تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على معايير المعلم التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

إعداد

أ/ موده بنت علي صويلح الصبحي
ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

د/ رسماء بنت عايض بن علي الحارثي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك بجامعة طيبة

تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على معايير المعلم التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

موده بنت علي صويلح الصبحي، رسماء بنت عايض بن علي الحارثي
ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك بجامعة طيبة
البريد الإلكتروني: RHARTHY@TAIBAHU.EDU.SA

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد المعايير التخصصية، وتشخيص الاحتياجات التدريبية، وتصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة قوامها (٣٣٠) معلمة بمدينة مكة المكرمة. أظهرت الدراسة أن مستوى تمكن المعلمات من المعايير التخصصية واحتياجاتهن التدريبية جاء بدرجة متوسطة في مجالات النحو والصرف والأدب والبلاغة والمهارات اللغوية وطرق التدريس، حيث تصدر الصرف قائمة الاحتياجات، وبناءً على ذلك قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لبرنامج تدريبي قائم على المعايير التخصصية لتنمية الأداء المهني للمعلمات. وفي ضوء نتائج الدراسة، تُوصي الدراسة بتصميم وتنفيذ برامج تدريبية مستمرة ومتخصصة تستهدف تطوير المعايير التخصصية لدى معلمات المرحلة الابتدائية، وتوفير الدعم والإشراف التربوي المستمر للمعلمات لمساعدتهن في تطبيق المعايير التخصصية، وتقترح تطوير دليل إرشادي للمعلمات في المرحلة الابتدائية يتضمن شرحًا للمعايير التخصصية وأمثلة عملية لتطبيقها في التدريس.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح - برنامج تدريبي - معايير المعلم التخصصية - الأداء المهني - اللغة العربية.

A Suggested Framework for A Training Program Based on Specialized Teacher Standards to Develop the Professional Performance of Female Arabic Language Teachers at The Primary Stage

Mawdah bint Ali Suwailih Al-Subhi, Rasmaa Ayidh Ali Alharti.
Master's degree, Arabic Language Curricula and Teaching Methods
Associate professor of Arabic curricula and teaching methods at Taibah University
E.Mail: rharthy@taibahu.edu.sa

ABSTRACT:

The current study aimed to identify specialized standards, diagnose training needs, and design a proposed training program to develop the professional performance of female Arabic language teachers in the primary stage. The study used the descriptive approach, and a questionnaire was used as a tool to collect data from a sample of (330) female teachers in the city of Makkah Al-Mukarramah. The study revealed that the teachers' level of mastery of specialized standards and their training needs was moderate in the areas of grammar, morphology, literature, rhetoric, language skills, and teaching methods, with morphology topping the list of needs. Based on this, the study presented a proposed concept for a training program based on specialized standards to develop the professional performance of female teachers. In light of the study's findings, the researcher recommends designing and implementing ongoing, specialized training programs aimed at developing the specialized standards of primary school teachers. She also recommends providing ongoing educational support and supervision to teachers to help them apply the specialized standards. She also proposes developing a guide for primary school teachers that includes an explanation of the specialized standards and practical examples of their application in teaching.

Keywords: Proposed Concept - Training Program - Teacher Specialization Standards - Professional Performance - Arabic Language.

المقدمة:

تُعدّ عملية تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أساسًا مهمًا لبناء مهارات القراءة، الكتابة، التحدث، والاستماع لدى التلميذات؛ إذ تشكل هذه المرحلة اللبنة الأولى لتعلم اللغة وتعزيز الفهم اللغوي. يعتمد نجاح تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة بشكل كبير على قدرة المعلمات في توظيف استراتيجيات تدريس فعّالة، وتقديم المحتوى اللغوي بطريقة تُشجع التلميذات على التفاعل مع اللغة بشكل إيجابي ومشوق (البدري، ٢٠٢٠).

كما يتطلب تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة من المعلمات فهمًا عميقًا لمستويات التلميذات اللغوية المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على إدارة الصف وتنظيم البيئة التعليمية بما يدعم تعلم اللغة، كما تحتاج إلى استخدام تقنيات تعليم متنوعة تتراوح بين الأنشطة التفاعلية، والوسائل البصرية، والتقنيات الحديثة لتطوير مهارات القراءة والكتابة والتحدث لدى التلميذات. (القحطاني، ٢٠١٩).

ويتسم العصر الذي نعيش فيه بالتطور المعرفي والتقني الهائل في شتى المجالات، فلم تعد المعرفة ثابتة بل متجددة ومتراكمة، ونجد الجديد كل يوم، ونتيجة للتطور الهائل في مجال التعليم، وفي مفهوم عملية التدريس، وفي مسؤوليات المعلمات التعليمية والتربوية التي تتطلب منهن فهمًا كبيرًا لطبيعة التلميذات، ولخصائصهن ومستوياتهن العقلية والتحصيلية، أصبحت الحاجة إلى تنمية أداء المعلمات أمرًا ضروريًا؛ لضمان تحسين جودة التعليم، إذ يعدُّنَّ العنصر الأساسي في العملية التعليمية (الحنفي، ٢٠٢٠). ومن هنا تبرز أهمية تنمية أدائهن المهني لتقديم تعليم فعال.

وتقوم المعايير التخصصية بدور حاسم في إحداث تلك النقلة النوعية في أداء المعلمات؛ ليكون لديهن القدرة على مواكبة التغيرات العالمية، فهي تعمل على وضع إطار شامل، يسهم في رفع جودة التعليم من خلال تحديد الكفايات التي يجب أن تتحلى بها المعلمة الناجحة، هذه المعايير تعزز من قدراتهن على التدريس بشكل فعّال، حيث تركز على جوانب رئيسية مثل التخطيط، التنفيذ، التقييم، مما يضمن تقديم تعليم يلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين. (العتوم، ٢٠٢٠)

وفي إطار تلك النقلة النوعية قامت المملكة العربية السعودية بتحديد هذه المعايير من خلال المركز الوطني للقياس والتقويم، بهدف تنمية الأداء المهني لمعلمات اللغة العربية، وضمان جودة التعليم في جميع التخصصات ومنها اللغة العربية. وتتضمن هذه المعايير خمس مجالات أساسية في تخصص اللغة العربية منها: تعليم قواعد التركيب للجمل- تحليل النص الأدبي واستنباط الفنون البلاغية- تعليم فنون الكتابة الصحيحة ومهاراتها الوظيفية والإبداعية- تعليم مهارات القراءة وفقًا لطبيعة المادة والمرحلة الدراسية- تنمية المهارات القرائية وكفاياتها والمهارات المتصلة بها، وتستخدم هذه المعايير كمعيار لتقييم كفاءة المعلمات في هذا التخصص. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠)

وهنا يبرز اهتمام المملكة برفع جودة التعليم من خلال تبني معايير واضحة ومحددة لتقييم المعلمات، كما أنه يعد خطوة مهمة نحو تطوير التعليم وجعلهن قادرات على تلبية المتطلبات الحديثة.

وتتضح أهمية المعايير في تنمية الأداء المهني من خلال توفير إطار مرجعي واضح يساعد في توجيه التطوير المهني وتحديد المجالات التي تتطلب تحسينًا. فهي تسهم في ضمان تقديم تعليم ذو جودة

عـاليـة، حيـث توفر أدوات فعّـالـة لقيـاس كفـاءة المعلمـات في مختلف جوانـب تخصـــصـــهن. (النجار،٢٠١٦)

إن اعتماد المعايير التخصـصـية يمثل حجر الزاوية في تحقيق التنمية المتواصـلة في أداء المعلمات، وهو ما يتكامل مع الجهود المبذولة من قبل المملكة لرفع جودة التعليم. حيث تُحدد هذه المعايير مســتويات الكفاءة والمهارات المطلوبة وتوفر إطارًا موضــوعيًا لتقييم الأداء، مما يعزز من قدرتهن على تلبية المتطلبات الحديثة.

وتعتبر عملية تنمية الأداء المهني عملية حيوية تســتهدف رفع مســتوى أداء المعلمات عن طريق اكتســاب المهارات المعرفية والجديد في حقل العمل، وزيادة قدرتهن على التفكير المبدع والخلاق بما يمكنهن من القيام بالأدوار التربوية، وتنمية مهاراتهن في الإدارة الصــفية التي تنمي التعلم الفعال والإبداعي، وتوظيف استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم ومصادره، وإدارة عملية التعلم نفسها، وتزويدهن بمعايير وأدوات وأســاليب التقويم الذاتي، وتشــجيعهن على تعزيز الفهم للمراحل النمائية. (البحراوي، ٢٠٢١)

كما تعتمد عملية الأداء المهني على مبدأين أســاســيين: الأول هو أن التدريب نشــاط أســاســي ومهم لعمليات النمو المهني، ومن ثم فهو نشاط مستمر؛ حيث يعتبر حلقة حيوية ضمن منظومة التنمية المهنية، والآخر أن التدريب نظام متكامل، يشــمل التكامل والترابط في مدخلاته وأنشــطته ونتائجه. ويعد ذلك أساسًا لفلسفة عملية تنمية الأداء المهني في المملكة بصفة عامة، وتعمل المملكة على رفع مســتوى أداء المعلمات عن طريق اكتســاب المهارات المعرفية والميدانية المســتخدمة في مجال العمل (نصار وعبد الشافي، ٢٠١٦).

كما أن البرامج التدريبية المبنية على هذه المعايير تســهم في تطوير الكفاءات المهنية بشــكل فعال. على سبيل المثال، أظهرت دراسة الشهراني (٢٠٢٢). أن البرامج التدريبية المبنية على المعايير المهنية تسهم بشكل كبير في تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمات، وكذلك، أكدت دراسة جبريل (٢٠١٧). على فعالية برنامج قائم على المعايير المهنية المعاصــرة في تحســين الأداء التدريســي لمعلمات اللغة العربية، وأوصت بضرورة إنشاء برامج تدريبية مستمرة لتلبية احتياجات المعلمات المهنية.

ويُعتبر تطبيق هـذه المعـايير تحـديًـا؛ حيـث إنهـا تتطلـب الانتقـال من الأســـاليـب التقليـديـة إلى اســتراتيجيات أكثر تفاعلاً وابتكارًا. لذلك، تبرز أهمية التدريب المتخصــص الذي لا يقتصــر فقط على الجانب النظري، بل يتضــمن أيضًــا ورش عمل تطبيقية تمكّن المعلمات من تجربة واختيار الأساليب التعليمية الجديدة بشكل عملي ومباشر.

وتشـير الدراسـات إلى أن البرامج التدريبية القائمة على المعايير التخصـصـية تُسـهم بشـكل كبير في تنمية الأداء المهني، وذلك من خلال توفير إرشــادات واضــحة ومحددة لتطوير مهارات المعلمات (العتيبي، ٢٠١٨). كما أن التدريب الذي يستند إلى المعايير التخصـصـية يُمكّن المعلمات من تنمية الأداء المهني بشكل منهجي وموجه نحو تحقيق أهداف تربوية محددة.

ويدعو العديد من الخبراء التربويين إلى ضــرورة تفعيل هذا النوع من التدريب لتنمية الأداء المهني للمعلمات، خصــوصًــا في المواد الأســاســية مثل اللغة العربية، نظرًا لأهمية هذه المادة في تكوين شخصية التلميذات وتنمية مهاراتهن اللغوية والتواصلية (عبد القادر، ٢٠١٩). كما تواجه معلمات

اللغة العربية في المرحلة الابتدائية العديد من التحديات، مثل: صعوبة إيصال المفاهيم النحوية، أو تحفيز التلميذات على القراءة والكتابة؛ مما يبرز الحاجة إلى برامج تدريب تهدف إلى تعزيز المهارات التخصصية. فقد أظهرت دراسة (الحربي، ٢٠٢١). أن التدريب القائم على المعايير التخصصية يمكن أن يساعد في تجاوز تلك التحديات عبر تقديم استراتيجيات تدريس مبتكرة، مثل التعلم التفاعلي، والعمل الجماعي، واستخدام القصص في التعليم، مما يزيد من تفاعل التلميذات ورغبتهن في التعلم.

وتوضح المعايير الجوانب المختلفة التي يجب على المعلمات إتقانها، مثل التخطيط الفعّال للدروس، استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، وتوظيف التقنية لدعم عملية التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣). بإتقان معلمات اللغة العربية لهذه المعايير، يصبحن قادرات على تلبية احتياجات تلميذات المرحلة الابتدائية وتعزيز تجربتهن التعليمية بشكل متكامل.

كما يُعد دمج التقنيات في التعليم أحد المحاور الرئيسية التي تركز عليها المعايير التخصصية، حيث توفر الأدوات الرقمية إمكانات جديدة لتحسين طرق التدريس وجعلها أكثر جاذبية للتلميذات. فالتعلم القائم على التطبيقات، والعروض التفاعلية، والتقييم الإلكتروني جميعها وسائل تسهم في تحسين مستوى التعلم وجعل البيئة الصفية أكثر تفاعلًا (الراشدي، ٢٠٢٢).

لذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لسد الفجوة من خلال برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تنمية الأداء المهني لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، استنادًا إلى معايير تخصصية تُسهم في تعزيز كفاءتهن المهنية، وبالتالي تحسين نتائج التعلم لدى التلميذات.

مشكلة الدراسة

يُعد تطوير المعايير التخصصية وتنمية أدائهن المهني من الأساسيات لضمان تحقيق تعليم فعّال وشامل. إذ يتطلب ذلك أن تكون المعلمة قادرة على رفع مستوى الكفاءة التدريسية، وتحسين جودة التعليم من خلال فهم عميق للمادة الدراسية والتكيف مع التغيرات والتحديات الحديثة. ويشمل ذلك تطوير مهارات التدريس، وإدارة الفصل، والتفاعل مع التلميذات بطرق تشجعهن على التعلم وتحفزهن على التفكير النقدي. وبهذا تصبح المعلمة أكثر احترافية ومسؤولية في تقديم تعليم يتماشى مع احتياجات التلميذات ويسهم في تطويرهن اللغوي والمعرفي.

تُعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مادة أساسية ومحورية؛ نظرًا لدورها في تنمية المهارات اللغوية لدى التلميذات منذ الصغر. لهذا السبب تحتاج معلمات اللغة العربية إلى الإلمام بالمهارات التخصصية والثقافية والتربوية، إلى جانب تطوير أدائهن المهني بشكل مستمر.

ومع ذلك، أظهرت الدراسات مثل دراسة البحراوي (٢٠٢١) أن معايير الأداء المهني الواجب توافرها لدى المعلمات كانت بدرجة متوسطة. وقد أشارت دراسات سابقة، مثل دراسة أبو حجاج وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة عبد الجليل (٢٠١٨)، ودراسة التميمي (٢٠١٧)، إلى وجود ضعفًا في مستويات الأداء المهني والأكاديمي لدى معلمات اللغة العربية.

ونظرًا لتغير طبيعة مهام المعلمات وتعدد أدوارهن في العملية التعليمية، كان من الضروري إجراء تغييرات جوهرية في محتوى برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمات اللغة العربية. حيث يسهم هذا التغيير في ظهور محاولات متعددة لتطوير برامج إعداد وتدريب بهدف تحسين أدائهن ورفع كفاءتهن المهنية، إذ أن الأساليب التقليدية في التدريس لم تعد كافية أو ملائمة لمواكبة التحولات الكبيرة في

أدوار المعلمات. وهذا أدى إلى ظهور توجهات عالمية جديدة تهدف إلى تنمية مهارات معلمات اللغة العربية بما يتماشى مع احتياجات العصر (عبد العاطي وآخرون، ٢٠١٥).

وتشير العديد من الدراسات، مثل دراسة العمري (٢٠٢٣)، السالم (٢٠٢٢)، العتيبي (٢٠٢١) إلى وجود فجوة في توفير برامج تدريبية تعتمد على المعايير التخصصية لمعلمات اللغة العربية.

وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات يمكن صياغة المشكلة في التساؤل الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على المعايير التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟
- ما الاحتياجات التدريبية الملائمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية؟
- ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على المعايير التخصصية التي تسهم في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية.
٢. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في تنمية أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية.
٣. تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة الحالية إلى قسمين:

أهمية نظرية:

- تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات المتعلقة بالمعايير التخصصية، وخاصةً في مجال تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- تسلط الضوء على أهمية استخدام المعايير التخصصية؛ لتوجيه عمليات التعليم والتدريب، بما يسهم في تنمية الأداء المهني لمعلمات اللغة العربية في المدارس الابتدائية.

- توفر الدراسة إطارًا نظريًا لتصميم برامج تدريبية قائمة على المعايير التخصصية؛ مما يساعد في تحديد الممارسات المثلى في عملية التعليم والتعلم.

أهمية تطبيقية:

- تقدم هذه الدراسة إطارًا عمليًا لتنمية مهارات معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ مما يمكن تطبيقه في المدارس من خلال برامج تدريبية موجهة للمعلمات، وبالتالي تحسين أدائهن المهني.
- يساعد البرنامج التدريبي في تلبية الاحتياجات الفعلية للمعلمات بناءً على تحليل علمي؛ مما يجعل التدريب أكثر فعالية واستجابة لمتطلبات العمل.
- يعزز اكتساب المعلمات للمهارات والمعرفة التي يحتاجونها لتوفير بيئة تعليمية مثمرة؛ مما يؤدي إلى تحفيز التلميذات وتحقيق نتائج تعليمية أفضل في اللغة العربية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على معايير المعلم التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق أدوات الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٥م.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي:

يُعرّف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأنشطة التعليمية المنظمة والمخطط لها بهدف تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير التخصصية اللازمة.

معايير المعلم التخصصية:

وتُعرّف إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعايير والتوجهات المحددة التي تضعها الجهات المختصة لتقييم أداء معلمات اللغة العربية وتطوير مهاراتهن في إطار تخصصهن التعليمي، وتشمل هذه المعايير على خمس مجالات رئيسية: تعليم قواعد التركيب للجمل- تحليل النص الأدبي واستنباط الفنون البلاغية- تعليم فنون الكتابة الصحيحة ومهاراتها الوظيفية والإبداعية- تعليم مهارات القراءة وفقًا لطبيعة المادة والمرحلة الدراسية- تنمية المهارات القرائية وكفاياتها والمهارات المتصلة بها.

الأداء المهني

الأداء المهني: ويُعرّف إجرائيًا بأنه: مستوى الكفاءة والقدرة التي تمتلكها معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأداء المعلمات تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا.

كما يشـمل هذا الأداء القدرة على تطبيق المعايير التخصـصـية المتعلقة باللغة العربية لتوجيه المتعلمين نحو تنمية قدرات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: معايير المعلم التخصصية:

أهمية معايير المعلم التخصصية:

يمكن استعراض أهمية معايير المعلم التخصصية من خلال الجوانب التالية:

أولاً، ضمان جودة التعليم: توفر المعايير التخصصية إطارًا موحدًا يضمن تقديم تعليم متسق عبر المؤسسات التعليمية، مما يُقلل من التفاوت في الأداء بين المعلمات ويُعزز العدالة التعليمية. فالالتزام بممارسات تعليمية ممنهجة يُمكّن المعلمات من تقديم محتوى تعليمي بكفاءة، مما يُحسن تجربة التعلم. وتُؤكد دراسة المقاطي (٢٠٢٠) على أن المعايير تُسهم في تحقيق جودة التعليم من خلال توحيد الأداء وتعزيز الكفاءة الأكاديمية.

ثانيًا، تعزيز التطوير المهني المستمر: تُشكل المعايير أداة تحفيزية تدفع المعلمات إلى مراجعة أدائهن واكتساب مهارات جديدة من خلال برامج تدريبية مُصممة وفق هذه المعايير. هذا النمو المهني يُمكّن المعلمات من مواكبة التطورات التربوية، مما يُعزز كفاءتهن المهنية. وأشارت دراسة الشهراني (٢٠٢٢) إلى أن البرامج التدريبية القائمة على المعايير تُنمي الأداء التدريسي للمعلمات.

ثالثًا، توجيه العملية التعليمية: تُقدم المعايير خريطة طريق واضحة تُرشد المعلمات في مراحل التخطيط، التنفيذ، والتقييم. فهي تُساعد في اختيار استراتيجيات تدريس فعّالة وتنظيم الأنشطة التعليمية، مما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية. كما تُبرز دراسة القثمي والسبيعي (٢٠٢٢) أن المعايير تُوضح ما ينبغي على المعلمات معرفته وتطبيقه لتحقيق التميز في العملية التعليمية.

رابعًا، تحسين مخرجات التعلم: ينعكس التزام المعلمات بالمعايير التخصصية على تحصيل التلميذات، حيث تُعزز فهمهن، تُنمي مهاراتهن، وتُحفز إبداعهن. هذه المخرجات تُعد مؤشرًا رئيسيًا لنجاح المعايير في تحقيق التميز الأكاديمي. وأظهرت دراسة الشمري (٢٠٢٠) أن المعايير تُسهم في تحسين تحصيل التلميذات من خلال تقويم أداء المعلمات وفق معايير مهنية دقيقة.

خامسًا، تعزيز الثقة والمصداقية: تُعزز المعايير ثقة أولياء الأمور والمجتمع في النظام التعليمي، إذ تُظهر التزام المعلمات بمعايير مهنية عالية، مما يُقلل من العشوائية ويُبرز الشفافية في الأداء. في حين تؤكد دراسة الشهراني (٢٠٢٢) على أن المعايير تُعزز المصداقية من خلال نشر ثقافة التقييم القائم على الكفاءة والشفافية.

سادسًا، دعم الابتكار في التعليم: تُحفز المعايير المعلمات على تبني أساليب تدريس مبتكرة وتوظيف التقنية بطرق مدروسة، مما يُعزز تفاعل التلميذات ويخلق بيئة تعليمية حيوية. كما أشارت دراسة المقاطي (٢٠٢٠) إلى أن المعايير تُشجع على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تُحقق التفاعل والإبداع في الفصول الدراسية.

خصائص المعايير:

في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها القطاع التربوي عالميًا، تُعد المعايير التربوية إطارًا جوهريًا لضمان جودة التعليم ومواكبة متطلبات العصر الحديث. تُشكل هذه المعايير أساسًا يُحدد توقعات التعلم والأداء للتلميذات والمعلمات، وتتميز بخصائص رئيسية تُعزز الكفاءة التعليمية وتحقق العدالة في التعليم. وفيما يلي أبرز هذه الخصائص:

أولاً، الوضوح والتحديد: تتميز المعايير بوضوحها في تحديد الأهداف التعليمية والتوقعات الأكاديمية لكل مرحلة دراسية، مما يُتيح للمعلمات والتلميذات فهمًا دقيقًا لما يُطلب منهم. هذا الوضوح يُعزز الشفافية في العملية التعليمية ويُسهل تصميم المناهج والأنشطة التعليمية. في هذا السياق، تُؤكد دراسة هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) على أن المعايير الواضحة تُمكّن المعلمات من تصميم دروس تُركز على تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة. ومن ثم، يُساعد هذا الوضوح في توحيد الأداء التعليمي عبر المدارس، مما يُقلل من التفاوت في جودة التعليم. علاوة على ذلك، يُتيح الوضوح لأولياء الأمور فهم توقعات التعلم، مما يُعزز مشاركتهم في دعم أبنائهم أكاديميًا. تُبرز هذه الخاصية أهميتها في خلق بيئة تعليمية منظمة تُركز على تحقيق التميز الأكاديمي.

ثانيًا، القابلية للقياس: صممت المعايير بحيث تكون قابلة للقياس من خلال مؤشرات أداء محددة، مما يُتيح تقييم تحصيل التلميذات والمعلمات بدقة وموضوعية. هذه الخاصية تُعزز فعالية التغذية الراجعة وتُمكّن المعلمات من تعديل استراتيجياتهن بناءً على نتائج التقييم. تشير دراسة Wisniewski et al. (2020) إلى أن المعايير القابلة للقياس تُحسن نتائج التعلم من خلال توفير أدوات تقييم تُركز على المهارات الأساسية. في هذا السياق، تُسهم القابلية للقياس في تعزيز المساءلة التعليمية، حيث يمكن للمؤسسات تتبع التقدم وتحديد مجالات التحسين. وبالتالي، تُعد هذه الخاصية حجر الزاوية في تصميم أنظمة تقييم فعّالة تُلبي احتياجات التلميذات والمعلمات. تُظهر هذه الخاصية أهميتها في ضمان تقييم عادل يُعكس التحصيل الفعلي للمتعلمين.

ثالثًا، الشمولية والمرونة: تُراعي المعايير التنوع الثقافي، اللغوي، والتعليمي، مما يجعلها شاملة ومرنة لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفين. هذه الخاصية تُعزز العدالة التعليمية من خلال ضمان حصول جميع التلميذات على فرص تعليمية متساوية. تُوضح دراسة Cáceres et al. (2020) أن المعايير الشاملة تُشجع المعلمات على اعتماد ممارسات تدريسية تُعزز التفكير النقدي والتعلم العميق في الفصول متعددة الثقافات. من ثم، تُتيح المرونة تكييف المعايير مع السياقات المحلية، مما يُعزز فعاليتها في بيئات تعليمية متنوعة. علاوة على ذلك، تُسهم هذه الخاصية في تمكين التلميذات ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال استراتيجيات تدريس مُخصصة. تُبرز هذه الخاصية أهميتها في تحقيق تعليم شامل يحترم الفروق الفردية.

رابعًا، التكامل بين التخصصات: تُصمم المعايير لتُشجع على التكامل بين التخصصات، مما يُتيح للتلميذات ربط المعارف عبر مجالات مثل العلوم، اللغات، والدراسات الاجتماعية. هذه الخاصية تُعزز التعلم الشامل وتُنمي مهارات مثل حل المشكلات والتعاون. تُبرز دراسة السلمي (٢٠٢٢) أن المعايير التي تُركز على التكامل تُحسن استعداد التلميذات للتحديات العالمية من خلال تعزيز المهارات متعددة التخصصات. في هذا السياق، يُساعد التكامل في تحقيق تعلم أكثر عمقًا وصلة بالحياة الواقعية، مما يُعزز قدرة التلميذات على تطبيق معارفهم في سياقات متنوعة. وبالتالي، تُعد هذه الخاصية أساسية لإعداد جيل قادر على مواجهة التحديات المعقدة. تُظهر هذه الخاصية أهميتها في بناء مناهج تربوية تُحاكي الواقع العملي.

خامسًا، التركيز على المهارات الحياتية: تُركز المعايير على تنمية المهارات الحياتية مثل التفكير النقدي، الإبداع، التواصل، والعمل الجماعي. هذه الخاصية تُعزز استعداد التلميذات لسوق العمل والحياة الاجتماعية. تُوضح دراسة هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) أن المعايير التي تُدمج المهارات الحياتية تُحسن الأداء الأكاديمي والاجتماعي، خاصة في سياقات التغيرات التقنية. من ثم، تُسهم هذه الخاصية في إعداد التلميذات لتحديات المستقبل من خلال تزويدهن بمهارات متعددة الأبعاد. وبالتالي، تُعد هذه الخاصية حيوية لتحقيق التنمية المستدامة في التعليم. تُبرز هذه الخاصية أهميتها في إعداد أفراد قادرين على التكيف مع التحديات الاجتماعية والاقتصادية.

سادسًا، المواءمة مع التطورات التقنية: تُصمم المعايير لتكون مواءمة مع التطورات التقنية، مما يُتيح دمج الأدوات الرقمية في التعليم. هذه الخاصية تُعزز التفاعلية في الفصول الدراسية وتُحفز التعلم الذاتي. كما أن المعايير التي تُدمج التقنية، مثل الفصول الافتراضية الحية، تُحسن مشاركة التلميذات من خلال توفير بيئات تعليمية تفاعلية. في هذا السياق، تُساعد المواءمة التقنية المعلمات على تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة تُلبي احتياجات الجيل الرقمي. ومن ثم، تُعزز هذه الخاصية جاهزيتهن للتعامل مع بيئات العمل المتقدمة. تُظهر هذه الخاصية أهميتها في خلق بيئة تعليمية حيوية تُحاكي التطورات العالمية (مالك وآخرون، ٢٠٢٣).

محتوى معايير المعلم التخصصية:

تستعرض الباحثة المحاور الرئيسية لمحتوى معايير معلم اللغة العربية:

١. النحو: أساس التواصل اللغوي

يُعتبر النحو حجر الزاوية في فهم اللغة العربية وبناء تواصل دقيق وسليم. يركز هذا المعيار على قدرة المعلمات على تبسيط المفاهيم النحوية الأساسية، مثل التمييز بين المعرب والمبني، المعرفة والنكرة، والمفاعيل المختلفة، إضافة إلى إتقان أساليب النفي، الاستفهام، الشرط، صيغ اسم التفضيل، وصياغة الأعداد.

٢. الصرف: تحليل بنية الكلمات

يركز معيار الصرف على فهم بنية الكلمات وتصنيف الأفعال، وهو عنصر حيوي لفهم تركيب اللغة العربية. يشمل هذا المعيار القدرة على التفريق بين الأفعال المجردة والمزيدة، الصحيحة والمعتلة، واستخدام الميزان الصرفي بفعالية. يهدف هذا المعيار إلى تمكين المعلمات من نقل هذه المفاهيم بطريقة تسهل على التلميذات تحليل النصوص وصياغة الكلمات بشكل صحيح. وتؤكد دراسة الغامدي (٢٠٢٢) على الحاجة إلى تدريب المعلمات على المعايير التخصصية، بما في ذلك الصرف.

٣. الأدب والبلاغة: البعد الثقافي والجمالي

يُعنى هذا المعيار بالبعد الثقافي والجمالي للغة العربية، حيث يشمل معرفة المعلمات بالعصور الأدبية وسماتها، أعلام الأدب العربي، والتمييز بين أساليب البلاغة مثل التشبيه والمجاز، والجمل الإنشائية والخبرية. يهدف هذا المعيار إلى تنمية الذوق الأدبي لدى التلميذات وتشجيعهن على

التفاعل الإبداعي مع النصـــوص الأدبية. حيث تؤكد دراســـة الدوغان (٢٠٢٠) على أهمية إدراج مقررات تتعلق بالأدب والبلاغة في برامج إعداد المعلم لتلبية معايير الاعتماد العالمية (مثل NCATE).

٤. المهارات اللغوية: أداة التواصل الشامل

تُعد المهارات اللغوية (الاســتماع، التحدث، القراءة، والكتابة) جوهر التفاعل اللغوي. يركز هذا المعيار على قدرة المعلمات على تعزيز هذه المهارات من خلال اســتراتيجيات تعليمية فعالة، بما يشــمل التمييز بين أنواع الخطوط، اســتخدام علامات الترقيم، وتدريب التلميذات على التواصــل الفعال. يسـهم إتقان هذا المعيار في تمكين التلميذات من التواصـل بفعالية داخل وخارج الفصـل الدراسـي. حيث قامت دراسـة طه (٢٠٢١) بتسـليط الضـوء على أهمية تطوير المهارات اللغوية من خلال برامج تدريبية، حيث أظهرت الحاجة إلى تحسين استراتيجيات التدريس لهذه المهارات.

٥. طرق التدريس: الابتكار في التعليم

يعتمد نجاح المعلمة على قدرتها على تطبيق اســتراتيجيات تدريس مبتكرة تتناســب مع احتياجات التلميذات. يشـمل هذا المعيار تخطيط الأنشـطة التي تعزز التفكير النقدي، تنظيم التفاعل داخل الصف، وخلق بيئة تعليمية محفزة. يهدف هذا المعيار إلى تمكين التلميذات من تحقيق الاستقلالية والتفاعل الإيجابي في العملية التعليمية. من ناحية أخرى تؤكد دراسـة طه (٢٠٢١) على الحاجة إلى تدريب المعلمات على استراتيجيات تدريس متنوعة لتحسين الأداء المهني.

الأدوات التعليمية في إطار المعايير التخصصية:

تُعد الأدوات التعليمية عنصرًا حيويًا لتحسين جودة التدريس، حيث تشمل:

١. **الكتب والمراجع**: يجب على المعلمات الإلمام بالمصـادر التعليمية المتنوعة، مثل القواميس والموسـوعات الأدبية، لإثراء المحتوى الدراسـي وتشـجيع التلميذات على التعلم المسـتقل. حيث تؤكد دراسـة طه (٢٠٢١) على أهمية اسـتخدام مصـادر تعليمية متنوعة في البرامج التدريبية لتعزيز فعالية التدريس.

٢. **الوســائط التقنية**: تســهم الأجهزة اللوحية والتطبيقات التعليمية في جعل الدروس أكثر تفاعلية، مما يعزز تعلم القواعد والمهارات اللغوية بطرق مبتكرة. وأشارت دراسة الدوغان (٢٠٢٠) إلى الحـاجـة إلى دمج التقنيـات الحـديثـة في برامج إعـداد المعلم لتلبيـة معـايير الاعتماد.

٣. **الأنشــطة العملية**: تشــمل الألعاب اللغوية ومناقشــات النصــوص الأدبية، مما يحفز التلميذات على المشــاركة الفعالة واكتســاب المهارات بطريقة ممتعة. وتدعم دراســة طه (٢٠٢١) اسـتخدام الأنشـطة التفاعلية في التدريب لتعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمات والتلميذات.

المحور الثاني: الأداء المهني

أهمية تنمية الأداء المهني:

يُشــكل الأداء المهني العمود الفقري للمنظومة التعليمية، حيث يعكس كفاءتهن في تحقيق الأهداف التربوية وتعزيز جودة التعليم. وتتجلى أهميته في النقاط التالية:

تعزيز المهارات المهنية والأكاديمية: يهدف إلى تزويدهن بمعارف جديدة وتنمية مهاراتهن التربوية، مثل التخطيط الفعال، التقييم الذاتي، والبحث عن مصادر المعلومات، مما يرفع مستوى أدائهن إلى التميز (سالم، ٢٠١٩).

تحقيق أهداف المؤسسة عبر مراحلها: يرتبط الأداء المهني بتحقيق أهداف المؤسسة في مراحل الاستقرار، بناء السمعة، والوصول إلى التميز والريادة، مما يعزز مكانة المؤسسة واستدامتها.

دعم اتخاذ القرارات الإدارية: يُسهم في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمة، ويدعم قرارات الترقية أو النقل من خلال ربط الأداء بالحوافز والمكافآت، مما يحفزهن على بذل المزيد من الجهد.

تعميق الالتزام بأخلاقيات المهنة: يعزز التزامهن بقيم وأخلاقيات التعليم، ويغرس فيهن حب المهنة والتفاني في أداء واجباتهن، مما ينعكس إيجابيًا على سلوكياتهن وتفاعلهن مع التلميذات (سالم، ٢٠١٩).

أهداف تنمية الأداء المهني:

فيما يلي الأهداف الرئيسية لتنمية الأداء المهني:

تحسين كفاءات التدريس: تهدف التنمية المهنية إلى تعزيز مهارات المعلمة في تصميم وتنفيذ دروس فعّالة تُحقق نواتج تعلم متقدمة. فمن خلال التدريب على استراتيجيات تدريسية مبتكرة، مثل التعليم القائم على المشروعات أو التعلم التعاوني، تصبح المعلمة قادرة على تحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى التلميذات. على سبيل المثال، أكدت دراسة Prenger et al. (2019) أن مجتمعات التعلم المهنية المتصلة تُحسن كفاءات التدريس من خلال تعزيز التخطيط والتنفيذ باستخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة، مما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم. ومن ثم، يُسهم هذا الهدف في تمكين المعلمة من تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة وتحقيق أهداف المناهج بكفاءة.

مواكبة المستجدات التقنية والتربوية: تسعى التنمية المهنية إلى تمكين المعلمة من دمج التقنية في التعليم، مثل استخدام منصات التعلم الإلكتروني وأدوات الذكاء الاصطناعي، لتلبية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. وبناءً عليه، تُركز على تطوير مهارات توظيف التقنية لتقديم محتوى تعليمي تفاعلي يُعزز تجربة التعلم. وأوضحت دراسة Mansfield & Beltman (2016) أن التدريب على استخدام التقنية في التعليم يُحسن كفاءة المعلمة ويُعزز مشاركة التلميذات. ونتيجة لذلك، تصبح المعلمة قادرة على مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة وتلبية توقعات المتعلمين في عصر رقمي.

تعزيز القيم والأخلاقيات المهنية: تُركز التنمية المهنية على تعميق التزام المعلمة بقيم المهنة، مثل النزاهة، المسؤولية، والعدالة، مما يُعزز رضاها الوظيفي ويُحسن تفاعلها مع التلميذات والمجتمع المدرسي. علاوة على ذلك، تُسهم هذه القيم في بناء بيئة تعليمية إيجابية تدعم التنمية الشاملة للمتعلمين. ووفقًا لدراسة Hajisoteriou et al. (2019)، فإن تعزيز الأخلاقيات المهنية من خلال التنمية المهنية يُعزز الثقة بين المعلمة والتلميذات، مما ينعكس على تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي. وبالتالي، يُعد هذا الهدف ركيزة أساسية لتحقيق التميز المهني.

تطوير التعلم الذاتي المستمر: تشجع التنمية المهنية اعتماد التعلم الذاتي من خلال المشاركة في دورات تدريبية، حضور ندوات، أو استخدام منصات تعليمية إلكترونية. فمن خلال هذا الهدف، تصبح المعلمة قادرة على التكيف مع التغيرات التربوية المستمرة. فدراسة Walker et al. (2019) أظهرت أن المعلمات اللواتي يُمارسن التعلم الذاتي من خلال برامج تدريبية مستمرة يُظهرن تحسن ملحوظ في ممارساتهن التدريسية. وبناءً عليه، يُسهم التعلم الذاتي في تحسين الأداء المهني وتلبية متطلبات التعليم المعاصر.

أساليب تنمية الأداء المهني:

تُعد تنمية الأداء المهني ركيزة أساسية لتعزيز جودة التعليم ومواكبة التحولات التربوية والتقنية في العصر الحديث. تتضمن هذه العملية مجموعة من الأساليب التي تهدف إلى تطوير الكفاءات المهنية، تحسين الممارسات التدريسية، وتعزيز التفاعل المهني. وتستعرض الباحثة فيما يلي أهم تلك الأساليب:

أولًا، ورش العمل والندوات التدريبية:

تُشكل ورش العمل والندوات التدريبية أسلوبًا رئيسيًا لتنمية الأداء المهني، حيث توفر بيئة تفاعلية للتعرف على أحدث الاتجاهات التربوية واكتساب مهارات تعليمية جديدة. تتيح هذه الفعاليات فرصًا للتفاعل مع خبراء في المجال، مما يُمكّن المعلمات من تبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة وتطبيقها في فصولهن الدراسية. ومن ثم، تُعزز هذه الأنشطة التفكير النقدي وتُحفز الإبداع المهني من خلال تقديم تجارب عملية ومناقشات مكثفة. لضمان الفعالية، يجب تصميم هذه البرامج لتكون متاحة خلال ساعات العمل وملائمة لاحتياجات المعلمة، مع توفير محتوى يعكس التحديات التربوية الراهنة. وبالتالي، تُعد ورش العمل والندوات أداة حيوية لتحسين الكفاءات المهنية عندما تُنفذ بعناية لتلبية متطلبات المعلمات (Kapar, 2022).

ثانيًا، البحث الإجرائي:

يُمثل البحث الإجرائي أسلوبًا منهجيًا يركز على تحسين الممارسات التدريسية من خلال تحديد المشكلات الفصلية واختبار حلول عملية. يُمكّن هذا الأسلوب تحليل التحديات التعليمية وتصميم استراتيجيات مخصصة لمواجهتها، مما يُعزز قدراتهن على التفكير النقدي والابتكار. ومن ثم، يسهم البحث الإجرائي في تطوير الكفاءات المهنية من خلال دورات منظمة تشمل الملاحظة، التخطيط، التطبيق، والتقييم. لتحقيق الفعالية، يتطلب هذا الأسلوب تدريبًا على منهجيات البحث وتخصيص وقت كافٍ للمعلمة لإجراء هذه الأنشطة. وبالتالي، يُعد البحث الإجرائي أداة استراتيجية لتحسين الأداء المهني عند توفير الموارد والإطار الداعم (Kapar, 2022).

ثالثًا، استخدام التقنية والمبادرات الرقمية:

يُعتبر دمج التقنية في برامج التدريب أسلوبًا حديثًا لتنمية الأداء المهني، حيث يُتيح للمعلمة الوصول إلى موارد تعليمية متنوعة ومجتمعات مهنية عبر الإنترنت. تشمل هذه المبادرات مشاهدة برامج تعليمية رقمية، المشاركة في مناقشات أكاديمية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، واستخدام مواد التعلم الإلكترونية لتطوير الممارسات. ومن ثم، تُسهم هذه الأنشطة في مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة وتعزيز الكفاءات الرقمية. لتحقيق أقصى استفادة، يتطلب هذا الأسلوب توفير بنية تحتية تقنية قوية وتدريب المعلمة على استخدام الأدوات الرقمية بفعالية. وبالتالي، يُعد استخدام التقنية أسلوبًا حيويًا لتوسيع نطاق التعلم المهني وتحسين الأداء (Misra & Tyagi, 2021).

رابعًا، تقديم الدروس النموذجية وزيارات الفصول التبادلية:

تُمثل الدروس النموذجية وزيارات الفصول التبادلية أساليب تعاونية تُعزز تبادل الخبرات بين المعلمات. تتيح الدروس النموذجية، التي تقدمها معلمات ذات خبرة، فرصة للمعلمات الأقل خبرة لمراقبة أساليب تدريسية متقدمة، بينما تُوفر الزيارات التبادلية تجربة بيئات تعليمية متنوعة، مما يُعزز الثقة والمهارات. وبناءً عليه، تُسهم هذه الأساليب في تحسين الممارسات التدريسية من خلال التعلم المباشر من الأقران. يتطلب نجاح هذا الأسلوب تنظيمًا دقيقًا لضمان توفير وقت كافٍ ودعم إداري لتنفيذ هذه الأنشطة. ونتيجة لذلك، تُعد الدروس النموذجية وزيارات الفصول التبادلية استراتيجية فعّالة لتعزيز التفاعل المهني وتطوير الأداء (Aljassar & Altammar, 2020).

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات التي تناولت معايير المعلم التخصصية.

هدفت دراسة الشمري (٢٠٢١) إلى التعرف علىدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للمعايير التخصصية وعلاقتها بالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية" واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها، طُبقت على عينة مكونة من (٦٦) معلمًا من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون المعيار التركيبي النحوي والصرفي بدرجة مرتفعة جدًا، والمعيار الأدبي والبلاغي والأسلوبي ومعيار تدريس مهارات اللغة بدرجة مرتفعة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعايير التخصصية تعزى للمؤهل العلمي عند مستوى (٠,٠٥)، بينما سجلت فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية لصالح المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين (١٠) و (٢٠) سنة.

كما هدفت دراسة الوداعي وآل سفران (٢٠٢١) إلى تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، واستهدفا مجتمعًا يضم (٢٠٥٣) معلمًا بمكتب التعليم بخميس مشيط. تم جمع البيانات باستخدام استبانة طُبقت على عينة عشوائية مكونة من (٣٦٠) معلمًا، مع دراسة جميع البرامج التدريبية المنفذة بالمركز. أظهرت النتائج أن البرامج التدريبية تتماشى مع معايير الرخصة المهنية بدرجة متوسطة، حيث نفذ المركز (٢٢) برنامجًا تدريبيًا قائمًا على هذه المعايير. ومع ذلك، أشار المعلمون إلى حاجتهم لـ(١٢) برنامجًا إضافيًا لم يتم تنفيذها.

وتناولت دراسة طه (٢٠٢٢) وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي عن بعد لتنمية المعايير المهنية التخصصية لمعلمي اللغة استخدمت الدراسة استبانة لتقييم واقع تمكن المعلمين من هذه المعايير من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وتحديد احتياجاتهم التدريبية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، والمنهج البنائي لبناء البرنامج التدريبي المقترح، في حين شملت الأدوات استبانة موجهة لعينة عشوائية مكونة من (٤٢٣) معلمًا ومعلمة و(٣٠) مشرفًا ومشرفة من المرحلتين المتوسطة والثانوية. أظهرت النتائج أن تمكن المعلمين من المعايير المهنية التخصصية جاء بدرجة متوسطة، بينما سجلت الاحتياجات التدريبية درجة عالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

كما هدفت دراسة بورك وآخرون (٢٠١٨) .Bourke et al التعرف على كيفية استخدام معلمي المعلمين للمعايير المهنية في ممارساتهم واعتمدت الدراسة منهج تحليل الخطاب، مستخدمة تقنيات تحليل الخطاب كأداة أساسية لتحديد الخطابات السائدة، مع مقارنة النتائج بوثيقة الاعتماد والأدبيات الأكاديمية ذات الصلة. شملت العينة معلمي معلمين يعملون في سياقات تعليمية معتمدة. وأظهرت النتائج أن معلمي المعلمين يستخدمون المعايير بشكل تطويري، ولكن بشكل أكثر شيوعًا بطريقة امتثالية مصحوبة بمقاومة جزئية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت تنمية الأداء المهني.

هدفت دراسة الحديبي (٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والمنهج شبة التجريبي. وتكونت مجموعة الدراسة من ٢٠ معلم من معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، استبانة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح، برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة، اختبار الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بطاقة تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع قائمة بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وفي عام (٢٠٢١) قام أبو حجاج وآخرون بدراسة هدفت إلى تنمية بعض المهارات المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة التعليم بالكويت" ولتحقيق الهدف اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، مستخدمة استبانة لتحديد المهارات المهنية المناسبة، وقائمة بمواصفات معايير جودة التعليم، واختبارًا تحصيليًا قُبليًا وبعديًا، طُبق على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج ضعفًا ملحوظًا في المهارات المهنية لدى المعلمين، مع فاعلية عالية للبرنامج التدريبي في تحسينها.

كما ركزت دراسة البحراوي (٢٠٢١) على "فعالية برنامج تدريبي في تنمية معايير الأداء المهني والأكاديمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية" واعتمدت المنهج التجريبي، مستخدمة أداة تقويم قُبلية وبعدية، وطُبقت على عينة مكونة من (٥) مشرفين تربويين و(٤٥) معلمًا من مكاتب التربية بمنطقة مكة المكرمة، تم تدريبهم على مدى (٣) أسابيع. أظهرت النتائج ارتفاعًا كبيرًا في مستوى الأداء المهني والأكاديمي في التطبيق البعدي مقارنة بالقبلي، مع فروق إحصائية دالة لصالح البعدي، مما يبرز فاعلية البرنامج.

وهدفت دراسة أوزجينيل وآخرون (٢٠٢٥) .Özgenel et al إلى التعرف على أداء المعلمين والتنمية المهنية كمؤشرات لفعالية المدرسة" واعتمدت المنهج الكمي باستخدام نموذج المسح التنبؤي، وهو نوع من نماذج المسح العَلي. تم جمع البيانات باستبانة طُبقت على (٣٩٢) معلمًا في المدارس العامة بإسطنبول. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين تصورات المعلمين عن فعالية المدرسة وأدائهم وتنميتهم المهنية، حيث أثرت التنمية المهنية إيجابيًا على الأداء وفعالية المدرسة.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

١. تحديد المعايير التخصصية بدقة:
٢. تصميم البرامج التدريبية بناءً على الاحتياجات:
٣. تعزيز الأداء المهني من خلال التدريب المستمر:
٤. تبني مناهج بحثية متنوعة:

رابعًا: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

١. التركيز النوعي على معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:
٢. الربط بين المعايير التخصصية وتصميم برنامج تدريبي:
٣. نهج استباقي في تحديد الاحتياجات التدريبية:
٤. التكامل بين النظرية والتطبيق العملي.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

لمعالجة هذه المشكلة فإن المنهج الوصفي هو المنهج الذي يلائم منهج الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية واللواتي يدرسَّن تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (٢٠٢٩) معلمة، وذلك حسب الإحصائيات التي زُود بها البحث الحالي من إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٥م.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة قوامها (٣٣٠) معلمة حيث تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة Simple Random Sample، وذلك بعد الرجوع لجداول كرجسي ومورغان (Krejcie & Morgan1970)، وتعتبر هذه العينة كافية لتحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة

بعد جمع اقتراحات المحكمين وآرائهم حول معايير أداة الدراسة ومؤشرات كل معيار، وإجراء التعديلات اللازمة، تم الخروج باستبانة تكونت بصورتها النهائية من (٥٠) مؤشراً توزعت إلى خمسة معايير، وفيما يأتي البنود التي تضمنتها أداة الدراسة:

- **القسم الأول من الاستبانة:** البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة ممثلة بالآتي: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة.

- **القسم الثاني من الاستبانة**: ويتمثل بمعايير البحث وقد توزعت على النحو الآتي: المعيار الأول (التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو)، ويتكون من (١١ مؤشر). المعيار الثاني (التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف)، ويتكون من (٦ مؤشرات). المعيار الثالث (التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة)، ويتكون من (٨ مؤشرات). المعيار الرابع (التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ويتكون من (١٧ مؤشر). المعيار الخامس والأخير (التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس)، ويتكون من (٨ مؤشرات).

- وتوزعت استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي إذ حددت ثلاثة مستويات كبدائل على النحو الآتي: كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١).

التحقق من إجراءات الصدق لأداة الدراسة

أولًا: الصدق الظاهري

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية وعددهم (١٣) محكمين. وبعد جمع ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وتم الابقاء على المؤشرات التي حصلت على نسبة موافقة (٩٥٪) فأكثر بين المحكمين، وفي ضوء ذلك تم الخروج بصورة نهائية للاستبانة.

ثانيا: التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال قيم معاملات الارتباط.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على المؤشر والعلامة الكلية للمعيار الذي يتبع له كل مؤشر. ويبين الجدول رقم (١) قيم معاملات ارتباط بيرسون لمؤشرات أداة الدراسة حسب ورودها في الصورة النهائية، والدلالة الإحصائية لكل منها:

جدول (١): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات الاستبانة والدرجة الكلية للمعيار الذي يتبع له المؤشر.

المعيار الأول (١١ مؤشر)			المعيار الثالث (٨ مؤشرات)			تابع/ المعيار الرابع (١٧ مؤشر)		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	٠,٥٧	0.001**	١٨	٠,٧٣	0.00**	٣٥	٠,٨٣	0.00**
2	0.80	0.00**	١٩	٠,٧٦	0.00**	٣٦	٠,٦٤	0.00**
3	0.76	0.00**	٢٠	٠,٧٧	0.00**	٣٧	٠,٧٤	0.00**
4	0.67	0.00**	٢١	٠,٧٩	0.00**	٣٨	٠,٨٥	0.00**
5	0.82	0.00**	٢٢	٠,٨٠	0.00**	٣٩	٠,٨١	0.00**
6	0.78	0.00**	٢٣	٠,٨٧	0.00**	٤٠	٠,٨١	0.00**
٧	0.85	0.00**	٢٤	٠,٧٨	0.00**	٤١	٠,٧٨	0.00**
٨	0.79	0.00**	٢٥	٠,٧٥	0.00**	٤٢	٠,٧٢	0.00**
٩	0.63	0.00**	المعيار الرابع (١٧ مؤشر)			المعيار الخامس (٨ مؤشرات)		
١٠	0.61	0.00**	٢٦	٠,٨١	0.00**	٤٣	٠,٧٤	0.00**

المعيار الأول (١١ مؤشر)			المعيار الثالث (٨ مؤشرات)			تابع/ المعيار الرابع (١٧ مؤشر)		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١١	0.53	0.003**	٢٧	٠,٨٣	0.00**	٤٤	٠,٧٣	0.00**
المحور الثاني (٦ مؤشرات)			٢٨	٠,٨٢	0.00**	٤٥	٠,٧٨	0.00**
١٢	٠,٨٤	0.00**	٢٩	٠,٨٠	0.00**	٤٦	٠,٨٧	0.00**
١٣	٠,٨٥	0.00**	٣٠	٠,٧١	0.00**	٤٧	٠,٧٨	0.00**
١٤	٠,٧٥	0.00**	٣١	٠,٦٦	0.00**	٤٨	٠,٦٦	0.00**
١٥	٠,٨٥	0.00**	٣٢	٠,٨١	0.00**	٤٩	٠,٧٣	0.00**
١٦	٠,٨٤	0.00**	٣٣	٠,٨٥	0.00**	٥٠	٠,٦٨	0.00**
١٧	٠,٧٢	0.00**	٣٤	٠,٦٧	0.00**			

** وتعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ويلاحظ من نتائج الجدول (1) سابق الذكر أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الأول تراوحت بين (٠,٥٣-0.85)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الثاني بين (٠,٧٢-0.85)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الثالث بين (٠,٧٣-0.80)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الرابع بين (٠,٦٤-0.85)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الخامس بين (٠,٦٦-0.87).

ويلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا يدل على توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي لمؤشرات أداة الدراسة وقابليتها للتطبيق على عينة الدراسة. وجرى حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين معايير أداة الدراسة والدرجة الكلية، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج التحليل:

جدول (٢): معاملات الاتساق الداخلي لمعايير أداة الدراسة.

أداة البحث/ المعايير	معامل ارتباط المعيار مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
المعيار الأول: التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو.	٠,٩٠	**٠,٠٠
المعيار الثاني: التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف.	٠,٧٦	**٠,٠٠
المعيار الثالث: التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة.	٠,٨٦	**٠,٠٠
المعيار الرابع: التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).	٠,٩٤	**٠,٠٠
المعيار الخامس: التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس.	٠,٧٩	**٠,٠٠

** وتعني: دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) و(α = ٠,٠١)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٢) أن قيمة معامل الارتباط بين المعيار الأول (التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو) والدرجة الكلية يساوي (٠,٩٠). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المعيار الثاني (التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف) والدرجة الكلية يساوي (٠,٧٦). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المعيار الثالث (التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة) والدرجة الكلية يساوي (٠,٨٦). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المعيار الرابع (التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)) والدرجة الكلية يساوي (٠,٩٤). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المعيار الخامس (التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس) والدرجة الكلية يساوي (٠,٧٩)

ويلاحظ من القيم السابقة أن جميعها قيم طردية وأكبر من (٠,٧٠) ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). وتشير هذه القيم على وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين معايير أداة الدراسة والأداء الكلي.

التحقق من الثبات لأداة الدراسة

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، ويبين الجدول (٣) نتائج التحليل:

جدول (٣): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

معايير الاستبانة	عدد المؤشرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعيار الأول: التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو.	١١	٠,٩٠٣
المعيار الثاني: التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف.	٦	٠,٨٩٤
المعيار الثالث: التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة.	٨	٠,٩٠٧
المعيار الرابع: التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).	١٧	٠,٩٥٧
المعيار الخامس: التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس.	٨	٠,٨٨٢
الأداة الكلية	**٥٠**	**٠,٩٧٤**

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) سابق الذكر أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمعيار الأول تساوي (٠,٩٠٣)، وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للمعيار الثاني تساوي (٠,٨٩٤)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمعيار الثالث تساوي (٠,٩٠٧)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمعيار الرابع تساوي (٠,٩٥٧)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمعيار الخامس تساوي (٠,٨٨٢)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة الكلية تساوي (٠,٩٧٤).

ويمكن القول من خلال قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ المحسوبة، أنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على أداة الدراسة بما تتضمنه من معايير ومؤشرات وذلك للتطبيق على عينة الدراسة النهائية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- حساب قيمة معامل الثبات بطريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة.
- تم حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات والرتب لمؤشرات أداة الدراسة.

عرض نتائج أسئلة الدراسة

- الإجابة عن السؤال الأول: نص السؤال الرئيس للدراسة الحالية على ما يلي:

ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على المعايير التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

وتفرع عن السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

أولًا: النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الأول: ما المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الأول: التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو.**

يبين الجدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والتقديرات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المعيار:

جدول (٥): استجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بالمعيار الأول (١١ مؤشر).

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
١	تبين المراد بالمعرب والمبني، وتصنَّف أقسام الكلمة من حيث الإعراب والبناء	التكرار	60	138	132	2.22	0.73	متوسطة	١
		النسبة %	18.2	41.8	40				
٢	تفرق بين المعرفة والنكرة، وتحصر المعارف	التكرار	77	147	106	2.09	0.74	متوسطة	٧
		النسبة %	23.3	44.5	32.1				
٣		التكرار	85	148	97	2.04	0.74	متوسطة	٩

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
	تستخرج المفعول المطلق، وتبين أهم أحكامه.	النسبة %	25.8	44.8	29.4				
٤	تستخرج المفعول لأجله، وتحدِّد أهم الفروق بينه وبين المفعول المطلق.	التكرار	71	127	132	2.18	0.76	متوسطة	٣
		النسبة %	21.5	38.5	40				
٥	تفرق بين ظرفي المكان والزمان، وتشرح أهم أحكامهما	التكرار	76	156	98	2.07	0.72	متوسطة	٨
		النسبة %	23	47.3	29.7				
٦	تحدّد أسلوب الاستفهام وتعين أبرز أدواته	التكرار	103	116	111	2.02	0.81	متوسطة	١٠
		النسبة %	31.2	35.2	33.6				
٧	تحددّ أسلوب الشرط وتعين أبرز أدواته.	التكرار	53	158	119	2.20	0.69	متوسطة	٢
		النسبة %	16.1	47.9	36.1				
٨	تصوغ الأعداد بأنواعها، وتوضّح أحكامها	التكرار	62	145	123	2.18	0.73	متوسطة	٣
		النسبة %	18.8	43.9	37.3				
٩	تعيّن مكونات أسلوبي المدح والذم.	التكرار	74	139	117	2.13	0.75	متوسطة	٦
		النسبة %	22.4	42.1	35.5				
١٠	تصوغ اسم التفضيل بحالاته	التكرار	66	147	117	2.15	0.73	متوسطة	٥
		النسبة %	20	44.5	35.5				
١١	تفرّق بين أساليب النفي والنهي.	التكرار	71	133	126	2.17	0.76	متوسطة	٤
		النسبة %	21.5	40.3	38.2				
الأداء الكلي على المعيار						**2.13**	**0.51**	**متوسطة**	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٥) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (٢,٠٢ – ٢,٢٢)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.69 – 0.81) وفيما يلي عرضًا لنتائج تحليل المؤشرات:

- جاء المؤشر رقم (١) بالمرتبة الأولى. وقد نص المؤشر على: تبين المراد بالمعرب والمبني، وتصنَّف أقسام الكلمة من حيث الإعراب والبناء، بمتوسط حسابي مقداره (2.22)، وانحراف معياري (0.73)، وبدرجة متوسطة من التقدير.

- جاء المؤشر رقم (٦) بالمرتبة الأخيرة. وقد نص المؤشر على: تحدّد أسلوب الاستفهام وتعين أبرز أدواته، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٢)، وانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة متوسطة من التقدير.

وبلغ قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمؤشرات المعيار الأول (٢,١٣) بانحراف معياري مقداره (0.51) وبدرجة متوسطة من التقدير، وهذا يشير إلى أنّ المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعيار الأول جاء بدرجة متوسطة من التقدير.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الثاني: التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف.**

يبين الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والتقديرات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المعيار:

جدول (٦): استجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بالمعيار الثاني (٦ مؤشرات).

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
١	تفرّق بين المجرد والمزيد	التكرار	62	90	178	2.35	0.78	متوسطة	1
		النسبة %	18.8	27.3	53.9				
٢	تفرّق بين الصحيح والمعتل	التكرار	59	101	170	2.34	0.76	متوسطة	2
		النسبة %	17.9	30.6	51.5				
٣	تصوغ المصادر على اختلاف أفعالها	التكرار	85	126	119	2.10	0.78	متوسطة	6
		النسبة %	25.8	38.2	36.1				
٤	تستخدم الميزان الصرفي بشكلٍ صحيح	التكرار	60	114	156	2.29	0.76	متوسطة	3
		النسبة %	18.2	34.5	47.3				
٥	تحدّد أهم أنواع المشتقات من الأسماء	التكرار	75	100	155	2.24	0.80	متوسطة	4
		النسبة %	22.7	30.3	47				
٦	تفرّق بين الاسم الصحيح والممدود والمنقوص والمقصور	التكرار	77	110	143	2.20	0.79	متوسطة	5
		النسبة %	23.3	33.3	43.3				
الأداء الكلي على المعيار						**2.25**	**0.57**	**متوسطة**	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٦) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (٢,١٠ – ٢,٣٥)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.76 – 0.80) وفيما يلي عرضاً لنتائج تحليل المؤشرات مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب درجة موافقة أفراد عينة الدراسة عليها من الأعلى إلى الأقل كالتالي:

- جاء المؤشر رقم (١) بالمرتبة الأولى. وقد نص المؤشر على: تفرّق بين المجرد والمزيد، بمتوسط حسابي مقداره (2.35)، وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة متوسطة من التقدير.
- جاء المؤشر رقم (3) بالمرتبة الأخيرة. وقد نص المؤشر على: تصوغ المصادر على اختلاف أفعالها، بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٠)، وانحراف معياري (٠,٧٨)، وبدرجة متوسطة من التقدير.

وبلغ قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمؤشرات المعيار الثاني (٢,٢٥) بانحراف معياري مقداره (0.57) وبدرجة متوسطة من التقدير، وهذا يشير إلى أنّ المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعيار الثاني جاء بدرجة متوسطة من التقدير.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الثالث: التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة.**

يبين الجدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والتقديرات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المعيار:

جدول (٧): استجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بالمعيار الثالث (٨ مؤشرات).

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
١	تفرّق بين عصور الأدب التاريخية وتحدَّد أبرز سماتها	التكرار	78	117	135	2.17	0.79	متوسطة	١
		النسبة %	23.6	35.5	40.9				
٢	تحدد أبرز الأدباء في كل عصر من عصور الأدب	التكرار	74	153	103	2.09	0.73	متوسطة	٥
		النسبة %	22.4	46.4	31.2				
٣	تحدد أهم الفنون الأدبية الشائعة في العصور الأدبية	التكرار	77	158	95	2.05	0.72	متوسطة	٦
		النسبة %	23.3	47.9	28.8				
٤		التكرار	87	117	126	2.12	0.80	متوسطة	٣

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
	توضّح مفهوم الأدب السعودي وتعيّن أبرز أعلامه	النسبة %	26.4	35.5	38.2				
٥	تستخرج التشبيه، وتحدَّد أركانه	التكرار	70	151	109	2.12	0.73	متوسطة	٣
		النسبة %	21.2	45.8	33				
٦	تُحدَّد أهم المحسنات البديعية اللفظية والمعنوية في النص الأدبي	التكرار	72	137	121	2.15	0.75	متوسطة	٢
		النسبة %	21.8	41.5	36.7				
٧	تفرّق بين الجمل الإنشائية والجمل الخبرية	التكرار	96	105	129	2.10	0.82	متوسطة	٤
		النسبة %	29.1	31.8	39.1				
٨	تفرّق بين الحقيقة والمجاز	التكرار	95	122	113	2.05	0.79	متوسطة	٦
		النسبة %	28.8	37	34.2				
الأداء الكلي على المعيار						**2.11**	**0.55**	**متوسطة**	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٧) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (٢,٠٥ – ٢,١٧)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.72 – 0.82) وفيما يلي عرضًا لنتائج تحليل المؤشرات:

- جاء المؤشر رقم (١) بالمرتبة الأولى. وقد نص المؤشر على: تفرّق بين عصور الأدب التاريخية وتحدَّد أبرز سماتها، بمتوسط حسابي مقداره (2.17)، وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة متوسطة من التقدير.
- جاء المؤشرين رقم (3) و(٨) بالمرتبة الأخيرة. وقد نص المؤشر رقم (٣) على: تحدد أهم الفنون الأدبية الشائعة في العصور الأدبية، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٧٢)، وبدرجة متوسطة من التقدير. وقد نص المؤشر رقم (٨) على: تفرّق بين الحقيقة والمجاز، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٧٩)، وبدرجة متوسطة من التقدير

وبلغ قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمؤشرات المعيار الثالث (٢,١١) بانحراف معياري مقداره (0.55) وبدرجة متوسطة من التقدير، وهذا يشير إلى أنّ المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعيار الثالث جاء بدرجة متوسطة من التقدير.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الرابع: التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).**

يبين الجدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والتقديرات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المعيار:

جدول (٨): استجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بالمعيار الرابع (١٧ مؤشر).

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
١	تحدَّد مفهوم الاستماع، التحدث وتميز بين أنواعهما وأغراض كل نوع	التكرار	75	123	132	2.17	0.77	متوسطة	٨
		النسبة %	22.7	37.3	40				
٢	تحدَّد مفهوم القراءة، الكتابة ووتميز بين أنواعهما، وأغراض كل نوع	التكرار	73	151	106	2.10	0.73	متوسطة	١٣
		النسبة %	22.1	45.8	32.1				
٣	تعدّد إستراتيجيات القراءة، وتحدَّد وظيفة كل منها	التكرار	70	119	141	2.22	0.77	متوسطة	٥
		النسبة %	21.2	36.1	42.7				
٤	توضح مهارات الاستماع الفعال	التكرار	60	150	120	2.18	0.72	متوسطة	٧
		النسبة %	18.2	45.5	36.4				
٥	توضّح مهارات التحدث الفعال.	التكرار	67	126	137	2.21	0.76	متوسطة	٦
		النسبة %	20.3	38.2	41.5				
٦	تستخدم علامات الترقيم، وتطبقها في مواضعها الصحيحة	التكرار	61	148	121	2.18	0.72	متوسطة	٧
		النسبة %	18.5	44.8	36.7				
٧	تميّز بين الخطين النسخ والرقعة، وتحدد قواعد كل منهما	التكرار	72	143	115	2.13	0.74	متوسطة	١٢
		النسبة %	21.8	43.3	34.8				
٨		التكرار	78	127	125	2.14	0.77	متوسطة	١١

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
	تفرّق بين أفكار النص الرئيسة والفرعية	النسبة %	23.6	38.5	37.9				
٩	تميز بين الخطين الكوفي والعثماني وتحدد قواعد كل منهما	التكرار	93	113	124	2.09	0.81	متوسطة	١٤
		النسبة %	28.2	34.2	37.6				
١٠	تُصدر أحكامًا مسوغة على ما ورد في النص من أفكار	التكرار	56	126	148	2.28	0.74	متوسطة	٢
		النسبة %	17	38.2	44.8				
١١	تميِّز بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي	التكرار	39	153	138	2.30	0.67	متوسطة	١
		النسبة %	11.8	46.4	41.8				
١٢	تميِّز بين الطريقتين التحليلية والتركيبية في قراءة الحروف والكلمات والجمل	التكرار	53	172	105	2.16	0.67	متوسطة	٩
		النسبة %	16.1	52.1	31.8				
١٣	تكتب الهمزات بجميع أنواعها كتابة سليمة، مستندة إلى القاعدة	التكرار	55	162	113	2.18	0.69	متوسطة	٧
		النسبة %	16.7	49.1	34.2				
١٤	تكتب الحروف المتشابهة بصورةٍ صحيحة(التاء المربوطة، والتاء المفتوحة، والهاء، والألف الممدودة، والألف المقصورة، والضاد، والظاء)	التكرار	59	161	110	2.15	0.70	متوسطة	١٠
		النسبة %	17.9	48.8	33.3				
١٥		التكرار	58	136	136	2.24	0.73	متوسطة	٣

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
	تُحدَّد مواطن الزيادة والحذف في بعض الكلمات	النسبة %	17.6	41.2	41.2				
١٦	تُحدَّد أركان عملية التواصل الشفهي، وتشرح أسسها ومتطلباتها	التكرار	43	170	117	2.22	0.66	متوسطة	٥
		النسبة %	13	51.5	35.5				
١٧	تستنتج قيمًا واتجاهات مرتبطة بالنص	التكرار	58	139	133	2.23	0.73	متوسطة	٤
		النسبة %	17.6	42.1	40.3				
الأداء الكلي على المعيار						**2.19**	**0.51**	**متوسطة**	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٨) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (٢,٠٩ – ٢,٣٠)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.81-0.66)وفيما يلي عرضًا لنتائج تحليل المؤشرات:

- جاء المؤشر رقم (11) بالمرتبة الأولى. وقد نص المؤشر على: تميَّز بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، بمتوسط حسابي مقداره (2.30)، وانحراف معياري (0.76)، وبدرجة متوسطة من التقدير.
- جاء المؤشر رقم (٩) بالمرتبة الأخيرة. وقد نص المؤشر على: تميز بين الخطين الكوفي والعثماني وتحدد قواعد كل منهما، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٩)، وانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة متوسطة من التقدير.

وبلغ قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمؤشرات المعيار الرابع (٢,١٩) بانحراف معياري مقداره (0.51) وبدرجة متوسطة من التقدير، وهذا يشير إلى أنّ المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعيار الرابع جاء بدرجة متوسطة من التقدير.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الخامس: التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس.**

يبين الجدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والتقديرات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المعيار:

جدول (٩): استجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بالمعيار الخامس (٨ مؤشرات).

#	المؤشرات	الإحصائي	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
١	تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس القواعد اللغوية للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها	التكرار	136	65	129	1.98	0.90	متوسطة	٧
		النسبة %	41.2	19.7	39.1				
٢	تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات التحدث للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها	التكرار	78	136	116	2.12	0.76	متوسطة	٦
		النسبة %	23.6	41.2	35.2				
٣	تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الفهم القرائي، وتشرح كيفية استخدامها	التكرار	29	158	143	2.35	0.63	متوسطة	١
		النسبة %	8.8	47.9	43.3				
٤	تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الاستماع للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها	التكرار	43	159	128	2.26	0.67	متوسطة	٢
		النسبة %	13	48.2	38.8				
٥	تخطط لإدارة بيئة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي	التكرار	61	143	126	2.20	0.73	متوسطة	٤
		النسبة %	18.5	43.3	38.2				
٦	تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس المفاهيم والمفردات اللغوية (التصنيف، الصور، الأمثلة، لعب الأدوار، الألعاب، القصة..) وتشرح كيفية استخدامها	التكرار	52	156	122	2.21	0.70	متوسطة	٣
		النسبة %	15.8	47.3	37				
٧	تخطط لإعداد أنشطة تنمي التفكير بأنواعه	التكرار	53	181	96	2.13	0.66	متوسطة	٥
		النسبة %	16.1	54.8	29.1				
٨	تستخدم الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة في تعليم اللغة العربية	التكرار	57	175	98	2.12	0.68	متوسطة	٦
		النسبة %	17.3	53	29.7				
الأداء الكلي على المعيار						**2.17**	**0.53**	**متوسطة**	

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٩) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (١,٩٨ – ٢,٣٥)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.63 – 0.90) وفيما يلي عرضًا لنتائج تحليل المؤشرات:

- جاء المؤشر رقم (٣) بالمرتبة الأولى. وقد نص المؤشر على: تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الفهم القرائي، وتشرح كيفية استخدامها، بمتوسط حسابي مقداره (2.35)، وانحراف معياري (0.63)، وبدرجة متوسطة من التقدير.
- جاء المؤشر رقم (1) بالمرتبة الأخيرة. وقد نص المؤشر على: تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس القواعد اللغوية للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها، بمتوسط حسابي مقداره (1.98)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، وبدرجة متوسطة من التقدير.

وبلغ قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمؤشرات المعيار الخامس (٢,١٧) بانحراف معياري مقداره (0.53) وبدرجة متوسطة من التقدير، وهذا يشير إلى أنّ المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعيار الخامس جاء بدرجة متوسطة من التقدير.

النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثاني: ما الاحتياجات التدريبية الملائمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والتقديرات لمعايير أداة الدراسة، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): قيم المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والرتب للمعايير.

الرتبة	الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	١	المعيار الأول: التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو.	2.13	0.51	متوسطة
1	٢	المعيار الثاني: التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف	2.25	0.57	متوسطة
4	٣	المعيار الثالث: التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة	2.11	0.55	متوسطة
2	٤	المعيار الرابع: التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)	2.19	0.51	متوسطة
3	٥	المعيار الخامس: التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس.	2.17	0.53	متوسطة
الأداء الكلي			**2.17**	**0.45**	**متوسطة**

ويلاحظ من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي الكلي للاحتياجات التدريبية الملائمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية قد بلغت قيمته (٢,١٧) وبانحراف معياري مقداره (٠,٤٥)، وبدرجة متوسطة من التقدير. وفيما يأتي الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعايير:

- جاء المعيار الثاني (التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٧) وبدرجة متوسطة من التقدير.
- جاء المعيار الثالث (التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة) بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١١) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٥) وبدرجة متوسطة من التقدير.

وخلاصة القول: فإنّ النتائج السابقة تشير إلى أن **أكثر** الأولويات للاحتياجات التدريبية الملائمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية حسب أهميتها كانت كما يأتي:

- **المعيار الثاني**: والمرتبطة بالتدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف.
- **يليه المعيار الرابع**: والمتعلق بالتدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- **ثم المعيار الخامس**: والمتعلق بالتدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس.
- **يليه المعيار الثالث**: والمتعلق بالتدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة.
- **وأخيراً المعيار الأول**: والمتعلق بالتدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو.

النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثالث

ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

وفيما يأتي البرنامج التدريبي المقترح

بناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على معايير المعلم التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

قامت الباحثة بإنشاء التصور المُقترح وفق الإجراءات التالية:

أولًا: الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح:

تم تحديد أهداف البرنامج بحيث تكون واضحة ومحددة وقابلة للقياس، تُعنى بتطوير الجوانب المختلفة في الأداء المهني، وقد جاءت كما يلي:

- تنمية الكفاءة المهنية للمعلمات في ضوء معايير التعليم التخصصية.

- تزويد المعلمات بالمعارف والمهارات اللازمة لتقديم تعليم نوعي فعّال.
- تمكين المعلمات من استخدام التقنية التعليمية وتوظيفها في دروس اللغة العربية.
- رفع كفاءة المعلمات في مجال التقويم التربوي وبناء أدوات تقويم مناسبة.

ثانيًا: الهدف الخاص للبرنامج التدريبي المقترح:

ويتمثل بمعايير البحث وقد توزعت على النحو الآتي:

المعيار الأول (التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو)، ويتكون من (١١ مؤشر) منها:

- تبين المراد بالمعرب والمبني، وتصنَّف أقسام الكلمة من حيث الإعراب والبناء.
- تفرق بين المعرفة والنكرة، وتحصر المعارف.
- تستخرج المفعول المطلق، وتبين أهم أحكامه.
- تستخرج المفعول لأجله، وتحدِّد أهم الفروق بينه وبين المفعول المطلق.
- تفرق بين ظرفي المكان والزمان، وتشرح أهم أحكامهما.
- تفرّق بين أساليب النفي والنهي.

المعيار الثاني (التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف)، ويتكون من (٦ مؤشرات) منها:

- تفرّق بين المجرد والمزيد.
- تصوغ المصادر على اختلاف أفعالها.
- تستخدم الميزان الصرفي بشكلٍ صحيح.
- تحدَّد أهم أنواع المشتقات من الأسماء.
- تفرّق بين الاسم الصحيح، والممدود، والمنقوص والمقصور.
- تفرّق بين الصحيح والمعتل.

المعيار الثالث (التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة)، ويتكون من (٨ مؤشرات). منها:

- تفرّق بين عصور الأدب التاريخية وتحدَّد أبرز سماتها.
- تُحدَّد أبرز الأدباء في كل عصر من عصور الأدب.
- تُحدَّد أهم الفنون الأدبية الشائعة في العصور الأدبية.
- توضّح مفهوم الأدب السعودي، وتعيّن أبرز أعلامه.
- تستخرج التشبيه، وتحدَّد أركانه.

المعيار الرابع (التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ويتكون من (١٧ مؤشر) منها:

- تحدِّد مفهوم الاستماع، التحدث وتميز بين أنواعهما، وأغراض كل نوع.
- تحدَّد مفهوم القراءة، الكتابة وتميز بين أنواعهما، وأغراض كل نوع.
- تعدَّد إستراتيجيات القراءة، وتحدَّد وظيفة كل منها.

- تفرّق بين أفكار النص الرئيسة والفرعية.
- تُصدر أحكامًا مسوّغةً على ما ورد في النص من أفكار.
- تستخدم علامات الترقيم، وتطبقها في مواضعها الصحيحة.
- تكتب الحروف المتشابهة بصورةٍ صحيحة (التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء، والألف الممدودة، والألف المقصورة، والضاد، والظاء).

المعيار الخامس والأخير (التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس)، ويتكون من (٨ مؤشرات) منها:

- تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس القواعد اللغوية للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها.
- تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات التحدث للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها.
- تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الاستماع للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها.
- تستخدم الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة في تعليم اللغة العربية.

ثانيًا: فلسفة وأسس بناء التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح على فلسفة تربوية تنطلق من **مبدأ التعلم مدى الحياة**، بما يعكس طبيعة المهنة التعليمية المتغيرة. ويستند إلى مجموعة من الأسس المتنوعة، منها:

- الاعتماد على المعايير التخصصية بوصفها مرجعية علمية ومهنية موحدة.
- الربط بين النظرية والتطبيق، لضمان انتقال المعارف والمهارات إلى أرض الواقع.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربات وأنماط التعلم المختلفة.
- تعزيز التعاون المهني بين المعلمات عبر أنشطة جماعية وتشاركية.

ثالثًا: مكونات البرنامج التدريبي:

تضمن البرنامج عددًا من المكونات الرئيسية التي تم بنائها بطريقة تكاملية:

أنماط التعلم وخصائص المتدربات:

في تصميم البرنامج تم مراعاة تنوع أساليب التعلم، واختلاف خصائص المتدربات، بما يتناسب مع الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى المعلمات، وقد تنوعت الأنشطة التدريبية لتشمل:

- أنشطة عملية وتطبيقية تساعد على التعلم بالممارسة.
- مهام فردية وجماعية تعزز التفاعل والتعاون.
- أساليب تقويم متنوعة لقياس مدى التقدم وتحقيق الأهداف.

طرائق واستراتيجيات التنفيذ:

تم استخدام استراتيجيات معاصرة أثبتت الدراسات فاعليتها في برامج التنمية المهنية، مثل:

- العصف الذهني
- المحاكاة والتدريس المصغر
- التعلم القائم على المشكلات
- ورش العمل الجماعية
- المناقشات الموجهة
- الحقائب التدريبية الإلكترونية

وهو ما يتفق مع توجهات دراسة (إبراهيم، ٢٠١٢) التي أكدت أن التنوع في الأساليب التدريبية يسهم في تعزيز الأثر المهني للبرامج التدريبية.

الأدوات والوسائط:

شمل البرنامج وسائط متعددة تساعد على توصيل المفاهيم وتفعيل التدريب العملي، مثل:

- عروض تقديمية
- أوراق عمل تفاعلية
- مقاطع فيديو تعليمية
- تطبيقات رقمية تربوية
- ألعاب تعليمية رقمية
- ورش عمل مصغرة
- السبورة التفاعلية

الأنشطة التدريبية:

تم تصميم الأنشطة التدريبية لتكون متنوعة وتفاعلية، تراعي الفروق الفردية وقد شملت الأنشطة ما يلي:

- محاضرات نظرية
- دراسات حالة واقعية
- دروس نموذجية وتحليلها
- مهام تطبيقية في سياق العمل
- مسابقات تعليمية

- بطاقات التفكير

أساليب التقويم:

اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من أساليب التقويم المتنوعة لقياس مدى تحقق الأهداف ومن أبرز هذه الأساليب:

- تقييم قبلي وبعدي
- اختبارات قصيرة تطبيقية
- استبانات رضا المتدربات
- تحليل أداء المعلمات أثناء التدريب
- متابعة ميدانية لقياس الأثر الممتد.
- الملاحظة المنظمة
- التقويم الذاتي
- المهام التطبيقية

تحكيم البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال اللغة العربية، لتحكيمه: من حيث مناسبة الأهداف، تكامل المحتوى، ملاءمة الأساليب، وأدوات التدريب، وبناء على آراؤهم تم اعتماد البرنامج بصيغته النهائية.

الصورة النهائية للبرنامج التدريبي

يمكن توضيح محتوى البرنامج التدريبي فيما يلي:

الأسبوع	عنوان الجلسة	الأهداف	طرق التدريس	الوسائل المستخدمة	أساليب التقويم
الجلسة الأولى (٣) ساعات	**التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو**	١-تبين المراد بالمعرب والمبني وتصنّف أقسام الكلمة من حيث الإعراب والبناء ٢-تفرق بين المعرفة والنكرة، وتحصر المعارف. ٣-تستخرج المفعول المطلق، وتبين أهم أحكامه. ٤-تفرق بين ظرفي المكان والزمان، وتشرح أهم أحكامهما. ٥-تفرق بين أساليب النفي والنهي. ٦-تحدّد أسلوب الاستفهام تعين أبرز أدواته.	محاضرات وورش عمل	عروض تقديمية وأوراق عمل	أسئلة شفوية، بطاقة ملاحظة.

الأسبوع	عنوان الجلسة	الأهداف	طرق التدريس	الوسائل المستخدمة	أساليب التقويم
		٧-تحدّد أسلوب الشرط، وتعين أبرز أدواته. ٨- تصوغ اسم التفضيل بحالاته. ٩- تعين مكونات أسلوبي المدح والذم. ١٠-تصوغ الأعداد بأنواعها، وتوضّح أحكامها.			
الجلسة الثانية (٣) ساعات	**التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف.**	١-تفرق بين المجرد والمزيد. ٢-تفرّق بين الصحيح والمعتل. ٣-تصوغ المصادر على اختلاف أفعالها. ٤-تستخدم الميزان الصرفي بشكل صحيح. ٥- تحدد أهم أنواع المشتقات من الأسماء. ٦-تفرق بين الاسم الصحيح، والممدود، والمنقوص، والمقصور.	تطبيق عملي ومناقشات	أمثلة تطبيقية ومصادر تربوية	تطبيق عملي – تقييم ذاتي.
الجلسة الثالثة (٣) ساعات	**التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة.**	١-تفرق بين عصور الأدب التاريخية وتحدد أبرز سماتها. ٢- تحدد أبرز الأدباء في كل عصر من عصور الأدب. ٣-تحدد أهم الفنون الأدبية الشائعة في العصور الأدبية. ٤- توضح مفهوم الأدب السعودي، وتعين أبرز أعلامه. ٥- تستخرج التشبيه، وتحدد أركانه. ٦- تفرّق بين الجمل الإنشائية والجمل الخبرية. ٧- تحدد أهم المحسنات البديعية اللفظية والمعنوية في النص الأدبي.	تدريس مصغر وتحليل دروس	تسجيلات فيديو ونماذج تدريسية	حل مشكلات تربوية – ملاحظات
الجلسة الرابعة (٣) ساعات	**التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).**	١-تحدد مفهوم الاستماع، التحدث، وتميز بين أنواعهما، وأغراض كل نوع. ٢-تحدد مفهوم القراءة، الكتابة، وتميز بين أنواعهما، وأغراض كل نوع. ٣-تعدّد استراتيجيات القراءة، وتحدد وظيفة كل منها.	١-التعلم القائم على المشكلة. ٢- التعلم التعاوني. ٣-التدريس المصغر	١-شرائح عرض. ٢-أوراق عمل.	تقييم خطط الدروس – التغذية الراجعة

الأسبوع	عنوان الجلسة	الأهداف	طرق التدريس	الوسائل المستخدمة	أساليب التقويم
		٤-تفرق بين أفكار النص الرئيسة والفرعية. ٥-تستنتج قيمًا واتجاهات مرتبطة بالنص. ٦-تحدد أركان عملية التواصل الشفهي، وتشرح أسسها ومتطلباتها. ٧-توضح مهارات الاستماع الفعال. ٨-توضح مهارات الاستماع الفعال. ٩-تميز بين الخطين الكوفي والعثماني، وتحدد قواعد كل منهما. ١٠-تستخدم علامات الترقيم وتطبقها في مواضعها الصحيحة. ١١-تحدد مواطن الزيادة والحذف في بعض الكلمات. ١٢-تكتب الحروف المتشابهة بصورة صحيحة. (التاء المربوطة، والمفتوحة، والهاء، والألف الممدودة،والألف المقصورة،والضاد، والظاء.) ١٣-تكتب الهمزات بجميع أنواعها كتابة سليمة، مستندة إلى القاعدة. ١٤-تميز بين التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي. ١٥-تميز بين الطريقتين التحليلية والتركيبية في قراءة الحروف والكلمات والجمل.			
الجلسة الخامسة (٣)ساعات	**التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس.**	١-تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس القواعد اللغوية للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها. ٢-تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات التحدث	١-التعليم التعاوني ٢-العصف الذهني	١-منصات تعليمية تفاعلية ٢-بطاقات نشاط توزع. ٣-سبورة ذكية.	إعداد أدوات تقويم – اختبارات قصيرة، تقويم ذاتي.

الأسبوع	عنوان الجلسة	الأهداف	طرق التدريس	الوسائل المستخدمة	أساليب التقويم
		للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها. ٣-تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الفهم القرائي، وتشرح كيفية استخدامها. ٤-تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الاستماع للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها. ٥-تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس المفاهيم والمفردات اللغوية (التصنيف، الصور، الأمثلة، لعب الأدوار، الألعاب، القصة..) وتشرح كيفية استخدامها. ٦-تستخدم الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة في تعليم اللغة العربية. ٧-تخطط لإعداد أنشطة تنمي التفكير بأنواعه. ٨-تخطط لإدارة بيئة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي.			

يرتكز التصور المقترح على فلسفة تربوية تنطلق من **مبدأ التعلم مدى الحياة**، بما يعكس طبيعة المهنة التعليمية المتغيرة. ويستند إلى مجموعة من الأسس المتنوعة، منها:

- الاعتماد على المعايير التخصصية بوصفها مرجعية علمية ومهنية موحدة.
- الربط بين النظرية والتطبيق، لضمان انتقال المعارف والمهارات إلى أرض الواقع.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربات وأنماط التعلم المختلفة.
- تعزيز التعاون المهني بين المعلمات عبر أنشطة جماعية وتشاركية.

ثالثًا: مكونات البرنامج التدريبي:

تضمن البرنامج عددًا من المكونات الرئيسية التي تم بنائها بطريقة تكاملية:

أنماط التعلم وخصائص المتدربات:

في تصميم البرنامج تم مراعاة تنوع أساليب التعلم، واختلاف خصائص المتدربات، بما يتناسب مع الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى المعلمات، وقد تنوعت الأنشطة التدريبية لتشمل:

- أنشطة عملية وتطبيقية تساعد على التعلم بالممارسة.
- مهام فردية وجماعية تعزز التفاعل والتعاون.
- أساليب تقويم متنوعة لقياس مدى التقدم وتحقيق الأهداف.

طرائق واستراتيجيات التنفيذ:

تم استخدام استراتيجيات معاصرة أثبتت الدراسات فاعليتها في برامج التنمية المهنية، مثل:

- العصف الذهني
- المحاكاة والتدريس المصغر
- التعلم القائم على المشكلات
- ورش العمل الجماعية
- المناقشات الموجهة
- الحقائب التدريبية الإلكترونية

وهو ما يتفق مع توجهات دراسة (إبراهيم، ٢٠١٢) التي أكدت أن التنوع في الأساليب التدريبية يسهم في تعزيز الأثر المهني للبرامج التدريبية.

الأدوات والوسائط:

شمل البرنامج وسائط متعددة تساعد على توصيل المفاهيم وتفعيل التدريب العملي، مثل:

- عروض تقديمية
- أوراق عمل تفاعلية
- مقاطع فيديو تعليمية
- تطبيقات رقمية تربوية
- ألعاب تعليمية رقمية
- ورش عمل مصغرة
- السبورة التفاعلية

الأنشطة التدريبية:

تم تصميم الأنشطة التدريبية لتكون متنوعة وتفاعلية، تراعي الفروق الفردية.

أساليب التقويم:

اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من أساليب التقويم المتنوعة لقياس مدى تحقق الأهداف ومن أبرز هذه الأساليب:

- تقييم قبلي وبعدي
- اختبارات قصيرة تطبيقية
- استبانات رضا المتدربات
- تحليل أداء المعلمات أثناء التدريب
- متابعة ميدانية لقياس الأثر الممتد.
- الملاحظة المنظمة
- التقويم الذاتي
- المهام التطبيقية

تحكيم البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال اللغة العربية، لتحكيمه: من حيث مناسبة الأهداف، تكامل المحتوى، ملاءمة الأساليب، وأدوات التدريب، وبناء على آراؤهم تم اعتماد البرنامج بصيغته النهائية.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أولًا: تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الأول: ما المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

- **تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالمعيار الأول: التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو:**

تشير نتائج المعيار الأول، الذي يقيس التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، إلى أن مستوى تمكنهن من هذا الجانب المهم جاء بدرجة متوسطة. هذه النتيجة تستدعي التأمل في طبيعة البرامج الإعدادية والتطوير المهني المقدمة لهن. فبينما أظهرت دراسة الشمري (٢٠٢١) امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمعيار النحو والصرف بدرجة مرتفعة جدًا، فإن تدني هذا المستوى نسبيًا لدى معلمات المرحلة الابتدائية يبرز فجوة محتملة في التركيز على الأسس النحوية خلال مراحل الإعداد المختلفة.

وبالنظر إلى المؤشرات الفرعية للمعيار الأول، فإن حصول مؤشر "تبين المراد بالمعرب والمبني، وتصنَّف أقسام الكلمة من حيث الإعراب والبناء" على أعلى متوسط قد يشير إلى أن هذا الجانب يتم تناوله بشكل كافٍ في الإعداد أو الدورات التدريبية الحالية. في المقابل، حصول مؤشر "تحدّد أسلوب الاستفهام وتعين أبرز أدواته" على أقل متوسط يستدعي الانتباه وضرورة التركيز عليه في البرامج التدريبية المستقبلية. هذه الفروق الدقيقة بين المؤشرات تؤكد على أهمية التشخيص الدقيق للاحتياجات التدريبية، وهو

ما أشارت إليه دراسة أبو حجاج وآخرون (٢٠٢١) بضرورة تقييم مستوى المهارات المهنية للمعلم وتطويرها من خلال برامج تدريبية مصممة بعناية.

- **تفسيرومناقشة النتائج المتعلقة بالمعيارالثاني: التدريب على المعاييرالتخصصية في مجال الصرف:**

تشير نتائج المعيار الثاني للدراسة الحالية، والمتعلق بالتدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف، إلى أن الأداء الكلي لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية جاء أيضًا بدرجة متوسطة. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية في المعيار الأول (النحو)، مما يعزز من فكرة أن هناك حاجة عامة لتعزيز المعايير التخصصية اللغوية لدى هذه الفئة من المعلمات. وبالنظر إلى دراسة الشمري (٢٠٢١) التي أشارت إلى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمعيار النحو والصرف بدرجة مرتفعة جدًا، فإن استمرار ظهور الدرجة المتوسطة لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مجال الصرف يؤكد على ضرورة الاهتمام بتطوير هذا الجانب اللغوي الأساسي لديهن، حيث إن الفهم العميق لقواعد الصرف يسهم بشكل كبير في قدرتهن على شرح المفاهيم اللغوية وتدريسها بفاعلية.

وتتوافق هذه النتيجة أيضًا مع ما أشارت إليه دراسة طه (٢٠٢٢) من أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من المعايير المهنية التخصصية كان متوسطًا بشكل عام، مما يدل على وجود حاجة مستمرة لبرامج تدريبية متخصصة. فكما أكدت دراسة الوداعي وآل سفران (٢٠٢١) على أهمية تصميم برامج تدريبية تتوافق مع معايير الرخصة المهنية، فإن نتائج هذه الدراسة في مجال الصرف تدعم هذه التوصية من خلال إبراز الحاجة إلى محتوى تدريبي يركز على المفاهيم الصرفية الأساسية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

وعند تحليل المؤشرات الفرعية لمعيار الصرف، نلاحظ أن المؤشرات المتعلقة بـ "تفرّق بين المجرد والمزيد" و"تفرّق بين الصحيح والمعتل" حصلت على أعلى متوسطات حسابية، مما قد يشير إلى أن هذه المفاهيم الصرفية تعتبر أكثر وضوحًا أو يتم التركيز عليها بشكل أكبر في إعدادهن أو خبراتهن التدريسية. في المقابل، حصل المؤشر المتعلق بـ "تصوغ المصادر على اختلاف أفعالها" على أقل متوسط، مما يبرز الحاجة إلى تعزيز قدرة المعلمات على التعامل مع تصريف الأفعال واشتقاق المصادر المختلفة. هذه النتائج التفصيلية تؤكد على أهمية التشخيص الدقيق للاحتياجات التدريبية في مجال الصرف، وهو ما أشارت إليه دراسة أبو حجاج وآخرون (٢٠٢١) بضرورة تصميم برامج تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين في ضوء معايير جودة التعليم.

- **تفسيرومناقشة النتائج المتعلقة بالمعيارالثالث: التدريب على المعاييرالتخصصية في مجالي الأدب والبلاغة:**

تظهر نتائج المعيار الثالث، الذي يقيس التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، استمرارًا لنمط الدرجة المتوسطة في الأداء الكلي. هذه النتيجة تتسق مع نتائج المعيارين السابقين

(النحو والصرف)، مما يشير إلى أن تطوير المعايير التخصصية الشاملة في اللغة العربية يمثل تحديًا يستدعي اهتمامًا متزايدًا في برامج إعداد المعلمات وتدريبهن المستمر. وبالنظر إلى دراسة الشمري (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن معلمي المرحلة الثانوية يمتلكون المعيار الأدبي والبلاغي والأسلوبي بدرجة مرتفعة، فإن المستوى المتوسط لدى معلمات المرحلة الابتدائية قد يعكس اختلافًا في التركيز أو العمق المطلوب في هذه المجالات بين المرحلتين التعليميتين، ولكنه في الوقت ذاته يؤكد على أهمية تزويد معلمات المرحلة الأساسية بالمعرفة الأدبية والبلاغية الكافية لتمكينهن من تقديم محتوى لغوي وثقافي ثري ومناسب لتلاميذهن.

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة طه (٢٠٢٢) من أن تمكن معلمي اللغة العربية من المعايير المهنية التخصصية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، مما يؤكد على الحاجة إلى تطوير هذه المعايير من خلال برامج تدريبية فعالة.

وعند تفحص المؤشرات الفرعية لمعيار الأدب والبلاغة، نلاحظ أن مؤشر "تفرّق بين عصور الأدب التاريخية وتحدَّد أبرز سماتها" حصل على أعلى متوسط حسابي، مما قد يشير إلى أن هذا الجانب يحظى ببعض الاهتمام في إعداد المعلمات أو دوراتهن التدريبية. في المقابل، حصل المؤشران "تحدد أهم الفنون الأدبية الشائعة في العصور الأدبية" و "تفرّق بين الحقيقة والمجاز" على أقل متوسطات، مما يوضح الحاجة إلى تعزيز فهم المعلمات لهذه الجوانب الأدبية والبلاغية تحديدًا. هذه النتائج التفصيلية تؤكد على أهمية إجراء تقييم دقيق للاحتياجات التدريبية في مجالي الأدب والبلاغة، وهو ما أشارت إليه دراسة أبو حجاج وآخرون (٢٠٢١) بضرورة تصميم برامج تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلم في ضوء معايير جودة التعليم.

- **تفسيرومناقشة النتائج المتعلقة بالمعيار الرابع: التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).**

يُظهر المعيار الرابع، الذي يقيس التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، أن الأداء الكلي لا يزال في نطاق الدرجة المتوسطة. هذه النتيجة، التي تتفق مع نتائج المعايير الثلاثة السابقة (النحو، الصرف، الأدب والبلاغة)، تؤكد على الحاجة الماسة إلى تطوير شامل ومتكامل للمعايير التخصصية اللغوية لدى هذه الفئة من المعلمات. وبالنظر إلى دراسة الشمري (٢٠٢١) التي أشارت إلى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمعيار تدريس مهارات اللغة بدرجة مرتفعة، فإن المستوى المتوسط لدى معلمات المرحلة الابتدائية قد يعكس طبيعة التركيز على هذه المهارات في المراحل التعليمية المختلفة، ولكنه في الوقت نفسه يسلط الضوء على أهمية تمكين معلمات المرحلة الأساسية من امتلاك الكفاءة اللازمة لتنمية هذه المهارات لدى التلميذات.

وتتكامل هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة طه (٢٠٢٢) من أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من المعايير المهنية التخصصية كان متوسطًا بشكل عام، مما يعزز من ضرورة التدخلات التدريبية المستهدفة. فكما أكدت دراسة الوداعي وآل سفران (٢٠٢١) على أهمية تصميم برامج تدريبية تتوافق مع معايير الرخصة المهنية وتلبي

الاحتياجات التدريبية للمعلمين، فإن النتائج في مجال المهارات اللغوية تدعم هذه التوصية من خلال إبراز الحاجة إلى محتوى تدريبي يعزز فهم المعلمات لمفاهيم وأنواع وأغراض كل مهارة لغوية، بالإضافة إلى استراتيجيات تدريسها الفعالة.

- **تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالمعيار الخامس: التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس.**

يُظهر المعيار الخامس، الذي يقيس التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، استمرارًا لنمط الدرجة المتوسطة في الأداء الكلي. هذه النتيجة، التي تتفق مع نتائج المعايير الأربعة السابقة، تؤكد على تطوير الجانب التربوي للمعلمات، بالإضافة إلى الجوانب اللغوية التخصصية، يمثل ضرورة لتحسين أدائهن المهني. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة طه (٢٠٢٢) من أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من المعايير المهنية التخصصية كان متوسطًا بشكل عام، مما يستدعي الحاجة إلى برامج تدريبية تركز على الجوانب التربوية بالإضافة إلى المحتوى اللغوي. فكما أوصت دراسة الوداعي وآل سفران (٢٠٢١) بضرورة تصميم برامج تدريبية تلبي الاحتياجات التدريبية للمعلم، فإن النتائج في مجال طرق التدريس تؤكد على أهمية تضمين هذه البرامج لاستراتيجيات تدريس متنوعة ومناسبة للمرحلة الابتدائية.

وعند تحليل المؤشرات الفرعية لمعيار طرق التدريس، نلاحظ تباينًا واضحًا في المتوسطات الحسابية. فقد حصل مؤشر "تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الفهم القرائي، وتشرح كيفية استخدامها" على أعلى متوسط، مما قد يشير إلى أن هذا الجانب يحظى بتركيز نسبي في إعداد المعلمات أو دوراتهن التدريبية. في المقابل، حصل مؤشر "تحدِّد أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتدريس القواعد اللغوية للمبتدئين، وتشرح كيفية استخدامها" على أقل متوسط، وهو ما يثير القلق نظرًا للأهمية الأساسية للقواعد اللغوية في تعليم اللغة العربية. كما أن هناك تباينًا في مستوى الإجابة على المؤشرات المتعلقة بتدريس مهارات التحدث والاستماع، وتخطيط إدارة الصف والتفاعل، وتدريس المفاهيم والمفردات، وتنمية التفكير، واستخدام الوسائل التعليمية. هذه النتائج التفصيلية تؤكد على أهمية التشخيص الدقيق للاحتياجات التدريبية في مجال طرق التدريس، وهو ما أشارت إليه دراسة أبو حجاج وآخرون (٢٠٢١) بضرورة تصميم برامج تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلم في ضوء معايير جودة التعليم.

ثانيًا: تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثاني: ما الاحتياجات التدريبية الملائمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية؟

تشير نتائج سؤال الدراسة الثاني إلى أن الاحتياجات التدريبية الملائمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة في جميع المعايير الخمسة.

كما إن تصدر مجال الصرف قائمة الاحتياجات التدريبية يتماشى جزئيًا مع نتائج المعيار الثاني في سؤال الدراسة الأول، حيث كان متوسط أداء المعلمات فيه أيضًا متوسطًا. هذا يشير إلى أن المعلمات قد يدركن حاجتهن إلى تعزيز معرفتهن وفهمهن لقواعد الصرف وتطبيقاتها في التدريس. وبالمثل، فإن الحاجة إلى تطوير المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية وطرق التدريس، والتي جاءت في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي، تعكس الأهمية المتزايدة لهذه الجوانب في تحقيق تعلم فعال للغة العربية في المرحلة الابتدائية. هذه النتائج تتفق مع التوجهات الحديثة في تعليم اللغة التي تركز على تنمية المهارات اللغوية المتكاملة واستخدام طرق تدريس تفاعلية ومناسبة لخصائص المتعلمين الصغار.

ومن المثير للاهتمام أن يأتي المعيار الأول: النحو في المرتبة الرابعة في سلم الاحتياجات التدريبية، على الرغم من أن متوسط أداء المعلمات فيه في سؤال الدراسة الأول كان أيضًا متوسطًا. قد يعكس هذا شعور المعلمات بثقة نسبية في أساسهن النحوي مقارنة بفهمهن وتطبيقاتهن لقواعد الصرف أو استراتيجيات تدريس المهارات اللغوية. أما بالنسبة للمعيار الثالث: الأدب والبلاغة الذي جاء في المرتبة الأخيرة كأقل الاحتياجات التدريبية، فقد يشير ذلك إلى أن المعلمات يعتبرن هذا الجانب أقل أولوية في المرحلة الابتدائية أو أنهن يشعرن بكفاءة أكبر نسبيًا في هذا المجال. ومع ذلك، من المهم التأكيد على أهمية تزويد تلمذات المرحلة الابتدائية بجرعات مناسبة من الأدب والثقافة اللغوية لتنمية ذائقتهن اللغوية والأدبية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة طه (٢٠٢٢) من أن الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية جاءت بدرجة عالية بشكل عام من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، على الرغم من أن مستوى تمكن المعلمات من المعايير المهنية التخصصية كان متوسطًا. هذا يؤكد على وعي المعلمات بأهمية التطوير المهني وحاجتهن إلى برامج تدريبية تلبي احتياجاتهن الفعلية.

ثالثًا: تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثالث: ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

قدم هذا الجزء من الدراسة تصورًا مقترحًا لبرنامج تدريبي قائم على المعايير التخصصية بهدف تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. إن بناء هذا البرنامج استنادًا إلى تحليل الاحتياجات التدريبية التي تم الكشف عنها في نتائج السؤال الثاني، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، يمثل خطوة مهمة نحو توفير حلول عملية لتطوير كفاءات المعلمات. وقد أكدت دراسة طه (٢٠٢٢) على أهمية تصميم برامج تدريبية تلبي الاحتياجات التدريبية للمعلمات، فإن هذا التصور المقترح يسعى إلى تحقيق هذا الهدف من خلال تحديد أهداف عامة وخاصة واضحة، وتنظيم محتوى البرنامج في وحدات متكاملة، وتضمين أنشطة متنوعة وتطبيقات عملية.

كما إن الأهداف العامة للبرنامج المقترح، والتي تشمل تنمية الكفاءة المهنية، وتزويد المعلمات بالمعارف والمهارات اللازمة، وتمكينهن من استخدام التقنية، ورفع كفاءتهن في التقويم، وتطوير مهارات الإدارة الصفية، تتسق مع التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية هذه الجوانب

في الأداء المهني الفعال للمعلمة. كما أن ربط الأهداف الخاصة للبرنامج بمعايير البحث الخمسة (النحو، الصرف، الأدب والبلاغة، المهارات اللغوية، طرق التدريس) يضمن تغطية شاملة للجوانب التخصصية التي تم تحديد الحاجة إلى تطويرها بناءً على نتائج البحث. هذا التكامل بين تحديد الاحتياجات وهو ما يتوازى مع تركيز دراسة Bourke et al (٢٠١٨) على أهمية فهم كيفية دمج المعلمات للمعايير المهنية في ممارساتهن.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الأول: ما المعايير التخصصية اللازمة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

- النتائج المتعلقة بالمعيار الأول: جاء الأداء الكلي للمعلمات في التدريب على المعايير التخصصية في مجال النحو بمتوسط حسابي (٢,١٣).
- النتائج المتعلقة بالمعيار الثاني: جاء الأداء الكلي للمعلمات في التدريب على المعايير التخصصية في مجال الصرف بمتوسط حسابي (٢,٢٥).
- النتائج المتعلقة بالمعيار الثالث: جاء الأداء الكلي للمعلمات في التدريب على المعايير التخصصية في مجالي الأدب والبلاغة بمتوسط (٢,١١).
- النتائج المتعلقة بالمعيار الرابع: جاء الأداء الكلي للمعلمات في التدريب على المعايير التخصصية في مجال المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) بمتوسط (٢,١٩).
- النتائج المتعلقة بالمعيار الخامس: جاء الأداء الكلي للمعلمات في التدريب على المعايير التخصصية في مجال طرق التدريس بمتوسط (٢,١٧).

النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثاني: ما الاحتياجات التدريبية الملائمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أدائهن المهني بناءً على المعايير التخصصية

- كانت الاحتياجات التدريبية للمعلمات متوسطة في جميع المعايير.
- ترتيب الأولويات من الأعلى إلى الأقل: الصرف إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٥)، المهارات اللغوية (٢,١٩)، طرق التدريس (٢,١٧)، النحو (٢,١٣)، الأدب والبلاغة (٢,١١).

١. **النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثالث:** ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير التخصصية في تنمية الأداء المهني لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

- تم بناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على المعايير التخصصية يستند البرنامج إلى تحليل الاحتياجات التدريبية ونتائج الدراسات السابقة، ويتضمن أهدافًا

عامة وخاصة، وفلسفة وأسس واضحة، ومكونات وأنشطة متنوعة، وأساليب تقويم شاملة.

ثانيًا: التوصيات

١. تضمين برامج إعداد المعلمات في الجامعات والكليات على محتوى مكثف ومتعمق في المعايير التخصصية للغة العربية، وخاصة في مجالي الصرف والنحو.

٢. تصميم وتنفيذ برامج تدريبية مستمرة ومتخصصة تستهدف تطوير المعايير التخصصية لدى معلمات المرحلة الابتدائية، مع التركيز على المجالات التي ظهر فيها احتياج أكبر مثل الصرف والمهارات اللغوية وطرق التدريس.

٣. تخصيص وحدات تدريبية في برامج التطوير المهني لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تتناول بشكل مفصل استراتيجيات تدريس القواعد اللغوية بطرق مبسطة ومناسبة للمبتدئين.

٤. تقييم دوري لمستوى تمكن معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من المعايير التخصصية لتحديد الاحتياجات التدريبية المستجدة وتوجيه البرامج التدريبية بشكل فعال.

٥. تشجيع المعلمات على تبادل الخبرات وحضور ورش عمل وندوات متخصصة في اللغة العربية وطرق تدريسها لتوسيع مداركهن المهنية.

ثالثًا: المقترحات

١. أثر تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في هذا الدراسة على مستوى أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وعلى تحصيل تلميذاتهن.

٢. إجراء دراسات نوعية تستهدف فهم معمق لتحديات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات واقتراح حلول عملية لها.

٣. تطوير أدوات تقويم متخصصة لقياس مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من المعايير التخصصية المختلفة بشكل دقيق وشامل.

المراجع

المراجع العربية

أبو حجاج، أحمد، الرشيدي، أشواق، ودرويش، عفت. (٢٠٢١). تنمية بعض المهارات المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة التعليم بالكويت. *مجلة كلية التربية*، (١٠٢)، ٣٦١-٣٨٦.

أمين، إيمان؛ وآخرون. (٢٠١٤). *برامج وأنشطة رياض الأطفال*. مكتبة الرشد.

البحراوي، فتحي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية معايير الأداء المبني والمعرفي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، ١٨* (١٠٧)، ٥٤٨-٥٧٨.

البدري، أحمد (٢٠٢٠). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*. دار النشر العربي.

التميمي، رائد. (٢٠١٧). المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٣)، ٣٩٥-٤١٢.

جبريل، منى. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٩(٨٩)، ٢٥٨- ٣٠٨.

الحديبي، علي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. *مجلة كلية التربية*، ٣٢ (٣)، ٥٧٠ - ٦٥٣.

الحنفي، سالم. (٢٠٢٠). أثر المعايير المهنية على تطوير الأداء التدريسي للمعلمات. *مجلة التعليم المعاصر، ١٥*(٣)، ٤٥- ٨٣.

الدوغان، إيمان. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلمات اللغة العربية بجامعة الملك فيصل في ضوء المعايير المعاصرة. المجلة التربوية، (٧٩)، ٢٢٣ – ٢٦١.

الراشدي، أحمد. (٢٠٢٢). *التكنولوجيا في التعليم الابتدائي: تطبيقات وتجارب ناجحة*. دار النهضة العربية، الرياض.

سالم، أحمد. (٢٠١٩). برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهنية للمعلمين على ضوء "نموذج التميز الأوروبي". *مجلة كلية التربية*، ١٦ (٨٩)، ٥٩ – ١٠٤.

السالم، مريم. (٢٠٢٢). دور التدريب المستمر في تنمية مهارات التدريس لمعلمي اللغة العربية. *مجلة تطوير التعليم*، ١٢ (١)، ٥٥ - ٧٠.

الشمري، عبد العزيز. (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للمعايير التخصصية وعلاقتها بالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية. مجلة كلية التربية، (١٠٢)، ١ – ٥٧.

الشهراني، أمل. (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ١ (٧)، ١٢٥- ١٤٨.

طه، أماني. (٢٠٢٢). تصور مقترح لبرنامج تدريبي عن بعد لتنمية المعايير المهنية التخصصية لمعلمي اللغة العربية: مشروع مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على المعايير المهنية التخصصية عن بعد. *مجلة التربية*، ٣ (١٩٥)، ٣١ – ٧٦.

عبد الجليل، رباح. (٢٠١٨). تصور مقترح لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلمات في ضوء خبرات بعض الدول. *المجلة التربوية*، (٥١)، ٢٤٤- ٣٢٠.

عبد العاطي، محمد، وآخرون. (٢٠١٥). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية قائم على معايير جودة الأداء بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٣ (٤)، ٦٢٩- ٦٦٩.

عبد القادر، نادية. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية في المراحل الابتدائية: التحديات والاستراتيجيات. *مجلة التعليم والعلوم*، ١٨ (١)، ٣٠- ٩٥.

العتيبي، محمد. (٢٠١٨). *دور التدريب المهني في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمات*، دار النشر العربي.

العمري، نوال. (٢٠٢٣). أثر البرامج التدريبية المبنية على المعايير المهنية في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات المرحلة الابتدائية. *مجلة القيادة التربوية*، ٢٥ (٣)، ٤٥ -٦٣.

الغامدي، حافظ. (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ١ (١٦)، ١٩٨ – ٢٣٣.

القحطاني، محمد. (٢٠١٩). *التدريس الفعال للغة العربية*. دار الفكر العربي.

النجار، فاتن (٢٠١٦). *دور قادة المدارس في تنمية المهارات الصفية للمعلمات في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة*. الدار العالمية لتقنية المعلومات.

نصار، سامي، نتو، هوازن، وعبد الشافي، دينا. (٢٠١٦). إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٤ (١)، ٥٩٥- ٦٢٥.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *معايير معلمي اللغة العربية: الإصدار الأول*. المملكة العربية السعودية.

الوداعي، سالم، وآل سفران، محمد. (٢٠٢١). تقويم البرامج التدريبية لمراكز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، ٣٧ (٦)، ٤٥٧ – ٤٨٦.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٠٣). *معايير المعلمات*. مركز التطوير التربوي.

ترجمة المراجع العربية

Abū Ḥajjāj, Aḥmad, al-Rashīdī, Ashwāq, wdrwysh, ʻIffat. (2021). Tanmiyat baʻḍ al-mahārāt al-mihnīyah ladá Muʻallimī al-

lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-mutawassiṭah fī ḍaw’ ma‘āyīr Jawdah al-Ta‘līm bi-al-Kuwayt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (102), 361-386.

Amīn, Īmān ; wa-ākharūn. (2014). Barāmij wa-anshiṭat Riyāḍ al-aṭfāl. Maktabat al-Rushd.

al-Baḥrāwī, Fatḥī. (2021). fā‘ilīyat Barnāmaj tadrībī fī Tanmiyat ma‘āyīr al-adā’ al-mabnī wa-al-ma‘rifī ladá Mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-ibtidā’īyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 18 (107), 548-578.

al-Badrī, Aḥmad (2020). Istirātījīyāt tadrīs al-lughah al-‘Arabīyah fī al-marḥalah al-ibtidā’īyah. Dār al-Nashr al-‘Arabī.

al-Tamīmī, Rā’id. (2017). al-mahārāt al-ta‘līmīyah al-lāzimah li-mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah fī al-marḥalah al-ibtidā’īyah min wijhat naẓar al-Mu‘allimīn anfusahum, al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 2 (3), 395-412.

Jibrīl, Muná. (2017). fa‘ālīyat Barnāmaj tadrībī qā’im ‘alá al-ma‘āyīr al-mihnīyah al-mu‘āṣirah fī Tanmiyat al-adā’ altdrysy li-mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 89 (89), 258-308.

Alḥdyby, ‘Alī. (2016). fā‘ilīyat Barnāmaj tadrībī qā’im ‘alá ma‘āyīr al-jawdah fī Tanmiyat ma‘āyīr al-adā’ al-mihnī ladá Mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 32 (3), 570-653.

al-Ḥarbī, Sa‘ūd. (2021). Istirātījīyāt al-Ta‘līm al-tafā‘ulī fī tadrīs al-lughah al-‘Arabīyah. Dār al-Fikr al-‘Arabī.

al-Ḥanafī, Sālim. (2020). Athar al-ma‘āyīr al-mihnīyah ‘alá taṭwīr al-adā’ altdrysy lil-Mu‘allimāt. Majallat al-Ta‘līm al-mu‘āṣir, 15 (3), 45-83.

al-Dūghān, Īmān. (2020). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr Barnāmaj i‘dād mu‘allimāt al-lughah al-‘Arabīyah bi-Jāmi‘at al-Malik Faysal fī ḍaw’ al-ma‘āyīr al-mu‘āṣirah. al-Majallah al-Tarbawīyah, (79), 201 – 261.

al-Rāshidī, Aḥmad. (2022). al-tiknūlūjiyā fī al-Ta‘līm al-ibtidā’ī : taṭbīqāt wa-tajārib nājiḥah. Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah, al-Riyāḍ.

Sālim, Aḥmad. (2019). Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ li-Tanmiyat al-mihnīyah lil-Mu‘allimīn ‘alá ḍaw’ "namūdhaj al-Tamyīz al-Ūrūbbī". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 16 (89), 59 – 104.

al-Shammarī, ‘Abd al-‘Azīz. (2021). darajat imtilāk Mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah lil-ma‘āyīr

al-Takhaṣṣuṣīyah wa-ʻalāqatuhā bālmʼhl al-ʻIlmī wa-ʻadad sanawāt al-Khibrah al-tadrīsīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (102), 1 – 57.

al-Shahrānī, Amal. (2022). Athar Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ qāʼim ʻalá al-maʻāyīr al-mihnīyah lil-Muʻallimīn fī Tanmiyat al-adāʼ altdrysy ladá muʻallimāt al-ʻUlūm bi-al-marḥalah al-mutawassiṭah. al-Majallah al-Saʻūdīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 1 (7), 125-148.

Ṭāhā, Amānī. (2022). Taṣawwur muqtaraḥ li-Barnāmaj tadrībī ʻan baʻda li-Tanmiyat al-maʻāyīr al-mihnīyah al-Takhaṣṣuṣīyah li-muʻallimī al-lughah al-ʻArabīyah : Mashrūʻ muqtaraḥ li-tadrīb Muʻallimī al-lughah al-ʻArabīyah ʻalá al-maʻāyīr al-mihnīyah al-Takhaṣṣuṣīyah ʻan baʻda. Majallat al-Tarbiyah, 3 (195), 31 – 76.

ʻAbd al-Jalīl, Rabāḥ. (2018). Taṣawwur muqtaraḥ li-dawr al-ishrāf al-tarbawī almtnwʻ fī taṭwīr adāʼ almʻlmāt fī ḍawʼ khibrāt baʻḍ al-Duwal. al-Majallah al-Tarbawīyah, (51), 244-973.

ʻAbd al-ʻĀṭī, Muḥammad, wa-ākharūn. (2015). Barnāmaj muqtaraḥ lil-Tanmiyah al-mihnīyah li-muʻallimī al-lughah al-ʻArabīyah qāʼim ʻalá maʻāyīr Jawdah al-adāʼ bi-Dawlat al-Kuwayt. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 23 (4), 629-669.

ʻAbd al-Qādir, Nādiyah. (2019). Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah fī al-marāḥil al-ibtidāʼīyah : al-taḥaddiyāt wa-al-istirātījīyāt. Majallat al-Taʻlīm wa-al-ʻUlūm, 18 (1), 30-95.

al-ʻUmarī, Nawāl. (2023). Athar al-barāmij al-Tadrībīyah al-mabnīyah ʻalá al-maʻāyīr al-mihnīyah fī Tanmiyat mahārāt al-tadrīs ladá muʻallimāt al-marḥalah al-ibtidāʼīyah. Majallat al-Qiyādah al-Tarbawīyah, 25 (3), 45-63.

al-Ghāmidī, Ḥāfiẓ. (2022). al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah li-muʻallimī wmʻlmāt al-lughah al-ʻArabīyah fī ḍawʼ al-maʻāyīr al-mihnīyah li-Hayʼat Taqwīm al-Taʻlīm wa-al-Tadrīb. Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, 1 (16), 198 – 233.

al-Qaḥṭānī, Muḥammad. (2019). al-tadrīs al-faʻʻāl lil-lughah al-ʻArabīyah. Dār al-Fikr al-ʻArabī.

Naṣṣār, Sāmī, Natw, Hawāzin, wa-ʻAbd al-Shāfī, Dīnā. (2016). iʻdād Muʻallim al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 24 (1), 595-625.

Hayʼat Taqwīm al-Taʻlīm wa-al-Tadrīb. (2020). maʻāyīr Muʻallimī al-lughah al-ʻArabīyah : al-iṣdār al-Awwal. al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah.

al-Wādiʻī, Sālim, wa-Āl Safrān, Muḥammad. (2021). Taqwīm al-barāmij al-Tadrībīyah li-marākiz al-taṭwīr al-mihnī al-taʻlīmī bkhmys mshyṭ fī ḍawʼ maʻāyīr al-Rukhṣah al-mihnīyah min

wijhat naẓar al-Muʿallimīn. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 37 (6), 457 – 486.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. (2003). maʿāyīr almʿlmāt. Markaz al-taṭwīr al-tarbawī.

المراجع الأجنبية

Bourke, T., Ryan, M., & Ould, P. (2018). How do teacher educators use professional standards in their practice? *Teaching and Teacher Education, 75*(2), 83–92.

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (201٩). Teacher professional development for improving the intercultural school*:* An example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry, 10*(2), 166-188.

Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2016). Promoting resilience in teachers: A framework for professional development. *Teachers and Teaching, 25*(6), 695-711.

Özgenel, M., Yağan, E., & Baydar, F. (2025). Teacher performance and professional development as predictors of school effectiveness. *Athens Journal of Education, 12*(1), 1–16.

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education, 70*(5), 441-452.

Walker, M., Worth, J., & Van den Brande, J. (2019). *Teacher workload survey 2019*. Department for Education.