LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature
P-ISSN: 2614-4425 E-ISSN: 2580-1716
Vol.5, No.2, 2021, pp.204-223
DOI: http://dx.doi.org/10.18326/lisania.v5i2.204-223

Al-Kafa`āh at-Ta'līmiyyah wa al-Mihniyyah ladā Mudarrisī al-Lughah al-'Arabiyyah bi al-Madāris al-Mutawassiṭah al-Islamiyyah bi Manṭiqah Rembang Jāwā al-Wusṭā

الكفاءة التعليمية والمهنية لدى مدرسي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة رمبانج جاوى الوسطى

Zainal Arifin
STAI Al-Anwar Sarang Rembang
zainalarifin@staialanwar.ac.id

ENGLISH ABSTRACT

This study aimed at describing the implementation of the pedagogic and professional competences of Arabic language teachers at Islamic Junior High Schools in Rembang Regency. This study used a descriptive qualitative method, with the populations were Arabic teachers at Islamic Junior High Schools in Rembang Regency. Samples were taken using proportional random sampling technique. The research data were collected using closed questionnaires, passive participation observation and semi-structured interview, and were processed with a frequency distribution table. The results indicate that Arabic teachers' pedagogical and professional competencies are fairly good with an average score of 3.97 and 3.57 on the Likert scale. However, the implementation of these two competencies among Arabic language teachers in learning activities is different and relatively low with an average score of 41.86%.

***Keywords**: Pedagogical Competence, Professional Competence, Arabic Language Teacher*

INDONESIAN ABSTRACT

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan penerapan kompetensi pedagogik dan kompetensi profesional guru Bahasa Arab pada Madrasah Sanawiah di Kabupaten Rembang. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif dengan teknik survei. Populasi penelitian ini adalah guru Bahasa Arab pada Madrasah Sanawiah di Kabupaten Rembang. Sampel diambil dengan menggunakan teknik *proportional random sampling*. Data penelitian dikumpulkan dengan angket tertutup, observasi partisipasi pasif, dan wawancara semi-terstruktur, dan diolah dengan tabel distribusi frekuensi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik dan profesional di kalangan guru bahasa Arab terbilang baik dengan nilai rata-rata 3,97 dan 3,57 dalam skala Likert. Namun, penerapan kedua kompetensi tersebut di kalangan guru bahasa Arab dalam kegiatan pembelajaran berbeda-beda dan terbilang rendah dengan skor rata-rata 41,86%.

Kata Kunci: Kompetensi Pedagogis, Kompetensi Profesional, Guru Bahasa Arab

المقدمة

هناك عناصر مختلفة تؤثر في نجاح برامج التدريس، وهي المدرس والطالب والمادة الدراسية أو منهج الدراسة والمرفِق والإدارة، والبيئة (Arikunto, 2009: 10). ومن هذه العناصر الستّ الرئيسة، كان المدرس أهم العناصر ويحتلّ مكانا مهما جدا في أنشطة التدريس في المدرسة (صيني، ١٤٠٠: ٢). وبدون تجاهل المكونات المدعمة الأخرى، كان المدرس بدوره كفاعل التدريس يحدد نجاح التدريس نفسه.

وقام Heyneman و Loxley بالدراسة سنة ١٩٨٣ م في ٢٩ بلدا، ووجدا أن من بين المدخّلات المختلفة التي تحدد نوعية التعليم –كما أشار إليها إنجاز الطلاب أو تحصيلهم في التعلم– ١/٣ منها يحددها المدرس. وكان دوره المهم متزايد في منتصف المرافق المحدودة والبنية التحتية التي تعاني منها البلدان النامية. وتفصيل نتائج الدراسة كما يلي: في ١٦ بلدا ناميا، أسهم المدرسون ٣٤% في تحقيق تحصيل الطلاب، والإدارة ٢٢%، ووقت التعلم ١٨%، والمرافق المادية ٢٦%، وفي ١٣ بلدا صناعيا، أسهم المدرسون ٣٦%، والإدارة ٢٣%، ووقت التعلم ٢٢%، والمرافق المادية ١٩% (Supriadi, 1999: 178).

ودلّت الدراسة التي قام بها نانا سوجانا على أن تحصيل تعلم الطلاب وإنجازهم متأثر من أداء المدرسين بـ ٧٦,٦%. وتفصيلها: كفاءة المدرسين للتدريس أسهمت ٣٢,٤٣%، وسيطرتهم على المواد الدراسية أسهمت ٣٢,٣٨%، وشخصيتهم أو مواقفهم تُجاه المواد الدراسية أسهمت ٨,٦٠% وأسهمت اجتماعيتهم ٣,١٩% (Sujana, 2002: 42).

وإن أداء المدرسين الذي يؤثر في عملية التدريس تأثيرا مباشرا هو أدائهم في الصف الدراسي (Cruickshank, 1990: 5). ويمكن أن يكون الأداء على وجه: إعداد التدريس الكامل، وطريقة التدريس وأساليبه الجيدة، والقدرة على إثارة انتباه الطلاب إلى بذل جهودهم على فهم المواد الدراسية المدروسة فهما جيدا (Muhammad, 1981: 2)، والقدرة على استخدام مختلفة الوسائل والمصادر التعليمية التعلمية (Machmudah, 2008: 10).

ويلزم الاعتراف بأن المدرس هو عامل رئيس في عملية التعليم. وعلى الرغم من استكمال المرافق التعليمية ومتطورتها، لكن إذا كانت غير معتمدة على وجود المدرسين المؤهلين فمن غير المرجّح أن تؤدي هذه المرافق المتطورة إلى عملية التدريس إلى أقصى حد ممكن (Utami, 2007: 1).

وستأخذ عملية التدريس مكانا أفضل عندما يدعمها المدرسون الذين لديهم المؤهلات العلمية الكافية، والكفاءات اللازمة، والأداء العالي. وذلك لأنهم كرأس الحربة ومنفّذي التربية للطلاب في المدرسة، ورَوّاد في قطاع التدريس، ومطوّري المناهج الدراسية. والمدرسون الذين لديهم الكفاءات والمؤهلات الأكاديمية الكافية وحسن الأداء وحسن النية سيقدرون على تقوية حماسة الطلاب وتحريض دافعهم إلى أفضل التعلم. وهذا بدوره سيؤدي إلى تحسين نوعية التدريس. وبعبارة أخرى، أن المدرس هو عامل رئيسي في عملية التدريس ومنفذ التربية الوطنية.

إن للمدرسين دورا مركزيا ومهما جدا في تحسين نوعية التربية الرسمية. ولذلك، هم وكلاء التدريس متطلوبون أن يقدروا على تنظيم عملية التدريس في إطار تطوير التربية. وإن لهم وظيفة عظيمة ودورا سنيّا في تطوير التربية الوطنية. ولذلك، ثمة حاجة إلى تطوير هذه المهنة كالمهنة الكريمة. والقانون رقم ١٤ سنة ٢٠٠٥ عن المدرسين و المحاضرين فصل ٤ يؤكد على ما يلي: دور المدرسين كوكلاء التدريس، ووظيفتهم لتحسين نوعية التربية الوطنية. وليكونوا قادرين على أداء وظيفتهم بشكل صحيح، يجب على المدرسين أن يمتلكوا الشروط المحددة المتطلبة منها المؤهلات الأكاديمية والكفاءات.

واستنادا إلى القانون رقم ٢٠ سنة ٢٠٠٣ عن نظام التربية الوطنية فصل ٤٢، وشرحه نظام الحكومة رقم ١٩ سنة ٢٠٠٥ عن المعيار الوطني التربوي فصل ٢٨، إنه يجب على المدرسين كوكلاء التدريس أن يمتلكوا المؤهّلات الأكاديمية، والكفاءات، والصحة الجسدية والعقلية، والقدرة على تحقيق أهداف التربية الوطنية.

والمراد بالمؤهّلات الأكاديمية للمدرسين هو مستوى التعليم الأدنى الذي يجب عليهم الوفاء به قبل أن يمتهنوا مهنة التدريس، كما يتّضح من شهادة وشهادة الخبرة ذات الصلة المناسبة للأحكام القانونية النافذة وهي دبلوم-٤ أو بكالوريوس، و الخلفية التعليمية الجامعية المناسبة للبرنامج التعليمي المناسب للمواد الدراسية التي يدرسونها، وشهادة مهنة التدريس. وتشمل كفاءات المدرسين كوكلاء التدريس في المرحلة الأساسية (الابتدائية) والمرحلة المتوسطة (المتوسطة والثانوية) على الكفاءة التعليمية، والكفاءة الشخصية، والكفاءة المهنية، والكفاءة الاجتماعية.

واستنادا إلى ما شرحه الباحث مما يتعلق بالمؤهلات الأكاديمية والكفاءات للمدرسين، إن

المدرسين الذين عندهم الكفاءات والسلطة الأكاديمية والسلطة المهنية على تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والمدارس المتوسطة والمدارس الثانوية أو المؤسسة التعليمية الأخري المعادلة هم الذين يتخرجون في قسم تدريس اللغة العربية، و ليسوا بخرّيجين في اللغة العربية وأدبها أو التربية الإسلامية أو غيرها (Wahab, 2011: 1).

ومع ذلك، أن الحقائق الواقعة تشير إلى شيء مختلف. ومتأخرا، يميل خريجو قسم اللغة العربية وأدبها إلى التعلم في البرنامج الخاص لنيل شهادة مهنة التدريس -في العصر القديم- أو البرنامج الخاص في تعليم مهنة التدريس -في العصر الحاضر- للحصول على الكفاءات و السلطة على القيام بالتدريس. وكذلك، اتخذ مدرسي اللغة العربية أكثرُ من خريجي المعاهد الإسلامية خاصة في المدارس الإسلامية الأهلية التي تقع في المناطق التي فيها العديد من المعاهد الإسلامية. وكذلك، هناك بعض المدرسين الذين يقومون بالتدريس في مجالات أخرى لا تخضع لسيطرتهم. وهذه الحقائق جديرة بالذكر هنا لأن كفاءة المدرسين للتدريس في مجالات أخرى لا تناسب لخبرتهم ولا تخضع لسيطرتهم سوف يقلل جودة أنشطة التدريس. وعلاوة عن ذلك، إنه ظهرت الإشاعة التي تدور نحو المجتمع أن هناك مؤسسات تعليمية مستوى البكالوريوس والماجستير تشبع الاحتياجات إلى الشهادة عوضُ، دون إتقان العلوم، حتى يمكن الحصول على الشهادة و الدرجة الأكاديمية بسهولة.

وإلى جانب ذلك، في المجتمع اليوم بدأت نشأة الشكوى أو الانتقادات الموجّهة إلى عالمَ الجامعات الإسلامية، -بما فيها من شعبة تعليم اللغة العربية-، أن الخريجين فيها أقلّ استقلالا وكفاية في مهاراتهم اللغوية، فانخفضت قدرتهم التنافسية بالمقارنة مع خريجي الجامعات أو المؤسسات الأخرى (Wahab, 2011: 1). وعلى سبيل المثال، تخصص شعبة تعليم اللغة العربية في جامعة مالانج الحكومية ٥٨ ساعة معتمدة أو ٤٦% لتنمية المهارات اللغوية الأربع و ترقيتها من جملة ١٢٦ ساعة معتمدة من المواد الدراسية. ومن حيث الكمية، هذا العدد هو أكبر وأكثر بالمقارنة مع ١٨ ساعة معتمدا تخصصها شعبة تعليم اللغة العربية في كلية التربية من جامعة سونن كالي جاغا بيوجياكارتا. وإضافة إلى ذلك، إن تشكيل المهارات اللغوية و تطويرها في جامعة مالانج الحكومية يبدأ ببرنامج اللغة العربية المكثفة لمدة سنة مع الوزن من ٢٤ ساعة معتمدة (Ansori, 2007: 143-144).

وبعض الحقائق المكتشفة التي ذكرها الباحث من قبل هي المعلومات التي تعطي فكرة وصورة

وصفية حول أن يتقن مدرسو اللغة العربية مؤهلاتهم الأكاديمية أو لم يتقنوها بعدُ، وحول إلمامهم وسيطرتهم على الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية، وحول تطبيقهما في تدريس اللغة العربية.

ولمعرفة درجة إلمامهم وسيطرتهم عليهما وتطبيقهما في تدريس اللغة العربية ينبغي أن تكون هناك دراسة تقويمية، وهي الدراسة التي تهدف إلى معرفة صورة تطبيق الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية اللتين ترتبطان جدا بأنشطة التعليم ووصفهما وتحليلهما وتفسيرهما ثم المقارنة بين البيانات التي جمعت والمعايير أو المقاييس التي تتطلبها التشريعات، وهي: القانون رقم ٢٠ سنة ٢٠٠٣ عن نظام التربية الوطنية، والقانون رقم ١٤ سنة ٢٠٠٥ عن المدرسين و المحاضرين، ونظام الحكومة رقم ١٩ سنة ٢٠٠٥ عن المعيار الوطني التربوي، ونظام وزارة الشؤون التربوية الوطنية رقم ١٦ سنة ٢٠٠٧ عن المؤهل الأكاديمي ومعيار الكفاءة للمدرسين. وبهذه المقارنة بين المعطيات الواقعة والمعايير التي تتطلبها التشريعات، يمكن معرفة الصورة الميدانية عن سيطرة مدرسي اللغة العربية على الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية وتطبيقهما.

وخلاصة القول، إن وجود الفجوة بين التشريعات والحقائق الواقعة حول المؤهلات الأكاديمية وإلمام مدرسي اللغة العربية وسيطرتهم على الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية وتطبيقهما في الميدان هي التي شجّعت الباحث لإجراء هذا البحث العلمي. وإضافة إلى ذلك، إن ترجمة الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية التي صدرت من أحكام التشريعات القائمة -بما فيها تقريرات وزارة الشؤون التربوية الوطنية المناسبة- أن توفّرها دراسات مفهومية وتجريبية نظرا إلى أن نوعية التعليم هي عناية عالمية. وعلاوة على ذلك، يعتمد على الأساس أن الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية بحاجة ضرورية إلى المبرهنة على تطبيقهما في الميدان حتى تختبر الدعوى على أن الكفاءة المعينة من الكفاءات الأربع قد سيطروها أو لم تسيطروها بعدُ بالملاحظات على أنشطتهم التعليمية والتعلمية. وجدير بالذكر أن للمدرسين في التعليم الرسمي الإندونيسي أربع كفاءات هي الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية والكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية، ويختار الباحث كفاءتي التعليمية والمهنية دون الأخريين لأن هتين الكفاءتين مرتبطان ارتباطا وثيقا بنجاح عملية التعليم والتعلم في الصفوف الدراسية، ولأنه يتم الحصول عليهما من خلال التعليمات والتدريبات في الكليات التربوية.

منهجية البحث

بشكل عام، يتم إجراء البحث على عدة مراحل، وهي تحديد مشكلة البحث، ثم تصميم البحث المسحي المقطعي (*cross-sectional survey*) وأدواته هي الاستبانة والمقابلة والملاحظة، وتطوير المؤشرات لكفاءتي التعليمية والمهنية، ثم تحديد العينة، ثم إجراء الاختبار الأولي لمعرفة صدق بنود الاستبانة وثباتها، ثم جمع البيانات من خلال أدوات البحث الثلاث وفحصها وترميزها وإدخالها في مواضعها، ثم معالجة البيانات وتحليلها وتفسيرها، ثم تقديم الاستنتاجات.

وهذا البحث هو من البحث النوعي (الكيفي) بطريقة الوصف. يقال أنه بحث نوعي وصفي لأنه يتم تقديم البيانات في شكل وصفي وتحليلها بدون التقنيات الإحصائية. وإذا ظهرت الأرقام في هذا البحث فإن وجودها تكون مساعدة فقط وليس البيانات الرئيسية (Ainin, 2010: 12). وإن البحث النوعي (الكيفي) يشتمل على الجهود لتصنيف المظاهر أو الأحوال الواقعة وكتابتها وتحليلها وتفسيرها. ومن أهداف هذا البحث النوعي وصف المظاهر والحوادث والواقعات والصفات والعلاقات بينها وتصويرها وتمثيلها منظما (Ainin, 2010: 71).

ويمكن القول إن هذا البحث يستخدم بحثا كيفيا يجري على بيئة طبيعية دون تدخّل من الباحث. والباحث هو أداة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بالطريقة الاستقرائية. ويهدف هذا البحث إلى وصف تطبيق الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية لدى مدرسي اللغة العربية في المدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة رمبانج جاوى الوسطى، وبالتالي التقدير عليه بناءً على المعيار.

ونوع هذا البحث هو المسح (*survey*). ويهدف البحث المسحي إلى جمع المعلومات عن المتغيرات دون المعلومات عن الأفراد والحصول على الحقائق من المظاهر الواقعة، والبحث عن المعلومات الواقعية المرتبطة بالكيان الاجتماعي والاقتصادي والسياسي من فئة أو منطقة معينة (Ainin, 2010: 73).

فمجتمع هذا البحث: المدرسون الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية أجمعون في المدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة رمبانج جاوى الوسطى، وعددهم يبلغ ١١٤ مدرسا. وكان هذا المجتمع مجتمعا محدودا (*finite population*) (Ainin, 2010: 100).

وكي تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث الذي سحبت منه حتى يتمكن من الوصول إلى هذا (تمثيل العينة لمجتمع البحث)؛ فإذا كانت أعضاء المجتمع أقل من ١٠٠، اتخذ كلها كعينة فتكون

الدراسة دراسة المجتمع (المجتمع الشامل) (S. Arikunto, 1983: 107)، وإذا كانت أكثر من ١٠٠، أخذ ٢% منها عند Ibnu وآخرين أو ١٠-٢٠% منها عند Gay (Ainin, 2010: 112) أو ٢٠-٢٥% منها عند Arikunto (S. Arikunto, 1983: 107). فعينة هذا البحث: ٤٠ مدرسا (٣٥%) من مجموع مدرسي اللغة العربية في المدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة رمبانج. ويكون كل منهم يمثل لكل مدرسة أي لكل مدرسة مدرس واحد. والأسلوب الذي يسير عليه الباحث لاختيار العينة هو العينة العشوائية النسبية (*proportional random sampling*) نظرا إلى نسبة مجموع مجتمع البحث في كل مدرسة لتكون العينة ممثّلة. وكانت هذه العينة نوعا من أنواع العينة الاحتمالية (*probability sampling*) بحيث يمكن ويحتمل جميع أعضاء المجتمع كأعضاء العينة (Ghoni, 2009: 151).

وللحصول على البيانات المطلوبة، يجمعها الباحث من خلال الاستبانة المغلقة (*closed questionnaire*) بمقياس Likert، ومن خلال الملاحظة المباشرة بأسلوب المشاركة السلبية (*passive participation*)، ومن خلال المقابلة شبه المنظمة (*semi-structured interview*). ويبلغ عدد بنود الاستبانة للكفاية التعليمية ٥٥ بندا صادقا (*valid*) وثابتا (*reliable*) جدا بدرجة الثبات **٠,٩٨٤**، وللكفاية المهنية عددها يبلغ ٢٥ بندا صادقا وثباتا جدا أيضا بدرجة الثبات **٠,٩٤٥**.

والأسلوب الذي يسلكه الباحث لتحليل البيانات المجموعة هو التحليل الإحصائي الوصفي باستخدام جدول توزيع التكرار (*frequency distribution table*)؛ فيحلل الباحث بيانات الاستبانة من المستجيبين باستخدام المعيار المعتبر لقياس درجة الكفاية التعليمية والكفاية المهنية لمدرسي اللغة العربية كما في الجدول الآتي:

الجدول ١. المعيار المعتبر لقياس درجة الكفاءة التعليمية و الكفاءة المهنية من الاستبانة

الرقم	معيار الكفاءة	الصفة
١.	٤,٥٥ ≥ الدرجة المعدلة ≥ ٥,٠٠	ممتاز / جيد جدا
٢.	٣,٥٥ ≥ الدرجة المعدلة > ٤,٥٥	جيد
٣.	٢,٥٥ ≥ الدرجة المعدلة > ٣,٥٥	مقبول
٤.	١,٥٥ ≥ الدرجة المعدلة > ٢,٥٥	ناقص
٥.	١,٠٠ ≥ الدرجة المعدلة > ١,٥٥	أكثر ناقصا

وأما بيانات الملاحظة على المستجيبين فيحللها باستخدام المعيار المعتبر لقياس درجة تطبيق الكفاءة لمدرسي اللغة العربية على أنشطة التدريس كما في الجدول الآتي:

الجدول ٢. المعيار المعتبر لقياس درجة تطبيق الكفاءة من الملاحظة

الرقم	النسبة المئوية	الصفة
١.	٩٠% < نسبة مئوية من المستجيبين الذين يبدون مؤشر الكفاءة ≤ ١٠٠%	ممتاز
٢.	٨٠% < نسبة مئوية من المستجيبين الذين يبدون مؤشر الكفاءة ≤ ٩٠%	جيد
٣.	٧٠% < نسبة مئوية من المستجيبين الذين يبدون مؤشر الكفاءة ≤ ٨٠%	مقبول
٤.	٦٠% < نسبة مئوية من المستجيبين الذين يبدون مؤشر الكفاءة ≤ ٧٠%	ناقص
٥.	٠% ≤ نسبة مئوية من المستجيبين الذين يبدون مؤشر الكفاءة ≤ ٦٠%	أكثر ناقصا

الكفاءة التعليمية لدى مدرسي اللغة العربية لدى مدرسي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة رمبانج جاوى الوسطى

تتضمن الكفاءة التعليمية لمدرسي اللغة العربية ٥٥ مؤشرا وتنقسم إلى أربعة أصناف كما في الجدول الآتي:

الجدول ٣. خلاصة نتائج استبانة الكفاءة التعليمية لمدرسي اللغة العربية

الرقم	الصنف	الدرجة المعدلة
١.	إعداد الخطة الدراسية	٣,٩٤
٢.	القيام بعملية التدريس	٣,٩٨
٣.	التقدير والتقويم على عملية التدريس وتحصيل التعلم	٤,٠٣
٤.	متابعة نتائج التقدير والتقويم	٣,٩٤
	المجموع المعدّل	**٣,٩٧**

نظرا إلى الدرجة المعدلة لكل صنف من هذه الأصناف أن الكفاءة التي يسيطر عليها المدرسون

جيدا هي الكفاءة في التقدير والتقويم على عملية التدريس وتحصيل التعلم (الرقم الثالث). وهي تنال أعلى الدرجة بالدرجة المعدلة ٤,٠٣. والكفاءة التي تنال أدنى الدرجة بالدرجة المعدلة ٣,٩٤ هي الكفاءة في إعداد الخطة الدراسية (الرقم الأول) والكفاءة في متابعة نتائج التقدير والتقويم (الرقم الرابع). وأما المجموع المعدل للكفاءة التعليمية لمدرسي اللغة العربية فهو ٣,٩٧. وهذا يشير إلى أن كفاءة مدرسي اللغة العربية التعليمية تعتبر "جيدة".

وتفصيل نتائج استبانة الكفاءة التعليمية لمدرسي اللغة العربية كما يلي:

إعداد الخطة الدراسية. والدرجة المعدلة لهذا الصنف كما يلي:

الجدول ٤. الدرجة المعدلة في صنف إعداد الخطة الدراسية

الرقم	المؤشر	الدرجة المعدّلة
١.	تحديد أهداف التدريس	٤,٢٣
٢.	تحديد أفضلية المواد الدراسية	٣,٩٨
٣.	استخدام طرائق التدريس وأساليبه	٤,٠١
٤.	استخدام مصادر التعلم	٤,٣١
٥.	استخدام الوسائل التعليمية التعلمية	٣,١٨
	المجموع المعدّل	**٣,٩٤**

نظرا إلى الدرجة المعدلة لكل مؤشر من هذا الصنف أن ما يسيطر عليه المدرسون جيدا وينال أعلى الدرجة هو المؤشر في الرقم الرابع (استخدام مصادر التعلم) بالدرجة المعدلة ٤,٣١. وما ينال أدنى الدرجة هو المؤشر في الرقم الخامس (استخدام الوسائل التعليمية التعلمية) بالدرجة المعدلة ٣,١٨. وأما المجموع المعدل لهذه المؤشرات فهو ٣,٩٤. وهذا يشير إلى أن كفاءة المدرسين التعليمية في إعداد الخطة الدراسية تعتبر "جيدة".

ونتائج الاستبانة تختلف قليلا عن نتائج الملاحظة على الأدوات التدريسية التي أعدها المدرسون من المنهج المقرّر والخطة الدراسية. ونتائج الملاحظة تشير إلى أن هناك العديد من المدرسين الذين أقل قدرة على وضع استراتيجيات التدريس وكيفية التقدير وإجراءاته وأساليبه. وهناك بعض المدرسين الذين يقدرون على إعداد الأدوات التدريسية وفقا للتعلم الفعال

والتعاوني والمريح، ولكن الواقع يشير إلى الاحتمال أن هذه الأدوات التدريسية (يعني المنهاج الدراسي والخطة الدراسية) موضوعة معا في منتدى المناظرة لمدرسي مادة اللغة العربية. وبعبارة أخرى، هم يقلدون في الأنماط القائمة. والعاقبة أن هذه الأدوات التدريسية أقل وفقا لخصائص المدراس نفسها.

وأما سبب الاختلاف بين البيانات المجموعة من الاستبانة والبيانات المجموعة من الملاحظة فعند نظر الباحث ويعترف به بعض المدرسين خلال المقابلة بأنهم يميلون إلى الإجابة على النحو الأفضل نسبيا في إجابة بنود الاستبانة. ومع ذلك، أن الملاحظة هو حالة حقيقية لا تمكن حيلتها.

وأما الأسباب المرتبطة بانخفاض كفاءة المدرسين في وضع الخطة الدراسية فعند نظر الباحث منها ما يتعلق بالقيادة الإدارية من رؤساء المدارس. وبعض المدرسين الذين يخدمون في المدارس التي كان رؤساءها لا يجرون الإدارة المثالية، لا يعدّون الخطة الدراسية إلا في بعض الأحيان. وهم يعدونها لأجل إشباع الشروط الإدارية المطلوبة حينما ستعقد المراقبة أو الإجازة. ومن الأسباب الأخرى ما يتعلق بشيوخ المدرسين حتى لا طاقة لهم أن يلبوا تلبية التعليم واقتضاءه المتطور أكثر تطويرا.

القيام بعملية التدريس. والدرجة المعدلة لهذا الصنف كما يلي:

الجدول ٥. الدرجة المعدلة لصنف القيام بعملية التدريس

الرقم	المؤشر	الدرجة المعدّلة
١.	اختيار أنماط التدريس المناسبة للطلاب	٣,٥٦
٢.	تقديم تسلسل التدريس	٤,٤٠
	المجموع المعدّل	**٣,٩٨**

نظرا إلى الدرجة المعدلة لكلا المؤشرين من هذا الصنف أن ما يسيطر عليه المدرسون جيدا وينال أعلى الدرجة هي المؤشر في الرقم الثاني (تقديم تسلسل التدريس) بالدرجة المعدلة: ٤,٤٠. وكان المؤشر الباقي في الرقم الأول (اختيار أنماط التدريس المناسبة للطلاب) ينال أدنى الدرجة بالدرجة المعدلة: ٣,٥٦. وأما المجموع المعدل لهاذين المؤشرين فهو ٣,٩٨. وهذا يشير

إلى أن كفاءة المدرسين التعليمية في إجراء عملية التدريس تعتبر "جيدة".

وأما مؤشر تقديم تسلسل التدريس فتفصيله كالآتي:

الجدول ٦. الدرجة المعدلة لمؤشر تقديم تسلسل التدريس

الرقم	المؤشر	الدرجة معدّلة
١.	الإعداد	٤,٦١
٢.	الافتتاح	٤,٤٣
٣.	العرض	٤,٣٤
٤.	الاختتام	٤,٢١
	المجموع المعدّل	**٤,٤٠**

اعتمادا على الدرجة المعدلة لهذه المؤشرات المتفرعة من مؤشر تقديم تسلسل التدريس أن المؤشر الذي يسيطر عليها المدرسون وينال أعلى الدرجة هو المؤشر في الرقم الأول (الإعداد) بالدرجة المعدلة ٤,٦١. والذي ينال أدنى الدرجة هو المؤشر في الرقم الرابع (الاختتام) بالدرجة المعدلة ٤,٢١. وأما المجموع المعدل لهذه المؤشرات فهو ٤,٤٠. وهذا يشير إلى أن كفاءة المدرسين التعليمية في تقديم ترتيب التدريس تعتبر "جيدة".

ومن خلال الملاحظة، هذه النتائج تختلف قليلا عن واقع أنشطة التعليم والتعلم بحيث كان المدرسون لا يزالون يميلون إلى تقديم الموضوع أو المواد الدراسية و عملية التعليم و التعلم التي تتركز على المدرسين ولم يدفعوا إلى تنشيط الطلاب في التعلم. وكان التركيز على الجهود الرامية إلى تشجيع الطلاب على التعلم لتطوير إمكاناتهم أحب إلى المدرسين الذين يطبقون مبادئ التعلم الفعال والتعلم التعاوني والتعلم المريح من مجرد استكمال المواد الدراسية المنشودة.

وعند نظر الباحث أن مختلف محاولة المدرسين وجهودهم في تطوير أنشطة التعليم والتعلم لتكون متّسقة مع قواعد التعلم الفعال والتعاوني والمريح أكثر تأثرا بالتزام المدرسين والتزام رؤساء المدارس بمهامهم و واجباتهم. وعلى الرغم من أن التزام المدرسين يعتبر عاملا رئيسا يحدد نوعية أنشطة التعليم والتعلم فإن الباحث لا يعني تجاهل العوامل الأخرى مثل توافر المرافق التعليمية والموارد المالية والمواقع. والدليل الذي يدل على صحة ما قلت أن هناك عدة المدرسين في عدة

المدارس التي تقع بعيدة عن المدن أو في أقصى المدن أو في القرى، وكانت مرافقها محدودة، وصناديقها غير كثيرة نسبيا، ولكنهم يقدرون على تطوير عملية التعليم والتعلم وفقا لقواعد التعليم الفعال والتعاوني والمريح. وبالعكس، هناك العديد من المدارس الأخرى التي تقع في المدن وكانت مرافقها و صناديقها كافية نسبيا، لكن لا تزال عملية التعليم والتعلم تقليدية. ومن الناحية المثالية، أن عملية التعليم والتعلم ستجري جيدا وفقا لمبدأ التعلم الفعال والتعاوني والمريح إذا ما يديرها المدرسون ورؤساء المدارس المهنيون الذين لديهم التزام عالية للمهام والواجبات فضلا عن دعامة المرافق والأموال الكافية.

التقدير والتقويم على عملية التعليم وتحصيل التعلم. والدرجة المعدلة لهذا الصنف كما يلي:

الجدول ٧. الدرجة المعدلة لصنف التقدير و التقويم على عملية التعليم و تحصيل التعلم

الرقم	المؤشر	الدرجة المعدّلة
١.	تصميم أدوات التقدير التقويم	٣,٤٠
٢.	إجراء التقدير والتقويم	٤,٤٨
٣.	إدارة نتائج التقويم	٤,٢٢
	المجموع المعدّل	**٤,٠٣**

استنادا إلى الدرجة المعدلة لهذه المؤشرات أن المؤشر الذي يسيطر عليه المدرسون جيدا وينال أعلى الدرجة هي الذي في الرقم الثاني (إجراء التقدير و التقويم) بالدرجة المعدلة ٤,٤٨. والذي يسيطرون عليه مقبولا وينال أدنى الدرجة هو المؤشر في الرقم الأول (تصميم أدوات التقدير والتقويم) بالدرجة المعدلة ٣,٤٠. وأما المجموع المعدل لهذه المؤشرات فهو ٤,٠٣. وهذا يشير إلى أن كفاءة المدرسين التعليمية في التقدير والتقويم على عملية التعليم وتحصيل التعلم تعتبر "جيدة".

ونتائج الاستبانة تختلف قليلا عن نتائج الملاحظة على أنشطة التدريس والوثائق التعليمية. ونتائج الملاحظة تشير إلى أن المدرسين لا يقومون دائما بالاختبار البعدي على عملية التعليم والتعلم في كل نهاية الدرس. وكان نوع التقدير أو الاختبار أقل تنوعا في قياس جميع جوانب تطور الطلاب معرفيا كان أم وجدانيا أم نفسيا حركيا. وهم يفضلون نتيجة العمل

التي تشير إلى الجوانب المعرفية فقط ويؤثرونها على العملية. ومناسبة لهذا التقدير، هناك العديد من المدارس تعرض عمل الطلاب على جدران الفصول المدرسية ولكن ليس جميع المدارس يفعل هذا النوع.

متابعة نتائج التقدير والتقويم. والدرجة المعدلة لهذا الصنف كما يلي:

الجدول ٨. الدرجة المعدلة لصنف متابعة نتائج التقدير والتقويم

الرقم	المؤشر	الدرجة المعدّلة
١.	تحديد معايير إتقان التعلم الأدنى	٤,٣٣
٢.	تصميم البرنامج العلاجي والإشراف	٣,٦٥
٣.	إبلاغ نتائج التقويم إلى أصحاب المصلحة	٣,٦٨
٤.	الاستفادة من نتائج التقويم لتحسين نوعية التدريس	٤,١٣
	المجموع المعدّل	**٣,٩٤**

نظرا إلى الدرجة المعدلة لهذه المؤشرات أن المؤشر الذي يسيطر عليه المدرسون جيدا وينال أعلى الدرجة هو الذي في الرقم الأول (تحديد معايير إتقان التعلم الأدنى) بالدرجة المعدلة ٤,٣٣. وينال المؤشر في الرقم الثاني (تصميم البرنامج العلاجي والإشراف) أدنى الدرجة بالدرجة المعدلة ٣,٦٥. وأما المجموع المعدل لهذه المؤشرات فهو ٣,٩٤. وهذا يشير إلى أن كفاءة المدرسين التعليمية في متابعة نتائج التقدير والتقويم تعتبر "جيدة".

ونتائج الاستبانة تختلف قليلا عن نتائج الملاحظة على الوثائق التعليمية. ونتائج الملاحظة تشير إلى أن المدرسين في تقرير معيار إتقان التعلم الأدنى يعتمدون على معيار إتقان التعلم الأدنى في المادة الدراسية إجمالا. وهم لا يعتمدون على السلسلة المطلوبة التالية: (أولا) تقرير معيار إتقان التعلم الأدنى في المؤشر، ثم (ثانيا) في الكفاءة الأساسية، ثم (ثالثا) في معيار الكفاءة، ثم (رابعا) في المادة الدراسية. وكذلك هم لا يراعون المعايير المطلوب التالية: (١) مستوى صعوبة المواد الدراسية على الإتقان في مؤشرات الكفاءة والكفاءة الأساسية و معيار الكفاءة، و (٢) إتاحة الموارد أو توفر المصادر المدعمة انسانية كانت أم غير انسانية، و (٣) قدرة الطلاب الأكاديمية المعدلة أو استيعاب الطلاب المواد الدراسية. وإضافة إلى ذلك، إنهم لا

يبدون الجهود لتحسين الأداء الذي يعتبر أقل فعاليا في تحسين أداءهم وكفاءتهم ومقدرة الطلاب. وكان الواقع يشير إلى أن معظم نشاط المدرسين مجرد القيام بالرتابة حتى لم تتطور أبدا كفاءتهم و أداءهم.

الكفاءة المهنية لدى مدرسي اللغة العربية لدى مدرسي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة رمبانج جاوى الوسطى

تتضمن الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية ٢٥ مؤشرا وتنقسم إلى الصنفين كما في الجدول الآتي:

الجدول ٩. خلاصة نتائج استبانة الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية

الرقم	الصنف	الدرجة المعدّلة
١.	السيطرة على المواد الدراسية	٤,٠٨
٢.	تطوير نظام التدريس	٣,٠٧
	المجموع المعدّل	**٣,٥٧**

نظرا إلى الدرجة المعدلة لكل صنف من هذين الصنفين أن الكفاءة التي يسيطر عليها المدرسون جيدا هي الكفاءة في السيطرة على المواد الدراسية (الرقم الأول). وهي تنال أعلى الدرجة بالدرجة المعدلة ٤,٠٨. والكفاءة التي تنال أدنى الدرجة بالدرجة المعدلة ٣,٠٧ هي الكفاءة في تطوير نظام التدريس (الرقم الثاني). وأما المجموع المعدل للكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية فهو ٥٧,٣. وهذا يشير إلى أن كفاءة مدرسي اللغة العربية المهنية تعتبر "جيدة".

وتفصيل نتائج استبانة الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية كما يلي:

السيطرة على المواد الدراسية. والدرجة المعدلة لهذا الصنف كما يلي:

الجدول ١٠. الدرجة المعدلة لصنف السيطرة على المواد الدراسية

الرقم	المؤشر	الدرجة المعدّلة
١.	الإلمام بمختلفة جوانب اللغة العربية	٤,٢٠
٢.	السيطرة على جميع جوانب اللغة العربية الاتصالية	٣,٧٥

الرقم	المؤشر	الدرجة المعدّلة
٣.	السيطرة على معايير الكفاءة والكفاءات الأساسية لمادة اللغة العربية	٤,٢٨
	المجموع المعدّل	**٤,٠٨**

نظرا إلى الدرجة المعدلة لكل مؤشر من هذا الصنف أن المؤشر الذي يسيطر عليه المدرسون جيدا و ينال أعلى الدرجة هي الذي في الرقم الثالث (السيطرة على معايير الكفاءة والكفاءات الأساسية لمادة اللغة العربية) بالدرجة المعدلة ٤,٢٨. والذي ينال أدنى الدرجة فهو المؤشر في الرقم الثاني (السيطرة على جميع جوانب اللغة العربية الاتصالية) بالدرجة المعدلة ٣,٧٥. وأما المجموع المعدل لهذه المؤشرات فهو ٤,٠٨. وهذا يشير إلى أن كفاءة المدرسين المهنية في الإتقان أو السيطرة على المواد الدراسية تعتبر "جيدة".

ونتائج الملاحظة على أنشطة التدريس تشير إلى أن المواد الدراسية التي يسيطر عليها المدرسون هي ما يرتبط بقواعد النحو الصرف، فضلا عن كون هذه القواعد المدرّسة في المدرسة الثانوية الإسلامية تعتبر أساسية وسهلة، و تتلخص كما في الجدول الآتي:

الجدول ١١. خلاصة قواعد اللغة العربية الأساسية المدروسة في المدرسة الثانوية الإسلامية

الرقم	الصف المدرسي	الفصل الدراسي	الموضوع	القواعد الأساسية
١.	١	١	التعارف	المبتدأ (ضمير مفرد، إشارة مفرد) والخبر (اسم الصفة، ألوان، أدوات الجر)
٢.		٢	المدرسة	الخبر المقدم و المبتدأ المؤخر والنعت، المبتدأ والخبر (فعل مضارع للمفرد)، العدد (رقم ١-١٠٠)
٣.	٢	١	الساعة، النشاطات اليومية (في المدرسة، في البيت)	العدد الترتيبي، اسم ضمير للمفرد، المبتدأ والخبر (الجملة الاسمية)، المفعول به، الجملة الفعلية،

الرقم	الصف المدرسي	الفصل الدراسي	الموضوع	القواعد الأساسية
٤.		٢	الهواية، المهنة	المصدر الصريح، الفعل المضارع المنصوب بـ:أَنْ/لَنْ/لِ
٥.	٣	١	المناسبات الدينية (عيد الفطر، عيد الأضحى)	الفعل الماضي، الفعل المضارع المجزوم بـ:لَمْ النافية و لا الناهية، الإضافة
٦.		٢	السياحة وخلق العالم (جمال المناظر الطبيعية، الحفاظ على البيئة)	اسم التفضيل، المجرد والمزيد من الفعل، اسم الموصول، فعل الأمر

واعتمادا على الجدول السابق ذكره أن القواعد اللغوية العربية الأساسية وبخاصة الوظيفية منها المدرّسة في المدراس المتوسطة الإسلامية تعتبر سهلة بالنسبة للمدرسين فضلا عن من يتخرجون في المعاهد الإسلامية السلفية المعتادة بتعليم علم النحو والصرف. ووجود من يجيبون إجابة "مرارا" لأن الباحث لا يذكر أنواع القواعد الأساسية المرادة بها في بند الاستبانة.

تطوير نظام التدريس. والدرجة المعدلة لهذا الصنف كما يلي:

الجدول ١٢. الدرجة المعدلة لصنف تطوير نظام التدريس

الرقم	المؤشر	الدرجة المعدّلة
١.	تطوير المواد الدراسية والوسائل التعليمية التعلمية إبداعا	٣,٥٦
٢.	القيام بالتفكير الانعكاسي للتطوير المهني	٢,٨٣
٣.	الاستفادة من تكنولوجيا الإعلام والاتصالات	٢,٨٣
	المجموع المعدّل	**٣,٠٧**

نظرا إلى الدرجة المعدلة لكل مؤشر من هذا الصنف أن المؤشر الذي يسيطر عليه المدرسون "جيدا" وينال أعلى الدرجة هو الذي في الرقم الأول (تطوير المواد الدراسية والوسائل

التعليمية التعلمية إبداعا) بالدرجة المعدلة ٣,٥٦. والذي ينال "مقبولا" فهو المؤشر في الرقم الثاني (القيام بالتفكير الانعكاسي للتطوير المهني) والرقم الثالث (الاستفادة من تكنولوجيا الإعلام والاتصالات) بالدرجة المعدلة ٢,٨٣. وأما المجموع المعدل لهذه المؤشرات فهو ٣,٠٧. وهذا يشير إلى أن كفاءة المدرسين المهنية في تطوير نظام التدريس تعتبر "مقبولة".

وأما العدد المعدل من المستجيبين الذين يبدون مؤشرات الكفاءة من جميع الأصناف في أنشطة التدريس عند الملاحظة فكما يلي:

الجدول ١٣. خلاصة نتائج الملاحظة على أنشطة التدريس

الرقم	المؤشر	المجموع المعدّل (الشخصي)	النسبة المئوية
١.	الافتتاح (ما قبل التدريس)	١١,٥٠	٢٨,٧٥
٢.	العرض (أنشطة التدريس الأساسية)	٣١,٢٣	٧٨,٠٨
٣.	الاختتام	٧,٥٠	١٨,٧٥
	المجموع المعدّل	**١٦,٧٤**	**٤١,٨٦**

اعتمادا على هذا الجدول أن الصنف الذي يسيطر عليه المدرسون وينال أعلى النسبة المئوية ويعد "مقبولا" هو الذي في الرقم الثاني (العرض أو أنشطة التدريس الأساسية) بالنسبة المئوية ٧٨,٠٨%، والذي ينال أدنى النسبة المئوية ويعد "أكثر ناقصا" هو الصنف في الرقم الثاني (الاختتام) بالنسبة المئوية ١٨,٧٥%، وأما النسبة المئوية المعدلة لهذه الأصناف الثلاث فهي ٤١,٨٦%، وهذا الجدول يشير إلى أن النسبة المئوية ممن يطبق الكفاءة المهنية في النشاطات التدريسية تعتبر "أكثر ناقصة".

الخلاصة

اعتمادا على النتائج التي حصل عليها الباحث في بيانات الاستبانة وبيانات الملاحظة وبيانات المقابلة، يمكن للباحث في هذا البحث أن يلخص أن كفاية مدرسي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الإسلامية بمنطقة رمبانج تعد "جيدا" بالدرجة المعدلة ٣,٩٧ للكفاية التعليمية و ٣,٥٧ للكفاية

المهنية. وأما تطبيق هتين الكفايتين تعدّ درجته أكثر ناقصة ومنخفضة نسبيا بالدرجة المعدلة ٤١,٨٦% من عدد المستجيبين. وفيما يلي بعض النتائج التي تم التوصل إليها خلال البحث:

أولا، إن المؤهلة البكالوريوسية ومدة الخدمة الطويلة وخبرة العمل منهم لا تضمن سيطرة على هاتين الكفاءتين. وهي تابعة خطيا فقط للسيطرة على المواد الدراسية. وليست لمستوى الرفاهية وكثرة الرواتب أو الإعانات المالية علاقة تبادلية إيجابية بتطوير الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية لهم.

ثانيا، إن هناك فجوة فيما يتعلق بتنفيذ كفاءة المدرسين بين عملية التعليم والتعلم مع الخطة الدراسية التي أعدوها. إن ما أعدّوه من الخطة الدراسية مطابق للأنظمة القائمة إداريا، ولكن تنفيذها غير مطابق للخطة التي أعدوها قبل التدريس. وهذه الخطة الدراسية لا تستخدم إلا لإشباع الاحتياجات الإدارية البتة، وهي تستخدم عند ما ستعقد المراقبة أو الإجازة أو التحكيم الإداري (*accreditation*).

ثالثا، إن المدرسين لم يستخدموا بعدُ المدخل الاتصالي لتدريس اللغة العربية. و كانت الطريقة التي يستخدمونها لتدريسها لا تزال طريقة النحو و الترجمة. و كذلك الأسلوب الذي ساروا عليه لتدريسها لا يزال تقليديا، حيث كانت أنشطة التدريس تتركز على المدرس، و أكثرها على شكل المحاضرة أو الخطبة.

رابعا، إن أنشطة التعليم والتعلم لم تشر بعدُ إلى التعلم الفعال، والتعلم التعاوني، والتعلم المريح. وهم لم يستفيدوا بعدُ من البيئة كمصدر من مصادر التعلم. ولم يُنفذ بعدُ على النحو الأمثل التعلم الفريقي، والتعلم الاستقلالي، والتعلم الإستجوابي وهو التعلم القائم على المشكلة.

خامسا، إن سيطرة المدرسين على تكنولوجيات الإعلام والاتصالات واستفادتهم منها في أنشطة التعليم والتعلم تعدّ منخفضة نسبيا. وكذلك الاهتمام بتوافر مرافق تكنولوجيات الإعلام والاتصالات اللازمة يعد أكثر ناقصا.

المراجع

Ainin, M. (2010). *Metodologi Penelitian Bahasa Arab* (2nd ed.). Surabaya: Hilal Pustaka.

Ansori, I. (2007). Menuju Kurikulum PSPBA yang Kompetitif di Era Global. In Dudung Rahmat Hidayat dan Yayan Nurbayan (Ed.), *Seminar Internasional Bahasa Arab dan Sastra Islam: Kurikulum dan Perkembangannya* (pp. 143–144). Bandung: UIN Bandung.

Aqily (al), Abd al Aziz Muhammad. (1999). *Taqniyāt at Ta'līm wa al ittiṣāl*. ar Riyād: Maktabat al Mālik Fahd.

Arikunto, S. (1983). *Metode Research*. Jakarta: Rajawali Press.

Arikunto, S. dan C. S. A. J. (2009). *Evaluasi Program Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.

Cruickshank, D. R. (1990). *Research That Informs Teachers and Teacher Educators*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Dandash, Fāyiz Murād & al Amīn Abd al Ḥāfiẓ. (2002). *Dalīl at Tarbiyah al 'Amaliyah wa I'dād al Mu'allimin*. al Iskandariyah: Dār al Wafā' li Dunyā at Thbā'ah wa an Nashr.

Ghoni, M. D. dan F. A. (2009). *Metodologi Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif* (1st ed.). Malang: UIN Malang Press.

Jundy (al), Adil as Sayid Muhammad & Muhammad Ghazy Bayaumy. (2008). *Mihnat at Ta'lim wa Adwār al Mu'allim*. Al Iskandariyah: Dār al Ma'rifah al Jāmi'iyah.

Leonard. (2015). Kompetensi Tenaga Pendidik di Indonesia: Analisis Dampak Rendahnya Kualitas SDM Guru dan Solusi Perbaikannya. *Jurnal Formatif*, *5*(3).

Ma'ruf, Nayif Mahmud. (1998). *Khashāish al Arabiyah wa Tharāiq Tadrīsih*ā. Bairut: Dār an Nafāis.

Majid, A. (2005). *Perencanaan Pembelajaran: Mengembangkan Standar Kompetensi Guru*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Machmudah, U. dan A. W. R. (2008). *Active Learning Dalam Pembelajaran Bahasa Arab*. Malang: UIN Malang Press.

Maqly, Samih Abu. (1997). *Al Asālib al Hadīthah li Tadrīs al Lughah al Arabiyah*. t.t. Majdilāwā.

Muhammad, A. B. (1981). *Metode Khusus Pengajaran Bahasa Arab*. Surabaya: Usaha Nasional.

Muradi, A. (2016). Pengembangan Kompetensi Guru Bahasa Arab Melalui IMLA Sebagai Organisasi Profesi. *Journal Of Arabic Studies*, *1*(2).

Nafisatul Fuadah, Sheila Nashiba, Z. A. (2019). Upaya Peningkatan Kompetensi Guru Bahasa Arab Melalui Forum MGMP Bahasa Arab Se-Indonesia. *Arabiya*, *11*(2).

Raka, J. T. (1984). *Pedoman Umum Alat Penilaian Kemampuan Guru*. Jakarta: Dirjen Pendidikan Tinggi Depdikbud.

Shauqy, Mahmud Ahmad & Muhammad Malik Muhammad Sa'id Mahmud. (1995). *Tarbiyat al Mu'allim li al Qarn al Hādy wa al 'Isyrīn*. t.t. t.p.

Sidiq, R. A. (2013). *Kompetensi Pedagogik dan Profesional Guru Bahasa Arab di MTs Negeri Sukoharjo*. Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta.

Shiny, Mahmud Isma'il & 'Aly Muhammad al Qasimy. (1980). *As Sijil al 'Ilmy li an Nadwah al 'Ālamiyah al Ulā li Ta'līm al 'Arabiyah li ghair an Nāthiqīn bihā*, ar Riyād: Jāmi'at ar Riyād.

Sudiro, R. bin D. (n.d.). Makna dan Dimensi Kompetensi Guru. Retrieved January 21, 2011, from http://rastodio.com/pendidikan/pengertian-kompetensi-guru.html

Sujana, N. (2002). *Dasar-Dasar Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Sinar Baru.

Supriadi, D. (1999). *Mengangkat Citra dan Martabat Guru*. Yogyakarta: Adicita Karya Nusa.

Thu'aimah, Rushdy Ahmad. (1998). *Ta'līm al 'Arabiyah li ghair an Nāthiqīn bihā Manāhijuhu wa Asālibuhu*. Al Maghrib: Isisco.

Usman, M. U. (1994). *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Utami, N. (2007). Kualitas dan Profesionalisme Guru. Retrieved from http://www.pikiranrakyat.com/cetak/102/15/0802/html

Wahab, M. A. (2011). Tantangan dan Prospek Pendidikan Bahasa Arab di Indonesia. Retrieved January 26, 2011, from http://www.atida.org/melayu/index.php?option=com_content&view=article&id=50:tantangandanprospekpendidikanbahasaarabdiindonesiaolehmuhbibabdulwahab&catid=4:articles

Yusufhadi Miarso. (n.d.). Sinopsis Kajian Kompetensi Guru Dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan. Retrieved May 21, 2010 from www.yusufhadi.net