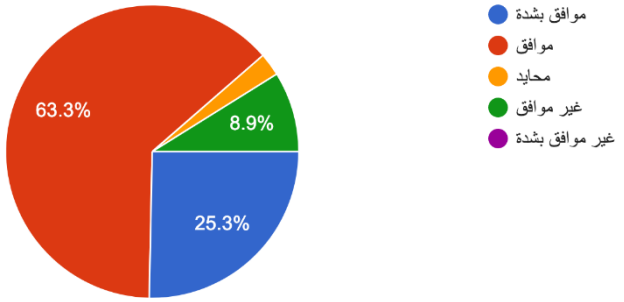
الشكل 24

5.5.2.8 مساعدة المتعلمين على تنمية الثقة بأنفسهم.

توزعت الإجابات على هذا البند كما يلي: 88.6% بين موافق وموافق بشدّة، وهو موضح في الشكل (25)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بمدى إدراك المعلمين لأهمية تنمية الثقة بالنفس وأثرها على تحسين دافعية الطالب، أما نسبة من كانوا محايدين لهذا البند فقد تمثلت ب 2.5% ، ونسبة المعارضين كانت 8.9%

8. مساعدة المتعلمين على تنمية الثقة بأنفسهم.

79 responses

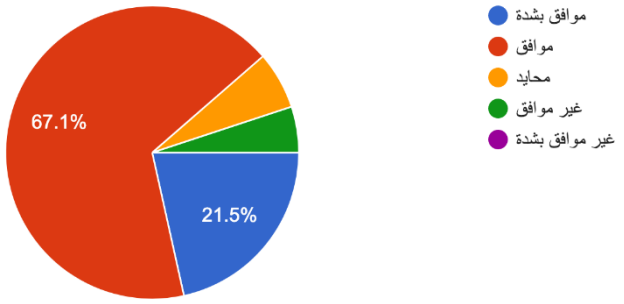


الشكل 25

5.5.2.9 تمنح المعلم القدرة على التنبؤ بالمشكلات النّفسية التي يواجهها الطلاب عند تعلم اللغة العربية.

تماثلت نسبة الموافقين على هذا البند والتي بلغت 88.6% بين موافق وموافق بشدّة مع البند السابق، كما هو موضح في الشكل (26)، وتدّل هذه النتيجة على وعي المعلمين بالمشاكل النفسية التي تعتري المتعلمين وقدرتهم على التنبؤ بهذه المشاكل، وهذه النسبة كما ذكرنا متوافقة مع نسبة الموافقين للبند السابق فالقدرة على التنبؤ بالمشكلات تؤدي إلى السعي لإيجاد الحلول المناسبة وبالتالي تعطي المتعلم مزيداً من الثقة بالنفس، أما نسبة المعارضين على هذا البند فقد توزعت بنسبة 5.1% غير موافق ونسبة 6.3% للمحايدين.

9. تمنح المعلم القدرة على التنبؤ بالمشكلات النّفسية التي يواجهها الطلاب عند تعلم اللغة العربية.
79 responses

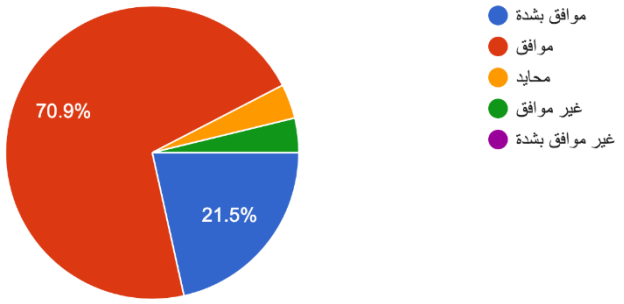


الشكل 26

5.5.2.10 احترام ثقافة المتعلمين المتنوعة.

كانت إجابات غالبية المشاركين عن هذا البند بالموافقة بنسبة 92.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (27)، وتدّل هذه النتيجة على تمكن المعلم من آليات تفعيل التعليم الفردي، أما نسبة من كانوا معارضين ومحايدين لهذا البند فهي متساوية ومتمثلة ب 3.8%

10. احترام ثقافة المتعلمين المتنوعة.
79 responses

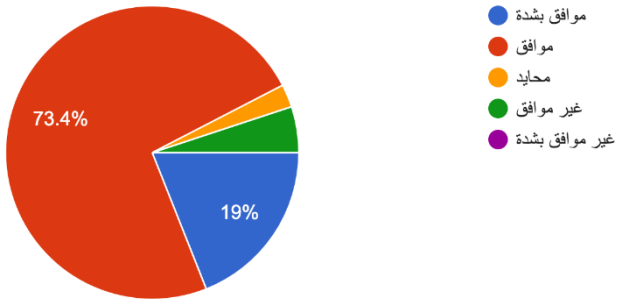


الشكل 27

5.5.2.11 تنمية مهارة التقويم الذاتي مع التعزيز الإيجابي.

وافقت نسبة 92.4% على هذا البند وتوزعت بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (28)، وتنسجم هذه النسبة مع البند السادس من المحور الأول مع التركيز على التعزيز الإيجابي وأثره على الفرد المتعلم، أما من كانوا محايدين لهذا البند فقد كانت نسبتهم 2.5% ، ونسبة المعارضين كانت 5.1%

11. تنمية مهارة التقويم الذاتي مع التعزيز الإيجابي.
79 responses

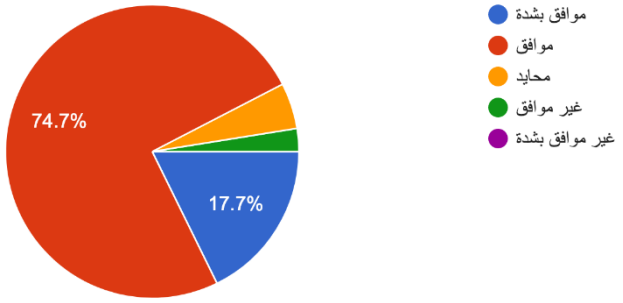


الشكل 28

5.5.2.12 تنمية القدرة على استخدام مهارات التعلم الفردي لدى المتعلم.

نسبة الموافقين على هذا البند بلغت 92.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (29)، وبهذه النتيجة يمكن أن نستنتج مدى قدرة المعلمين على تفعيل مهارات أسلوب التعليم الفردي، ونسبة المعارضين لهذا البند كانت ضئيلة متمثلة ب 2.5% ومقارنة بنسبة الموافقين، وبلغت نسبة المحايدين 5.1%

12. تنمية القدرة على استخدام مهارات التعلم الفردي لدى المتعلم .
79 responses



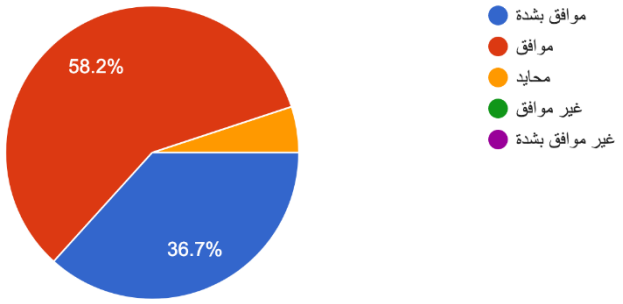
الشكل 29

5.5.2.13 إدراك قيمة استمرارية التقويم وملازمته لمختلف مراحل العملية التعليمية.

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 94.9% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (30)، وتدّل هذه النتيجة على أن التقويم يحظى باهتمام المعلمين لإدراكهم مكانته في العملية التعليمية، وهي نسبة شبه كلّية، ونسبة المحايدين كانت 5.1%، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت 0% وهذا يعطينا دليلاً واضحاً على تفهم المعلمين للنتائج الإيجابية المنعكسة من تطبيق التقويم.

13. إدراك قيمة استمرارية التقويم وملازمته لمختلف مراحل العملية التعليمية.

79 responses



الشكل 30

5.5.3 المحور الثالث: إمكانية جعل التعليم فردياً

5.5.3.1 تباين المحتوى يُسهم في جعل التعليم فردياً.

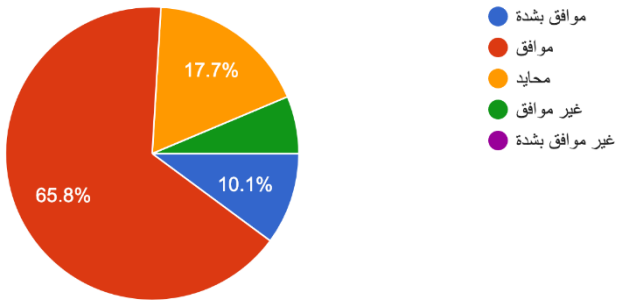
نسبة الموافقين على هذا البند بلغت 75.9% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (31)، وتدّل هذه النتيجة على إمكانية اختلاف المادة الدراسية التي يتفاعل معها الطلاب، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت 6.3% ، ونسبة المحايدين كانت 17.7% ومن هذه النسبة يمكن أن نستنتج ما يلي:

- عدم وضوح فكرة جعل التعليم فردياً لهذه الفئة من المعلمين.
- عدم الإيمان بالفكرة والالتزام بمحتوى واحد لكل الطلاب.

ولذلك هذه الفئة من المعلمين تحتاج إلى توعية في هذا المجال ليتناسب مع تغيرات الواقع التعليمي والاتجاه نحو الفرد المتعلم محور العملية التعليمية.

1. تباين المحتوى يُسهم في جعل التعليم فردياً.

79 responses

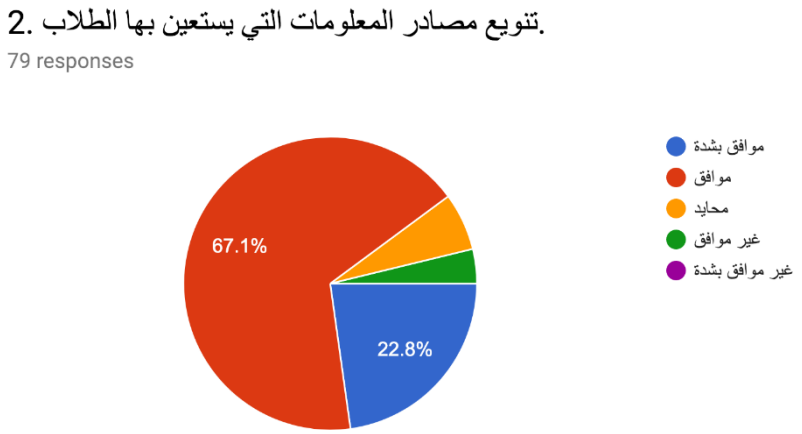


الشكل 31

5.5.3.2 تنويع مصادر المعلومات التي يستعين بها الطلاب.

توزعت الإجابات عن هذا البند بين موافق وموافق بشدّة وبنسبة 89.9، كما هو موضح في الشكل (32)، وتدّل هذه النتيجة بالمشاركة مع نتيجة البند السابق على إمكانية اختيار الموضوع المحدد للطالب من مصادر متنوعة، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت نسبتهم 3.8% ، والمحايدين كانت نسبتهم 6.3% وهذه النسبة إذا قُورنت بنسبة المحايدين في البند السابق يمكن أن نستنتج منها:

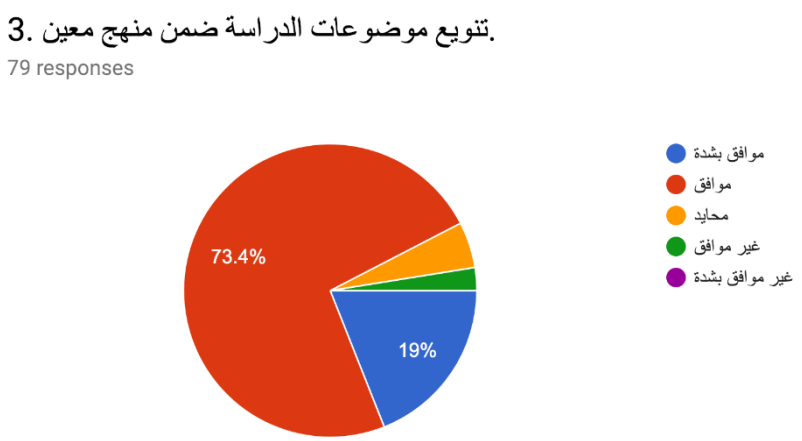
- إجابة المعلمين عن هذا البند كانت بدون اهتمام أو انتباه لأن تنوع مصادر المعلومات أحد أشكال تباين المحتوى التي ارتفعت نسبة المحايدين فيها.
- نقص المعرفة بتفاصيل عملية تباين المحتوى.



الشكل 32

5.5.3.3 تنويع موضوعات الدراسة ضمن منهج معين.

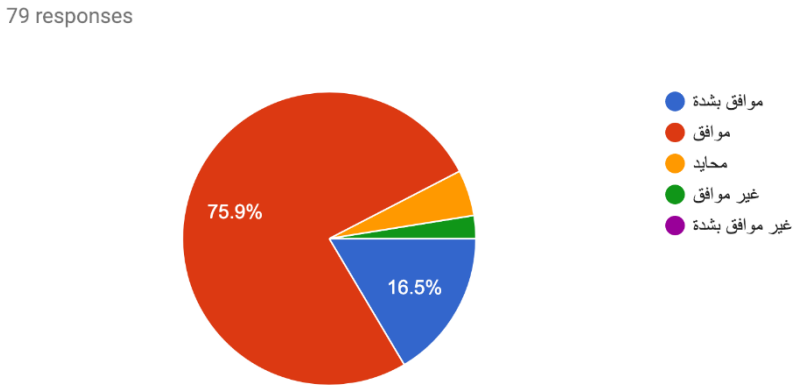
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 92.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (33)، وهذه النسبة تدل على أن هذه الفئة من المعلمين ترى فاعلية تنويع موضوعات الدراسة وإسهامه في جعل التعليم فردياً، أما المعارضين على هذا البند فقد كانت 2.5% ، ونسبة المحايدين كانت 5.1%



الشكل 33

5.5.3.4 تنويع ميادين الدراسة بدراسة مواد متنوعة.

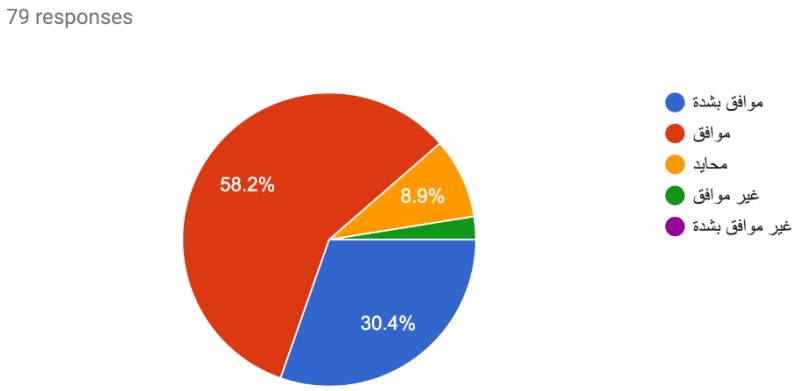
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 92.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (34)، وتدّل هذه النتيجة على وعي المعلمين بأهمية إعطاء الحرية للطالب في اختيار المواد التي تتوافق مع ميوله واهتماماته، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت 2.5% ، ونسبة المحايدين كانت 5.1%



الشكل 34

5.5.3.5 وضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين وأهداف أخرى لفئة الضِّعاف وثالثة لفئة المتوسطين.

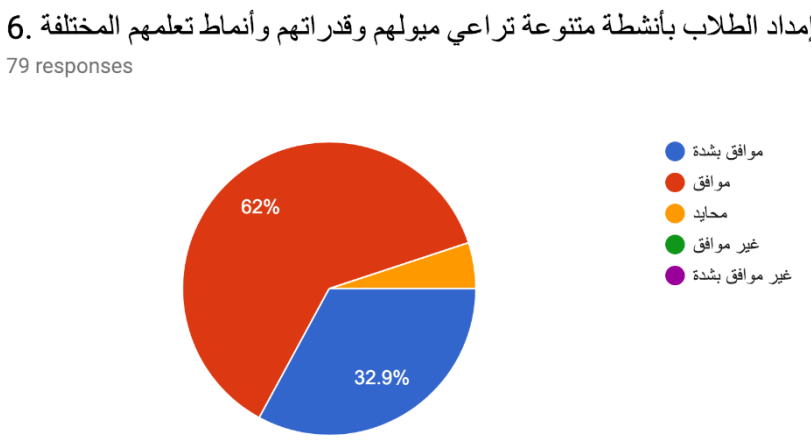
توزعت النسب في هذا البند كالتالي: 58.2 موافق، و30.4 موافق بشدة، كما هو موضح في الشكل (35)، وهذه النتيجة تعكس امتلاك هذه الفئة من المعلمين رصيداً جيداً من المعرفة العلمية في طريقة وضع الأهداف وإمكانية توزيعها، وتنسجم هذه النسبة مع البند السادس في المحور الثاني وهو تعرف الفروق الفردية، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت 2.5% ، ونسبة المحايدين كانت 8.9%



الشكل 35

5.5.3.6 إمداد الطلاب بأنشطة متنوعة تراعي ميولهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم المختلفة.

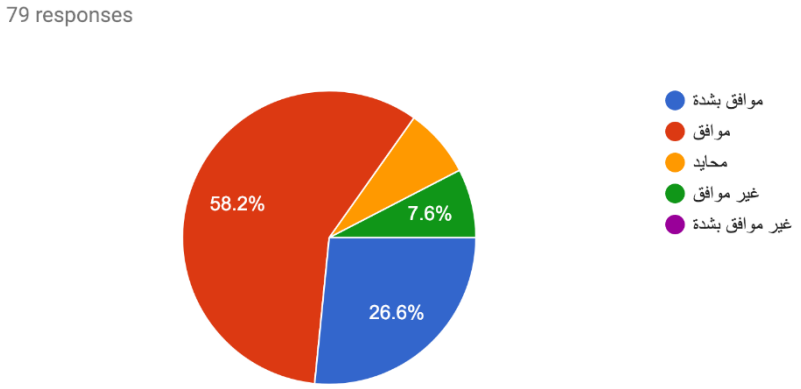
نسبة الموافقين على هذا البند بلغت 94.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (36)، وتدّل هذه النتيجة على إحاطة المعلمين بطرق تطبيق أسلوب التعليم الفردي الذي يُعنى بالدرجة الأولى بالمتعلم وقدراته وميوله واهتماماته، ونسبة المحايدين كانت 5.1% ولم تُسجل نسبة للمعارضين.



الشكل 36

5.5.3.7 إمداد الطلاب بفترات متفاوتة من الوقت لإتمام تعلمهم.

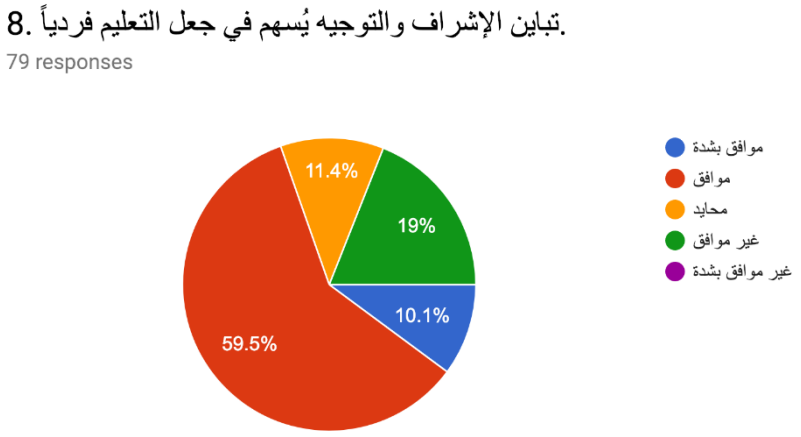
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 84.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (37)، وتدّل هذه النتيجة على تنبّه المعلمين لتفاوت قدرات المتعلمين وبالتالي إمدادهم بفترات متفاوتة من الوقت لإتمام تعلّمهم، أما نسبة من كانوا معارضين ومحايدين لهذا البند فهي متساوية ومتمثلة ب 7.6%



الشكل 37

5.5.3.8 تباين الإشراف والتوجيه يُسهم في جعل التعليم فردياً.

تدنت نسبة الموافقين على هذا البند وبلغت 69.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (38)، وهي نتيجة جيدة ولكن لا ترقى إلى نتيجة البنود السابقة، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت كبيرة نوعاً ما متمثلة ب 19% وهذا يعكس عدم إيمان بعض المعلمين باختلاف شخصيات المتعلمين وخلفياتهم المعرفيّة والاجتماعية وضرورة العمل على تنوع الاتصال والتفاعل بين المعلم والطالب، ونسبة المحايدين كانت 11.4%



الشكل 38

6 نتائج البحث وتوصياته

6.1 نتائج البحث بناء على أسئلته

للإجابة على أسئلة البحث تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلّ مجال من المجالات، كما يوضح الجدول رقم (9).

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
المحور الأول	4.10	0.36	1	عالية
المحور الثاني	4.16	0.41	2	متوسطة
المحور الثالث	4.01	0.91	3	متوسطة

جدول 9: نتائج كافة المحاور

6.1.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل

والذي ينص على ما يأتي: ما درجة أهميّة أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية، والإجراءات التي يجب على المعلم الالتزام بها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور(1)، ويتضح من الجدول رقم (6) أنّ درجة استجابات المعلمين على فقرات المحور الأوّل تراوحت ما بين (4.47 – 3.78) وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين (0.84 – 0.52) ، وبنتيجة موافق بشدة لثلاث فقرات، وموافق لتسع فقرات،حيث تبين أنّ الفقرة رقم (4) والتي تنص على (تجزئة الدرس إلى خطوات صغيرة يزيد من إمكانية إتقان الدرس) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.47) وبانحراف معياري (0.57) وبنتيجة موافق بشدة، بينما جاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على (يحتاج كل متعلم إلى وسائل تعليمية، وبيئة تعليمية مناسبة وخاصة به) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (0.84) وبنيجة موافق.

وهذه النتيجة تؤكّد أهميّة أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتؤكد التزام المعلمين بالإجراءات الصحيحة لتطبيق هذا الأسلوب بحسب وجهة نظر معلمي اللغة العربيّة الذين طُبقت أداة البحث عليهم.

6.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وينص سؤال البحث الثاني على ما يأتي: هل ترك أسلوب التعليم الفردي أثره على كفاية المعلم؟ وهل يمتلك المعلمون القدرة على تفعيل هذا الأسلوب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور (2)، حيث يتضح من الجدول رقم(7) أنّ درجة استجابات المعلمين على فقرات المحور الثاني تراوحت ما بين (4.59- 3.87) وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين(0.50-0.88) ، وبنتيجة موافق بشدة لأربع فقرات، وموافق لتسع فقرات ، حيث تبين أنّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على (اهتمام المعلم ورعايته للطالب له أثر فعّال في تحسين دافعيته نحو التعلم.) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.59) وبانحراف معياري (0.56) وبنتيجة موافق بشدة، بينما جاءت الفقرة رقم (6) و التي تنص على (تَعَرُّف الفروق الفردية بين الطلاب) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.87) وبانحراف معياري (0.88) وبنتيجة موافق.

وهذه النتيجة تدّل على تأكيد أثر أسلوب التعليم الفردي على كفاية المعلم، وقدرة المعلمين في هذا المجال على تفعيل هذا الأسلوب.

6.1.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وينص سؤال البحث الثالث على ما يأتي: ما مدى إمكانية جعل التعليم فردياً؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور (3)، حيث يتضح من الجدول رقم(8) أنّ درجة اســتجابات المعلمين على فقرات المحور الثالث تراوحت ما بين (4.28- 3.61) وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين(0.55- 0.80)، وبنتيجة موافق بشـدة لفقرة واحدة، وموافق لسـبع فقرات، حيث تبين أنّ الفقرة رقم (8) والتي تنص على (تباين الإشـراف والتوجيه يُسـهم في جعل التعليم فردياً جاءت في المرتبة الأولى بمتوســط حســابي (3.61) وبانحراف معياري (0.55) وبنتيجة موافق. وتدل هذه النتيجة على قدرة المعلمين على تطبيق أســلوب التعليم الفردي والإســهام في جعل التعليم فردياً، مع بعض التعديلات التي تساعد في ذلك.

6.2 مناقشة نتائج الدّراسة

هدفت الدراسة كما بيّنتُ في البحث إلى تعرف درجة أهميَّة أسلوب التَّعليم الفردي، ودرجة تَمثُّل المعلمين للإجراءات الصحيحة التي تثري كفاية المعلم، كما هدفت إلى إظهار نتيجة تأثير أسلوب التعليم الفردي على كفاية المعلم وأثره الواضح في تعليم العربية لغير الناطقين بها. وهدفت الدراسة إلى معالجة المشكلات التَّعليميَّة التي تعترض سبيل المتعلمين بإمدادهم بمعلمين مؤهلين تأهيلاً علمياً وتربوياً يرتقي بهم إلى مستويات الإتقان.

ولتحقيق هذه الأهداف قمت بإعداد هذه الدراسة وتطبيقها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التَّالية:

- أكَّدتْ نتائج الدراسة على أهميَّة أسلوب التَّعليم الفردي، وعلى إدراك المعلمين لهذه الأهميَّة.
- أظهرت نتائج الدراسة انعكاس تأثير أسلوب التعليم الفردي على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بظهور أثره في قدرتهم على تطبيق هذا الأسلوب بكافة أشكاله.
- بيَّنتْ نتائج الدراسة أنَّ إمكانية جعل التعليم فردياً ممكنة التحقق بمزيد من الاطلاع والبحث، وكلَّما كان المعلم حاذقاً ومتقناً لتفعيل أساليب التدريس الحديثة استطاع أنْ يُثري العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة.
- بيَّنت الدراسة قدرة أسلوب التعليم الفردي على معالجة مشكلة الفروق الفرديَّة إذا التزم المعلمون بتفعيل الإجراءات الصحيحة في الوقت المناسب.

6.3 التوصيات والاقتراحات

بعد الانتهاء من البحث سجلتُ عدداً من التَّوصيات والاقتراحات في محاولة للمساهمة في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتطوير كفاية المعلمين ضمن هذا المجال، وجاءت التَّوصيات على الشكل الآتي:

- ضرورة متابعة البحث والاطِّلاع المستمر للأبحاث العلميَّة الحديثة، حرصاً على مواكبة المستجدات في هذا الميدان.
- ضرورة توزيع الطلاب في الفصول الدراسية بعد تحديد المستوى اللغوي لهم بشكل منظَّم والابتعاد عن العشوائية في التوزيع، ممّا يسهل تطبيق أسلوب التعليم الفردي.
- محاولة حَصْرِ عدد الطلاب في الفصل الواحد بما لا يتجاوز 15 طالباً، وذلك لإمكانية تفعيل أسلوب التعليم الفردي بما يتناسب إلى كل طالب متعلم واحتياجاته واهتماماته.
- دعم معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بدورات علمية تدريبيَّة، للانتقال من المجال النَّظري إلى المجال العمليّ بشكل أكثر فعاليَّة وتمكّن.
- وضع أطر معرفيَّة جديدة تُسهم في صقل كفاية المعلمين، والتَّنبيه على أهميَّة الموضوع بهدف توظيفه في برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- التدقيق في اختيار معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فليس كل متكلم باللغة العربية قادر على تعليمها.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، *جامع الأصول في أحاديث الرسول*، تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، مكتبة الحلواني ودار البيان، القاهرة 1972.
- ابن جماعة، بدر الدين، *تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم*، تحقيق مصطفى محمود حسين، دار الآثار للنشر والتوزيع، القاهرة 2005
- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن، *صيد الخاطر*، مكتبة الصفا، القاهرة 2004.
- ابن خلدون، عبد الرحمن، *مقدمة ابن خلدون*، منشورات دار مكتبة الهلال، بيروت 1983.
- ابن سحنون، محمد، *آداب المعلمين*، تحقيق حسن عبد الوهاب، دار الكتب الشرقية، تونس 1972.
- ابن العماد الحنبلي، *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*، طبعة دار المسيرة المصورة، بيروت 1979.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، *سنن ابن ماجه*، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، ب ت.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين أبو الفضل، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت ب ت.
- إبراهيم، فيدة، *القيادة التربوية في الإسلام*، دار مجدلاوي، عمّان 1997
- إسماعيل، محمد زيد، جاكاريجا كيتا، "الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين"، *مجلة دراسات وأبحاث*، 2016.
- أبو الجديان، منير، وآخرون، *القياس والتقويم التربوي*، مكتبة الطالب الجامعي بجامعة الأقصى، غزة 2013.
- أبو داود، الإمام الحافظ الأشعث السجستاني الأزدي، *سنن أبي داود*، مراجعة وضبط محمد محي الدين عبد الحميد، دار الغار ب ت.
- أبو علّام، رجاء، *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، دار النشر للجامعات، القاهرة 2010 .
- أبو عمشة، خالد،تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا، سبل تطوير تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، بحث على الإنترنت.
- أبو الفداء الحافظ بن كثير الدمشقي، *البداية والنهاية*، تحقيق أحمد أبو ملحم وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1985.
- أبو الفضل محمد بن طاهر المقدسي، أبو بكر محمد بن موسى الحازمي، *شروط الأئمة الستة*، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1984.
- أبو نمر، مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة 2008.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، *الجامع الصحيح*، محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة ب ت.
- البرازي، مجد، *أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب و السنة*، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمّان 2001
- بسندي، خالد، "مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية"، *المجلة الأردنية* 1430ه.
- البغدادي شهاب الدين، ياقوت الحموي، *معجم البلدان*، وكالة المعارف الجليلة، استانبول 1979.
- البوصيري، أحمد بن أبي بكر، *إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة*، تحقيق دار المشكاة للبحث العلمي، دار الوطن، الرياض 1999.
- البيانوني، عبد المجيد، *رسالة المعلم وآداب العالم والمتعلم*، دار ابن حزم، بيروت 1999.
- جامعة القدس المفتوحة، *تعديل السلوك*، جامعة القدس المفتوحة، 2009.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام، *الكفايات التعليمية في القياس والتقويم*، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.
- الجساسي، عبد الله، أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، 2011.
- حجازي، محمود فهمي، *مدخل إلى علم اللغة*، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة 2007.
- حوّى، سعيد، *في آفاق التعليم*، مكتبة الرسالة الحديثة، الأردن 1981.
- الخالدي، يونس، ابراهيم حامد الأسطل، فريال، *مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل*، دار الكتاب العربي، العين 2008.

- خطّاب، محمود، *القائد القدوة*، دار مكتبة الحياة ومكتبة النهضة، بغداد 1960.
- دحلان، عمر، *زاد المعلم في التعليم والتعلم*، مكتبة آفاق، غزّة 2010.
- رجب، مصطفى، *مع تراثنا التربوي شخصيات ونصوص*، مكتبة كوميت، القاهرة 1999.
- الرّشيد، عبير، الصيدلاني، صفاء، *استراتيجية التعلم بمعاونة الحاسوب*، مصدر إلكتروني.
- الزبيدي، عبد الرازق محمد بن محمد الملقب بمرتضى، *تاج العروس من جواهر القاموس*، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، الكويت ب ت.
- الزرنوجي، برهان الدين، *تعليم المتعلم طريق التعلم*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1986.
- الزرنوجي برهان الدين، *تعليم المتعلم طريق التعلم*، تحقيق سيد أحمد عثمان، مكتبة الأنجلو المصرية 1977.
- زقوت، محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، غزّة 1997.
- الزهراني، علي، "الأساليب التعليمة المستقاة من خلال تراجم الإمام البخاري على أحاديث كتب العلم في جامعه الصحيح"، *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها*، 2003.
- زيتون، كمال عبد الحميد، *التدريس نماذجه مهاراته*، عالم الكتب، القاهرة 2003.
- سليمان، عرفات، *المعلم والتربية*، مكتبة الأنجلو المصرية، 1982.
- السيوطي، عبد الرحمن، *بغية الوعاة*، القاهرة1964.
- شاش، محمد حسن، *تقنيات التعليم 2* ، وزارة التعليم العالي جامعة تشرين كلية التربية، سورية 2007-2008.
- الشربيني، فوزي، الطناوي، عفّت، *الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية*، مركز الكتاب للنشر، مصر 2006.
- الشلهوب، فؤاد، *المعلم الأول قدوة لكل معلم ومعلمة*، دار القاسم، الرياض 1996.
- شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، مؤسسة الرسالة، 2001.
- شنيك، هبة عبد اللطيف، موقع إلكتروني، 2015.
- الشيباني، عمر، *من أسس التربية الإسلامية*، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس 1993.
- صدقة، خالد بن صالح، واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة لمبدأ الفروق الفردية في السنة النبوية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، السعودية 1434 ه.
- طعيمة، رشدي أحمد، *المعلم كفاياته إعداده تدريبه*، دار الفكر العربي، القاهرة 2006.
- عامر، فرج المبروك عمر، طرائق التدريس العامة طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس، 2014.
- عبد التواب، عبد التواب، *إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية*، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا 1996
- عبد الحميد، عواطف حسان،"أثر برنامج مقترح في التربية البيئية باستخدام أسلوب التعليم الفردي الإرشادي في التحصيل المعرفي"، *المجلة التربوية*، 2012.
- عبد الرحمن، عبد الرؤوف، *أخلاق العالم والمتعلم عند أبي بكر الآجري*، دار الجيل، بيروت 1991.
- عبد السلام، أحمد شيخ، "مواصفات المعلم الناجح في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية"، *المجلة العربية للعلوم اللغوية*، السودان 2007.
- عبد العال، حسن، "المعلم في الفكر التربوي لابن جماعة كفاءته ومسؤولياته"، *رسالة الخليج العربي*، الرياض 1984.
- عبود، عبد الغني، *التربية ومشكلات المجتمع*، دار الفكر العربي، القاهرة 1992.
- عطية، محسن علي، *التعليم أنماط ونماذج حديثة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان 2016.
- العنزي، بشرى بنت خلف، *تطوير كفاية المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام*، كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض في اللقاء السنوي الرابع عشر 2012.
- علي ديب، أوصاف، "أثر استخدام طريقة جيكسو للتعلم التعاوني في اكتساب مفهوم واستراتيجيات تفريد التعليم المعاصرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق"، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* 2011.
- علي، نبيل، *تحديات عصر المعلومات*، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة 2003.
- العليمي، أحمد، طرائق النبي في تعليم أصحابه رضوان الله عليهم، دار ابن حزم، بيروت 2001
- العياضي، حمدي، *الفروق الفردية*، الجامعة الإسلامية، كلية الدعوة وأصول الدين، المدينة المنورة، موقع إلكتروني 2013

- فراونة، لبيبة، درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب الترغيب والترهيب كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر الطلبة بمديرية غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة 2010
- فرج، عبد اللطيف بن حسين، *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان الأردن 2005
- الفيومي، الشيخ الإمام أحمد بن محمد بن علي، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان ب ت.
- القلّا، ناصر الدين، فخر الدين، يونس، *أصول التدريس وطرائقه*، منشورات جامعة دمشق 2004
- قنديل، أنيسة، العلاقات الإنسانية بين المعلمين وطلبتهم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي ومدى تمثلها في المدارس الثانوية الحكومية بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية 2001
- الكحلوت، جيهان، المقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء آراء بعض المربين المسلمين ومدى تمثلها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة 2007
- الكيلاني، ماجد، *تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية*، دار ابن كثير، دمشق 1985
- محمود، محمد، *علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام*، دار الشروق، جدة 1984
- مرعي، توفيق، وآخرون، *طرائق التدريس والتدريب العامة*، جامعة القدس المفتوحة 2012
- مصطفى، إبراهيم، وآخرون، *المعجم الوسيط*، دار الدعوة للنشر والتوزيع، القاهرة ب ت.
- *المعجم العربي الأساسي*، تأليف وإعداد جماعة من كبار اللغويين العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ب ت.
- منصور، علي، *علم النفس التربوي*، منشورات جامعة دمشق 2010
- مهدي، فردوس محيي عبد اللطيف، *استراتيجيات نفريد التعليم المعاصر التعليم الموصوف للفرد*، جامعة بنها مصر، مقال على الإنترنت.
- النحلاوي، عبد الرحمن، الإصلاح التربوي والاجتماعي والسياسي من خلال المبادئ والاتجاهات التربوية عند التاج السبكي، المكتب الأسلامي، بيروت 1988
- نمر، أمين، إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية 2007
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، *المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله*، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت ب ت.
- الهاشمي، عبد الحميد، *الفروق الفردية*، دار التربية للتأليف والطباعة والنشر، ب ت.
- الهندي، علاء الدين الرهان، *كنز العمال في سنة الأقوال والأفعال*، تحقيق: بكري حياني، مؤسسة الرسالة، بيروت 1979.
- الوصيفي، عوض، دور معلم المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته وسبل تطويره في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة 2012.

المراجع المترجمة

- Brown،Douglas.1994 ، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة إبراهيم القعيد و عيد الشمري، بيروت
- Chomsky ، Noam1993 ، جوانب من نظرية النحو، جامعة البصرة
- Edward J , Murray ، *الدافعية والانفعال*، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، القاهرة 1988
- Madan Mohan, Ronald H ، *تفريد التعليم والتعلم في النظرية والتطبيق* ، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع 1997
- Saliberg, Saint ، *سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين*، مركز البيان للدراسات والتخطيط، موقع إلكتروني.

المراجع الأجنبية

- Westbory, I, Hansen, S-E, Kansanen, P.& Bjorkvist,O.(2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles Finland's experience. Scandinarian Journal of Educeational Research 49(5), 475-485.
- Sahlberg, P, Education policies for raising student learning: TheFinnish approach, Journal Of Education Policy,2007,147-171
- Williams, Williams ،Caroline C ،Kaylene C ،"Five key ingredients for improving student motivation " *Research in Higher Education Journal*.

الملاحق

الملحق 1 طلب تحكيم الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم طالبة الماجستير ميساء يوسف أحمر تحت إشرافي بإعداد دراسة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في تخصص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية التربية بجامعة إسطنبول آيدن تحت عنوان: "أثر أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتأثير كفاية المعلم في هذا المجال"، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أسلوب التعليم الفردي بكل جوانبه ونظمه ومحاوره، وبيان مدى تأثيره على كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوضيح الأثر الذي يعكسه هذا التأثير، مع ذكر إيجابياته وسلبياته. وقد أعدت الباحثة أسئلة الاستبانة وَفق معايير لايكرت.

ومن خلال خبرتكم ترجو منكم الباحثة التكرم بوضع علامة (√) أمام العبارات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها لتكوين نظرة دقيقة عن أسلوب التعليم الفردي، وفي نهاية كل محور تتفضلون بتبيان اقتراحاتكم والتي ستستفيد منها الباحثة عند إعداد دراستها لتلافي نقاط النقص التي غفلت عنها. وستوضع ملاحظاتكم القيمة ضمن تقييم الدراسة. وشكراً جزيلاً لحسن تعاونكم وسريع استجابتكم.

البروفيسور الدكتور حسين إلمالي
جامعة إسطنبول آيدن كلية التربية
رئيس قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

وسيتم تحكيم القائمة في ضوء العناصر الآتية:

1. ارتباط المؤشر بالمحور.
2. وضوح المؤشر من الناحية المعرفية والناحية اللغوية.
3. الإضافة بالتعليق أو التعديل أو الحذف بما ترونه مناسباً.

الاستبانة		ارتباطه بالمحور		وضوحه		التعديل المقترح
المحور	المؤشر	مرتبط	غير مرتبط	واضح	غير واضح	
تحديد أهمية أسلوب التعليم الفردي في العملية التعليمية والإجراءات الصحيحة التي يجب على المعلم الالتزام بها وممارستها	1. ارتباط التعلم الذاتي بأسلوب التعليم الفردي.					
	2. أسلوب التعليم الفردي يزيد فرصة التعلم المستمر.					
	3. لا يُشترط في التعليم الفردي الدراسة ضمن نطاق مجموعة عمرية متساوية.					
	4. تجزئة الدرس إلى خطوات صغيرة يزيد من إمكانية إتقان الدرس.					
	5. التعليم المبرمج يضمن فردية فعّالة للتعليم.					
	6. تمكين التقويم الذاتي لدى المتعلم.					
	7. تشخيص مواطن الضعف لدى المتعلم البطيء. 8. لا ينتقل الطالب من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من إتقانه.					
	9. المناهج المتوفرة حالياً في تدريس العربية لغير الناطقين بها تساعد على تطبيق أسلوب التعليم الفردي.					
	10. إمكانية تعلم الطالب وَفق سرعته الخاصة الذاتية.					
	11. أسلوب التعليم الفردي يزيد فرصة تحسين دافعية التعلم.					
	12. أداء المتعلم خطوة خطوة يؤدي إلى تحقيق الإتقان بنسبة قد تزيد عن 80%					

الاقتراحات						
أثر أسلوب التعليم الفردي على كفاية معلم العربية لغير الناطقين بها وقياس مدى قدرة المعلمين على تفعيل هذا الأسلوب	1. اهتمام المعلم ورعايته للطالب له أثر فعّال في تحسين دافعيته نحو التعلم.					
	2. نداء الطالب باسمه له الأثر الكبير في تحسين حالته النفسية.					
	3. تفعيل التقويم بكافة أشكاله في العملية التعليمية.					
	4. توظيف تقنيات التعليم في الفصل الدراسي.					
	5. توظيف اللغة الصامتة والصمت المثمر في الفصل الدراسي.					
	6. التمكن من الفروق الفردية بين الطلاب.					
	7. التمكن من الفروق الفردية لدى الطالب نفسه.					
	8. مساعدة المتعلمين على تنمية الثقة بأنفسهم.					
	9. تمنح المعلم القدرة على التنبؤ بالمشكلات النفسية التي يواجهونها عند تعلم اللغة العربية.					
	10. احترام ثقافة المتعلمين المتنوعة.					
	11. يُثري المعلم تخصصه بمزيد من الاطلاع والبحث المستمر.					
	12. يساعد المتعلمين على الربط بين خبراتهم السابقة في تعلم اللغة العربية وما يتلقونه من خبرات في الحصة الدراسية.					

	13. إدراك قيمة استمرارية التقويم وملازمته لمختلف مراحل العملية التعليمية.					
الاقتراحات						
إمكانية جعل التعليم فردياً	1. تباين المحتوى يُسهم في جعل التعليم فردياً.					
	2. تنويع مصادر المعلومات التي يستعين بها الطلاب.					
	3. تنويع موضوعات الدراسة ضمن منهج معين.					
	4. تنويع ميادين الدراسة بدراسة مواد متنوعة.					
	5. وضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين وأهداف أخرى لفئة الضِّعاف وثالثة لفئة المتوسطين.					
	6. إمداد الطلاب بأنشطة متنوعة تراعي ميولهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم المختلفة.					
	7. إمداد الطلاب بفترات متفاوتة من الوقت لإتمام تعلمهم.					
	8. تباين الإشراف والتوجيه يسهم في جعل التعليم فردياً.					

الاقتراحات	

ملحق 2 أسماء الأساتذة الذين حكّموا أداة البحث

الاسم	الجامعة	البلد
الأستاذ الدكتور مهدي العش	جامعة دمشق	سورية
الأستاذ الدكتور وليد أحمد العناتي	الجامعة الأردنية	الأردن
الأستاذ الدكتور عابد يشار	جامعة آيدن	اسطنبول
الدكتور عبد الرزاق خليفة	جامعة دمشق	سورية

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Maisaa AHMAR

Doğum Tarihi ve Yeri: 03.02.1974 , Lazkiye, Suriye.

E-Posta : maisa.12233@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

- Lisans: Tishreen Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyat Bölümü (2011).
- Yükseklisans: İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Bölümü, Arapça Öğretmenliği Programı(2019).

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- Tajdeed Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, İstanbul, 2017-2018.
- İstanbul, Siyer Vakfı Arapça öğritmeni, 2017-2018.
- İstanbul, Al-Aqsa Lisesi Arapça öğritmeni, 2015-2016.
- İstanbul, Ummah Academy Arapça öğritmeni,2016.
- Suriye, Tishreen Üniversitesi Arapça öğritmeni, 2014-2015.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans sunduğum tezi olarak “ARAPÇA KONUŞMAYANLARA YÖNELİK ARAPÇA EĞİTİMİNDE BİREYSEL EĞİTİM METODUNUN ETKİSİ VE ÖĞRETMENİN YETERLİLİĞİNİN BU KONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ” adlı çalışmanın, tezin safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün aşamalarında bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yola başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya da gösterinlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu onurumla beyan ederim (22 /2 /2019).

Maisaa AHMAR

THE EFFECT OF INDIVIDUAL EDUCATION METHOD IN THE EDUCATION OF ARABIC SPEAKERS AND THE EFFECT ON THE TRAINING COMPETENCE

ABSTRACT

This thesis emerged from the fact of teaching Arabic to those who do not speak Arabic. So much so that Arabic language teaching faces major problems. A few examples of them; To facilitate the ways in which the Arabic student can overcome the problems he faces, to observe personal differences and to give the learner the impetus to reach the peak. It must be coordinated scientifically and programmatically with Arabic teachers to find successful solutions to achieve the targeted aim. It is aimed that the ones who do not speak Arabic will be able to show their personal training method and those who do not speak Arabic with the personal education on the qualifications of the Arabic teachers, show the relevance of the style with the effect of the style and show the ability to do personal education by using many forms. The aim is to introduce the importance of personal education style in Arabic education to those who do not speak Arabic from the point of view of selected teachers from male and female teachers working in this sector. Teachers are aware of the individual training method and its impact on education. But their ability to implement this method is different.

Key words: *Influence, artifact, personal education, detailed education.*

ARAPÇA KONUŞMAYANLARA YÖNELİK ARAPÇA EĞİTİMİNDE BİREYSEL EĞİTİM METODUNUN ETKİSİ VE ÖĞRETMENİN YETERLİLİĞİNİN BU KONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Özet

Bu tez Arapça bilmeyenlere Arapça'yı öğretme gerçeğinden ortaya çıktı. Öyle ki Arap dili öğretimi büyük sorunlarla karşılaşmaktadır. Onlardan birkaç örnek; Arapça öğrencisinin karşılaştığı sorunların üstesinden gelme yollarını kolaylaştırmak, kişisel farklılıkları gözetmek ve öğrenene zirveye ulaşacağı itici bir etki sağlamak. Hedeflenen amacı gerçekleştirmek için başarılı çözümler bulmada Arapça hocalarıyla bilimsel ve programlı olarak koordine olunmalıdır. Arapça bilmeyenlere kişisel eğitim yöntemi ve Arapça bilmeyenlere Arapça öğretmenlerinin yeterliliklerinin üstüne kişisel eğitim, üslubun eseri ve etkisiyle kalkan alakasını göstermeyi ve birçok şekli kullanarak kişisel eğitimi yapabilirliği göstermeyi teorik tarafından açıklaması hedefleniyor. Bilimsel tarafından ise, çözünürlük hazırlanılmış ve bu sektörde çalışan bay ve bayan öğretmenlerden numune seçilmiş öğretmenlerin bakış açısından Arapça bilmeyenlere Arapça eğitiminde kişisel eğitim üslubunun öneminin tanıtılması hedefleniyor. Araştırma sonuçları gösteriyor ki Öğretmenler bireysel eğitim metodunun ve onun eğitimdeki etkisinin farkındadır. Fakat bu metodu uygulamada yetenekleri farklıdır.

.**Anahtar kelimeler:** *Etkilenme, eser, kişisel eğitim, ayrıntılı eğitim*

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1612.320015** numaralı öğrencisi **Maısaa AHMAR**'ın **"ARAPÇA KONUŞMAYANLARA YÖNELİK ARAPÇA EĞİTİMİNDE BİREYSEL EĞİTİM METODUNUN ETKİSİ VE ÖĞRETMENİN YETERLİLİĞİNİN BU KONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ"** adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 28.01.2019 tarih ve 2019/02 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile Tezli Yüksek Lisans tezi 22.02.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	Unvan	Adı Soyadı	Üniversite	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Hüseyin ELMALI	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Asıl Üye	Prof. Dr.	Abityaşar KOÇAK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Asıl Üye	Doç. Dr.	Cemal Abdullah AYDIN	İstanbul Üniversitesi	
Yedek Üye	Prof. Dr.	Adil BEBEK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Yedek Üye	Doç. Dr.	Sultan ŞİMŞEK	İstanbul Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

T.C

İSTANBUL AYDIN ÜNIVRSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARAPÇA KONUŞMAYANLARA YÖNELİK ARAPÇA EĞİTİMİNDE BİREYSEL EĞİTİM METODUNUN ETKİSİ VE ÖĞRETMENİN YETERLİLİĞİNİN BU KONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Maisaa AHMAR

(Y1612.320015)

ARAP DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI

Tez Danışmanı: Prof. Hüseyin ELMALI

ŞUBAT, 2019

T.C

İSTANBUL AYDIN ÜNIVRSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARAPÇA KONUŞMAYANLARA YÖNELIK ARAPÇA EĞİTİMİNDE BİREYSEL EĞİTİM METODUNUN ETKİSİ VE ÖĞRETMENİN YETERLİLİĞİNİN BU KONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Maisaa AHMAR

ARAP DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin ELMALI

ŞUBAT, 2019