

درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء الجديدة في دولة الإمارات العربية المتحدة

سامي محمد هزايمة، حمود محمد عليجات *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء الجديدة التي وضعها مجلس أبوظبي للتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام لمادة اللغة العربية في مدارس مدينة العين للعام الدراسي 2015/2016، والبالغ عددهم (61) فرداً، منهم (27) مديراً، و(9) مشرفين أكاديميين، و(25) رئيس قسم، يمثلون نسبة (88%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان مقياساً للأدوار المهنية الحديثة اللازمة لمعلمي اللغة العربية تكوّن من (53) فقرة موزعة على خمسة مجالات. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء الجديدة، كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء الجديدة تعزى إلى متغير الجنس.

الكلمات الدالة: الأدوار المهنية الحديثة، معلم اللغة العربية، معايير الأداء.

المقدمة

يعد المعلم بشكل عام ومعلم اللغة العربية على وجه الخصوص من الركائز الأساسية لعملية التعليم في الحاضر والمستقبل معاً. وإن بناء حضارة مشرقة وتحقيق تقدّم مشرق في أي مجال يقوم أساساً على أكتاف المعلمين الأكفاء، الذي يعملون بلا لين أو هوادة؛ من أجل إعداد جيل التي يحمل مسؤولية تقدّم المجتمع ورفقه نحو الأفضل. ذلك أنهم يحملون أنبل رسالة وهي " بناء النفوس وصناعة العقول وتكوين الضمائر الحية، وغرس القيم الدينية والقومية والوطنية والإنسانية وفي مقدمتها الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها، وهم الذين يبنون الفكر المبدع الذي لا يتوقّف عند حد، ولا يحصر نفسه في قالب واحد جامد، ويحصّنون الناشئة من كل أشكال الخطأ واللحن والغلط، ويعدّون الناشئة لمواجهة الحياة بكل ثقة وقوة، ويسمون بهم إلى مستوى التحديات التي تواجه لغة القرآن الكريم وتواجه الوطن والأمة.

إن أكثر المعلمين نجاحاً وفعالية هم الذين يركزون جهودهم في مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم، فهم يصممون أهدافاً واضحة واقعية محددة، ويخططون للتعليم وينفذونه بطرائق تمضي بالمتعلمين نحو الأهداف على نحو نسقي. وهم يسعون على نحو نشط للحصول على استجابات المتعلمين وإسهامهم في تنفيذ الأهداف وحل المشكلات التي قد يواجهونها. وهم الذين يهيئون الأنشطة والوقت المكرس على نحو مباشر لمساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة، كما يشجعون المتعلمين ويساندونهم، وينظرون إليهم بالاحترام الحقيقي لشخصهم ولقدراتهم الفردية. ويبرهن المعلم الفعال على التشجيع والمساندة بتجنب كل ما من شأنه أن يعيق عملية التعليم والتعلم الفعال (السيد، 2009).

يجمع التربويون على أن إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله من الأمور الأساسية لإنجاح العملية التعليمية. والإعداد المقصود يشمل جميع العمليات التي تؤدي بالمعلم لممارسة نشاط مهني تعليمي وهذا النشاط الذي يمارسه المعلم هو محصلة ونتيجة لهذه العمليات (ميلاويه 1996). وتتحمل كليات التربية والمؤسسات التربوية الأخرى مسؤولية إعداد المعلم وتدريبه من خلال برامج مناسبة، ويقسم الإعداد إلى مرحلتين زمنيتين هما: الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، ومن حيث المحتوى إلى إعداد أكاديمي وآخر مسلكي (عس 2000).

* جامعة آل البيت، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/9/26، وتاريخ قبوله 2016/11/29.

وترى الفتلاوي (2003) أن أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعّال هي البعد الأخلاقي، والبعد الأكاديمي، والبعد التربوي، وبُعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية. ويضم البعد التربوي عدة كفايات هي: الكفايات السابقة للتدريس، وكفايات التدريس، وكفايات تقييم نتائج التدريس. أما الكفايات السابقة للتدريس فتشمل مرحلة التحليل والتحضير للدرس، وتضم الكفايات الفرعية الآتية: تحليل محتوى مادة الدرس، وتحليل خصائص المتعلم، والتخطيط للتدريس، وصياغة أهداف التدريس، وتحديد طرائق التدريس، وتحديد استراتيجيات التدريس، وتحديد الوسائل التعليمية. أما كفايات البعد الأكاديمي والتي ينبغي توافرها في المعلم الكفء فهي أن يلم المعلم بالأهداف التربوية العامة بالمجتمع، ويتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها، ويتقن حقائق ومعلومات ونظريات وتعميمات ومفاهيم مجال المعرفة التي يقوم بالتدريس فيها، ويحسن الاستفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه، ويعد دراسات وأبحاث تتصل بمادة تخصصه، وفق مناهج البحث العلمي وأسس، ويتابع الاتجاهات الحديثة في مناهج مادة التخصص وأصول تدريسها، ويعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم والتعليم، وطريقة استخدامها، ويتابع التسلسل المنطقي والتدرج في الصعوبة في طرح مادة التدريس، ويوجه المتعلمين نحو التعلم الذاتي والإطلاع والأنشطة اللاصفية، وتحقيق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية.

ولقد انتبه القائمون على العمل التربوي إلى أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم في زمن مبكر في أوروبا وأمريكا فقد أنشئت أول دار للمعلمين في فرنسا عام 1682 م وفي أمريكا عام 1823 م أما في بريطانيا فكانت عام 1836 (عدس 2000). وفي البلاد العربية كانت مؤسسات التعليم الديني وفي مقدمتها المساجد الكبرى كالمسجد الحرام والمسجد النبوي والأزهر وغيرها تتحمل مسؤولية الإعداد الأكاديمي، أما الشق الثاني من الإعداد وهو المسلكي فكان يأتي ضمناً من خلال الشروط والمواصفات التي تشترط على كل من يتصدى للتعليم. ومع بداية ظهور التعليم النظامي في البلاد العربية في مطلع القرن العشرين أو قبل ذلك بقليل بدأ المعنيون بإيجاد مؤسسات تربوية تتولى الإعداد الأكاديمي والمسلكي للمعلمين مع تفاوت زمني بين بلد وآخر (شحاته، 2003).

وهذا دعا بعض الباحثين إلى القول: "إن مستقبل التعليم في الوطن العربي مرهون بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم. وهو الأساس الذي يستند إليه النهوض بالمهنة الأخرى كافة؛ فمهنة التعليم هي المسؤولة عن إحداث التجديد والتغيير في المجتمع، وبناءه بصورة عصرية ليكون قادراً على مواجهة التحديات المحيطة به،" (ابراهيم، 2003). ولذا كانت العناية بإعداد المعلمين إعداداً شاملاً ومتكاملاً من أولويات النهوض بالواقع التربوي، وإن نجاح هذا الإعداد أو فشله ينعكس على الأجيال، ويؤثر في تكوينها وإنجازها سلباً وإيجاباً.

وقد احتلّت قضية "إعداد المعلم" المكانة القصوى في الخطاب السياسي والتربوي والجهادي، ولم تعد شأنًا تربوياً قاصراً على المهتمين والمتخصصين بإعداد المعلم فحسب، وإنما تجاوزته لتصبح شأنًا عاماً؛ وأضحى واقع إعداد المعلم بمؤسساته ومعاهده من أبرز المسائل إثارة للنقاش حسبما تشير كافة المؤتمرات والدراسات والمنديات والتقارير؛ ففي تقرير اللجنة القومية الأمريكية الذي حمل عنوان "أمة في خطر" والذي وُضع في أوائل الثمانينات وكان أبرز خلاصاته "أن الأمة الأمريكية معرضة للخطر نتيجة لإهمالها لشؤون التعليم" (عبد العاطي، 1984). أما الحل فمن أهم ملامحه: "الإلحاح على دور المعلمين في تجاوز هذا الخطر، وأنه ينبغي على المدرسين الأوائل الممتازين أن يشاركوا في تصميم برامج إعداد المعلم، والإشراف على معلمي الغد خلال سنواتهم التجريبية الأولى (الأدغم، 2003). وكذلك فعل تقرير "ملاسة المستقبل" سنة (1999)، وهو التقرير الذي انبثق عن الحلقة النقاشية التي ضمت سنةً وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات ومن المتخصصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي خلص إلى ضرورة تغيير الطريقة التي نعدّ بها المعلمين. وانتقد بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية متينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم (أبو دف، 2000). ودعا التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية سنة (1993) إلى وجوب بذل جهود مكثفة ومهمة للارتقاء بصورة المعلم، والنهوض بمهنة التعليم، موضعاً واقع إعداد المعلم الذي لم يرق إلى الصورة المأمولة، يضاف إلى ذلك وجود اعتقاد سائد، أظهرته دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، أن كليات إعداد المعلمين، ومن ثم مهنة التعليم، تجتذب الطلبة الضعاف أكاديمياً ممن لا تتوفر لديهم فرص مهنية أخرى (بشارة، 1993).

كما دعت منظمة اليونسكو إلى اعتبار "إعداد المعلم" مسألة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميتها وأثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفء (فوريست باركيه وبيفرلي، 2000).

وأكدت اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين، في تقريرها الذي قدمته لليونسكو، على الدور المركزي للمعلمين، وضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة، ومتابعة تدريبهم في أثناء الخدمة؛ إذ إن التربية الجيدة تتطلب معلمين جيدين؛ وفي العالم العربي تضافرت توصيات المؤتمرات التربوية المختلفة، التي عقدت في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحادي والعشرين، على أهمية دور المعلم في عملية التعليم والتعلم وإتقانها، ومن ثم طالبوا بإعادة النظر في سياسات إعداد المعلم وتوفير الميزانيات لهذا الإعداد (ابودف، 2000). فقد اشتمل إعلان دمشق حول "مدرسة المستقبل في الوطن العربي" ضمن فعاليات المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف عام (2000) تحت مظلة "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم" على "العناية بالمعلم إعداداً، وتدريباً من أجل تعزيز مكانته، وتغيير دوره من ناقل للمعرفة إلى منظم لنشاطات الطلاب، ومدرب لهم على أساليب تحصيل المعرفة ووسائل تحقيقها، ومكوّن لمواقفهم واتجاهاتهم وقيمهم وتنمية لقدراتهم الذاتية والفكر الناقد لديهم" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000).

ويمكن القول إن هناك توجهاً في العالم العربي نحو تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها مع "شيوخ فكرة مهيمنة على الخطاب العام في البلدان العربية مفادها أن هناك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحله، ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه، وشيوع فكرة أن التعليم مهنة من لا مهنة له. ومثل هذه الأفكار تمثل نوعاً من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم لإعادة النظر في استراتيجياته وإجراءاته، بهدف الارتقاء بمستوى المعلم العربي وإصلاح عملية التعليم" (المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة (2002)).

في ضوء مشروعات تطوير مناهج التعليم العام وتعليم اللغة العربية في دول الخليج العربي، ظهرت مجموعة من مشروعات تطوير مناهج التعليم العام في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي التي أقرها المجلس الأعلى، مجموعة من مجالات التطوير، وكان من ضمنها دراسة حول تحديد الكفايات التعليمية والمهنية للمعلمين في كل مرحلة وفي كل مادة دراسية، والعمل على تطبيق اختبارات لقياسها والتأكد من توافرها في مجال كفاية المعلم، وتحديد الكفايات العلمية والمهنية المعتمدة للمعلمين، وبذلك تكون خطوة مهمة في تحسين أداء معلمي اللغة العربية (القرني، 2010؛ العنزي والخطيب، 2009).

وتحقيقاً لهذه الرؤية قام مجلس أبو ظبي للتعليم في دولة الإمارات، بالاهتمام بموضوع المهارات اللازمة للمعلم، إذ عمل على تطوير أداء المعلمين وتحسينها، من خلال إقامة الندوات، والمؤتمرات وآخرها المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد من 29 نيسان إلى 2 أيار / 2012م، بعنوان " المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكين المهني "، الذي أكد على أربعة محاور أساسية؛ يختص المحور الأول بكيفية إعداد المعلمين الإعداد الجيد، ويركز المحور الثاني على أهمية تقييم أدوار المعلمين المهنية، والمحور الثالث يوصي بوضع البرامج والخطط قصيرة وطويلة المدى بهدف التنمية المستمرة للمعلم، في حين أن المحور الرابع يوصي باللامركزية في التدريب؛ (مجلس أبوظبي للتعليم، 2016).

وللارتقاء بالمستوى المهني للمعلم، ولإدراك مجلس أبوظبي للتعليم في دولة الإمارات لأهمية أدوار معلم اللغة العربية، اتجه المجلس إلى تبني برنامج طموح للتطوير التربوي يعتمد على المواطنين بالدرجة الأولى، ويقوم أساساً على الأدوار المهنية اللازمة للمعلم من خلال استئثار دوافع المعلم، وتدريبه على استخدام الأساليب والوسائل والأنشطة الحديثة في التدريس، وتفعيل استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وقد بدأ المجلس بتنفيذ هذه الخطة في عام (1998) ومن المتوقع أن تنتهي عام (2025م)، وقد ركزت الخطة على إعداد المعلم قبل الخدمة من خلال المؤسسات التعليمية، وأثناء الخدمة من خلال الدورات والبرامج التعليمية. وكانت بذلك في طليعة الدول العربية التي نحت باتجاه تطوير الأداء التعليمي والارتقاء به، وإعادة النظر في كل ما يتعلق بالنظام التعليمي بشكل عام والمعلم بصورة خاصة، بما يكفل مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العصر، وعليه فقد أعد المجلس مجموعة من الإجراءات من شأنها النهوض في العملية التعليمية وفي مقدمتها إعادة تأهيل المعلم وانتهى المجلس مؤخراً من إجراءات جديدة لتدريب وتأهيل المعلمين في الميدان التربوي، وبلورتها في 7 إجراءات ضمن مبادرة التدريب المتخصص والمستمر للمعلمين (2014، 2017)، التي استخلصتها في مختبرها الإبداع الحكومي الأول، وفق أفضل المعايير الدولية والمواصفات والممارسات المعمول بها عالمياً، تلخصت في التنسيق مع الجامعات والمؤسسات التعليمية داخل الدولة، بشأن الموازنة بين برامج كليات التربية وحاجات المدارس الفعلية من المعلمين، حتى يمكن إعداد المعلمين بالمواصفات التي تحتاجها المدارس في ظل التطور المعرفي والتقني في مجال التعليم والتعلم، ضمت الإجراءات تخصيص بعض المدارس الحكومية لتدريب طلبة قبل الخدمة وهم على مقاعد الدراسة الجامعية ضمن برنامج التربية العملية، وتبني نظام للتوأمة بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة، ومتابعة المعلمين من قبل التوجيه التربوي ومديري المدارس خلال عمل المعلمين داخل الفصول.

وعمل المجلس على تحقيق سبعة مسارات من خلال خطتها، لرفع مستوى كفاءة المعلمين في الميدان التربوي، تلخصت تلك الطموحات في دراسة تنظيم برامج تدريبية للمعلمين الجدد المواطنين قبل الالتحاق بالخدمة، استثمار التقنيات الحديثة بحيث يتم إيصال الخدمة التدريبية للمتدرب حيثما كان من خلال ربط المدارس بالشبكة العنكبوتية، كما عملت على إعداد منظومة متكاملة للتدريب المتخصص والمستمر، ولاسيما للمعلمين، حيث تركزت على أفضل الممارسات العالمية في اكسابهم الكفايات والمهارات المتقدمة، والالتزام لتجويد أدائهم وممارساتهم التعليمية في ضوء المستجدات التربوية، لضمان تلقي جميع الطلبة نوعية تعليم عالي الجودة، وتستند إلى توظيف منحنى المدرب المرشد من خلال ملازمة المدرب للمتدرب في بيئة عمله للوصول إلى معلمين متميزين قادرين على تنفيذ مهامهم بكفاءة واقتدار . وركزت خطة المجلس على بلورة أربعة أهداف استراتيجية في عملية التدريب، تلخصت في الاسهام في تحسين نوعية التدريس، وبناء برنامج متخصص وفق المسارات الوظيفية، ربط عمليات التدريب والتنمية المهنية المستدامة بالاحتياجات الفعلية والمستجدات العالمية في مجال التعليم، واعتماد استراتيجيات جديدة لتنفيذ التدريب القائم على المدرسة المدرب المصاحب. ومن أبرز مخرجات المبادرة تأسيس قاعدة بيانات حول مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين وربطها بخصائصهم ومدارسهم، وبرامج تدريبية وفقاً إلى احتياجات المعلمين، وتقييم البرامج التدريبية وقياس أثر التدريب، وفقاً للاتجاهات الحديثة التي أرسى قواعدها المجلس ضمن خطته، حيث أصبح الارتباط بين النظرية والتطبيق أوثق وأقوى، وأدى ذلك إلى التركيز على المهارات الادائية داخل حجرة الدراسة (مجلس أبوظبي للتعليم، 2016).

وأكدت خطة تطوير التعليم الحاجة الشديدة للمعلم الجيد والمتميز، وأنه من دون المعلم لن تكون هناك عملية تعليمية حتى وإن توفرت أفضل وسائل التعليم وأفضل المناهج والمقررات الدراسية والبيئة التعليمية، مؤكدة أن هذا هو المضمون الأساس لمنطلقات الخطة التي تعد المعلم ومدير المدرسة قادة التطوير، وتعول عليهما وعلى كل تربوي كثيراً في إحداث النقلة النوعية المطلوبة في التعليم وهو المضمون نفسه الذي يعمل المجلس من خلاله على تطوير أداء الكوادر التعليمية وتدريبها على أفضل النظم التربوية وتمكين كل معلم من الأدوات التي تساعده في القيام بواجباته على الوجه المطلوب (صحيفة الاتحاد، 2016).

وكان من أبرز أوجه الحلول والعلاجات التي تضمنها النموذج الإماراتي المستحدث للمعلم؛ لتجاوز التحديات العالمية الراهنة التي تواجه مهنة التعليم تتمحور في أربعة محاور رئيسة: أولها التنمية المستدامة وتأثيرها على سياسة تأهيل المعلمين وتدريبهم، حيث أكدت حرص الدولة على الوصول بالمعلمين إلى المستويات التي تمكنهم من محاكاة أدوات العصر ووسائله التعليمية المستقبلية، وذلك بتنفيذ برامج تدريبية عدة تستهدف تنمية مهارات المعلمين في الاتصال والعمل بروح الفريق الواحد، والتعامل مع الأساليب والتقنيات التعليمية والتربوية الحديثة، فضلاً عن مهارات التخطيط والتنفيذ، وقد أثر ذلك في تطوير شروط التعيين ومعاييرها وأصبح هناك تركيز شديد على الكفايات الشخصية والمهنية للمعلم (مجلس أبوظبي للتعليم، 2016).

وفي المحور الثاني: جودة التعليم والمعلمين، إن خطة تطوير التعليم في دولة الإمارات تنطلق من ضرورة تمكين المعلمين من المهارات والتجهيزات اللازمة لأداء تربوي ناجح وعالي الجودة، واعتباره جزءاً رئيساً من مداخل التطوير، وأحد أهم المقومات الأساسية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية، وتم إقرار ذلك بوضوح شديد في جميع المشروعات والمبادرات التي تستهدف التنمية البشرية، كما تم إقراره في مسارات التطوير والتحديث الخاصة بالبنية التحتية والتقنيات وتكنولوجيا التعليم والمرافق التربوية والتعليمية وصولاً لبيئة تعليمية جاذبة للطالب، ومن ثم محفزة للمعلم على تطبيق أفضل الممارسات التربوية.

وفي المحور الثالث: الاستراتيجيات المطلوبة لتطوير المهنية عند المعلمين، كيف نجعل المعلم أكثر تميزاً؟ إن القيادة المدرسية وبناء مهارات المعلم أصبحا من بين أهم المحاور الأساسية لتطوير التعليم عالمياً حيث أقر مجلس التعليم بجانب مجلس القيادات المدرسية تشكيل مجلس المعلمين الاستشاري، وهو مجلس يتبع في هيكلته وزير التربية والتعليم مباشرة، ويمثله نخبة من المعلمين من مختلف المواد الدراسية والمراحل التعليمية وأنحاء الدولة، وذلك أنه بمشاركة المعلم في صياغة التخطيط وصناعة القرار التربوي أصبح أمام وضعية جديدة تدعوه إلى التنمية الذاتية وتنويع مصادر معارفه وتنويع مصادر اكتساب الخبرات وهو ما يعمل عليه المجلس من خلال برامج التدريب والتأهيل.

وسعت الإمارات إلى تطوير النظام التعليمي من خلال وضع رؤية تعليمية مميزة "الإمارات 2021" لاعتماد المعايير الموحدة للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة، وأصبح هناك مجموعة أهداف لهذه الخطوة المهمة، في مقدمتها إيجاد أداة علمية منهجية تسترشد بها مؤسسات إعداد المعلم في تطوير برامج الإعداد وإيجاد إطار للمعايير المهنية للتدريس يسترشد بها المجلس في تعيين المعلمين وضبط جودة أدائهم، وتعزيز النمو المهني المستمر للمعلم؛ بما يتماشى مع التطورات المستمرة للتعليم المدرسي إلى جانب تعزيز الممارسات التدريسية المتميزة على أساس مهني علمي مبني على التجارب الدولية الرائدة، وتحفيز المعلمين

لتطوير معارفهم ومهاراتهم المهنية بصورة مستمرة في ضوء متطلبات مهنة التدريس، ورفع مستوى أداء النظام التعليم المدرسي وجودته من خلال تحسين أهم مدخلاته وهو المعلم، ووضعت معايير مهنية لتحقيق تلك الأهداف وهي تضم: السلوك المهني، والاخلاقي، والمعرفة المهنية، والممارسات المهنية والتطوير المهني (مجلس ابو ظبي للتعليم، 2016).

وفيما يتعلق بالمحور الرابع : التحديات التي تواجه المعلم داخل الفصل وخارجه، أكد المجلس إن التحديات كثيرة وهناك أمور متشابهة عالمياً وهناك خطوط متقاطعة بين ما نستهدفه وما تستهدفه البلدان المتقدمة لكن تبقى التحديات داخل الفصل على وجه التحديد مرتبطة بدرجة ومستوى البيئة التعليمية ومستوى التفاعل الصفي بين المعلم والطالب وطريقة التدريس وقد اعتمدت خطتها في هذا الشأن توفير كل ما يلزم المعلمين من أدوات لمساعدتهم في إنجاز حصص دراسية ناجحة ووضع الآليات التي تكفل مشاركة الطالب بفاعلية داخل الصف بعيداً عن التلقين وذلك من خلال نظم النقيوم الحديثة التي من بينها الاختبارات الشفهية والتحريرية القصيرة (مجلس أبوظبي للتعليم، 2016).

وبما أنّ معلم اللغة العربية هو الأكثر اتصالاً وتأثيراً بالطلبة؛ نظراً لخصوصية المادة التي يعلمها لهم، فتأثيره أشمل وأكثر حضوراً ومباشرة على الطلبة وأساليب تربيتهم وتعليمهم؛ من هنا كان لابد من الاهتمام بإعداده وتدريبه مهنيًا وفنيًا ووظيفيًا وثقافيًا واجتماعيًا، ليتمكن من القيام بدوره المهني بنجاح؛ لذلك كانت مسألة تدريب المعلمين عامة ومعلم اللغة العربية على وجه الخصوص وإعدادهم من أهم القضايا لدى التربويين في دولة الامارات العربية الوقت الحالي، لذلك تبذل الكثير من الجهود في سبيل وضع برامج متطورة لإعداد وتدريب المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة بشكل يتناسب مع التطورات التي يشهدها حقل التعليم.

وكون الدراسة تتناول موضوع الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية فإن من المناسب الإشارة إلى أهمية إعداد معلم اللغة العربية، التي تتضح من خلال النقاط التالية: (السيد، 2009)

- أنه المسؤول الأول والمباشر عن تدريس اللغة العربية بالمدرسة، وإن لمعلمي المواد الأخرى مسؤولون عن مراعاة صحة اللغة العربية سواء أكان ذلك عند قيامهم بعملية التدريس أم في كتابات تلاميذهم، وذلك حتى لا يهدموا ما يبنيه معلم اللغة العربية.

- أنه يقوم بتعليم اللغة الأم التي هي أساس القومية العربية التي احتفظت للأمة العربية بمقوماتها وسماتها المميزة وساعدتها على تحقيق شخصيتها.

- أنه وهو يعلم اللغة العربية يقوم بأدوار مهمة في تعليمها، كالتزامه بالفصحى في حديثه، وتدريبه واختيار عباراته ، ويعمل على غرس التذوق الأدبي واللغوي في تلاميذه ، وتوجيه قراءاتهم ووصلهم بتراثهم الأدبي.

- أن اللغة العربية التي يقوم بتدريسها، يوجد بينها وبين العقيدة الإسلامية ارتباط وثيق ، فهي لغة القرآن الكريم، ومقوم من مقومات الوجود الإسلامي، وهي وعاء التراث الذي خلقتة الحضارتان العربية والإسلامية على مدى القرون.

- أنه هو المعلم الذي يسند إليه عند الحاجة في كثير من الدول العربية تدريس التربية الدينية الإسلامية إلى جانب اللغة العربية، وبذلك فهو يتحمل مسؤولية خاصة في تنمية وجدان الأمة وتأكيد قيمها، وتحقيق تماسكها والحفاظ على أصالتها وتهيئتها للتحديث .

- أن اللغة العربية التي يعلمها هي من وسائل التنمية في حياتنا المعاصرة، لأن التنمية أساسها المعلم وما يحصل منها عن طريقها أضعاف ما يحصل عن طريق اللغات الأخرى.

وعلى الرغم من أهمية هذه الأدوار إلا أن هناك ضعفاً واضحاً في هذا الجانب ويؤكد هذا الضعف دراسات كثيرة نذكر منها دراسة المانع وعليمات (2013) ودراسة القرني (2010) حيث أكدتا أن لمعلمي اللغة العربية لديهم نقص واضح في الكفايات المهنية للتدريس، ومهارات تنمية المنهج، ومهارات الاتصال، واستخدام الحاسب الآلي. ومما يؤكد حاجة المعلمين لتطوير أدوارهم، وضعفهم بها الدراسة التي قامت بها النمري (2006) والتي أظهرت تدني مستوى أداء معلمة اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية في المملكة العربية السعودية، حيث ارتبطت مهاراتهم ودرجة أدائهم بدرجة تأهيل المعلم ورغبته في العمل.

ومن الدراسات التي أكدت ضعف المعلمين في مجال الكفايات التعليمية دراسة كل من: جانين (Janine, 2000)، روبرت وروبرت (Roger & Robert, 2000)، كمال والحر (2003)، هيو (Hou, 2004)، ودراسة أوغلو (Agaoglu, 2005) ودراسة ليروي (Leroy, 2006).

وفي ظل نتائج هذه الدراسات وما أسفر عنها من ضعف واضح لدى لمعلمي اللغة، كان من الواجب أن يحظى معلم اللغة العربية بمزيد من الاهتمام؛ فهو الذي يضع لبنة القراءة التي بها يتم تعليم المواد الدراسية الأخرى. ومن أجل تطوير قدراته ورفع كفاياته

العلمية والمهنية اهتمت الدول العربية بفتح مؤسسات متخصصة لإعداده، ثم اتبعت ذلك بدراسة برامج إعدادها وتطويرها وتحسينها بما يواكب متطلبات العصر ومسايرة الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلمين، فمعلم اللغة العربية الناجح هو المعلم الذي يستطيع أن يعالج الكثير من الأخطاء التي يمكن أن تظهر في عناصر العملية التعليمية، بفاعلية وكفاءة (الأدغم، 2003).

ولمعلم اللغة العربية صفات ومهارات تفوق وتتميز عن أي معلم آخر، عليه أن يتقنها، ويتمتع بها، وتتبع أهميتها من أهمية الدور الذي يؤديه، في نشر ثقافة الأمة ولغتها، إذ يقع على عاتقه تهيئة الفرص التي تجعل تعلم اللغة العربية يتم بطريقة عملية سهلة وممتعة، وعليه في ذات الوقت مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومستوياتهم، واستخدام الأسلوب الأفضل لنقل المعرفة والمعلومات، باستخدامه اللغة العربية الفصحى في تدريسه (القطاونة، 2000).

وهذا ما أكدته دراسة الحمادنة (2001) من أن على معلم اللغة العربية التنوع في الوسائل التعليمية التي من شأنها المساواة بين الطلبة ومراعاة ما بينهم من فروق في أسلوب التعلم، وتزويد الطلبة بالتركيب والتعبيرات التي تناسب مستواهم بما يشجعهم على مواجهة الآخرين، ويقوي الروابط بينهم، وهذا الأمر لا يأتي إلا من خلال امتلاك معلم اللغة العربية للكفايات اللازمة، وفي الوقت ذاته يمارسها بمهارة وإتقان.

ولقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة القرني (2010) أن هناك نقصاً في كفايات معلمي اللغة العربية، وهذا الأمر يمكن ملاحظته من خلال تدني مستوى الطلبة في مادة اللغة العربية، من خلال عدم قدرة الطلبة على الأداء القرآني الصحيح، أو الكتابة الصحيحة، وبالتالي الضعف في التعبير، والنقد الأدبي، والتدقّق للنصوص، والبلاغة، ومرد ذلك يعود إلى ضعف الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية، وعدم مقدرتهم على مواكبة التطورات التربوية الحديثة.

وفي السياق ذاته تناولت دراسة مرضي (2010) تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة باستخدام المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل التقني في تعليمها، والكشف عن حاجات معلمي اللغة حيث توصلت نتائج الدراسة إلى (25) حاجة تدريبية تلزم معلمي اللغة العربية. وقد احتلت الحاجات التدريبية المتعلقة بالمدخل المهاري المرتبة الأولى من حيث الأهمية ودرجة الاحتياج، تلتها الحاجات التدريبية المتعلقة بالمدخل التكاملي ثم حاجات المدخل التقني في المرتبة الثالثة.

ونفذت كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة دراسة أجراها عدد من أعضاء هيئة التدريس بعنوان "أساليب التدريس في المواد الأساسية بالحلقة الثانية للمرحلة الأساسية (6-9) في إمارة أبو ظبي بين الواقع والمأمول" وأجريت الدراسة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز أساليب التدريس المستخدمة كان أسلوب المناقشة بنسبة (84,3%)، يليه أسلوب المحاضرة بنسبة (83,3%)، ثم العرض المباشر بنسبة (75,5%) في حين تبين تدني استخدام الأساليب التي تعتمد على دور الطالب مثل أسلوب التعلم النشط وبلغت نسبة استخدامه (17,1%) وأسلوب الاستقراء بنسبة (15,1%) وجاء التعلم التعاوني في ذيل الأساليب المستخدمة حيث بلغت نسبة استخدامه (11,5%) (جامعة الامارات 2004).

وأجرى العليمات (2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية، لتنمية المعلمين مهنيًا، من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. وأظهرت الدراسة أن هناك ضعفاً في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية.

ومن الدراسات العربية التي بحثت أدوار معلمي اللغة العربية وكفاياتهم، وأكدت أن معلمي اللغة العربية لديهم ضعف في أدوارهم المهنية، وفي درجة ممارستها: دراسة كل من: عبد الدايم (1997)، ودراسة الدراويش (2000)، ودراسة القطاونة (2000)، ودراسة الحكيمي (2004)، ودراسة الشمري (2008)، ودراسة الصالحي (2009).

وعن العلاقة بين مستويات الطلبة اللغوية والمهارات التدريسية التي يمتلكها المعلم فقد ربطت دراسة خضير (1998) أسباب الضعف اللغوي لدى الطلبة بعدة عوامل كان أبرزها قصور معلم اللغة في أداء أدواره وتدني كفاءته وطرائق التدريس التي يقوم بها، ويرى أبو مغلي (1992) كذلك أنّ من الأسباب المعروفة للضعف العام باللغة العربية وفروعها لدى الطلبة ندرة المعلم المتمتع بالكفاية، إذ أصبحت مهمة تدريس اللغة العربية في شتى المراحل تسند إلى معلمين لديهم قصور واضح في الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية.

وانطلاقاً من الدور المحوري لمعلم اللغة العربية في التطوير التربوي، ظهرت العديد من الدعوات على الصعيد العربي، تدعو إلى الاهتمام بتطوير أدوار معلم اللغة العربية، واستجابة لهذه الدعوات بادرت العديد من المؤسسات التربوية العربية، إلى التركيز على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية من خلال برامج إعداد وتدريب المعلمين التي تقوم على الكفايات (القرني، 2010).

ويؤكد علوان وآخرون (2012) أن التوجيهات التربوية الحديثة في الدول العربية تؤكد ضرورة الاهتمام بمعلمي اللغة العربية، فالمعلم مطالب بأن يكون مُتَمَكِّنًا من الأدوار المهنية الحديثة بدرجة عالية، حتى يتغلب على كثير من الصعوبات التي تواجهه في أثناء العملية التعليمية، ووضع الحلول المناسبة لها. ولعل معرفة الأدوار المهنية الحديثة واكتسابها أمرٌ ضروريٌ لتعليم مادة اللغة العربية؛ لأن هذه الأدوار تكسبه القدرة على الأداء بسهولة ويسر، و يكون قادرًا على أن يؤدي هذا العمل بسهولة وانسيابية وإتقان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

استناداً إلى ما ورد في الأدب النظري من أهمية كبرى لمعلم اللغة العربية، وأثره الإيجابي في تنمية مهارات اللغة لدى طلبته. وبالاعتماد على ما جاء في الدراسات السابقة ذات العلاقة من وجود علاقة ايجابية قوية بين مهارات المعلم وقدرات طلبته، وبالنظر للدور المتميز لمعلم اللغة العربية في إعداد النشء، كونه الأكثر تأثيراً بهم، ولأنه المحرك الرئيس لكل من مكونات العملية التعليمية، ومن ثم يسهم بشكل كبير في نجاحها، وبما أن مادة اللغة العربية هي الأساس لتحصيل المعرفة وتطوير القدرات العقلية لدى المتعلم، فيقدر ما يطور معلم اللغة العربية نفسه ويقدر ما يمتلك من أدوار مهنية ويمارسها على أرض الواقع بقدر ما يتقدم تعليم اللغة ويتطور أداء ابنائها. وبالرغم من تباين وجهات نظر التربويين عند التعرض لأسباب الضعف اللغوي لدى الطلبة لكنهم يجمعون على تأثير معلم اللغة في ذلك من خلال الأدوار التي يقوم بها.

وبالنظر إلى برامج التطوير التربوي الذي يتبناها مجلس أبوظبي للتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة ووضع معايير أداء حديثة للمعلمين، نجد أن المجلس والجامعات الحكومية لم تأل جهداً في رفع كفاية معلمي اللغة العربية سواء من خلال الدورات وبرامج الإعداد المختلفة قبل الخدمة وأثنائها، وبما أن نجاح أي برنامج يتحدد دائماً من خلال المخرجات والتطبيق الفعلي على أرض الواقع، ومن هذا المنطلق، تأتي أهمية المراجعة الدورية لهذه المخرجات ميدانياً، للحصول على التغذية الراجعة الضرورية، وتقديمها للقائمين على هذه البرامج، من أجل إتاحة الفرصة لهم لوضع الخطط العلاجية اللازمة، واستدراك الخطأ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى العمل على تعزيز الإيجابيات والارتقاء بمستوى الأداء نحو الأفضل، و نظراً لأنَّ معلم اللغة العربية هو جزء من هذا البرنامج الطموح، وتحديد الأدوار التي يقوم بها يعد خطوة أساسية على تطوير تدريس اللغة العربية والنهوض بالمتعلم؛ وبعد مضي ما يزيد على (15) عاماً على انطلاق برنامج التطوير، إلا أن الشكوى من قبل أولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية تؤكد ظاهرة الضعف لدى الطلبة في مواد اللغة العربية المختلفة، والتي قد ترتبط بدرجة كبيرة بكفايات معلمي اللغة العربية ومهاراتهم بالدرجة الأولى. وقد لاحظ الباحثان أن هناك شكوى من عدم قيام معلمي اللغة العربية بالأدوار المنوطة بهم وهي شكوى تكررت عند أولياء الأمور ومديري المدارس، ومنه نبعت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن حقيقة الأدوار التي يقوم بها معلمو اللغة العربية ودرجة ممارستهم لها في ضوء معايير الأداء التي تبناها مجلس أبوظبي للتعليم في دولة الامارات من وجهة نظر المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام.

سؤال الدراسة

تهدف الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء الجديدة في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر (المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام)؟
- 2- هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء الجديدة في دولة الإمارات العربية المتحدة باختلاف الجنس ؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية البالغة لمعلم اللغة العربية والتي يستمدّها من أهمية اللغة ذاتها، ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة من كونها:

- نتناول عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية التعليمية، وهو معلم اللغة العربية في وقت يشهد فيه التعليم اللغوي مجموعة من المشكلات أبرزها قضية الضعف اللغوي.
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في مجلس أبوظبي للتعليم ووزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات في تشخيص واقع الأدوار المهنية لدى معلمي اللغة العربية في ضوء التطويرات والتحسينات التي يجريها المجلس .

- تعد هذه الدراسة أول دراسة في دولة الامارات العربية المتحدة- في حدود علم الباحثين- تتناول هذا الموضوع من حيث الكشف عن أدوار معلمي اللغة العربية في ضوء معايير الأداء التي أقرها المجلس هذا العام 2016 .

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة لأدوارهم المهنية الحديثة في ضوء معايير الأداء، من وجهة نظر المديرين، والمشرفين، ورؤساء الأقسام.

مصطلحات الدراسة:

- **الأدوار المهنية:** هي مجموعة من المهارات والقدرات والكفايات التي يمتلكها معلم اللغة العربية، وتمكنه من أداء مهامه التدريسية ببسر وسهولة وفاعلية. وتقاس بالدرجة التي تمثلها استجابة المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام على فقرات مقياس الأدوار المهنية المُعد لأغراض الدراسة الحالية.

- **المشرف الأكاديمي الفني:** ويقصد به الشخص المعين في المدرسة، وتسند إليه مهمة الإشراف على معلمي اللغة العربية، من حيث الإعداد والتخطيط والتدريس الفعال، ومتابعة تحقيق الأهداف التدريسية.

- **المدير:** ويقصد به الشخص المعين في المدرسة، وتسند إليه مهمة تنسيق شؤون المدرسة الداخلية والخارجية، وإدارة الأفراد لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- **رئيس القسم:** وهو معلم لغة عربية يتولى متابعة زملائه معلمي اللغة العربية في المدرسة والإشراف عليهم، ومتابعتهم من حيث الإعداد والتخطيط والتحضير والتدريس الفعال وتحقيق الأهداف، ويقوم بتقييم أداء المعلمين بشكل دوري.

- **معلم اللغة العربية:** هو الشخص المعين في المدرسة ، وتسند إليه مهمة تدريس اللغة العربية، ومساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التعليمية اللازمة لإجادة اللغة العربية.

- **معايير الأداء :** وهي مجموعة من المعايير والمؤشرات السلوكية التي وضعها مجلس أبوظبي للتعليم في دولة الإمارات لتطوير أداء المعلمين في مدارس الدولة في المجالات الآتية: (التخطيط للدرس وتنفيذه، ومهارات التقويم، وأخلاقيات مهنة التعليم، والمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتطوير الذاتي).

محددات الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء مجموعة من المحددات التي تحد من إمكانية تعميمها وتتلخص هذه المحددات بالآتي:

- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية العاملين في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة في مدينة العين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2016).

- اقتصرت هذه الدراسة على آراء المديرين، والمشرفين، ورؤساء الأقسام العاملين في مدارس الإمارات العربية المتحدة في مدينة العين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2016).

- تقتصر هذه الدراسة على الأدوار المهنية لدى معلمي اللغة العربية والمتضمنة في أداة الدراسة.

- صدق النتائج في هذه الدراسة ترتبط بصدق الأداة وثباتها.

الطريقة والإجراءات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام في مدارس مدينة العين في دولة الامارات العربية المتحدة، والبالغ عددهم (93) فرداً موزعين على النحو الآتي (47) مديراً ، و (33) رئيس قسم، و (13) مشرفاً، و نظراً لقلة الأعداد، تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مثلت ما نسبته (68%) من مجتمع الدراسة، وشملت مديري المدارس ورؤساء الأقسام والمشرفين الأكاديميين لمادة اللغة العربية في مدارس مدينة العين، حيث تشكلت عينة الدراسة من (61) فرداً، منهم (27) مديراً، و (25) رئيس قسم، و (9) مشرفين أكاديميين.. وجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة بحسب متغيري الوظيفة والجنس.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة بحسب متغيري الوظيفة والجنس

الوظيفة	الجنس		المجموع	النسبة %
	ذكر	أنثى		
مدير مدرسة	13	14	27	44.4%
مشرف أكاديمي	7	2	9	14.7%
رئيس قسم	17	8	25	40.9%
المجموع	37	24	61	100%

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة، وهي استبانة صممت لقياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية، من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام والمشرفين الأكاديميين، وقد اعتمد الباحثان في إعداد الأداة على الأدب التربوي السابق كدراسة النمري (2006) ودليل معايير الأداء الصادر عن مجلس أبوظبي للتعليم (مجلس أبوظبي للتعليم، 2016)، وذلك لتحديد الأدوار المهنية الحديثة اللازمة لمعلم اللغة العربية في ضوء معايير الأداء التي وضعها المجلس، والمؤشرات التي تدل عليها، وكذلك إجراء مقابلات شخصية مع عدد من مديري المدارس والمشرفين الأكاديميين في المدارس المستهدفة، وسؤالهم عن المجالات المستخدمة في تقويم أداء المعلمين، وفي ضوء ذلك تم تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية، والتي تكونت من خمسة مجالات، هي (المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وتخطيط الدرس وتنفيذه، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم)، وتحديد المؤشرات السلوكية التي تنتمي لكل مجال، وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (73) فقرة موزعة على مجالات الأدوار المهنية.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها بصورتها الأولية، على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص في طرائق التدريس والقياس والتقييم والإشراف التربوي، في جامعة أبوظبي وجامعة الإمارات، ومشرفي اللغة العربية، وطلب منهم التحقق من درجة ملائمة فقرات الأداة لقياس السمة المراد قياسها والحكم عليها، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، فقد تم حذف الفقرات التي أجمع المحكمون على عدم مناسبتها للمقياس، فحذفت الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق على عدم مناسبتها (86%) فأعلى، وهي: (7، 12، 13، 17، 21، 24، 28، 36، 35، 41، 43، 52، 67، 66)، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، وقد اعتبر الباحثان الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق الظاهري وقد استقرت الأداة بصورتها النهائية على (53) فقرة موزعة على خمسة مجالات وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال وتسلسل الفقرات

الرقم	المجال	عدد الفقرات	تسلسل الفقرات
1	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	14	1-14
2	التخطيط للدرس وتنفيذه	13	15-37
3	مهارات التقويم	9	28-36
4	التطوير الذاتي	9	37-45
5	أخلاقيات مهنة التعليم	8	46-53
المجموع			53

ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات الأداة، قام الباحثان وبمساعدة أحد الزملاء المختصين في مجال القياس والتقويم باستخراج معامل الثبات بطريقتين: هما إعادة الاختبار (Test-Re-Test)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة قوامها (18) فرداً يتوزعون بين مدير مدرسة ومشرف ورئيس قسم، اختيروا من مدارس لم تشملها عملية التطبيق. وقد تم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات التطبيق الأول، والثاني، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.79)، وهو معامل مقبول تربوياً

ثانياً: حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بطريقة "كرونباخ ألفا" (Alpha Cronbach's) للأداة، ومجالاتها، وبلغ معامل ثبات المقياس (0.86) ويُعد معامل الاتساق مقبول تربوياً لأغراض هذه الدراسة. وجدول (3) يبين معاملات الثبات والاتساق لكل مجال وللأداة ككل

جدول (3)**معامل ثبات والاتساق الداخلي بحسب معادلة "كرونباخ ألفا"**

المجالات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	0.74	0.82
تخطيط الدرس وتنفيذه	0.80	0.83
مهارات التقويم	0.81	0.89
التطوير الذاتي	0.77	0.88
أخلاقيات مهنة التعليم	0.81	0.87
الأداة ككل	0.79	0.86

إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها تم زيارة المدارس المستهدفة لتطبيق أداة الدراسة على العينة بعد توضيح هدف الدراسة، وطريقة الإجابة عن فقراتها، بعد ذلك تم تفريغ الاستجابات حاسوبياً، وتحليل البيانات من خلال استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك للحصول على النتائج في ضوء أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

في ضوء أسئلة الدراسة تم استخدام العمليات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، اختبار "ت" (t-test). لأجل احتساب الدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام تدرج ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) في الاستجابة على فقرات المقياس، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، وقد اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية للحكم على درجة الممارسة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{5 - 1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك تكون درجة الممارسة على النحو الآتي: (1-2.33) يمثل ممارسة منخفضة (2.34-3.67) يمثل ممارسة متوسطة، من (3.68 فأكثر) يمثل ممارسة عالية.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء الأسئلة .

أولاً النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر (المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام حول درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين و المشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام على كل مجال من مجالات الأداة، والأداة ككل

الترتيب	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	5	التخطيط للدرس وتنفيذه.	3.96	0.74	عالية
2	3	مهارات التقويم.	3.70	0.65	عالية
3	2	أخلاقيات مهنة التعليم.	3.51	0.66	متوسطة
4	1	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة.	3.49	0.65	متوسطة
5	4	التطوير الذاتي.	3.37	0.81	متوسطة
		الأداة ككل	3.58	0.68	متوسطة

يتبين من لجدول (4) أن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على كل مجال من مجالات الأداة، قد تراوحت بين (3.37-3.96)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.65-0.81). وقد تبين أن مجال تخطيط الدرس وتنفيذه قد جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.96)، وبانحراف معياري (0.74) ودرجة ممارسة عالية. تلاه في المرتبة الثانية مجال مهارات التقويم بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وبانحراف معياري (0.65) ودرجة ممارسة عالية. وجاء في المرتبة الثالثة مجال أخلاقيات مهنة التعليم بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وبانحراف معياري (0.66) ودرجة ممارسة متوسطة. ثم حل في المرتبة الرابعة مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة بمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وبانحراف معياري (0.65) ودرجة ممارسة متوسطة. بينما جاء مجال التطوير الذاتي في المرتبة الخامسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وبانحراف معياري (0.81) ودرجة ممارسة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الكفايات المهنية ككل (3.58)، وبانحراف معياري (0.68) ودرجة ممارسة متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات كل مجال من مجالات الأداة الخمسة، مرتبة بحسب الرتبة التي نالها كل مجال، و جدول (5)، (6)، (7)، (8)، (9) توضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الثاني التخطيط للدرس وتنفيذه

ت	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	16	ينوع في الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية.	4.33	0.77	عالية
2	15	ويصوغ الأهداف صياغة قابلة للتحقق والقياس.	4.31	0.81	عالية
3	24	ينظم التعلم بصورة تفاعلية آمنة وداعمة للإبداع.	4.29	0.52	عالية
4	18	يصمم بيئات تعليمية تفاعلية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.	3.99	0.56	عالية
5	25	يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تصميم خطته التدريسية.	3.92	0.54	عالية
6	26	يضع خططاً تدريسية مترابطة في ضوء الأهداف التعليمية ووفقاً للمعايير المقصودة	3.67	0.57	عالية
7	20	يوظف مصادر المعرفة التعليمية المتنوعة في تصميم خطته التدريسية.	3.56	0.66	متوسطة
8	27	يهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.	3.55	0.67	متوسطة
9	23	يوظف استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.	3.40	0.67	متوسطة
10	21	يصمم نشاطات تعليمية تحفز الطلبة على التعلم وتشاركهم فيه.	3.38	0.77	متوسطة

ت	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
10	17	يضع الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الطلبة.	3.38	0.87	متوسطة
12	19	يظهر فهماً لمبادئ تعلم الطلبة ويستخدمها في تصميم خطته التدريسية.	3.37	0.91	متوسطة
13	22	يكيف خطته التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية وحاجات الطلبة.	3.34	0.94	متوسطة
14	28	يستخدم مصادر تعليمية في ضوء النواتج التعليمية وتنوع الطلبة وحاجاتهم	3.32	0.89	منخفضة
		التخطيط للدرس وتنفيذه	3.96	0.74	عالية

يتضح من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الثاني قد تراوحت بين (3.32 - 4.33)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.52-0.94)، إذ جاءت الفقرة (16) والتي تنص على "ينوع في الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وبانحراف معياري (0.77) ودرجة ممارسة عالية. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (15) ونصها "يصوغ الأهداف السلوكية صياغة قابلة للتحقق والقياس" بمتوسط حسابي بلغ (4.31)، وبانحراف معياري (0.81) ودرجة ممارسة عالية. تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (24) ونصها "ينظم البيئة الصفية التفاعلية بصورة آمنة وداعمة" بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، وبانحراف معياري (0.52) ودرجة ممارسة عالية. بينما جاءت الفقرة (28) ونصها "يستخدم مصادر تعليمية في ضوء النواتج التعليمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعليمية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وبانحراف معياري (0.89) ودرجة ممارسة منخفضة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الثالث مهارات تقويم تعلم الطلبة

ت	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	36	ينوع أسئلة الاختبارات اللغوية بشكل متوازن.	4.10	0.82	عالية
2	37	يصوغ أسئلة الاختبارات اللغوية بشكل علمي مناسب للطلبة.	4.06	0.83	عالية
3	31	يقيم قدرات الطلبة الكتابية بصورة صحيحة.	4.00	0.74	عالية
4	29	يختبر قدرة الطلبة في فهم المقروء والمسموع.	3.96	0.84	عالية
5	30	يختبر الطلبة في استخدام المفردات اللغوية وتعريفها وتذكرها.	3.83	0.79	عالية
6	34	يختبر الطلبة مراعاة المنحى التكامل في التقييم.	3.81	0.79	عالية
7	32	يختبر قدرة الطلبة في توظيف ما يتعلم من مهارات لغوية .	3.62	0.69	متوسطة
8	33	يختبر الطلبة في قدرتهم على معالجة ما يقع به من أخطاء.	3.61	0.78	متوسطة
9	35	يختبر الجوانب الإبداعية والابتكارية المتعلقة بالمهارات اللغوية.	3.51	0.89	متوسطة
		مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة	3.70	0.65	عالية

يتضح من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الثالث قد تراوحت بين (3.51-4.10)، بانحرافات معيارية (0.69-0.89)، إذ جاءت الفقرة (36) والتي تنص على "ينوع أسئلة الاختبارات اللغوية بشكل متوازن بين المقالي والموضوعي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وبانحراف معياري (0.82) ودرجة ممارسة عالية. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (37) ونصها "يصوغ أسئلة الاختبارات اللغوية بشكل علمي مناسب للطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وبانحراف معياري (0.83) ودرجة ممارسة عالية. تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (31) ونصها "يختبر الطلبة في قدرتهم على كتابة الكلمات كتابة صحيحة" بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وبانحراف معياري

(0.74) ودرجة ممارسة عالية. بينما جاءت الفقرة (35) ونصها " يختبر الجوانب الابداعية والابتكارية المتعلقة بالمهارات اللغوية " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.51). وبانحراف معياري (0.89) ودرجة ممارسة متوسطة.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الخامس أخلاقيات مهنة التعليم

ت	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	48	يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته .	3.69	0.72	عالية
2	47	يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع زملائه والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى	3.68	0.93	عالية
3	49	يظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية والأخلاقية ويؤديها بأمانه وتواضع.	3.65	0.88	متوسطة
4	51	يعامل الطلبة باحترام ومساواة وعدل.	3.59	0.85	متوسطة
5	50	يتعاون مع أولياء الأمور من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.	3.52	0.83	متوسطة
6	52	يلتزم برسالة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها ويدافع عنها بموضوعية.	3.50	0.99	متوسطة
7	53	يستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة.	3.43	1.01	متوسطة
8	54	يوجه الطلبة ويحثهم على الاهتمام باللغة ومهاراتها.	3.41	0.92	متوسطة
مجال أخلاقيات مهنة التعليم					
			3.51	0.74	متوسطة

يبين جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الخامس قد تراوحت بين (3.41-3.69)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (1.01-0.83) ، حيث جاءت الفقرة (48) والتي تنص على "يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وبانحراف معياري (0.72) ودرجة ممارسة عالية. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (47) ونصها "يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع زملائه والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى" بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبانحراف معياري (0.93) ودرجة ممارسة عالية. تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (49) ونصها "يظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بأمانه وتواضع" بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، وبانحراف معياري (0.88) ودرجة ممارسة متوسطة. بينما جاءت الفقرة (54) ونصها " يوجه الطلبة ويحثهم على الاهتمام باللغة ومهاراتها." في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وبانحراف معياري (0.92) ودرجة ممارسة متوسطة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الأول المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة

ت	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	يستخدم اللغة العربية السليمة أثناء التدريس.	3.74	0.86	عالية
2	6	يراعي مبادئ التعلم في تعليم اللغة العربية.	3.72	0.90	عالية
3	2	يظهر فهماً لكيفية استخدام المعاجم اللغوية.	3.68	0.93	عالية
4	13	يركز على الوظيفية في تدريس مهارات اللغة.	3.58	0.82	متوسطة
5	3	يوكب ويوظف الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.	3.56	0.89	متوسطة
5	9	يتترك للطلبة الحرية في التعبير عن أنفسهم.	3.56	0.96	متوسطة
7	8	يدرب الطلبة على التعبير الشفوي في مواقف وظيفية.	3.53	0.85	متوسطة
8	14	يمارس مع الطلبة مهارات التدفق الأدبي.	3.47	0.80	متوسطة

ت	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
9	12	يهتم بمستويات التفكير العليا في مناقشة الفهم في القراءة.	3.44	0.96	متوسطة
10	7	يستغل المواقف الحية في تعليم قواعد اللغة العربية.	3.40	0.88	متوسطة
11	4	يوظف الفنون الأدبية في تعزيز تعلم اللغة العربية.	3.37	0.98	متوسطة
12	10	يقدم معلومات ومعارف أكثر مما هو بالكتاب المقرر.	3.35	0.97	متوسطة
13	11	يربط ما يتعلمه الطلبة بحياتهم خارج المدرسة.	3.04	0.98	متوسطة
14	5	يستخدم الألعاب اللغوية لترسيخ المفاهيم والمصطلحات اللغوية.	2.84	0.92	متوسطة
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة					
			3.49	0.65	متوسطة

يتضح من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الأول قد تراوحت بين (2.84 - 3.74)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.80 - 0.98)، حيث جاءت الفقرة (1) والتي تنص على "يستخدم اللغة العربية السليمة أثناء التدريس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وبانحراف معياري (0.86) وبدرجة ممارسة عالية. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (6) ونصها "يراعي مبادئ التعلم في تعليم اللغة العربية" بمتوسط حسابي بلغ (3.72)، وبانحراف معياري (0.90) ودرجة ممارسة عالية. وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (2) ونصها "يظهر فهمًا لكيفية استخدام المعاجم اللغوية" بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبانحراف معياري (0.93) ودرجة ممارسة عالية. وبينما جاءت الفقرة (5) ونصها "يستخدم الألعاب اللغوية لتوضيح المفاهيم والمصطلحات اللغوية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.84)، وبانحراف معياري (0.92) ودرجة ممارسة متوسطة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الرابع مجال التطوير الذاتي

ت	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	40	يتعاون مع زملائه في المدرسة بهدف تطوير مهارات التدريس.	3.67	0.97	متوسطة
2	39	يظهر اهتماماً في تطوير قدراته الأكاديمية والتربوية.	3.47	0.97	متوسطة
3	38	يستخدم مصادر المعرفة المتنوعة لتطوير نفسه.	3.46	0.95	متوسطة
4	43	يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة	3.42	1.02	متوسطة
5	41	يحلل تدريسه ويتأمل فيه في ضوء نتائج تعلم طلبته.	3.39	0.86	متوسطة
6	42	يتواصل مع زملائه من المعلمين بهدف تطوير نفسه مهنيًا.	3.32	1.04	متوسطة
7	45	يشارك في المؤتمرات والملتقيات العلمية والدورات التربوية بفاعلية	3.12	0.95	متوسطة
8	44	يتابع الدراسات ذات العلاقة بأساليب تدريس اللغة العربية باستمرار.	3.07	0.88	متوسطة
9	46	يستفيد من نتائج البحوث لتطوير مهاراته في التعليم.	2.98	1.11	متوسطة
التطوير الذاتي					
			3.37	0.81	متوسطة

يبين جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين، والمشرفين الأكاديميين، ورؤساء الأقسام على فقرات المجال الرابع قد تراوحت بين (2.98 - 3.67)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.83 - 1.11)، ومن الملاحظ أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (40) والتي تنص على "يتعاون مع زملائه في المدرسة بهدف تطوير مهارات التدريس لديه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.67)، وبانحراف معياري (0.97) ودرجة ممارسة متوسطة.

تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (39) ونصها "يظهر اهتماماً في تطوير قدراته الأكاديمية والتربوية" بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وبانحراف معياري (0.97) ودرجة ممارسة متوسطة. تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (38) ونصها " يستخدم مصادر المعرفة المتنوعة لتطوير نفسه." بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وبانحراف معياري (0.95) ودرجة ممارسة متوسطة. بينما جاءت الفقرة (46) ونصها " يستفيد من نتائج البحوث لتطوير مهاراته في التعليم." في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.98)، وبانحراف معياري (1.11) ودرجة ممارسة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص " هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء في دولة الإمارات العربية المتحدة باختلاف الجنس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية للأدوار المهنية الحديثة في ضوء معايير الأداء الجديدة في دولة الامارات العربية المتحدة، بحسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم استخدام اختبار "ت" لفحص الفروق وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج اختبار "T" لفحص الفروق بين متوسطات استجابة المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام بحسب متغير الجنس

الأدوار المهنية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	ذكر	37	3.88	0.71	-0.045	59	.821
	أنثى	24	4.01	0.61			
تخطيط الدرس وتنفيذه	ذكر	37	3.99	0.78	.415	59	.661
	أنثى	24	4.32	0.71			
تقييم تعلم الطلبة	ذكر	37	3.77	0.73	-0.352	59	.594
	أنثى	24	3.82	0.63			
التطوير الذاتي	ذكر	37	3.19	0.85	-0.817	59	.383
	أنثى	24	3.41	0.82			
أخلاقيات مهنة التعليم	ذكر	37	3.44	0.64	.301	59	.731
	أنثى	24	3.62	0.88			
الأداة ككل	ذكر	37	3.62	0.68	-0.139	59	.832
	أنثى	24	3.66	0.63			

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية الحديثة في ضوء معايير الأداء تعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن المقوم لا يتأثر بكونه ذكر أو أنثى في عملية التقويم في جميع المجالات والأدوات ككل ففي مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة بلغت قيمة "ت" المحسوبة (-0.45) وبدلالة إحصائية (0.821). وفي مجال تخطيط الدرس وتنفيذه بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.415) وبدلالة إحصائية (0.661). مجال تقييم تعلم الطلبة بلغت قيمة "ت" المحسوبة (-0.352) وبدلالة إحصائية (0.594). وفي مجال التطوير الذاتي بلغت قيمة "ت" المحسوبة (-0.817) وبدلالة إحصائية (0.383). ومجال أخلاقيات مهنة التعليم بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.301) وبدلالة إحصائية (0.731). وقد كانت النتائج غير دالة إحصائياً على مستوى الأداة ككل حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-0.139) وبدلالة إحصائية (0.832).

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على " ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر (المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام)؟"
بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال والتي توضحها الجداول (4، 5، 6، 7، 8، 9) أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية

لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء التي أقرتها مجلس أبوظبي للتعليم في دولة الإمارات كانت متوسطة بشكل عام وقد تفاوتت من مجال لآخر، وتشير هذه النتيجة إلى أن عملية التطوير والمتابعة التي أقرها المجلس لم تؤدي أكلها بعد، وقد يكون السبب في ذلك قصر المدة الزمنية التي أعطيت للمعلمين لتطوير أدائهم، حيث إن درجة الممارسة لهذه الأدوار لم ترق إلى المستوى المأمول، وما يدعو للقلق في هذا المجال أن درجة الممارسة كانت متوسطة، وكما هو معروف فإن نقطة الوسط تعد نقطة تذبذب مابين الممارسة المرتفعة والممارسة المنخفضة، فإذا كان التذبذب إلى الأمام فهو المطلوب، أما إذا كان التذبذب إلى الخلف فهذا هو مصدر القلق، لذا يأمل الباحثان أن تكون هذه النتيجة مقدمة للنمو والتطور، لا إلى التقهقر والتراجع.

ومن جهة أخرى فإن الدرجة المتوسطة، قد لا تكون مقبولة في ظل العمليات التطويرية ومارافقتها من توفير كل الامكانيات المادية والبشرية للمؤسسات التعليمية في دولة الإمارات إضافة إلى ما يشهده العالم من تقدم معرفي وتربوي، وبروز عامل المنافسة على الصعيدين العربي والعالمي، لذا فقد لا يكون من المناسب القبول بهذه النتيجة أو تجاهلها. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى قصور في تنفيذ البرامج التربوية التي تبناها مجلس التعليم في تعزيز دافعية المعلم نحو التغيير والتطوير، إذ نلمس نقص الدافع والرغبة لدى المعلمين للارتقاء بأدائهم الشخصي، ونقص الرغبة أو الدافع منوطاً بعدة أسباب، منها على سبيل المثال: أن معظم الدورات والندوات التي يعقدها مجلس أبوظبي للتعليم تأتي في أوقات قد لا يرضى عنها المعلم كونها تعقد في الاجازات والعطل الفصلية تحت ما أطلق عليه اسبوع التنمية المهنية مما قد يؤدي إلى الضجر والتأفف، والغياب، أو التسرب، لاسيما إذا عرفنا أن نسبة عالية من المعلمين هم من الوافدين وليسوا من ابناء دولة الامارات فهم يرون في عملية التدريب في هذه الاوقات حرماناً لهم من التمتع باجازاتهم لأن هذا الوقت من حق أسرته حسب وجهة نظرهم. وهم غير مستقرين في وظائفهم لفترات طويلة وبالتالي قد لا تؤدي عمليات التدريب والتأهيل نتائجها المرجوة للنهوض بالمعلم إلى التطور، إضافة إلى اعتقاد سائد لدى المعلمين بعدم جدوى هذه التحسينات وعدم فاعليتها بها من هنا قد لا يبدون اهتماماً جدياً بتحسين أدوارهم والارتقاء بمهنتهم التعليمية. وهذا التفسير ينسجم مع ما ورد في دراسات سابقة كدراسة مزعل ومحمد (1985)، وجعفر، ولي (2010، Chafer and Li)، التي بينت أن مستوى الكفايات المهنية عند المعلمين كان متوسطاً، وكذلك مع دراسة تساو (Tsao, 2000)، التي أكدت أن الدرجة المتوسطة غير مقبولة في الوقت الراهن.

وعند الحديث عن مجالات الدراسة نجد أن مجال مجال التخطيط للدرس وتنفيذه جاء بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة عالية، حيث جاءت الفقرة (16) التي تنص على "يحرص على التنوع في الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية" في المرتبة الأولى وبدرجة ممارسة عالية، بينما جاءت الفقرة (28) التي تنص على "يستخدم مصادر تعليمية في ضوء النواتج التعليمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعليمية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كون عملية التخطيط عملية كتابية يمكن متابعتها ورصدها بدقة، ويعتقد المعلم أنها العنصر الرئيس في الحكم على قدراته ومهاراته، ويمكن لمدير المدرسة أو رئيس القسم أو المشرف الأكاديمي أن يطلع عليها في أية لحظة، فهو دائم الاهتمام بها. فهم يشعرون أن عمليات الإشراف على المعلمين من قبل المديرين والمشرفين الأكاديميين ورؤساء الأقسام متوقعة في أية لحظة، وأن عليهم أن يظهروا هذا الجانب بصورة حسنة مما دفعهم إلى متابعة تحضيرهم لدروسهم، وإعداد الخطط اللازمة بشكل منظم وصحيح، مما جعل المعلمين يشعرون بأهمية التخطيط في العملية التعليمية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى سهولة عملية التخطيط نظراً للتكرار والروتين المتبع في إعداد الدروس وتنفيذها، خاصة إذا عرفنا أن العملية تتم بصورة إلكترونية، فجميع مذكرات التحضير والتخطيط متوفرة على أجهزة الحاسوب لدى المعلم ومع تقدم خبرة المعلم يشعر أن هذا الأمر شيء عادي بالنسبة له وأنه لا يحتاج إلى جهد كبير، الأمر الذي أدى إلى ظهور هذه النتيجة.

وجاء في المركز الثاني من حيث الترتيب مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة وبدرجة ممارسة عالية، حيث جاءت الفقرة (36) التي تنص على "ينوع أسئلة الاختبارات اللغوية بين مقالي وموضوعي" في المرتبة الأولى وبدرجة ممارسة عالية، بينما جاءت الفقرة (35) التي نصت على "يختبر الطلبة في قدرتهم على الكتابة الحرة والمقيدة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يوليه المجلس لأهمية التقويم والجراءات المتبعة في متابعة الامتحانات مثلاً، كما أن اطلاع أولياء الأمور على هذه الامتحانات أدى بالمعلم إلى إيلائها أهمية خاصة، كما أنها عمية مرتبطة بالتخطيط الجيد لذا لم يكن من الغريب أن تظهر في ممارسات المعلمين التي يرصدها المديرون والمشرفون ورؤساء الأقسام.

ويظهر من النتائج أيضاً أن مجال أخلاقيات مهنة التعليم قد جاء في المرتبة الثالثة وبدرجة ممارسة متوسطة، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته" في المرتبة الأولى وبدرجة ممارسة عالية، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات الآمنة وخصوصاً الانترنت" في المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة. ويمكن أن

تعزى هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية التي تقوم على مبادئ التربية الإسلامية السمحة، والقيم العربية الأصيلة في المجتمع العربي الإماراتي التي تجمد الأخلاق الحميدة، مما انعكس على تعامل المعلم مع طلبته بعدالة ومساواة، وتقبل أولياء الأمور والتعاون معهم، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة بحثت هذا الجانب لدى عينات مشابهة كدراسة

وجاء مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية في المركز الرابع من حيث الترتيب بدرجة ممارسة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (1) والتي تنص على "يستخدم اللغة العربية السليمة أثناء التدريس" في المرتبة الأولى وبدرجة ممارسة عالية، بينما جاءت الفقرة (5) ونصها "يستخدم الألعاب اللغوية لتوضيح المفاهيم والمصطلحات اللغوية" المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ربطها بظاهرة الضعف اللغوي بشكل عام، فهي حالة لا ينكرها أحد من القائمين على التعليم اللغوي، فمهارات المعلم وكفاياته اللغوية لم ترتق إلى المستوى المطلوب، وهي شبه حقيقة أيدتها دراسات متنوعة، الأمر الذي انعكس على أدائه التعليمي داخل الغرفة الصفية، فمعلم اللغة العربية مطالب بتطوير معارفه ومهاراته وقدراته بشكل دائم ومستمر بما يتلاءم وتطور مناحي العلوم المختلفة وهو ما لا نجده حقيقة في الغرفة الدراسية، ويرد الباحثون ذلك إلى برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، ومنها برامج إعداد معلمي اللغة العربية، إذ يصفونه بالقصور، ولا يخالف هذا الرأي واحد منهم. لكنهم يتمايزون في الإبانة عن ملامح هذا القصور، يذكر بعض الباحثين أن أساليب التعليم والتدريب في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي عامة يعترضها الكثير من وجوه القصور. ومنها: عدم تنوع تلك الأساليب بما يتلاءم مع طبيعة المواقف التعليمية وأهدافها، وعدم تكامل هذه الأساليب لتحقيق الجوانب المختلفة للتعليم، وعدم صلاحيتها لتحقيق المستويات العليا من مهارات التعلم مثل: حل المشكلات، والابتكار، وإنماء السمات الإيجابية، والتعاون. وتغيب كذلك الجوانب الانفعالية والمهارية وهنا يرى الباحث أن التباين والقصور يعود إلى التباين في برامج الإعداد وأدواته أصلاً، فأغلب الدراسات تشير إلى خلل واضح في برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات العربية بشكل عام (ابراهيم، 2003)

أما المجال الأخير فكان من نصيب التطوير الذاتي حيث حل في المركز الخامس والأخير بدرجة ممارسة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (40) التي تنص على "يتعاون مع زملائه في المدرسة بهدف تطوير نفسه مهنيًا" في المرتبة الأولى وبدرجة ممارسة متوسطة، بينما جاءت الفقرة (46) التي تنص على "يستخدم استراتيجيات بحثية، كالبحوث الإجرائية، إما فردياً أو جماعياً لتطوير قدراته على التعليم" في المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتائج من خلال ربطها بنتائج المجال السابق والمتعلق بقدرات المعلم ومعارفه وسبل تأهيله فالمعلم لا يسعى لتطوير مهاراته لاعتقاده بصوابها مثلاً أو قد يكون لعدم اطلاعه على نماذج مميزة في تعليم اللغة بشكل عام واللغة العربية على وجه الخصوص، كما يعزى ذلك إلى نظرة المعلمين نحو مهنة التعليم بأنها مهنة لكسب العيش، وأن معظمهم يمتنون هذه المهنة دون رغبة أو دافعية نحوها، وهذا الكلام يؤيده دراسة ليروي (Leroy, 2006)

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على "هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء في دولة الإمارات العربية المتحدة باختلاف الجنس؟".

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء معايير الأداء في دولة الإمارات العربية المتحدة تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن البيئة التربوية والعلمية والعملية التي يعيشها أفراد عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة نوعاً ما فما يتعرضون له من دورات وأساليب تدريبية ذاتها ويمكن أن يعزى أيضاً إلى أن الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة وكذلك المدارس التي يعملون فيها والإمكانات المادية والبيئية والتعليمية متشابهة، وخضوعهم لنظام تعليمي متقارب نوعاً ما كما أن الدورات التي يحضرها المعلمون والمعلمات أثناء فترة إعدادهم للخدمة هي نفس الدورات والبرامج، مما قد يسهم في تفسير النتيجة السابقة وهذه النتيجة تتفق في عدم تأثير الجنس ونتائج دراسة عبد الدايم (1997) التي بينت عدم وجود فروق في مدى ممارسة الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس. كما اتفقت مع نتائج دراسات أخرى منها دراسة الدراويش (2000)، ودراسة هو (Hou, 2004)، واختلفت نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة القطاونة (2000) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للأدوار التعليمية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

التوصيات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الباحثين يوصيان بـ:

- عقد دورات تدريبية مكثفة بأوقات يختارها المعلمون لاستدامة تأهيلهم وتدريبهم وتعريفهم بالأدوار والكفايات التعليمية الواجب

- عليهم امتلاكها، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم في ضوء معايير الاداء المطبقة.
- ربط معايير الاداء التي وضعها مجلس أبوظبي للتعليم بالخطط الجامعية لتأهيل المعلمين بصورة تتوافق مع هذه المعايير.
- إجراء دراسات مشابهة على معلمين بتخصصات أخرى للكشف عن درجة مراعاتهم لهذه المعايير أثناء تدريسهم.

المراجع

- إبراهيم، م (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان، دار الفكر.
- أبو مغلي، س (1992). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط2، عمان، دار مجدلاوي للنشر.
- الأدغم، ح (2003). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، شبكة المعلومات الالكترونية، تم الاسترجاع بتاريخ 2016\3\12 <http://www.angelfire.com/ma4/reda1121/5.htm>
- بشارة، ج (1993)، متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية/ جامعة الإمارات (1)، ص 11-21.
- اللجنة القومية للتعليم بالولايات المتحدة (1984). تقرير أمة معرضة للخطر، ترجمة يوسف عبدالمعطي، الكويت، ص13
- حجاج، ع (1996)، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات المتحدة، عدد خاص بمؤتمر تربية الغد، ص 173-192.
- الحكمي، ج (2004). الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في اليمن، وبرنامج مقترح لتطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حمادنة، أ (2001). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد.
- الدراويش، س (2000). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية في محافظتي بيت لحم والخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.
- السيد، م (2009)، إعداد معلم اللغة العربية، بحث مقدم إلى المؤتمر الخمسين لمجمع اللغة العربية في القاهرة. 2009\2\10-9
- الشمري، م (2008). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الشيباني، أ (1996). تكوين المعلم العربي، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد خاص بمؤتمر "تربية الغد، ص192-205.
- الصالح، ف (2009). تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس الآداب والبلاغة في ضوء الكفايات اللازمة له بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء.
- صحيفة الاتحاد (2016) خطة تطوير التعليم في وزارة التربية والتعليم في دولة الامارات العربية المتحدة، (14925)، السنة السابعة والاربعون عبدالدايم، خ (1997). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عديس، ع (1996)، المعلم الفعال والتدريس الفعال، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ص13
- علوان، ع وصالح، م و حميد، أ وعبد، م (2012). الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس: مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار اليازوري.
- عليجات، ح (2010)، "درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، 265-298.
- العنزي، ب و الخطيب، أ (2009). إعداد المعلم في دول الخليج العربي، إربد، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، س، (2003) الكفايات التدريسية، عمان، دار الفكر، ص28.
- القطاونة، س (2000). الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفّي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ودرجة ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.
- القرني، ع (2010). كفايات معلمي اللغة العربية. الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- كمال، أ والحر، ع (2003) أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات، 20(4)، 98-35.
- مجلس أبوظبي للتعليم (2016) إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، 2015 - 2016
- مزل، ج ومحمد، د (1985). تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلم، المجلة التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الخامس، ص37-54
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1982). واقع إعداد المعلمين في الوطن العربي، تونس.
- ميلاوي، غ (1996). إعداد المعلمين، تعريب فؤاد شاهين، بيروت، منشورات عويدات.

- النمري، ح (2006) تقويم أداء معلمة اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة، كلية التربية، رسالة ماجستير جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
- Agaoglu, E. (2005). The Opinions of Teachers and Head Teachers about Head Competencies in Turkey. Paper Presented to the 30th Annual Conference ATEE, Amsterdam, October, 2005.
- Hamdan, A., Ghafer,M., and Li, L. (2010). Teaching Competency Testing Among Malaysian. European Journal of Social Sciences , 12(4):610-617
- Hou, K. (2004). The important Technological Competencies Need by Secondary Schools Teachers and Their Applying them. Dissertation Abstract International, 62 (1). P 657 - A.
- Higginson, Teacher roles and global change, The 45th session of the International conference on Education, (UNESCO/ GENEVA, 30 Sep- 5 oct), p.27
- Janine, N. (2000). The Pasic Competencies of Teachers in the Secondary stage in Jordan from their own Perspective. Direst. Educational Sciences, 27(1). 57-74.
- Leroy, J. (2006). Pay for Performance: Developing the Basis for Advancing Performance Incentives to Public School Teachers in Jamaica. Online Submission. 3, 29-41.
- Lochrie, M. (1999). Business Teacher Education Re-Invented: A Competency – Based, Field-based Paradigm of Teacher Preparation for the Twenty – first centaury. Dissertation abstract. 60 (3) 627.
- Roger, D., & Robert, C.(2000).Elementary Teachers' Needs: Issues of Retention and Recruitment School of Education and Professional Development, University of East Anglia, Norwich, NR4 7TJ, UK.
- Tsao, c. (2000). The Needs Assessment of Central Ohio Secondary Vocational Teachers? Educational Technology Competency. Dissertation Abstract. 60 (8). 2768-2769
- Vialla, W., & Quigley, S., (2007). Selective Students' Views of the Essential Characteristics, University of Wollongong, Retrieved October, 17,2011,.

The Degree of Practicing the Arabic Language Teachers their Professional Roles in Light of the New Performance Standards Requirements in the United Arab Emirates

*Sami Mohammad Hazaimah, Humood Mohammad Olaymat**

ABSTRACT

This study aimed to identify the degree teachers of the Arabic Language practice their professional roles in light of the new performance standards requirements set by Abu Dhabi Education Council in the United Arab Emirates. The study sample consisted of (27) school principals, (9) academic supervisors, and (25) department heads of Arabic language at the schools in Al-Ain City in the academic year 2015/2016. To achieve the objectives of the study, the researchers developed a measurement instrument for the modern professional roles required to Arabic Language teachers which consisted of (53) items distributed to five domains. After reliability and validity of the instrument had been confirmed, it was conducted on the study sample. The results of the study revealed that the degree teachers of the Arabic Language practice their professional roles in light of the new performance standards requirements was moderate. The results also indicated no statistically significant differences in the degree teachers of the Arabic Language practice their professional roles in light of the new performance standards requirements due to the variable of sex.

Keywords: Modern professional roles, teachers of Arabic language, performance standards.

* Al al-Bayt University, Jordan. Received on 26/9/2016 and Accepted for Publication on 29/11/2016.