Jurnal Pendidikan Islam 3 (1) (2017) 79-94
DOI: 10.15575/jpi.v3i1.1128
http://journal.uinsgd.ac.id/index.php/jpi

p-ISSN: 2355-4339
e-ISSN: 2460-8149

TATHWĪR AL-KAFĀAT AT-TARBAWIYYAH ‘ALĀ DHAU BARNĀMAJ AT-TADRĪB AT-TAKĀMULY LI MUDARRISI AL-LUGHAH AL-‘ARABIYYAH FĪ AL-MADĀRIS AL-IBTIDĀIYYAH TĀSIKMALAYA

Ade Nandang
Universitas Islam Negeri (UIN) Sunan Gunung Djati Bandung
Jl. A. H. Nasution No. 105 Cibiru, Bandung, Jawa Barat, Indonesia 40614
Email: adnanmukhtar72@gmail.com

Received; January 2017; accepted June 2017; published June 2017

ABSTRACT
One of problems in the teaching of Arabic language in the Islamic Elementary Schools at Tasikmalaya is the lack of teachers competent that make the implementation of teaching and learning is less successful. The research is aimed at developing a product, that is a program of integrated training that improves pedagogic competence on the part of Arabic language teachers of Islamic Elementary schools in Tasikmalaya. The method used in this research is research and development method. The data were collected through observation, interview, questionnaires, and test. The research reveals that the integrated training program has some strong points: a) based on the need assesment, b) connecting indoor training activities with teaching practices at schools which are directly monitored by the trainers; meanwhile, the weak points of the program are as follows: involving a lot of experts and practitioners; if there is no synergy among them the program cannot run well; c) the program can significantly improve the pedagogic competence of Arabic language teachers.

Keywords: Developing Pedagogic Competence, Integrated Training, Elementary School.

تطوير الكفاءة التربوية على ضوء برنامج التدريب التكاملى لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية تاسكمالايا

ملخص البحث

إن المشكلات المواجهة فى تدريس اللغة العربية هى كون المدرس ضعيف الكفاءة، فلم تنفذ عملية تدريس اللغة العربية تنفيذا جيدا. يهدف هذا البحث للحصول على البرنامج الذى يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية بمنطقة تاسكمالايا. والطريقة المستخدمة هي الطريقة التجريبية. وأساليب جمع البيانات هي الملاحظة والمقابلة والاستبيانات والاختبار. دل حاصل البحث على أن لبرنامج التدريب التكاملى مزايا وهى: أ) يبنى هذا البرنامج على تحليل الحاجة، ب) يعقد البرنامج موحدا بين عملية التعلم فى الفصل وعملية الإرشاد قام بها المدرب مباشرة. أما نقائص هذا البرنامج أنه يحتاج فى تصنيفة وتطبيقه إلى أكثر المتأهلين، فإذا لم يشترك بعضه من بعض فيغلب على الظن أن البرنامج غير ناجح، ٥) كان برنامج التدريب التكاملى يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية تاسكمالايا.

الكلمات الرئيسية: تطوير الكفاءة التربوية، المدرسة الابتدائية، التدريب التكاملى

المقدمة

من عناصر هامة في تدريس اللغة العربية هي كون المدرس مهنيا. للمدرس دور هام في إنجاح التدريس في الفصل، لأن المدرس له واجبة كمنبئ الخبرة والمشوق ومنظم جميع ما يتعلق بعملية التدريس والقيام بالاختبار لجميع ما سلكه في عملية التدريس لمعرفة إلى أي مدى كانت الأغراض المرجوة. وعملية التدريس التي قام بها المدرس تتكون من القيام بتحليل المنهج الدراسي وتحليل المادة الدراسية وإعداد التدريس.

حينما يجرب الباحث على التحليل لنظام التدريس، هناك يجد المؤشرات التي تؤثر كثيرا إلى حصول عملية التدريس. وهذه المؤشرات وهى: عامل المدخل (*input*) وهي الطلاب مع خصوصيتهم جسما كان أو روحيا. وعامل الألآت (*instrumental*) وهي المدرس والمنهج وتسهيلات التدريس وغيرها. والعامل البيئ (*environmental input*) وهي بيئة المدرسة والصاحب للتعلم والمعاملة وغيرها.

ظهر من الدراسة التي قام بها م.د دحلان (١٩٩٦) أن أكثر المدرسين لا يملكون كفاءة المهنية وأنهم لا يقدرون على فهم معاني الأغراض الدراسية. أجي سوريادي (Uzer Usman, 2001, p. 14) يقول "يوجد في نتائج الدراسة العلمية التي تدل على أن أكثر مدرسنا يضعف فى السيطرة على الكفاءة المهنية، والنتائج من الدراسة تدل على أن المدرس يكون ضعيفا في السيطرة على مادة التدريس. لذالك فلا بدع أنه لا يستطيع على القيام بعملية التدريس مهنية."

وكثير الشكاية من المجتمع عن قدرة المدرس على القيام بواجباته. إن المدرسين للمدرسة الإبتدائية أنهم إنما يقومون بواجباتهم الراتبة فحسب.(Beeby, 1987, p. 15). ظهر فى الواقع أن المدرس قد يكون يواجه المشكلات التي تمنع عملية التدريس. لهذه المشكلات من يواجهه إيجابيا ومنهم من لا يقدر على مواجهته. والكيفية فى مواجهة هذه المشكلات سببتها العوامل داخليا كانت أو خارجيا. و المدرس الذى لا يقدر على مواجهة هذه المشكلات يعقب عملية التدريس لا تصل إلى الأغراض المرجوة. وعملية التدريس التي لا تنال الأغراض تمكن أن تسببها المدرس الذي لا يكون فعاليا. يقول ميكيل مرلان (١٩٩٥) إن المدرس الفعال هو المدرس الذي يهتم كثيرا ويجهد جهد الطاقة على القيام بعملية التدريس جيدا، وإذا ألقي المادة كان سهل للفهم.

من نتائج البحث عن كفاءة المدرس تدل على أن مدرسى المدرسة كانت لهم الكفاءة المهنية والتربوية غير جيدة. ولهم أيضا أفكار تربوية ضعيفة وكذلك استيعاب عملية التدريس والاختبار لحاصل دراسة الطلاب ضعيفة.(منور رحمة، ٢٠١٢) ومن حاصلة الاختبار الأولى لكفاءة مشتركي إصدار الشهادة للمدرسين في المدارس الإبتدائية والثانوية والعالية في جاوى الغربية التي قام بها كلية التربية والمعلمين للجامعة الإسلامية الحكومية سونان غونونج جاتي باندونج في التاريخ ٢٠١٢ كانت قيمتها كما يلي: قيمة المستوى لكفاءة مدرس القرآن والحديث ٦٠,٠٤ ومدرس العقيدة والأخلاق ٥٩,٧٦ ومدرس الفقه ٥٤,٨٥ ومدرس اللغة العربية ٥٦,٥ وقيمة المستوى من القيمة الكاملة ١٠٠. والمدرسون الذين ينالون القيمة الضعيفة حوالي ٤٩٪ من عدد المدرسين كلهم (عملية شهادية لمدرسى اللغة العربية ٢٠١٣) و كفاءة المدرس التى بينها الباحث سابقا تؤثر كثيرا إلى الحصول إلى الأغراض التربوية في المدارس الإبتدائية والمتوسطة كانت أو عالية. وهذا أمر مهم لأن الكفاءة تدور دورا هاما للحصول على الأغراض التربوية (Donald and Crook, 2001, p. 300).

بناء على البحث التمهيدى الذي قام به الباحث بعرض الاستفتاء إلى الطلاب والمدرس ورئيس المدرسة للمدرسة الإبتدائية عن فهم المدرسين إلى إعداد التدريس في درس اللغة العربية واستطاعتهم على استخدام طرق تدريس اللغة العربية واستطاعتهم على الاختبار لتدريس اللغة العربية يحصل النتائج وهى: ١) أن من عشرة المدرسين الذين يدرسون اللغة العربية

أكثرهم لا تناسب خلفية تربيتهم بما قررته الحكومة، و المدرسون الذين لا تناسب خلفية تربيتهم يصعبون عليهم القيام بعملية التدريس الفعالة؛ ٢) كانت كفاءة المدرسين ضعيفة، وهذه الأحوال تعرف من إجابة المدرس والطلاب. والأسئلة المعروضة إلى المدرسين هي : أ) ما يتعلق بقدرة المدرس على سيطرة طرق تدريس اللغة العربية. كان الواحد من المدرسين يجيب أنه يسيطر طرق تدريس اللغة العربية و تسعة مدرسين هم لا يسيطرون على طرق تدريس اللغة العربية؛ ب) الاستطاعة على صنع إعداد تدريس اللغة العربية، كانت أربعة مدرسين يقدرون على صنع إعداد التدريس لدرس اللغة العربية والباقون لا يستطيعون عليه؛ ج) الاستطاعة على صنع الاختبار وتطبيقه في عملية التدريس لدرس اللغة العربية، كانت ثلاثة مدرسين هم يستطيعون على صنع الاختبار وتطبيقه في عملية التدريس والباقون لا يستطيعون على صنع الاختبار وكذلك تطبيقه.

وكذلك النتيجة من الأجوبة التي ألقاها الباحث إلى ثلاثين طالبا عن كفاءة المدرس حينما يقومون بعملية التدريس لدرس اللغة العربية يعرف أن ٦٢,٤٪ طالبا يقولون أن عملية تدريس اللغة العربية غير مريحة عندهم. وظهر من المقابلة (يعقد فى تاريخ ٢٤ مايو ٢٠١٤) التى قام بها الباحث لرئساء المدارس الإبتدائية تاسكملايا أن عملية التطوير لكفاءة مدرسي اللغة العربية غير موجودة إلا عملية "مجموعة المدرس" التي تتجه إلى جميع المدرسين عامة وليست لمدرسى اللغة العربية خاصة. إذن، كانت عملية التطوير لمدرسي اللغة العربية للمدرسة الإبتدائية مازلت في الرجاء.

من نتائج البحث السابقة تغلب على الظن أن كفاءة التربوية لمدرسي اللغة العربية ضعيفة. والمدرس الذي يضعف في كفائته يصعب عليه القيام بواجباته التدريسية حتى تكون الأغراض التربوية المرجوة عامة لا تنال على أحسن بنيانها. والأغراض من هذا البحث هي إيجاد البرنامج التكاملي الذى يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية بمنطقة تاسكمالايا.

طريقة البحث

الطريقة المستخدمة في هذا البحث هي الطريقة التجريبية بأساليب الوحدة الفردية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية بمنطقة تاسكمالايا. كانت هذه الطريقة ليست فقط لوصف الإطار العام للموقف والنتيجة، ولكن تستخدم لتقديم المعالجة أو المعاملة إلى مجموعة من الأشخاص والمواقف والوسائل والمادة لتعيين المعالجة أو المعاملة المذكورة للحصول على النتيجة المعينة. أما خطوات البحث فتتكون من ثلاث خطوات، وهى: ١) دراسة تمهيدية، هي تتعلق ب: أ) إعداد تدريس اللغة العربية التى قدمها مدرسو اللغة العربية، ب) قدرة المدرس على سيطرة طرق تدريس اللغة العربية، ج) قدرة المدرس على تقييم تدريس اللغة العربية، د) عمل مدرس اللغة العربية، هـ) الوسائل والتسهيلات المعدة والبيئة؛ ٢) تصميم البرنامج لتصنيف نموذج برنامج التدريب لترقية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية المناسبة بالحالة والواقعية فى الميدان؛ و ٣) صدق البرنامج، يهدف إلى معرفة فعالية البرنامج. وأساليب جمع البيانات هي الملاحظة والمقابلة والاستبيانات والاختبار لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية بمنطقة تاسكمالايا.

البحث

الحالة الموضوعية للكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية بتاسكمالايا

لمعرفة الحالة الموضوعية للكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارسى الابتدائية تاسكمالايا يعقد الامتحان لتلك الكفاءة التربوية . وللقيام بهذا الامتحان يعرض ثمانون سؤالا تتضمن فيه الأسئلة من الفرعيات الثمانية للكفاءة التربوية وهى

١) فهم أساس التربية،٢) فهم مشترك التعلم، ٣) تطوير المنهج الدراسى، ٤) تخطيط وتطبيق عملية التعلم، ٥) عملية التدريس المتبادلة، ٦) الانتفاع بالتكنولوجيا التعليمى، ٧) التقييم التعليمى، ٨) تطوير مشترك التعلم. والنتيجة لهذا الامتحان عرضها في الجدول الأول:

الجدول ١

نتيجة إمتحان الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية

نمرة	رمز	النتيجة لكل من فرعيات الكفاءة							
	المشترك	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	أ	٥	٨	٧	٤	٦	٥	٥	٦
٢	ب	٦	٧	٨	٥	٧	٥	٦	٦
٣	ت	٥	٨	٧	٥	٦	٦	٤	٦
٤	ث	٥	٦	٩	٥	٨	٥	٤	٥
٥	ج	٤	٧	٦	٧	٧	٥	٥	٧
٦	ح	٦	٧	٦	٥	٧	٤	٥	٧
٧	خ	٤	٧	٧	٤	٧	٦	٥	٧
٨	د	٥	٦	٨	٦	٧	٤	٦	٦
٩	ذ	٦	٨	٧	٥	٨	٧	٥	٦
١٠	ر	٤	٨	٨	٥	٥	٥	٥	٨
١١	ز	٥	٨	٦	٥	٥	٥	٤	٦
١٢	س	٤	٧	٧	٥	٧	٥	٤	٦
١٣	ش	٥	٦	٧	٦	٧	٤	٦	٧
١٤	ص	٤	٦	٦	٦	٧	٥	٤	٦
١٥	ظ	٤	٨	٨	٥	٧	٥	٥	٦
١٦	ط	٤	٨	٨	٥	٦	٥	٥	٦
١٧	ض	٥	٨	٨	٥	٧	٥	٥	٦
١٨	ع	٥	٩	٧	٥	٧	٦	٥	٦
١٩	غ	٥	٧	٧	٥	٧	٦	٥	٧
٢٠	ف	٤	٨	٧	٥	٦	٥	٥	٦
	عدد	٩٦	١٤٧	١٥٢	١٠٣	١٣٤	١٠٣	٩٨	١٣٣
	الوسيط	٨،٤	٧، ٣٥	٢،٧	١٥،٥	٧،٦	٥، ١٥	٤، ٩٥	٦، ٦٦

انطلاقا إلى الجدول السابق يعرف أن الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية للكفاءة الفرعية: ١) فهم أساس التربية، ٢) وتخطيط عملية التعلم وتطبيقه، ٣) و الانتفاع بالتكنولوجيا التعليمى، ٤) و التقييم التعليمى كانت منخفضة أى ضعيفة.

كان المدرس كمعلم يطلب منه ملكة القدرة على القيام بعملية التدريس، وينبغى له أن يقوم بها مهنية. ومن إحدى الشروط الازمة لأن يكون مدرسا مهنيا أن له كفاءة تربوية. وفى معيار التربية القومية يذكر أن الكفاءة التربوية هى القدرة على

القيام بعملية التدريس المشتمل على الفهم بمشترك التعلم، وتخطيط التدريس وتطبيقه، وتقييم نتيجة التدريس، وتطوير مشترك التعلم لإظهار إمكانه (Mulyasa, 2007, p. 75). كانت قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس تحتاج إلى الاهتمام به، لانه كانت التربية فى إندونسيا تعتبر أنها فاشلة عند المجتمع وتعتبر أنها خالية عن ناحية التربوية، والمدرسة تظهرآلية حتى يميل مشترك التعلم أن يكون فردا خاليا عن الخبرة (Mulyasa, 2007, p. 76).

ولمعرفة واقعية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية تقدم أربعة عشر سؤالا لكل من المؤشرات. لمؤشرة فهم الأساس التربوى تقدّم ثلاثة أسئلة، ولمؤشرة فهم مشترك التعلم تقدّم ثلاثة أسئلة، ولمؤشرة تطوير المنهج الدراسى يقدّم سؤالان، ولمؤشرة القدرة على تخطيط عملية التدريس تقدم أربعة أسئلة، ولمؤشرة تطبيق التدريس المربى المتبادل تقدم ثلاثة أسئلة، ولمؤشرة الإنتفاع بتكنولوجيا يقدم سؤالان، ولمؤشرة القدرة على التقييم الدراسى تقدّم أربعة أسئلة، ولمؤشرة تطوير مشترك التعلم لإظهار إمكانه تقدم أربعة أسئلة. والأجوبة المحصولة للأسئلة المذكورة يأتي شرحها فيما يلى.

ولمؤشرة فهم الأساس التربوى يقدّم سؤالان وهما "إعطاء الفرصة لمشترك التعلم وإلقاء الأراء الإنتاجية واستخدام طرق التدريس والأساليب المختلفة". ولسؤال الأول كان ٦٠٪ مدرسا يقدمون الفرصة إلى الطلاب لإلقاء أرائهم، و٤٠٪ مدرسا لا يقدمون الفرصة للطلاب لإلقاء أرائهم. ولسؤال الثانى كان ٣٥٪ مدرسا يستخدمون طرق التدريس والأسالب المختلفة والباقون لا يستخدمونها. بناء على هذه الأجوبة يعرف أن قدرة المدرس على ستخدام أنواع الطرق فى تدريس اللغة العربية ضعيفة.

ولمؤشر تطوير الكفاءة الأساسية يكون مؤشرا وغرضا للدراسة، كان ثمانية مدرسين (٤٥٪) يقدرون على القيام به و اثنان عشر مدرسا (٦٠٪) لا يقدرون على القيام به. ولمؤشر تطوير المنهج المخطط أن يكون تخطيطا لعملية التدريس، كان تسعة مدرسين (٤٥٪) يقدرون على القيام به وإحدى عشر مدرسا (٥٥٪) لا يقدرون على القيام به.

بناء على الشرح السابق، يعرف أن قدرة المدرس على تطوير الكفاءة الأساسية أن يكون مؤشرا وتطوير المنهج الدراسى أن يكون تخطيطا دراسيا ضعيفة. وهذا الضعف تسببه قلة الإرشاد مباشرة من رئيس المدرسة وقلتهم فى اشتراك عمليات التدريب التى تقدر على ترقية قدرتهم وإمكانهم.

ولمؤشرة القدرة على صنع إعداد التدريس تقدمّ خمسة أسئلة وهى ١) صنع إعداد التدريس قبل القيام بالتدريس،٢) والصعوبة على صنع إعداد التدريس وتصنيف المادة التى تناسب بحالة الطلاب، ٣) تصنيف المادة المناسبة بقدرة الطلاب، ٤) اختيار الطريقة المناسبة بالمادة، ٥) أن يصنع إعداد التدريس بنفس المدرس أو استخدام ما صنعه الغير. ولسؤال الأول كان ٦٠٪ مدرسا يصنعون إعداد التدريس قبل القيام بالتدريس و٤٠٪ مدرسا لا يصنعونه. ولسؤال الثانى كان ٦٠٪ مدرسا يشعرون بالصعب على صنع إعداد التدريس و٤٠٪ مدرسا لا يشعرون بالصعب على صنعه. وللسؤال الثالث، كان ٤٠٪ مدرسا يصنفون المادة مناسبة بحالة الطلاب و٦٠٪ لايصنفون المادة مناسبة بحالة الطلاب. وللسؤال الرابع ٤٠٪ مدرسا يختارون طريقة التدريس مناسبة بالمادة و ٦٠٪ مدرسا لا يختارون بها. وللسؤال الخامس ٢٥٪ مدرسا يصنعون إعداد التدريس من غير حاجة إلى مساعدة غيره و٧٥٪ يستخدمون ما صنعه غيره. بناء على هذه الأجوبة يعرف أن قدرة المدرس على استخدام أنواع الطرق فى تدريس اللغة العربية ضعيفة.

من الأجوبة السابقة يعرف أن قدرة المدرس على إعداد التدريس ضعيفة. كان المدرسون يصعبون على صنع إعداد التدريس لذالك ليس لهم الخيرة إلا أن يستخدموا ما وجدوه من إعداد التدريس بتصويره وليس لهم الوعى أن إعداد التدريس المصور فبممكن لا يناسب بموقف وحالة الطلاب.

ومن العوامل المطلوبة لمدرسى اللغة العربية هى القدرة على تخطيط عملية تدريس اللغة العربية أحسن مما جرى فى الواقعية، لأن فى التخطيط الدراسى ينبغى للمدرس أن يختار المادة المناسبة باستطاعة الطلاب والطريقة المناسبة بالمادة وكذالك أن يقوم المدرس بالتقييم المناسب بالمادة الدراسية. وهذه العمليات لا بد أن يقوم بها المدرس كلما أراد أن يقوم بالتدريس. ومن المعروف أن إعداد التدريس أمر مهم فى ترقية عملية التدريس، وعملية التدريس التى لم يعددها المدرس من قبل إعدادا حسنا فيغلب على الظن أنها غير ناجحة والأغراض الدراسية غير محصولة.

ولمؤشر عملية التدريس المربى المتبادل، تقدّم ثلاثة أسئلة وهى ١) اشتراك الطلاب فى عملية التدريس، ٢) عملية التدريس مناسبة بالتخطيط الدراسى، ٣) تقديم الفرصة إلى الطلاب لإلقاء أرائهم. وللسؤال الأول كان ٥٠٪ مدرسا يشاركون طلابهم فى عملية التدريس و ٥٠٪ لا يشاركونهم. ولمؤشر القيام بعملية التدريس المناسبة بالتخطيط الدراسى، كان ٤٠٪ مدرسا يقومون به مناسبة بالتخطيط الدراسى و ٦٠٪ يقومون بها بدون التخطيط الدراسى. ولمؤشر تقديم الفرصة إلى الطلاب لإلقاء الأراء، كان ٦٠٪ مدرسا يقدمون الفرصة إلى الطلاب لإلقاء أرائهم، و٤٠٪ لا يقدمون إليهم الفرصة. بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن عامة مدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية يقومون بعملية التدريس المربى المتبادل مباشرة بالمناقشة وتقديم الأسئلة والأراء.

ولمؤشر الإنتفاع بتكنولوجيا يقدّم سؤالان، وهما ١) الإنتفاع باتكنولوجيا كالحاسوب فى عملية التدريس، ٢) القدرة على تصنيف بووربونيت فى تدريس اللغة العربية. وللسؤال الأول، كان ٤٠ ٪ مدرسا ينتفعون تكنولوجيا كالحاسوب فى عملية تدريس اللغة العربية، و٦٠٪ مدرسا لا ينتفعون التكنولوجيا. وللسؤال الثانى، كان ٢٥٪ مدرسا يصنفون باوربونيت وسيلة فى تدريس اللغة العربية و٧٥٪ مدرسا لا يصنفونه. بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن قدرة المدرس على الإنتفاع بتكنولوجيا ضعيفة.

ولمؤشر القدرة على التقييم الدراسى تقدّم أربعة أسئلة وهى ١) القدرة على تصنيف الأسئلة مناسبة بالأغراض، ٢) القدرة على تحليل الأسئلة المصنوعة، ٣) القيام بالتقييم للعملية والحاصلة، ٤) التقييم العلاجى للتحسين لعملية التدريس. وللسؤال الأول، كان ٦٠٪ مدرسا يقدرون على تصنيف الأسئلة مناسبة بالأغراض الدراسية، و ٤٠٪ لايقدرون عليه. وللسؤال الثانى، كان ٤٠٪ مدرسا يقدرون على تحليل الأسئلة، و ٦٠٪ لا يقدرون عليه، وللسؤال الثالث، كان ٤٠ ٪ مدرسا يقومون بالتقييم لعملية الدراسة وحاصلتها و ٦٠٪ مدرسا لا يقومون به. وللسؤال الرابع، كان ٣٥٪ مدرسا يقومون بالتقييم العلاجى للتحسين الدراسة، و٦٥٪ لايقومون به. بناء على الأجوبة السابقة، يعرف أن قدرة المدرس على القيام بالتقييم ضعيفة.

ولمؤشر تطوير مشترك التعلم تقدّم ثلاثة أسئلة وهى ١) تطوير الدراسة ببرنامج فوقمنهجى، ٢) القيام بالتعليم العلاجى، ٣) تعويد الطلاب للتكلم باللغة العربية بالخطابة والمسراحية وهلم جرا. وللسؤال الأول، كان ٦٠٪ مدرسا يطورون الدراسة ببرنامج فوقمنهجى، و٤٠٪ مدرسا لا يقومون به. وللسؤال الثانى، كان ٥٠٪ مدرسا يقومون بالتعليم العلاجى و ٥٠٪ لا يقومون به. وللسؤال الثالث، كان ٢٥٪ مدرسا يعودون طلابهم للتكلم بالعربية بوسيلة الخطابة والمسراحية لكن ٧٥٪ مدرسا لا يعودونهم.

بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن قدرة المدرس على تطوير الطلاب بتعويدهم للتكلم باللغة العربية ضعيفة. وتعويد الطلاب للتكلم باللغة العربية أمر مهم فى الدراسة لأن اللغة هى آلة الإتصال، وقدرتهم على التكلم إنما تتوقف على البيئة اللغوية التى أعدها المدرس.

أراء الطلاب عن واقعية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية.

لمعرفة الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية تاسكمالايا، يطلب الباحث من الطلاب تقديم أرائهم عن كيفية أداء المدرس فى تدريس اللغة العربية فى الفصل بإلقاء الأسئلة المشتملة على ١) كيفية أداء المدرس فى الكلام واللباس، ٢) القيام بعملية التدريس المشتملة على العملية التمهيدية، والعملية الأساسية، والعملية الأخيرة، ٣) تطوير مشترك التعلم، ٤) الإنتفاع بالوسائل التعليمية.

بناء على الأجوبة التى قد شرحها الباحث فيما سبق من الأسئلة الأولى يعرف أن عامة مدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية كثيرا ما يستخدمون اللغة العربية لغة اتصالية رغم أنه يستخدمونها فى العملية التمهيدية من عمليات التدريس كعملية التفهم ودعاء الطلاب واحدا بعد واحد لمعرفة من يحضر ومن يغيب وهلم جرا من عملية خفيفة يسيرة الفهم لدى الطلاب. أما الملابس، كان المدرسون يستعملون الملابس المرتبة كل ما قام بواجباتهم اليومية فى الفصل.

كان تعويد المدرس للتكلم باللغة العربية أمام الفصل عندما يقوم بالتدريس أمرا مطلوبا، لأنه بجانب أن يحث الطلاب على التكلم بالعربية وهى أيضا يحث الطلاب على مهارة الاستماع. قال على أحمد مدكور وصاحبه (مدكور: ٢٠٠٠) أن من كيفيات تعليم الإستماع أن يوظف المدرس المواقف الطبيعية وأن ينوع فى استخدام أنشطة الاستماع. ومن المعلوم أن اللغة مجموعة من العادات، والعادات تكون عن طريق التكرار والتعزيز، والتكرار والإستخدام يلعبان دورا أساسيا لتعليم اللغة العربية (Wahab, 2015). لذالك فتعويد المدرس على التكلم بالعربية طريقة من الطرق الجيدة لتعليم شتى المهارة المطلوبة فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والسؤال الثانى هو ما يتعلق بالخطوات المأخوذة لدى المدرس حينما يقوم بعملية تدريس اللغة العربية. وكانت الخطوات تشتمل على ثلاث خطوات وهى الخطوة الأولى مقدمة والخطوة الثانية خطوة أساسية والخطوة الثالثة خطوة خاتمة. ولكل من هذه الخطوات قد قام بها المدرس مناسبة بما أثبتها وكتبها فى إعداد التدريس إلا أنه ما زال المدرس يصعب على تطوير عملية التدريس فى خطوة ثانية لأن فيها يطلب من المدرس السيطرة على طرق التدريس والأسالب فى تعليم اللغة العربية أكثر مما يستخدمها الآن.

بناء على هذا، فيغلب على الظن أن أكثر مدرسى اللغة العربية قليل السيطرة على طرق تدريس اللغة العربية وأسالبها، وعملية التدريس التى لم تتأسس على اختيار الطريقة والأسالب المناسبة بالمادة ومواقف الطلاب لا تنال الأغراض المقررة و تكون عملية التدريس مملة. هذا يناسب بما قاله عبد االرازق كما نقله أجيف حيرماوان إن الطريقة هى تخطيط البرنامج الشاملة المتعلقة بخطوات إلقاء مادة الدرس المنتظمة ولا تكون بعضها يتعارض ببعض باستخدام مدخل ما (Hermawan, 2012, p. 168).

وفى الخطوة الثالثة من عمليات تدريس اللغة العربية التى قام بها مدرسو اللغة العربية هى عملية التقييم. بناء على الأجوبة السابقة يعرف أن أكثر المدرسين هم يقومون بالتقييم على سبيل إلقاء الأسئلة لسانيا كان أو كتابيا ويكون التقييم أيضا بعرض الواجبات المنزلية التى لا بد للطلاب أن يعملوها فى بيوتهم ويفوضوها فى يوم لقائهم المستقبل.

والسؤال الرابع الذى ألقاه الباحث لمعرفة أراء الطلاب عن واقعية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية هو ما يتعلق بقدرتهم على استخدام الوسائل المعينة فى تدريس اللغة العربية كاستخدام الكتاب الدراسى والحاسوب وصنع باوربونيت وغير ذالك من الوسائل المؤيدة فى تعليم اللغة العربية.

من الأجوبة التى ألقاها المدرسون، يعرف أن أكثرهم ما زالوا يستخدمون الكتاب الدراسى عندما يقومون بعملية التدريس إلا أنهم يصعبون على استخدام الوسائل تكنولوجيا كالحاسوب وما أشبه ذالك. كانت قدرة المدرسين على استخدام الوسائل التعليمية المبنية على تكنولوجيا ضعيفة جدا، وهذه الحالة بسبب أنهم لا يجدون التدريب عن كيفية استخدام الحاسوب وسيلة لتعليم اللغة العربية وكذالك المدرسة لم تؤيدها بإعداد جهاز العرض لعرض الصورة على الشاشة.

مما لا شك فيه أن للحاسوب منافع كثيرة فى تعليم اللغة العربية فضلا فى تعليم مفردة اللغة العربية. بجانب ذالك كان الحاسوب يقدر على حث الطلاب وتشويقهم لاشتراك التعلم بعرض باوربونيت والمسرحية العربية والأفلام العربية وهلم جرا.

تصميم برنامج التدريب التكاملى الذي تم تطويره

والبرنامج المصمم فى هذا البحث هو البرنامج الذى يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى القيام بتدريس اللغة العربية. وهذه الكفاءة تشتمل على القدرة على القيام بعملية التدريس، والقدرة على استيعاب طرق التدريس، والقدرة على تخطيط التدريس، والقدرة على القيام بالتقييم التعليمى. وانطلق هذا السعى إلى النظريات التى قد بينها الباحث فى الباب الثانى.

أما البرنامج المصمم هو برنامج التدريب التكاملى. والنظرية التى تكون أساسا لتصميم برنامج التدريب التكاملى هو النظرية الدراسية. والنظرية الدراسية تكون تبيينة لوجود عملية التدريس. بناء على النظرية الدراسية ترجى عملية التدريس تقدر على ترقية نتيجة المتعلم الجيدة.

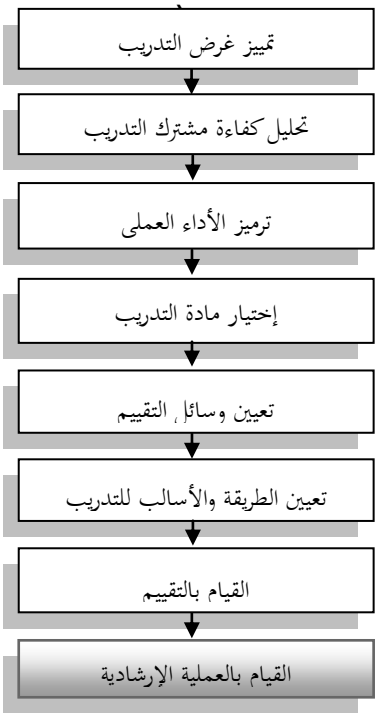
أما النظرية الدراسية التى تكون أساسا لبرنامج التدريب المصمم فى هذا البحث هى نظرية دراسية إنشائية (*construktivisme*)، وهذه النظرية تنظر إلى أن الدراسة عملية تشارك الطلاب فى إنشاء المعلومات أو الخبرات التى تبنى على المعرفة السابقة. والتعلم عند هذه النظرية إنشاء المتعلم معرفته من الخبرات التى وجدها أثناء تفاعله بالبيئة. قال برونينغ أن النظرية الإنشائية هى نظرة روحية تنظر إلى أن كل فرد يبنى ما يتعلمه أو يفهمه. وفى التطبيق، كان التدريب التكاملى يبنى على عملية التصميم التعليمى الذى يخطو إليها ويبينها Briggs (1977)، Dick، (2005) Davis (2005).

بجانب ذالك استخدمت فى هذا البحث النظرية الإشرافية على الطريقة الإرشادية، وأصبحت هذه النظرية أساسا لعملية الإرشاد بعد أن فرغت عملية التدريب فى الفصل. وفى عملية الإرشاد قام المدرب بالملاحظة مباشرة فى ميدان يقوم مشترك التدريب بعملية التدريس فى مدرسته. والمسائل والمشكلات التى يجدها المدرب حينما يقوم بالملاحظة مباشرة جعلها الباحث مادة لترقية برنامج التدريب التكاملى من ناحية المادة، والطريقة، وعمليات التدريب كلها.

الخطوات لبرنامج التدريب التكاملى تتكون من عمليات آتية: ١) تمييز غرض التدريب؛ ٢) تمييز قدرة مشترك التدريب على استيعاب النظرية التربوية، واستيعاب طرق تدريس اللغة العربية، وإعداد تخطيط الدراسة، والقدرة على القيام بالتقييم الدراسى؛ ٣) القيام بتحليل التدريب والتعليم؛ ٤) تعيين مادة التدريب؛ ٤) تعيين وسائل التقييم؛ ٥) تعيين استراتيجيات والطريقة والأساليب للتدريب؛ ٦) القيام بالتقييم؛ و٧) القيام بالعملية الإرشادية.

ولتوضيح خطوات برنامج التدريب التكاملى تصويرها فى العمود التالى:

الخطوات لبرنامج التدريب التكاملى الذي تم تطويره



مستوى نجاح برنامج التدريب التكاملى فى تطوير الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية

كان مستوى نجاح برنامج التدريب التكاملى فى تطوير الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية يعرف بالمقارنة بين نتيجة مشترك التدريب قبل أن يعقد التدريب التكاملى والنتيجة بعد أن عقد التدريب التكاملى فى تصنيف تخطيط عملية التدريس وتطبيق عملية التدريس وسيطرة طرق تدريس اللغة العربة و تصنيف التقييم التعليمى.

والمؤشرات فى تصنيف التخطيط لعملية التدريس هى ١) تحقيق المؤشرات المشتمل على مناسبة الكفاءات الأساسية والكفاة الجوهرية، ومناسبة استخدام الكلمة العملية والكفاءة المقيسة، والمناسبة بناحية السلوك والمعرفة والمهارة، ٢) تحقيق أغراض التعليم المشتمل على المناسبة بين غرض التعلم وعملية التعليم وحاصلة التعليم المرجوة، والمناسبة بين غرض التعليم والكفاءة الأساسية، ٣) اختيار مادة التعليم المشتمل على انسجام المادة وغرض التعليم، والمناسبة بين المادة و خصائص الطلاب، ٤) اختيار مصدر التعليم المشتمل على المناسبة بين مصدر التعليم والكفاءة الأساسية والمادة الدراسية و خصائص الطلاب، ٥) اختيار الوسائل الدراسية المشتملة على المناسبة بين الوسائل و غرض التعليم و المادة الدراسية و خصائص الطلاب، ٦) اختيار الطريقة المشتمل على المناسبة بين الطريقة و غرض التعليم و المادة الدراسية، ٧) والقيام بالتقييم المشتمل على المناسبة بين الإختبار والمؤشرة والكفاءة والمناسبة بين الأسئلة والأجوبة والمناسبة بين إثبات النتيجة والأسئلة.

والمؤشرات فى تطبيق عملية التدريس منها: ١) التطبيق للعملية التمهيدية المشتملة على: أ) الإفتتاح، ب) القيام بالاختبار التمهيدي، ج) أن يلقى المدرس الأغراض الدراسية الازمة حصولها بعد أن عقدت عملية التدريس، ٢) القيام بالعملية الأساسية، ٣) القيام بالعملية الخاتمة المشتملة على أ) القيام بالتأمل والتلخيص، ب) القيام بالإختبار تحريريا كان أو لسانيا، ج) الإرشاد للقيام بعملية تالية.

أما النتائج المحصولة من دراسة مشترك التدريب وتصنيف تخطيط عملية التدريس وتطبيق عملية التدريس يعرضها الكاتب فيما يلى :

١. النتيجة المحصولة لمشترك التدريب التكاملى من الاختبار القبلى والبعدى

لمعرفة النتيجة المحصولة لمشترك التدريب التكاملى تصويرها فى الجدول الثاني:

الجدول ٢

نتيجة التعلم لمشترك التدريب التكاملى

ترميز المشترك	نتيجة	نتيجة
	الاختبار القبلى	الاختبار البعدى
أ	٥،٦	٨٤
ب	٨،٦	٧٧
ت	١،٧	٩٧
ث	٢،٧	٩٨
ج	٧،٦	٨،٨
ح	١،٧	٦،٩
خ	٤،٧	١،٩
د	٤،٥	١،٨
ذ	٢،٦	٥،٨
ر	٦	١،٩
ز	٦،٤	٢،٩
س	٣،٦	٨،٨
ش	٨،٦	٧،٧
ص	٣،٦	١،٩
ض	٢،٦	٦،٨
ط	٤،٦	٥،٩
ظ	٥،٦	٧،٧
ع	٧	٨
غ	٦،٥	٨،٨
ف	٦،٦	٧،٧
ق	١،٧	٨،٨
ك	٦،٤	٧،٧
الوسيط	٣٦،٦	٦٧،٨
الإنحراف المعيارى	٨٠،٠	٦٨،٠

ولمعرفة اختلاف نتيجة التعلم لمشترك التدريب التكاملى سيعقد امتحان الفرضية بمساعدة SPSS ١٦.٠ . والفرضية المقدمة وهى:

Ho (الفرضية الصفرية) : ترقية نتيجة الدراسة قبل اشتراك التدريب وبعده غير مستوى الدلالة.

HA (الفرضية المقترحة): ترقية نتيجة التعلم قبل الاشتراك وبعده تكون دلالة.

والنتيجة من الحساب السابق تصويرها فى الجدول الثالث:

الجدول ٣

عينة الإحصائية المتزاوجة

المتزاوج ١	الوسيط	ن	الانحراف المعيارى	معيار الخطأ الوسيط
اختبار قبلى	٦.٣٦٥٠	٢٠	٧٩٨٨٦.	١٧٨٦٣.
االختبار بعدى	٨.٦٨٠٠	٢٠	٦٨٤١١.	١٥٢٩٧.

من الجدول السابق يعرف أن الوسيط لدرجة اختبار القبلى يكون ٣٦،٦ بالإنحراف المعيارى ٧٩،٠ و الوسيط لدرجة الإختبار البعدى يكون ٦٨،٨ بالإنحراف المعيارى ٦٨،٠. من القيم المذكورة يعرف أن هناك ترقية حاصلة الدراسة بعد أن عقد برنامج التدريب التكاملى.

وبعد ذالك يعقد امتحان الفرضية كما فى الجدول الرابع:

الجدول ٤

عينة الفروق المتزاوجة

	فروق المتزاوجة							
	الوسيط	انحراف معيارى	معيار خطأ الوسيط	٩٥٪ مدى الثقة من فروق		ت	دف	سغ (٢-الطرف
				انخفاض	ارتقاء			
المتزاوجة ١ اختبار قبلى اختبار بعدى	٢,٣١	٠,٧٧٨	٠,١٧٤	-٢,٦٧	-١,٩٥	١٣,٣٠	١٩	٠

من الجدول السابق يعرف أن فروق نتيجة الدراسة للمشتركين قبل أن يعقد التدريب ٣٠٤،١٣ ودرجة الدلالة ٠٠٠،٠. والدرجة الدلالة المحصولة أقل من ٠٥،٠ و ت حسابية أكبر من ت جدولى ٧٣،١. بناء على هذا كان HO (الفرضية الصفرية) مردودة وHA (الفرضية المقترحة) مقبولة. لذالك يستنتج أن ترقية نتيجة الدراسة لمشترك التدريب التكاملى تكون دلالة، وعبارة أخرى أن نتيجة الدراسة بعد التدريب أحسن من الدراسة قبل التدريب.

٢. النتيجة المحصولة لمشترك التدريب التكاملى فى تصنيف تخطيط عملية التدريس

ولمعرفة النتيجة المحصولة لمشترك التدريب التكاملى فى تصنيف تخطيط عملية التدريس فيقارن بين تصنيف تخطيط التدريس المصنوع قبل التدريب والمصنوع بعده. والنتيجة من التقييم لتصنيف تخطيط عملية التدريس تصويرها فى الجدول الرابع:

الجدول ٤

نتيجة إعداد التدريس الأول والأخير

ترميز المشترك	درجة	درجة
	إعداد التدريس الأول	إعداد التدريس الأخير
أ	٥٠	٥٧
ب	٤٨	٥٦
ت	٤٨	٥٧
ث	٤٧	٥٧
ج	٤٧	٥٦
ح	٤٦	٥٦
خ	٤٧	٥٨
د	٤٨	٥٨
ذ	٤٦	٥٧
ر	٤٦	٥٧
ز	٤٧	٥٦
س	٤٥	٥٨
ش	٤٦	٥٦
ص	٤٨	٥٧
ض	٤٨	٥٧
ط	٥٢	٥٨
ظ	٥٠	٥٨
ع	٤٨	٥٧
غ	٥٢	٥٨
ف	٤٦	٥٧
الوسيط	٤٧,٧٥	٥٧،٠٥
الإنحراف المعيارى	١,٩	٧،١

ولمعرفة اختلاف القدرة على تصنيف إعداد التدريس لمشترك التدريب سيعقد امتحان الفرضية بمساعدة الحساب ١٦.٠. والفرضية المقدمة هى:

HO (الفرضية الصفرية): ترقية قدرة مشترك التدريب على تصنيف إعداد التدريس تكون غيرالدلالة.

HA (الفرضية المقترحة): ترقية قدرة مشترك التدريب على تصنيف إعداد التدريس تكون دلالة.

والنتيجة من الحساب السابق تصويرها في الجدول الخامس:

الجدول ٥

العينة الإحصائية المتزاوجة

المتزاوج ١	الوسيط	ن	الانحراف المعيارى	معيار الخطأ الوسيط
إعداد التدريس الأول	٤٧,٧٥	٢٠	١,٩٤٣٢٧	٠,٤٣٤٥٣
إعداد التدريس الأخير	٥٧,٠٥	٢٠	٠,٧٥٩١٥	٠,١٦٩٧٥

من الجدول السابق يعرف أن الوسيط لدرجة القدرة على تصنيف إعداد التدريس قبل القيام بالتدريب يكون ٧٥،٤٧ و الإنحراف المعيارى ٩٤،١. أما الوسيط لدرجة القدرة على تصنيف إعداد التدريس بعد االتقيم بالتدريب ٥٧، ٠٥ والإنحراف المعيارى ٧٥،٠. من القيمتين هاتين يعرف أن هناك ترقية القدرة على تصنيف إعداد التدريس قبل التدريب وبعده. وحاصلة امتحان الفرضية تصويرها فى الجدول السادس:

الجدول ٦

عينة الإختبار المتزاوجة

	فروق المتزوجة							
				٩٥٪ مدى الثقة من فروق				سغ (٢-
	الوسيط	انحراف معيارى	معيار خطأ الوسيط	انخفاض	ارتقاء	ت	د ف	الطرف
المتزاوجة ١ إعداد التدريس الأول - إعداد التدريس الأخير	٩,٣	١,٧٥٠	٠,٣٩١	١٠,١١٩-	-٨,٤٨٠٩	٢٣,٧٦٤	١٩	٠

من الجدول السابق، يعرف أن الفرق بين قدرة مشترك التدريب على تصنيف إعداد التدريس قبل التدريب وبعده يكون ٣٠،٩ بالإنحراف المعيارى ٧٥،١. والقيمة ت حسابية المحصولة هى ٧٦٤،٢٣ وقيمة الدلالة ٠٠٠،٠. وقيمة الدلالة المحصولة أقل من ٠٥،٠ وت حسابية أكبر من ت جدولية وهى ٧٣،١. لذالك مردودة و مقبولة. إذا يستنتج الباحث أن ترقية تصنيف إعداد التدريس قبل التدريب وبعده تكون دلالة، وبعبارة أخرى أن تصنيف إعداد التدريس بعد التدريب أحسن من إعداد التدريس قبل التدريب.

٣. النتيجة المحصولة لمشترك التدريب التكاملى فى تطبيق عملية التدريس

ولمعرفة النتيجة المحصولة لمشترك التدريب التكاملى فى تطبيق عملية التدريس، تقارن عملية التدريس التى قام بها المشتركون قبل أن يعقد التدريب وعملية التدريس التى قام بها المشتركون بعد أن عقد التدريب التكاملى، وبيانها كما فى الجدول السابع:

الجدول ٧

نتيجة عملية التدريس

ترميز مشترك التدريب	قيمة	قيمة
	تطبيق عملية التدريس الأول	تطبيق عملية التدريس الأخير
أ	٦٥	٨٤
ب	٦٤	٨٥
ت	٦٧	٨٦
ث	٦٤	٨٣
ج	٦٥	٨٧
ح	٦٢	٨٣
خ	٦٣	٨٠
د	٦٢	٨٣
ذ	٦١	٨٠
ر	٦٠	٨١
ز	٦٢	٨٣
س	٦٠	٨٠
ش	٦٠	٨٢
ص	٦٣	٨٤
ض	٦٠	٨٠
ط	٦٤	٨٦
ظ	٦٥	٨٦
ع	٦٠	٨١
غ	٦٥	٨٧
ف	٦١	٨٢
الوسيط	٦٢,٦٥	٨٣,١٥
الإنحراف المعيارى	٢,٥	٢,٤

ولمعرفة الفرق بين عملية التدريس فى الفصل سيعقد امتحان الفرضية بمساعدة الحساب ١٦.٠. والفرضية المقدمة هى:

HO (الفرضية الصفرية): تكون ترقية عملية التدريس فى الفصل قبل التدريب وبعده غيرالدلالة.

HA (الفرضية المقترحة): تكون ترقية عملية التدريس فى الفصل قبل التدريب وبعده دلالة.

والنتيجة من الحساب السابق تصويها في الجدول الثامن:

الجدول ٨

العينة الإحصائية المتزوجة

المتزاوج ١	الوسيط	ن	الانحراف المعيارى	معيار الخطأ الوسيط
عملية التدريس الأولى	٦٢,٦٥	٢٠	٢,١٥٨٨٣	٠,٤٨٢٧٣
عملية التدريس الأخيرة	٨٣,١٥	٢٠	٢,٤١٢١٤	٠,٥٣٩٣٧

من الجدول السابقة يعرف أن قيمة قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس فى الفصل قبل التدريب تكون ٦٥،٦٢ والإنحراف المعيارى ١٥،٢. أما الوسيط لقيمة قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس فى الفصل بعد التدريب يكون ١٥،٨٣ والإنحراف المعيارى ٤١،٢. من هاتين قيمتين تعرف أن هناك ترقية قدرة المدرس على القيام بعملية التدريس فى الفصل قبل التدريب وبعده. وبعد ذلك يعقد امتحان الفرضية، وتصويره في الجدول التاسع:

الجدول ٩

الفرق بين عملية التدريس قبل التدريب وبعدالتدريب

عينة الإختبار المتزوجة

	فروق المتزاوجة							
	الوسيط	انحراف معيارى	معيار خطأ الوسيط	٩٥٪ مدى الثقة من فروق		ت	د ف	سغ (٢-الطرف
				انخفاض	ارتقاء			
المتزاوجة ١ عملية التدريس الأولى عملية التدريس الأخيرة	٢٠,٥	١,٣١٧٨٩	٠,٢٩٥	٢١,١١٦٨	١٩,٨٨٣٢	٦٩,٥٦٥	١٩	٠

من الجدول السابق، يعرف أن اختلاف الوسيط بين عملية التدريس فى الفصل قبل التدريب وبعده يكون ٥٠،٢٠ بالإنحراف المعيارى ٣٢،١ . والقيمة ت حسابية المحصولة هى ٥٦٥،٦٩ وقيمة الدلالة ٠٠٠،٠. وقيمة الدلالة المحصولة أقل من ٠٥،٠ وت حسابية أكبر من ت جدولية وهى ٧٥،١. لذالك HO (الفرضية الصفرية) مردودة وHA (الفرضية

المقترحة) مقبولة. إذا، يستنتج أن ترقية عملية التدريس فى الفصل قبل التدريب وبعده تكون دلالة، وبعبارة أخرى أن عملية التدريس فى الفصل بعد التدريب أحسن من عملية التدريس قبل التدريب.

النتيجة

كان تصميم البرنامج لتطوير الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية هى برنامج التدريب التكاملى. يبنى برنامج التدريب التكاملى على النظرية الإنشائية والنظرية الإرشادية والتصميم التعليمى. كان تصميم برنامج التدريب التكاملى يتأسس على تحليل الحاجة ويهتم فى تطبيقه إلى الناحيات كى تنال أغراض برنامج التدريب جيدا. وهذه الناحيات هى: أ) خصائص مشترك التدريب، ب) درجة الكفاءة لمدرسى اللغة العربية فى السيطرة على الأساس التربوى وطرق تدريس اللغة العربية، والقدرة على صنع إعداد تدريس اللغة العربية، والقدرة على القيام بتقييم تدريس اللغة العربية. وهذه الكفاءات الأربع تكون ضعيفة. والكفاءات الضعيفة هذه تكون أساسا لتصميم برنامج التدريب التكاملى الذى يقدر على ترقية كفاءة المدرس أحسن مما كان.

كان برنامج التدريب التكاملى يقدر على ترقية الكفاءة التربوية لمدرسى اللغة العربية فى المدارس الإبتدائية تاسكمالايا، وهذا يعرف من الفرق بين النتيجة المحصولة قبل التدريب التكاملى والنتيجة بعد التدريب التكاملى. فالنتيجة الوسيطة لنتيجة الإختبار البعدى وهى ٨، ٦٧ و النتيجة الوسيطة لقدرة المدرسين على إعداد عملية التدريس هى ٥٧، ٠٥، و النتيجة الوسيطة لتطبيق عملية التدريس هى ٨٣، ١٠.

المراجع

Beeby, C.E., (1987). *Assessment of indonesian education. a guide in planning*, Wellington: Oxford Univercity. (p. 15)

Briggs, Gagne, R.M., (1997). *Principle in intructional design.* Fort Wort Harcourt Brace Jovanovics College Publisher (p. 7-8)

Davis, Eddie, (2005). *The training manager's: a handbook,* Jakarta: Gramedia, 2005 (p.16)

Dick, at.al. (2005). *The systematic design of instruction.* New York: Pearson, Allyu and Bacan (p. 184)

Hermawan, Acep. (2012). *Metodologi pembelajaran bahasa Arab*, Bandung: Rosda Karya

Madkur, Ali Ahmad dan Iman Ahmad Huraidy, (2000). *Ta'līm al-lughah al-arabiyah li ghair an-nāthiqīn bihā.* Al-Qāahirah: Dār al-Fikri al-Araby

Medley, Donald M., & Patricia R Crook, "*Research in teaching competency and teaching tasks*", Theory *into Practice* (September 2001), vol 19 issue 4, 300

Usman, Moh. Uzer, (2001). *Menjadi guru profesional.* Bandung: Remaja Rosda karya. (p. 9, 14)

Mulyasa, E. (2007). *Standar kompetensi dan sertifikasi guru*, Bandung: Rosdakarya.

Rahmat, Munawar, *Profil guru agama MTs di Jawa Barat, Banten, dan DKI Jakarta dilihat dari latar belakang biografis guru,* [17 Oktober 2012].

Wahab, Fuad. *Pembelajaran interaktif melalui penggabungan cabang-cabang bahasa.* Makalah yang disampaikan pada acara Seminar Internasional pada 29 Oktober 2015.