جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمدرسي النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة

رسالة قدمتها

سوزان حسن طه الطائي

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيدي

١٤٣٣ هـ ٢٠١٢ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي ﴿٢٥﴾ وَيَسِّرْ لِي
أَمْرِي ﴿٢٦﴾ وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي ﴿٢٧﴾
يَفْقَهُوا قَوْلِي ﴿٢٨﴾ ﴾ من سورة طه

صدق الله العلي العظيم

الإهداء

إلى ....

- النور الذي أضاء طريق حياتي وما زال ...أمجد
- الشموع التي ذابت ومازالت تمدني بالضياء ...أبي ...أمي
- أيام الطفولة التي مازالت عالقة في الذهن ...إخوتي ...أخواتي
- الوجوه الباسمة التي أشرقت كالشمس في الشتاء ... علي ... حيدر ...كرّار
- الحلم المنتظر الذي أتعبني وأتعبته ... زينب

أهدي هذا الجهد المتواضع

سوزان

شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين ، سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين ، وبعد ، . .

قال تعالى في محكم كتابه العزيز : ((وتعاونوا على البر والتقوى)) ، . . . و لقد مَنَّ الله سبحانه وتعالى عليَّ بنعم كثيرة ، فاسجد لله واحمده لما أعطاني ، واشكره لإعانتي على إتمام هذا البحث ، وانه لمن دواعي امتناني أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيدي ، الذي اشرف على بحثي هذا ومنحه اهتمامه وعلميته ، وكان لي مشرفا وأخا فاضلا فجزاه الله عني أفضل ما يجزي عباده الصالحين. وأتقدم بالامتنان إلى الأستاذ الدكتور سعد علي زاير الذي أكرمني بتوجيهاته و لم يبخل علي بالخبرة ، وأتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة أعضاء حلقة (السمنار) لما قدموه لي من نصائح أغنت البحث و أخص بالذكر الأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي ، وأتقدم بالشكر إلى رئيس القسم الأستاذ المساعد الدكتور سلمى مجيد ، واشكر أمانة مجلس الكلية متمثلاً بالأستاذ المساعد الدكتورة زهرة موسى والسيدة تهاني والآنسة علا ، وأتقدم بالشكر من صميم قلبي إلى الدكتور أمجد الفاضل لما قدمه لي من دعم على جميع المستويات لانجاز هذا البحث ، كما اشكر الأستاذ حميد عبد الله الفاضل والست ناهدة عبد حسين لما قدماه لي من العون ، واشكر زملاء الدراسة جميعهم واخص بالذكر زميلتي الدراسة (نهى إبراهيم وهند مهدي) وأخيرا اشكر كل من ساندني بقلبه (ذلفاء، رفل، آمنة، إسراء، حوراء) وإلى كل من مد لي يد العون من اجل إتمام هذا البحث داعية الله سبحانه وتعالى أن يوفق الجميع ويسدد خطاهم ...

الباحثة

المستخلص

اللغة العربية هي اللغة التي باركها الله سبحانه وتعالى بجعلها اللغة الناطقة بالقرآن الكريم والممثلة لكل حرف منه ، ويتسنم النقد الأدبي مكانة مهمة في أقسام اللغة العربية لما يمثله من معيار للذوق الرفيع المعبر عن الحياة وعلى الرغم من الدراسات التي أجريت على هذا الفرع المهم من اللغة العربية والتي ستجري ، إلا إن المشكلة في تدريسه مازالت قائمة وذلك بسبب منهجه الصعب ومستواه المستحدث من دون أن يتدرب عليه المدرسون وقلة الطرائق التدريسية المستعملة في تدريسه وضعفها ، لذلك عمدت الباحثة إلى دراسة النقد الأدبي على وفق معايير جديدة هي معايير الجودة الشاملة التي يمكن بها الارتقاء بتدريس هذه المادة ، ورمت الباحثة إلى (بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمدرسي النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة) . ولتحقيق مرمى البحث اختارت الباحثة منهجاً وصفياً لإتمام أغراض البحث ، واختارت قصدياً مدارس مركز بعقوبة ومركز الخالص في محافظة ديالى لإكمال إجراءات البحث ، وبطريقة عشوائية اختارت الباحثة (٥٠) مدرسة إعدادية وثانوية بضمنها (٥٠) مدرساً ومدرَسة لمادة النقد الأدبي ، وطبقت أداة البحث عليهم و كانت استمارة ملاحظة أعدتها الباحثة من خلال اطلاعها على بعض الدراسات ذات الصلة بالموضوع ، ووجهت استبانة لمجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق التدريس اللغة العربية والتربية ، ومن خلال أرائهم أعدت الباحثة قائمة الكفايات المكونة من (٤٤) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات هي (مجال التخطيط و مجال التنفيذ و مجال التقويم) وبعد التأكّد من صدقها وذلك عن طريق

استخراج الوزن المئوي والوسط المرجح لها وبيان الكفايات القوية من الكفايات الضعيفة إذ انه كان واضحا للباحثة أن (٣١) كفاية ضعيفة و (١٣) كفاية قوية ، استبعدت الباحثة الكفايات القوية وعملت على تحسين الكفايات الضعيفة وذلك ببناء برنامج لتطوير الكفايات الضعيفة وتحسين أدائها على وفق معايير الجودة الشاملة ، وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج عرضته على مجموعة من الأساتذة والخبراء للأخذ برأيهم ، ثم بدأت الباحثة بتعديل بعض الفقرات وحذف التي لم تنل استحسان الخبراء وبذلك اكتمل البرنامج بصيغته النهائية.

المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١	الآية القرآنية	ب
٢	إقرار المشرف	ج
٣	إقرار الخبير اللغوي	د
٤	إقرار الخبير العلمي	هـ
٥	إقرار لجنة المناقشة	و
٦	الإهداء	ز
٧	شكر وامتنان	ح
٨	مستخلص الرسالة باللغة العربية	ط – ي
٩	المحتويات	ك – س
١٠	قائمة الجداول	ع
١١	قائمة الملاحق	ف
١٢	الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته ومرماه وحدوده	١ – ٢٢
١٣	أولا : مشكلة البحث	٢ – ٥
١٤	ثانيا : أهمية البحث	٥ – ١٣
١٥	ثالثا : مرمى البحث	١٤
١٦	رابعا : حدود البحث	١٤
١٧	خامسا : تحديد المصطلحات	١٤ – ١٩
١٨	الفصل الثاني : الجوانب النظرية والدراسات السابقة	٢٠ – ٦٦

ت	الموضوعات	الصفحة
١٩	الباب الأول : الجوانب النظرية	٢٠
٢٠	المبحث الأول : الكفايات	٢١ – ٢٥
٢١	١. مدخل تاريخي .	٢١ – ٢٢
٢٢	٢.العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات .	٢٢ – ٢٣
٢٣	٣. الأفكار الفلسفية للكفايات التدريسية لدى المعلم عبر العصور.	٢٣ – ٢٥
٢٤	المبحث الثاني : النقد الأدبي .	٢٥ – ٣١
٢٥	النقد الأدبي العربي قديما وحديثا	٢٥ – ٢٦
٢٦	١. مرحلة النقد الذوقي .	٢٦ – ٢٧
٢٧	٢. مرحلة النقد اللغوي والفني .	٢٧ – ٣٠
٢٨	٣. مرحلة النقد المنهجي .	٣٠ – ٣١
٢٩	المبحث الثالث : الجودة الشاملة .	٣١ – ٤٣
٣٠	نبذة تاريخية عن الجودة الشاملة .	٣١ – ٣٣
٣١	١. مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام .	٣٣ – ٣٦
٣٢	٢. ابرز رواد الجودة الشاملة .	٣٦ – ٤١
٣٣	٣. مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم	٤١ – ٤٣
٣٤	الباب الثاني : الدراسات السابقة .	٤٤
٣٥	المحور : الأول / دراسات تناولت الكفايات.	٤٤– ٥٤
٣٦	أولا : دراسات عربية .	٤٥ – ٤٩
٣٧	١. دراسة (السلامي ، ٢٠٠١) .	٤٥ – ٤٦
٣٨	٢. دراسة (حمادنة ،٢٠٠١) .	٤٦ – ٤٨
٣٩	٣. دراسة (الحرداني ، ٢٠٠٥) .	٤٨ – ٤٩
٤٠	ثانيا : الدراسات الأجنبية .	٤٩ – ٥٢
٤١	١. دراسة (بيج وكرين ، ١٩٧٨) .	٤٩– ٥٠

٤٢	٢. دراسة (كلاي ، ١٩٩٤) .	٥٠
٤٣	ثالثا : موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية .	٥٠ – ٥٢
٤٤	المحور الثاني : دراسات تناولت النقد الأدبي	٥٣ –٦١
٤٥	أولا : الدراسات العربية :	٥٣ – ٥٦
٤٦	١. دراسة (الدوري ، ١٩٩٦) .	٥٣ – ٥٤
٤٧	٢. دراسة (التميمي ، ١٩٩٩) .	٥٤ – ٥٥
٤٨	٣. دراسة (الدليمي ، ٢٠٠١) .	٥٥ – ٥٦
٤٩	ثانيا : الدراسات الأجنبية :	٥٦ – ٥٧
٥٠	١. دراسة (ابوت وترابو ، ١٩٩٥)	٥٦
٥١	٢. دراسة (شيردن ، ١٩٩٢) .	٥٦– ٥٧
٥٢	ثالثا : موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية .	٥٧ – ٥٩
٥٣	المحور الثالث : دراسات تناولت الجودة الشاملة .	٥٩ –٦٤
٥٤	أولا : الدراسات العربية .	٥٩ – ٦٤
٥٥	١. دراسة (مصطفى ، ١٩٩٧) .	٥٩ – ٦٠
٥٦	٢. دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٣) .	٦٠ – ٦١
٥٧	٣. دراسة (الزيدي ، ٢٠١١) .	٦١ – ٦٢
٥٨	ثانيا : الدراسات الأجنبية .	٦٢ –٦٤
٥٩	١. دراسة (كرس ولد ، ١٩٩٣) .	٦٢ – ٦٣
٦٠	٢. دراسة (ماريل ، ١٩٩٥) .	٦٣
٦١	٣. دراسة (هيرمان ، ١٩٩٥) .	٦٣ – ٦٤
٦٢	ثالثا : موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية .	٦٤ – ٦٦
٦٣	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .	٦٦
٦٤	الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	٦٧ – ٨١
٦٥	أولا : منهج البحث .	٦٨
٦٦	ثانيا : مجتمع البحث .	٦٨

٦٧	ثالثا : عينة البحث .	٦٩
٦٨	رابعا : أداة البحث .	٦٩
٦٩	أولا : استبانة الكفايات التدريسية .	٦٩
٧٠	١. قائمة الكفايات التدريسية .	٦٩ –٧٤
٧١	٢. صدق الأداة .	٧٤ – ٧٦
٧٢	ثانيا : استمارة الملاحظة .	٧٦ – ٧٧
٧٣	١. صدق الأداة .	٧٧ – ٧٨
٧٤	٢. التطبيق النهائي لبطاقة الملاحظة .	٧٨
٧٥	رابعا : الوسائل الإحصائية .	٧٩
٧٦	الفصل الرابع : بناء البرنامج التطويري .	٨٠ – ١٠٣
٧٧	خطوات إعداد البرنامج .	٨١ – ٨٤
٧٨	أولا : المرامي العامة للبرنامج التطويري المقترح .	٨٤ – ٨٥
٧٩	ثانيا : المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التخطيط .	٨٥
٨٠	ثالثا : المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التنفيذ .	٨٥
٨١	رابعا : المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التقويم.	٨٦ –٨٨
٨٢	خامسا : الفعاليات التنفيذية .	٨٨ – ١٠٣
٨٣	الفصل الخامس :عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .	١٠٤ – ١٢٢
٨٤	أولا : عرض النتائج وتفسيرها .	١٠٤ – ١١٩
٨٥	ثانيا : النتائج .	١٢٠
٨٦	ثالثا : التوصيات .	١٢١
٨٧	رابعا : المقترحات .	١٢٢
٨٨	المصادر العربية والأجنبية	١٢٣– ١٣٨
٨٩	المصادر العربية .	١٢٤ – ١٣٣
٩٠	المصادر الأجنبية .	١٣٤ – ١٣٥

٩١	الملاحق	١٣٦ – ١٦٤
٩٢	ملخص باللغة الانجليزية	١٦٥

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	المحاور التي تناولت الدراسات السابقة	٤٥
٢	اسم الدراسة والسنة التي أجريت فيها مع بيان الجنس والعينة والمرحلة الخاصة بالكفايات	٥٢
٣	اسم الدراسة والسنة التي أجريت فيها مع بيان الجنس والعينة والمرحلة الخاصة بالنقد الأدبي	٥٩
٤	اسم الدراسة والسنة التي أجريت فيها مع بيان الجنس والعينة والمرحلة الخاصة بالجودة الشاملة	٦٦
٥	المعايير وكفاياتها بحسب المجالات	٧١-٧٤
٦	المجالات التي تضمنتها الاستبانة بصيغتها الأولية وعدد الكفايات التدريسية فيها قبل التحكيم	٧٤
٧	المجالات التي تضمنتها الاستبانة وعدد الكفايات التدريسية بعد التحكيم	٧٥
٨	الفقرات المحذوفة والمعدلة وأرقامها في الاستبانة	٧٦
٩	موضوعات البرنامج المقترح ومفرداته موزعة بحسب المجالات فضلا عن عدد الساعات	٨٧- ٨٨
١٠	البرنامج بصيغته النهائية	٩٥-١٠٣
١١	مستويات الأداء لكل كفاية ووسطها المرجح ووزنها المئوي في مجال التخطيط	١٠٥-١٠٦
١٢	مستويات الأداء لكل كفاية ووسطها المرجح ووزنها المئوي في مجال التنفيذ	١٠٨-١١٠
١٣	مستويات الأداء لكل كفاية ووسطها المرجح ووزنها المئوي في مجال التقويم	١١٦-١١٧

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة	١٣٧
٢	أسماء المدارس للعينة الأصلية في مديرية تربية ديالى	١٣٨-١٣٩
٣	استبانة استطلاعية	١٤٠-١٤٥
٤	أسماء المحكمين(بحسب اللقب العلميّ والحروف الهجائية)الذين استعانت بهم الباحثة	١٤٦
٥	استمارة خاصة بالإجابة عن فقرات الأداة	١٤٧
٦	بطاقة الملاحظة	١٤٨-١٥٢
٧	الكفايات الايجابية والسلبية في أداء مدرسي النقد الأدبي مع وسطها المرجح ووزنها المئوي مرتبة تنازليا .	١٥٣-١٥٤
٨	صلاحية البرنامج التطويري	١٥٥-١٦٤

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا : مشكلة البحث

ثانيا : أهمية البحث

ثالثا : مرمى البحث

رابعا : حدود البحث

خامسا : تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

الباب الأول : الجوانب النظرية

مقدمة

المبحث الأول : الكفايات .

١- مدخل تاريخي .

٢- العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات .

٣- الأفكار الفلسفية للكفايات التدريسية لدى المعلم عبر العصور.

المبحث الثاني : النقد الأدبي .

١- مرحلة النقد الذوقي .

٢- مرحلة النقد اللغوي والفني .

٣- مرحلة النقد المنهجي .

المبحث الثالث : الجودة الشاملة .

نبذة تاريخية عن الجودة الشاملة .

١- مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام .

٢- ابرز رواد الجودة الشاملة .

٣- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم .

الباب الثاني : الدراسات السابقة

١- الدراسات العربية .

٢- الدراسات الأجنبية .

٣- موازنة الدراسات السابقة .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : مجتمع البحث

ثانيا : عينة البحث

ثالثا : أداة البحث

أولا: استبانة الكفايات التدريسية :

١- قائمة الكفايات التدريسية

٢- صدق الأداة

ثانيا : استمارة الملاحظة :

١ - صدق الأداة

٢- التطبيق النهائي لأداة الملاحظة

رابعا : الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

بناء البرنامج التطويري

الفصل الخامس

- عرض النتائج وتفسيرها
- النتائج
- التوصيات
- المقترحات

المصادر العربية و الأجنبية

الملاحق

أولا / مشكلة البحث The Problem of the Research

تتسم مادة النقد الأدبي بالصعوبة التي يواجهها المدرسون في التوصيل كون الطلبة يتعرفون عليها أول مرة في الصف السادس الأدبي ، وليس هناك سابق معرفة بها ،لا تمهيداً ولا مدخلاً تاريخي في الصف الخامس الأدبي ، ولا في أي من صفوف الثانوية سوى كتاب البلاغة الذي يبدو منفصلا عن النقد الأدبي في مادته وتطبيقاته ، وتستمد هذه المادة الحيوية المهمة درجة أخرى من الصعوبة من كونها تستند إلى نظريات فلسفية وحقول معرفية متنوعة ، يحتاج المدرس إلى الإحاطة بها ولو بنحو يسير ، ليتمكن من تقديمها بوضوح ، ثم بعد ذلك تقع على عاتقه مهمة لا تقل صعوبة هي نقل عدد من المهارات النقدية للطلبة ، مثل بيان الدور الوظيفي للنقد الأدبي، وكيفية تطبيقه ، وعلاقته بدروس اللغة العربية الأخرى ، ومقدار ما يقدمه من معايير ناجحة لنقد النصوص الأدبية والتمييز بين جيدها وغيره ، وهي لاشك تعد مهمة شاقة تتطلب عددا كبيرا من الكفايات التدريسية ، يصعب توافرها مجتمعة إلا بجهد معين يتطلب بذله ، ولعل هذا ما يمكن أن يفسر معاناة الطلبة من المادة وقلة استيعابهم لها ، وضعف مقدرتهم على إجراء تطبيقاتها .

ويبدو أن من أولى مشاكل تدريس مادة النقد الأدبي هي مشكلة المصطلح ، التي تبدأ من عنوان المادة نفسها ، فإن "مصطلح (النقد الأدبي) جديد على الساحة العربية ، لم تعرفه لغتنا إلا في العصر الحديث بعد الاتصال بالغرب ، وهو ترجمة حرفية للمصطلح الغربي (Literary Criticism) الذي يعني مجموعة الأساليب المتبعة (مع اختلافها باختلاف النقاد) لفحص الآثار الأدبية والمؤلفين القدامى والمحدثين بقصد كشف الغامض وتفسير النص الأدبي والإدلاء بحكم عليه ، في ضوء مبادئ أو مناهج بحث يختص بها ناقد من النقاد " (الكواز : ٢٠٠٦ :٥٨). ثم بعد ذلك تتراكم المصطلحات التي يتم تناولها في مادة النقد الأدبي الحديث لاسيما مع استعمال أدوات غير أدبية تنتمي إلى مجالات معرفية متنوعة .

وبعد انتشار حركة الترجمة للمصطلحات العلمية والإنسانية في المنطقة العربية ، فإنه" بعد الحرب العالمية الثانية تأثر وضع المصطلح العلمي كل التأثر بأجواء الاستقلال والحرية التي شملت المنطقة، وبالنمو الواسع للتعليم، إذ دخلت مصطلحات جديدة ما كانت بالحسبان، فولجت هذا الميدان جماعات أخرى ومؤسسات غير المجامع، إذ دخله أساتذة الجامعات، ثم دخلته مؤسسات البحث العلمي والمعاهد العليا بأنواعها. وكثر عدد نقلة العلوم الحديثة وعدد المؤلفين في تلك العلوم، فاختلفت بهذا المصطلحات العلمية اختلافاً كبيراً، وصار هذا الاختلاف داء من أدواء لغتنا العربية، وهو ينمو ويستشرى كلما اتسعت دائرة الثقافة والعلوم في بلاد العرب" (الزركان : ١٩٩٨ : ٦) . وهذا ما أدى – بحسب رأي الباحثة – إلى تعدد المصطلحات التي تدل على ظاهرة أدبية معينة لاختلاف النقلة ، وصعوبة الميز بين المصطلحات لتقاربها في الدلالة ، فضلا عن انتمائها لحقول معرفية متعددة مجاورة للأدب .

ولم تكن المشكلة لتنتهي عند هذا الحد ، فإن " النقد ليس حالة طارئة على الأدب وإنما هو قرينه ، ولا ينفك ينسلخ عن خصوصيات الأدب ، دون أن يكون تابعا له ، بل متصفا بصفة الكشف والتوجيه ، ثم إن النقد ليس ناشئا عن مواجهة مع النص فقط ، بل يتأسس أيضا كوجود حيوي مستقل صوريا عن النص ، ومتكفل بمهمة البحث الفلسفي المجرد لسبر أغوار الماهيات ، وذلك هو النقد النظري في مقابل النقد التطبيقي الذي هو مواجهة مباشرة مع النص" (بجة :٢٠٠٥ :٣٢). وهذا يعني أن على مدرسي النقد التحلي بعدد من الكفايات الضرورية لتحقيق مرامي تدريس المادة ، ومنها ما يتعلق بالتطوير الذاتي بتوسعة مساحة الاطلاع على العلوم المجاورة ، كعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة ، والمنطق ، والتاريخ ، والأساليب ، فضلا عن علوم اللغة من نحو وصرف وعروض وبلاغة ، وغيرها من علوم ووسائل باعتمادها يتم التوصل إلى النتائج المتوخاة ، ذلك "إن مرمى النقد هو المعرفة الفكرية ، وهو لا يخلق عالما خياليا مختلفا كعالم الشعراء أو الموسيقى ، بل هو معرفة فكرية ، أويرمي إلى التوصل إلى مثل تلك المعرفة . ولابد له في النهاية من أن يرمي إلى التوصل إلى معرفة منظمة تخص الأدب ، أي إلى نظرية أدبية" (

ويلك : ١٩٨٧ :١٢) . وهذا بحد ذاته مطلب ليس هينا ، يحتاج إلى عدد من الكفايات اللازمة لتحقيقه.

ومما يتصل بمشكلات تدريس مادة النقد الأدبي هو أن المهارات التي تتطلب تمكين الطلبة منها تحتاج إلى كفايات تدريسية من نوع خاص ، فمن مهمات النقد الأدبي التعرف على قيمة النص الأدبي الحقيقية ، وتقدير مستواه ، "والتقويم والتقدير للأدب لابد من أن ينبعث من ملكة ذواقة وفطرة سليمة ، من إلمام بالأصول والقواعد الفنية التي تمكن الناقد من إصدار حكم سليم على النتاج الأدبي بالجودة أو الرداءة مع التعليل المقنع للحكم الصادر. وهذا يتطلب من الناقد أن يأخذ نفسه بشيء من عديد العلوم كالفلسفة وعلم النفس والاجتماع إلى جانب الوقوف بدقة على علوم النحو والصرف والبلاغة ، ثم التمرس بالآثار الأدبية الفنية التي خلفتها عقلية العباقرة من الأدباء عبر تاريخ الأدب المتطاول" (عبد البديع:١٩٨٧ : ٤-٥).

ومن تلك المشكلات ما يتعلق بطرائق التدريس ، وملاءمتها للمادة ، ومدى يسرها أو صعوبتها لدى المدرسين ، فقد "دأب المدرسون على تدريس النقد الأدبي باستعمال الطرائق نفسها التي تستعمل في تدريس مادة تاريخ الأدب وقواعد النحو والصرف والبلاغة ، وذلك باستعمال إحدى الطريقتين : القياسية التي تقوم على الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة ، أي من الكل إلى الجزء ، والطريقة الاستقرائية التي تقوم على الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة ، أي من الجزء إلى الكل ، أو باستعمال الطريقة المعدلة عن الطريقة الاستقرائية والتي تقدم الأمثلة من خلال النص ، وتسمى الطريقة النصية ، هذا فضلا عن الاستعمال الدائم للطريقة الإلقائية (الوائلي والدليمي : ٢٠٠٥ : ١٢٥) (السفاسفة :٢٠٠٤: ٢٤٩) .

وهذا يعني أن مادة النقد الأدبي في جانبها النظري – مثلما يبدو للباحثة – تتطلب سعة في الاطلاع على العلوم الأخرى التي يفيد منها النقد ، وأدواتها التي يستعملها ، ومصطلحاتها التي ينقلها ، وتتطلب رؤية فلسفية تؤطر لنقد المناهج التي يتبع خطواتها في بحثه العلمي الدقيق عن أسرار النص الأدبي . أما مادة النقد الأدبي في الجانب التطبيقي فتتطلب اتقانا لمهارات دروس العربية الأخرى وعلومها ، وهو بنحو أو بآخر ميدان لاختبار مدى التحصيل في دروس اللغة العربية الأخرى ،

وكيفية استعمال تلك المهارات في التحليل والتعليل والتقويم والتقدير ، ولكي تتحقق هذه المرامي لابد من كفايات مطورة من نوع خاص تمكن المدرسين من تخطي تلك الصعوبات التي تواجه عملية تدريس مادة النقد الأدبي ، والمشكلات التي ترافقها.

إن مادة النقد الأدبي التي تدرّس أول مرة في المرحلة الإعدادية ، وتتسم بسمات صعبة التحقق في تدريسها ، وتحتاج إلى كفايات تدريسية من نوع خاص يضمن الأداء الجيد ، لابد لها من معايير تضبط جودتها ، وتحقق المرمى المنشود من تذليل لصعوباتها ، وحل لمشكلاتها ، انسجاما مع أهميتها ، فبدا من الأفضل الاستعانة بمعايير الجودة الشاملة التي دخلت التعليم لترتفع به نحو حال أفضل مما هو عليه ، "فقد تقاطرت خلال السنوات الأخيرة الكتابات التي تدعو إلى ضرورة إصلاحح برامج إعداد المعلم وتطويرها قبل الخدمة وتطويرها وكذلك أنشطة وفعاليات تنمية المهنية المستديمة في أثنائها ، بمرمى ضمان الجودة في أدائه والارتقاء بمستوى ممارساته ومساعدته على القيام بتبعات ومسؤوليات أبعاد ومطالب دوره الجديد الذي يفرضه عليه الأنموذج التعليمي الجديد الذي يمثل احد أهم إفرازات التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة . وقد اتخذت العديد من تلك المجتمعات ، خاصة المتقدمة تعليميا ، هذه الدعوات بمثابة المدخل الرئيس لتطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في نظمها التعليمية ، والانطلاق في هذا الأمر من رؤية متكاملة لإصلاح تلك النظم بوصفها استجابة حتمية لمنطق العصر ومواجهة مقتضياته وتحدياته التربوية الجديدة والمغايرة لجميع المقتضيات والتحديات المماثلة التي شهدتها على مدى تاريخها الممتد " (الترتوري واخرون: ٢٠٠٥ : ٦٥) .

أهمية البحث The Significance of the Research

أشار اللقاني إلى أن" التربية عملية متجددة ، متطورة تتفاعل مع التراث الإنساني ، و تعكس فلسفة المجتمع وأفكاره وطموحاته وقيمه واتجاهاته ، وتهدف إلى مساعدة المتعلم على التكييف مع بيئته ، وتمكنه من الإسهام الفاعل والايجابي في الحياة الإنسانية على المستوى الفردي والأسري والاجتماعي والإنساني وذلك من طريق إكسابه الخبرة وتحقيق التكامل في شخصيته ، علما إن تجديد الخبرات التربوية

التي تحويها المناهج يرتبط ارتباطا وثيقا بتجديد طرائق معالجتها التي تمكن المدرس من استعمالها في تناول تلك المناهج على المستوى التنفيذي"(اللقاني :١٩٨٢ :٢٢٩) . إن اهتمام التربية بالأدب بهذا النحو يجعلها مهتمة بقدر معين بالنقد الأدبي أيضا ، فهو يقدم الرؤية الكاشفة للأدب بنحو جلي ، وبأسلوب علمي منهجي يعتمد التحليل والتعليل بخطوات إجرائية معينة ، تيسّر على جمهور المتلقين فتح مغاليق النص الإبداعي الذي تركه المؤلف ، فإن "النقد ليس عملية اعتباطية تنشأ نشأة ذاتية غامضة ، إنما هو وسيط بين المؤلف والجمهور ، تربط بينهما لحمة النتاج الفكري الأصيل" (الشملي : ١٩٨٥ : ١٠) . وهذا النتاج يرتبط بمعطيات اللغة المهمة ومنها الوعي بالنقد الأدبي ومهاراته ، إذ يعد جزءا من النتاج الحي للغة " إذ إن للغة أثرا بارزاً في حضارة المجتمع ، إذ يكون التفكير والتفاهم والتفاعل بين الأفكار عن طريقها فهي تنشئ الحضارة وتعبر عنها،وان الأمم يتميز بعضها من بعض بلغاتها ، لما تؤديه هذه اللغات ، من دور كبير في تكوين الأمم وحفظ كيانها وتراثها . فللغة إذاً قيمة جليلة عدا قيمتها الثقافية لارتباطها بالشعور القومي ارتباطاً وثيقاً (الحصري : ١٩٦٢ : ٥) .

" وفي ضوء مكانة اللغة العربية وما لها من موقع فكري واجتماعي وسياسي عند الامتين العربية والإسلامية ، تجددت الدعوات إلى الحفاظ عليها والاهتمام بجودة تعليمها " (زاير وآخرون : ٢٠١١ : ١٥) .

وليس أفضل من التربية لإيصال الوعي النقدي ، إذ" تعد التربية وسيلة لنقل القيم والمعتقدات والمعلومات والعادات والتقاليد من جيل لآخر ، لجعل التواصل بين الأجيال أمراً ممكنا ، فهي ضرورية فيما يخص الفرد والمجتمع ، ولا يمكن الاستغناء عنها وكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة زادت حاجته إلى التربية . فبوساطتها يتم توجيه الأفراد وتنشئتهم بما يتلاءم مع فلسفة الدولة التي ينتمون إليها . ليؤدوا أدوارهم مستقبلا في خدمة بلدهم " (العمايرة : ٢٠٠٠ :٤٦) . ويمكن أن تحقق التربية الأهداف من تعلم النقد الأدبي ومهاراته " فالتربية أداة البناء الحضاري، وعامل فاعل في إحداث التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في العالم ، وتعد الفرد للحياة

ليسهم في بناء مجتمعه وتطويره والنهوض بميادينه جميعها من طريق تنميته في نواحي شخصيته الجسمية والعقلية والوجدانية جميعها (الحيلة : ٢٠٠٠ : ٢٦٥).

" تُعَدّ اللغة أداة التفكير ووسيلة التعبير عمّا يدور في خاطر الإنسان من أفكار وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس . وهي وسيلة الاتصال والتفاهم بين الناس وذلك في نطاق الأفراد والجماعات والشعوب ، وهي أداة التعلم والتعليم ، ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية أن تتم ، وهي الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية وتراثها الثقافي ، وهي الأداة التي تمكن الموهوبين والعباقرة في كل قوم من إبراز مواهبهم وبدائعهم ليكونوا قادة الأمة ومفكريها وعلماءها" (معروف : ١٩٨٥ : ٣١-٣٢) .

"وهناك علاقة متينة بين الأمة واللغة فالأمة هي اللغة واللغة هي الأمة وفي ضعف الأولى ضعف للأخرى ، لذلك يعمد المستعمرون إلى محاربة الأمم من خلال لغاتها "(السيد : ١٩٨٠ :١٣) .

"إن اللغة فضلا عن كونها وسيلة للاتصال ، ونقل الأفكار، وحفظ التراث الثقافي ، فهي قوة خلاقة مبدعة في حياة الإنسان ، إذ لا تقتصر أهميتها على دراسة المعرفة والاستيلاء على كنوز الخبرة فحسب بل هي ضرورية لدراسة علاقة الإنسان بالمجتمع الذي يعيش فيه ، وبالوسط الثقافي الذي يحيط به" (الجمبلاطي:١٩٧٥ : ٣-٤). وهذا ينطبق على علومها وفنونها جميعا ، " فهي تساير التطور الاجتماعي من دون أن تقطع جذورها التراثية خاصة تلك التي لها صلات بتراكيب الجمل وصياغة العبارات السليمة التي تدل على أصالتها وسلامة منهجها" (صالح : ١٩٨٩ :٧) .

" وتعد العربية من أعظم اللغات التي عرفها الإنسان ومن أوسعها ، وهي من أكبرها حظا من العناية والاهتمام اللذين تجليا بشكل مذهل في تلك المكتبة اللغوية التي أبدعتها الحضارة الإسلامية خلال قرون متطاولة "(حمادي : ١٩٨٠ : ٥) ، ولما تمتاز به اللغة العربية من مزايا وما تنفرد به من خصائص في المفردات والتراكيب والقدرة على التعبير عن المعاني وتأثيرها في اللغات الأخرى جعلها تستحق بجدارة أن تكون لغة عظيمة" (طعيمة وآخرون: ٢٠٠٠ : ٢٣٦) . وترى الباحثة أن اللغة العربية امتازت بكثرة مفرداتها وتراكيبها وشعرها وحكمها وأمثالها، مع

فصاحة الكم وعذوبة اللفظ وجزالة العبارة وجزالة المعنى . وهي لغة العرب ، لغة القرآن الكريم ، ووسيلة المجتمع في التفاهم والتخاطب والاتصال فيما بينهم ، وهي المنبع الأصيل للتراث الأدبي واللغوي والفكري والحضاري والقومي للأمة العربية .

ومما تقدمه علوم اللغة وفنونها التعرف على الأدب العربي ونقده ، **و**يبدو واضحا أن الغاية من التعرف على الأدب هي الوصول إلى القدرة على تحليل النص الأدبي لمعرفة أسراره ، ثم القدرة على استعمالها للتركيب ، أي التعبير بأساليب متعددة ، والطالب يحصل على مهارات متعددة من دراسة النقد الأدبي ، وصولا إلى أسرار تأليف الكلام ونسجه ، وبواطن النص الأدبي وخفاياه التي تجعل منه فنا معجبا أيا كان جنسه أو نمطه ، والدخول إلى بوابة الأدب يكون بالنقد ، إذ "لا ينفصل النقد عن الأدب ، فالأدب هو موضوع النقد وميدانه الذي يعمل فيه ، وأدب أمة هو الموروث من بليغ شعرها ونثرها ، والأدب عملية خلق وإبداع ، والنقد هو الذي يستكشف إبداع الأدب ، أو إتباعه (تقليده) ، وسواء كان النقد علما أو فنا فإنه متصل بالأدب يستمد منه وجوده ويسير في ظله راصدا خطاه واتجاهاته . وإذا كان الأدب بطبيعته ينزع إلى الحرية والتجديد واكتشاف آفاق جديدة يحلق فيها ، ويعبر عنها ، فإن النقد محافظ مقيد ، إذ يقف عند حدود دراسة الأعمال الأدبية بقصد الكشف عما فيها من مواطن القوة والضعف ، والحسن والقبح ، وربما إصدار الأحكام عليها ، ... ومن هنا نفهم أن الأدب سابق على النقد ، وأن النقد يكون بعد أن يكون الأدب ، بل إن وجود النقد لا يقوم إلا بوجود الأدب " (الكواز :٢٠٠٦: ٤٥).

ويمكن القول أن بين الأدب والنقد وشيجة مهمة تتعلق بالإبداع ، وإن كانت غير ظاهرة تماما ، بسبب أن كلا منهما يدرس منفصلا عن الآخر، وللأدب مذاهبه، وللنقد مناهجه ، وهما يختلفان في الشكل والمضمون ، إلا أن "الحدود بين النقد والعمل الأدبي أو الفني أياً كان نوعه دقيقة وذات حساسية مقلقة. كلاهما ينتميان إلى الإبداع. في الأول يتجه الفعل الإبداعي إلى اكتشاف النص ويعمل على اكتشاف ما فيه، لا ليطلق أحكاماً على النص، لأن الحكم، أي حكم، يقوم على معيار والمعيار حتى في العمل العلمي البحت مشوب بكثير من سوء الفهم وكثيراً ما

يقود إلى ارتكاب الخطأ. وفي بعض الأحيان قد يوهم صاحبه بصوابية سلوكه ودقة أدواته، فيصل إلى الخطيئة بحيث يصبح التصحيح متعذراً أو دونه عقبات كثيرة" (الملحم : ٢٠٠٧: ١٧) .

وبالنظر إلى حقيقة أن "النقد في مفهومه الحديث : استعمال منظم للوسائل غير الأدبية ، ولضروب المعرفة – غير الأدبية أيضا– في سبيل بصيرة نافذة في الأدب" (طبانة : ١٩٦٣ : ٢٢) . تجد الباحثة أن للنقد الأدبي أهميته القصوى في الكشف عن دواخل النص الأدبي ، ذلك أن النقد يفيد من الوسائل غير الأدبية في سبر أغوار الأدب ويستعين بضروب المعرفة غير الأدبية ، فهو قد يستند إلى ما تنتجه علوم التاريخ والنفس والاجتماع ، محاولا الوصول بوساطتها إلى تفسير للأدب . فللنقد مناهج يتبعها في عمليات الكشف والبيان والتفسير والتحليل التي يجريها و"تتأتى أهمية المناهج النقدية من كونها الوسيلة القادرة على تنظيم البحث النقدي من خلال إجراءات محددة، وعلى وفق طرائق خاصة، ولا يسع الناقد الاستغناء عن هذه المناهج، فبه حاجة ماسة إلى منهج أو أكثر ليستهدي به، إذا ما أراد أن يكون عمله جاداً تؤطره نظرية واضحة المعالم لتحدد له المسالك التي ينبغي له أن يسلكها وتجنبّه المزالق والعثرات.

وهذا ما دعا أحد الباحثين إلى القول إنَّ الناقد: "يحتاج دائماً إلى منهج يرسم له خطوط المهمة حتى لا يضلّ، أو يفلت من يده شيء . على أساس كون المنهج هو الوسيلة القادرة على تحديد المنطلقات وتأطير الأفكار على نحو جليّ واضح ، وقد أصبحت المناهج النقدية علامة بارزة من علامات العصر الحاضر، فقد رأى ستانلي هايمن أن النقاد المعاصرين يتفوقون على النقاد القدامى بمناهجهم" (الزبيدي: ١٩٩٩: ٢٠) .

إن النقد الأدبي بدأ غير منهجي ، لكون الأدب لا ترتجى منه سوى المتعة والفائدة المباشرة ، لذا كان النقد انطباعيا ذوقيا ساذجا وبسيطا ، ثم تطور نحو التأليف الأدبي العام ثم التأليف المنهجي ، وصولا إلى الحاضر فالنقد الأدبي يستشعر قيمة الأدب وأهميته ، ويتصدى للبحث فيه بشكل علمي منظم ، يحذو فيه النقاد العرب حذو المدارس والاتجاهات النقدية الغربية ، فقد "برزت للنقد في العصر

الحديث مفاهيم جديدة ومتنوعة انطلق أصحابها من مواقف محددة لدور الأدب في الحياة ، وأصبحت للنقد مدارس واتجاهات ، وتأثر النقاد بالنقد الأوربي الحديث الذي يرى أن النقد فن تقويم الأعمال الفنية والأدبية وتحليلها تحليلا قائما على أساس علمي " (وهبة : ١٩٨٤ : ٤١٧).

لقد برزت الحاجة إلى إدخال دراسة الأدب ونقده في المناهج التربوية ، وإعداد المدرسين الأكفاء لهذه المهمة ، بعد الأثر الكبير الذي صار يحدثه الأدب في الحياة ، ومقدار ما يبلغه من نفوس المتلقين ، وحجم اهتمامهم به وعنايتهم ، والحمولات الثقافية التي يحملها النص الأدبي ، وفاعليتها في التبادل الثقافي عالميا، ولذلك "تهتم التربية بكيفية تعلم الأدب ، أي بفن القراءة وفن الكتابة ، أو كيف يتمم الأدب التربية الإنسانية . ولا تنقد الأدب ، وإنما – محددة ومطبقة – تقترح المناهج لحفظه وروايته ، وتزيد من التراث الأدبي ، وطبقا لخطة معدة سلفا تحل الأدب كي يرى الطلاب عناصره ، وهو عمل آلي وليس خلقا . و تقدم لنا وصايا ومسؤوليات ونماذج وقوائم بالأعمال الكبرى ، وملخصات لمحتويات كل كتاب ، ومعاجم ودوائر معارف للأدب . وحتى استعمالها للنقد الإيجابي جماليا ، في كتب المختارات مثلا ، قياسي ، فهي توازن بين ظاهرتين ، حتى لو كانتا لا تقبلان الموازنة ، حتى يستطيع الطلاب أن يقعوا على أفضل الخصائص عن طريق التشابه أو التناقض في العمل الأدبي الذي ينبغي أن يدرسوه ، ولا تتردد في أن تحطم العمل الأدبي ، لأن غايتها تصنيفية ، وفي التعليم حتى التصنيف بدون قيمة نقدية يؤدي وظيفة عملية : تصنيف أشكال الأسلوب ، وبحور العروض والقوافي ، والأنواع الأدبية وغيرها " (إمبرت : ١٩٩١ : ٢٨-٢٩) .

إن هذه الأهمية للنقد هي التي جعلت منه ضرورة لفهم الأدب واستيعابه ، والكشف عنه وسبر أغواره ، وتمثل خصائصه والإفادة منها في صناعة الأدب والتأليف بين أجزائه ، وهي أهمية لاشك متصلة بأهمية الأدب وأثره في حياة الإنسان المعاصر . "ويبقى الشيء الأهم وهو يجب أن لا ينظر إلى التربية من منظور اقتصادي بحت ، أي إنها استثمار يجب أن تكون عوائده محسوبة أو ملموسة وواضحة شانه شان الاستثمار في القطاعات الصناعية . انّه استثمار فعلا وقد يفوق

في عوائده كل الاستثمارات الأخرى ، لأنه استثمار في الرأسمال البشري الذي هو العنصر الأهم بين عناصر الإنتاج الأخرى . ويتوقف نجاح المشاريع الصناعية أو الخدمية على كفاءة العنصر البشري الذي تتولى المؤسسات التعليمية إعداده أبان فترة التدريس والتدريب والتأهيل . إن العوائد الأكثر أهمية للنظام التربوي هي التي لا يمكن قياسها مباشرة . إنها عوائد متراكمة عبر الأجيال المتعاقبة تظهر آثارها على حياة المجتمع في رقيه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، بحيث يغدو مجتمعا مربيا فاضلا ومتحضرا . لذلك فالمسالة في عمل المؤسسات التربوية لا تتوقف عند حدود رضى المستفيدين المباشرة سواء كانوا طلابا أو أولياء الأمور أو أرباب العمل ، بل هي استفادة متواصلة يضيف كل جيل انجازات جديدة تضاف إلى ما حققته الأجيال السابقة ، وهكذا تظل العملية التعليمية سائرة نحو الأمام في تقديم ما هو مناسب وهو ما يدعى بالجودة المستمرة ويجني المجتمع ثمارها بأسره " (السامرائي :٢٠٠٧: ٤٣٢) .

"والتربية في إطارها العام تركز على ثلاثة محاور أساسية هي المنهج والمعلم والطالب وتتفاعل هذه المحاور من خلال عملية التدريس الصفي فالتدريس عملية ذاتية تتجلى فيها شخصية المعلم إلى ابعد حد ويؤدي دورا عظيما فعلم التدريس كأي علم آخر له مبادئ عامة ونظريات عالمية عن التعليم والتعلم"(شعلان:١٩٧٢ :٧). ومما لاشكّ فيه "ان المعلم هو احد هذه المحاور الأساسية ورسالته هي تحقيق أهداف التربية التي هي من الأهداف الاجتماعية حيث تعد التربية عملية إنسانية مقصودة هدفها جعل العلم والمعرفة وسائل فعالة لخدمة الإنسان في تكيفه مع ظروف المجتمع حيث تشكل التربية شخصية الفرد وتحدد هويته"(المخلافي : ١٩٩٩: ٢). وقد وصف المعلم "بأنه حجر الزاوية في العملية التربوية وبه تستقيم تلك العملية التعليمية وتؤتي ثمارها" (لطفي : ١٩٧٨: ٢١١) . وهذا يعني أن " الدعامة الأساسية في العملية التعليمية ، تمثل متابعته وتطوير مهماته من خلال إعداده وتدريبه عملية كبيرة ، وذلك نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية وانعكاساتها في مجمل جوانب العملية التعليمية ومن اجل تطوير أبعاد الفكر التربوي الحديث ، فضلا عن تطوير الأساليب التربوية وتطبيقاتها . فلا بد من الاهتمام به بوصفه القاعدة

التربوية الأساس والأداة الرئيسة الفاعلة في تحقيق التنمية الشاملة التي تدعو إليها التربية الحديثة ، لتكون قادرة على تحقيق أهدافها ومواكبة الاتجاهات المعاصرة فضلا عن الاستجابة للتطورات والتغيرات المستمرة . وتدريب المعلمين من شانه رفع كفايتهم الإنتاجية في الحقل التربوي وتمكنهم من مواجهة المواقف التعليمية وهذا يتأتى من خلال زيادة كفايتهم الفنية . وصقل مهاراتهم السلوكية ، إذ يعد تحسين التعليم من أهم وظائف التدريب فالمعلم الكفء هو أداة التغيير والبناء في المجتمع"(غنيمة : ١٩٩٨ :١٩٥).

"فالتعليم علم لأنه عملية مخططة تسير وفق أصول وقواعد مدروسة ، إذ يمكن تدريس هذه القواعد والأصول بما تتضمنه من مهارات أساسية ..." (طوالبة وآخرون : ٢٠١٠ : ١٩) .

وتتباين كفايات التدريس من معلم لآخر فقد " يعتمد المعلم في اختيار طريقة التدريس على خبرته التعليمية . فعادة ما يختار المعلم الطريقة التدريسية التي يشعر بأنه أكثر كفاية وفعالية في استعمالها أو أكثر ألفة بها . فالمعلم الذي لا يحب أو يرغب في طريقة المحاضرة – مثلا – لا نتوقع منه أن يستخدمها في أثناء تدريسه . وطريقة التدريس الجيدة تعتمد بنحو عام على مدى كفاية المعلم في استعمالها ، وعلى مؤهله العلمي والتربوي ، وسنوات الخدمة ، كما تعتمد على ذوقه وحسه العام وحبه لمهنته ، ودافعيته للتعليم ، وتعتمد أيضا على الجو الديمقراطي الذي يسود في المدرسة أو الجامعة ، وعلاقته بالإداريين ، والمسؤولين والمعلمين الآخرين ، وكذلك تعتمد على مدى إشباع حاجاته كمعلم" (علوان وآخرون: ٢٠١١ :١١٧) . فالمهارات النقدية التي يكتسبها الطلبة من خلال هذه المادة تمكنهم من التعرف على أهمية استعمال علوم اللغة العربية الأخرى ، وضرورة ضبطها لإنتاج نصوص سليمة مضبوطة ، وبليغة مؤثرة ، وجميلة ممتعة ، وهذا ما دفع الباحثة إلى قصد مادة النقد الأدبي بهذه الدراسة لأهميتها وخطر أثرها .

إن هذه الأهمية تلقي بظلالها على أداء مدرس المادة بوصفه إحدى الركائز المهمة التي يقوم عليها الدرس ، وعبر أدائه تمرر المهارات النقدية المطلوب تعلمها

إلى الطالب ، فلابد من العناية – والحال هذه – بأداء المدرس وكفاياته التي تجعل من درس النقد الأدبي عملية ناجحة .

ولأن الجمود آفة التعلم ، ومن أجل مزيد من التطوير " تتركز المهام الرئيسة للقائمين على العملية التعليمية سواء أكانوا تربويين أم إداريين في البحث المستمر عن الأساليب و الطرائق التي ترمي إلى تفعيل نظام التربية والتعليم وتطويره ، وذلك بما تمليه الظروف والمتغيرات الراهنة التي تحدث بوضوح في واقعنا المعاصر . واستجابة للتعامل مع هذه المتغيرات دأب الكثير من المتخصصين في التربية والتعليم على دراسة نظام الجودة الشاملة وتحليله ، بهدف تقويم مدى إمكانية ومناسبة توظيفه كنظام يعمل به لتفعيل أنظمة العملية التربوية ومخرجاتها وتطويرها . ولقد دعمت الكثير من الدراسات التطبيقية مشروع توظيف نظام إدارة الجودة الشاملة الخاص بقطاعات الصناعة والأعمال وتكييفه في مجال التربية والتعليم" (سليم : ٢٠٠٩ : ١٠٦) .

"ومن المهم جدا "تدريب الكوادر (الأطر) الجامعية على العمل بمقتضى إدارة الجودة الشاملة وعلى القيام بالأدوار وتكريس القيم والاتجاهات والسلوكيات ذات العلاقة ومنحهم الثقة وإشراكهم في صنع القرار والمبادرة في أداء مهامهم وتمكينهم من مجالات أوسع للفعل وتوفير الحوافز من اجل المحافظة المتواصلة على الجودة العالية والحيلولة دون الانقطاع والتباطؤ في الإنتاج " (مجيد:٢٠١١ : ٢٤٢). فمعايير الجودة الشاملة هي المعول عليها لضبط أداء تدريس مميز يحقق الغرض من تدريس مادة النقد الأدبي ، ولهذا عمدت الباحثة إلى بناء برنامج لتطوير كفايات مدرسي النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة ، للإسهام في الوصول إلى بعض الحلول الممكنة لمشكلة تدريس النقد الأدبي في تلك المرحلة .

مرمى البحث Aims of The Research

يرمي البحث إلى بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة .

حدود البحث Limits of the Research

الحدود المكانية : محافظة ديالى .

الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢م.

الحدود العلمية : مادة النقد الأدبي .

الحدود البشرية : مدرسو مادة اللغة العربية (مدرسو مادة النقد الأدبي للصف السادس الأدبي) .

الحدود البحثية : الكفايات التدريسية لمدرسي مادة النقد الأدبي في ضوء معايير الجودة الشاملة .

تحديد المصطلحات Definition of the Terms

١. البرنامج : Program

١- **عرفه مجاور وفتحى:** بأنه "عبارة عن مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وبالتالي لها معايير خاصة" (مجاور وفتحى:١٩٧٧ :٥٦٤).

٢- **عرفه هندام وجابر:** بأنه "نشاط يستمر في تغيير الافراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديه من معرفة ويمكنهم أن يؤدوا مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بدونه، ويساعدهم على نمو واستبعاد معين"(هندام وجابر: ١٩٧٨: ٣٢١).

٣- **عرفه الصانع بأنه** : " أية فعالية ، أو نشاط تربوي سواء أكانت هذه الفعاليات تتعلق بمقرر دراسي معين، أم بمنهاج لمادة دراسية ، أم ببرنامج للنشاطات العملية أم أي عنصر ، أم مستحدث تربوي آخر، وقد يشمل مجموعة من الأنشطة التربوية" (الصانع : ١٩٨١: ١٤) .

٤- **عرفه اللقاني بأنه** : " المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم،والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات ، و

الموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتلاءم مع سنوات نموهم ، وحاجاتهم ، ومطالبهم الخاصة " . (اللقاني : ١٩٩٦: ٣٩) .

٥- **كما عرفه لنديزي Lindzey** : بأنه "مجموعة الأنشطة المنظمة التي يتم التخطيط لها "(Lindzey:1973:p213) .

٢. **الكفايات التدريسية Teaching Competencies**:-

الكفاية (لغة) عرفها صاحب لسان العرب :- كفى،يكفى . إذا قام بالأمر ، يقال استكفيته أمراً فكفيته ، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك ، باب كفى .(ابن منظور ، بلا : ٢٩) . وقد ورد لفظ (الكفاية) في (المعجم الوسيط) وذكر أنها تعني الاستغناء عن غيره ، (كفاه) الشيء ، كفاية: استغنى عن غيره فهو كافٍ . (مصطفى وآخرون ، بلا : ٧٩٩) والفرق بين الكفاية والكفاءة هو : أنَّ الكفاءة تقيس الجانب الكمي في حين تقيس الكفاية الجانبين الكمي والكيفي معاً ، وفي مجال التعليم يستعمل مصطلح كفاءة(Efficiency) للدلالة على كم المخرجات فقط من دون الكيف ، بينما مصطلح الكفاية(Sufficiency) للدلالة على كم وكيف المخرجات التي يعدها النظام التعليمي (غنايم: ١٩٨٩ : ٩) .

اما اصطلاحاً فقد تعددت تعريفاتها نذكر منها :-

١. **عرفها القاضي** : " بأنها "قدرة المعلم على السلوك بطريقة معينة داخل موقف اجتماعي لكي يحدث تأثيرا عمليا واضحا وملموسا يتفق مع هؤلاء الذين يعمل معهم في البيئة " (القاضي : ١٩٨٠ :١٣٣) .

٢. **عرفها بهادر**: بأنها "جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم والمتعلم تحت التدريب والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي" (بهادر: ١٩٨١: ١٩).

٣. **عرفها عدس** : "القدرة على عمل شيء أو احداث نتائج متوقعة" (عدس : ١٩٩٦ : ٥٠) .

٤. **عرفها مرعي :** "القدرة على شيء بكفاءة وفعالية ، أو مستوى معين من الأداء " (مرعي : ١٩٩٨ :١١) .

٥. **تعريف التميمي** : " القدرة على تطبيق المبادئ والتقنيات لمادة ما في حقل معين وفقا لمعايير محددة في المواقف التعليمية .وهي مجموعة المهارات والمعارف والأساليب وأنماط السلوك التي يمارسها المعلمون خلال عملهم التدريسي . وقد تكون الكفايات خاصة بمادة دراسية معينة ، أو كفايات ذات صفة عمومية كمعيار لجميع المعلمين " (أي كفايات أساسية لكل من يمتهن التعليم) . (التميمي : ٢٠٠٥ : ٢٩) .

٦. **عرفها وبستر– websters** : بأنها " حالة امتلاك المعلومات والاتجاهات، والمهارات ، أو القدرة على أداء معين " (websters:1972:87) .

يتضح للباحثة من التعريفات السابقة للكفايات التعليمة أنها تلتقي وتتفق على أن الكفاية التعليمية هي القدرة على أداء عمل معين وأنها قدرة مركبة تشمل المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات الواجب على المعلم امتلاكها والقدرة على ممارستها في المواقف التعليمية لتحقيق مستوى مقبول من الأداء وبلوغه في أثناء ممارسة مهنة التعليم .

وبذلك يمكن أن تعول عليها الباحثة في خدمة مرامي بحثها الحالي .

٣. **النقد الأدبي :** انطلق تصور القدماء لمفهوم النقد ، من الدلالة اللغوية لمادة (النقد) ، جاء **في اللغة** : "نقدت الدراهم ، وانتقدها : إذا ميزت جيدها من رديئها، وأخرجت زائفها ، ومنها العيب ، كما في قولهم : إن نقدت الناس نقدوك ، وان تركتهم تركوك،ومعنى نقدتهم : عبتهم" (ابن منظور ، مادة نقد).

وتدور الدلالة في هذه المادة حول محورين :

الأول : يتصل بنقد الدراهم ، لتمييز جيدها من رديئها .

الثاني : يتصل بذم الآخرين وعيبهم . والمعنيان قريبان ، ولكن المعنى الأول أوسع دائرة من الثاني ، لما يشتمل عليه من معنى فحص الجيد من الرديء ، أما الثاني فيقتصر على معنى الذم وإظهار العيوب ، ثم نقلت دلالة المعنى الأول من مجالها

السابق (نقد الدراهم) إلى نقد الأساليب ، وذلك لقابلية التمييز بين الأشياء التي تتضمنها كلمة النقد في أصلها اللغوي .(بدوي .١٩٦٤: ٣٤) .

أما في الاصطلاح فيعني مفهوم النقد الأدبي : "فن تقويم الاعمال الفنية والأدبية ، وتحليلها تحليلا قائما على أساس علمي والفحص العلمي للنصوص الأدبية من حيث مصدرها وصحة نصها وإنشاؤها وصفاتها وتاريخها " (وهبة : ٢٠١٠ : ٩٧) .

٤. المعيار Standard

لغة : جاء في المعجم الوجيز "المعيار "ما اتخِذَ أَساساً للمقارنةِ والتقدير،وعيار النقودِ مقدارُ ما فيها من معدن خالص، ومنها المعايرةُ أَي التقديرُ بالحجم بمحاليل قياسية (مجمع اللغة العربية:١٩٦١ :٦٤٥مادة: ع ي ر).

وعرفه مصطفى : "والمعيار لغة هو نموذج متحقق ، أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء ، ومنه العلوم المعيارية وهي : المنطق والجمال " (مصطفى :١٩٨٩: ٦٣٩) .

و **اصطلاحا** :

١. **عرفه عبد الخالق على انه** : " مستويات أو وحدات ذات دلالة نقارن بها الدرجات التي حصل عليها الشخص أو أشخاص على استخبار معين ، لنحدد مركزه ومعنى درجته بالنسبة لعينة التقنين " (عبد الخالق : ١٩٨٠ : ٩٧) .
٢. **عرفه بركات:**على انه "محددات ثقافية للسلوك المرغوب فيه اجتماعيا"(بركات : ١٩٨٣: ١٤) .
٣. **وعرفهُ يوسف أَنه:** " أعلى مستويات الجودة في الأَداءِ والمواصَفات التي يمكن الوصولُ إِليهَا ويتم على أَسَاسها تقْوِيمُ مستويات الأَداءِ، والمواصفات المختلفة لِأَيِّ شيء،ومن ثم إِصْدار حكم عليها" (يوسف:٢٠٠٢ :٥٠٤).
٤. **وعرفه عبد السلام** : " على انه محكات أو ضوابط أو أسس أو مقاييس للحكم على الكيفية أو النوعية أو الجودة في التربية العلمية " (عبد السلام : ٢٠٠٣: ٢٤٥) .

٥. **وعرفهُ حلس أَنه:** "مجموعة من الشروط والأَحكام المضبوطة علميا التي تستعمل كقاعدة للمقارنة ، والحكم على القيمة النوعية أَو الكمية؛ لتعزيز مواطن القُوة أَو علاج مواطن الضعف " (حلس:٢٠٠٤ :١١).

٦. **وعرّفه كارتر Carter أَنهُ :** "مجموعة من الشروطِ، وَالأَحكامِ التي تُعَدُّ أَسَاساً للحكمِ الكمي أَوْ الكيفِي من طريقِ مقَارنة هذه الشروطِ بِمَا هو قائِم وصولاً إِلَى جَوانب القوة وَالضعف "(Carter:1973:153) .

٥. الجودة الشاملة .

الجَوْدَةُ : جَ وَ دَ: شيء جيد والجمع جياد، وجَيَائِدُ بالهمزةِ على غير قياس، وجادَ بِمالهِ يَجودُ جُودَاً، فَهُوَ جَوَادٌ، وقَوم جُودٌ بوزن هُوْدٍ، وأَجوادٌ بالفتحِ، وأَجاود بوزن مساجد، وجوداءُ بوزن فقهاء، وكذا امرأَة جواد ونسوة جود أَيضاً، وَجَادَ الشَّيءَ يَجُودُ جَودَةً بفتح الجيم،وضمها أَي صار جيداً (الرازيّ ،١٩٨٣: ١١٦، مادة : ج و د).

اصْطِلَاحَاً:

١. **عرفت بسيوني إدارة الجودة الشاملة على أَنَّها:**"فلسفة وطريقة تعين المؤسسات على إدارة التغيير لتوفير وضع تنافسي أفضل بما توفره من أساليب وأدوات وتنمية مهارات مستويات الإدارة"(بسيوني:١٢١:٢٠٠١).

٢. **و عرفها الحولي:** "تشمل مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الاهداف المنشودة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة " (الحولي :٢٠٠٤: ١٠) .

٣. **وعرفها رمضان بأَنَّها :** "تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في النظام وتشمل المرامي و المدخلات بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام " (رمضان : ٢٠٠٥: ٣٠).

٤. **عرفها التميمي على أَنَّها :** "التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة على وفق نظم محددة وموثوقة تقود إلى تحقيق رسالة التعليم في بناء الإنسان من خلال

تقديم الخدمة التعليمية المتميزة ونشاطات بناء الشخصية المتوازنة .(التميمي : ٢٠١٠ : ١٠) .

٥. **وعرفتها الحريري على أنَّها** : "مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الاهداف المتوخاة للمنظمة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المرجوة بأفضل طرق واقل جهد وتكلفة ممكنين" (الحريري : ٢٠١١: ١٦) .

٦. **عرف Tenner &Detoro الجودة أنَّها** : "إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم خدمات ترضي بنحو كبير العملاء (المدرسين والطلبة) في الداخل و(المجتمع وأولياء الأمور) في الخارج ، وذلك من طريق تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة" (Tenner &Detoro:1992:31).

٧. **وعرفها ديان وريك جريجز أنَّها:** "معيار أو مرمى أَوْ مجموعة متطلبات، والجودة هي مرمى يمكن قياسه، وليست إحساسا مبهما بالصلاحية، وإنها جهد متواصل مِنْ أَجْلِ التطويرِ، وليست درجةً محددةً للامتيازِ "(ديان وريك جريجز، ١٩٩٥ :٩) .

المرحلة الإعدادية :

"هي المرحلة الدراسية الثالثة في سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية التي مدتها ست سنوات ، والمتوسطة التي مدتها ثلاث سنوات ، وتتكون المرحلة الإعدادية من الصف الرابع الإعدادي ، والصف الخامس بفرعيه العلمي والأدبي ، والصف السادس بفرعيه العلمي والأدبي ، ووظيفتها الإعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية الأولية" (العراق : وزارة التربية : ١٩٨٤ :٤) .

المبحث الاول : الكفايات

مدخل تأريخي :-

" تعود الجذور التاريخية لاستعمال الكفايات التعليمية إلى أواخر القرن التاسع عشر ، وقد استعمل هذا الأسلوب في إعداد الممرضين والمهندسين والمحامين ومديري المدارس ، واستعمل في تعليم العلوم الاجتماعية والطبيعية والإنسانيات في الجامعات البريطانية المفتوحة ، واستعمل في إعداد المكتبيين في جامعات كثيرة منها جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس ، وجامعة سيركوز في نيويورك ، وجامعة ميلرسفل في بنسلفانيا وغيرها من جامعات العالم" (التميمي : ٢٠٠٥ : ٢٢) .

" إن استعمال مصطلح كفاية (competency) ليس بجديد من الناحية التاريخية إذ يعتقد بعض الباحثين إن لوسين كين (Lucen Kenne) استعمله منذ عام (١٩٥٢) في دراسة حول إعداد المعلمين ، وان هذا المصطلح ظهر في قاموس التربية عام (١٩٦٩) وبعده في موسوعة البحث التربوي ، وبصيغ متعددة منها ، الإعداد المبني على الأداء والإعداد القائم على مبدأ الكفايات" (الماوردي : ٢٠٠٢: ٣٥) . "والكفاية هي مجموعة المعارف والمهارات والأساليب وأنماط السلوك التي تنعكس على سلوك المعلم ، والتي تظهر خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي" (خضر : ٢٠٠٦ : ٣٩١ – ٣٩٢) . " وفي عام ١٩٦٧ استجاب مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التقارير والتوصيات الداعية إلى إعادة النظر في إعداد المعلمين وتدريبهم في أمريكا، إذ قام بتوزيع خطة جديدة بين المؤسسات التعليمية المعنية ببرامج التعليم الابتدائي ، وقد حققت هذه الخطة نجاحاً كبيراً لما قدمته من أداة جديدة لاكتشاف أساليب ومناهج متكاملة جديدة ، وتعد هذه الخطة بمثابة الخطوة الأولى لما عرف فيما بعد بحركة التربية القائمة على الكفايات" (ألغامدي : ١٩٩٠: ١٦) .

" وفي عام ١٩٧٢ أجرت جمعية كليات تأهيل المعلمين الأمريكية دراسة مسحية شملت (١٢٥٠) معهداً ومؤسسة تربوية تعنى بإعداد وتأهيل التربويين لمعرفة المعاهد التي تطبق مبدأ الكفايات أو تقوم بتخطيط البرامج على أساسه، أو

ببحث وتقصي أبعاده ، وقد استجابت للدراسة (٨٧٣) مؤسسة تربوية أي بنسبة (٦٣%) ، وقد تبين أن (١٢٥) معهداً أو مؤسسة تعليمية أي بنسبة (١٧%) كانت تلتزم فعلاً ببرامج مبدأ الكفايات وان (٣٦٦) معهداً أو مؤسسة أي بنسبة (٢٩%) هي في مرحلة تطوير وتخطيط برامجها على وفق هذا المبدأ ، وان ما تبقى منها مازال في مرحلة البداية" (جرادات : ١٩٧٨ : ٣١) .

"لقد انتشرت هذه البرامج انتشاراً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية حتى أصبحت من المعالم الأساسية للتربية الحديثة في السبعينيات والثمانينيات لتمثل حجر الزاوية في إعداد المعلم وتدريبه ، كما انتشرت هذه الحركة في كثير من الدول مثل: استراليا والبرازيل واندنوسيا وتايون وغيرها ، إذ أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فيها" (حسن : ١٩٩٨ :٣٤) .

العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات :-

"يرجع تبني معاهد ومؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم لبرامج حركة إعداد المعلم المبني على الكفاية إلى عوامل كثيرة ، أبرزها :-

١. تذمر أولياء أمور التلاميذ من الأساليب التقليدية في التعلم إذ بدا التساؤل عن مستقبل أبنائهم ، وهل المعلمون متمكنون من مواد تخصصهم ، وهل بإمكانهم أحداث التعلم المطلوب لدى التلاميذ .
٢. ظهور التعليم المبرمج الذي انعكس أثره الايجابي الواضح في الكفايات التعليمية .
٣. ظهور حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات ، فقد انتشرت حركة المسؤولية في الولايات المتحدة الأمريكية حتى أصبحت بعض الإدارات التعليمية لا تتحيز إلى العمل في تدريس الأبناء إلا على اختيار الكفايات التعليمية المتوافرة لدى المرشح لتدخل وظيفة أو عمل في هذا المجال . إذ لم تعد اليوم مهمة المعلم مقتصرة على توصيل الحقائق والمعلومات إلى التلاميذ ، بل تنوعت وتعددت مسؤوليات المعلم ومهماته فهو اليوم معلم ومرب ، وموجه وقائد اجتماعي ، وهذه المهمات والمسؤوليات الجديدة للمعلم تدفعنا إلى تطوير

بـرامج إعـداد المعلمـين " (الناقـة : ١٩٩٤: ٧) . " ولهـذا السـبب ، وللعلاقـة الوثيقـة بين حركـة الكفايـات وجـودة المنـتج التـي تمـت ملاحظتهـا باهتمـام بـالغ تدخل رجـال الصـناعة والأعمـال فـي ميدان التربيـة لإعداد بـرامج خاصـة علـى وفق مـا تتطلبـه هياكل المعرفـة والمهـارات المتجهـة علـى نحـو دائـم ، ولتصـميم وإعـداد وتسـويق الأدوات التعليميـة ، فقـد تعاقـدت الهيئـات والمؤسسـات منـذ (١٩٦٧) مع شركات ومؤسسات خاصة لتقديم خدمات تعليمية متخصصة على وفق مبدأ (Guarenkteed – our your monyback) ضمان رجوع أموالك.

٤. ظهور مفاهيم جديدة في ميدان التربية مثل التخطيط والتصميم ورفع مستوى الكفاية والتدريس المتدرج والبرامج المعدلة وغير ذلك مما أدى إلى ظهور حاجة ملحة في إعادة النظر في الطرائق والوسائل والأساليب التي التزمت بها التربية عبر التاريخ .

٥. وهناك عامل حيوي آخر أسهم في ظهور هذه الحركة ، وهو عامل الفائض مـن المعلمـين ، إذ شـهدت حقبـة السـتينيات تخـرج عـدد كبيـر مـن المعلمـين ينقصهم الإعداد الكافي وذلك لمواجهة الأعداد الكبيرة من التلاميذ في المدارس العامـة ، وفـي نهايـة السـتينيات تقلصـت أعـداد التلاميـذ ولـم تعـد هنـاك حاجـة لتخرج أعداد كبيرة من المعلمين مما أدى إلى إعادة النظر في برامج الإعداد والتأهيل فـي المؤسسـات التربويـة فتحولـت بـرامج الإعداد مـن بـرامج تقـوم علـى الخبـرة وتؤدي إلـى مخرجـات متفاوتـة إلـى بـرامج تقـوم علـى الكفايـة وتـؤدي إلـى مخرجات محددة (هاشم : ١٩٨٩ : ٦٨) .

الأفكار الفلسفية للكفايات التدريسية لدى المدرس عبر العصور :

" يبنـى كـل منهـاج علـى فلسـفة تربويـة تنبثـق عـن فلسـفة المجتمـع وتتصـل بهـا اتصـالاً وثيقاً ، وتعمـل المؤسسـات التربويـة علـى خدمـة المجتمـع عن طريـق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها وأساليب التعليم فيها وإتباع برامج دقيقة لتحقيق تعلم أفضل في ضوء فلسفة المجتمع ووسائله" (الحيلة : ١٩٩٩ :١١١ – ١١٢) . فقد كان فكر الإنسان البدائي بسيطاً وتلقائياً يعتمد على التلقين في تعليم الأمور الضرورية وكان

المعلم (الأب) يرمي من تعليمه لأبنائه الى دمجهم بالمجتمع ومساعدتهم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى وتمكينهم من بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلتهم .

وفي الفكر الصيني القديم " كان التعليم فيه آلياً صورياً شكلياً ، أي يجمع في الفرد حياة الماضي وتنشئته على حياة فكرية وعملية كالعادات الماضية والاحتفاظ بها دون أن يلحقه التغير والتبديل" (الشيباني : ١٩٨٢ : ٢٢) . " إذ كان المعلم في بلاد الصين محافظاً على تطبيق قوانين الدولة أي إن مسؤوليته لا تتعدى "تعليم اللباقة في العمل والسلوك أكثر من إكساب المتعلم أية مهارة وعادات وتكوين الخلق الحقيقي العميق" (العمايرة : ٢٠٠٠: ٣٩).

أما في الفكر التربوي اليوناني القديم" فقد تميزت التربية الهومرية (٧٧٦ق.م) بأفكار هوميروس الفلسفية في تعليم الأبناء فنون الحرب والموسيقى وكان يتم تدريبهم من خلال مجالسهم السياسية وحروبهم وحملاتهم العسكرية ، وقد كان الأفراد يتعلمون ضروب المهارات المختلفة من خلال حضورهم مجالس الحكماء " (حسن: بلا:١٠) ، بينما تميز الفكر الاثني اليوناني (٤٧٩ ق . م _ ٣٣٨ ق . م) في العصر اليوناني الحديث بشموليته وتناسقه في تربية الأبناء وأكد على تعليم الفرد المواد الفكرية والرياضية والمهنية أي دعا المعلم أن يهتم بتحقيق التناسق في شخصية المتعلم من أبعادها كافة .

ومن أعلام الفكر التربوي اليوناني الذين أكدوا أهمية المعلم في تنمية قدرات المتعلمين :- سقراط وافلاطون وارسطو طاليس "(الشيباني : ١٩٨٢ :٤٠).

وفي الحضارة المصرية القديمة " كان الاهتمام كبيراً بطبقة الكهنة (المعلمين) لأنهم يستأثرون بالعلم والمعرفة وكانوا متبحرين فيهما مما سهل لهم السيطرة في ذلك الوقت على الشعوب بشكل كبير" (بدوي: ١٩٧٤ : ٤٩).

وفي العصر الجاهلي " كان التعليم بسيطاً وتلقائياً وغير منظم إلا انه كان يرمي إلى تعليم الفرد وتثقيفه بكل ما تتطلبه الحياة آنذاك. إذ كان للمعلم دور مهم في

استعمال طريقة التعليم الفردي في المرحلة العالية(معاهد التعليم عند الحضر في الجاهلية) إذ يخصص جزءاً من وقته لكل تلميذ لتعليمه العلوم المختلفة.

وأما في العصر الإسلامي فقد كان هنالك اهتمام كبير بالمعلم والتعليم وقد كان التعليم بشكل عام ينصب على تلاوة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة .

"وكذلك كان هناك اهتمام كبير بالمعلمين وبتلقي العلم عن طريقهم وكرهوا أن يتلقى الطالب العلم عن الكتب وحدها حيث ورد في أحد الكتب (من لا شيخ له لا دين له، ومن لم يكن له أستاذ فإمامه الشيطان) " (عبد الدائم : ١٩٧٥: ١٦٥) .

وبدا للباحثة أن الاهتمام الواسع بالمعلم كان واضحاً في كتابات الغزالي (إحياء علوم الدين، أيها الولد) ورسائل اخوان الصفا ، وهذا ما يؤكد أهمية إعداد المعلم والسمات التربوية التي يمتاز بها ليؤدي دوره التربوي خدمة للمتعلمين وان يقتدوا بصاحب الشرع الرسول محمد صلوات الله وسلامه عليه واله. ليكونوا مؤمنين في أداء الأمانة وإيصال الرسالة المكلفين بها.

المبحث الثاني : النقد الادبي

النقد الأدبي العربي قديما وحديثا :

تعرفنا في تحديد المصطلحات على معنى النقد لغة واصطلاحا ، ولأهمية الأدب عند العرب – ولاسيما الشعر منه – فإن النقد الأدبي عندهم مهم أيضا ، وقد وجدت الباحثة أن معظم الذين تحدثوا عن المراحل التي مرّ بها النقد ، قد استعانوا بالعصور الأدبية لتسجيل تلك المراحل ، وكان لها تحفظ على التقسيم باعتماد تلك العصور لسببين :

الأول : إن مفهوم العصور مرتبط بتاريخ الأدب وليس الأدب نفسه فضلا عن النقد ، ولابد من العناية بالحقيقة التي تشير إلى الفوارق بين كل من الأدب والنقد والتاريخ ، فالأدب هو الحديث عن المبادئ والأسس والخصائص التي تحملها فنون القول أو تنتسب إليها ، في حين أن النقد هو الحديث عن تلك الأعمال الأدبية ذاتها للتعرف عليها عن كثب ، ومعرفة مدى تحقق تلك الخصائص والمبادئ والمعايير في صياغتها ، وأما التأريخ فهو النظر إلى المنجزات الأدبية أو النقدية بوصفها أحداثا

لهـا ظروفهـا الزمكانيـة وملابسـاتها المتشـابكة مـع عـدد مـن العوامـل الاجتماعيـة والاقتصادية والبيئية وغيرها(ويليك : ١٩٨٧: ٩) .

الثاني : أن العصور التاريخية لم تكن مقصودة لذات الأدب أو النقد بقدر ما كانت مرتبطة بظروف سياسية وقد مثلت بذلك مراحل الحكم السياسي للبلاد العربية ولم تمثل بالضرورة مراحل الأدب أو النقد ، وإن شيوعها في الاستعمال لا يعني صدق تمثيلها للواقع الأدبي والنقدي ، بل قد يشير بشكل من الأشكال إلى نوع من التهاون في تأليف المناهج الدراسية في مادتي الأدب والنقد .

ولذا فقد آثرت الباحثة التطرق إلى نبذ مختصرة من نشأة النقد الأدبي عند العرب وتطوره بشكل مراحل تمثل النقد الأدبي نفسه ، من دون التعكز على تقسيمات مراحل التأريخ السياسي، وحين نتتبع النقد الأدبي عند العرب منذ نشأته حتى زمننا المعاصر نجد أنه مرّ بمراحل مثلت نشأته وتطوره ، وما جرى له من نماء وتغيّر ، ويمكن إجمال هذه المراحل بثلاث ، وهي حسب تسلسلها الزمني :

أولا : مرحلة النقد الذوقي :-

إن النقد يمثل ممارسة جمالية ، تتعلق بتحسسه فضلا عن العلم بأسرار صناعته ، ويبدو للباحثة أن الأشكال الأولى لتحسس الجمال في الأدب هي التذوق الفطري لمادته ، من دون تعليل أو ذكر أسباب ، ومن دون منهج متبع ، أو فكر أو وعي يرسمان خطوات محددة للاكتشاف الجمالي ، وعند العودة إلى النقد الأدبي العربي قديما نجد أنه "كان النقد الأدبي في بداية نشأته في العصر الجاهلي مقصورا على الأحكام الذاتية التي أساسها الذوق الخاص دون تحليل أو تعليل للنصوص التي ينقدونها، اللهم إلا ما صدر عن بعضهم مما يفهم منه بأنه ضرب من ضروب النقد الفني " (العبيدي :١٩٦٩ : ٦) . وهذا ما تؤكده المرويات التي وصلتنا عن زمن النقد الأدبي قبل الإسلام ، فقد روي أن بعض شعراء تميم اجتمعوا في مجلس ، كان بينهم علقمة بن عبدة التميمي والزبرقان بن بدر والمخبل السعدي وعمرو بن الأهتم ، وتحاكموا إلى ربيعة بن حذر الأسدي ، وادعى كل منهم أسبقيته في الشعر ، فقال الحكم : أما الزبرقان فشعره كلحم أسخن ، لا هو أنضج فأكل ، ولا ترك نيئا فينتفع به ، أما شعر علقمة كمزادة قد أحكم خرزها فليس يقطر منها شيء ، وأما عمرو

فشعره بردة يمانية تطوى وتنشر ، أما المخبل فشعره يشبه الشهب التي يلقيها الله على من يشاء من عباده (المرزباني: ١٩٦٠: ٧٥) . فهنا نجد كيف أن ربيعة الأسدي استعمل ذائقته للحكم (النقد) ، وقد عبّر عن كل نص سمعه بما يليق به من صفة شبهها بما يقرب منها من أشياء حسية معلومة الصفات ، كما هو واضح في هذه الرواية ، ويعد هذا المثال الذي ينقل إلينا صورة التفاضل بين الشعراء من أرقى الأمثلة وأشدها دلالة على طبيعة النقد الأدبي قبل أن يصبح للنقد كيان واضح ، فهو أنموذج يجمع بين النظرة التركيبية والتعميم والتعبير عن الانطباع الكلي ، كما يمنح المتتبع دراية بأن العرب عرفوا النقد وولعوا به (حسين : ١٩٦٩ : ٥٦) . وتشهد بمرحلة النقد الذوقي الروايات التي تنقل إلينا عن سوق عكاظ أهم حوادثه الأدبية ، "فقد كانت سوقا أدبية كما كانت سوقا تجارية ، وكان الخطباء يرتجلون فيها خطبهم وينشد الشعراء قصائدهم ، ولم يرو ذلك عن سوق سواها ، ومما يدعم هذا الدليل ما قاله الرواة من أن العرب كانت تعرض أشعارها على قريش ، فما قبلوه منها كان مقبولا ، وما ردوه منها كان مردودا ، فقدم عليهم علقمة بن عبدة التميمي ، فأنشدهم قصيدته : (هل ما علمتِ وما استودعتِ مكتومُ) فقالوا : هذه سمط الدهر ، ثم عاد إليهم العام المقبل فأنشدهم قصيدته : (طحا بك قلب في الحسان طروبُ) فقالوا : هاتان سمطا الدهر" (ضيف : ١٩٦٠ : ١٣٤) . هذا فضلا عن روايات أخرى ، منها الرواية المشهورة التي فيها قصة التفاضل بين الأعشى وحسان بن ثابت والخنساء بحكومة (نقد) النابغة في عكاظ أيضا، ومنها رواية قصة التفاضل بين علقمة الفحل وامرئ القيس عند زوجته التي أصدرت نقدها ضد زوجها ، وغير ذلك مما يؤكد تنامي النقد الأدبي بدءا من المرحلة الذوقية التي تسمح للشاعر المجيد أن يحكم بين المتفاضلين بناء على بيت من القصيدة أو حتى كلمة ، ثم يصدر حكما نقديا بتفضيل شاعر على آخر ، وقد تساق تعليلات ربما تبدو غير مقنعة لنا ، ولكنها تمثل الوعي الذوقي لأهل ذلك الزمن .

ثانيا : مرحلة النقد اللغوي والفني : –

يبدو أن المرحلة التالية للنقد الذوقي هي المرحلة التي ظهرت فيها علوم اللغة وبدأت تنشأ المؤلفات الخاصة بخدمة لغة القرآن الكريم لحفظ هذه اللغة والبحث في

أسرارها ، ويبدو للباحثة أن ذلك قد ألقى بظلاله على الممارسة النقدية في الأدب العربي ، إذ إن الأسس العامة التي كان النقد الأدبي يعتمدها عند العرب تنقسم إلى " أولا : القواعد الخاصة بالناحية التعبيرية ، وهذه تتمثل في قواعد علم النحو الذي يعرف به أحوال اللفظ العربي من جهة الإعراب والبناء ،وقواعد علم الصرف الذي يعرف به أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء ، ويدخل في ذلك قواعد فقه اللغة واشتقاق مفرداتها ...، وفهم معاني مفردات اللغة ، وقواعد علم المعاني مما يعرف به أحوال اللفظ العربي التي يطابق بها مقتضى الحال ، وقواعد علم البيان التي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه ... ، وقواعد علم البديع التي يعرف بها وجوه تحسين الكلام ... ، وقواعد علم العروض والقوافي التي يعرف بها فنون الشعر العربي وموازينه ... وثانيا : الناحية الشعورية والذوقية وهذه تقتضينا أن نعرف : كيفية نشوء الملكة التي يقتدر بها الأديب على إجراء التلاؤم القوي بين سمو الفكرة وسمو الصورة ... ، وقدرة الأديب العجيبة في نقله أدق المشاعر بأدق التعابير ... ، وثالثا : الناحية التاريخية وهذه تستلزم الإحاطة بتاريخ الأدب العام الذي نعرف به تواريخ الأدباء والعوامل التي هيأتهم للحياة الأدبية " (العبيدي:١٩٦٩ : ٣١- ٣٢) .

أما بشأن النقد اللغوي فالملاحظ أنه قد بدأ النقد يأخذ طريقا لغويا ثم تحول ليجمع بين علوم اللغة والفنون الأدبية ، بحسب ما يظهر من خلال متابعة التأليف النقدي العربي ، فهذا عيسى بن عمرو الثقفي المتوفى سنة ١٤٩هـ وهو أستاذ الخليل وسيبويه ، معدود من مشاهير القراء ، ينسب إليه كتابان في النحو أحدهما الجامع ، والآخر الإكمال أو المكمل ، ثم نجد ما يروى من نقد أدبي لأبي عمرو بن العلاء الذي هو من مشاهير القراء أيضا ، وقد توفي ١٥٤هـ وقيل ١٥٩هـ،ثم يونس بن حبيب الذي اشتغل بجمع النوادر في اللغة والأمثال،وصنف كتاب القياس في النحو ، وله معاني القرآن وكتاب اللغات وكتاب النوادر الكبير وكتاب الأمثال وكتاب النوادر الصغير ، وتوفي في ١٨٢هـ ،(ابن النديم : بلا :٦٣ -٦٤) ، ثم الخليل بن أحمد الفراهيدي وكان شاعرا مقلا ، وقد تلقى عنه علم النحو سيبويه فوضع ما نقله في كتابه (الكتاب) ، وهو مبتكر علم العروض ، وله معجم العين الذي يعد أول معجم

علمي في العالم ، وفيه جمع المستعمل والمهمل من ألفاظ العربية ، ويذكر ابن النديم في كتابه الفهرست أن للفراهيدي كتابين آخرين الأول في النغم والثاني في الإيقاع يبدو أنهما فقدا ، مع أن الفراهيدي كان من الزاهدين في الدنيا ، غير عالم بلغة أجنبية ولا عنده علم بآلة موسيقية ، وقد توفي في ١٧٥هـ، أما أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت ١٨٠هـ) فقد اشتهر بتصنيفه كتاب (الكتاب) في النحو، وتوفي في ١٨٠هـ على أرجح الروايات (سيبويه: ٢٠١٠ : ١ : ١٨).

وأما النقد الفني ، فقد اعتمد طرح قضايا تتعلق بالرواية بوصفها علما وفنا ، والانتحال ، وأولية الشعر ، وعمود الشعر ، وخصائص الشعر ، وفن النثر والخطابة ، وأسس تأليف الكلام ، وفن المختارات الشعرية وشروحها ونقدها ، وغير ذلك من القضايا (ضيف : ١٩٦٠ : ١٨١) .

فنجد مثلا أن عالما في اللغة والأدب مثل الأصمعي الذي توفي في ٢١٦هـ قد صنّف أربعين كتابا أغلبها في اللغة ، وله مختارات تسمى الأصمعيات فيها من القصائد والمقطوعات اثنتان وتسعون موزعة على واحد وسبعين شاعرا منهم أربعون جاهليا ، وإليه ينسب أيضا كتاب الفحولة وهي رسالة في الشعراء وأجود ما لهم من مهارات ، وتعد أقدم وثيقة نقدية تؤرخ للتأليف النقدي المنهجي عند العرب ، ثم من بعدها يأتي كتاب طبقات فحول الشعراء لمحمد بن سلام الجمحي المتوفى في ٢٣٢هـ (العبيدي :١٩٦٩: ١٠٩) ، ثم أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة المتوفى في ٢٧٦هـ، الكوفي في مولده وإنما سمي الدينوري لأنه كان قاضيا فيها ، وهو عالم باللغة والنحو وغريب القرآن ومعاني الشعر والفقه ، وقد فقد أكثر مصنفاته وبقي منها: أدب الكاتب ، وعيون الأخبار ، ومعاني الشعر ، وكتاب المعارف ، وكتاب الأشربة ، وكتاب الشعر والشعراء أو طبقات الشعراء أو ديوان الشعراء والظاهر أنها أسماء لكتاب واحد (العبيدي،١٩٦٩: ١١٠)، وفيه أخبر ابن قتيبة" عن الشعراء وأزمانهم وأقدارهم وأحوالهم في أشعارهم وقبائلهم...وعما يستحسن من أخبار الرجل ويستجاد من شعره " (ابن قتيبة: ١٩٨٤ : ١) وفيه أيضا أخبر "عن أقسام الشعر وطبقاته وعن الوجوه التي يختار الشعر عليها ويستحسن لها" (ابن قتيبة: ١٩٨٤ :١) ، ثم أبو العباس المبرد المتوفى في ٢٨٥هـ ، وله كتاب الكامل في اللغة

والأدب،ونجد في هذه المؤلفات امتزاجا بين علوم اللغة وفن الصياغة الأدبية،بما يسمح للناقد أن يفسر أسرار الجمال في المنتج الأدبي سواء أكان شعرا أم نثرا .

ثالثا : مرحلة النقد المنهجي :

ويستمر التأليف في النقد الأدبي وصولا إلى النقد المنهجي ، و هو "ذلك النقد الذي يقوم على منهج تدعمه أسس نظرية أو تطبيقية عامة ، ويتناول بالدرس مدارس أدبية أو شعراء أو خصومات يفصل القول فيها ويبسط عناصرها ، ويبصر بمواضع الجمال والقبح فيها " (مندور: ١٩٧١ : ٥) ويتقدم بشكل ملحوظ عند قدامة بن جعفر المتوفى في ٣١٠هـ، في كتابيه نقد الشعر ونقد النثر ، ثم أبو الفرج علي بن الحسين الأصبهاني المتوفى في ٣٥٦هـ ، وله كتاب (الأغاني) المشهور (العبيدي:١٩٦٩ :١٦١) .

وفي حين يبدو أن فكرة النقد ضرورة لابد منها ، متعلقة بطبيعة الإنسان ، ينبغي التعرف على قواعد منهجية ليكون النقد مقبولا ومقنعا ، إذ إنه "من المعروف أن الإنسان ميال بطبعه إلى الحكم على الأشياء ، فهو يحكم على كثير من الظواهر التي تقع تحت نظره ، فيحكم عليها بالجمال أو القبح ، وقارئ الأدب المبتدئ يمارس عمله النقدي بالبساطة نفسها عندما يقرأ نصا أدبيا ، فربما يحكم على النص بالجودة أو الجمال دون إبداء الأسباب ، ولكنه بعد اطلاعه على بعض القواعد البلاغية والنقدية ، وتمرسه في قراءة النصوص الأدبية تنمو عنده حاسة التذوق الأدبي ، التي بوساطتها يستطيع تقدير العمل الأدبي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه ، وعرض ما فيه من مزايا أو عيوب "(طاهر : ٢٠١٠: ٢٩٠- ٢٩١).

وهنا يبدأ عمل النقد ليكون مكملا لعمل الأديب ، فالأديب يخرج الإبداع إلى حيز الوجود ، والناقد يفسره ويبرز أسراره الخفية ، "والناقد في حكمه يصطنع أصولا وقوانين أدبية مستمدة من دراسته المتواصلة ، ومن طبيعة العمل الأدبي نفسه ، ويقوم حكم الناقد على أساسين : الأول مدى تحقيق القواعد الفنية للنوع الأدبي ، فإذا كان الأدب قصة مثلا يبحث الناقد عن القواعد الفنية للقصة ، ومدى التزام القصصي بها ، وكذلك إذا كان العمل الأدبي مسرحية أو رواية أو شعرا ، والثاني أن

يلتفت الناقد ليرى ما حقق هذا العمل الأدبي من متعة أو فائدة ، ويعتمد في حكمه على ذوقه ورأيه بالأدب وأهدافه (خلوجي : ١٩٦٩ : ١١) .

إن العمل النقدي المنهجي الذي وصلنا من التراث العربي قد حمل بمعظمه علوم البلاغة التي هي البيان والمعاني والبديع ، فمفتاح العلوم للسكاكي ، وشرح الإيضاح للتبريزي ، وأسرار البلاغة ودلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني ، وكتاب البديع لابن المعتز ، وغيرها الكثير من الكتب هي جهود بلاغية قدمت لنا إمكانات هائلة من علوم التفسير للنص الأدبي والتوضيح لأسراره وخفاياه. نعم كانت في خدمة النص القرآني بادئ ذي بدء ، ولكن فائدتها النقدية انسحبت إلى نصوص الأدب العربي وفنونه الشعرية والنثرية .

وقد حظيت الآداب العربية بشهرة واسعة نتيجة إبداعها وتفوق مستواها البلاغي والفني بنحو عام ، وقد تولى الدرس البلاغي تحليل النصوص الأدبية وكشف مواطن الجمال والإبداع فيها ، وقدم علماء البلاغة جهودهم الكبيرة في الأصل خدمة للقرآن الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين ، واستعمل البلاغيون تلك العلوم لنقد النصوص الأدبية أيضا ، حتى برزت حديثا المناهج النقدية التي بدأت تتعامل مع النصوص الأدبية بطرائق جديدة ، وتكشف عن سمات مهمة ، وتصور مواطن الجمال أو الإخفاق بدقة وعذوبة وسلاسة أو تعقيد في بعض الأحيان ، فكانت الحاجة ضرورية لتدريس النقد الأدبي وتعريف الطلبة بأهم خصائصه ، ومناهجه ، فضلا عن بيان شيء من تاريخه ، وتاريخ رواده والبارزين فيه من النقاد ، وهذا ما جعل مادة النقد الأدبي تحتل ركنا مهما من دروس اللغة العربية لم يعهده الطلبة من قبل ، فهو يعتمد على مهارات ذهنية متقدمة ، ويمكن الطلبة من مهارات أخرى يحتاجونها في تعاملهم مع المدونات والوثائق المكتوبة بلغة فنية عالية .

المبحث الثالث : الجودة الشاملة

نبذة تاريخية عن الجودة الشاملة :

للحديث عن الجودة الشاملة يبدو أنه لابد من التطرق إلى تأريخ ظهورها وبداياتها الأولى ، إذ "يعتقد الكثير بان إدارة الجودة الشاملة اتجاه معاصر تجاذبته كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان في عقد الخمسينيات من القرن العشرين ،

وامتد ليأخذ اتجاهات متطورة وأساليب عديدة على مستوى دول أوربا ودول جنوب شرق آسيا المتقدمة ، والصين المتأهبة إلى أمام والى مواقع في النمو الاقتصادي ، لتغرز غرزا ثابتا في عمق أرضيات الاقتصاد العالمي ، في إطار تصارع واصطراع الجميع على أرضية التأثر الكوني في فضاءات الصناعة والزراعة والاتصالات والنقل والتعليم والبحث والتطوير والاستثمار والمال والإعمال والخدمات " (القيسي :٢٠١١: ٤٠). " ولمفهوم إدارة الجودة الشاملة أصوله القديمة التي تعود إلى حضارة بابل حين وضع الملك البابلي حمورابي لائحة جزاءات لحالات الإهمال والقصور في أداء العمل ونقشت هذه اللائحة على مسلة شهيرة أطلق عليها مسلة حمورابي التي يوجد نموذجها الأصلي في متحف اللوفر في باريس . كما وجدت إدارة الجودة الشاملة فيما شيده المصريون القدامى من أهرامات ومعابد وفيما صوروه على الجدران من أساليبهم في القياس والفحص المنظمة لأنشطة الأداء " (الحريري:٢٠١١: ٤٩).

وفي العصر الإسلامي "جاء القرآن الكريم فأكد هذا المبدأ إذ قال: { **وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ** (١٠٥) **التوبة**} فأي عمل هذا الذي يريد الله منا فعله ؟ لاشك انه العمل الجيد الذي يرضي الله ورسوله والمؤمنين . ثم جاء الرسول الأعظم (صلى الله عليه واله وسلم) لتشع سنته بما يؤكد الجودة في العمل فهو القائل (من غشنا فليس منا) وهو القائل (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) . فالغش ضد الجودة فيما الإتقان هو الجودة " (عطية :٢٠٠٨: ٢٦) .

"وقد اثار مصطلح الجودة الشاملة جدلا واسعا في الأوساط الإدارية على المستوى العالمي إذ تمت الإشارة إلى الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية على أساس أنها ثورة هادئة ، ويعود سر هذه الشهرة التي نالها مصطلح (الجودة) إلى النجاح الذي حققته الصناعات اليابانية في تحسين جودة منتجاتها وزيادة إنتاجية العاملين في الصناعات المختلفة " (التميمي :٢٠١٠ : ٦) . إذ يمكن القول إنه قد " نشا نظام إدارة الجودة الشاملة في اليابان مع بداية القرن العشرين عندما طبقت

مبادؤها على المنشات الصناعية اليابانية ، وأثبتت نجاحها في تحقيق الأهداف التي وضعت من اجلها ، مما جعل الفكرة تنتشر في العديد من الدول الغربية ابتداء من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ، ثم انتشر إلى العديد من الدول النامية وشبه المتقدمة لاسيما بعد دخول اتفاقية الجات ووضعها حيز التنفيذ ونمو المنافسة العالمية وتنوع مشاريع الشراكة الدولية" (الحريري :٢٠١١: ٤٩) .

" لقد أصبحت الأساليب المستعملة في قطاع الأعمال والصناعة الياباني محط أنظار معظم الإدارات الحكومية ليس فقط في الدول المجاورة التي استفادت من التجربة اليابانية مثل كوريا الجنوبية والصين وكذلك سنغافورة التي أشاد رئيس وزرائها بالإنتاجية اليابانية الفائقة حيث قال (علينا أن نتعلم من اليابان) وحتى في الإدارة الأمريكية اظهر احد الرؤساء الأمريكيين في الثمانينيات من القرن الماضي إعجابه بالتجربة اليابانية عندما قال (إذا كانت اليابان قد استطاعت أن تحرز هذا التقدم فلماذا لا نستطيع نحن أن نلحق بها ؟) " (التميمي : ٢٠١٠: ٧) .

مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام :

إن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يستدعي جميع المفاهيم الإسلامية المتعلقة بهذا المفهوم ، والتي مثلت عبر عصورنا التاريخية دوافع للعمل التربوي على مستوى التنظير والتطبيق معا . ولعل من أهم تلك المفاهيم الإسلامية التي لها علاقة بالجودة الشاملة ما يأتي :

١- **مفهوم الإحسان** : وردت مشتقاته في القرآن الكريم مرات كثيرة، تارة بصيغة المصدر، وتارة بصيغة الفاعل ، ولم ترد بصيغة الأمر إلا مرة واحدة مخاطبا فيها الجماعة، قال تعالى:{ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ } البقرة آية ١٩٥ . والإحسان ضد الإساءة ، ويقال أحسن يا هذا فانك محسان أي لا تزال محسنا وفسر النبي صلى الله عليه واله وسلم الإحسان حين سأله جبريل ، صلوات الله عليهما وسلم ، فقال : هو أن تعبد الله كأنك تراه ، فان لم تكن تراه فانه يراك : وهو تأويل قوله تعالى { إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ } (النحل ٩٠) وأراد بالإحسان الإخلاص ، وهو شرط في صحة الإيمان والإسلام معا " ابن منظور : ٢٠٠٥:

٨٣٥" . "والإحسان : فعل ما هو حسن وَأَحْسنَ الشَّيءَ أَجادَ صُنْعَهُ، وَالإِحسانُ بِمعنى النُّصْح في العبادة، وبذل الجهد في تحسينها، وإتمامها، وإكمالها" (البدر، ٢٠٠٣ : ٢٦) ، "وقد حثَّ الرسول ﷺ على معاملةِ النَّاس بالحسنى، والتزام الأَخلاق الحسنة معهم (اتَّقِ اللهَ حَيْثُمَا كُنْتَ وَأَتبِعْ السَّيِّئَةَ الحَسَنَةَ تَمْحُهَا، وَخَالِقِ النَّاسَ بِخُلُقٍ حَسَنٍ)" (الترمذي، ب.ت، ج٣: ٤٢٣).

٢- **مفهوم الإتقان** : "وهو الإتيان بالعمل على وجه محكم وبدون قصور منه ، والله سبحانه وتعالى تتجلى صور إتقان صنعته في كل شيء في هذا الوجود ، قال تعالى (صنع الله الذي أتقن كل شيء انه خبير بما تفعلون) النمل ، آية ٨٨. وان الله يحب المتقن في عمله ، قال رسول الله محمد (صلى الله عليه واله وسلم) : إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) . وان الإسلام عندما يكلف المسلمين بالإتقان في كل عمل يقومون به ، يجعل حدود التكليف القدرة على العمل والاستطاعة ، قال الله تعالى **{لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا}** البقرة ، آية ٢٨٦ . وان الاتقان بهذا المعنى هو احد الدلالات التي تقوي مفهوم الجودة الشاملة بمعناه الإسلامي داخل المجتمع المسلم " (القيسي :٢٠١١: ٤٢) .

٣- **مفهوم الإصلاح** : هو نقيض الفساد أو إصلاح ما لم يكن على الوجه المطلوب ، إذ ورد مفهوم الإصلاح في القران الكريم بمشتقاته المختلفة (١٨٠) مرة ، يدعو إلى إزالة الفساد والقضاء عليه ، والعودة إلى الإصلاح ، والعمل الصالح هو ثمرة الإيمان الحقيقي بالله ، ولذلك فان الإيمان يدفع صاحبه للعمل الصالح ، وغالبا ما يجيء العمل الصالح مقترنا بالإيمان في القران الكريم قال تعالى : ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ البقرة: آية ٢٧٧ ، وَقَوْلُهُ تَعَالَى : ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾ آل عمران : آية ٥٧ . وَقَوْلُهُ تَعَالَى: **{إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدًّا}مريم** : آية ٩٦ . والإصلاح بهذا المعنى

هو احد الدلالات التي تقود إلى الجودة الشاملة بمعناها الإسلامي داخل المجتمع (طعيمة : ٢٠٠٠ :١٨٨) .

٤ – **مفهوم العلم** : يؤكد الإسلام منذ نزل القران الكريم بآياته على ضرورة العلم وأهميته في حياة المسلمين ، يقول تعالى (**يرفع الله الذين امنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير**) المجادلة آية ١١ . كما يقول الرسول (محمد) صلى الله عليه واله وسلم : ((طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة)) . مما يوضح فضيلة التعلم التي تدفع المسلمين دفعا إلى طلب العلم والتزود به ، والتي جعلت علماء المسلمين يبرزون في شتى المجالات ويحققون الكثير من الانجازات العلمية عبر العصور الإسلامية الزاهرة ، وشيوع مفهوم العلم وضرورته في حياة الفرد ، هو احد متطلبات تحقيق الجودة الشاملة ، وبدون ذلك يفقد مفهوم الجودة الشاملة أهم دلالاته الحقيقية (القيسي :٢٠١١: ٤٤) .

٥– **مفهوم الحكمة** : وهي العلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه ، والعمل بمقتضاها ، ولقد ورد لفظ الحكمة في القران الكريم في عشرين موضعا حيث جاءت إما مفردة كما في قوله تعالى (**يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا وما يذكر إلا أولوا الألباب**) البقرة : ٢٦٩ . والحكمة أعلى درجة فهي تتضمن معرفة الحق والعمل به والإصابة في القول والعمل ، ولذلك قال الرسول صلى الله عليه واله وسلم : (لا خير إلا في اثنين : رجل آتاه الله مالا فسلطه على هلكته في الحق ، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها) . ومفهوم الحكمة الإسلامي يضفي دلالات كثيرة على مفهوم الجودة الشاملة الإسلامي ، ويثريه ويغنيه ويقويه (القيسي : ٢٠١١: ٤٤) .

٦– **مفهوم الوقت** : إن حياة المسلم كلها محسوبة عليه ، وعليه أن يقضي جميع الأوقات فيما يفيده في الدنيا والآخرة ، ، يقول تعالى : (**الذي خلق الموت والحيوة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور**) الملك : آية ٢ . وان الرسول صلى الله عليه واله وسلم يقول ((لن تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسال عن أربع خصال : عن

عمره فيما أفناه ، وعن شبابه فيما أبلاه ، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه ، وعن علمه ماذا عمل به)) . إن إدارة الوقت وحسن استغلاله من أهم روافد نجاح الجودة الشاملة في التعليم ، ومن ثم فان تفعيل هذا المفهوم الإسلامي في حياة المسلمين ضروري لحسن تطبيق هذا المفهوم . كما إن للوقت قدسية ، إذ يوصي بان يستعمل الوقت بحساب وبعدم تضييعه في اللهو، وقد اتسم سبحانه وتعالى بالوقت لاهميته قال تعالى (**والعصر * إن الانسن لفي خسر * إلا الذين امنوا وعملوا الصلحت وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر**) العصر : ١-٣ (القيسي : ٢٠١١ : ٤٤) .

٧- **مفهوم التعاون** : المسلمون مطالبون بالتعاون على كل خير ومنع كل شر، قال تعالى : (**وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان وأتقوا الله إن الله شديد العقاب**) المائدة : آية ٢ . ومن المعلوم أنَّ الأعمال النافعة التي تتم بالتعاون هي التي تجعل الأداء أكثر جودة وفعالية . فضلا عن مفهوم القدرة والشعور بالمسؤولية وغيرها من المفاهيم كالقيادة ، والعدالة ، والرقابة : والثواب ، والعقاب ، ولكنها تدعم مفهوم الجودة الشاملة بمعانيه ودلالاته الإسلامية .

كما إن التربية الإسلامية ، قائمة على مبادئ الدين الإسلامي المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، واجتهادات علماء التربية في العصر الإسلامي ، ومن هذا المزيج المتكامل المتوازن استمدت التربية الإسلامية أهدافها وعناصرها وأساليبها ومناهجها (القيسي : ٢٠١١: ٤٥) .

أبرز رواد الجودة الشاملة :

أولا : ادوارد ديمنج edwards deming : "ولد العالم الأمريكي ادوارد ديمنج عام ١٩٠٠ في ايوا بالولايات المتحدة الامريكية ، وحصل على الثانوية العامة عام ١٩١٧ ، وحصل على بكالوريوس الهندسة من جامعة ويمنغ عام ١٩٢١ ، ثم حصل على درجة الماجستير في الرياضيات والفيزياء من جامعة كولورادو في عام ١٩٢٤ ، وفي عام ١٩٢٨ حصل على درجة الدكتوراه في الإحصاء والفيزياء من جامعة يال . عمل ديمنج خلال الفترة (١٩٢٠-١٩٤٠) في شركة ويسترن اليكتريك حيث التقى هناك بـ (والتر شيوارت)، ثم عمل في قسم البحوث بإدارة الزراعة ، بعدها

انتقل للعمل في إدارة إحصاء السكان، وتوفي ديمنج عام ١٩٩٣ في واشنطن " (العزاوي : ٢٠١٠: ٢٦٠) .

ومن المهم أن نعرف أنه " ينسب الاهتمام بالجودة فلسفة وفكرا وتطبيقا إلى العالم الأمريكي وليام ادوارد ديمينج ، الذي قاد حركة إدارة الجودة الشاملة في اليابان ، وبدءا من صيف عام ١٩٥٠ ، كان ديمنج يعلم اليابانيين كيف يؤدون ما يؤدونه ، وطبقا لتعريف ديمنج فان النظام شبكة من المكونات ذات الاعتماد المتبادل التي تعمل معا لتحقيق هدف النظام ، وان هدف aim النظام فانه ليس ما يطلق عليه goal إذ حسبما يقرر ديمنج فان أي نظام ينبغي ان ينتج شيئا ذا قيمة ، وينبغي أن تكون هناك نتائج . وهذه النتائج وتكلفة انجازها والمستهلكون المقصودون يحددون هدف النظام" (سليم : ٢٠٠٩: ٣٠) .

ثانيا : جوزيف جوران joseph juran : يعد المعلم الأول للجودة في العالم ، الذي أسهم بمشوراته في تنمية نظريات الجودة وتطويرها (العاني: ٢٠٠٢: ٢٠) . وقد عرف جوران الجودة على أن لها عدة معاني فالجودة هي رضاء الزبون وهي أيضا انعدام وجود الخلل في المنتج . وكان يؤمن بان مشاكل الجودة ليست بسبب ضعف مستوى أداء العمال ، بل إن الضعف يكون في الإدارة . "كما لخص جوران أفكاره عن الجودة في عشر نقاط هي :

١-زيادة درجة الوعي لدى الموظفين بأهمية فرص عملية التحسين وتحديد احتياجاتها .

٢-تحديد أهداف خاصة بعملية التحسين .

٣-الاهتمام بعملية التنظيم من اجل تحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال عدد من الإجراءات ، على سبيل المثال تكوين مجلس الجودة وتحديد المشكلات واختيار المشاريع وتعيين أعضاء فريق العمل وتعيين منسقين للجودة .

٤-الاهتمام بعملية التدريب.

٥-الاهتمام بتنفيذ مشاريع تساعد المنظمة في حل مشكلاتها .

٦-الاهتمام بتقديم تقارير دورية وشاملة عن وضع المنظمة .

٧-تشجيع العاملين وحثهم على تحسين الأداء . وذلك من خلال الاعتراف بما يقدمون من خدمات متميزة .

٨-الاهتمام بعملية الاتصال بين أقسام المنظمة والتركيز على أهمية التغذية العكسية كوسيلة للتوصيل .

٩-الاهتمام بتوثيق النتائج وتسجيلها على شكل بياني .

١٠-الاهتمام بعملية التوسع ، وذلك من خلال عدّ التحسين السنوي جزءا لا يتجزأ من نظم المنظمة وعملياتها المختلفة .

وسّع جوران مفهوم ضبط الجودة ليشمل الظواهر الإدارية ، واهتم بالتخطيط والقضايا التنظيمية . ولقد دعي جوران الى اتحاد العلماء والمهندسين في اليابان عام ١٩٥٤ في الوقت نفسه الذي كان فيه ديمنج يلقي محاضراته التي تميزت بالطابع الإداري" (العزاوي : ٢٠١٠ : ٢٦٤- ٢٦٥) .

ثالثا : والتر شيوارت walter shiwart : ولد العالم الأمريكي والترشيوارت عام ١٨٨٩ في مدينة نيو كانتون بولاية الينويز ، وحصل على شهادتي البكالوريوس والماجستير من جامعة ولايته ، أما الدكتوراه فقد حصل عليها من جامعة كاليفورنيا في بيركلي عام ١٩١٧ ،عمل في شركة ويسترين اليكتريك خلال الفترة من ١٩١٨- ١٩٢٤ ، انتقل بعدها ليعمل في شركة الهواتف (بل) سنة ١٩٢٥ وبقي فيها إلى أن تقاعد عام ١٩٥٦ . عمل شيوارت بعد أن تقاعد في حقل الاستشارات ، حيث عمل مع الأمم المتحدة ، والحكومة الهندية . (العزاوي : ٢٠١٠: ٢٥٧) . وقد وضع شيوارت عدة عناصر لمفهوم الجودة الشاملة ، وأكد أهمية تحديد مفهوم الجودة ، واستعمل التفكير الاستقرائي والتفكير الاستدلالي والإحصاء في عمليتي التحليل والمراقبة ، كما وضع النظام التقليدي للتحكم والضبط داخل المؤسسة ويتكون هذا النظام من ثلاثة عناصر هي :

١-تحديد ما هو مطلوب .

٢-إنتاج ما هو محدد .

٣-الحكم فيما إذا كانت الاحتياجات قد تمت تلبيتها (الحريري : ٢٠١١: ٥٦).

رابعا : فيليب كروسبي Philip b Crosby : يعد كروسبي احد الأعلام الثلاثة البارزين في إدارة الجودة الشاملة وقد اشتهر بطرحه لمصطلح (الإدارة بدون عيوب والوقاية منها) (التميمي : ٢٠١٠: ٢٧) . لقد حدد كروسبي هو الآخر أربع عشرة خطوة يجب إتباعها لتطبيق برنامج تحسين الجودة :

١-ضرورة ضمان التزام الإدارة ببرنامج تحسين الجودة .

٢-العمل على إيجاد فرق لتحسين الجودة بالإدارات المختلفة .

٣-إرساء قواعد لقياس مستويات الجودة وأسسها .

٤-التحديد الدقيق لتكلفة الجودة .

٥-نشر ثقافة الجودة بين جميع العاملين بالمؤسسة .

٦-تصحيح أية أخطاء تظهر في الخطوات السابقة .

٧-تحديد لجان منع الأخطاء .

٨-تدريب المديرين على مفهوم إدارة الجودة .

٩-تخصيص يوم مفتوح لجميع العاملين لنشر ثقافة الجودة وتعريفهم بمفهوم منع الأخطاء .

١٠-تشجيع مشاركة الجميع على تقديم الأفكار والمقترحات والخطط لتطبيق مفهوم الجودة .

١١-إتباع سياسة الباب المفتوح بين الإدارة والعاملين .

١٢-تقدير جهود كل العاملين وتشجيعهم على تطبيق الجودة .

١٣-تشكيل مجالس مسؤولة عن متابعة التنفيذ تسمى مجالس الجودة .

١٤-التأكيد على استمرارية خطوات المراحل السابقة كافة لضمان أن يبقى مفهوم الجودة في العمل بشكل دائم . (سليم : ٢٠٠٧ : ٣٨-٣٩) .

خامسا : كاورو ايشيكاوا kauris ishikawa : ولد في اليابان عام١٩١٥، والتحق بجامعة طوكيو بقسم الهندسة وتخرج منها عام ١٩٣٩ ، وأصبح محاضرا في الجامعة نفسها عام ١٩٤٧، وفي عام ١٩٦٠حصل على مرتبة الأستاذية ثم التقى بعد الحرب العالمية الثانية بكل من ديمنج وجوران خلال وجودهما في اليابان لإلقاء

المحاضرات وتقديم الدورات التدريبية وتأثر بهما وبأفكارهما . توفي ايشيكاوا في ابريل ١٩٨٩ عن عمر يناهز ٧٤ عاما (العزاوي : ٢٠١٠ : ٢٦٧) .

وقد وضع ايشيكاوا المبادئ الأساسية لرقابة الجودة الشاملة والتي تتلخص بالاتي :

١-ضمان روح المشاركة في العمل لكل العاملين وانضمامهم وعدم التمييز بينهم مما سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل وبذلهم كل ما في وسعهم لخدمة مصلحة المؤسسة .

٢- التفهم الكامل والالتزام الفعلي من قبل الإدارة العليا بجعل الجودة في المقام الأول والتأكيد على خلق البنى والهياكل التنظيمية وإجراءات وسياسات العمل المناسبة ، وتطوير نظام الحوافز الذي يشجع جهود تحسين الجودة .

٣- ضرورة تفهم المؤسسات للاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لزبائنها والعمل على تحقيق كل التوقعات والزبائن في المؤسسات التعليمية من الطلاب والمجتمع وسوق العمل .

٤- ضرورة اهتمام القيادات الإدارية بتوحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات داخل المؤسسة وتهيئة المناخ التعليمي(في حالة كون المؤسسة تعليمية) لتحقيق الأهداف بأقل تكلفة .

٥- التأكيد على أن عملية تحسين الجودة هي عملية مستمرة في المؤسسة ، والعمل المستمر على تطوير العمليات التي يتم من خلالها انجاز الأعمال، وذلك عن طريق تصميم عمليات الإنتاج الخدمي أو السلعي التي تتطابق مع مواصفات الجودة،واسنعمال أفضل الأساليب والممارسات الإدارية، وتوظيف التقنيات المتاحة بفعالية وكفاءة عاليتين .

٦- مساهمة كل العاملين في تحسين الجودة وذلك عن طريق تطوير مستوى الأداء في العمل ، والتعرف على المشاكل المرتبطة بإدارة الجودة ، والعمل على حلها بشكل تعاوني وباستعمال المنهج العلمي .

٧- تنمية علاقات عمل بناءة بين العاملين وحفز الجهود المتميزة سواء أكانت فردية أم جماعية .

٨- اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرارات .

٩- تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية التامة .

١٠-تفعيل التعاون والتنسيق بين الإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة مع التأكيد على الانجاز من خلال فرق العمل وتنمية العمل التعاوني(الحريري:٦٠:٢٠١١-٦١).

سادسا : ارماند فيغنباوم armond feigenbaum : يعد ارماند فيغنباوم أول من عرض مفهوم رقابة الجودة الشاملة وكان ذلك في عام ١٩٥٠ وقد عرض ذلك المفهوم في كتابه الخاص بالرقابة على الجودة الشاملة، وعمل فيغنباوم نائبا لرئيس الجودة الشاملة للكهرباء العامة حتى نهاية عام ١٩٦٠ واشتهر بإبداعه في تقديم مفهوم التحكم والضبط في الجودة الشاملة ، ويطرح فيغنباوم عنصرين أساسين لتحقيق الجودة كإستراتيجية عمل هما :

١-يجب أن يكون الهدف الرئيس للجودة هو تحقيق رضا المستفيدين .

٢-إن تحقيق الأهداف يجب أن يقود النظام نحو الجودة الشاملة .

وقد أوضح إن إدارة الجودة الشاملة إدارة فاعلة لتحقيق التكامل بين جهود كل الأطراف والأفراد والجماعات داخل المؤسسة والتي تتبنى تطوير الجودة وتحسينها والمحافظة عليها لتبقى بالصورة التي تمكن من القيام بالإنتاج وتقديم الخدمات بأقصى الأساليب الاقتصادية إضافة إلى تحقيق الرضا الكامل للعميل . كما ضمّن فيغنباوم في نظرية التحكم في الجودة الشاملة ثلاثة مبادئ أساسية وهي :

١-إن الجودة الشاملة عملية أداء مستمرة تبدأ بمتطلبات المستهلكين وتنتهي باستحسانهم ورضاهم .

٢- بناء نظام سجلات للجودة لتوثيق البيانات والمعلومات مما يساعد على وضوح الرؤية والاتصال لأداء الأعمال .

٣- يتسم نظام الجودة بالمرونة لأنه يقدم العديد من البدائل (الحريري:٢٠١١: ٥٤) .

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

"تتعدد مفاهيم الجودة وتعتمد المحاولات البحثية للتعرف على معايير جودة الخدمة على الفصل بين الجودة المصاحبة للمنتج النهائي والجودة المصاحبة لعملية

تقديم الخدمة ، فالخدمة الجيدة من وجهة نظر الزبائن هي التي تتفق وتتطابق مع توقعاتهم . لذلك على المنظمة أن تحرص على تلبية هذه التوقعات وان تتعرف على المعايير التي يلجأ إليها الزبائن للحكم على جودة الخدمة المقدمة لهم وعلى تلبية هذه التوقعات ، وليست بالضرورة أن تكون هذه المعايير مستقلة عن بعضها البعض بل إن بعضها متداخلة وقد تكون أحيانا مكملة لها" (العزاوي : ٢٠١٠: ٦٩) .

ونجد أنه "منذ النصف الثاني من القرن العشرين المنصرم ، اتبعت اليابان وبعض الدول المتقدمة ، نظام إدارة الجودة الشاملة لحل المشكلات الإنتاجية ، لتحسين الجودة ، ولقد اثبت هذا الأسلوب جدارته ، لذلك أصبحت اليوم مؤسسات العالم كافة بما فيها المؤسسات التعليمية والتربوية أكثر حاجة إلى الارتقاء بالإنتاجية ، وتحسين الجودة لمواجهة مختلف صور التحديثات والتغيرات ، الأمر الذي يدعو إلى التفكير في تحديث الأساليب الإدارية والعلمية والفنية التي تأخذ بها المؤسسات الإنتاجية والخدمية على حد سواء . ولما كان التعليم هو المشروع القومي الأول في كل بلد من البلدان المتقدمة أو الساعية إلى التطور ، فقد حدثت تغيرات وتطورات مباشرة وغير مباشرة في الأعمال الإدارية والفنية والمادية . على مستوى قيادة وإدارة الجامعة أو الكلية أو المؤسسة التعليمية . ذلك للنهوض بالعملية التعليمية ومسايرة النظم الحديثة ومعالجة المشكلات التي تواجهها العملية التربوية في نظامها التعليمي ، وسيرا على المنهج المتوازن والصحيح لتحقيق تعليم أفضل ، أصبح من الضروري مواكبة الأساليب المتبعة في المجالات الإنتاجية والاقتصادية للنهوض بالعملية التعليمية وتطويرها ، ولعل احد الاتجاهات الحديثة التي فرضت نفسها بقوة ولاقت قبولا كبيرا هو مدخل إدارة الجودة الشاملة "total quality management t . q . m" (القيسي : ٢٠١١: ١٩٢-١٩٣) . " إن تطبيق إدارة الجودة في أية مؤسسة إنتاجية أو خدمية تقتضي نشر ثقافة الجودة الشاملة وفلسفتها بين الناس وغرس روح التعاون وروح الفريق وتلاحم العاملين مع قياداتهم وهذا يعني تغيير قيم العاملين في المصنع أو المؤسسة وبناءها على أسس جديدة . وتأسيسا على هذا مست الحاجة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس لغرض زرع القيم الجديدة ومبادئ الجودة الشاملة وأسسها في نفوس الطلاب الذين سيعملون بعد تخرجهم في هذه المؤسسات وهكذا بدا

تطبيق إدارة الجودة في مجال التعليم من المدارس الابتدائية حتى الجامعات "(عطية : ٢٠٠٧: ١٢٤) .

" إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات يتطلب إيمان ودعم الإدارة العليا ، وتغير منطق العلاقات التنظيمية السائدة بما يزيل معوقات الإبداع ، خلق التنظيم الإداري لنشاط الجودة في الجامعة وضمان ديمومته ، مراعاة خصوصية الطالب في تطبيق مبدأ رضا العميل الخارجي بالإضافة إلى مراعاة كون مؤسسات المجتمع المستفيدة من المتخرجين هي عملاءمن خارج الجامعات ، مراعاة خصوصية أعضاء الهيئة التدريسية في عملية التحويل للنظام الجديد "(أبو الرب :٢٠١٠: ١٣٦) .

"وهناك من نادى من التربويين بضرورة تحديد مبادئ للجودة الشاملة خاصة بالمؤسسة الجامعية وعلى سبيل المثال ما حدده gens and kai ، بإنَّ الإدارة الجامعية عليها ما يأتي :

١-التركيز على العميل أي على الطالب أو المجتمع أو سوق العمل أو الموظفين .

٢- الاهتمام بالتحسين المستمر بحيث تكون العملية التعليمية متسمة بالكفاءة بما يقلل من الكلفة ، ويكون هناك تقديم منتجات جديدة مثل موضوعات جديدة وطرق تعليم جديدة ونظم اتصال جديدة .

٣- الاعتماد على الحقائق من خلال وجود معايير خارجية وداخلية لقياس برامج إدارة الجودة الشاملة،فيكون قياس درجة رضا العميل على المنتج النهائي(المتخرجين) والرضا أثناء العملية التعليمية.لذا فهناك أهمية لإدارة الجودة الشاملة للعملية التعليمية،ومن ثم وجود أدوات خاصة لجمع بيانات فعلية من اجل القياس والتقويم

٤- اللجوء للمشاركة الكاملة ، فلا بد من نظام للتغذية المرتدة يتطلب مشاركة كل الأفراد من طلبة ، وأعضاء هيئات تدريس ، وعاملين ، وإداريين ، مع وجود برامج تدريبية على العمل في فرق . وعلى هذه الفرق ان تركز على تعريف المشكلات وماهية أسبابها ووضع حلول لها ثم متابعتها "(سليم : ٢٠٠٩ :٥٩ -٦٠) . " إن أهم ما يعوق كفاية العملية التعليمية هو النزوع الغالب إلى التلقين على حساب الفهم والتركيز والتفكير والعمل على ترجيح الفهم والتفكير والاستنتاج على الحفظ " (التميمي : ٢٠١٠: ٧٠) .

الباب الثاني : الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل ايضا عرضا للدراسات السابقة التي أمكن الحصول عليها ، وموازنتها بالدراسة الحالية من حيث المرامي والإجراءات ، وقد صنفتها الباحثة إلى صنفين الأول يضم الدراسات العربية ، والثاني يضم الدراسات الأجنبية ، وفيما يأتي عرض الدراسات السابقة على وفق تسلسلها الزمني :

أولا : الدراسات العربية :

١- دراسة الدوري (١٩٩٦) .
٢- دراسة مصطفى (١٩٩٧) .
٣- دراسة التميمي (١٩٩٩) .
٤- دراسة حمادنة (٢٠٠١) .
٥- دراسة الدليمي (٢٠٠١) .
٦- دراسة السلامي (٢٠٠١) .
٧- دراسة ألصالحي (٢٠٠٣) .
٨- دراسة الحرداني (٢٠٠٥) .
٩- دراسة الزيدي (٢٠١١) .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

١. دراسة بيج وكرين (1978)
٢. دراسة شيردن (1992)
٣. دراسة كريس وولد (Griswold < others< 1993)
٤. دراسة كلاي (clay – 1994)
٥. دراسة هيرمان (HERMAN – 1995)
٦. دراسة موريل (MAURIEL > OTHERS < 1995)
٧. دراسة ابوت وترابو (1995)

ثالثا : . موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية .

المحور الاول / دراسات تناولت الكفايات

المحور الثاني / دراسات تناولت النقد الادبي

المحور الثالث / دراسات تناولت الجودة الشاملة

جدول رقم (١)

المحاور التي تناولت الدراسات السابقة

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
ت	اسم الدراسة	السنة	ت	اسم الدراسة	السنة	ت	اسم الدراسة	السنة
١-	دراسة السلامي	٢٠٠١	١-	دراسة الدوري	١٩٩٦	١-	دراسة مصطفى	١٩٩٧
٢-	دراسةحمادنة	٢٠٠١	٢-	دراسة التميمي	١٩٩٩	٢-	دراسة الصالحي	٢٠٠٣
٣-	دراسةالحرداني	٢٠٠٥	٣-	دراسة الدليمي	٢٠٠١	٣-	دراسة الزيدي	٢٠١١
٤-	دراسة بيج وكرين	١٩٧٨	٤-	دراسة ابوت وترابو	١٩٥٩	٤-	دراسة كرس ولد	١٩٩٣
٥-	دراسة كلاي	١٩٩٤	٥-	دراسة شيردن	١٩٩٢	٥-	دراسة موريل	١٩٩٥
						٦-	دراسة هيرمان	١٩٩٥

أولا : الدراسات العربية :

١- دراسة السلامي _٢٠٠١_ (تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس أدب الأطفال والقواعد النحوية في معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء كفاياتهم التدريسية) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد ، واستهدفت تقويم أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس أدب الأطفال والقواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات في ضوء الكفايات التدريسية في العراق .

وقد بلغت عينة البحث (١٢١) مدرسا ومدرسة، بواقع (٤٧) مدرسا و(٧٤) مدرسة ، موزعين على (٢٢) معهداً . وبعد تحديد قائمتي الكفايات عرضت في استبانتين مغلقتين على مجموعة من المحكمين والمتخصصين لتقدير أهميتها ، وفي ضوء آرائهم تم تحديد (٣٨) كفاية تدريسية في أدب الأطفال موزعة بين (٤) مجالات (٥٣) كفاية تدريسية للقواعد النحوية موزعة بين (٦) مجالات . وكانت أداة البحث استمارة ملاحظة خاصة بكل من أدب الأطفال والقواعد النحوية . طبق الباحث الاستمارتين بنفسه عن طريق الملاحظة المباشرة .

وقد استعمل الباحث الوسط المرجح والوزن المئوي والوسط الحسابي وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة بخصوص أدب الأطفال :

١- إن أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس أدب الأطفال بشكل عام في تلك الكفايات التدريسية لم يصل إلى الحد الأدنى المطلوب .

٢- إن أعلى أداء للمدرسين كان في مجال التمهيد .

٣- إن أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها كان متباينا في (١٢) كفاية .

٤- أما الكفايات التي كان أداء المدرسين فيها أداء ضعيفا – أي دون المستوى المطلوب – فقد بلغت (٢٦) كفاية .

أما النتائج المتعلقة بقواعد اللغة العربية فأسفرت عن الآتي :

١- إن أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس القواعد النحوية بشكل عام في تلك الكفايات التدريسية لم يصل إلى الحد الأدنى المطلوب .

٢- إن أعلى أداء للمدرسين كان في مجال العرض على وفق الطريقة القياسية ، أما أدنى أداء لهم فكان في مجال التخطيط والإعداد للدرس .

٣- إن أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في القواعد النحوية كان متباينا في (٢١) كفاية .

٤- أما الكفايات التي كان أداء المدرسين فيها أداء ضعيفا ، أي دون المستوى المطلوب فقد بلغت (٣١) كفاية .

٢- دراسة حمادنة – ٢٠٠١ – (تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره) .

أُجْريت هذه الدراسة في الأردن وكان هدفها تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره ، وذلك من خلال :

١. تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لأداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في تعليم قواعد اللغة العربية ، والمطالعة ، والنصوص الأدبية ، والتعبير .

٢. تحديد مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للصفوف الثامن ، والتاسع ، والعاشر في تعليم قواعد اللغة العربية ، والمطالعة ، والنصوص الأدبية ، والتعبير ، في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة .

٣. بناء برنامج لتطوير أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن .

٤. اختار الباحث (٣٥) مدرسة من المدارس التابعة لمحافظة اربد بطريقة الاختيار الطبقي العشوائي مستعملاً معادلة التوزيع المتناسب ، تبعاً لمتغيرَي الجنس والمنطقة، فكانت العينة (١٦) مَدرسة للبنين و (١٩) مَدرسة للبنات .

٥. ولأنَّ البحث يرمي إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس أربعة من فروع اللغة العربية هي القواعد ، والمطالعة ، والنصوص الأدبية ، والتعبير ، اختار الباحث معلماً واحداً عشوائياً من كل مدرسة شملتها عينة البحث ، فأصبح عدد المعلمين (٣٥) معلماً ومعلمةً بواقع (١٦) معلماً و(١٩) معلمة .

اعتمد الباحث على الملاحظة المباشرة أداة للبحث ، إذ اعدَّ أربع استمارات ملاحظة الأولى تضمنت (٧٦) كفاية تعليمية لملاحظة أداء المعلمين في تعليم القواعد،أما الثانية فقد تضمنت(٧٥) كفاية لملاحظة أداء المعلمين في تعليم المطالعة أما الثالثة فقد تضمنت(٧٦) كفاية لملاحظة أداء المعلمين في تعليم النصوص الأدبية،أما استمارة الملاحظة الخاصة بتعليم التعبير، فقد تضمنت(٧٥) كفاية من خلالها تتم ملاحظة أداء المعلمين في تعليم التعبير واحتوت كل استمارة ملاحظة على (٧) مجالات .

طبق الباحث الاستمارات بنفسه، بعد التأكد من صدقها وثباتها، واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي والوسط المرجح والوزن المئوي وسائل إحصائية . وتوصل الباحث إلى جملة من النتائج منها :

١. أداء معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الصفوف الثامن والتاسع والعاشر كان متوسطاً في ضوء الكفايات المُعدَّة .

٢. إن أداء المعلمين في تدريس قواعد اللغة العربية كان ضعيفاً .

٣. إنَّ أداء المعلمين في تدريس المطالعة و النصوص الأدبية كان فوق الوسط بقليل

٤ . إنَّأداء المدرسين في تدريس التعبير كان وسطاً .

٣- دراسة الحرداني _٢٠٠٥_ (تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية)

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية ورمت إلى :

١- ما الكفايات التعليمية لمعلمات اللغة العربية من متخرجات كلية المعلمين سابقا (كليات التربية الأساسية حاليا ومعاهد إعدادهن) ؟

٢- تقويم أداء معلمي اللغة العربية بعامة في ضوء الكفايات التعليمية التي تقيسها أداة البحث .

٣- مقارنة بين أداء معلمي اللغة العربية من متخرجي كليات المعلمين سابقا (كليات التربية الأساسية حاليا) وأداء معاهد إعدادهم في ضوء الكفايات التعليمية التي تقيسها أداة البحث .

وقد بلغ عدد أفراد مجتمع البحث (٤١٦) معلمة بواقع (١٢٨) معلمة من متخرجات كليات المعلمين (كليات التربية الأساسية) و (٢٨٨) معلمة من متخرجات معاهد إعداد المعلمات وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٠٠) منها (٣٢) معلمة عينة استطلاعية و(١٦٨) معلمة عينة تطبيقية بواقع (٦٤) معلمة من متخرجات كليات المعلمين (كليات التربية الأساسية) و (١٠٤) معلمة من متخرجات معاهد إعداد المعلمات .

أعد الباحث استمارة ملاحظة تتضمن (٥٠) كفاية تعليمية موزعة بين (٥) مجالات هي : (مجال التخطيط والإعداد للدرس ، مجال تنفيذ الدرس ، مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف ، مجال استخدام الوسائل التعليمية ، ومجال التقويم) ، أعدت من خلال الدراسة الاستطلاعية ومن دراسات وأدبيات ذات علاقة بموضوع البحث وبعد التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين ومن ثباتها عن طريق الاتفاق بين ملاحظة الباحث وملاحظ ثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، طبقت عندئذ على أفراد العينة .

و استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : معامل ارتباط بيرسون ، والوسط الحسابي والانحراف المعياري ، ومعادلة الوسط المرجح والوزن المئوي ، والاختبار التائي (**t-test**) لعينتين مستقلتين .

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أسفر البحث عن جملة من النتائج أهمها : أن أداء معلمات اللغة العربية بشكل عام كان مقبولا ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٦) وقيمة جدولية (١,٩٦) بين مستوى أداء معلمات اللغة العربية من متخرجات كلية المعلمين سابقا (كليات التربية الأساسية حاليا) ومستوى أداء معلمات اللغة العربية من متخرجات معاهد إعداد المعلمات ولصالح معلمات اللغة العربية من خريجات كليات المعلمين (كليات التربية الأساسية) .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

١- دراسة بيج وكرين (pijje and green – 1978)

اجريت هذه الدراسة في جامعة بولنك كرين في الولايات الامريكية المتحدة ، وكانت تهدف الى تقويم الاداء التدريسي للمدرسين المتخرجين في تلك الجامعة .وكانت اداة البحث استبانة مكونة من جزأين ، تضمن الجزء الاول (٢٦) فقرة تمثل كفايات تدريسية مستمدة من اهداف تدريس المواد التربوية المطلوبة عن الجامعة المذكورة .

اما الجزء الثاني من الاستبانة فقد تضمن (٣١) فقرة تمثل كفايات تدريسية في موضوعات علمية معينة في اعداد المدرسين مثل علوم الحياة ، والرياضيات ، والتربية الفنية . وقد أعدت فقرات هذا الجزء الاقسام الاكاديمية التي تقوم بأعطاء المواد التخصصية ضمن الاطار الرئيس لتخصص الطلبة ، وتضمنت اداة البحث استبانة أخرى مكونة من (١٦) فقرة تشابه الى حد كبير الاستبانة الاولى على عينة من المدرسين المتخرجين ، وعرضت الثانية على مديريهم ، وقد استعملت (٧٧٠) استمارة من قبل المدرسين من مجموع (٢٤٠٠) استمارة من قبل المديرين .

وقد استعمل معامل بيرسون ، والوسط الحسابي ، والنسبة المئوية وسائل احصائية ورياضية لتحليل النتائج . وأهم ماتوصلت اليه الدراسة :

اولا: حاجة المدرسين الكبيرة الى الكفايات الاتية :

١. الحفاظ على النظام في قاعة الدرس .

٢. جعل التعليم فرديا

٢ – دراسة كلاي (clay – 1994) " **الكفايات التقنية التعليمية لدى معلم مرحلة التعليم الثانوي المبتدئ** " أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، وهدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية التقنية لدى معلم مرحلة التعليم الثانوي المبتدئ ومدى ملائمة هذه الكفايات في اكتسابه صفات تميزه من غيره من المعلمين لتحسين نوعية التعليم . بلغت عينة هذه الدراسة (١٤٦) معلما تم إعدادهم في جامعة سيمجي في امريكا و(٧٦) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة ، وأداة هذه الدراسة كانت استبانة مكونة من (٣٣) كفاية تقنية تعليمية مبنية على وفق المقياس المتطور من الجمعية الدولية لاستخدام التقنيات في التعليم .

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي :

أولاً: إن المعلمين لديهم كفايات تقنية تعليمية اقل من توقعات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة .

ثانياً:إن توظيف التقنيات التعليمية داخل غرفة الصف له اثر في فهم عملية التعليم .

ثالثا : موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

ستوازن الباحثة بين الدراسات السابقة في موضوع الدراسة ومرماها، ومكان إجرائها ، وعينتها وحجمها ، ومرحلتها الدراسية والمادة الدراسية التي تناولتها . والأداة المعتمدة في الدراسة ، الوسائل الإحصائية المستعملة ، مع الدراسة الحالية ، فضلا عن النتائج المهمة :

١ــ **المرامي** : جاءت بعض الدراسات منسجمة في مراميها إذ إنها حاولت أن تعرف مشكلات وصعوبات تدريس احد فروع اللغة العربية في أدب الأطفال والقواعد النحوية كما في دراسة (ألسلامي ٢٠٠١) . وأيضا المشكلات التي وردت في دراسة (حمادنة) فيما يخص القواعد،والمطالعة والنصوص الأدبية والتعبير .

وقد يكون سبب انسجام وتباين المرامي في الدراسات السابقة بحسب ما تحدده أهمية البحث ومشكلته لقد كانت معظم الدراسات مسحية ، تتعلق بمشكلات أو صعوبات تدريس فروع اللغة العربية ، والدراسة الحالية دراسة مسحية ميدانية ترمي الى معرفة

الصعوبات التي يواجهها مدرسو النقد الأدبي والحلول المقترحة لمعالجة تلك الصعوبات .

٢_ **العينة** : إن حجم العينة المختارة في أية دراسة تحدده إلى حد كبير أهداف الدراسة وطبيعة المجتمع وعينته ، زيادة على المتغيرات التي تحيط بالدراسة فقد كانت عينة دراسة الحرداني (٤١٦) أما عينة دراسة ألسلامي (١٢١) وعينة دراسة حمادنة بلغت(٣٥) مدرسة أما دراسة كلاي فقد كانت عينتها(١٤٦) أما عينة الدراسة الحالية التي قامت بها الباحثة فقد كانت (٥٠).

– لم تقتصر الدراسات السابقة على مرحلة دراسية بعينها ، بل شملت مراحل التعليم المختلفة كدراسة (الحرداني) التي طبقت على معاهد وكليات المعلمين (التربية الأساسية حاليا) ، ودراسة (ألسلامي) التي طبقت أيضا على معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ودراسة (حمادنة) التي طبقت على المدارس الابتدائية ، أما دراسة (كلاي) فقد طبقت على مدرسي الثانوية . وقد طبقت دراسة هذا البحث على المرحلة الإعدادية .

– اعتمدت معظم الدراسات التي تناولت التدريس وصعوباته على متغير الجنس فكانت من الذكور والإناث ، مدرسين ومدرسات طلاب وطالبات ، البحث الحالي اعتمد أيضا على كلا الجنسين .

٣_ **الأداة** : كانت الأداة المستعملة في ثلاث من الدراسات السابقة الملاحظة كما في دراسة (الحرداني) ودراسة (السلامي) ودراسة(حمادنة) أما بقية الدراسات فقد استعملت الاستبانة أداة للبحث مثل دراسة (كلاي) ودراسة (بينج وكرين) . وقد اتفق هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في كونه يعتمد الملاحظة كأداة أساسية لإجراء هذا البحث .

٤_ **مكان إجراء الدراسة** : تباينت أماكن إجراء الدراسة السابقة منها في العراق كدراسة(الحرداني) ودراسة (ألسلامي) ومنها في الأردن كما في دراسة (حمادنة) ومنها ما جرى في الولايات المتحدة الامريكية كدراسة (كلاي) ودراسة (بينج وكرين) . وقد جرت الدراسة الحالية في العراق .

٥ _ الوسائل الإحصائية : استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة على وفق مراميهاوطبيعة البيانات التي حصلت عليها معظم الدراسات فقد استعملت دراسة (الحرداني) معامل ارتباط بيرسون –الوسط الحسابي –والانحراف المعياري –معادلة الوسط المرجح –الوزن المئوي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، أما(دراسة السلامي) فقد استعمل إحصائية الوسط المرجح –الوزن المئوي – الوسط الحسابي ، واستعمل (حمادنة) معامل ارتباط بيرسون – ومربع كاي – والوسط المرجح – والوزن المئوي، وقد استعملت دراسة (بيج وكرين) معامل بيرسون –الوسط الحسابي – النسبة المئوية.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في معرفة الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق مرامي بحثها وقد استعملت هذه الدراسة الوسائل الإحصائية الوسط المرجح والنسبة المئوية .

٦_ نتائج الدراسات السابقة : أسفرت الدراسات السابقة عن نتائج متباينة ويعود السبب في ذلك لتباين مراميها وعيناتها وأدواتها ، إلا إن أغلب الدراسات أشارت في نتائجها الى أن كلا من الطلبة والتدريسيين يعانون من مشكلات وصعوبات عديدة ومتنوعة في تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة

جدول رقم (٢)

اسم الدراسة والسنة التي أجريت فيها مع بيان الجنس والعينة والمرحلة الخاصة بالكفايات

ت	اسم الدراسة والسنة	الجنس	العينة	المرحلة
١–	دراسة السلامي ٢٠٠١	مختلط	١٢١	معهد اعداد المعلمين
٢–	دراسة حمادنة ٢٠٠١	مختلط	٣٥	ابتدائي
٣–	دراسة الحرداني٢٠٠٥	اناث	٢٠٠	كلية
٤–	دراسة كلاي ١٩٩٤	ذكور	١٤٦	ثانوي
٥–	دراسة بيج وكرين ١٩٧٨	مختلط		كلية

المحور الثاني / دراسات تناولت النقد الأدبي :

أولا : الدراسات العربية :

١ – دراسة الدوري _١٩٩٦_ (تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والنقد والأدب) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية _ ابن رشد ، واستهدفت تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والأدب والنقد وذلك من خلال تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لأداء مدرسي اللغة العربية في تدريس هذه المواد الثلاثة ثم تحديد مستوى الأداء في ضوء تلك الكفايات .

اعتمد الباحث الملاحظة أداة للبحث ، إذ اعد ثلاث استمارات ملاحظة تضمنت الأولى (٢٢) كفاية لملاحظة أداء المدرسين في تدريس البلاغة ، أما الثانية فقد تضمنت (٣٠) كفاية لملاحظة أداء المدرسين في تدريس الأدب ، أما الثالثة فكانت لملاحظة أداء المدرسين في تدريس النقد ، وقد شكلت الكفايات التي تم تحديدها لتدريس النقد (١٩) كفاية .

أما عينة البحث فقد تكونت من (٩٠) مدرسا ومدرسة اختيروا عشوائيا من بين مدرسي اللغة العربية البالغ عددهم (٣٢٢) مدرسا ومدرسة .

لاحظ الباحث أفراد العينة كلا على انفراد ، ولغرض التوصل إلى ثبات الأداة استعان الباحث بملاحظ ثان . وقد استعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون ، ومعادلة الوسط المرجح ، والوسط الحسابي ، والوزن المئوي .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة .

أولا : في أداء مدرّسي البلاغة .

١–كان أداؤهم بشكل عام دون المستوى المطلوب ، إذ ظهر تباين واضح في هذا الأداء .

٢– ظهر ضعف في أداء المدرسين بشكل عام في مجال التخطيط لتدريس البلاغة ومجال العرض .

٣– ظهر أن أداء المدرسين في مجالي التقديم والتطبيق كان حسنا .

٤- ظهر أن أعلى نسبة في أداء المدرسين في تدريس البلاغة بشكل عام وقعت تحت مستوى (متوسط) من مستويات الأداء التي تضمنتها استمارة الملاحظة .

ثانيا: في أداء مدرّسي الأدب :

١-تباين أداء المدرسين في تدريس الأدب،إذ كان بشكل عام دون المستوى المطلوب.

٢- ظهر ضعف في أدائهم بشكل عام في مجال التخطيط لتدريس الأدب والشرح التفصيلي والتحليل ومجال الاستنباط .

٣- ظهر أن أداء المدرسين في مجال التمهيد والعرض كان حسنا .

٤- وقعت أعلى نسبة في أداء المدرسين تحت المستوى (متوسط) من المستويات التي تضمنتها استمارة الملاحظة .

ثالثا : في أداء مدرّسي النقد :

١-تباين أداء المدرسين في تدريس النقد وكان بشكل عام دون المستوى المطلوب .

٢- ظهر ضعف في أداء المدرسين بشكل عام في مجالي التخطيط والإعداد للدرس والتطبيق .

٣- ظهر أن أداء المدرسين في مجال التقديم والعرض كان حسنا .

٤- وقعت أعلى نسبة في أداء المدرسين في تدريس النقد تحت المستوى (متوسط) من المستويات التي تضمنتها استمارة الملاحظة .

٢- دراسة التميمي _١٩٩٩_ (صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد من وجهة نظر المدرسين والطلبة) .

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد ، واستهدفت معرفة صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، ومقترحات المدرسين للتغلب على هذه الصعوبات والفروق بين استجابات المدرسين والطلبة . كانت الاستبانة هي الأداة للتوصل إلى أهداف الدراسة إذ وزعت على عينة أساسية بلغت (٥٧٥) طالبا وطالبة و(٤٨) مدرسا ومدرسة موزعين على (٤٧) مدرسة في محافظة بغداد . وقد تعاملت الباحثة مع بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال الوزن المئوي ، معامل ارتباط بيرسون،والوسط المرجح ، ومربع كاي .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة : لقد توصلت الباحثة إلى نتائج مهمة من خلال دراستها :

١- ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس النقد الأدبي.

٢- أسلوب الكتاب لا يتسم بالإثارة والتشويق .

٣- أكثر المدرسين يستعملون الطريقة الإلقائية في تدريس النقد الأدبي .

٤- اكثر الطلبة غير قادرين على تحليل النص الأدبي .

٥- قلة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي .

٦- ضعف معرفة بعض المدرسين بالاتجاهات الحديثة في تصميم الاختبارات .

٧- قلة المحفزات المادية والمعنوية للمدرسين .

٣ – دراسة الدليمي (٢٠٠١) " بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد "

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد وسعت إلى بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد من خلال :

١- تحديد المهارات الواجب توافرها لدى هؤلاء الطلبة .

٢- تقويم هذه المهارات النقدية في مادة النقد الأدبي لدى الطلبة .

٣- بناء برنامج علاجي لتلك المهارات .

أعد الباحث استبانة مفتوحة ليتعرف على نوع المهارات النقدية المطلوب توافرها لدى طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد . وقد حدد الباحث مجتمع البحث البالغ (٤٤٢) طالبا وطالبة ، وتكونت عينة البحث من (١٣٣) طالبا وطالبة .

وبعد أن تعرف الباحث على المهارات النقدية المطلوبة اعد لها بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى توفرها لدى هؤلاء الطلبة .

واعد الباحث أداة ثانية تثبيتا للأداة الأولى وهي اختبار قياس المهارات النقدية من خلال اختبار تحريري،عرضه على محكمين ومتخصصين للتثبت من صدقه الظاهري . ثم طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددهم (٧٨) طالبا وطالبة

في كلية التربية / جامعة واسط . وبعد ذلك أجرى تحليلا لفقرات الاختبار من حيث سهولة تلك الفقرات وصعوبتها ومعامل تمييزها ، فضلا عن ثبات الاختبار ، وبعد ان تثبت من صلاحية الاختبار طبق الاختبار بصورته النهائية على عينة البحث .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة :

وقد عرض الباحث نتائج التحليلات الإحصائية للأداتين وظهر هناك ضعف في المهارات النقدية جميعا ، وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بما يأتي :

١- إعطاء درس النقد الأدبي حقه في مدة الدراسة وان يدرس لأربع سنوات .

٢- وضع مقرر دراسي في النقد التطبيقي يدرس للمرحلتين الثالثة والرابعة في أقسام اللغة العربية .

٣- زيادة الساعات المقررة لتدريس النقد الأدبي إلى ثلاث ساعات أسبوعيا .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

١ - دراسة ابوت وترابو (1959) .

قام كل من ابوت وترابو بإعداد اختبار عام (١٩٥٩) لقياس القدرة على تذوق الشعر ونقده ، مكون من (٢٦) ست وعشرين قصيدة قصيرة كل منها جاءت بثلاث صيغ جديدة ، وطبقها على مئات من طلبة المدارس والكليات فكان :

الأول : الوزن فيه مشوه

الثاني : شوهت العاطفة التي تعبر عنها القطعة النثرية .

الثالث : حولت الألفاظ التي عبر بها الشاعر عن خياله إلى مستوى متدن .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة :

١-يميل المراهقون إلى العاطفة في الشعر ولاسيما طلبة المدارس الثانوية .

٢- يميل المراهقون إلى المبالغة في التعبير عن الانفعالات ويبتعدون عن الواقعية .

٣- يفضل الطلبة الأبيات التي ليس بها دقائق من الحقيقة مستترة وغريبة ، وان تكون سريعة الفهم ، ذات الإيقاع البسيط الواضح .

٤- يعجب الكبار بالشعر المكتوب للأطفال .

٢ - دراسة sheridan 1992- الصين :

(تحليل محتوى الكتب الأساس الخاصة بتدريس الكتابة والقراءة في المدارس الابتدائية في جمهورية الصين الشعبية) .

ترمي الدراسة إلى : تحليل محتوى كتب اللغة الصينية المخصصة للمرحلة الابتدائية الأساسية والخاصة بتدريس القراءة والكتابة في جمهورية الصين الشعبية استعمل الباحث طريقة تحليل المحتوى وقد حلل :

١- (٣٨) كتابا من كتب الأطفال .

٢- (١٢) كتابا مخصصا للمدرسين تناول طرائق تدريس اللغة الصينية .

استنتجت هذه الدراسة ما يأتي :

١- إن الأطفال يتعلمون تكلم الصينية الرئيسة في أثناء تعلمهم للقراءة والكتابة .

٢- تستعمل المواد التدريسية نفسها لتدريس الكتابة والقراءة والتكلم والإصغاء والخط من خلال اعتماد طريقة الأنماط المتعددة .

٣- إن هناك طريقتين متخصصتين لتدريس اللغة الصينية هما :

١- طريقة التدريس المعتمدة على السياق اللغوي .

٢- طريقة التعريف المركزي (المكثف) .

مما يجدر الإشارة إليه إن ملخص الدراسة لم يتطرق إلى كيفية تحليل هذه الكتب .

ثالثا : موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

ستوازن الباحثة بين الدراسات السابقة في موضوع الدراسة ومرماها ، ومكان إجرائها وعينتها وحجمها ، ومرحلتها الدراسية والمادة الدراسية التي تناولتها . والأداة المعتمدة في الدراسة ، الوسائل الإحصائية المستعملة ، فضلا عن النتائج المهمة :

١_ **المرامي:** جاءت بعض الدراسات منسجمة في مراميها إذ إنها حاولت أن تعرف مشكلات تدريس مادة النقد الادبي وصعوباتها في المرحلة الإعدادية كما في دراسة (التميمي١٩٩٩) . ورمت بعض الدراسات إلى تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والأدب والنقد كما في دراسة (الدوري ١٩٩٦) . ورمت الدراسة الأخرى إلى بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية . وقد يكون سبب انسجام المرامي وتباينها في الدراسات السابقة بحسب ما تحدده أهمية البحث ومشكلته ، لقد كانت معظم الدراسات مسحية ، تتعلق

بمشكلات تدريس فروع اللغة العربية أو صعوباتها ، والدراسة الحالية دراسة مسحية ميدانية ترمي الى معرفة الصعوبات التي يواجهها مدرسو النقد الأدبي والحلول المقترحة لمعالجة تلك الصعوبات .

٢_ **العينة** : – إن حجم العينة المختارة في أية دراسة تحدده إلى حد كبير مرامي الدراسة وطبيعة المجتمع وعينته ، فضلاً على المتغيرات التي تحيط بالدراسة فقد كانت عينة دراسة الدوري (٩٠) مدرساً ومدرسة أما عينة دراسة التميمي فكانت (٥٧٥) طالباً وطالبة و(٤٨) مدرسا ومدرسة ، وعينة دراسة الدليمي بلغت (١٣٣) طالباً وطالبة ، أما عينة الدراسة الحالية التي عملت بها الباحثة فقد كانت (٥٠) مدرّساً ومدرّسة.

– لم تقتصر الدراسات السابقة على مرحلة دراسية بعينها ، بل شملت مراحل التعليم المختلفة كدراسة (الدوري) ودراسة (التميمي) اللتين طبقتا على المرحلة الإعدادية ، ودراسة (ألدليمي) التي طبقت على طلبة الكليات ، ودراسة (sheriden) التي طبقت على المدارس الابتدائية .

– اعتمدت معظم الدراسات التي تناولت التدريس وصعوباته على متغير الجنس فكانت من الذكور والإناث من المدرسين والمدرسات ومن الطلاب والطالبات ، وقد اعتمد البحث الحالي أيضا كلا الجنسين .

٣_ **الأداة** : استعملت الملاحظة أداة أساسية في دراسة(الدوري)، وقد استعملت أداة الاستبانة في دراسة(التميمي) أما دراسة(الدليمي) فقد استعملت الأداتين معا الاستبانة والملاحظة فضلاً عن اختبار تحريري . وقد اتفق هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في كونه يعتمد الاستبانة و الملاحظة أداتين رئيستين لإجراء هذا البحث .

٤– **مكان إجراء الدراسة** : تباينت أماكن إجراء الدراسات السابقة منها في العراق كدراسة(الدوري) ودراسة (التميمي) ودراسة (الدليمي) ومنها ما جرى في الصين كدراسة (sheridan 1992) وقد جرت الدراسة الحالية في العراق .

٥– **الوسائل الإحصائية** : استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة على وفق مراميها وطبيعة البيانات التي حصلت عليها معظم الدراسات فقد استعملت دراسة (الدوري) معامل ارتباط بيرسون – الوسط الحسابي – معادلة الوسط المرجح

-الوزن المئوي،أما(دراسة التميمي) فقد استعمل إحصائية الوسط المرجح- الوزن المئوي- معامل ارتباط بيرسون- ومربع كاي،واستعمل(الدليمي) تحليل فقرات الاختبار من حيث سهولة تلك الفقرات وصعوبتها ومعامل تمييزها فضلا عن ثبات الاختبار .

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في معرفة الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق مرامي بحثها وقد استعملت هذه الدراسة الوسائل الإحصائية الوسط المرجح و الوزن المئوي.

٦ - **نتائج الدراسات السابقة :** أسفرت الدراسات السابقة عن نتائج متباينة ويعود السبب في ذلك لتباين مراميها وعيناتها وأدواتها ، إلا إن أغلب الدراسات أشارت في نتائجها إلى أن الطلبة يعانون من مشكلات وصعوبات عديدة ومتنوعة في تدريس مادة النقد الأدبي.

جدول رقم (٣)

اسم الدراسة والسنة التي أجريت فيها مع بيان الجنس والعينة والمرحلة الخاصة بالنقد الأدبي

ت	اسم الدراسة والسنة	الجنس	العينة	المرحلة
١-	دراسة الدوري ١٩٩٦	مختلط	٩٠	إعدادية
٢-	دراسة التميمي ١٩٩٩	مختلط	٥٧٥	إعدادية
٣-	دراسة الدليمي ٢٠٠١	مختلط	١٣٣	كلية
٤-	دراسة ابوت وترابو ١٩٥٩	مختلط		مدارس وكليات
٥-	دراسة شيردن ١٩٩٢	مختلط		ابتدائي

المحور الثالث / دراسات تناولت الجودة الشاملة :

أولا : الدراسات العربية :

١ - دراسة مصطفى _ ١٩٩٧ _ (إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين).

سعت هذه الدراسة إلى تطوير إدارة التعليم الجامعي من خلال العمل على تطبيق إدارة الجودة الشاملة على هذا النوع من التعليم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض الدراسة للتحديات التي تواجه التعليم الجامعي .

لقد اعتمد الباحث الاستبانة أداة للتعرف على مدى تأثير هذه التحديات على التعليم الجامعي في مصر .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة :

_يسهم التخطيط الاستراتيجي إيجابا في تحقيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الجامعي .

_ إن تكثيف استعمال التكنلوجيا في التعليم على اختلاف أشكالها يدعم وتيرة العملية التعليمية .

٢ – دراسة ألصالحي _٢٠٠٣ _ "تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الجودة الشاملة "

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسس والمنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة والمتطلبات الأساسية لتطبيقها في المدرسة ، وواقع الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بغزة واقتراح تصور لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة فيها ، وشملت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عددهم (١٧٤) مديرا ومديرة ، العاملين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للعام الدراسي ٢٠٠٢–٢٠٠٣ م .واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في دراسته ، واستعمل المقابلة الشخصية والاستبانة كأدوات للدراسة وتضمنت الاستبانة (٥٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات .

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- يُعَدُ دعم الإدارة العليا واقتناعها بنشر ثقافة وفلسفة إدارة الجودة الشاملة من أهم الأسس والمنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة ، وكذلك من أهم متطلبات تطبيقها لتطوير الإدارة المدرسية .

- من أهم الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة هي القصور في الكفايات والمعلومات اللازمة ، وعدم قدرة معظم مديري المدارس على التخطيط الاستراتيجي ، وعدم توافر البرامج التدريبية الخاصة بإدارة الجودة الشاملة .

٣ – دراسة الزيدي _ ٢٠١١_ (تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة) .

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد ، واستهدفت تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة .

كانت الاستبانة هي الأداة للتوصل إلى أهداف الدراسة إذ تألفت عينة التدريسيين في قسم اللغة العربية ، بكليات التربية . في الجامعات العراقية (بغداد ، ديالى ، الموصل ، البصرة ، بابل) من حملة شهادات الماجستير والدكتوراه – اختارها الباحث بالطريقة الطبقية العشوائية – وقد بلغ عددهم (٣٠٠) تدريسي من المجتمع الأصلي وبنسبة (٧٢. ٣٩%) ،. إذ بلغ عدد الذكور (١٧٤) تدريسيا بنسبة (٥٨%) وبلغ عدد الإناث (١٢٦) تدريسية بنسبة (٤٢%) ، من المجتمع الأصلي .

لقد استعمل الباحث بيانات إحصائية باستعماله معامل ارتباط بيرسون و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و الوسط المرجح و الوزن المئوي و مربع كاي .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة :

لقد توصل الباحث إلى نتائج مهمة من خلال دراسته :

١- إن المناهج الدراسية في أقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية لا تتصف بالجودة الشاملة .

٢- هناك اهتمام ملموس بلغة الكتب المؤلفة ينبع من إيمان المؤلفين بلغة القران الكريم وهو الحافظ لها وسر بلاغتها وكذلك الإخراج الفني لها .

٣- عدم وجود معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة الشاملة ، وان المعايير المتوافرة حاليا في قسم ضمان الجودة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم تطبق بعد .

٤- هناك قلة اهتمام بالنواحي التربوية والنفسية مثل العناية بالتشويق وتنويع التقويم وذكر الأهداف الإجرائية والتخطيط والتحفيز .

٥- وجود مؤلف واحد أو اثنين في تأليف الكتب الدراسية .

٦- قدم زمن بعض المؤلفين لهذه الكتب كمؤلف كتاب شرح ابن عقيل ومؤلف كتاب البلاغة الواضحة .

٧- اختلاف المؤلفين بحسب بلدانهم وجنسياتهم وثقافتهم .

٨- عدم مواكبة الأهداف الموضوعة لتدريس اللغة العربية بفروعها كافة في أقسام اللغة العربية للتطورات الحاصلة .

٩- ضعف المعرفة لدى أغلب تدريسيي أقسام اللغة العربية بطرائق التدريس الحديثة وأنواعها .

١٠- ضعف المعرفة لدى أغلب تدريسيي أقسام اللغة العربية بالأنشطة المصاحبة وضعف الاهتمام بها .

١١- ضعف قدرة تدريسيي أقسام اللغة العربية في صياغة الأهداف ولاسيما السلوكية .

١٢- منهج اللغة العربية لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

١٣- ان مناهج اللغة العربية لا تنمي القدرات العقلية عند الطلبة،ولا تنمي الذكاءات بأنواعها .

١٤- ركزت مناهج اللغة العربية على الجانب المعرفي فقط ولم تراع الجوانب الوجدانية والنفسحركية .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

١ – دراسة كرس ولد وآخرون (Griswold < others< 1993) " تقويم تطبيق ثقافة الجودة الشاملة ، نظرة أساسها مخاوف "

سعت هذه الدراسة إلى تقويم تطبيقات الجودة الشاملة في المدارس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعرفة مخاوفهم ومواقفهم وتصوراتهم .وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بمدارس مقاطعة اوهايو ، والموظفين والمديرين ، وشملت عينة الدراسة (٩٠٠) فردا ، استجاب للدراسة (٦٥%) منهم . وقد استعمل الباحثون الاستبانة أداةً للدراسة .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة :

_ عبر العاملون عن مخاوفهم لعدم استعمالهم الجودة الشاملة ، وان لديهم مخاوف حول طبيعة هذه الدراسة .

_ أبدى المستجيبون مخاوف شخصية عظيمة خصوصا المرتبطة بالمركز ، والحوافز ، والتأثيرات المحتملة على المستجيبين .

_ مخاوف أخرى شملت درجة التعاون المطلوبة ، وطبيعة اشتراك الآخرين في ثقافة الجودة الشاملة .

_ كل المجموعات عبرت عن قلقها نحو نتائج الطلاب بدرجة منخفضة .

- أكدت البيانات إن المقاطعة كانت في بدايات تطبيقها للجودة الشاملة .

٢ – دراسة ماريل وآخرون (MAURIEL > OTHERS < 1995) " هل تؤثر إدارة الجودة الشاملة على التعليم والتعلم "

سعت هذه الدراسة إلى بيان أفضل الممارسات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس المقاطعات عبر الولايات المتحدة الأمريكية وشملت عينة الدراسة (٢٠٥) مدارس ، استجاب منهم (٤٣) للدراسة وشاركت (٣) أخرى بدون استطلاع ، و(٥) في مقابلات هاتفية .

أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة :

- إدارة الجودة الشاملة لها الإمكانية لانجاز تغيير مهم في المدرسة .
- تقوم المدرسة بتوظيف نتائج تقويمها للعمليات والمخرجات لتحسين الممارسات التعليمية التعلمية ، والتركيز على الزبون (الطالب) .
- أكد المستجيبون على ضرورة الاستفادة من البيانات في التخطيط .
- أكد بعض المستجيبين أن حاجات العاملين يتم تحديدها بواسطة استبانات .
- إدارة الجودة الشاملة تتطلب التزاما طويل المدى .

٣ – دراسة هيرمان(HERMAN –1995): "إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم" :

سعت الدراسة إلى إلقاء الضوء على بعض المتغيرات والتحولات العالمية وتأثيرها على بنية المدارس وكيفية مواكبة هذه المتغيرات في ضوء فلسفة إدارة الجودة

الشاملة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة إن هناك العديد من المتغيرات التي لابد من معرفتها عند تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم منها :

١- تفهم المجتمع لثقافة إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها .

٢- العمل على تقويم المؤسسة التعليمية بشكل متواصل ومستمر .

٣- وضع خطط للمستقبل من اجل تحسين الأداء .

ثالثا : موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية :

١ـ **المرامي** : نجد أن الدراسات السابقة بعضها يرمي إلى التعرف على الأسس والمنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة والمتطلبات الأساسية لتطبيقها في المدرسة ، وبعضها يرمي إلى إلقاء الضوء على بعض المتغيرات والتحولات العالمية وتأثيرها على بنية المدارس وكيفية مواكبة هذه المتغيرات في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، ومنها ما يرمي إلى بيان أفضل الممارسات الحالية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس ، وتقويم تطبيقات الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعرفة مخاوفهم ومواقفهم وتصوراتهم ، أما هذه الدراسة فترمي إلى إلقاء الضوء على كفايات مدرسي النقد الأدبي وبناء برنامج لتنميتها على وفق معايير الجودة الشاملة .

٢ـ**العينة** : استعملت الدراسات السابقة عينات مختلفة الأحجام ففي دراسة ألصالحي بلغت العينة (١٧٤) مديرا ومديرة ،أما في دراسة الزيدي فقد بلغ عدد العينة (٣٠٠) تدريسي،وقد استعملت دراسة كرس ولد عينة مقدارها(٩٠٠) فرد،وأخيرا فقد بلغت عينة البحث في دراسة ماريل (٢٠٥) مدارس. أما البحث الحالي فقد كانت عينته (٥٠) مدرس ومدرسة.

_ لم تقتصر الدراسات السابقة على مرحلة محددة فقط بل شملت مراحل تعليمية مختلفة كدراسة (مصطفى _ ١٩٩٧) التي تناولت إدارة الجودة الشاملة على مستوى الجامعات و (دراسة الزيدي _ ٢٠١١)، أما دراسة (الصالحي _ ٢٠٠٣) فقد شملت المديرين والمديرات ، وقد اعتمدت دراسة (كرس ولد _ ١٩٩٣) تطبيق إدارة الجودة

الشاملة في المدارس ، ودراسة (ماريل _ ١٩٩٥) ، وكما هي دراسة (هيرمان _ ١٩٩٥) . أما هذه الدراسة فقد تناولت المرحلة الإعدادية .

_ اعتمدت معظم الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة على متغير الجنس فقد استعملت الدراسات السابقة كلا الجنسين من ذكور وإناث سواء كانوا مدرسين ومدرسات أو مديرين ومديرات أو طلاب وطالبات ، وقد اتفقت الباحثة في إجراءات بحثها مع الدراسات السابقة عندما كانت عينتها من كلا الجنسين .

٣_ الأداة : لقد استعمل الباحثون في الدراسات السابقة الاستبانة أداة للبحث كما في دراسة (مصطفى _١٩٩٧) ودراسة (ألصالحي _٢٠٠٣) وأيضا دراسة (الزيدي _٢٠١١) وأخيرا دراسة (كرس ولد _١٩٩٣) . وقد استعملت الباحثة الاستبانة والملاحظة أداتين رئيستين لانجاز البحث الحالي .

٤- مكان إجراء الدراسة : تباينت أماكن إجراء الدراسات بحسب مضمون الدراسة فأجريت دراسة (مصطفى) في مصر ، أما دراسة (الصالحي) فقد أجريت في فلسطين ، وأجريت دراسة (الزيدي) في العراق ، وأجريت دراسة (كرس ولد) ودراسة (ماريل) في الولايات المتحدة الأمريكية . أما الدراسة الحالية للبحث فقد تم اجراؤها في العراق .

٥_ الوسائل الإحصائية : استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة باختلاف مرامي البحث ومتغيراته ففي دراسة (الزيدي) استعمل الباحث فيها بيانات إحصائية باستعماله معامل ارتباط بيرسون _ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين _ الوسط المرجح _ الوزن المئوي _ مربع كاي، وقد استعملت بقية الدراسات إحصائيات مختلفة بحسب اختلاف مرامي البحوث ومتغيرتها . أما في البحث الحالي فقد استعملت الباحثة فيه الوسائل الإحصائية الآتية لما يُلائم بحثها الوسط المرجح و الوزن المئوي .

٦_نتائج الدراسات السابقة : أسفرت مراجعة الدراسات السابقة عن عدد من النتائج كان في مقدمتها التخوف من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والتربوية ، وبدا أن أهم سبب للتخوف يكمن في درجة التعاون المطلوبة ، وطبيعة اشتراك الآخرين في ثقافة الجودة الشاملة. وهناك دراسات أخرى أكدت أن الخلل يكمن في المناهج الدراسية

كونها لا تتصف بالجودة الشاملة، وان المعايير المتوافرة حاليا في قسم ضمان الجودة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم تطبق بعد .

جدول رقم (٤)

اسم الدراسة والسنة التي أجريت فيها مع بيان الجنس والعينة والمرحلة الخاصة بالجودة الشاملة

ت	اسم الدراسة والسنة	الجنس	العينة	المرحلة
١-	دراسة مصطفى ١٩٩٧	مختلط	٩٠	
٢-	دراسة الصالحي ٢٠٠٣	مختلط	٥٧٥	مدراء مدارس
٣-	دراسة الزيدي ٢٠١١	مختلط	١٣٣	جامعة
٤-	دراسة كرس ولد ١٩٩٣	مختلط	٩٠٠	مدرسين
٥-	دراسة موريل ١٩٩٥	مختلط	٢٠٥	مدارس
٦-	دراسة هيرمان ١٩٩٥			

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

مما تقدم فان الباحثة ترى أن هناك بعض النقاط التي يمكن الإفادة منها في الدراسات السابقة وهي:

١. اختيار عينة مناسبة لتحديد نتائج البحث.

٢. الإفادة من الدراسات السابقة التي تضمنت معايير الجودة الشاملة بشكل عام .

٣. بناء أداة البحث بما يلائم موضوع الدراسة .

٤. أن الدراسات السابقة أكسبت الباحثة رؤىً في استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وإجراءات البحث على نحو عام ..

٥. اتضح للباحثة من خلال إطلاعها على الدراسات السابقة أن جميعها دراسات وصفية ميدانية ، اعتمد الباحثون فيها على المنهج الوصفي ، وكذلك اعتمدت الباحثة هذا المنهج في بحثها الحالي ، لأنه المنهج المناسب لتحقيق مرمى البحث .

٦. أفادت الدراسةالـ حالـ ية من نتائج الدراسات السابقة في التوصيات والمقترحات.

٧. الإفادة من نتائج الدراسات السابقة في معالجة بعض مشاكل البحث.

٨. أفادت الدراسات السابقة الباحثة باستعمال العديد من المصادر التي كانت لها نتائج واضحة في البحث.

إجراءات البحث :

يتضمن هذا الفصل اختيار منهج البحث الملائم لطبيعة ومرمى البحث الحالي . إذ تضمن وصفاً دقيقاً لمجتمع البحث وعرضاً للعينة وكيفية اختيارها فضلاً عن وصف الأدوات المستعملة وكيفية بنائها وإجراءات صدقها وتطبيقها على عينة البحث كما يتضمن الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج .

أولا : منهج البحث approach of research .

"إن اختيار منهج بحث ملائم لطبيعة البحث موضوع الدراسة ومراميه يأتي في مقدمة المراحل التي ينبغي أن يقوم بها الباحث . وإن أولى خطوات البحث العلمي هي مرحلة الشروع في الخطوات العملية للبحث بعد تحديد المنهج البحثي الملائم "(زويلف : ١٩٩٨، ٥٣) . نظرا إلى كون البحث الحالي يرمي إلى (بناء برنامج لتطوير كفايات مدرسي النقد الأدبي للمرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة) لذلك فان المنهج الملائم للبحث هنا هو المنهج الوصفي .

ثانيا : مجتمع البحث population of research .

" من الضروري للباحث تحديد المجتمع الاصلي ، لأنَّ عملية تحديد المجتمع الأصلي تعد عملية أساسية لكل دراسة " (داود وانور : ١٩٩٠ : ٧١) . ومادة النقد الأدبي بوصفها تدرس لطلبة الصفوف المنتهية للمدارس الإعدادية والثانوية بفرعها الأدبي فقد شمل مجتمع البحث مدرسي النقد الأدبي من كلا الجنسين ، ولهذا يتكون مجتمع البحث من :

- **مجتمع المدارس :**

أثبتت الإحصائيات والدراسات أن مجموع المدارس الإعدادية والثانوية للفرع الأدبي في مديرية تربية ديالى للعام الدراسي٢٠١٠ / ٢٠١١ يبلغ عددها (١٨٦) مدرسة .

- **مجتمع المدرسين :**

يشتمل مجتمع البحث على مدرسي النقد الأدبي للصفوف الإعدادية والثانوية المنتهية والبالغ عددهم (١٨٦) مدرساً ومدرسة .

ثانيا : عينة البحث sample of research .

" عينة البحث هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل ، بحيث يمكن إعمام تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع " (عباس وآخرون : ٢٠٠٩ : ٢١٨) . تم اختيار عينة البحث من مدرّسي النقد الأدبي للصفوف المنتهية للمراحل الإعدادية في مركز الخالص ومركز بعقوبة بالطريقة الطبقية العشوائية " ينبغي تقسيم المجتمع إلى أقسام مختلفة حسب بعض المتغيرات ثم تؤخذ عينة بطريقة عشوائية من كل قسم منها " (البياتي : ٢٠٠٨ : ١٨٥) . وقد بلغت عينة هذا البحث (٥٠) مدرّساً ومدرّسة ، و شملت العينة كلا الجنسين من إفراد المجتمع الأصلي وقد بلغت نسبة الذكور(٢١) مدرّساً ، أما عدد الإناث فكان (٢٩) مدرّسة ، مثلما موضح في الملحق (٢) .

ثالثا : أداة البحث

لأجل تحقيق مرامي البحث لابد من توافر أداة يمكن بها جمع البيانات ذات العلاقة بالبحث . وقد توصلت الباحثة إلى أن الاستبانة و الملاحظة هما أفضل ما يلائم البحث ، وبناء على ذلك فقد استعملت الباحثة استمارة الاستبانة في إجراءات بدء البحث وبعدها استعملت بطاقة الملاحظة لتحقيق مرمى البحث .

" إن الاختلاف في طبيعة البحوث، يفرض على أي باحث أن يستعمل مجموعة من الأدوات دون غيرها فالاستبانة من الأدوات التي يكثر استعمالها في البحوث الوصفية" (ملحم، ٢٠٠٢: ١٦٤) .

اولا : استبانة الكفايات التدريسية :

١– قائمة الكفايات التدريسية :

لأنَّ البحث يرمي إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس مادة النقد الأدبي في الصف السادس الأدبي على وفق معايير الجودة الشاملة ، ولعدم توافر قائمة خاصة بتلك الكفايات لهذا الغرض فقد أعدت الباحثة قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرّسي مادة النقد الأدبي .

وقد اعتمدت الباحثة في بناء القائمة الإجراءات الآتية :

١. الاطلاع على كتاب النقد الأدبي المقرر تدريسه لطلبة الصف السادس الأدبي لمعرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية لتدريس محتوى ذلك الكتاب المقرر على وفق معايير الجودة الشاملة .

٢. الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة بالموضوع واهم النتائج التي توصلت إليها في تحديد الكفايات التدريسية .

٣. توجيه استبانة مغلقة إلى عينة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والبالغ عددهم (٢٠) خبيرا .

٤. اعتمدت الباحثة في اجراءات البحث ثمانية معايير للجودة الشاملة خاصة بالعالم ادوارد ديمنج والعالم فيليب كروسبي في المجالات الثلاثة ، وقد اوردتها مرافقة للاستبانة التي عرضت على المحكمين لمعرفة مدى القدرة على تطبيقها على الكفايات الخاصة بالمدرسين في الاستبانة ، وبعد أن وافق عليها المحكمون ، استخرجت الباحثة منها الكفايات التدريسية ، ثم عرضتها على الم أيضا ، وكان مجموع الكفايات الكلي (٥٠) كفاية ، وبعد التعديل والحذف اللذين أجراهما المحكمون ، بقيت (٤٤) كفاية وفقا لمعايير الجودة الشاملة هي التي اعتمدت في إجراء هذا البحث ، والجدول رقم (٥) فيما يأتي يوضح معايير الجودة الشاملة لكل مجال ، والكفايات التي صيغت على وفقها، وتمت ملاحظتها لدى التدريسيين عينة البحث .

جدول رقم (٥)

المعايير وكفاياتها بحسب المجالات

ت	المجال	المعيار	الكفايات
١	التخطيط	وضع أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطالب وتزويده بخبرات تعليمية مفيدة .	له دراية كاملة بالأهداف العامة لتدريس المادة.
			له دراية كاملة بالأهداف الخاصة لتدريس المادة.
			له القدرة على صياغة الأهداف السلوكية للدرس.
			ملم بمادته التخصصية الماما مناسبا.
			تكون لديه معلومات كافية عن المواد الأخرى .
			له المعرفة بطرائق وأساليب تعليمية متنوعة بتنوع الموقف التعليمي .
		الاهتمام بعملية التنظيم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة .	يحسن إدارة الوقت وتنظيم خطوات الدرس .
			يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع في خطة الدرس وينظم استعمالها .
٢	التنفيذ	عدّ المدرس مشاركا رئيسا في العملية التعليمية وعدّ المتعلم محورها الأساس.	يجعل الطالب محور العملية التعليمية.
			يعتني بمظهره الخارجي .
			يراعي مشاعر المتعلمين وانفعالاتهم ولا يسخر من إجاباتهم ويتقبل آراءهم.
			يتحدث بصوت واضح ومسموع.
			يوزع اهتمامه على الطلبة جميعا بحسب احتياجاتهم .
			يتزن انفعاليا داخل الصف ويتحدث إلى طلبته بثقة عالية .
			يربط مادة الدرس ببيئة الطالب .
		تنوع طرائق التدريس وملاءمتها لمرامي المنهج مع توظيف التكنولوجيا	يتوسع بالمادة العلمية بما يثري الدرس.
			يعتمد لغة عربية سليمة وواضحة ملائمة لقدرات الطلبة العقلية واللغوية .

		المتقدمة .	يعطي مقدمة ملائمة للدرس تتفق مع أهدافه.
			يحسن استعمال الملخص السبوري بصورة منطقية وفعالة .
			يعرض الموضوع بصورة صحيحة ودقيقة وواضحة
			يعرض الوسيلة التعليمية في وقتها الملائم بنحو صحيح مع مراعاة حداثتها وتنوعها.
			يعتمد التسلسل المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل .
			يعتمد المثيرات التدريسية (تغيير نبرات الصوت وتوزيع النظرات والإشارات والحركات داخل الصف) .
			يربط ما يقدمه من معلومات بالخبرات السابقة.
		التركيز على تحسين عمليات التعليم والتعلم بدلا من التركيز على مخرجات التعلم فقط .	يعتني بالواجبات الصفية والمدرسية .
			له القدرة على توجيه المتعلم كيف يتعلم.
			يحسن استعمال البدائل المتاحة لتطوير العملية التربوية ويعطي أمثلة من واقع المتعلمين .
			يعمل على تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب .
			يوظف مادته توظيفا عمليا .
			يستعمل تمرينات تطبيقية في توضيح الدرس .
			يكون حيويا ونشيطا في أثناء الدرس .

			يغطي المادة العلمية المقررة أثناء الدرس .
			يراعي المفاهيم الأساسية في كل الموضوع .
		البعد عن التخويف واعتماد التحفيز .	يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس.
			يشجع على الألفة والانسجام بين المتعلمين ويعودهم الديمقراطية وحرية الرأي.
			يستنبط المواقف التي تثير التفكير لدى الطلبة و يشجعهم على طرح الأسئلة .
			ينال ثقة الطلبة واحترامهم داخل الصف.
			يعالج المواقف التي تواجهه بأسلوب تربوي .
٣	التقويم	إجراء التقويم بأنواعه المختلفة بضبط ودقة عاليين .	يستعمل التقويم التمهيدي لمعرفة مدى استعداد المتعلمين .
			يستعمل التقويم التشخيصي في أثناء المهمة .
			يشرك أكبر عدد من الطلبة في المناقشة
			يستعمل الأسئلة الصفية في أثناء عرض الموضوع.
			يمنح الطلبة فرصة كافية للإجابة عن الأسئلة.
			ينوع من استعمال الأسئلة بحسب مستويات المتعلمين مراعاة للفروق الفردية.
			يتيح الفرصة للطلبة للإجابة عن أسئلته دون استعجالهم .
			ينوع من الأساليب التقويمية المناسبة.
		استعمال الوسائل الإحصائية لمراقبة العملية التعليمية .	يراعي القواعد السليمة في صياغة الأسئلة.

			يعطي أسئلة لتقويم مدى تحقيق أهدافه السلوكية
			يستعمل التقويم التكويني في انتهاء الوحدات التدريسية.
			يستعمل التقويم النهائي لمعرفة مرحلة التعليم .

واعتمادا على ما تقدم جمعت الباحثة عددا من الكفايات التدريسية ، ثم صاغتها في استبانة مغلقة تضمنت الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادة النقد الأدبي على وفق معايير الجودة الشاملة المرفقة معها. كما موضح في ملحق (٤)، "وتعد الاستبانة وسيلة من وسائل جمع البيانات من خلال إجابة الأفراد على الأسئلة المتضمنة وذلك من خلال الكتابة ، أو بوضع علامة في المكان المخصص للإجابة" (المنيزل وآخرون : ٢٠١٠ : ١٦١) .

وأوضحت الباحثة المجالات التي تضمنت الكفايات التدريسية قبل عرضها على لجنة التحكيم ، كما هو واضح في جدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦)

المجالات التي تضمنتها الاستبانة بصيغتها الأولية وعدد الكفايات التدريسية فيها قبل التحكيم

ت	المجال	عدد الكفايات
١	التنفيذ	٨
٢	التخطيط	٣٠
٣	التقويم	١٢
	المجموع	٥٠

٢ – صدق الأداة :

"يعد الصدق قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلاً فلا يقيس شيئاً آخر ". (الحيلة :١٩٩٩ :٤٠٧) ، وبذلك يعد صدق الأداة شرطا أساسا في استعمالها والاعتماد على ما تقدمه من معلومات ، فالأداة الصادقة تقدم معلومات دقيقة عن الأمور التي تقوم بقياسها، و "يقصد بالصدق : هو أن يقيس الاختبار أو

الأداة ما وضع لقياسه ، وتحقيق صدق أداة القياس أكثر أهمية" (صبر وآخرون : ٢٠٠٢ : ١٦٧) . "إن اختيار الأداة المناسبة وسلامة بنائها، ومراعاة الدقة في فحص الأداة هي أمور على جانب كبير من الأهمية في عملية تحديد الحاجات من طرائق التدريس وبناء برنامج في ضوئها، لأن الأداة السليمة تقود إلى نتائج سليمة " (الشبلي:٢٠٠٠: ٩٩) . ولغرض التحقق من صلاحية الكفايات وصحة توزيعها على المجالات اعتمد البحث استخراج الصدق الظاهري لها ، وذلك بعرض قائمة الكفايات التدريسية بصيغتها الأولية على عدد من المحكمين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وقد بلغ مجموع المحكمين الذين استعانت الباحثة بهم (٢٠) محكما ، طلب منهم إبداء آرائهم في صلاحية فقرات الاستبانة ومجالاتها في قياس ما وضعت لقياسه من حيث الصياغة والوضوح والترتيب والتعديل والإضافة والحذف ، وبما إن عدد المحكمين (٢٠) فقد اختيرت الكفايات التي حصلت على موافقة (١٦) محكما اذ أعتمدت الباحثة نسبة ٨٠% من اتفاق المحكمين محكا لتعد الفقرة مقبولة. في حين استبعدت الكفايات التي حظيت بنسبة اقل من ذلك كما هو موضح في ملحق (٤) .

اما المجالات التي تضمنتها الاستبانة وعدد كفاياتها بعد عرضها على عدد من المحكمين والمختصين فاصبحت (٤٤) كفاية كما موضح في الجدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧)

المجالات التي تضمنتها الاستبانة وعدد الكفايات التدريسية بعد التحكيم

ت	المجال	عدد الكفايات
١	التخطيط	٨
٢	التنفيذ	٢٦
٣	التقويم	١٠
	المجموع	٤٤

وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة الفقرات التي تحتاج إلى صياغة وحذفت الفقرات غير الصالحة . وأصبحت الكفايات التدريسية في الاستبانة

يمكن اعتمادها في معرفة الكفايات اللازمة لمدرسي النقد الأدبي في الصف السادس الأدبي بصيغتها النهائية تضم ٤٤ كفاية بالمجموع العام توزعت على المجالات الثلاث على وفق معايير الجودة الشاملة، وقد اعتمدت الباحثة تلك التغييرات في الصياغة النهائية لبطاقة الملاحظة. وكما موضح في الجدول رقم (٨) .

جدول (٨)
الفقرات المحذوفة والمعدلة وأرقامها في الاستبانة

ت	الفقرة المحذوفة	الفقرة المعدلة	المجال	المعيار	رقمها
١-		يعرض الموضوع بصورة صحيحة ودقيقة وواضحة.	التنفيذ	الثاني	٢
٢-	يوظف مادته توظيفا علميا .		التنفيذ	الثاني	٤
٣-	يغطي المادة العلمية المقررة		التنفيذ	الثاني	٦
٤-	يراعي مشاعر المتعلمين وانفعالاتهم ..الخ		التنفيذ	الثاني	٢٢
٥-	يحسن استعمال البدائل المتاحة ..الخ		التنفيذ	الثاني	٢٩
٦-	يتيح الفرصة للطلبة للإجابة عن ...الخ		التقويم	الثالث	٦
٧-	ينوع من الأساليب التقويمية المناسبة .		التقويم	الثالث	٧

ثانيا – استمارة الملاحظة :

يمكن القول عن الملاحظة المباشرة " أنها أفضل وسيلة لقياس كفاية المدرسين " (الزوبعي : ١٩٧٤ : ٢٠٦) . و " الملاحظة بالمشاركة هي الملاحظة التي تتم في أثناء مشاركة الباحث في ملاحظة الموقف مع الأفراد الذين يلاحظهم " (العساف : ١٩٩٥ : ٤٠٩) . وتعرّف الملاحظة بأنها " وسيلة علمية منظمة تستعمل لتبيّن فرض أو نفيه حول ظاهرة سلوكية معينة بحيث يكون التركيز على متضمنات محددة فيها "(الزوبعي: ١٩٧٤ : ٨٧) . وتعرف الملاحظة أيضا" بأنها أداة تستعمل في مختلف مجالات البحث العلمي فقد يلجأ إليها المؤرخ والفلكي

والطبيب وعالم النفس والمربي والمدرس ". (داود: ١٩٩٠ : ١١٠) . و يمكن تعريفها بأنها " الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها " (ملحم : ٢٠٠٠ : ٢٧٥) . والملاحظة " تمكن الباحث من متابعة التغيرات السلوكية ورصدها ايجابيا أو سلبيا " (عقيل : ١٩٩٩ : ١٧٣) . ولما كان هذا البحث يرمي إلى معرفة الكفايات اللازمة لمدرسي مادة النقد الأدبي في الصف السادس الأدبي في ضوء معايير الجودة الشاملة ، فقد اعتمدت الباحثة الملاحظة المباشرة وسيلة لتحقيق مرامي بحثها .

وفي ضوء ذلك أعدت الباحثة بطاقة الملاحظة وذلك لملاحظة مدى استعمال مدرسي اللغة العربية الكفايات التدريسية اللازمة المحددة في استمارة الكفايات على وفق معايير الجودة الشاملة عند تدريسهم مادة النقد الأدبي ، وقد بلغ عدد الكفايات التي حددت سابقا بعد التعديل والحذف (٤٤) كفاية .

وقد حددت الباحثة في كل استمارة مستويات الأداء لكل كفاية ، وذلك باستعمال مقياس تضمن خمسة بدائل أمام كل فقرة منها ، وتقوم الباحثة باختيار احد هذه البدائل عند ملاحظة المدرس أو المدرسة ، وهذه البدائل هي : (متحققة بشكل كبير جدا ، متحققة بشكل كبير ، متحققة بشكل متوسط ، متحققة بشكل قليل ، غير متحققة) وأعطيت درجة لكل بديل ، إذ أعطي البديل الأول (٥) درجات ، والبديل الثاني (٤) درجات ، والبديل الثالث (٣) درجات ، والبديل الرابع (٢) درجة ، والبديل الخامس (١) درجة واحدة . كما موضح في الملحق (٥) .

١- صدق الأداة :

تكون أداة البحث صادقة " إذا كان بمقدورها قياس الشيء الذي وضعت من اجل قياسه" (عبد الرحمن ، ١٩٧٤ ، ٣٧) ، و " يعد الصدق من العناصر الواجب توافرها في بناء الأداة، إذ إن الأداة تكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً الشيء الذي وضعت من اجله" (عودة :١٩٩٨: ٥٤) . وبناء على ذلك ، و لتقرير صدق الأداة التي قامت ببنائها الباحثة ، فضلا عن التحقق من صلاحية الكفايات التعليمية وتوزيعها بحسب المجالات التي تنتمي إليها ، عمدت الباحثة إلى استخراج الصدق الظاهري لها ،

و "يقصد بالصدق الظاهري ، أن الاختبار يبدو صادقاً بالنسبة إلى المتعلمين ، أو لمن ينظر إليه ، أي أنه يدل على مدى ملائمة الاختبار للمتعلمين ووضوح تعليماته" (الظاهر :١٩٩٩: ١٣٧) . وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس كما موضح في ملحق (٤) ، للتثبت من مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها ، وقد اقر المحكمون موافقتهم على عدد من الكفايات وقاموا بحذف عدد من الكفايات الأخرى فأصبح عددها (٤٤) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات ، وكما موضح في جدول رقم (٦) ، وبذلك أصبحت الأداة صادقة ظاهريا. " وان اختيار الأداة المناسبة وسلامة بنائها ومراعاة الدقة في فحص الأداة هي أمور على جانب كبير من الأهمية في عملية تحديد الحاجات من طرائق التدريس وبناء برنامج في ضوئها ، لان الأداة السليمة تقود إلى نتائج سليمة" (المياحي : ٢٠٠٨: ١٠٠) .

٢- التطبيق النهائي لبطاقة الملاحظة :

لاحظت الباحثة أفراد العينة البالغ عددهم (٥٠) مدرسا ومدرّسة في بداية الفصل الثاني خلال المدة من ٢٠١٢/٣/١٥م ولغاية ٢٠١٢/٤/٢٥م أي قبل موعد عطلة الامتحانات .

وقد تمكنت الباحثة من زيارة عينة البحث من مدرسي ومدرسات الصفوف المنتهية للمدارس الإعدادية والثانوية الفرع الأدبي ، مؤشرة على الحقل الذي يتلاءم وأداء كفاية المدرس أو المدرّسة الذي يقوم بتدريس النقد الأدبي بحسب ما تضمنته استمارة الملاحظة المعدّة ، وذلك بالتأشير أمام كفايات مجال التخطيط والتنفيذ في درس وتخصيص درس آخر لمجال التقويم ، مع الاطلاع على دفاتر الخطة الخاصة بالمدرسين ومعاينة الاهداف العامة والاهداف الخاصة والسلوكية ان وجدت، وصياغة الاختبارات واستعمال التقويم بانواعه ، وبعد أن أكملت الباحثة عملية الملاحظة أفرغت البيانات على وفق مرامي البحث باستعمال الوسائل الإحصائية كما هو موضح في ملحق (٦) .

رابعا : الوسائل الإحصائية :

أفادت الباحثة من استعمال الوسائل الإحصائية الآتية في التوصل إلى النتائج المرجوة من البحث :

١ – الوسط المرجح

ت١×٥+ت٢×٤+ت٣×٣+ت٤×٢+ت٥×١

ت ك

إذ تمثل (ت١) التكرار الأول

(ت٢) التكرار الثاني

(ت٣) التكرار الثالث

(ت٤) التكرار الرابع

(ت٥) التكرار الخامس

(ت ك) التكرار الكلي

(عطية : ٢٠٠١ : ٢٧٥)

٢ – الوزن المئوي :–

الوسط المرجح X ١٠٠

= ———————————

أعلى بديل

(جورج :١٩٩١ : ١٣٨)

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي اتبعتها الباحثة للوصول إلى المرمى الرئيس للبحث وهو بناء برنامج لتطوير كفايات مدرسي النقد الأدبي للمرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة .

خطوات إعداد البرنامج :

أولا :- الصيغة الأولية للبرنامج :- بعد أن أنجزت الباحثة الخطوة الأساس لبناء البرنامج وهي تحديد الكفايات الضعيفة على وفق معايير الجودة الشاملة ، وضعت بعدها الباحثة الصيغة الأولية للبرنامج في ضوء تلك الاحتياجات وضمن المجالات الآتية :-

- مجال التخطيط .
- مجال التنفيذ .
- مجال التقويم .

ومما سبق يتضح أن معرفة الاحتياجات الضعيفة وتحديدها تعد الخطوة الأولى الأساس في العملية التطويرية ، وفي ضوء تحديد المعلومات والمعارف والمهارات المطلوبة التي تحتاج إلى إعادة نظر كي تصبح بالصورة المرغوبة فيها ، وبعد ذلك حددت الباحثة مرامي البرنامج التطويري ، واختارت مواد التطوير ووسائله وتقويمه ويقصد بالبرنامج هنا " الأنشطة المخطط لها والموجهة نحو تحقيق تغيير محدود في شيء معين ، وهذا يعني أن البرنامج له عنصران رئيسان هما : خطة عمل موثوقة وإجراءات عمل متسقة مع ما تحتويه خطة العمل " (مجيد : ٢٠١١: ٢١) .

قائمة الكفايات التعليمية المصاغة وفقا لمعايير الجودة الشاملة التي أظهرت نتائج البحث ضعف تحققها ضمن مجالاتها هي :-

أولا : مجال التخطيط :

١. تكون لديه معلومات مناسبة عن المواد الأخرى .
٢. يطلع على الأهداف الخاصة لتدريس المادة .
٣. يصوغ الأهداف السلوكية للدرس .

٤. ينوع من طرائقه وأساليبه التدريسية بحسب الموقف التعليمي .

٥. يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع في خطة الدرس .

ثانيا : مجال التنفيذ :

١. يتزن انفعاليا داخل الصف ويتحدث إلى طلبته بثقة عالية .

٢. يشجع على الألفة والانسجام بين المتعلمين ويعودهم الديمقراطية وحرية الرأي .

٣. يعالج المواقف التي تواجهه بأسلوب تربوي .

٤. يحسن استعمال الملخص السبوري بصورة منطقية وفعالة .

٥. يعرض الموضوع بصورة صحيحة وواضحة .

٦. يربط ما يقدمه من معلومات بالخبرات السابقة .

٧. يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس .

٨. يستعمل تمرينات تطبيقية في توضيح الدرس .

٩. ينال ثقة الطلبة واحترامهم داخل الصف .

١٠. يتوسع بالمادة العلمية بما يثري الدرس .

١١. يعتمد المثيرات التدريسية (تغيير نبرات الصوت وتوزيع النظرات والإشارات والحركات داخل الصف) .

١٢. يولي اهتماما لكل المتعلمين لاسيما الخجولين وضعاف المستوى ويراعي مشاعرهم .

١٣. يعتمد التسلسل المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل .

١٤. يعطي مقدمة ملائمة للدرس تتفق مع أهدافه .

١٥. يربط مادة الدرس ببيئة الطالب .

١٦. يركز في المفاهيم الأساسية ويراعي استيعاب الطلبة لكل نقطة في الموضوع.

١٧. يستنبط المواقف التي تثير التفكير لدى الطلبة و يشجعهم على طرح الأسئلة.

١٨. يعرض الوسيلة التعليمية في وقتها الملائم بنحو صحيح مع مراعاة حداثتها وتنوعها .

١٩. يعمل على تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب .

٢٠. يجعل الطالب محور العملية التعليمية .

٢١. يحرص على توجيه المتعلم كيف يتعلم .

ثالثا : مجال التقويم :

١. يستعمل التقويم التمهيدي لمعرفة مدى استعداد المتعلمين .
٢. يستعمل الأسئلة الصفية في أثناء عرض الموضوع .
٣. يشرك اكبر عدد من الطلبة في المناقشة .
٤. يعطي أسئلة لتقويم مدى تحقيق أهدافه السلوكية .
٥. ينوع من استعمال الأسئلة بحسب مستويات المتعلمين مراعاة للفروق الفردية.
٦. يستعمل التقويم التشخيصي في أثناء المهمة .
٧. يراعي القواعد السليمة في صوغ الأسئلة .

الكفايات التدريسية تمثل قدرات لدى المدرسين يمكن بملاحظتها أن تكون مقاييس لأدائهم ، ولكن هذه القدرات حين لا يلمها معيار أو تجمعها ضابطة تكون كثيرة جدا بحيث يتعذر حصرها جميعا ، وتكون دراستها على غير منهج ، فتقل الجدوى من دراستها ، وهناك دراسات عديدة تناولت الكفايات ولكن بحسب المجالات أو بحسب المرامي ، وكل ذلك جرى وفقا لمبادئ عامة تقصد إلى رفع مستوى التعليم بعد أن بات واضحا الأثر البالغ الذي يحدثه في المجتمع وحالاته الاقتصادية

والاجتماعية والثقافية والسياسية وغيرها، وهنا تذهب الباحثة إلى ضرورة بناء برنامج يرمي إلى رفع مستوى أداء مدرسي النقد الأدبي للصفوف المنتهية من المراحل الإعدادية والثانوية (عينة البحث) في ضوء أدائهم للكفايات التعليمية تلك التي تمت صياغتها لا على أساس المجالات فحسب ، أو المرامي لوحدها ، بل على وفق معايير الجودة الشاملة، ويخص البرنامج التطويري تلك الكفايات التي كشفت نتائج الدراسة عن ضعفهم في أدائها ، مما يعني عدم تحقق معايير الجودة الشاملة في التعليم بقدر تعلقها بتلك الكفايات ، وهي عينتها (المهام التعليمية) التي حصرتها أداة البحث ضمن قائمة الكفايات .

أولا : المرامي العامة للبرنامج التطويري المقترح :-

١. تزويد المدرسين بالمعارف والمهارات العالية التي تتضمنها الكفايات المستندة إلى معايير الجودة الشاملة لأداء مهماتهم المطلوبة .

٢. تزويد المدرسين بأحدث ما وصل إليه البحث العلمي والأدبي في اختصاصهم الدقيق.

٣. تمكنهم من استعمال الوسائل التعليمية ذات العلاقة بموضوع الدرس .

٤. تذوق النقد وفهمه فهماً دقيقاً لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي بل يتجاوز إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص .

٥. زيادة ثقة المدرسين بأنفسهم من خلال رفع مستوى أدائهم التعليمي.

٦. تحسين اتجاهات المدرسين وسلوكهم وإكسابهم قيماً واتجاهات جديدة نحو مسائل أو مواقف معينة تتلاءم مع اتجاهات العمل التربوي المدرسي.

٧. تزويد المدرسين بأحدث الطرق والوسائل التعليمية وإبعادهم عن الوسائل القديمة غير المنتجة مع هذه المادة .

٨. حث المدرس على استعمال التمرينات التطبيقية وربطها المباشر ببيئة المتعلم بما يخدم العملية التربوية .

٩. تمكين المدرس من اشتقاق الأهداف السلوكية بما يخدم العملية التربوية .

١٠. تعريف المدرس بمدى أهمية عملية التخطيط وتأثيرها المباشر بالعملية التربوية وحثهم على استعمال الخطة اليومية .

ثانيا : المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التخطيط بناء على معايير الجودة الشاملة المعتمدة :-

١. يوضح مفهوم التخطيط .

٢. يحدد أنواع التخطيط .

٣. يتمكن من إعداد الخطة اليومية .

٤. يتمكن من إعداد الخطة السنوية .

٥. يحرص على تطبيق كل فقرات الخطة الموضوعة .

٦. يجسد أهمية التخطيط للعملية التعليمية في المرحلة الإعدادية .

٧. يحدد أهداف الدرس بشكل واضح ودقيق .

ثالثا : المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التنفيذ بناء على معايير الجودة الشاملة المعتمدة:-

١. يسهم في حل المشكلات التربوية للمتعلمين .

٢. يشجع المتعلمين على إبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم بكل حرية وديمقراطية .

٣. يعرض الموضوع بدقة ووضوح .

٤. يربط ما يقدمه للمتعلمين من المواضيع بالخبرات السابقة .

٥. يحدد الطريقة الملائمة لعرض الموضوع.

٦. يشرح الموضوع بأسلوب منطقي متسلسل يبدأ من الجزء وينتهي بالكل .

٧. يعتني بالواجبات الصفية اليومية .

٨. يربط وحدة الخبرة بالبيئة المحيطة بالمتعلمين .

٩. يعرض الأمثلة والتشبيهات عند عرض الدرس .

١٠. يحدد الطريقة المناسبة لعرض الموضوع .

١١. يستعمل الوسائل التعليمية الملائمة بأسلوب يحقق الأهداف المرجوة من استعمالها .

١٢. يعرض الوسائل التعليمية عند شرح الموضوع .

١٣. يتعامل مع المتعلمين بروح إنسانية وشفافة .

١٤. يراعي مشاعر المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم .

١٥. يستعمل الملخص السبوري بما يثري الدرس .

١٦. يعمل على مشاركة المتعلمين جميعهم في العملية التعليمية .

رابعا : المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التقويم بناء على معايير الجودة الشاملة المعتمدة :-

١. يحدد مفهوم التقويم .

٢. يعرف استعمالات التقويم .

٣. يشرك اكبر عدد من المتعلمين للإجابة عن الأسئلة .

٤. يحدد أنواع التقويم المناسب للمتعلمين .

٥. يستعمل أساليب تقويمية تغطي أهداف المادة .

٦. يحسن إعداد أداة التقويم.

٧. يوجه الأسئلة حسب مستويات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية

جدول رقم (٩)

موضوعات البرنامج المقترح ومفرداته على وفق معايير الجودة الشاملة المعتمدة موزعة بحسب المجالات فضلا عن عدد الساعات :

ت	المجال	موضوعات البرنامج	مفردات البرنامج	عدد الساعات		
				نظري	تطبيقي	المجموع
١.	التخطيط	تخطيط الدرس أهميته أساليبه	مفهوم التخطيط أهمية التخطيط أنواع التخطيط تخطيط قصير المدى (درس)	١٢	–	١٢
٢.	التنفيذ	تنفيذ الدرس	مفهوم التنفيذ خطوات تنفيذ الدرس أنواع الطرائق التي تحدد تقديم الدرس المحاضرة أو الإلقاء الحوار والمناقشة	٣٢	١٢	٤٤
٣.	التقويم	التقويم	مفهوم التقويم أهمية التقويم وأهدافه أنواع التقويم	٤	١٢	١٦

ت	المجال	موضــوعات البرنامج	مفردات البرنامج	عدد الساعات		
				نظري	تطبيقي	المجموع
			مستويات التقويم أساليب التقويم وتشمل :- الاختبارات أسلوب الملاحظة الاختبارات والبطاقات فوائد استعمال التقويم			
المجموع				٤٨	٢٤	٧٢

خامسا :- الفعاليات التنفيذية :-

١. **مواد تدريس البرنامج** : ينبغي إعداد محتوى للبرنامج مشتمل على فعاليات البرنـامج ، وتقـوم إدارة البرنـامج بتوزيعـه علـى المسـتفيدين ، يحتـوي هـذا البرنامج جميع التفاصيل الخاصة بالبرنامج المقترح .

٢. **المحاضرون في البرنامج** : يعد المحاضرون من أهم عناصر البرنامج ، بوصـفهم الـذين يقومـون بتزويـد المتلقـين بالمعـارف ويطـورون مهـاراتهم وقابليـاتهم ويعملـون علـى تغييـر اتجاهـاتهم وسـلوكهم ، لـذلك فـان جـودة التطوير تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة المحاضرين ، ويفضل أن يكون القـائمون بعمليـة التطـوير فـي هـذا البرنـامج هـم :- أسـاتذة جامعـات ممـن يحملون شـهادات تخصصية فـي اللغة العربية وطرائق التدريس . و أساتذة الجامعات المهتمون بشؤون التعليم في وزارة التربية .

٣. **توقيت البرنامج** : من الأمور الأساسية لنجاح أي برنامج تطويري تحديد المدة الزمنية التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج ، وأيضا القيام باختيار التوقيت المناسب للبرنامج من حيث بدايته ونهايته خلال السنة ويفضل التفرغ الكامل لمدة الدورة من قبل المتلقين .

٤. **مدة البرنامج** : يفضل أن تكون المدة الكاملة للبرنامج (٢٧) يوماً ويفضل التفرغ الكامل لمدة الدورة ، وتحتوي مدة البرنامج على ثلاث جلسات تطويرية في اليوم الواحد ، عدا أيام الجمعة والسبت كونها عطلة رسمية ، وبضمنها ثلاثة أيام للنشاطات والاختبار النهائي .

٥. **الأماكن المخصصة للتطوير**: يفضل أن يكون مكان التطوير في / كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى وذلك لمناسبة المكان من حيث حجم القاعات الدراسية وإمكانية توافر أساتذة مختصين في النقد وفي طرائق التدريس مما يسهل عملية تطوير المتلقين وصقلهم بالمهارات والخبرات وجودة الأداء المطلوبة على أيدي خبيرة ومتمرسة وهذا كله سوف ينعكس ايجابيا على نجاح البرنامج .

٦. **الحوافز التشجيعية للمتدربين** : يعتمد التطوير على التحفيز والدافعية ، فنجاح التطوير وفاعليته يعتمد بشكل كبير على اندفاع المتلقي ورغبته في التعلم وتنمية المعارف لديه والقدرة على تطوير المهارات والقابليات . وتقترح الباحثة بعض الحوافز التشجيعية مثل منح المشاركين الذين يجتازون الدورة بامتياز مكافأة مادية فضلا عن كتاب الشكر والتقدير، الذي يشمل جميع المشاركين في الدورة مكافأة معنوية لهم.

٧. **إدارة البرنامج :**

أ. خبير في إدارة البرنامج .

ب. معاون أو مساعد في إدارة البرنامج .

ت. مسؤول إداري عن البرنامج التطويري لمتابعة تنفيذه .

ث. مسؤول مالي لتقييد الحسابات .

ج. عامل خدمة عدد (٢) .

٨. **الوسائل التعليمية :** تعد الوسيلة التعليمية الأساس الذي يعتمد عليه في عملية التعلم ، ويتوقف اختيارها على طبيعة الموضوع المراد تعليمه ، لذا توجب استعمال الوسائل الآتية في البرنامج وبحسب المتوافر منها :-

أ. سبورة .

ب. السبورة الذكية التفاعلية (smart bord).

ت.الأفلام التلفازية .

ث. جهاز الحاسوب .

ج. جهاز عرض (data show) .

٩. **النشاطات :** " ويقصد بالنشاط المدرسي الجهد الذي يحتاج إلى أن يستعمل المتعلم فيه عقله وجسمه في انجاز هدف معين " (زاير :٢٠١١: ٢٥٩) . " للنشاطات دور فعّال في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بمستوياتها كافة، إذ ثبت أنها تسهم أسهاماً فاعلاً في اكتساب المعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات ، كما أنها تعمل على تنمية العديد من القدرات مثل القدرة على التفكير، والقدرة على حل المشكلات ، والقدرة على

الابتكار" (الوكيل: ١٩٩٠م: ٥٤). " الأنشطة التعليمية تعد ميدانا خصبا لدعم المنهج الدراسي عند تنفيذه عمليا في المدارس ، وذلك لان النشاط التعليمي يعزز المادة العلمية في ذهن المتعلم وتأكيد السلوك المرغوب فيه بعد تعامله مع الخبرة التعليمية مباشرة بمساعدة المعلم " (التميمي : ٢٠٠٩ : ١٦١) .

وهنا تقترح الباحثة النشاطات الآتية :

أ. تكليف الطلبة بتحليل احد النصوص تطبيقا لواحد من موضوعات مادة النقد الأدبي باستعمال طريقة تحليل النص .

ب. عقد ندوات نقاشية تخص موضوعات النقد الأدبي والصعوبات التي تواجه الدارسين.

١٠. **الطرائق التدريسية** : يفضل الابتعاد عن الطرائق القديمة في التدريس واستعمال الأساليب والإستراتيجيات التطويرية الحديثة التي تتناسب مع الموضوع وخبرة المتلقين في مجال اللغة العربية وذلك لكي نحصل على اكبر درجة من الجودة في التعليم ، ومن هذه الأساليب أو الطرائق التي تناسب موضوع النقد هي :

أ. الاستكشاف الموجه .

ب.الاستقصاء الموجه .

ت.تحليل النص .

ث. الاستجواب .

ج. الإلقاء أو المناقشة .

ح. حل المشكلات .

خ. التعليم الالكتروني .

١١. **تقويم الدارسين** : يكون تقويم الدارسين في البرنامج التطويري على وفق ما يأتي :

أولا : التقويم قبل التنفيذ :

أ. يحتاج تطوير البرنامج إلى قياس مدى كفايته وهل يلبي الاحتياجات المراد تطويرها " ويتم هذا التقويم قبل البدء في برنامج معين ، لتقويم المحتوى والوسائل والأهداف ، والطرق الأخرى، المتصلة بالمدخلات، والعمليات والمخرجات ، وهو يوفر معلومات وبيانات أساسية ، قبل البدء في تحقيق البرنامج المعني "(الحموز: ٢٠٠٤: ٢٢٢) . وتعهد إدارة البرنامج لفريق متخصص من التربويين لكي يتابعوا البرنامج وتقويمه قبل البدء بتنفيذه وذلك من خلال إنشاء كراس يضم محاضرات المتلقين وتسلسلها وفق المادة العلمية المعدة للتدريس في البرنامج والتأكد من أنَّ الموضوعات المعدة للبرنامج تلبي حاجة المتلقي للوصول إلى جودة حقيقية في الأداء ، وكذلك تنظيم عدد الساعات المخصصة التي يراد تطويرها على وفق جودة عالية من الأداء.ومن هذا المنطلق نرى" أنَّ عملية المتابعة والتقويم ضرورية قبل تنفيذ البرنامج التطويري لأنها عملية وزن وقياس لاكتشاف نواحي القوة والضعف في تصميم البرنامج حتى يمكننا من معالجته وتعديلها مبكرا (بوبطانة : ١٩٨٢: ٣٢) .

ب. استعمال التقويم القبلي (التمهيدي) ويتم استعمال هذا التقويم قبل البدء بالبرنامج لمعرفة الخبرات الموجودة لدى المتلقين ولكي يتمكن المختص من

إدراك مدى اكتساب المهارات والمعرفة من خلال التطور الحاصل لدى المتلقي بعد عقد المقارنة قبل وبعد التنفيذ " يستعمل التقويم القبلي عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي ، ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة والتي يجب على الطلبة امتلاكها قبل البدء بتنفيذ البرنامج " (أبو شعيرة : ٢٠١٠ : ٢٩٨) . أي تنفيذ اختبار او سلسلة من اختبارات الاستعداد للوقوف على الذخيرة العلمية ومدى الدافعية لدى المشمولين بالبرنامج .

ثانيا : التقويم في أثناء التنفيذ: يستعمل التقويم التشخيصي اثناء الحصص اما التكويني فانه يستعمل بعد ممجموعة من الحصص أي بعد أكمال ووحدة تدريسية كاملةمن البرنامج كأن يكون كل أسبوع أو كل (١٠) ساعات بحسب الوحدات التدريسية في البرنامج ويكون استعمال التقويم(التكويني) في أثناء عملية التعليم أو التطوير ويكون مستمرا مع العملية التعليمية ومرافقا لها " وهو عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس ، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من اجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم المتعلم " (أبو شعيرة : ٢٠١٠ : ٢٩٨) . وهنا يقوم المختصون بتقويم كل من البرنامج التطويري والمتلقين لمعرفة مدى تحقيق أهداف البرنامج الموضوعة ، ومدى ملائمة المكان والزمان ووقت البرنامج والطرق والأساليب المستعملة لتنفيذ البرنامج وردود أفعال المتلقين تجاهها وطبيعة الوسائل المستعملة ومدى تأثر المتلقين بها " التقويم البنائي يجري داخل الصف المدرسي بالمشاركة بين المعلمين والطلاب ، ليس بهدف قياس نواتج التعلم ، أو وضع علامات أو تقديرات للطلاب للتمييز بينهم وإنما بهدف المراقبة المنتظمة لأداء الطلبة أثناء تنفيذ المنهج ومتطلباته خلال العام الدراسي " (علام : ٢٠٠٧: ٢٩٢) .

ثالثا : التقويم بعد التنفيذ : " هو ذلك التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتاجات التعلمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي من تلك المادة " (السيد علي : ٢٠١١ : ٣٧٢) .

ويمكن قياس البرنامج التطويري هنا من خلال :

١. اختبارات تحصيلية لمعرف مدى تطور الخبرات والمهارات والحقائق التي اكتسبها المتلقي في أثناء حضوره وحدات البرنامج التطويري وكيفية تأثيرها على أدائه وجودته .

٢. إعداد استبانة مفتوحة لمعرفة مدى ملاءمة فقرات البرنامج للمتلقين وكيفية الاستفادة منها .

واستعمال الاختبارات في بعض الأحيان وخصوصا الاختبارات محكية المرجع ، وهي " الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار ، وقد شاع استعمال هذه الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم " (العبسي : ٢٠١٠ : ١٤٩) . " وتبنى هذه النوعية من الاختبارات في ضوء أهداف تدريسية محددة تحديداً جيداً، وفي ضوء مستويات أداء محدد مسبقاً لكل هدف تدريسي"(زيتون:٢٠٠١: ٤٨١). "ويجري التقويم الختامي(النهائي) في نهاية المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه"(غباري وآخرون : ٢٠٠٨ : ٤٠٠) .

١٢. **تقويم البرنامج** : يعد التقويم عنصرا رئيسا ومهما من عناصر البرنامج التطويري، لأنه يقوم بتوضيح نقاط الضعف لآليات البرنامج بصورة كلية ومن خلال المعالجة المتضمنة داخل البرنامج سيتم التعرف على نجاح أو فشل البرنامج ، وتجد الباحثة إمكانية تقويم البرنامج التطويري بمقارنة مدخلات البرنامج بما تحتويها من مرامي سعى البرنامج إلى تطويرها مع المخرجات .

١٣. **صدق البرنامج** : " الأداة الأنسب هي التي تحقق درجة أعلى من الصدق" (عودة : ١٩٨٧ : ١٥٩) . لذا تم عرض البرنامج التطويري بصيغته الأولية على (١٠) محكمين لإجراء الصدق الظاهري للبرنامج وبيان صلاحيته واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء المحكمين

المحكمين معيارا للإبقاء على فقرات البرنامج ، وقد حصلت الفقرات جميعا على نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر ، وأصبح البرنامج جاهزا بصيغته النهائية كما موضح في جدول رقم (١٠) .

جدول رقم (١٠)

البرنامج بصيغته النهائية

المفردات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
أولا : الأهداف العامة للبرنامج التطويري ::			
١. تزويد المدرسين بالمعارف والمهارات العالية لأداء مهماتهم المطلوبة .			
٢. تزويد المدرسين بأحدث ما وصل إليه البحث العلمي والأدبي في اختصاصهم الدقيق.			
٣. تمكينهم من استعمال الوسائل التعليمية ذات العلاقة بموضوع الدرس .			
٤. تذوق النقد وفهمه فهماً دقيقاً لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي بل يتجاوزه إلى معرفة خصائصه ومزاياه الفنية.			
٥. زيادة ثقة المدرسين بأنفسهم من خلال رفع مستوى أدائهم التعليمي.			
٦. تحسين اتجاهات المدرسين وسلوكهم وإكسابهم قيماً واتجاهات جديدة نحو مسائل أو مواقف معينة تتلاءم مع اتجاهات العمل التربوي المدرسي.			
٧. تزويد المدرسين بأحدث الطرائق والوسائل التعليمية وإبعادهم عن الوسائل القديمة غير المنتجة مع هذه المادة .			

			٨. حث المدرس على استعمال التمرينات التطبيقية وربطها المباشر ببيئة المتعلم بما يخدم العملية التربوية . ٩. تمكين المدرس من اشتقاق الأهداف السلوكية بما يخدم العملية التربوية . ١٠. تعريف المدرس بمدى أهمية عملية التخطيط وتأثيرها المباشر بالعملية التربوية وحثهم على استعمال الخطة اليومية . **الأهداف السلوكية للبرنامج في مجال التخطيط:** ١- يوضح مفهوم التخطيط . ٢- يحدد أنواع التخطيط . ٣- يتمكن من إعداد الخطة اليومية . ٤- يتمكن من إعداد الخطة السنوية . ٥- يحرص على تطبيق كل فقرات الخطة الموضوعة. ٦- يجسد أهمية التخطيط للعملية التعليمية في المرحلة الإعدادية . ٧- يحدد أهداف الدرس بشكل واضح ودقيق . **الأهداف السلوكية للبرنامج في مجال التنفيذ :-** ١. يسهم في حل المشكلات التربوية للمتعلمين . ٢. يشجع المتعلمين على إبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم بكل حرية وديمقراطية . ٣. يعرض الموضوع بدقة ووضوح . ٤. يربط ما يقدمه للمتعلمين من المواضيع بالخبرات السابقة .	

٥. يحدد الطريقة الملائمة لعرض الموضوع. ٦. يشرح الموضوع بأسلوب منطقي متسلسل يبدأ من الجزء وينتهي بالكل . ٧. يعتني بالواجبات الصفية اليومية . ٨. يربط وحدة الخبرة بالبيئة المحيطة بالتلاميذ . ٩. يعرض الأمثلة والتشبيهات عند عرض الدرس . ١٠. يحدد الطريقة المناسبة لعرض الموضوع . ١١. يستعمل الوسائل التعليمية الملائمة بأسلوب يحقق الأهداف المرجوة من استعمالها . ١٢. يعرض الوسائل التعليمية عند شرح الموضوع. ١٣. يتعامل مع المتعلمين بروح إنسانية وشفافة . ١٤. يراعي مشاعر المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم . ١٥. يستعمل الملخص السبوري بما يثري الدرس . ١٦. يعمل على مشاركة المتعلمين جميعهم في العملية التعليمية . **٣ – الأهداف السلوكية للبرنامج في مجال التقويم :** ١. يحدد مفهوم التقويم . ٢. يعرف استعمالات التقويم . ٣. يشرك اكبر عدد من المتعلمين للإجابة عن الأسئلة.			

٤. يحدد أنواع التقويم المناسب للمتعلمين .

٥. يستعمل أساليب تقويمية تغطي أهداف المادة .

٦. يحسن إعداد أداة التقويم.

٧. يوجه الأسئلة حسب مستويات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية.

ثانيا : الموضوعات :

ت	المجال	موضـــــوعات البرنامج	مفردات البرنامج	عدد الساعات		
				نظري	تطبيقي	المجموع
١.	التخطيط	تخطيط الـدرس أهميته أساليبه	مفهوم التخطيط أهمية التخطيط أنواع التخطيط تخطيط قصير المدى (درس)	١٢	–	١٢
٢.	التنفيذ	تنفيذ الدرس	مفهوم التنفيذ خطوات تنفيذ الدرس أنـواع الطرائـق التـي تحدد تقديم الدرس المحاضرة أو الإلقاء الحوار والمناقشة	٣٢	١٢	٤٤
٣.	التقويم	التقويم	مفهوم التقويم أهمية التقويم وأهدافه أنواع التقويم مستويات التقويم أســـاليب التقـــويم وتشمل :- الاختبارات استعمال الملاحظة فوائد استعمال التقويم	٤	١٢	١٦
المجموع				٤٨	٢٤	٧٢

ثالثا :الفعاليات التنفيذية : **١. مواد تدريس البرنامج .** يلزم إعداد محتوى للبرنامج في وقت معين، وتقوم إدارة البرنامج بتوزيعه على المتلقين، و يضم هذا المحتوى جميع تفاصيل البرنامج. **٢. المحاضرون في البرنامج :** ١ –أساتذة جامعات ممن يحملون شهادات تخصصية في اللغة العربية وطرائق التدريس . ٢ – أساتذة الجامعات الذين يهتمون بشؤون التعليم في وزارة التربية . **٣. توقيت البرنامج :** من الأمور الأساسية لنجاح أي برنامج تطويري تحديد المدة الزمنية التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج وأيضا القيام باختيار التوقيت المناسب للبرنامج من حيث بدايته ونهايته خلال فترة البرنامج ويفضل تفرغ المشاركين الكامل للدورة طوال مدة إقامتها . **٤. مدة البرنامج .** يفضل أن تكون المدة الكاملة للبرنامج (٢٧) يوما ويفضل التفرغ الكامل لمدة الدورة وتحتوي مدة البرنامج على ثلاث جلسات تطويرية في اليوم الواحد عدا أيام الجمعة والسبت فإنها عطلة رسمية ، وبضمنها ثلاثة أيام للنشاطات والاختبار النهائي. **٥. الأماكن المخصصة للتطوير.** يفضل أن يكون مكان التطوير في كلية التربية للعلوم			

الإنسانية في جامعة ديالى وذلك لمناسبة المكان من حيث حجم القاعات الدراسية وإمكانية توافر أساتذة مختصين في النقد وفي طرائق التدريس مما يسهل عملية تطوير المشاركين وصقلهم بالمهارات والخبرات وجودة الأداء المطلوبة على أيدي خبيرة ومتمرسة وهذا كله سوف ينعكس ايجابيا على نجاح البرنامج . **٦. الحوافز التشجيعية للمتدربين .** ١ – منح المشاركين الذين يجتازون الدورة بامتياز مكافأة مادية فضلا عن كتاب الشكر والتقدير. ٢ – توجيه كتاب شكر وتقدير إلى جميع المشاركين في الدورة مكافأة معنوية لهم . **٧. إدارة البرنامج :** ١– خبير في إدارة البرنامج . ٢– معاون أو مساعد في إدارة البرنامج . ٣– مسؤول إداري عن البرنامج التطويري لمتابعة تنفيذه . ٤– مسؤول مالي لتقييد الحسابات . ٥– عامل خدمة عدد (٢) . **٨. الوسائل التعليمية .** ١– سبورة . ٢– السبورة التفاعلية (smartbord) . ٣– الأفلام التلفازية . ٤– جهاز الحاسوب . ٥– جهاز عرض (data show) .			

٩. النشاطات .

تقترح الباحثة النشاطات الآتية :

أ. تكليف الطلبة بتحليل احد النصوص تطبيقا لواحد من موضوعات مادة النقد الأدبي باستعمال طريقة تحليل النص .

ب. إقامة ندوات نقاشية تخص موضوعات النقد الأدبي و الصعوبات التي تواجه الدارسين.

١٠. الطرائق التدريسية .

الأساليب أو الطرائق التي تناسب موضوع النقد:

١- الاستكشاف الموجه .
٢- الاستقصاء الموجه .
٣- تحليل النص .
٤- الاستجواب .
٥- الإلقاء أو المناقشة .
٦- حل المشكلات .
٧- التعليم الالكتروني .

١١. تقويم الدارسين .

١- يحتاج تطوير البرنامج إلى قياس مدى كفايته وهل يلبي الاحتياجات المراد تطويرها،وتعهد إدارة البرنامج لفريق متخصص من التربويين لكي يقوموا بمتابعة البرنامج وتقويمه قبل البدء بتنفيذه وذلك من خلال إنشاء كراس يضم محاضرات

المتلقين وتسلسلها وفق المادة العلمية المعدة للتدريس في البرنامج و التأكد من أن الموضوعات المعدة للبرنامج تلبي حاجة المتلقي للوصول إلى جودة حقيقية في الأداء ، وكذلك تنظيم عدد الساعات المخصصة للمواضيع التي يراد تطويرها وفق جودة عالية من الأداء. ١- استعمال التقويم القبلي (التمهيدي) ويتم استعمال هذا التقويم قبل البدء بالبرنامج لمعرفة الخبرات الموجودة لدى المتلقين ولكي يتمكن المختص من إدراك مدى اكتساب المهارات والمعرفة من خلال التطور الحاصل لدى المتلقي بعد عقد المقارنة قبل التنفيذ وبعده. **ثانيا : التقويم في أثناء التنفيذ:** ويكون استعمال التقويم(التشخيصي) أثناء الحصص والتقويم(التكويني) في أثناء عملية التعليم أو التطوير ويكون مستمرا مع العملية التعليمية ومرافقا لها وهنا يقوم المختصون بتقويم كل من البرنامج التطويري والمتلقين لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج الموضوعة ، ومدى ملائمة المكان والزمان ووقت البرنامج والطرق والأساليب المستعملة لتنفيذ البرنامج وردود أفعال المتلقين تجاهها وطبيعة الوسائل المستعملة ومدى تأثر المتلقين بها . **ثالثا : التقويم بعد التنفيذ :**			

			١-اختبارات تحصيلية لمعرفة مدى تطور الخبرات والمهارات والحقائق التي اكتسبها المتلقي في أثناء حضوه وحدات البرنامج التطويري وكيفية تأثيرها على أدائه وجودته . ٢- إعداد استبانة مفتوحة لمعرفة مدى ملائمة فقرات البرنامج للمتلقين وكيفية الاستفادة منها . **١٢. تقويم البرنامج :** يعد التقويم عنصراً رئيساً ومهماً من عناصر البرنامج التطويري لأنه يقوم بتوضيح نقاط الضعف لآليات البرنامج بصورة كلية ومن خلال المعالجة المتضمنة داخل البرنامج سيتم التعرف على نجاح أو فشل البرنامج وتجد الباحثة امكانية تقويم البرنامج التطويري بمقارنة مدخلات البرنامج بما تحتويها من مرام سعى البرنامج إلى تطويرها مع المخرجات . **١٣.صدق البرنامج :** تم عرض البرنامج التطويري بصيغته الأولية على(١٠) محكمين لإجراء الصدق الظاهري للبرنامج وبيان صلاحيته واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء المحكمين معيارا للإبقاء على فقرات البرنامج، وحسب إجابات المحكمين على مفردات البرنامج التي أعطت نسبة (٨٠ %) فأكثر لجميع فقرات البرنامج عملت الباحثة بهذه النتيجة وأصبح البرنامج جاهزا بصيغته النهائية .

في هذا الفصل ستعرض الباحثة نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها ، والكشف عن مدى ممارسة مدرسي النقد الأدبي لمهماتهم المطلوبة التي توصلت إليها الدراسة مع تفسيرها وحسب المجالات ، وحددت البدائل بـ (متحقق بشكل كبير جدا – متحقق بشكل كبير – متحقق بشكل متوسط – متحقق بشكل قليل – غير متحقق) ولأجل المحافظة على وحدة العرض والمناقشة والتفسير ولإعطاء صورة واضحة للمهمات رُتبت تنازلياً ليتسنى للباحثة بناء البرنامج التطويري. كما موضح في ملحق (٧) .

أظهرت نتائج البحث أن قيم الوسط المرجح على مستوى مجال التخطيط تراوحت بين حد أعلى قدره (٤,٤) كما في المهمة (**يطلع على الأهداف العامة لتدريس المادة**) وحد ادنى قدره (١,١٤) كما في المهمة (**ينوع من طرائقه وأساليبه التدريسية بحسب الموقف التعليمي)** . وتراوحت درجات الوسط المرجح لبقية المهمات في مجال التخطيط بين هاتين الدرجتين .

جدول رقم (١١)

مستويات الأداء لكل كفاية ووسطها المرجح ووزنها المئوي في مجال التخطيط

ت	المجال	الكفايات	متحققة بشكل كبير جدا	متحققة بشكل كبير	متحققة بشكل متوسط	متحققة بشكل قليل	غير متحققة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١.	**التخطيط**	يطلع على الأهداف العامة لتدريس المادة.	٢٩	١٢	٩	–	–	٤,٤	٨٨
٢.	=	يوزع وقت الدرس بنحو ملائم على فقرات الموضوع .	٢١	١١	١٦	٢	–	٤,٠٢	٨٠,٤
٣.	=	ملم بمادته التخصصية الماما مناسبا.	٤	٨	١٥	١٧	٦	٢,٧٤	٥٤,٨
٤.	=	يطلع على الأهداف الخاصة لتدريس المادة.	٩	٦	١٠	١١	١٤	٢,٧	٥٤
٥.	=	تكون لديه معلومات مناسبة عن المواد	–	–	١٩	٢٣	٨	٢,٢٢	٤٤,٤

		الأخرى .							
.٦		يحـــــدد الوســـــائل التعليميـــة المناســـبة للموضـوع فـي خطـة الدرس.	–	٢	٨	١٨	٢٢	١,٨	٣٦
.٧	=	يصـــــوغ الأهـــداف السلوكية للدرس.	–	–	٧	١٢	٣١	١,٥٢	٣٠,٤
.٨	=	ينـــوع مـــن طرائقـــه وأســـاليبه التدريســـية بحســـب الموقـــف التعليمي .	–	–	٤	٩	٢٧	١,١٤	٢٢.٨

أولا : مجال التخطيط :

ويتضمن هذا المجال ثماني كفايات قيمت (٣) منها بشكل ايجابي و(٥) بشكل سلبي وهي كالأتي :

١ –(يطلع على الأهداف العامة لتدريس المادة) : اتضح من خلال نتائج هذا البحث إن أداء هذه المهمة قوي إذ بلغت درجة قوة الفقرة (٤,٤) ووزنها المئوي (٨٨%) ويمكن أن تعلل هذه النتيجة بان المدرس هنا تكون لديه رؤية واضحة عن الأهداف العامة لتدريس هذه المادة بوصفه متخصصا باللغة العربية لذلك فهي تتمتع بالجودة.

٢ – (يوزع وقت الدرس بنحو ملائم على فقرات الموضوع): لقد اتسمت هذه المهمة أيضا بالقوة فقد بلغت درجة قوة الفقرة (٤,٠٢) ووزنها المئوي (٨٠,٤%) و يعزى ذلك إلى قلة حصص مادة النقد الأدبي في جدول تقسيم مواد اللغة العربية من قبل مدرس المادة وتصل الحصص في اغلب الأحيان إلى حصة واحدة في الأسبوع لذلك فمن مصلحة المدرس أن يوزع المادة بشكل ملائم وقد لاحظت الباحثة كذلك بان المدرس لا يمتلك المعلومات والمعرفة الكبيرة بمادة النقد الأدبي كي يبدأ بإضافتها إلى معلومات الدرس .

٣– (ملم بمادته التخصصية الماما مناسبا) : لقد اتصفت هذه الكفاية بالقوة فقد بلغت قوة الفقرة (٣,٤) ووزنها المئوي (٥٤,٨%) ويعزى ذلك إلى كون المدرس قد درس مادة النقد في المرحلة الجامعية لذلك فهو يمتلك هنا معلومات لا بأس بها عن هذه المادة.

٤- (**يطلع على الأهداف الخاصة لتدريس المادة)** : لقد اتصفت هذه الفقرة بالضعف فقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٧) ووزنها المئوي (٥٤%) ويمكن تعليل هذه النتيجة بقلة إدراك المدرسين بان معرفة الأهداف التربوية الخاصة بالموضوع والاهتمام بكتابتها في دفتر الخطة بشكل يومي واستيعابها وتطبيقها في أثناء الدرس تعد دليلا على تمكن المدرسين من المادة وإمكانية توصيلها للمتعلم بشكل جيد .

٥- **(تكون لديه معلومات مناسبة عن المواد الأخرى)** : لقد اتصفت هذه الفقرة أو الكفاية بالضعف وذلك لان درجة القوة بلغت (٢,٢٢) والوزن المئوي بلغ (٤٤,٤%) ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة عناية المدرسين بمعرفة المواد الأخرى وخصوصا المواد التي تكون قريبة من مادة اللغة العربية والتي تتأثر و تؤثر بمواضيع اللغة بشكل واضح وعدم اهتمام المدرس بتوسيع فضاءات المعرفة تؤثر سلبا عليه وعلى المادة التي يقوم بتدريسها وتعد هذه الفقرة غير متمتعة بالجودة .

٦- (**يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع في خطة الدرس**) : لقد اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٨) ووزنها المئوي (٣٦%) ويمكن تفسير هذه النتيجة وضعفها بان المدرس هنا لا يستعمل أيا من الوسائل التعليمية المتاحة بين يديه حتى وان كانت لا تتسم بالحداثة ، كذلك إن المدرس هنا في اغلب الأحيان لا يكتب خطة الدرس ولا يترك لخياله الانطلاق لإيجاد الوسيلة التعليمية التي تقرب المادة من المتعلم وتجعلها قيد الاستذكار .

٧- **(يصوغ الأهداف السلوكية للدرس)** : لقد تم تفسير هذه الفقرة بالضعف وذلك لان درجة قوة الفقرة كانت (١,٥٢) ووزنها المئوي (٣٠,٤%) ويمكن تفسير هذه الفقرة بضعف عناية المدرسين بالأهداف السلوكية وإهمال الجوانب الايجابية لهذه السلوك التربوية ومدى تأثيرها في الطالب وعدم ذكرها تماما في دفاتر الخطة الموجودة لدى المدرسين مما سبب وجود ثغرة تربوية و ضعف كبير في أداء هذه المهمة وعدم تمتعها بالجودة .

٨- (**ينوع من طرائقه وأساليبه التدريسية بحسب الموقف التعليمي**) : لقد كانت نتيجة هذه الفقرة هي الأضعف بحيث كانت درجة قوة الفقرة (١,١٤) ووزنها المئوي (٢٢,٨%) ، مما يؤكد الحاجة إلى البرنامج التطويري في طرائق التدريس ، ويمكن تعليل هذه النتيجة بضعف عناية المدرسين بالطرائق التربوية الحديثة ولا يوجد لديهم أي معرفة أو إلمام بتنوع الطرائق في أثناء أداء المهمة والتحول من طريقة إلى أخرى بحسب متطلبات الموقف التربوي والمتعارف عليه إن المدرس هنا يجيد استعمال طريقة

المحاضرة أو الإلقاء وليس لديه أي مهارة إضافية لتحسين أداء هذه المهمة ولذلك فان هذه المهمة لا تتمتع بالجودة .

جدول رقم (١٢)

مستويات الأداء لكل كفاية ووسطها المرجح ووزنها المئوي في مجال التنفيذ

ت	المجال	الكفايات	متحققة بشكل كبير جدا	متحققة بشكل كبير	متحققة بشكل متوسط	متحققة بشكل قليل	غير متحققة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	التنفيذ	يعتني بمظهره الخارجي .	١٢	٣٣	٥	–	–	٤.١٤	٨٢,٨
٢	=	يتحدث بصوت واضح ومسموع .	٧	٢٧	١١	٥	–	٣,٧٢	٧٤,٤
٣	=	يكون حيويا ونشيطا في أثناء الدرس .	٧	١٨	١٤	١٠	١	٣,٤	٦٨
٤		يعتني بالواجبات الصفية والمدرسية .	٩	١٢	٢٠	٧	٢	٣,٣٨	٦٧,٦
٥	=	يعتمد لغة عربية سليمة وواضحة ملائمة لقدرات الطلبة العقلية واللغوية .	٧	١١	١٥	١٦	١	٣,١٤	٦٢,٨
٦	=	يتزن انفعاليا داخل الصف ويتحدث إلى طلبته بثقة عالية .	٥	١٠	١٦	١٣	٦	٢,٩	٥٨
٧	=	يشجع على الألفة والانسجام بين المتعلمين ويعودهم الديمقراطية وحرية الرأي.	٥	٩	١١	١٩	٦	٢,٧٦	٥٥,٢
٨	=	يعالج المواقف التي تواجهه بأسلوب تربوي .	٥	٦	١٠	١٥	١٤	٢,٤٦	٤٩,٢
٩	=	يحسن استعمال الملخص السبوري بصورة منطقية وفعالة.	٥	٥	١١	١٣	١٦	٢,٤	٤٨

١٠		يعرض الموضوع بصورة صحيحة وواضحة .	٤	٦	١١	١٣	١٦	٢,٣٨	٤٧,٦
١١	=	يربط ما يقدمه من معلومات بالخبرات السابقة.	٤	٥	٩	١٩	١٣	٢,٣٦	٤٧,٢
١٢	=	يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس.	٣	٤	٨	٢٠	١٥	٢,٢	٤٤
١٣	=	يستعمل تمرينات تطبيقية في توضيح الدرس .	٤	٤	٧	١٦	١٩	٢,١٦	٤٣,٢
١٤	=	ينال ثقة الطلبة واحترامهم داخل الصف.	٢	٤	٩	١٩	١٦	٢,١٤	٤٢,٨
١٥	=	يتوسع بالمادة العلمية بما يثري الدرس.	٢	٥	٦	١٧	٢٠	٢,٠٤	٤٠,٨
١٦	=	يعتمد المثيرات التدريسية (تغيير نبرات الصوت وتوزيع النظرات والإشارات والحركات داخل الصف) .	١	٤	٦	٢٢	١٧	٢	٤٠
١٧	=	يولي اهتماما لكل المتعلمين لاسيما الخجولين وضعاف المستوى ويراعي مشاعرهم .	٢	٣	٦	٢٠	١٩	١,٩٨	٣٩,٦
١٨	=	يعتمد التسلسل المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل .	٢	٢	٨	١٨	٢٠	١,٩٦	٣٩,٢
١٩	=	يعطي مقدمة ملائمة للدرس تتفق مع أهدافه.	١	٣	٥	٢٣	١٨	١,٩٢	٣٨,٤
٢٠	=	يربط مادة الدرس ببيئة	١	٢	٥	٢٣	١٩	١,٨٦	٣٧,٢

		الطالب .							
٢١	=	يركـــز فـــي المفـــاهيم الأساسية ويراعي استيعاب الطلبـة لكـل نقطـة فـي الموضوع .	١	٢	٤	٢٢	٢١	١,٨	٣٦
٢٢	=	يستنبط المواقف التي تثير التفكيـر لـدى الطلبـة و يشجعهم على طرح الأسئلة	١	٢	٣	٢١	٢٣	١,٧٤	٣٤,٨
٢٣	=	يعـرض الوسـيلة التعليميـة فـي وقتهـا الملائـم بنحـو صحيح مع مراعاة حداثتها وتنوعها.	–	١	٥	٩	٣٥	١,٤٤	٢٨,٨
٢٤	=	يعمـل علـى تنميـة الـذوق الجمالي لدى الطلاب .	–	١	٤	٩	٣٦	١,٤	٢٨
٢٥	=	يجعـل الطالـب محـور العملية التعليمية.	–	١	٣	٧	٣٩	١,٣٢	٢٦,٤
٢٦	=	يحرص على توجيه المتعلم كيف يتعلم .	–	١	٢	٦	٤١	١,٢٦	٢٥,٢

ثانيا : مجال التنفيذ :

ويتضمن هذا المجال ستا وعشرين كفاية ، قيمت(٥) منها بشكل ايجابي و(٢١) بشكل سلبي ، وقد أظهرت نتائج البحث أن قيم الوسط المرجح على مستوى مجال التنفيذ تراوحت بين حد أعلى قدره (٤,١٤) كما في المهمة (**يعتني بمظهره الخارجي)** وحد أدنى قدره (**١,٤%**) كما في المهمة(**يحرص على توجيه المتعلم كيف يتعلم)** وتراوحت درجات الوسط المرجح لبقية المهمات في مجال التنفيذ بين هاتين الدرجتين.

١ـ (يعتني بمظهره الخارجي) : اتسمت هذه الفقرة بالقوة بالنسبة لفقرات هذا المجال وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٤,١٤) والوزن المئوي (٨٢,٨%) ويمكن تعليل هذه النتيجة بأن أغلب المدرسين يقومون بالاهتمام بالمظهر الخارجي لكي يكسبوا

رضا أنفسهم والمجتمع معا وخصوصا مجتمع الطلاب لكي يزدادوا ثقة بأنفسهم هذا فضلا عن أن إدارة المدرسة أيضا لها رأي ايجابي في هذا الموضوع مما يجعل المدرس على اهتمام دائم بالمظهر الخارجي لذلك اتسمت هذه الفقرة بالجودة .

٢_ **(يتحدث بصوت واضح ومسموع)** : اتصفت هذه الفقرة بالقوة بالنسبة لفقرات هذا المجال وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٣,٧٢) والوزن المئوي (٧٤,٤%) ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بان المدرس يعتمد في توصيل الجزء الأكبر من المادة في أن يكون صوته عاليا ومسموعا لكي يسيطر على هدوء القاعة الدراسية و لا يسمح للمتعلم بالانشغال بتفكيره خارج حدود القاعة الدراسية أو بتبادل الحديث بين المتعلمين مما يسبب الضعف في أداء المهمة لذلك فان هذه الفقرة تتمتع بالجودة .

٣_ **(يكون حيويا ونشيطا في أثناء الدرس)** : لقد كانت نتيجة هذه الفقرة أيضا بقدر جيد من القوة بالنسبة للفقرات الأخر وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٣,٤) والوزن المئوي (٦٨%) ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بان المدرسين أغلبهم من فئة الشباب المرحلة العمرية التي تدفعهم للقيام بأداء المهمة بشكل حيوي ونشيط لذلك فهذه الفقرة تتمتع بالجودة .

٤_ **(يعتني بالواجبات الصفية والمدرسية)** : لقد كانت هذه الفقرة على درجة من القوة بالنسبة لبقية الفقرات وتتمتع بالجودة وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٣,٣٨) والوزن المئوي (٦٧,٦%) وتفسر هذه النتيجة بان المدرس يهتم بالواجبات الصفية والتي تشمل العدد القليل من التدريبات والتطبيقات الموجودة في منهج النقد والتي لا تزيد على ثلاثة تطبيقات في الكتاب كله ، لذلك يعد سهلا الإشراف على الواجبات الصفية والاهتمام بها .

٥_ **(يعتمد لغة عربية سليمة واضحة ملائمة لقدرات الطلبة العقلية واللغوية)**: كانت هذه الفقرة أيضا على درجة من القوى وتتمتع بالجودة بالنسبة لبقية الفقرات وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٣,١٤) والوزن المئوي (٦٢,٨%) ويمكن تعليل هذه النتيجة بان المدرس وبحسب دراسته الجامعية وأيضا الخبرة التي اكتسبها من سنوات التدريس تكونت لديه قابلية التحدث بلغة عربية سليمة وواضحة وملائمة لقدرات الطلبة.

٦_ (**يتزن انفعاليا داخل الصف ويتحدث إلى طلبته بثقة عالية)** : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٩) والوزن المئوي (٥٨ %) لذلك فهي غير متحققة ويمكن تعليل هذه النتيجة بان المدرس لا يتسم بالاتزان داخل الصف وعندما يتحدث إلى طلبته فهو يتحدث بشيء من التلكؤ وذلك لعدم سيطرة المدرس على المادة التعليمية مما يؤدي إلى زعزعة الثقة في داخله .

٧_ (**يشجع على الألفة والانسجام بين المتعلمين ويعودهم الديمقراطية وحرية الرأي):** اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٧٦) والوزن المئوي (٥٥,٢ %) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ويمكن تعليل هذه النتيجة بان المدرس هنا قليل الاهتمام بالمجال الوجداني لاندماجه بالجانب المعرفي وأيضا لديه نوع من الاستبداد بالرأي وعدم السماح للمتعلم بإبداء رأيه ، وكذلك قلة الوقت المخصص لدرس النقد الأدبي .

٨_ (**يعالج المواقف التي تواجهه بأسلوب تربوي**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٤٦) والوزن المئوي (٤٩,٢%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن تعليل هذه النتيجة بان المدرس يستعمل أسلوب العنف مع المتعلم وعدم إعطاء المتعلم مجالا لإبداء رأيه وتفسير قصده وإحالة أي قضية مباشرة إلى الإدارة المدرسية لاتخاذ الإجراء اللازم تضعف من هيبة المدرس وعدم تمكنه تربويا من حل أي إشكال قد يقع به المتعلم .

٩_ (**يحسن استعمال الملخص السبوري بصورة منطقية وفعالة)** : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٣٨) والوزن المئوي (٤٧,٦ %) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى ذلك إلى إن المدرس قليل الاستعمال للوسائل التعليمية ولاسيما السبورة ويكتفي هنا بشرح الموضوع بصورة سريعة مهملا بذلك أهمية الكتابة على السبورة وما يعني ذلك بالنسبة للمتعلم وبنحو خاص إذا قام المتعلم هو بنفسه بالكتابة .

١٠_ (**يعرض الموضوع بصورة صحيحة وواضحة**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٤٨) والوزن المئوي (٤٧%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن تعليل هذه النتيجة بان المدرس مازال لا يستعمل أية

وسيلة من الوسائل التعليمية ولاسيما الملخص السبوري فكيف له أن يشرح مادة الدرس بصورة صحيحة ومن أين تأتي الدقة والوضوح في هذا الموقف التعليمي .

١١_ (يربط ما يقدمه من معلومات بالخبرات السابقة) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٣٦) والوزن المئوي (٤٧,٢%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مادة النقد الأدبي أدخلت إلى المرحلة الإعدادية في الصفوف الأدبية المنتهية ولذلك لا توجد عند الطالب أية معلومات أو خبرات سابقة يمكن أن يسترجعها مع المدرس فلذلك مهما تكلم المدرس عن النقد الأدبي فان المتعلم ليس لديه أية فكرة عن الموضوع .

١٢_ (يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٢) والوزن المئوي (٤٤%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مدرس النقد الأدبي غير متمكن تماما من المادة الدراسية وذلك لقلة معرفته بأساليب النقد ومناهجه بشكل يجعله مرتبكا في تدريس المادة مما يؤدي إلى اعتماده على قلة من المتعلمين الذين حفظوا المادة الدراسية بطريقة (الحفظ الآلي) ومن دون أي فهم .

١٣_ (يستعمل تمرينات تطبيقية في توضيح الدرس) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,١٦) والوزن المئوي (٤٣,٢%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة،ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة التمرينات التطبيقية الموجودة في المنهج وان المدرس غير متمكن من المادة الدراسية بحيث يعطي الأمثلة والتمرينات من معلوماته المتواضعة كونه يخشى من أن لا تتمتع بالصحة الكافية .

١٤_ (ينال ثقة الطلبة واحترامهم داخل الصف) :اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,١٤) والوزن المئوي (٤٢,٨%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى السبب في ذلك إلى أن المدرس لم يحظ بمعرفة ومعلومات واسعة تثري الدرس وتكفي أسئلة المتعلم غير المنتهية لاسيما أن هذه المادة جديدة عليه فتجد لديه الكثير من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة وافية وكافية .

١٥_ (**يتوسع بالمادة العلمية بما يثري الدرس**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٠٤) والوزن المئوي (٤٠,٨%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى السبب في ذلك أيضا إلى كون المدرس لا يملك المعلومات والخبرات التي تساعده على التوسع في الدرس وربط المواضيع بعضها ببعضها الآخر عن طريق المعرفة والمهارة التي يمتلكها .

١٦_ **يعتمد المثيرات التدريسية (تغيير نبرات الصوت وتوزيع النظرات والإشارات والحركات داخل الصف)** :اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢) والوزن المئوي (٤٠%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن تعليل ذلك بأن المدرس لا يغير نبرات صوته بل تبقى نفسها وهو ليس خبيرا بتوزيع النظرات والإشارات بل انه يقطع الدرس ويقوم بمحاسبة المتعلمين الذين شردوا بأذهانهم ومن ثم يعود إلى مواصلة الدرس .

١٧_ (**يولي اهتماما لكل المتعلمين لاسيما الخجولين وضعاف المستوى ويراعي مشاعرهم**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٩٨) والوزن المئوي (٣٩,٦%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن تعليل ذلك بكون المدرس ليس لديه اهتمام مضاعف للطلبة الخجولين وكيفية سحبهم إلى داخل الموقف التعليمي من دون أن يشعروا بالخجل ويقوم بتشجيعهم لرفع المستوى العلمي والمعرفي لديهم وكونهم لا يختلفون عن بقية المتعلمين .

١٨_ (**يعتمد التسلسل المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل)** : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٩٦) والوزن المئوي (٣٩,٢%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى ذلك إلى كون المدرس غير متمكن من طرائق التدريس ليقوم بعرض الموضوع من الجزء إلى الكل وهو هنا أيضا غير مقدر لصعوبة الموضوع وعدم بحثه عن المعلومات الجديدة التي لها علاقة بالموضوع والتي تقوم بتوضيح المادة بشكل أيسر على الطلبة فضلا عن عدم ترجمته للمصطلحات التي تتميز بالصعوبة لتقريبها إلى أذهان المتعلمين .

١٩_ (**يعطي مقدمة ملائمة للدرس تتفق مع أهدافه**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٩٢) والوزن المئوي (٣٨,٤%) لذلك فهي

غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، والسبب في ذلك كون المدرس في اغلب الأحيان لا يقوم بكتابة الخطة اليومية أو حتى الأسبوعية هذا إن وجد له أصلا دفتر للخطة فضلا عن ذلك جهل المدرس بما تعنيه الأهداف التربوية بوصفها بداية الطريق الصحيح والمعتمد في توصيل المادة كما هو مطلوب .

٢٠_ (**يربط مادة الدرس ببيئة الطالب**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٨٦) والوزن المئوي (٣٧,٢%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن تعليل ضعف هذهِ النتيجة بتركيز المدرسين على الدروس النظرية أكثر من الدروس العملية كون المدرس قليل الاستعمال للتدريبات التطبيقية فضلاً عن الإعادة المستمرة في إعطاء المواضيع المتكررة للتلاميذ الأمر الذي أدى إلى عدم ربط البيئة بما تحويه من مكونات تربوية مع المادة التي يتلقاها المتعلم .

٢١_ (**يركز في المفاهيم الأساسية ويراعي استيعاب الطلبة لكل نقطة في الموضوع**): اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٨) والوزن المئوي (٣٦%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ،ويعزى السبب في ذلك إلى كون الكثير من المدرسين لا يعتنون باستخراج المصطلحات التي تتمتع بالصعوبة والقيام بتحليلها قبل أن يتم شرحها في القاعة الدراسية ليكون قادرا على الرد على الأسئلة كلها وإعطاء المادة حقها.

٢٢_(**يستنبط المواقف التي تثير التفكير لدى الطلبة و يشجعهم على طرح الأسئلة**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٧٤) والوزن المئوي (٣٤,٨) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويرجع السبب في ذلك إلى إن المدرس لا يتمتع بالمقدرة المعرفية الكافية لاستثارة التفكير لدى المتعلم بل في اغلب الأحيان يقوم بفتح الكتاب و قراءة النصوص والمفردات وشرحها وليس من المهم إن استوعب المتعلم المادة المذكورة أم لا .

٢٣_(**يعرض الوسيلة التعليمية في وقتها الملائم بنحو صحيح مع مراعاة حداثتها وتنوعها**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٤٤) والوزن المئوي (٢٨,٨%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن تعليل ضعف هذه النتيجة بأنه من المعروف أن المدرس هنا محتاج إلى معرفة كيفية استعمال الوسائل

التعليمية ومتى تأتي بالفائدة التربوية المبتغاة منها فمدرس النقد الأدبي ليس لديه معرفة بالوسائل التعليمية غير السبورة والطباشير وهو مقل أيضا في استعمالهما .

٢٤_(**يعمل على تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٤) والوزن المئوي (٢٨%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى السبب في ذلك إلى إن المدرسين أنفسهم لا يدركون مدى أهمية النقد الأدبي وماله من علاقة قوية مع أقسام اللغة العربية الأخرى ، والمشكلة التي اكتشفتها الباحثة أن اغلب مدرسي النقد الأدبي يقومون بتقليل شأن الدرجة المعطاة إلى مادة النقد الأدبي في الامتحانات النهائية على الرغم من صعوبتها مما يؤدي إلى عزوف أغلب المتعلمين عن قراءة المادة بتمعن وتركيز لأن درجات أقسام اللغة العربية الأخرى أكثر بنسبة عالية وتكون مادتها أسهل في الحفظ و القراءة .

٢٥_ (**يجعل الطالب محور العملية التعليمية**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٣٢) والوزن المئوي (٢٦,٤%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويمكن تعليل سبب ضعف النتيجة هنا إلى أن المدرس قليل الاهتمام بالجوانب التربوية والوجدانية والمواقف التي تعبر عن مشاعر المتعلمين ويركز فقط على الجوانب المعرفية التي يمكن أن يكسبها المتعلم متجاهلا أن المتعلم يجب أن يتمتع بكل مستويات الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية معا لكي يزداد استيعابه وتقبله للعملية التربوية كاملة .

٢٦_ (**يحرص على توجيه المتعلم كيف يتعلم**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٢٦) والوزن المئوي (٢٥,٢%) لذلك فهي غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى السبب في ذلك إلى إن المدرس غير متفاعل مع مادة النقد الأدبي ودائم الشكوى من صعوبة المنهج ويبرز هذا التذمر أمام المتعلمين ، وان الخطوة الأولى في تعلم أي مادة دراسية هي حب المادة نفسها وهذا غير موجود لدى المدرسين .

جدول رقم (١٣)

مستويات الأداء لكل كفاية ووسطها المرجح ووزنها المئوي في مجال التقويم

ت	المجال	الكفايات	متحققة بشكل كبير جدا	متحققة بشكل كبير	متحققة بشكل متوسط	متحققة بشكل قليل	غير متحققة	الوسط المرجح	الوزن المئوي

١	**التقويم**	يستعمل التقويم النهائي لمعرفة مرحلة التعليم .	٥٠	–	–	–	–	٥	١٠٠
٢	=	يستعمل التقويم التكويني في انتهاء الوحدات التدريسية.	٥٠	–	–	–	–	٥	١٠٠
٣	=	يمنح الطلبة فرصة كافية للإجابة عن الأسئلة.	٣١	١٧	٢	–	–	٤,٥٨	٩١,٦
٤	=	يستعمل الأسئلة الصفية في أثناء عرض الموضوع.	٥	١٣	٢١	٩	٢	٣,٢	٦٤
٥	=	يشرك اكبر عدد من الطلبة في المناقشة .	٣	٩	١١	٢٢	٥	٢.٦٦	٥٣.٢
٦	=	يعطي أسئلة لتقويم مدى تحقيق أهدافه السلوكية .	–	٤	٥	٣١	٨	٢,٦٤	٥٢,٨
٧		يستعمل التقويم التمهيدي لمعرفة مدى استعداد المتعلمين.	٢	٤	١٠	١٥	١٩	٢,١	٤٢
٨	=	ينوع من استعمال الأسئلة بحسب مستويات المتعلمين مراعاة للفروق الفردية.	–	٣	٧	٢٣	١٧	١,٩٢	٣٨.٤
٩	=	يستعمل التقويم التشخيصي في أثناء المهمة .	–	–	٨	١٦	٢٦	١,٦٤	٣٢.٨
١٠	=	يراعي القواعد السليمة في صياغة الأسئلة.	–	–	٣	١٧	٣٠	١,٥٤	٣٠,٨

ثالثا : مجال التقويم :

ويتضمن هذا المجال عشر كفايات قيمت (٤) منها بشكل ايجابي و(٦) بشكل سلبي،وقد أظهرت نتائج البحث أن قيم الوسط المرجح على مستوى مجال التقويم تراوحت بين حد أعلى قدره (٥)كما في المهمة(**يستعمل التقويم التكويني في انتهاء الوحدات التدريسية**)والمهمة(**يستعمل التقويم النهائي لمعرفة مرحلة التعليم**) وحد أدنى قدره (١,٥٤)كما في المهمة(**يراعي القواعد السليمة في صياغة الأسئلة**)

وتراوحت درجات الوسط المرجح لبقية المهمات في مجال التقويم بين هاتين الدرجتين.

١. (**يستعمل التقويم النهائي لمعرفة مرحلة التعليم**) : اتصفت هذه الفقرة بالقوة وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٥) والوزن المئوي (١٠٠) لذلك فهي متحققة بشكل كبير ومتضمنة مفاهيم الجودة ، ومن الممكن تعليل هذه النتيجة بأن المدرسين بشكل عام مرتبطون باختبار نهائي واجب التنفيذ ومشدد عليه من قبل إدارة المدرسة والمشرفين ومديرية التربية وعلى مستوى وزارة التربية فمن الواجب إقامة هذه الاختبارات وبمواعيدها المحددة .

٢. (**يستعمل التقويم التكويني في انتهاء الوحدات التدريسية**) : اتصفت هذه الفقرة بالقوة وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٥) والوزن المئوي (١٠٠) لذلك فهي متحققة بشكل كبير ومتضمنة مفاهيم الجودة ، ومن الممكن تعليل هذه النتيجة بأن المدرس يكون حريصا على أداء الاختبارات لاسيما أن الإدارة المدرسية تطلب شهريا اختبارات جميع المواد وتقوم بتسجيلها في النتائج لذلك فمن واجبات المدرسين هنا إجراء الاختبارات الشهرية والفصلية .

٣. (**يمنح الطلبة فرصة كافية للإجابة عن الأسئلة**) :اتصفت هذه الفقرة بالقوة وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٤,٥٨) والوزن المئوي (٩١,٦%) لذلك فهي متحققة بشكل كبير ومتضمنة مفاهيم الجودة ، ويعزى السبب في ذلك إلى أن المدرس يبدأ بإعطاء فرصة مناسبة للمتعلمين ويخصص الدرس بأكمله لأداء الاختبار لمنح المتعلم فرصة كافية للتفكير والإجابة عن الأسئلة دون استعجال وبالتالي تكون النتيجة في خدمة العملية التربوية .

٤. (**يستعمل الأسئلة الصفية في أثناء عرض الموضوع**) : اتصفت هذه الفقرة بالقوة وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٣,٢) والوزن المئوي (٦٤%) لذلك فهي متحققة ومتضمنة مفاهيم الجودة ، ويعزى السبب في ذلك إلى أن المدرس هنا غالبا ما يستعمل طريقة المحاضرة أو الإلقاء وتكون في نهاية هذه الطريقة دائما بعض الأسئلة المتعلقة في مادة النقد الأدبي المطروحة للدرس .

٥ – (**يشرك اكبر عدد من الطلبة في المناقشة**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٦٦) والوزن المئوي (٥٣,٢%) لذلك فان الفقرة هنا غير متحققة ولا تتمتع بالجودة،ومن الممكن تعليل هذه النتيجة بان المدرس هنا عادة ما يستعمل طريقة المحاضرة أو الإلقاء فلذلك يستحوذ هو على الجزء الأكبر من حصة الدرس .

٦ – (**يعطي أسئلة لتقويم مدى تحقيق أهدافه السلوكية**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,٦٤) والوزن المئوي (٥٢,٨%) لذلك فان الفقرة هنا غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ومن الممكن تفسير ضعف هذه النتيجة بأن المدرس لا يكتب الأهداف السلوكية في دفتر الخطة إن وجد ولا يطلب من المتعلم أن يعطي بعض الامثلة لكي يتمكن المدرس من خلال إجابات المتعلم أن يتعرف على مدى استيعاب المتعلم ودرجة فهمه للموضوع بعد أن يتم توضيحه للطلبة وهو بذلك لا يدرك مدى أهمية الأهداف السلوكية بالنسبة للعملية التربوية .

٧– (**يستعمل التقويم التمهيدي لمعرفة مدى استعداد المتعلمين**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (٢,١) والوزن المئوي (٤٢%) لذلك فان الفقرة هنا غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى السبب في ذلك إلى إن المتعلم هنا لا توجد لديه أية دراية أو معرفة بمادة النقد سابقا ولم تمر عليه مفردات ومصطلحات هذه المادة وهو لم يدرسها سابقا لذلك فان المدرس هنا لا يجد جدوى من استعماله للتقويم التمهيدي باعتبار أن الإجابة سوف تتسم بالضعف لعدم امتلاك المتعلم أي مهارة تساعده على اجتياز الاختبار التمهيدي .

٨ – (**ينوع من استعمال الأسئلة بحسب مستويات المتعلمين مراعاة للفروق الفردية**) : اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٩٢) والوزن المئوي (٣٨,٤%) لذلك فان الفقرة هنا غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ويعزى السبب في ذلك إلى أن المدرس يعاني من ضعف في تفسير اغلب المصطلحات النقدية التي يتضمنها الكتاب وهو هنا لا يدرك الفروقات الفردية عند عرضه للأسئلة وذلك لأن جزءا من المتعلمين لا يستطيع استيعاب تفسير المصطلحات وغير قادر على حفظها من دون أن يفهمها أما الجزء الثاني فهو الذي يقوم بالحفظ دون الفهم .

٩- **(يستعمل التقويم التشخيصي في أثناء المهمة) :**

اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٦٤) والوزن المئوي (٣٢,٨%) لذلك فان الفقرة هنا غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ومن الممكن تفسير ذلك بتركيز المدرس على الجانب المعرفي فقط لكي يكمل ما لديه من فقرات تخص هذه المادة لأن المرحلة من الصفوف المنتهية وهنا يكون الوقت مهما لدى المدرس مما يجعله مهملاً لقضية مهمة في التعليم وهي الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين والمرحلة النفسية التي تشمل الحياء والخجل كونها جزءا من شخصيتهم وأمور أخرى تخص المتعلمين .

١٠ – **(يراعي القواعد السليمة في صياغة الأسئلة) :**

اتصفت هذه الفقرة بالضعف وقد بلغت درجة قوة الفقرة (١,٥٤) والوزن المئوي (٣٠,٨%) لذلك فان الفقرة هنا غير متحققة ولا تتمتع بالجودة ، ومن الممكن تفسير ذلك بكون المدرس لا يدرك أهمية صوغ الأسئلة وفق الطرق والأساليب الحديثة متمثلة بتنويع الأسئلة مابين المقالية والموضوعية وأساليب أخرى كجدول المواصفات لما يتمتع به هذا الجدول من رصانة ودقة في توزيع الأسئلة و الدرجات بشكل مضبوط .

النتائج والتوصيات والمقترحات :

أولاً:- النتائج :

في ضوء ما قامت به الباحثة من دراسة يمكن حصر النتائج بما يأتي:-

١. إن في مدرسي ومدرسات النقد الأدبي حاجة ماسة إلى البرنامج التطويري المقترح لتطوير كفاياتهم الوظيفية وتحسين أدائهم الصفي وفق مستوى عال من الجودة .
٢. بلغ مجموع الكفايات المتوافرة لدى مدرسي ومدرسات النقد الأدبي (٤٤) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات هي:(**مجال التخطيط،مجال التنفيذ،مجال التقويم).**
٣. بلغت مجموع الكفايات التي تمثل جودة الأداء لدى المدرسين(١١) كفاية و(٣٣) كفاية كانت جودة الأداء فيها ضعيفة .

٤. ضعف معرفة معظم مدرسي ومدرسات النقد الأدبي بطرائق التدريس الحديثة وذلك واضح من خلال استعمالهم لطريقة واحدة في التدريس وهي طريقة المحاضرة أو الإلقاء مما اضعف جودة أداء التدريس لديهم .

٥. الضعف الواضح لدى مدرسي ومدرسات النقد الأدبي في صياغة الأهداف لاسيما السلوكية منها .

٦. أكد مدرسو النقد الأدبي على الجانب المعرفي فقط مهملين بذلك الجوانب الوجدانية والنفسحركية .

٧. ظهر الضعف في الجانب معرفي يضا بسبب عدم تدرب المدرسين على المحتوى الجديد للمادة .

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التاي توصلت إليها الباحثة تتقدم بالتوصيات الآتية :

١. اعتماد معايير الجودة الشاملة لتدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية للصفوف المنتهية .

٢. اعتماد البرنامج التطويري الذي توصلت إليه الباحثة من خلال البرامج التطويرية التي تقيمها الجهات المختصة لتطوير كفايات مدرسي النقد الأدبي على وفق معايير الجودة الشاملة .

٣. التركيز على التخطيط المسبق بأنواعه أثناء تدريس مادة النقد الأدبي والاهتمام بالجانب التطبيقي في تدريس هذه المادة وذلك من خلال إضافة التمرينات التطبيقية لكل موضوع في هذه المادة .

٤. استعمال أساليب ووسائل مختلفة و متنوعة وحديثة بحيث يتمكن المدرس من دمج أكثر من طريقة واحدة من خلال طرحه للمادة النقدية .

٥. زيادة الدرجة الموضوعة لمادة النقد الأدبي وذلك لما تتمتع به هذه المادة من أهمية بالغة معرفية وذوقية.

٦. يمكن دمج مادتي الأدب والنقد بمادة واحدة ، وتستثمر نصوص الأدب في التطبيقات النقدية ، ولعل هذا يساعد على زيادة الدرجة المعطاة للمادة .

٧. التركيز على انتقاء المفردات المنهجية من قبل مختصين في مادة النقد وطرائق التدريس .
٨. الإفادة من استمارة الملاحظة التي توصل إليها البحث الحالي في تقويم مدرسي ألنقد الأدبي من قبل المشرفين التربويين والاختصاص.

ثالثاً: المقترحات:

تقترح الباحثة استكمالاً للفائدة من الجهود المبذولة في هذا البحث ما يأتي:-

١- تطبيق برنامج التطوير الذي أعدته الباحثة على مدرسي مادة الأدب والنصوص للصف السادس الإعدادي .
٢- إجراء دراسة لتقويم منهج النقد الأدبي للسادس الإعدادي على وفق معايير الجودة الشاملة .
٣- إجراء دراسة لتقويم منهج الأدب والنصوص للصف السادس الإعدادي على وفق معايير الجودة الشاملة .

المصادر العربية

القرآن الكريم .

١. ابن النديم ، الفهرست ، بيروت ، ١٩٨٦م .

٢. ابن قتيبة ، محمد ، الشعر والشعراء ، ط١ ، بيروت ، ١٩٨٤م .

٣. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، ط١ ، بيروت ، ٢٠٠٥ .

٤. أبو الرب وآخرون ، عماد، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، ٢٠١٠م .

٥. أبو شعيرة ، خالد محمد ، المدخل إلى علم التربية ، ط ١، الأردن ،٢٠١٠.

٦. إمبرت ، انريك اندرسون ، مناهج النقد الأدبي ، ترجمة : د. الطاهر أحمد مكي ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ١٩٩١م .

٧. بجة ، زكية ، النقد التطبيقي عند الجاحظ كتاب الحيوان نموذجا – دراسة تاريخية وصفية (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية وآدابها في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر – باتنة ، الجزائر ، ٢٠٠٥م .

٨. بدوي،أحمد،أسس النقد الأدبي عند العرب، ط٣،مكتبة النهضة،١٩٦٤م.

٩. ـــــــ ، تاريخ التربية والتعليم في العصر الفرعوني ، ١٩٧٤م.

١٠. بدوي طبانة ، التيارات المعاصرة في النقد الأدبي ، القاهرة ، ١٩٦٣م.

١١. بركات ، لطفي أحمد. التربية ومشكلات المجتمع . جامعة القاهرة ، دار النهضة العربية .١٩٧٨م .

١٢. ـــــــــ ، القيم التربوية ، الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٣م .

١٣. بسيوني،سعاد،بحوث ودراسات في نظم التعليم،ط١،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ،٢٠٠١م .

١٤. بهادر ، سعدية محمد علي ، الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاءة ، مجلة التعليم ، العدد الثاني ، السنة الرابعة ، الكويت ،١٩٨١ م.

١٥. البياتي،عبد الجبار توفيق، الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، ط١ ، الأردن ، ٢٠٠٨ م .
١٦. الترتوري،محمد عوض – جويحان،أغادير عرفات،إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط٢،عمان،الأردن، ٢٠٠٥ م.
١٧. التميمي ، بشرى حميد محمد ، صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية قي بغداد من وجهة نظر المدرسين والطلبة ،جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٩ رسالة ماجستير .
١٨. التميمي،عواد جاسم محمد،إدارة الجودة الشاملة في التعليم،بغداد،٢٠١٠ م.
١٩. _____ ، الكفايات ، بغداد _ وزارة التربية ، ٢٠٠٥ .
٢٠. ـــــ ، المنهج وتحليل الكتاب،مطبعة دار الحوراء، بغداد ، ٢٠٠٩ م .
٢١. ـــــ ،الكفايات دليل للعاملين في ميدان التربية والتعليم ، طبع على نفقة وزارة التربية ، بغداد ، ٢٠٠٥ م.
٢٢. جرادات ، عزت : التأهيل وفق مبدأ الكفايات ، مجلة رسالة المعلم ، العدد الرابع ، السنة الحادية والعشرون ، الأردن ، عمان ، ١٩٧٨م .
٢٣. الجمبلاطي ، علي وأبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٢، دار النهضة، مصر، القاهرة ، ١٩٧٥ م.
٢٤. الحرداني ، محمد رحيم كريم ، تقويم اداء معلمات اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،٢٠٠٥م.
٢٥. الحريري،رافدة،الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس،ط١، عمان، ٢٠١١م .
٢٦. حسن ، علي كنيور : تقويم أداء مدرسي الجغرافية في المرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات التدريسية وبناء برنامج للتنمية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٩٨م .

٢٧. حسن،فتحية،التربية عند اليونان والرومان،دار ألهنا للطباعة والنشر،مصر، القاهرة .
٢٨. الحصري ، ساطع ، أصول تدريس اللغة العربية ، ج٢ ، بيروت ، دار غندور للطباعة والنشر ، ١٩٦٢م .
٢٩. حلس، داود درويش ، معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٠٠٧م.
٣٠. حمادنة،أديب ذياب سلامة،تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره،جامعة بغداد،كلية التربية(ابن رشد)،٢٠٠١،(اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٣١. حمادي ، محمد ضاري ، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دار الرشيد ، ط١ ، بغداد ، ١٩٨٠م .
٣٢. الحموز، محمد عواد ، تصميم التدريس ، ط١ ، الأردن ، ٢٠٠٤ م .
٣٣. الحولي،عليان،مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي،مجلة الجودة في التعليم العالي،المجلد الأول،العدد الأول،الجامعة الإسلامية،غزة ،٢٠٠٤ م.
٣٤. الحيلة ، محمد محمود ،توفيق احمد مرعي ، المناهج التربوية الحديثة ، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، ١٩٩٩م.
٣٥. الحيلة ، محمد محمود : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
٣٦. ـــــــ ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، عمان ، الأردن، ١٩٩٩ م .
٣٧. خضر ، فخري رشيد ، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار المسيرة ،عمان . ٢٠٠٦م.
٣٨. داود، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة ، بغداد ، ١٩٩٠ م

٣٩. الدليمي ، عصام حسن احمد ، بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠١ ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
٤٠. الدوري ، عبد القادر حاتم ، تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والأدب والنقد ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٦ ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
٤١. الرازي ،محمد بن أبي بكر عبد القادر (ت/ ٦٦٦هـ): مختار الصحاح ، دار الرسالة للنشر ، الكويت ، ١٩٨٣م.
٤٢. رمضان ، صلاح ، تطوير برنامج تكوين المعلم بكليات التربية قي ضوء معايير الجودة الشاملة ، ط١، مصر الجديدة ، ٢٠٠٥ م.
٤٣. زاير ، سعد علي ، و ضياء عبد الله احمد ، و رحيم علي صالح ، و حسن خلباص حمادي،المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة أقسام اللغة العربية، العراق ، دار مرتضى ، ٢٠١١ م .
٤٤. زاير ، سعد علي ، إيمان إسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ، بيروت ،الدار العالمية ، ٢٠١١ م .
٤٥. الزبيدي ، مرشد ، اتجاهات نقد الشعر العربي في العراق، دمشق، ١٩٩٩م .
٤٦. الزركان ، محمد علي، الجهود اللغوية في المصطلح العلمّي الحديث ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق ، ١٩٩٨م .
٤٧. الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد احمد الغنام ، مناهج البحث في التربية، الطبعة الأولى ، ١٩٧٤ م.
٤٨. زويلف ، مهدي ، يحيى الطراونة ، منهجية البحث العلمي ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٨م .
٤٩. الزيدي،رائد رسم يونس، تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠١١ م ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .

٥٠. السامرائي،مهدي،إدارة الجودة الشاملة في القطاع الإنتاجي والخدمي،عمان ، ٢٠٠٦ م.
٥١. السفاسفة،عبد الرحمن،طرائق تدريس اللغة العربية،مركز يزيد للنشر،الأردن، ٢٠٠٤م .
٥٢. السلامي ، جاسم محمد عبد كاظم ، تقويم أداء مدرسي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في مادة أدب الأطفال والقواعد النحوية ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠١م ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
٥٣. سليم،حسن مختار حسين،إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي،ط ٢، القاهرة ، مكتبة بيروت ، ٢٠٠٩م .
٥٤. سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، بيروت ، ٢٠١٠م .
٥٥. السيد علي ، محمد ، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، الأردن ، ط١ ، ٢٠١١ م .
٥٦. السيد ، محمود احمد ، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، ج١ ، ط١، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ م .
٥٧. الشبلي، إبراهيم مهدي. التعليم الفعَّال والتعلم الفعَّال، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٠م.
٥٨. شعلان ، محمد سليمان وآخرون ، هذا هو التدريس ، مدخل لإعداد المعلم ، مكتبة التربية ، ١٩٧٢ م .
٥٩. الشملي ، منجي ، الفكر والأدب في ضوء التنظير والنقد ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ١٩٨٥م.
٦٠. الشيباني ، عمر محمد التومي ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، ط٣ ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٢م .
٦١. صالح عبد المطلب . مباحث في اللغة والنحو . مطبعة التعليم العالي في الموصل ، ١٩٨٩ م .

٦٢. الصالحي ، تطوير الادارة المدرسية لمدارس وكالة الغوث لمحافظات غزة في ضوء مفهوم ادارة الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، برنامج الدراسات المشترك جامعة الاقصى ، عين شمس ، ٢٠٠٣ م
٦٣. الصانع ، محمد عبد الله، واخرون.تقييم البرامج التربوية في الوطن العربي ، المركز الاقليمي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الكويت، ١٩٨١م .
٦٤. صبر ، فاطمة عوض ، وميرفت علي خفاجة ، أسس ومبادئ البحث العلمي ، مطبعة الإشعاع الفنية ، الإسكندرية ، مصر ، ٢٠٠٢م .
٦٥. ضيف،شوقي،تاريخ الأدب العربي–العصر الجاهلي،دار المعارف،ط١، القاهرة ، ١٩٦٩م .
٦٦. طوالبة ، هادي،واخرون،طرائق التدريس،ط١ ، الأردن ، ٢٠١٠ م .
٦٧. الظاهر،زكريا محمد ، وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ١٩٩٩ م .
٦٨. العاني،خليل إبراهيم، وآخرون:إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو ٩٠٠٠، مطبعة الأشقر، العراق، ٢٠٠٢.
٦٩. عباس، محمد خليل ، و نوفل ، محمد بكر ، و العبسي ، محمد مصطفى ، وعواد فريا ل محمد ، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠٠٩ م.
٧٠. عبد الخالق ، احمد محمد ، استخبارات الشخصية ، مقدمة نظرية ، ومعايير مصرية ، دار المعارف ، القاهرة ،١٩٨٠م .
٧١. عبد الدائم ، عبد الله ، التربية عبر التاريخ (من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين) ، دار العلم للملاين ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٧٥ م.
٧٢. عبد الرحمن ، محمد عيسوي . القياس والتجريب في علم النفس التربوي ، دار النهضة ، دون طبعة ، القاهرة ، ١٩٧٤ م.
٧٣. عبد السلام،مصطفى عبد السلام،إصلاح التربية العلمية في ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلمي العلوم،المؤتمر العلمي السابع "نحو تربية علمية أفضل"الجمعية المصرية للتربية العلمية،جامعة عين شمس،القاهرة،٢٠٠٣م.

٧٤. العبسي ، محمد مصطفى ، التقويم الواقعي في العملية التدريسية ، ط١ ، الأردن ، ٢٠٠٨ م .
٧٥. العبيدي،رشيد،دراسات في النقد الأدبي،مطبعة المعارف،ط١،بغداد،١٩٦٩م.
٧٦. عدس ، محمد عبد الرحيم ، المعلم الفاعل والتدريس الفعال ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ١٩٩٦م .
٧٧. العزاوي ، محمد عبد الوهاب، إدارة الجودة الشاملة ، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠١٠م .
٧٨. العساف،صالح بن حمد،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،سلسلة البحث في العلوم السلوكية–جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،الرياض،الكتاب الأول ،١٩٩٥م .
٧٩. عطية ، السيد عبد الحميد : التحليل الإحصائي و تطبيقاته في دراسة الخدمة الاجتماعية ،المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية، ٢٠٠١ م.
٨٠. عقيل،عقيل حسين ، فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي، ١٩٩٩م .
٨١. علام،صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الأردن،٢٠٠٧ م .
٨٢. علوان ، عامر إبراهيم ، وآخرون ، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس ، ط١ ، عمان ، الأردن ، ٢٠١١ م.
٨٣. العمايرة ، محمد حسن ، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط٨ ، ٢٠٠٠م .
٨٤. ـــــ، أصول التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠ م .
٨٥. عودة ، أحمد سليمان . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل ، عمان ، ١٩٩٨م .
٨٦. عودة،أحمد فتحي،وحسن ملكاوي،أساسيات البحث العلمي للتربية والعلوم الإنسانية،جامعة اليرموك،مكتبة المنار للنشر والتوزيع،الزرقاء،الأردن، ١٩٨٧م.

٨٧. الغامدي ، احمد قحنون : تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٠م .
٨٨. غباري ، ثائر ، خالد أبو شعيرة ، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية ، الأردن ، ٢٠٠٨ م .
٨٩. غنايم ، فهمي محمد إبراهيم ، الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الابتدائي في الكويت،المجلة التربوية،العدد (١٩) ، المجلد (٥) ١٩٨٩ م .
٩٠. غنيمة ،محمد متولي ، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٨ م.
٩١. فيركسون ، جورج أي ، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيلي ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، ١٩٩١م.
٩٢. القاضي ، يوسف مصطفى ، ومحمد مصطفى زيدان ، اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة ، دار المشرق ، بيروت ، ١٩٨٠م.
٩٣. القيسي،هناء محمود،فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي،ط١،عمان، ٢٠١٢م.
٩٤. الكواز ، محمد كريم ، البلاغة والنقد – المصطلح والنشأة والتجديد، مؤسسة الانتشار العربي ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠٦م .
٩٥. اللقاني ، أحمد حسين ، وعلي الجمل . معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج ، وطرق التدريس ، ط١، عالم الكتب ، ١٩٩٦م .
٩٦. اللقاني ، حسن احمد ، وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية ، عالم الكتب ، ط٣ ، القاهرة ، ١٩٨٢ م.
٩٧. الماوردي،بدورعبد الله:الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات محو الأمية في الجمهورية اليمنية،(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية،ابن رشد،٢٠٠٢.
٩٨. مجاور، محمد صلاح الدين. وفتحي عبد المقصود الديب. المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية، ط٤، دار العلم، الكويت، ١٩٧٧م.
٩٩. مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز،ج٢، مطبعة مصر، القاهرة، ١٩٦١م .

١٠٠. مجيد،سوسن شاكر ،تطورات معاصرة في التقويم التربوي،الأردن،٢٠١١ م .
١٠١. ـــــــ ، تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١ م.
١٠٢. المخلافي،عبد السلام خالد سلطان،تقويم برنامج إعداد مدرسي الرياضيات من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية اليمنية،(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية،الجامعة المستنصرية ،١٩٩٩ م .
١٠٣. المرزباني، الموشح ، تحقيق : علي محمد البجاوي ، القاهرة ، ١٩٦٥م.
١٠٤. مرعي ، توفيق احمد يوسف ، الكفايات الإدائية الأساسية عند معلم المرحلة الابتدائية في ضوء تحليل النظم واقتراح برنامج لتطويرها ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٩٩٨ م.
١٠٥. مصطفى،ابراهيم واخرون،المعجم الوسيط،ج١،ج٢، تركيا دار الدعوة، ١٩٨٩ م.
١٠٦. مصطفى إبراهيم وآخرون ، المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، الجزء الثاني ، دار احياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، د. ت . بلا
١٠٧. مصطفى ، احمد ، ادارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، بحث منشور ، مؤتمر ادارة الجودة الشاملة من ١١–١٢ مايو ١٩٩٧، جامعة الزقازيق ، القاهرة .
١٠٨. معروف ، نايف محمود ، خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ط١، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥ م .
١٠٩. الملحم ، حسين ، المعيار بين الأدب والنقد ، مجلة الموقف الأدبي ، العدد ٤٣٢ ، اتحاد الأدباء والكتاب العرب ، ٢٠٠٧م .
١١٠. ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، ٢٠٠٢ م.
١١١. _____،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٠م.
١١٢. مندور ، محمد ، النقد الأدبي الحديث ، القاهرة ، ١٩٧١م .

١١٣. المنيزل ، عبد الله فلاح ، عدنان يوسف العتوم ، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ، الأردن ، ٢٠١٠م.
١١٤. المياحي،إيمان إسماعيل عايز،بناء برنامج لتدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة كليات التربية في ضوء صعوبات تدريس المادة ودراستها،كلية التربية،ابن رشد،جامعة بغداد(اطروحة دكتوراه غير منشورة) ٢٠٠٨ م.
١١٥. الناقة ، محمد كامل . البرنامج التعليمي القائم على الكفايات ، أسسه إجراءاته ، القاهرة ، مطابع الطوبجي التجارية ، ١٩٩٤ م.
١١٦. هاشم،زكي محمود. إدارة الموارد البشرية،ذات السلاسل للطباعة، بغداد،١٩٨٩م.
١١٧. هندام ، يحيى حامد ، وجابر عبد الحميد جابر ، المناهج ، اسسها ، تخطيطها ، تقويمها ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨م.
١١٨. الوائلي ، سعاد عبد الكريم ،الدليمي ، طه علي حسين و ،: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، الأردن ، ٢٠٠٥م.
١١٩. وزارة التربية ، تقرير متابعة تنفيذ توصيات الندوات والحلقات الدراسية ، المؤتمر التربوي العاشر ، وثيقة رقم ٣ ، العراق ، ١٩٨٤ م .
١٢٠. الوكيل،حلمي أحمد،ومحمود حسين بشير،الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، مطابع ألقيس التجارية، الكويت، ١٩٩١ م .
١٢١. وهبة ، مجدي ، معجم مصطلحات الأدب ، مكتبة لبنان ، بيروت،٢٠١٠م .
١٢٢. وهبة ، مجدي ، والمهندس ، كامل ، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، مكتبة لبنان ، ط١ ، بيروت ، ١٩٨٤م .
١٢٣. ويلك،رينيه،ترجمة:محمد عصفور،مفاهيم نقدية،عالم المعرفة١١٠،الكويت، ١٩٨٧م .
١٢٤. يوسف، ماهر إسماعيل صبري: الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم ،،مكتبة الرشد، الرياض ، ٢٠٠٢ م .

المصادر الأجنبية

1.Lindzey, M. " Performance, Based Teacher Education and Examination as slogn. The journal of Teacher Education. Vl.24,No.3 1973.

2.websters . seventh newcallegiate dictionary g-4.c merrian company u . s . a 1972 .

3. Carter: ***Dictionary of Education***, New York McGraw Hill comp,1973.

4. Tanner ,A:R.& I.J .Detoro: ***Totel Quality Management*** ,Mass: Addison – Wesley publishing co.1992.

5. Gergory, c. mclaughlin :***total quality in research and development***, florida , st, lucic press,1995.

6.Herman , ganice , (1995) , total quality management (t q m) for education educational technology .

7-Mauriel , johnj others (1995) , "does tqmaffect teaching , learning , paper presented to the American educational research association national meeting , Minneapolis ,mn .

8-Griswold , Philip – others , (1993) : " total quality schools implementation evaluation : aconcerns-based approach " w w w. eric.ed . gov , 22february 2006 .

9.Clay , m "technology competeny cies of beginning Teacher achall enge " and opportunity fror teacher preparation programs" dis – abs – int . 55 (5) .1994 .

10-Pigge , fred liand bowling green " teacher competencies need , proficiency and where proficiency was dwvwloped "

11-ournal of teacher . education , vol ,xxix , no , 4 ,
1978 .
12.Ebel, Robert. l. (1972): Essentials of Educational Measurement, 2nd ed. New Jersey Englewood, Cliffs, Pretice-Hall.

ملحق رقم (١)
تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق
Republic Of Iraq
Ministry of Education
وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
Directorate General of Education In Diyala
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات
Number \
A.D Data \
A.H Data \
العدد // ٢٠٨٨٤
التاريخ الميلادي ٢٠٢١/١٢/٩ م
التاريخ الهجري ١٤٣٢

الـــــى / ادارات المدارس الثانوية والإعدادية في المحافظة كافة
م/تسهيـــل مهمـــة
****

حصلت الموافقة علـــى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (سوزان حسين طه) فـــي جامعة ديالى / كلية التربيـــة / الأصمعي / تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لغرض اجـــراء البحث الموســـوم (بناء برنامج تطوير كفايات مدرسي النقد الأدبي للمرحلة الإعدادية وفق معايير الجودة الشاملة) وعلى ان يتم تطبيق التجربة بحضور مدرس المادة حصرا وان يتحمل مدرس المادة مسؤولية اجراء الامتحانات ومتابعة تنفيذ الخطة التدريسية وبالتنسيق مع المطبقة .
مـــــع التقـــــدير ...

فوزي حمودي ابراهيم
ع/ المدير العـــــام
٢٠١١٨٠ / ٩ /م

نسخه منه الى
****
• السيد معاون المدير العام / للشؤون الفنية / للعلم مع التقدير
• مديرية الإشراف الاختصاص / للعلم مع التقدير
• مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

وسام ٦-١٠
محافظة ديالى / بعقوبة / تدارع المحافظة الرئيسي / هـ: 528181 أو هـ: 528180

ملحق رقم (٢)

أسماء المدارس للعينة الأصلية في مديرية تربية ديالى

ت	اسم المدرسة	ذكور	إناث	القضاء
١-	إعدادية الشريف الرضي	-		بعقوبة
٢-	إعدادية ابن السراج	-		-
٣-	الإعدادية المركزية	-		-
٤-	إعدادية الزهراء		-	-
٥-	ثانوية بلاط الشهداء	-		-
٦-	ثانوية العدنانية		-	-
٧-	ثانوية نزار	-		-
٨-	ثانوية السلام	-		-
٩-	ثانوية جمانة		-	-
١٠-	ثانوية عائشة		-	-
١١-	إعدادية جمال عبد الناصر	-		-
١٢-	ثانوية القدس		-	-
١٣-	ثانوية الآمال		-	-
١٤-	ثانوية آمنة بنت وهب		-	-
١٥-	إعدادية ديالى	-		-
١٦-	إعدادية المعارف	-		-
١٧-	ثانوية فاطمة		-	-
١٨-	ثانوية المحسن	-	-	-
١٩-	ثانوية الحسن بن علي	-		-
٢٠-	ثانوية النسائي	-	-	-
٢١-	إعدادية الطلع النضيد	-		-
٢٢-	إعدادية زينب الهلالية		-	-
١٣-	إعدادية الخيزران		-	-
٢٤-	إعدادية ثويبة الاسلمية		-	-
٢٥-	إعدادية ام حبيبة		-	-
٢٦-	ثانوية بعقوبة المسائية		-	-
٢٧-	ثانوية سعد	-		الخالص
٢٨-	إعدادية الرواد	-		-

٢٩	إعدادية العراقية		-	-
٣٠-	ثانوية النضال	-		-
٣١-	إعدادية المتنبي	-	-	-
٣٢-	ثانوية البطولة	-		-
٣٣-	ثانوية أور	-	-	
٣٤-	ثانوية المامون	-	-	-
٣٥-	ثانوية جديدة الأغوات	-		-
٣٦-	ثانوية اليازجي	-	-	-
٣٧-	ثانوية الحمائم		-	-
٣٨-	ثانوية الوديعة		-	
٣٩-	ثانوية تلمسان		-	-
٤٠-	ثانوية القوارير		-	-
٤١-	ثانوية ابن يونس	-	-	-
٤٢-	إعدادية النبوة		-	
٤٣-	ثانوية الاقتدار		-	-
٤٤-	ثانوية أنطاكية		-	-
٤٥-	ثانوية المروة		-	-
٤٦-	ثانوية رابعة العدوية		-	-
٤٧-	ثانوية زحل		-	-
٤٨-	ثانوية الدؤلي		-	-
٤٩-	إعدادية أسد الله	-		-
٥٠-	ثانوية لكش		-	-

ملحق رقم (٣)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

استبانة استطلاعية

الأستاذ الفاضل / الأستاذة الفاضلة .....

المحترم / المحترمة

تروم الباحثة إجراء دراسة ترمي إلى " بناء برنامج لتطوير كفايات مدرسي النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة " ، وبالنظر لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة واسعة في هذا المجال تتوجه إليكم الباحثة بالسؤال الآتي، آملة أن ينال عنايتكم خدمة لأغراض البحث العلمي.

السؤال : ما الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية ؟ ،

يرجى تحديد الكفايات في ضوء معايير الجودة الشاملة المرفقة نسخة منها مع الاستبانة .

ملاحظة : تم تصنيف الكفايات إلى ثلاثة مجالات :

١. مجال التخطيط .

٢. مجال التنفيذ .

٣. مجال التقويم .

.. مع فائق الشكر والامتنان .

الباحثة : سوزان حسن طه.

الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
أولا : مجال التخطيط :			
١. يطلع على الأهداف العامة لتدريس المادة.			
٢. يطلع على الأهداف الخاصة لتدريس المادة .			
٣. يصوغ الأهداف السلوكية للدرس.			
٤. يلم بمادته التخصصية الماما مناسبا.			
٥. تكون لديه معلومات مناسبة عن المواد الأخرى .			
٦. ينوع من طرائقه وأساليبه التدريسية بحسب الموقف التعليمي .			
٧. يوزع وقت الدرس بنحو ملائم على فقرات الموضوع .			
٨. يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع في خطة الدرس .			
ثانيا : مجال التنفيذ :			
١. يتحدث بصوت واضح ومسموع .			
٢. يعرض الموضوع بصورة صحيحة ودقيقة وواضحة .			
٣. يعطي مقدمة ملائمة للدرس تتفق مع أهدافه.			
٤. يوظف مادته توظيفا عمليا .			
٥. يربط ما يقدمه من معلومات بالخبرات السابقة			
٦. يغطي المادة العلمية المقررة أثناء الدرس .			

٧. يتوسع بالمادة العلمية بما يثري الدرس. ٨. يجعل الطالب محور العملية التعليمية. ٩. يعتمد التسلسل المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل . ١٠. يستنبط المواقف التي تثير التفكير لدى الطلبة و يشجعهم على طرح الأسئلة . ١١. يعتمد المثيرات التدريسية (تغيير نبرات الصوت وتوزيع النظرات والإشارات والحركات داخل الصف) . ١٢. يعتمد لغة عربية سليمة وواضحة ملائمة لقدرات الطلبة العقلية واللغوية . ١٣. يحرص على تعليم المتعلم كيف يتعلم . ١٤. يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس. ١٥. يركز في المفاهيم الأساسية ويراعي استيعاب الطلبة لكل نقطة في الموضوع . ١٦. يستعمل تمرينات تطبيقية في توضيح الدرس . ١٧. يربط مادة الدرس ببيئة الطالب . ١٨. يحسن استخدام الملخص السبوري بصورة منطقية وفعالة . ١٩. يعرض الوسيلة التعليمية في وقتها			

الملائـم بنحـو صـحيح مـع مراعـاة حداثتها وتنوعها. ٢٠. يشجع على الألفة والانسجام بين المتعلمين ويعودهم الديمقراطية وحرية الرأي. ٢١. يـولي اهتمامـا لكـل المتعلمـين لاسيما الخجولين وضعاف المستوى . ٢٢. يراعـي مشـاعر المتعلمـين وانفعـالاتهم ولا يسـخر مـن إجابـاتهم ويتقبل آراءهم. ٢٣. يعتنـي بالواجبـات الصـفية والمدرسية ٢٤. يعتني بمظهره الخارجي . ٢٥. يتـزن انفعاليـا داخـل الصـف ويتحدث إلى طلبته بثقة عالية . ٢٦. يعـالج المواقـف التـي تواجهـه بأسلوب تربوي . ٢٧. يكـون حيويـا ونشـيطا فـي أثنـاء الدرس . ٢٨. ينـال ثقـة الطلبـة واحترامهم داخل الصف. ٢٩. يحسـن اسـتعمال البـدائل المتاحـة لتطوير العملية التربوية ويعطي أمثلة من واقع المتعلمين . ٣٠. يعمل على تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب . **ثالثا : مجال التقويم :**			

١. يمنح الطلبة فرصة كافية للإجابة عن الأسئلة ٢. يشرك اكبر عدد من الطلبة في المناقشة . ٣. يستعمل الأسئلة الصفية في أثناء عرض الموضوع. ٤. يراعي القواعد السليمة في صياغة الأسئلة. ٥. ينوع من استعمال الأسئلة بحسب مستويات المتعلمين مراعاة للفروق الفردية. ٦. يتيح الفرصة للطلبة للإجابة عن أسئلته دون استعجالهم . ٧. ينوع من الأساليب التقويمية المناسبة. ٨. يعطي أسئلة لتقويم مدى تحقيق أهدافه السلوكية . ٩. يستعمل التقويم التمهيدي لمعرفة مدى استعداد المتعلمين . ١٠. يستعمل التقويم التشخيصي في أثناء المهمة . ١١. يستعمل التقويم التكويني في انتهاء الوحدات التدريسية. ١٢. يستعمل التقويم النهائي لمعرفة مرحلة التعليم .			

معايير الجودة الشاملة التي تم اختيار الكفايات في ضوئها :

أولا : مجال التخطيط :

١. وضع أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطالب وتزويده بخبرات تعليمية مفيدة .

٢. الاهتمام بعملية التنظيم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة .

ثانيا : مجال التنفيذ :

١. عدّ المدرس مشاركا رئيسا في العملية التعليمية وعدّ المتعلم محورها الأساس.

٢. تنوع طرائق التدريس وملاءمتها لمرامي المنهج مع توظيف التكنولوجيا المتقدمة .

٣. التركيز على تحسين عمليات التعليم والتعلم بدلا من التركيز على مخرجات التعلم فقط .

٤. البعد عن التخويف واعتماد التحفيز .

ثالثا : مجال التقويم :

١. إجراء التقويم بأنواعه المختلفة بضبط ودقة عاليين .

٢. استعمال الوسائل الإحصائية لمراقبة العملية التعليمية .

ملحق رقم (٤)

أسماء المحكمين(بحسب اللقب العلميّ والحروف الهجائية)الذين استعانت بهم الباحثة

ت	الاسم والمرتبة العلمية	مكان العمل	الاختصاص
١	ا.د أسماء كاظم فندي	كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى	طرائق تدريس اللغة العربية
٢	ا.د حسن علي فرحان	كلية التربية / ابن رشد /جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	ا.د سعد علي زاير	كلية التربية / ابن رشد /جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
٤	ا.د كامل نجم الدليمي	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	ا.د محمد أنور محمود	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	قياس وتقويم
٦	ا.م.د جاسم محمد السلامي	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	ا.م.د حسن خلباص حمادي	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	ا.م.د رحيم علي صالح	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
٩	ا.م.د رقية عبد الأئمة ألعبيدي	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٠	ا.م.د رهيف ناصر علي العيساوي	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
١١	ا.م.د رياض حسين علي	كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى	طرائق تدريس اللغة العربية
١٢	ا.م.د زينب عبد الحسين حمدان	كلية التربية/الجامعة المستنصرية	طرائق تدريس اللغة الغربية
١٣	ا.م.د سلمى مجيد حميد	كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة ديالى	طرائق تدريس تاريخ
١٤	ا.م.د ضياء عبد الله احمد	كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٥	ا.م.د عبد المهيمن احمد	كلية التربية / الجامعة المستنصرية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٦	ا.م.د عبد الجبار عدنان	كلية التربية / الجامعة المستنصرية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٧	ا.م.د عواد التميمي	كلية الآداب /جامعة بغداد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٨	ا.م.د منى خليفة	كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة ديالى	طرائق تدريس التاريخ
١٩	م.د أمجد حميد عبدالله	كلية التربية / أبن رشد / جامعة بغداد	اللغة العربية / نقد أدبي حديث
٢٠	م.دخالد جمال	كلية التربية / أبن رشد / جامعة بغداد	قياس وتقويم

			-

ملحق رقم (٥)

استمارة خاصة بالإجابة عن فقرات الأداة

ورقة الإجابة:					
ت	متحققة بشكل كبير جدا	متحققة بشكل كبير	متحققة بشكل متوسطة	متحققة بشكل قليل	غير متحققة
١					
٤٤					

ملحق رقم (٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى

كلية التربية والعلوم الإنسانية

الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية والنفسية

بطاقة الملاحظة

اسم المدرسة. .....

مديرية تربية.....

تاريخ الملاحظة.....

أولاً: مجال التخطيط:-

ت	الكفايات	مستويات الأداء				
		متحققة بدرجة كبيرة جدا	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة قليلة	غير متحققة
١.	له دراية كاملة بالأهداف العامة لتدريس المادة.					
٢.	له دراية كاملة بالأهداف الخاصة لتدريس المادة.					
٣.	له القدرة على صياغة الأهداف السلوكية للدرس.					
٤.	ملم بمادته التخصصية الماما مناسبا.					
٥.	تكون لديه معلومات كافية عن المواد الأخرى .					

٦.	لـه المعرفـة بطرائـق وأسـاليب تعليميـة متنوعـة بتنوع الموقف التعليمي .					
٧.	يحسن إدارة الوقت وتنظيم خطوات الدرس .					
٨.	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع في خطة الدرس وينظم استعمالها .					

ثانياً: مجال التنفيذ:-

ت	الكفايات	مستويات الأداء				
		متحققة بدرجة كبيرة جدا	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة قليلة	غير متحققة
١.	يتحدث بصوت واضح ومسموع .					
٢.	يعرض الموضوع بصورة صحيحة ودقيقة وواضحة .					
٣.	يعطي مقدمة ملائمة للدرس تتفق مع أهدافه.					
٤.	يوظف مادته توظيفا عمليا .					
٥.	يربط ما يقدمه من معلومات بالخبرات السابقة.					
٦.	يغطي المادة العلمية المقررة أثناء الدرس .					
٧.	يتوسع بالمادة العلمية بما يثري الدرس.					
٨.	يجعل الطالب محور العملية التعليمية.					
٩.	يعتمد التسلسل المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل .					
١٠	يستنبط المواقف التي تثير التفكير لدى					

	الطلبة و يشجعهم على طرح الأسئلة .					
١١	يعتمد المثيرات التدريسية (تغيير نبرات الصوت وتوزيع النظرات والإشارات والحركات داخل الصف) .					
١٢	يكون حيويا ونشيطا في أثناء الدرس .					
١٣	يوزع اهتمامه على الطلبة جميعا بحسب احتياجاتهم .					
١٤	يعتني بمظهره الخارجي .					
١٥	يتزن انفعاليا داخل الصف ويتحدث إلى طلبته بثقة عالية .					
١٦	يراعي المفاهيم الأساسية في كل الموضوع .					
١٧	يستعمل تمرينات تطبيقية في توضيح الدرس .					
١٨	يحسن استخدام الملخص السبوري بصورة منطقية وفعالة .					
١٩	يعرض الوسيلة التعليمية في وقتها الملائم بنحو صحيح مع مراعاة حداثتها وتنوعها.					
٢٠	يربط مادة الدرس ببيئة الطالب .					
٢١	يعمل على تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب .					
٢٢	يحسن استعمال البدائل المتاحة لتطوير العملية التربوية ويعطي أمثلة من واقع المتعلمين .					
٢٣	يعتني بالواجبات الصفية والمدرسية .					
٢٤	له القدرة على توجيه المتعلم كيف يتعلم .					
٢٥	يعتمد لغة عربية سليمة وواضحة ملائمة لقدرات الطلبة العقلية واللغوية .					

٢٦	يعالج المواقف التي تواجهه بأسلوب تربوي .					
٢٧	يشجع على الألفة والانسجام بين المتعلمين ويعودهم الديمقراطية وحرية الرأي.					
٢٨	ينال ثقة الطلبة واحترامهم داخل الصف.					
٢٩	يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس.					
٣٠	يراعي مشاعر المتعلمين وانفعالاتهم ولا يسخر من إجاباتهم ويتقبل آراءهم.					

ثالثا : مجال التقويم :

ت	الكفايات	مستويات الأداء				
		متحققة بدرجة كبيرة جدا	متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة قليلة	غير متحققة
١.	يستعمل التقويم التمهيدي لمعرفة مدى استعداد المتعلمين .					
٢.	يشرك اكبر عدد من الطلبة في المناقشة .					
٣.	يستعمل الأسئلة الصفية في أثناء عرض الموضوع.					
٤.	يراعي القواعد السليمة في صياغة الأسئلة.					
٥.	ينوع من استعمال الأسئلة بحسب مستويات المتعلمين مراعاة للفروق الفردية.					
٦.	يتيح الفرصة للطلبة للإجابة عن أسئلته					

	دون استعجالهم .					
٧.	ينوع من الأساليب التقويمية المناسبة.					
٨.	يعطي أسئلة لتقويم مدى تحقيق أهدافه السلوكية .					
٩.	يمنح الطلبة فرصة كافية للإجابة عن الأسئلة.					
١٠.	يستعمل التقويم التشخيصي في أثناء المهمة .					
١١.	يستعمل التقويم التكويني في انتهاء الوحدات التدريسية.					
١٢.	يستعمل التقويم النهائي لمعرفة مرحلة التعليم .					

ملحق رقم (٧)

الكفايات الايجابية والسلبية في أداء مدرسي النقد الأدبي مع وسطها المرجح ووزنها المئوي مرتبة تنازليا .

ت	المجال	الكفايات	متحققة بشكل كبير جدا	متحققة بشكل كبير	نتحققة بشكل متوسط	متحقق بشكل قليل	غير متحققة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١.	**التخطيط**	يطلع على الأهداف العامة لتدريس المادة.	٢٩	١٢	٩	–	–	٤,٤	٨٨
٢.	=	يوزع وقت الدرس بنحو ملائم على فقرات الموضوع .	٢١	١١	١٦	٢	–	٤,٠٢	٨٠,٤
٣.	=	ملم بمادته التخصصية الماما مناسبا.	٤	٨	١٥	١٧	٦	٢,٧٤	٥٤,٨
٤.	=	يطلع على الأهداف الخاصة لتدريس المادة.	٩	٦	١٠	١١	١٤	٢,٧	٥٤
٥.	=	تكون لديه معلومات مناسبة عن المواد الأخرى .	–	–	١٩	٢٣	٨	٢,٢٢	٤٤,٤
٦.		يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع في خطة الدرس.	–	٢	٨	١٨	٢٢	١,٨	٣٦
٧.	=	يصوغ الأهداف السلوكية للدرس.	–	–	٧	١٢	٣١	١,٥٢	٣٠,٤
٨.	=	ينوع من طرائقه وأساليبه التدريسية بحسب الموقف التعليمي .	–	–	٤	٩	٢٧	١,١٤	٢٢.٨
/////	/////////	//	/////////	//////	/////////	/////////	///////	//////////////	//////////////
٩.	**التنفيذ**	يعتني بمظهره الخارجي .	١٢	٣٣	٥	–	–	٤.١٤	٨٢,٨
١٠.	=	يتحدث بصوت واضح ومسموع .	٧	٢٧	١١	٥	–	٣,٧٢	٧٤,٤
١١.	=	يكون حيويا ونشيطا في أثناء الدرس .	٧	١٨	١٤	١٠	١	٣,٤	٦٨
١٢.		يعتني بالواجبات الصفية والمدرسية .	٩	١٢	٢٠	٧	٢	٣,٣٨	٦٧,٦
١٣.	=	يعتمد لغة عربية سليمة وواضحة ملائمة لقدرات الطلبة العقلية واللغوية .	٧	١١	١٥	١٦	١	٣,١٤	٦٢,٨
١٤.	=	يتزن انفعاليا داخل الصف ويتحدث إلى طلبته بثقة عالية .	٥	١٠	١٦	١٣	٦	٢,٩	٥٨
١٥.	=	يشجع على الألفة والانسجام بين المتعلمين ويعودهم الديمقراطية وحرية الرأي.	٥	٩	١١	١٩	٦	٢,٧٦	٥٥,٢
١٦.	=	يعالج المواقف التي تواجهه بأسلوب تربوي .	٥	٦	١٠	١٥	١٤	٢,٤٦	٤٩,٢
١٧.	=	يحسن استعمال الملخص السبوري بصورة منطقية وفعالة.	٥	٥	١١	١٣	١٦	٢,٤	٤٨
١٨.		يعرض الموضوع بصورة صحيحة وواضحة .	٤	٦	١١	١٣	١٦	٢,٣٨	٤٧,٦
١٩.	=	يربط ما يقدمه من معلومات بالخبرات السابقة.	٤	٥	٩	١٩	١٣	٢,٣٦	٤٧,٢
٢٠.	=	يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس.	٣	٤	٨	٢٠	١٥	٢,٢	٤٤
٢١.	=	يستعمل تمرينات تطبيقية في توضيح الدرس .	٤	٤	٧	١٦	١٩	٢,١٦	٤٣,٢
٢٢.	=	ينال ثقة الطلبة واحترامهم داخل الصف.	٢	٤	٩	١٩	١٦	٢,١٤	٤٢,٨
٢٣.	=	يتوسع بالمادة العلمية بما يثري الدرس.	٢	٥	٦	١٧	٢٠	٢,٠٤	٤٠,٨
٢٤.	=	يعتمد المثيرات التدريسية (تغيير نبرات الصوت وتوزيع النظرات والإشارات والحركات داخل الصف)	١	٤	٦	٢٢	١٧	٢	٤٠

		.							
٢٥.	=	يـولي اهتمامـا لكـل المتعلمـين لاسـيما الخجـولين وضعاف المستوى ويراعي مشاعرهم .	٢	٣	٦	٢٠	١٩	١,٩٨	٣٩,٦
٢٦.	=	يعتمـد التسلسـل المنطقـي فـي عـرض المـادة مـن السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل .	٢	٢	٨	١٨	٢٠	١,٩٦	٣٩,٢
٢٧.	=	يعطي مقدمة ملائمة للدرس تتفق مع أهدافه.	١	٣	٥	٢٣	١٨	١,٩٢	٣٨,٤
٢٨.	=	يربط مادة الدرس ببيئة الطالب .	١	٢	٥	٢٣	١٩	١,٨٦	٣٧,٢
٢٩.	=	يركز في المفاهيم الأساسية ويراعي استيعاب الطلبة لكل نقطة في الموضوع .	١	٢	٤	٢٢	٢١	١,٨	٣٦
٣٠.	=	يستنبط المواقف التي تثير التفكير لدى الطلبة و يشجعهم على طرح الأسئلة .	١	٢	٣	٢١	٢٣	١,٧٤	٣٤,٨
٣١.	=	يعرض الوسيلة التعليمية في وقتها الملائم بنحو صحيح مع مراعاة حداثتها وتنوعها.	–	١	٥	٩	٣٥	١,٤٤	٢٨,٨
٣٢.	=	يعمل على تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب .	–	١	٤	٩	٣٦	١,٤	٢٨
٣٣.	=	يجعل الطالب محور العملية التعليمية.	–	١	٣	٧	٣٩	١,٣٢	٢٦,٤
٣٤.	=	يحرص على توجيه المتعلم كيف يتعلم .	–	١	٢	٦	٤١	١,٢٦	٢٥,٢
/////	////////	//	////////	//////	////////	////////	///////	//////////////	//////////////
٣٥.	**التقويم**	يستعمل التقويم النهائي لمعرفة مرحلة التعليم .	٥٠	–	–	–	–	٥	١٠٠
٣٦.	=	يستعمل التقويم التكويني في انتهاء الوحدات التدريسية.	٥٠	–	–	–	–	٥	١٠٠
٣٧.	=	يمنح الطلبة فرصة كافية للإجابة عن الأسئلة.	٣١	١٧	٢	–	–	٤,٥٨	٩١,٦
٣٨.	=	يستعمل الأسئلة الصفية في أثناء عرض الموضوع.	٥	١٣	٢١	٩	٢	٣,٢	٦٤
٣٩.	=	يشرك اكبر عدد من الطلبة في المناقشة .	٣	٩	١١	٢٢	٥	٢.٦٦	٥٣.٢
٤٠.	=	يعطي أسئلة لتقويم مدى تحقيق أهدافه السلوكية .	–	٤	٥	٣١	٨	٢,٦٤	٥٢,٨
٤١.		يستعمل التقويم التمهيدي لمعرفة مدى استعداد المتعلمين.	٢	٤	١٠	١٥	١٩	٢,١	٤٢
٤٢.	=	ينوع من استعمال الأسئلة بحسب مستويات المتعلمين مراعاة للفروق الفردية.	–	٣	٧	٢٣	١٧	١,٩٢	٣٨.٤
٤٣.	=	يستعمل التقويم التشخيصي في أثناء المهمة .	–	–	٨	١٦	٢٦	١,٦٤	٣٢.٨
٤٤.	=	يراعي القواعد السليمة في صياغة الأسئلة.	–	–	٣	١٧	٣٠	١,٥٤	٣٠,٨

ملحق رقم (٨)

م / صلاحية البرنامج التطويري

تروم الباحث دراسة (**بناء برنامج تطوير الكفايات التدريسية لمدرسي النقد الأدبي للمرحلة الإعدادية على وفق معايير الجودة الشاملة**) .

لذا عمدت إلى إعداد قائمة بالكفايات التعليمية التي يتطلبها هدف البحث ، وكانت الكفايات موزعة على خمس مجالات هي : الكفايات موزعة على خمسة مجالات

١- مجال التخطيط ويشمل (٨) كفايات

٢- مجال التنفيذ ويشمل (٢٦) كفايات

٣- مجال التقويم ويشمل (١٠) كفايات

وبعد حساب صدقها الظاهري ، صاغت الباحثة استمارة للملاحظة ، وقد اظهرت النتائج بعد التطبيق النهائي ، ان هناك عددا من الكفايات لم يتمكن مدرسي النقد الأدبي من أدائها ، ولكي تصل الباحثة الى المرمى الرئيسي للبحث صاغت الباحثة البرنامج متضمن الكفايات غير المتحققة ، ولما تعهده فيكم الباحثة من خبرة ودراية في مجال تخصصكم أضع بين يديكم هذا البرنامج لتعرف صلاحيته من حيث :

١- مراميه

٢- موضوعاته

٣- مدته

ولكم جزيل الشكر

الباحثة

سوزان حسن طه

المفردات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
أولا : المرامي العامة للبرنامج التطويري ::			
١١. تزويد المدرسين بالمعارف والمهارات العالية لأداء مهماتهم المطلوبة .			
١٢. تزويد المدرسين بأحدث ما وصل إليه البحث العلمي والأدبي في اختصاصهم الدقيق.			
١٣. تمكنهم من استخدام الوسائل التعليمية ذات العلاقة بموضوع الدرس .			
١٤. تذوق النقد وفهمه فهماً دقيقاً لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي بل يتجاوز إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص .			
١٥. زيادة ثقة المدرسين بأنفسهم من خلال رفع مستوى أدائهم التعليمي.			
١٦. تحسين اتجاهات المدرسين وسلوكهم وإكسابهم قيماً واتجاهات جديدة نحو مسائل أو مواقف معينة تتلاءم مع اتجاهات العمل التربوي المدرسي.			
١٧. تزويد المدرسين بأحدث الطرق والوسائل التعليمية وإبعادهم عن الوسائل القديمة الغير منتجة مع هذه المادة .			
١٨. حث المدرس على استعمال التمرينات التطبيقية وربطها			

المباشر ببيئة المتعلم بما يخدم العملية التربوية . ١٩. تمكين المدرس من اشتقاق الأهداف السلوكية بما يخدم العملية التربوية . ٢٠. تعريف المدرس بمدى أهمية عملية التخطيط وتأثيرها المباشر بالعملية التربوية وحثهم على استعمال الخطة اليومية . **٢- المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التخطيط:** ١ -يوضح مفهوم التخطيط . ٢- يحدد أنواع التخطيط . ٣- يتمكن من إعداد الخطة اليومية . ٤- يتمكن من إعداد الخطة السنوية . ٥- يحرص على تطبيق كل فقرات الخطة الموضوعة . ٦- يجسد أهمية التخطيط للعملية التعليمية في المرحلة الإعدادية . ٧- يحدد أهداف الدرس بشكل واضح ودقيق . **٢ : المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التنفيذ :-** ١. يسهم في حل المشكلات التربوية للمتعلمين . ٢. يشجع المتعلمين على إبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم بكل حرية وديمقراطية . ٣. يعرض الموضوع بدقة ووضوح . ٤. يربط ما يقدمه للمتعلمين من المواضيع بالخبرات السابقة ٥. يحدد الطريقة الملائمة لعرض الموضوع. ٦. يشرح الموضوع بأسلوب منطقي متسلسل يبدأ من			

الجزء وينتهي بالكل . ٧. يهتم بالواجبات الصفية اليومية . ٨. يربط وحدة الخبرة بالبيئة المحيطة بالتلاميذ . ٩. يعرض الأمثلة والتشبيهات عند عرض الدرس . ١٠. يحدد الطريقة المناسبة لعرض الموضوع . ١١. يستعمل الوسائل التعليمية بأسلوب يحقق الأهداف المرجوة من استعمالها . ١٢. يعرض الوسائل التعليمية عند شرح الموضوع . ١٣. يتعامل مع المتعلمين بروح إنسانية وشفافة . ١٤. يراعي مشاعر المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم . ١٥. يستعمل الملخص السبوري بما يثري الدرس . ١٦. يعمل على مشاركة المتعلمين جميعهم في العملية التعليمية . **٣ – المرامي السلوكية للبرنامج في مجال التقويم :** ١– يحدد مفهوم التقويم . ٢– يعرف استعمالات التقويم . ٣– يشرك اكبر عدد من المتعلمين للإجابة عن الأسئلة . ٤–يحدد أنواع التقويم المناسب للمتعلمين . ٥–يستعمل أساليب تقويميه تغطي أهداف المادة . ٦– يحسن إعداد أداة التقويم. ٧– أن يوجه الأسئلة حسب مستويات المتعلمين ويراعي الفروق الفردية. **ثانيا : الموضوعات:**			

ت	المجال	موضـــوعات البرنامج	مفردات البرنامج	عدد الساعات		
				نظري	تطبيقي	المجموع
١.	التخطيط	تخطـــــيط الـــــدرس أهميتـــــه أساليبه	مفهوم التخطيط أهمية التخطيط أنواع التخطيط تخطيط قصير المدى (درس)	١٢	–	١٢
٢.	التنفيذ	تنفيذ الدرس	مفهوم التنفيذ خطوات تنفيذ الدرس أنـواع الطرائـق التـي تحدد تقديم الدرس المحاضرة أو الإلقاء الحوار والمناقشة	٣٢	١٢	٤٤
٣.	التقويم	التقويم	مفهوم التقويم أهمية التقويم وأهدافه أنواع التقويم مستويات التقويم أساليب التقويم وتشمل :- الاختبارات استعمال الملاحظة فوائد استعمال التقويم	٤	١٢	١٦
المجموع				٤٨	٢٤	٧٢

ثالثا :الفعاليات التنفيذية :

١٤.مواد تدريس البرنامج .

يلـزم إعـداد محتـوى للبرنـامج وقـت معـين، وتقـوم إدارة البرنـامج

بتوزيعه على المتلقون يحتوي هذا البرنامج جميع تفاصيل البرنامج. **١٥. المحاضرون في البرنامج .** ١ –أساتذة جامعات ممن يحملون شهادات تخصصية في اللغة العربية وطرائق التدريس . ٢ – أساتذة الجامعات الذين يعملون بشؤون التعليم في وزارة التربية . **١٦. توقيت البرنامج .** من الأمور الأساسية لنجاح أي برنامج تطويري تحديد المدة الزمنية التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج وأيضا القيام باختيار التوقيت المناسب للبرنامج من حيث بدايته ونهايته خلال فترة البرنامج ويفضل التفرغ الكامل لمدة الدورة من قبل المتلقين . **١٧. مدة البرنامج .** يفضل أن تكون المدة الكاملة للبرنامج (٢٧) يوم ويفضل التفرغ الكامل لمدة الدورة وتحتوي مدة البرنامج على ثلاث جلسات تطويرية في اليوم الواحد عدا أيام الجمعة والسبت فإنها تعتبر عطلة ، وبضمنها ثلاثة أيام للنشاطات والاختبار النهائي **١٨. الأماكن المخصصة للتطوير.** يفضل أن يكون مكان التطوير في / كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى وذلك لمناسبة المكان من حيث حجم القاعات الدراسية وإمكانية توافر أساتذة مختصين في النقد وفي طرائق التدريس مما يسهل عملية تطوير المتلقين وصقلهم بالمهارات والخبرات وجودة الأداء المطلوبة على أيدي خبيرة ومتمرسة وهذا كله سوف ينعكس ايجابيا على نجاح البرنامج .			

١٩. الحوافز التشجيعية للمتدربين . ١ – منح المحاضرون الذين يجتازون الدورة بامتياز مكافأة مادية ٢ – توجيه كتاب شكر وتقدير إلى الدارسين الذين شاركوا في الدورة مكافأة معنوية لهم . **٢٠. إدارة البرنامج :** ١– خبير في إدارة البرنامج . ٢– معاون أو مساعد في إدارة البرنامج . ٣– مسؤول إداري عن البرنامج التطويري لمتابعة تنفيذه . ٤– مسؤول مالي لتقييد الحسابات . ٥– عامل خدمة عدد (٢) . **٢١. الوسائل التعليمية .** ١– سبورة . ٢– شفافيات وشرائح (سلايدات) . ٣– الأفلام التلفازية . ٤– جهاز الحاسوب . ٥– جهاز عرض (data show) . **٢٢. النشاطات .** **تقترح الباحثة النشاطات الآتية :** ٤– تكليف الطلبة بتحليل احد النصوص الذي يتناول احد موضوعات مادة النقد الأدبي باستعمال طريقة تحليل النص .			

٥- إقامة ندوات نقاشية تخص موضوعات النقد الأدبي وما هي الصعوبات التي تواجه الدارسين. **٢٣. الطرائق التدريسية .** الأساليب أو الطرائق التي تناسب موضوع النقد هي : ١- الاستكشاف الموجه . ٢- الاستقصاء الموجه . ٣- تحليل النص . ٤- الاستجواب . ٥- الإلقاء أو المناقشة . ٦- حل المشكلات . **٢٤. تقويم الدارسين .** ١ - يحتاج تطوير البرنامج إلى قياس مدى كفايته وهل هو يلبي الاحتياجات المراد تطويرها ، وتعهد إدارة البرنامج لفريق متخصص من التربويين لكي يقومون بمتابعة البرنامج وتقويمه قبل البدء بتنفيذه وذلك من خلال إنشاء كراس يضم محاضرات المتلقين وتسلسلها وفق المادة العلمية المعدة للتدريس في البرنامج ، و التأكد من إن الموضوعات المعدة للبرنامج تلبي حاجة المتلقي للوصول إلى جودة حقيقية قي الأداء ، وكذلك تنظيم عدد الساعات المخصصة للمواضيع التي يراد تطويرها وفق جودة عالية			

من الأداء . ٣- استعمال التقويم القبلي (التمهيدي) ويتم استعمال هذا التقويم قبل البدء بالبرنامج لمعرفة الخبرات الموجودة لدى المتلقين ولكي يتمكن المختص من إدراك مدى اكتساب المهارات والمعرفة من خلال التطور الحاصل لدى المتلقي بعد عقد المقارنة قبل وبعد التنفيذ . **ثانيا : التقويم في أثناء التنفيذ:** ويكون استعمال التقويم البنائي (التكويني) في أثناء عملية التعليم أو التطوير ويكون مستمرا مع العملية التعليمية ومرافقا لها وهنا يقوم المختصين بتقويم كل من البرنامج التطويري والمتلقين لمعرفة مدى تحقيق أهداف البرنامج الموضوعة ، ومدى ملائمة المكان والزمان ووقت البرنامج والطرق والأساليب المستعملة لتنفيذ البرنامج وردود فعل المتلقين تجاهها وطبيعة الوسائل المستعملة ومدى تأثر المتلقين بها . **ثالثا : التقويم بعد التنفيذ :** ١-اختبارات تحصيلية لمعرف مدى تطور الخبرات والمهارات والحقائق التي اكتسبها المتلقي أثناء تواجده خلال البرنامج التطويري وكيفية تأثيرها على أداءه وجودته . ٢- إعداد استبانة مفتوحة لمعرفة مدى ملائمة فقرات البرنامج للمتلقين وكيفية الاستفادة منها . **٢٥. تقويم البرنامج :** يعد التقويم عنصر رئيسي ومهم من عناصر البرنامج التطويري لأنه سيقوم بتوضيح نقاط الضعف لآليات البرنامج ككل ومن خلال المعالجة المتضمنة داخل البرنامج سيتم معرفة نجاح أو			

فشل البرنامج ، وتجد الباحثة امكانية تقويم البرنامج التطويري بمقارنة مدخلات البرنامج بما تحتويها من مرامي سعى البرنامج إلى تطويرها مع المخرجات . **٢٦.صدق البرنامج :** تم عرض البرنامج التطويري بصيغته الأولية على(١٠) محكمين لإجراء الصدق الظاهري للبرنامج وبيان صلاحيته واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء المحكمين معيارا للإبقاء على فقرات البرنامج، وحسب إجابات المحكمين على مفردات البرنامج التي أعطت نسبة (٨٠ %) فأكثر لجميع فقرات البرنامج عملت الباحثة بهذه النتيجة وأصبح البرنامج جاهزا بصيغته النهائية .			

Abstract

Arabic is the language blessed by God Almighty to make it language-speaking Holy Quran and the representative for each letter of it, and occupies a literary criticism an important place in the Arabic language departments because it represents a taste crossing the true reality of life and in spite of studies conducted for this section is important from the Arabic language which held only that the problem in teaching is still a list, because his approach is difficult and the lack of methods teaching used in teaching and weaknesses, so deliberately researcher to study literary criticism, according to new standards are the criteria of total quality in order to live up to this article and threw researcher (based program for the development of teaching skills for teachers literary criticism in the preparatory stage according to the criteria of total quality). To achieve the goal Search researcher has chosen the approach and the descriptive name for the completion of the purposes of research and chose Qsidia schools center of Baquba, the center of Khalis in Diyala province to complete the research procedures, and randomly chose a researcher (50) middle schools and high schools, including (50) teacher of a substance of literary criticism, and applied to the search tool on them, which was is a form note prepared by the researcher through her looking at some of the studies relevant and directed to the identification of a group of experts and professionals in the field of methods of teaching Arabic language and education, and through their opinions researcher prepared a list of competencies consisting of (44) adequacy distributed on three areas (the area of Planning - the implementation - the Calendar) and after making sure of its sincerity through the extraction percentage weight.

And the weighted average them and the statement of competencies strong competencies weak as it was clear to the researcher that the (31) the adequacy of a weak and (13) the adequacy of a strong, has ruled out seeking skills strong and has worked to improve the skills of vulnerable and that by building a program to develop the skills of vulnerable and improve their performance according to quality standards overall, after the completion of the program presented to a group of professors and experts to take their view, the researcher then began modifying and deleting some paragraphs that did not impair the desirability of experts and thus completed the program in its final form.

Republic of Iraq

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Diyala

College of Education for the Humanities

Department of Educational and Psychological Sciences

Building program for the development of teaching skills for teachers of literary criticism in the preparatory stage according to the criteria of total quality

Message provided by the

Susan Hassan Taha al-Tai

To the Board of Education, College of Human Sciences at the University of Diyala, a part of the requirements of the master's degree in Education (Methods of Teaching Arabic Language)

Under the supervision of

.Assistant Professor Dr

Abdul Hassan Abdul Amir Ahmad al-Obeidi

2012 A.D *1432 AH]*