الدراسة الأولى(*)

معايير إعداد معلمي اللغة العربية

بالتعليم العام

(*) قام بإعدادها: محمد رجب فضل الله، محمد جابر قاسم (٢٠٠٣م) بعنوان «تصور مقترح لمعايير إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، وتقويم برامج إعدادهم فى ضوئها. ونشرت فى: مجلة القراءة والمعرفة ، مارس ٢٠٠٣م.

obeikandl.com

obeikandl.com

الدراسة الأولى

معايير إعداد معلمي اللغة العربية

يعرض الكتاب من خلال مستخلص هذه الدراسة لما يلي:

* مقدمة عن حركة المعايير التربوية، وإعداد المعلمين بعامة، ومعلمي اللغة اللعربية فى ضوئها.
* تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية.
* تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية.
* إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية فى ضوء المفاهيم المستحدثة في التربية.
* معايير الإعداد التخصصى، والتربوي لمعلمي اللغة العربية.

وفيما يلى عرض تفصيلى لأهم المستخلصات النظرية والإجراءات الميدانية ، والنتائج الفعلية المستمدة من هذه الدراسة العلمية.

obeikandl.com

obeikandl.com

١- المقدمة:

تعد المعايير مدخلا معاصراً للإصلاح التربوي يتخذ - حاليًا - أساسًا لتطوير المناهج الدراسية: أهدافها، ومحتوياتها، وأدوات تقويمها.

وتتوجه مؤسسات إعداد المعلمين التى تسعى إلى تجويد برامجها، وتحسين مستوى أداء خريجيها إلى المعايير التربوية؛ لتحقيق الموضوعية فى حكمها على مخرجاتها، والكشف عن فجوات الأداء، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر معلماً متميزاً.

ومعايير إعداد المعلم التى تصمم فى ضوئها برامج إعداده نوعان:

* **معايير المنهج:** التى تصف ما ينبغى أن يحدث فى غرفة الصف من مثل: يستخدم المعلم عدداً متنوعًا من طرق التدريس.

* **معايير للمحتوى:** التى تصف ما يستطيع المتعلمون القيام به من مثل:يستخدم الطلاب قاعدة نحوية لإعراب جمل بعينها.

* **معايير للمحتوى ثلاثة أنواع:** إجرائية، وتصريحيةأو معرفية، وسياقية، ويمكن صياغة معايير المحتوى (المعرفة) فى صورة أداءات قابلة للقياس (حيدر، ٢٠٠١،ص ص ٤ -٥).

وبناء برنامج إعداد معلمى اللغة العربية - أخذا بحركة المعايير - يتطلب تحديد الأداءات التى ينبغى أن يكتسبها معلمو اللغة العربية لتدريس اللغة العربية داخل الصف، وإدارة الأنشطة اللغوية خارج الصف بكفاءة وفعالية.

وهذه الأداءات (المعايير) ينبغى أن تصاغ بوضوح، وأن تكون ذات مستوى عالمي، وألا تكون فوق مستوى قدرة الطلاب العلمية، وأن تشكل أهمية، وضرورة ملحة لهم، ولعملهم المستقبلى، وأن تشمل المعارف والمهارات التخصصية والمهنية.

ويتطلب الأمر وضع مؤشرات ٠معارف ومهارات جزئية) تمثل مكونات نمو المعيار، وتقود إلى تحقيقه، مع تطوير مستويات لقياس الأداء Rubrics، وهو ما يميز حركة المعايير في تطويرها لبرامج الإعداد عن غيرها من مداخل التطوير المعروفة سابقا.

وقد وضعت منظمات عالمية معايير خاصة بإعداد المعلم بصفة عامة، وبإعداد المعلمين فى بعض التخصصات.

ومن المنظمات التي اهتمت بالمعايير التربوية المجلس الوطنى الأمريكي للاعتماد فى مجال إعداد المعلم (NCATE)، والمجمع الأمريكي لتقييم ودعم المعلمين الجدد (INTASC). ومن المنظمات المتخصصة: المجلس الوطني الأمريكي لمعلمى الرياضيات (NCTM)، والرابطة القومية لمعلمى العلوم (NSTA).

ولم يحظ تدريس اللغة العربية بوصفها لغة أم Mother Toungue، بتحديد واضح لمعايير إعداد المعلمين المتخصصين فيه من قبل منظمة أو مؤسسة متخصصة، رغم وجود جهود بحثية فردية تناولت تقويم برامج إعداد معلمى اللغة العربية، وتحديد الكفايات اللازمة لمعلمى اللغة العربية، وبالرغم من أن كليات التربية بالوطن العربى، قد قامت بتطوير برامج إعداد المعلمين بها فى ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلمين الجدد فى التخصصات المختلفة للحصول على الاعتماد الأكاديمي لهذه البرامج، ولم يتوفر له معايير معتمدة من قبل جهة عربية أو عالمية متخصصة فى تدريس اللغة العربية (الأم) يمكن تقويمها وتطويرها فى ضوئها. وهذه محاولة لوضع معايير لإعداد معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وتقويم برامج الإعداد فى ضوئها.

٢- تقويم البرامج الحالية لإعداد المعلم العربي:

أشارت كتابات عدة، ودراسات كثيرة إلى أن نقص المعلمين الأكفاء لا يزال من المشكلات البارزة التى تواجه التعليم العربى فى جميع مراحله، حتى فى أطول الأقطار العربية تجربة فى مجال التعليم الحديث (الشيبانى، ١٩٩١، ص ٩٤).

ومن مظاهر انخفاض مستوى المعلم فى الدول العربية بصفة عامة، الاتجاهات السلبية نحو المهنة والمدرسة والتلاميذ، وتدنى مستويات مهارات التدريس، وعدم التمكن من أساسيات المعرفة وأساليب البحث الخاصة بمجال التخصص الأكاديمي (راشد، ١٩٩٦، ص ١٩).

وأدى ذلك إلى قيام الباحثين بإعادة النظر فى مناهج إعداد المعلم العربي، بما يمكنه فعلا من النمو والتعلم الذاتى لمسايرة التغير المتسارع في جميع المجالات، ورأى البعض أنه إذا لم يتم ذلك "فإن تخلفًا كبيراً سيلحق بالتربية العربية نتيجة تأخر المعلم العربى وتقصيره عن الحاق بركب التطور السريع، الذى سيكون بالتأكيد السمة الأساسية واليومية للقرن الحادى

والعشرين (الأحمد، ١٩٩٧)" فالمعلمون الذين يتخرجون فى مؤسسات الإعداد الحالية "لم يعودوا صالحين للقيام بالمهارات الجديدة التى ينبغى أن يقوم بها المعلم المعصرى" لأنهم بحاجة إلى مهارات ومعارف واتجاهات جديدة (أحمد، ٢٠٠٠، ص ٢٦).

وقد شهد العقدان الأخيران من القرن الماضي، وبدايات القرن الحالى بحوثًا ودراسات كثيرة وكتابات تربوية، تشخص ضعف البرامج الحالية لإعداد المعلم، وتقدم توصيات ومقترحات وأفكاراً وآراء تحتاج إلى من يأخذها إلى حيز التطبيق.

ويمكن عرض أبرز ما أشارت إليه هذه الجهود فيما يلي:

- إن إعداد المعلم العربي حاليا يفتقر إلي استثمار التقنيات التربوية، والإفادة من مستحدثاتها (بشارة ١٩٨٣).
- والمستوى المهنى فى عملية الإعداد يقتصر على دراسة المواد التى ستعلم لامتلاك القدرة على تقنياتها (الجلال، ١٩٨٤).
- وبرامج الإعداد لا تستند على فلسفة واضحة، وأهداف محددة توجه مسار وبنية هذه البرامج وتسهيل عملية تقويمها (حسن ١٩٨٩).
- ولا توجد معايير لانتقاء واختيار الطلاب الراغبين فى اختيار التعليم كمهنة (عبد ربه،١٩٩٣).
- ويوجد خلل واضح فى برنامج الإعداد التربوي أدى إلى النقص فى كفايات هيئة التدريس" لعدم الاهتمام ببرامج التربية العملية، وعدم اعتماد أساليب حديثة فى إكساب المتدربين المهارات وإيجاد التناسق بين الإعداد النظرى والعملى (الحريقى، ١٩٩٤).
- الحاجة إلى التأكد على الاتجاهات الحديثة لنظم تربية المعلم في المجتمع المسلم، والاهتمام بالعلوم الشرعية واللغة العربية ومهارات التدريس (سعيد،١٩٩٥).
- ويضاف إلى ما سبق عدم وجود معيار يحكم التوازن بين جوانب الإعداد المختلفة: التخصصية والمهنية والثقافية (غنيمة، ١٩٩٦، ص ١٩٤).
- وتدريس المقررات التربوية ،النفسية بصورة عامة، غير موجهة لمساعدة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه (أبو دف، ٢٠٠٠،ص ص ١٩- ٢٠).

وخلاصة القول: إن جهود تقويم البرامج الحالية لإعداد المعلم العربى قد أفرزت جوانب نقص عدة، وحاجة هذه البرامج ـ بصورة ملحة ـ إلى التطوير.

٣- تطوير برامج إعداد المعلم:

خطت الكتابات التربوية والبحوث العلمية التى أجريت فى مجال إعداد المعلم ـ فى السنوات العشر الأخيرة ـ خطوة إلى الأمام فى أفكارها المطروحة وبحوثها المجراة، حيث لم تتوقف عند مستوى التشخيص لما هو قائم بل اقترحت أساليب علاج، وأنظمة إعداد وأسس عصرية للتطوير.

ويجدر بمن يتناول ـ فى الألفية الجديدة ـ برامج إعداد المعلم أن يتفحص الأفكار، ونتائج الدراسات التى تناولت تطوير برامج إعداد المعلم، فقد وضعت تصورات لأهداف كليات التربية، والمنطلقات التى تستند عليها حركة تطوير برامجها، وخطط برامج إعداد المعلمين فى تخصصات: رياض الأطفال، ومعلمات الصف، ومعلمى المادة، ومعلمى الكبار، حسب الإعداد التخصصى والتربوى الثقافى فى كل تخصص، وإعداد المعلم النوعى (أسرية، فنية، حاسوب (طعيمة، ١٩٩٣) وحددت اتجاهات يجب الأخذ بها عند إعداد المعلم فى المجتمع المسلم ومنها النظام الموحد، وأسلوب الكفايات، والنموذج الإنسانى، والتركيز على البحوث وتطبيقها الميدانية (شوق، ١٩٩٣)، وعرضت لتطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ظل ثورة المعلومات، وصيغ تكنولوجيا المعلومات فى برنامج إعداد المعلمين (فتحى وآخرون، ١٩٩٤)، قدمت استراتيجية لإعداد المعلم العربي في القرن الحادى والعشرين تلبي حاجاته المهنية وتوفق بين الأفكار النظرية وعملية الإعداد بالتربية المستمرة واستثمار تكنولوجيا التربية الحديثة (الخطيب وعاشور، ١٩٩٦). وأبرزت انعكاسات الثورة التقنية، وثورة الاتصالات، والثورة المعلوماتية والعولمة على برامج إعداد المعلم (حسن، ٢٠٠٠، والمفتي، ٢٠٠٠، نصر، ٢٠٠٠).

وفى ظل هذه الجهود، ونتيجة لما تم فى كثير من الأنظمة التعليمية عربيا وعالميا فإن تطوير برامج إعداد المعلم يتم حسب أساليب عدة منها: أسلوب البنية التدريبية الهرمية، وكفايات الأداء، والأسلوب القائم على منهج النظم، وأسلوب التحكم فى النشاط العقلى، والتركيز على الجانب العملى فى الإعداد المهنى للمعلم (لمزيد من التفصيل انظر كلاً من:

ماكـدونلد McDonald 1977, p130 ، وبورش Borich 1997,p6، وسميث Smith 1984 mpp 139، أبو زيد،١٩٩٠، ص ص٩٥ ـ٦٠، الجبر، ١٩٩٤،ص ١٣٣،وأحمد، ٢٠٠٠، ص ٢١٣).

وتأتى حركة المعايير أسلوبا حديثا لتطوير برامج إعداد المعلم، فلقد بدأت بعض كليات التربية على المستوى العالمى الأخذ به عند تخطيط برامج إعداد معلمى الألفية الثالثة، وتصميمها.

وقد أشارت بعض الدراسات السابقة ـ نظريا ـإلى أهمية تحديد معايير إعداد المعلم، وإلى مجالات هذه المعايير وأنواعها ومنها ـ على سبيل المثال ـ تحديد معايير الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة المصاحبة والتقويم ببرامج إعداد معلمى المرحلة الثانوية فى المجتمع المسلم (شوق، ١٩٩٠)، ومعايير السمات الشخصية،والمتطلبات العلمية والثقافية، والمتطلبات الأخلاقية والاجتماعية لا ختيار المعلم (شوق، وسعيد ١٩٩٥).

وقد بدأت كليات التربية بالوطن العربى منذ التسعينات فى الأخذ بحركة المعايير فى تخطيط وتصميم برامجها المطورة لإعداد معلمى المستقبل ، وذلك للحصول على الاعتماد الأكاديمى من منظمات عالمية لإعداد المعلمين الجدد مثل (NCATE)متخذة من معايير هذه المنظمة، ومعايير بعض المنظمات المتخصصة فى رياض الأطفال، وتدريس العلوم والرياضيات منطلقا وركيزة.

وحرى ببرنامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليلت التربية أن يأخذ بهذه الحركة" لتطوير شكله ومحتواه؛ ولضمان مستوى عالمى لخريجه.

٤- إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية:

يرتكز تدريس اللغة العربية بوصفها لغة على مرتكزات دينية وقومية واجتماعية وتعليمية، ومن ثم فإن العناية المستمرة بتقويم عناصر منهج اللغة العربية وتطويرها أمر ضرورى ومهم.

ويعد معلم اللغة العربية أحد أهم عناصر منهج اللغة العربية؛ فهو المنوط به المشاركة فى التخطيط لهذا المنهج، وتنفيذه، وتقويمه وتطويره، وبالتأكيد فإن جودة القيام به تتطلب وجود معلم كفء وفعال لا يقل عن نظرائه من معلمى اللغات الأم.

إن الأهتمام ببرامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية مطلب تربوي لا سيما فى ظل التغيرات والتحديات التى تواجه اللغة العربية. والحقيقة أن خبراء التربية قد أولوا ـ ولسنوات طويلة ـ معلم اللغة العربية اهتمامهم ورعايتهم فكثرت كتاباتهم حوله، وتعددت دراساتهم لتقويم برامج إعداده وتطوير كفاياته.

ففى السبعينات أعد رضوان (١٩٧٢) دراسة عن إعداد معلم اللغة العربية بمصر، وتناول عبد الموجود (١٩٧٦) معلم اللغة العربية فى المرجلتين الإعدادية والثانوية في بحث خاص، وعاد رضوان (١٩٧٦) ونشر دراسة أخرى عن إعداد معلم اللغة العربية . وبعدها درس الشافى (١٩٧٧) إعداد معلم اللغة العربية فى كليات التربية ذات السبع السنوات الأربع، وقارن الحمادى (١٩٧٧) أيضًا بين واقع معلم اللغة العربية، ومايينبغى أن يكون عليه هذا الإعداد، وركز خاطر فى ذات السنة (١٩٧٧) على الإعداد المهنى لمعلمى اللغة العربية ، وتناول الشطلاوى (١٩٧٨) إعداد معلمى اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمصر.

وفى السبعينات نشرت عدة دراسات ركزت على الإعداد التربوي لمعلمى اللغة العربية منها: دراسة محمود (١٩٨٠ عن علاقة الإعداد المهنى لمعلمى اللغة العربية بمهارات التدريس الفعال فى المدرسة الابتدائية، ودراسة حسن (١٩٨٦) التى صمم فيها برنامجًا لإعداد معلم اللغة العربية المرحلة الإبتدائية قائم على الكفايات الأدائية، ودراسة عبد الحافظ (١٩٨٦)، وحدد فيها مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وقومها، ودراسة الموسى (١٩٨٧) وبنى فيها برنامجا لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمى اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة.

وفى التسعينات استنتجت بعض الدراسات ضعف البرامج الحالية لإعداد معلمى اللغة العربية من خلال تقويمها لمعارف معلمى اللغة العربية، وأدائهم قبل الخدمة أو أثنائها منها:

دراسة إبراهيم (١٩٩٢) وهدفت إلى تعرف مدى إدراك معلمى اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية لأهمية الأهداف التربوية وطرق صياغتها وتصينفها، وأوصت بأن يؤخذ ذلك فى الأعتبار عند تقويم أداء المعلم ، ودراسة الكندرى وجامع والغفور (١٩٩٣) وهدفت إلى قياس مدى تمكن الطالب المعلم فى برنامج اللغة العربية بكلية التربية من

المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم اللغة العربية، وتوصلت إلى ضعف مهارتى الاستماع والتحدث والقراءة، واستنتجت عدم قدرة برنامج الإعداد على إكساب هذه المهارات، ودراسة الكندرى (١٩٩٤) وهدفت إلى تعرف مدى تمكن معلمى اللغة العربية من الكفايات اللازمة لتدريس اللغة العربية، وتوصلت إلى أن معلمى اللغة العربية متوسطو الأداء، وأوصت بتركيز برامج الإعداد والتدريب على بعض الكفايات التدريسية، ودراسة مراد (١٩٩٩) وهدفت إلى قياس مستوى أداء معلمى اللغة ا لعربية خريجى كلية التربية للكفايات التربوية اللازمة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الامارات العربية المتحدة، وتوصلت إلى وجود ضعف عام فى مستوى الأداء، ولا سيما الأداء فى صفوف المرحلة العليا.

وأخذت بعض دراسات التسعينيات منحى آخر فى تناولها لبرامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية، حيث قدمت تصورات لبرامج مقترحة للارتقاء بمستوى هذا الإعداد بتوفير الكفايات والمطالب اللازمة له تخصصيا ومهنيا، ومن هذه الدراسات: دراسة الخليفة (١٩٩٢) وقدم فيها برنامجًا لإعداد معلم الغة العربية فى المرحلة والإبتدائية قائما على كفايات لغوية، وتعليمية بلغ عددها ٢٦٤ كفاية فرعية، ودراسة العيثم (١٩٩٣) والتى حددت المطالب التخصصية والتربوية والمهنية والثقافية اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال برنامج يحقق الربط والتكامل بين عناصره والأدوار والوظائف التى يقوم بها، ودراسة الهرمة (١٩٩٦) وهدفت إلى بناء برنامج لتنمية بعض كفايات تخصصية، و(٥٠) كفاية تربوية، وحقق هذا البرنامج عند تجريبه مستوى التمكن المنشود (٨٠٪ فأكثر) فى جانبى التحصيل والأداء.

ومع بدايات الألفية الثالثة مازال التربويون يقرون بوجود قصور لدى معلم اللغة العربية المتخرج فى كليات التربية فى قدراته التعبيرية والتذوقية والنحوية والهجائية والخطية، وفى ثقافة العصر، مع عدم تمكنه من أساليب التدريس الحديثة ووسائل تطويرها وما يتصل بها من تقنيات، وأرجعوا ذلك إلى قصور مناهج الإعداد وعدم قدرتها على استيعاب المتغيرات، وضآلة ثمرتها الفكرية والتربوية، وضعف متابعتها الميدانية لخريجيها (أحمد. ٢٠٠٠، ص ٢٦٠).

وتحدد ما يؤخذ على الجانب التخصصى فى برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات

التربيـة فى عدم الاهتـمام بالجانب التطبيقى، وخلوها من مـقررات تتـصل بمهارات الخط والإملاء، وتراخـيها فى الحث على حـفظ النصوص الأدبية، وقـلة عنايتها بإتقـان المهارات اللغوية خـاصة فيمـا يتصل بالاستمـاع، والكلام، والقراءة الجهـرية السليمة للشعـر والنثر (أحمد، ٢٠٠٠، ص ١٧٠).

هذا فى الوقت الذى أكد فـيه التربويون أن ا لتغـيرات التى حدثت فى العصـر الحديث تستدعى تغييرا فى أدوار معلمى اللغة العربية ومهـامهم حالياً ومستقبلا بحيث يصبح معلم اللغة العربية" معلما واسع الأفق يطلع على العالم بعقل منفتح ورؤية رحبة، طموحًا يسعى للوصول إلى أعلى المراتب العلمية ويطور نفسه مهنيًا، دؤوبا فى تحصيل المعرفة، متمكنا من أدوات اللغة ومهارتها، ومن المهارات التربوية الرئسية والفرعية، متعاونا مع الآخرين، باحثا يسـتطيع توظيف شـبكات المعلومـات الدوليـة لخدمـة تعليم اللغـة الأم، قـادراً على إقامـة علاقات طيبة مع أولياءالأمور، تقنيا يمـتلك القُدرة الفنية على توظيف أدوات التقنية المتاحة للحصول على المعرفة وتنظيمها" (حسن، ٢٠٠٠، ص ص. ١٢٣- ١٢٤).

إن إعداد مـعلمى اللغة العـربية للألفيـة الثالثة، القـادرين على القيـام بأدوارهم الجديدة يتطلب إدخال تغيـيرات جذرية على أهداف برامجـهم الحالية ومحتـوياتها وطرق ووسائل تنفذيها وأدوات تقـويمها، ووضع مواصفات محـددة وإجرائية لمعلمى المستقبل، واعـتبارها معايير ملزمة لإعدادهم وشروطا لتخرجهم هو المدخل الأكـثر كفاء وفعالية لتحقيق التطور المنشود.

٥- خلاصة وتعقيب:

يمكن ـ من خـلال الإطلاع على الكتـابات السابـقة ونتـائج البـحوث التى أحـريت فى مجال إعداد المعلم عامة، وإعداد معلمى اللغة العربية ـ استخلاص بعض المؤشرات العامة، ومن هذه المؤشرات:

١ـ افتقـار الميدان التربوى إلى المعلمين الأكفـاء، وأن سببا مباشـراً لذلك هو برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية أي إعداد قبل الخدمة.

٢ـ نقـاط الضعـف التى تعانى مـنها برامج إعـداد المعلمين مـحـددة ومعلـنة، وأية جهـود للتحسن ينبغى أن تتوجه إلى علاج هذا الضعف.

٣ـ الحاجة الملحة للتطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين عامة، وبرامج إعداد معلمى اللغة العربية على وجه التحديد.

٤ـ تطوير برامج إعداد المعلمين ينبغى أن ينطلق من عمل مؤسسى وليس بجهود ومقترحات فردية، وأن يرتكز على أسس محددة وواضحة.

٥ـ التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية على المستويين العالمى والعربي ينبغى أن تؤخذ فى حسبان القائمين بتطوير برامج إعداد المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية على وجه التحديد.

٦ـ المعايير يمكن أن تكون مدخلا لتطوير برامج إعداد المعلم، وكليات التربية يمكن أن تتخذ من المعايير التى اعتمدتها المنظمات العالمية العامة والمتخصصة قاعدة لمعاييرها الخاصة.

٧ـ وجود معايير عامة لإعداد المعلمين الجدد وإجازتهم للتدريس، ووجود معايير لإعداد معلمى بعض التخصصات من مثل رياض الأطفال والرياضيات والعلوم.

٨ـ لفترة طويلة سابقة لم تتوفر معايير لإعداد معلمى اللغةالعربية بوصفها لغة أم معتمدة من منظمة عربية أو عالمية يمكن الاعتماد عليها عند تطوير برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية. (وهذا ما توفر مؤخراً عبر الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد بمصر).

٩ـ يختلف الوزن النسبى لكل جانب من جوانب إعداد معلمى اللغة العربية: التخصصى والمهنى والثقافى حسب المرحلة التى سيعمل بها هؤلاء المعلمون.

١٠ـ أكثر الجوانب التى تحتاج إلى تحسين فى برامج إعداد معلمى اللغة العربية الجانب التحصصي يليه المهني.

١١ـ يمكن الاستعانة بمعايير إعداد معلمى اللغة العربية فى حالة تحديدها فى تشخيص برامج الإعداد الحالية بمقارنة هذه المعايير بالمخرجات التعليمية المتوقعة لهذه البرامج، وتحديد المخرجات غير مغطاة بمقررات دراسية، وبالتالى تحديد المقررات المطلوب.

وإجمالا فإن وضع قائمة بمعايير إعداد معلمى اللغة العربية، والتأكد من صدقها،

وتقويم برامج الإعداد السائدة حاليا بكليات التربية أمر لم تتناوله الدراسات السلبقة، رغم حاجة الميدان التربوى إليه.

٦.مفاهيم عصرية ذات علاقة بمعايير إعداد المعلم :

١.معايير الإعداد التخصصي:

يقصد بالإعداد التخصصي: المعارف والمهارات اللغوية التي ينبغى أن يكتسبها الطلاب المعلمون من خلال دراستهم لمقررات اللغة العربية المقررة ببرنامج إعداد معلمى اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية.

ومعايير الإعداد التخصصى هى مواصفات الجودة اللغوية، وأسس التمكن من الجانب التحصصي ببرنامج إعداد معلمى اللغة العربية.

ويتم الحكم على مدى فعالية الإعداد التخصصى عن طريق قائمة معايير الأداء التخصصى، ومدى توفرها فى نواتج تعلم المقررات التخصصية.

معايير الإعداد التخصصى هى: موجات تحديد المخرجات التعليمية، وإعداد المواد التعليمية المقررات اللغوية المقررة بهذا البرنامج.

٢- معايير الإعداد المهني:

يقصد بالإعداد المهني: المعارف والمهارات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية، التى ينبغى أن يكتسبها الطلاب المعلمون (تخصص اللغة العربية) من خلال دراستهم للمقررات التربوية المقررة ببرنامج الإعداد.

ومعايير الإعداد المهني هى : مواصفات الكفائة المهنية، وأسس التمكن من الجانب التربوى ببرنامج إعداد معلمى اللغة العربية.

ويتم الحكم على مدى فعالية الإعداد المهني عن طريق قائمة معايير الأداءالمهني، ومدى توافرها فى نواتج المقررات التربوية .

ومعايير الإعداد المهني هي: موجهات تصميم المقررات التربوية بتحديد مخرجاتها، وإعداد مواد ها والتخطيط لتدريسها؛ وصولا لمعلمي لغة عربية قادرين على الاضطلاع بأدوارهم المهنية المختلفة حاليا ومستقبليًا.

٧- قائمة معايير الأداء التخصصي والمهني لمعلمي اللغة العربية :

أ.الهدف من القائمة: تحديد مواصفات الكفاءة اللغوية والتربوية لمعلمى اللغة العربية، واعتماد معايير الأداء التخصصي والمهني لمعلمي اللغة العربية.

ب.مصادر بناء القائمة: اعتمد لبناء القائمة على المصادر التالية:

- بعض الكتب اللغوية والتربوية، حيث ساعدت الأولى فى المعايير اللازمة ذات الصلة بالمعارف والمفاهيم اللغوية والأدبية التى لا يسع معلم اللغة العربية جهلها (انظر فى ذلك كلا من : أبو الفتوح (١٩٧٦)، وعبد التواب (١٩٨٠م)، وشحاتة (١٩٨٤)، وحسن (د،ت)، وحفاجي وشرف (د.ت).

وأسهمت الثانية فى تحديد معايير مهنة التدريس، والكفايات التربوية اللازمة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (انظر فى ذلك كلا من: شحاتة (١٩٩٢)، وعليان (١٩٩٢)، Danielson (١٩٩٦) ومدكور (١٩٩٧) ويونس والناقة (١٩٩٧)، وعامر (٢٠٠٠)، وطعيمة ومناع (٢٠٠١).

- الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية بالتعليم العام حيث حددت مثل هذه الوثائق أهداف تعليم اللغة العربية،ومحتوى كل صف من الصفوف الدراسية من المهارات والمفاهيم والمعارف اللغوية الأدبية التى ستقدم للمتعلمين من خلال المواد التعليمية المقررة عليهم.
- نتائج الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى ركزت على جوانب إعداد المعلم وحددت متطلبات كل من الإعداد التخصصي والمهني للمعلمين على اختلاف تخصصاتهم.
- الخبرة الشخصية من حيث ممارسة تدريس اللغة العربية بالتعليم العام، والإشراف على التدريب الميداني بالمدارس ، والمقابلات مع المعلمين والموجهين والمتخصصين فى اللغة العربية وطرق تدريسها.

ج-الصورة الأولية للقائمة:

جاءت قائمة معايير أداء معلمى اللغة العربية - فى صورتها الأولية - فى سبعة معايير وذلك على جزأين:

الجزء الأول: معايير الأداء التخصصي: وهى ثلاثة معايير تتصل بامتلاك الطالب المعلم (تخصص اللغة العربية) لمهارات الاتصال باللغة العربية، واكتسابه للمفاهيم اللغوية، وتطوير معرفته بالأدب العربي.

ولكل معيار تخصصي أربعة مكونات بإجمالي (اثنى عشر مكونا)، وذلك كما يلي:

* المعيار الأول وتتصل أداءاته بمهارات: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
* المعيار الثاني وتتصل أداءته بمفاهيم: النحو، والصرف، والإملاء، والبلاغة.
* المعيار الثالث: وتتصل أداءاته بمعارف أدبية ونقدية وتذوقية.

الجزء الثاني: معايير الإعداد المهني وهى أربعة معايير تتصل بالتخطيط والإعداد لتدريس اللغة العربية، وضبط بيئة التعليم والتعلم اللغوى، والتنفيذ الفعال لاستراتيجيات تدريس اللغة العربية، وتحمل المسؤولية المهنية.

ولكل معيار مهني خمسة مكونات بإجمالي (عشرين مكونا)، وذلك كما يلي:

* المعيار الأول: وتتصل أداءاته بمكونات التخطيط للتدريس وهى: تحليل المحتوي، و،معرفة المتعلمين، والأهداف التعليمية، وتصميم التدريس، وتصميم أساليب تقويم التعلم اللغوي.
* المعيار الثاني: وتتصل أداءاته بمكونات البيئة الصفية وهي: الاحترام والمودة، والحث على التعلم، والإدارة الواعية، وضبط السلوك، وتنظيم المكان.
* المعيار الثالث: وتتصل أداءاته بمكونات تنفيذ التدريس وهى: التواصل الفعال، والمناقشة المثمرة، والتعلم النشط، ومرونة التنفيذ واستخدام التقنيات.
* المعيار الرابع: وتتصل أداءاته بالمسؤولية المهنية ومكوناته: تأمل التدريس، والاحتفاظ بالمعلومات الخاصة بالتلاميذ وتسجيلها، والتواصل مع الأسر، وخدمة المدرسة والمنطقة، والنمو المهنى والالتزام بأخلاقيات المهنة.

د- سلامة القائمة وصدق محتواها:

للتأكد من صدق القائمة المعايير وصلاحيتها لتحليل محتوى مقررات الإعداد فى ضوئها تم القيام بأمرين:

الأول: التحقق من صدق مضمون القائمة بإعادة فحص محتوى معاييرها ومكوناتها، والاطمئنان على شمولية المعايير لجوانب الإعداد التخصصي والمهني، وتغطية مكونات كل معيار لجوانبه، وانتماء الأداءات المندرجة تحت كل مكون لهذا المكون وللمعيار الخاص به.

وقد تحقق صدق مضمون القائمة.

الثاني: صدق المحكمين، وذلك بعرض القائمة (فى صورة استطلاع رأي) على متخصصين فى اللغة العربية، وطرق تدريسها، وبناء البرامج الدراسية والخبراء فى تعليم اللغة العربية.

هـ - الصورة النهائية للقائمة:

تحددت معايير أداء معلمى اللغة العربية فى سبعة معاير:ثلاثة منها تتصل بالأداء التخصصي، ولكل معيار من هذه المعايير الثلاثة أربعة مكونات (بإجمالي ١٢ مكونا) ولكل مكون عشر أداءات بإجمالي (١٢٠) أداء تخصصيا ينبغى أن يتقنها الطالب المعلم (تخصص اللغة العربية) عند تخرجه ببرنامج ما بكلية التربية.

أما الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية فقد تحددت معاييره في أربعة معايير ، ولكل معيار خمسة مكونات (بإجمالي ٢٠ مكونا) تضم تحتها (٦٩ أداء مهنيا) ينبغى أن يتقنها الطال المعلم عند تخرجه.

ومعنى ما سبق أن الصورة النهائية لقائمة معايير أداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام جاءت فى سبعة معايير يمثلها اثنان وثلاثون مكونا يمكن ملاحظتها من خلال (٢١٦أداء).

وفيما يلى عرض لهذه القائمة:

معايير الأداء التخصصى لخريجي برامج إعداد المعلم

بعد اجتياز الطلاب المعلمين لبرامج إعداد معلمى اللغة العربية يجب أن تحقق هذه البرامج المعايير والأداءات التالية:

المعيار الأول: مهارات التواصل باللغة العربية:

يطور الطلبة المعلمون "تخصص اللغة العربية" استخدامهم لمهارات اللغة العربية فى مواقف التعبير والتواصل والتفكير بما يحقق كفاءة هذا الاستخدام وفعاليته. ويتضمن هذا المعيار المكونات والأداءات التالية:

المكون الأول: الاستماع بإجادة وتمكن، وتحليل المسموع، وقراءاته وتوظيفه في الكلام والكتابة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يستمعوا إلى الآخرين بوضوح.

٢ـ يدللوا على استعياب المسموع.

٣ـ يستخلصوا الأفكار الصريحة والضمنية مما يسمع، والتمييز بينها.

٤ـ يستخلصوا المغزى من خلال التنغيم ونبرات الصوت.

٥ـ يوظفوا ـ الصحيح والمقنع ـ فى التعبير: الشفوى والتحريرى.

٦ـ يفسروا المسموع: كلمات، وتعبيرات، وإيماءات فى ضوء ثقافة المتكلم.

٧ـ ينتقوا ما يمكن الاستماع إليه وما يجب الإنصات إليه.

٨ـ يحتفظوا بالمهم حيا فى الذهن، ويدللوا على ذلك عند الحاجة.

٩ـ يلتزموا بآداب الاستماع وعاداته.

١٠ـ يقوموا المسموع وفقا لمعايير واضحة ومحددة.

المكون الثانى: التحدث بلغة صحيحة حديثا واضحا ومنظما وصحيحا ومعبرا:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعليمن وذلك بأن:

١ـ ينطقوا الألفاظ المنتقاة والجمل سليمة التركيب نطقًا حسنًا.

٢ـ ينظموا الكلام ويصلوه بشكل فعال ومؤثر.

٣ـ يثروا الحديث بأمثلة واستشهادات.

٤ـ يتحدثوا بطلاقة وانسيابية.

٥ـ يعرضوا الأفكار بطريقة متسقة ومترابطة ومتسلسلة.

٦ـ ينوعوا الكلام ويبتكروا فيه.

٧ـ يتصلوا بالمستمعين بصريا وجسديا للتحدث.

٨ـ يتخيروا الوقت والمكان المناسبين للتحدث

٩ـ يراعوا ثقافة المستمعين لغة وأفكاراً وعادات.

١٠ـ يلتزموا بآداب الحديث وعاداته.

المكون الثالث: القراءة الصحيحة بوعي وسرعة وبشكل مناسب ومميز سواء أكانت جهرية أو صامتة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يستخدموا الأداء الحركي (العين واللسان واليد) في أثناء القراءة استخداما سليما.

٢ـ يستخدموا الأفكار العامة والجزئية للمادة المقروءة.

٣ـ يستخدموا استراتيجيات متنوعة لفهم المقروء (كلمات مفتاحية ـ مقارنة ـ رسومات ـ مخططات توضيحية).

٤ـ يحللوا النصوص المقروءة وفق استراتيجيات واضحة.

٥ـ يكتشفوا البنيات التنظيمية للنصوص المعلوماتية المقروءة (التتابع المنطقي ـ التتابع الزمني ـ النتيجة).

٦ـ ينتقدوا المقروء ويختبروا مصداقيته ويقوموه من خلال أمثلته وأدلته.

٧ـ يمارسوا أنواع القراءة المختلفة.

٨ـ يفسروا المقروء في حل المشكلات الحالية والمستقبلية.

٩ـ يستخدموا المقروء فى مواقف الكلام والكتابة.

١٠ـ الالتزام بآداب وعادات القراءة فى المواقف المدرسية وغير المدرسية.

المكون الرابع: الكتابة بلغة فصيحة وبخط واضح والتعبير عن المعلومات والأفكار والمشاعر بإجادة وإتقان:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يحددوا أهداف الكتابة تحديداً سليمًا، ويختاروا العمل الكتابى اللازم اختيارا حسنًا (وظيفى ـ إبداعى).

٢ـ يجيدوا البحث فى مصادر المعلومات التقليدية والتكنولوجية.

٣ـ يوثقوا المعلومات توثيقا صحيحا ويدعموا الأفكار بأدلة وأمثلة واستشهادات.

٤ـ ينظموا المعارف والأفكار، ويبنوا المكتوب حول نقاط واضحة وعلامات مخصوصة.

٥ـ يكتبوا نصوص معلوماتية وأدبية (سردية وحوارية).

٦ـ ينوعوا الألفاظ والتعبيرات بشكل مبدع.

٧ـ يكتبوا لجميع الأغراض الوظيفية.

٨ـ يتجنبوا الخطأ: النحوى والصرفى والإملائى.

٩ـ يلتزموا بأشكال الكتابة وتنظيماتها المتعارف عليها (رسميا وديا).

١٠ـ يقوموا المكتوب ذاتيا: فكريا ولغويا وفنيًا.

المعيار الثانى: مفاهيم اللغة العربية:

يظهر الطلبة المعلمون : تخصص اللغة العربية" فهما أفضل لقواعد اللغة العربية بعد اكتساب مفاهيمها المختلفة وتنميتها لديهم، ويتضمن هذا المعيار المكونات والأداءات التالية:

المكون الأول: تحديد مكونات أى مفهوم نحوى بدقة، خاصة المفاهيم النحوية لازمة للتلاميذ، وتوضيف هذه المفاهيم فى الكلام والقراءة والكتابة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يستوعبوا بنية الجملة العربية: الاسمية والفعلية وغيرهما من جمل اللغة العربية.

٢ـ يحللوا الجمل العربية تحليل تاما.

٣ـ يعربوا الجمل العربية إعرابا صحيحا.

٤ـ يحللوا الأساليب تحليلا سليما.

٥ـ يميزوا بين الأساليب العربية وغير العربية فى تركيب الجمل.

٦ـ يسندوا الأفعال الصحيحة والمعتلة إلى الضمائر إسنادا صحيحا.

٧ـ يصنفوا الأسماء العربية وفقا لمعايير محددة (وظيفتها وإعرابها ونوعها..)

٨ـ يصنفوا الحروف العربية حسب: نوعها،وظيفتها، حالات إعرابها...

٩ـ يتعرفوا أنواع المركبات الجزئية: الظروف ـ أشباه الجمل ـ النعوت ـ المصادر.

١٠ـ يضبطوا أواخر الكلمات حسب حالتها الإعرابية ضبطا صحيحًا.

المكون الثانى: استخلاص سمات المفهوم الصرفى، وضرب أمثلة متعددة عليه، وصياغة تعريف صحيح له، وتوظيف ذلك كله بإتقان فى الكلام والكتابة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يصوغوا المشتقات من الثلاثى وغير الثلاثى صياغة سليمة.

٢ـ يحولوا الكلمات من التذكير إلى التأنيث والعكس ومن المفرد إلى المثنى إلى الجمع والعكس.

٣ـ يصرفوا الفعل مع الضمائر تصريفا صحيحا.

٤ـ يصنفوا الأفعال من حيث الصحة والاعتلال والتجرد والزيادة والتصرف والجمود.

٥ـ يصنفوا الأسماء إلى متصرف وجامد وإلى منقوص ومقصور وممدود...

٦ـ يصنفوا الأفعال حسب حروفها ونوعها، وحالتها.

٧ـ يستخدموا المعاجم المختلفة استخداما صحيحا وحسب مناهج الكشف المختلفة.

٨ـ يزنوا الكلمات وزنًا صرفيا سليمًا.

٩ـ يصغروا الكلمات وفقا للقواعد المحددة لذلك.

١٠ـ ينسبوا إلى بعض الكلمات بدقة.

المكون الثالث: تحديد الحالات المختلفة لرسم الكلمات العربية، وفقا لقواعد الإملاء العربى، وضرب أمثلة متعددة على كل حالة، وتطبيق ذلك في الكتابة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يصنفوا الحروف العربية حسب حالات رسمها تصنيفا صحيحا (متشابهة ـ مختلفة ـ متحركة ـ ساكنة).

٢ـ يميزوا حالات التنوين ولاسيما تنوين النصب فى حالة الكلمات المنتهية بهمزة متطرفة.

٣ـ يحددوا حالات رسم همزتى الوصل والقطع (فى أول الكلمة) والمتوسطة (فى وسط الكلمة) والمتطرفة (فى آخر الكلمة).

٤ـ يحددوا حالات رسم الألف اللينة ورسمها ياء فى الأسماء والأفعال.

٥ـ يصلوا حروف الجر أو العطف بـــ (ال)، و(ما)، و(من) وصلًا سليمًا.

٦ـ يتعرفوا حالات استخدام كل علامة من علامات الترقيم.

٧ـ يفرقوا بين واو الجمع وواو الجماعة وواو الفعل المعتل الآخر بالواو.

٨ـ يميزوا بين الرسم العادى والرسم القرآنى لبعض الكلمات.

٩ـ يتعرفوا كيفية رسم الكلمات (المصطلحات) فى المواد الدراسية المختلفة.

١٠ـ يحددوا مكونات رسم كل حرف من حروف العربية حسب الخطوط المختلفة (نسخ ـ رقعة).

المكون الرابع: التعرف على المصطلحات البلاغية، وتعريف كل منهما مع تحديد بإيجاز سمات وأمثلة كل مصطلح، واستخدام ذلك في المعالجات:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يميزوا بين التعبير الحقيقى والتعبير المجازى بذكر سمات كل منهما.

٢ـ يحددوا عناصر التشبيه.

٣ـ يشرحوا المقصود بالسجع.

٤ـ يفرقوا ـ بذكر أوجه التشابه والاختلاف ـ بين الجناس الناقص والتام.

٥ـ يصنفوا الكلام المسموع أو المكتوب إلى خبرى وإنشائى فى صور خصائص كل منهما.

٦ـ يحددوا عناصر الاستعارة (المكنية والتصريحية).

٧ـ يشرحوا مكونات أسلوب القصر.

٨ـ يفرقوا بين الإيجاز والإطناب فى المسموع والمقروء.

٩ـ يتعرفوا أنواع الصور البلاغية ويحددوا مسمى كل صورة.

١٠ـ يشرحوا المقصود بالكتابة.

المعيار الثالث: المفاهيم والمعارف الأدبية:

يطور الطلبة المعلمون : تخصص اللغة العربية" معرفتهم بالأدب العربى: مفاهيمه ومعارفه، ويظهر ذلك فى معالجتهم للنصوص الأدبية والنثرية وتذوقهم لها، ويتضمن هذا المعيار المكونات والأداءات التالية:

المكون الأول: التمييز بين الفنون الأدبية المختلفة بعد استخلاص سمات كل فن ومكوناته ووسائل التعرف عليه:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يشرحوا أبيات شعرية ممثلة لعصور الأدب العربى ويحفظوها.

٢ـ يحللوا قصص قصيرة ورويات تحليلا يبرز عناصرها المختلفة.

٣ـ يحددوا عناصر الأعمال المسرحية المرئية والمقروء.

٤ـ يتعرفوا على عدد كاف من الحكم والأمثال العربية.

٥ـ يميزوا بين السير الذاتية والسير الغيرية.

٦ـ يكتشفوا مكونات أية خطبة أو مقال مسموع أو مقروء.

٧ـ يحدوا عناصر الرسالة فى الأدب العربى مع ذكر أمثلة لكل عنصر.

٨ـ يتعرفوا على بعض الحكايات والسير الشعبية وباقى الأجناس الأدبية ويحددوا معايير التعرف على كل جنس.

٩ـ يحددوا سمات أدب الرحلات فى التراث العربى.

١٠ـ يتعرفوا على عدد كاف من النوادر والطرائف الواردة فى الأدب العربى.

المكون الثانى: تحليل تاريخ الأدب العربى من حيث عصوره، وأحداثه، وشخصياته، وإنتاجاته:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يحددوا سمات الأدب فى كل عصور من عصوره (جاهلى وإسلامى وأموى وعباسى وحديث).

٢ـ يتعرفوا المدارس الأدبية (كلاسيكية ورومانسية وجديدة وواقعية).

٣ـ يذكروا أبرز لأدباء فى كل عصر من عصور الأدب العربى.

٤ـ يتعرفوا على نشأة وحياة مشاهير الشعراء والأدباء العرب.

٥ـ يحددوا الأحداث التاريخية المؤثرة فى الأدب العربى.

٦ـ يقارنوا بين الأعمال الأدبية من حيث بيئاتها العربية.

٧ـ يتعرفوا على أشهر الأدباء فى البيئة المحلية وأبرز انتاجهم.

٨ـ يستخلصوا سمات الأدب فى البيئات العربية المختلفة.

٩ـ يحللوا الأعمال الأدبية حسب سمات مبدعها وخصائص بيئته.

١٠ـ يميزوا بين تاريخ الأدب عالميا وعربيا ومحليا.

المكون الثالث: اكتشاف جمال اللغة العربية من خلال فحص النصوص الأدبية، وتحليلها، واستخراج مكوناتها:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يحللوا النصوص الأدبية لبيان ما فيها من صور جزئية.

٢ـ يحللوا النص الشعرى لاستخراج عناصره.

٣ـ يحددوا أبرز الملامح الفنية فى رواية أدبية.

٤ـ يحددوا عقدة القصة والتنبؤ بأحداثها.

٥ـ يحددوا الكلمات الممثلة للمحسنات البديعية المختلفة.

٦ـ يستخرجوا الصور البيانية مع بيان أثرها فى النص.

٧ـ يشرحوا دلالات المفرزدات المجازية.

٨ـ يحددوا مواطن الحذف والتقديم والتأخير مع بيان أثرها فى الكلام وفهم النص

٩ـ يوظفوا النحو والبلاغة فى تحليل النصوص باعتبارهما من أدوات التحليل.

١٠ـ يحاكوا بعض أجزاء النصوص الأدبية كالعبارات المجازية.

المكون الرابع: إدراك بحور الشعر العربى، وتحديد تفعيلات كل بحر وتقويم الشعر المسموع والمقروء فى ضوء ذلك:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يقطعوا الأبيات الشعرية تقطيعا عروضيًا.

٢ـ يشرحوا مفهوم التفعيلة.

٣ـ يحددوا تفعيلات بحور الشعر العربى (البسيط، والطويل، والكامل، والرمل، والوافر، والمديد، والتقارب، والتدراك، والرجز).

٤ـ يميزوا بين بحور الشعر العربى.

٥ـ يحكموا على جودة أية قصيدة فى ضوء نتيجة تقطيعا عروضيا.

٦ـ يستشهدوا بأمثلة صحيحة لكل بحر من بحور الشعر العربى.

٧ـ يحددوا مواطن الخطأ، ومواطن التجاوز للضرورة فى الأبيات الشعرية.

٨ـ يعالجوا الخلل الناشئ عن عدم الالتزام بقواعد العروض.

٩ـ يلقوا النصـوص الشعرية إلقـاء يتمثل فيـه الأداء العروضى المعبـر عن تفعيلات البـحر الشعرى.

١٠ـ يحددوا الزحافات والعلل.

obeikandl.com

معايير الأداء المهنى لخريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

بعد اجتياز الطلاب المعلمين لبرامج إعداد معلمى اللغة العربية يجب أن تحقق هذه البرامج المعايير والأداءات التالية:

المعيار الأول: التخطيط والإعداد لتدريس اللغة العربية:

يخطط الطلبة المعلمون لتدريس اللغة العربية فى ضوء فهمهم الكامل للمحتويات والأساليب اللغوية المناسبة لتدريسها، وفى ضوء معرفتهم لتلاميذهم، وكيفية صياغة أهداف لغوية لهم، وفى ضوء ما يتوافر لديهم من إمكانات بحيث يكون التدريس واضحًا، ويقترحون أساليب تقويم تعلم التلاميذ للخبرات والمهارات اللغوية، ويظهر ذلك كله فى خططهم التدريسية، ويتضمن هذا المعيار المكونات والأداءات التالية:

المكون الأول: إدراك المحتويات اللغوية والأساليب التربوية المناسبة لمعالجتها:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يظهروا معرفة واسعة بالمحتويات اللغوية التى تحقق أهداف تعليم اللغة العربية.

٢ـ يراعوا فى تخطيطهم ربط الخبرات اللغوية الجديدة بالخبرات اللغوية القديمة.

٣ـ يقترحوا أفضل أساليب تدريس الخبرات اللغوية المتنوعة التى تتناسب مع تلاميذهم.

٤ـ يقترحوا أساليب لمعالجة صعوبات تعلم تلاميذهم الخبرات والمها رات اللغوية.

٥ـ يقترحوا أساليب متنوعة لتدريس الخبرات اللغوية مع التركيز على الأساليب التى تدرب التلاميذ على الأداء العملي للغة العربية.

المكون الثانى: إظهار معرفة جيدة بالتلاميذ:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يراعوا خصائص نمو تلاميذهم اللغوى مدركين الخبرات اللغوية مع مراعاة تنوع الطرق والأساليب لمعالجة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٢ـ يضمنوا خططهم نمو أساليب تعلم تلاميذهم الخبرات اللغوية مع مراعاة تنوع الطرق والاساليب لمعالجة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٣ـ يظهروا معرفتهم بالمهارات والمعارف اللغوية بكل تلميذ من التلاميذ بمافى ذلك ذوى الاحتياجات الخاصة سواء أكانوا موهوبين أو لديهم صعوبات تعلم أو مشكلات صحية.

٤ـ يراعوا الاهتمامات والميول اللغوية لكل تلميذ من التلاميذ.

٥ـ يظهروا معرفة بثقافة وعادات تلاميذهم اللغوية.

المكون الثالث: اختيار الأهداف اللغوية المناسبة للتلاميذ:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يضمنوا خططهم أهدافًا لغوية ذات قيمة بالنسبة للتلاميذ تعمل على تنمية طموحات وتوقعات التلاميذ وترتقى بمستوياتهم.

٢ـ يصوغوا أهدافًا لغوية واضحة تعكس ما يؤديه التلاميذ من أداءات لغوية محددة،وتسمح باستخدام أساليب تقويم ناجحة.

٣ـ يراعوا فى الأهداف المصاغة الحاجات اللغوية لكل تلاميذهم.

٤ـ ينوعوا فى الأهداف اللغوية المصاغة بحيث تتيح الفرصة لاستخدام أساليب تعلم كثيرة ومتعددة.

٥ـ يراعوا فى الأهداف المصاغة اللغة العربية فى خدمة المواد الدراسية الأخرى.

المكون الرابع: تصميم خطط تدريس العربية بوضوح ودقة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يقترحوا أنشطة لغوية مناسبة لتلاميذهم، ولأهداف الدرس، يوظف فيها التلاميذ الإمكانات المتاحة فى بيئتهم.

٢ـ يقترحوا أنشطة لغوية وظيفية تسهم فى إكساب المهارات اللغوية لتلاميذهم.

٣ـ يضمنوا خططهم أساليب تدريس تعتمد على المجموعات التدريسية التى يتضح من خلالها مشاركة التلاميذ فى تعلم وتعلم الخبرات اللغوية.

٤ـ يبنوا خططهم الدراسية فى وحدة متكاملة تراعى حاجات التلاميذ اللغوية.

٥ـ يراعوا المرونة فى تحديد المدى الزمنى اللازم لإتمام عمليات تعلم اللغة.

المكون الخامس: التخطيط لتقويم تعلم التلاميذ للخبرات والمهارات اللغوية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يربطوا تقويم الأداء اللغوى لتلاميذهم بالأهداف التدريسية ربطا دقيقًا.

٢ـ يقترحوا أساليب تقويم لغوى قائمة على المعايير والأداءات ومستويات القياس الواضحة وتغطى المجالات اللغوية المختلفة.

٣ـ يطلعوا تلاميذهم على مستوياتهم الأداء اللغوى المطلوب منهم.

٤ـ يشركوا التلاميذ فى التخطيط لتقويم الأداء اللغوى المطلوب منهم

٥ـ يشركوا تلاميذهم فى تطوير معايير ومستويات قياس أدائهم اللغوى.

المعيار الثانى: تهيئة بيئة صفية فاعلة لتعليم وتعلم اللغة العربية:

يهيئ الطلبة المعلمون البيئة الصفية التى يكسبون فيها تلاميذهم الخبرات والمهارات اللغوية بحيث يراعون أن تقوم هذه البيئة الصفية على الاحترام والمودة بينهم وبين تلاميذهم، ويبنون لديهم ثقافة للتعلم تحثهم على تعلم اللغة العربية بنجاح، كما يجيدون إدارة الإجراءات الصفية إدارة تخدم تعليم وتعلم اللغة العربية، ويديرون سلوك تلاميذهم بكفاءة، ويحسنون تنظيم بيئة الصف، ويتضمن هذا المعيار المكونات والأداءات التالية:

المكون الأول: توفير بيئة من الاحترام والمودة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يحترموا تلاميذهم ويحتفظوا بأسرارهم ويهتموا بهم كأفراد لهم شخصياتهم المستقلة.

٢ـ يحثوا تلاميذهم على التفاعل والتعاون والاحترام المتبادل بينهم.

٣ـ يقدموا النصائح، ويستخدموا أساليب تعلم تركز على العدالة بين التلاميذ فيكتسبوا احترام تلاميذهم لهم.

٤ـ يقدموا نموذجا للسلوك المتسق مع ما تقتضيه الشريعة الإسلامية بتلقائية واضحة وباستمرارية.

٥ـ يقيموا علاقات شخصية ومهنية ناجحة مع تلاميذهم.

المكون الثانى: بناء ثقافة تعلم تدفع التلاميذ إلى تعلم اللغة العربية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١- يبينوا لتلاميذهم قيمة المعرفة اللغوية التى يدرسونها، وأهمية اللغة العربية فى حياتهم.

٢- يحثوا تلاميذهم على الافتخار والاعتزاز باللغة العربية؛ لأنها لغتهم القومية، ولغة أمتهم العربية والإسلامية واستخدامها فى حديثهم.

٣- يشجعوا تلاميذهم على تحصيل المعارف اللغوية واكتساب مهاراتها؛ ليبنوا لديهم طموحات تعلمها بإتقان.

٤- يدفعوا تلاميذهم إلى الاعتزاز بإنتاجهم اللغوية من كتابات وأحاديث لغوية كما يدفعونهم إلى تقويمها بأنفسهم.

٥- يحثوا تلاميذهم على معاونة أقرانهم فى تعلم المهارات اللغوية المختلفة.

المكون الثالث: إدارة إجراءات تعلم اللغة العربية في بيئة الصفية بوعى وكفاءة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١- يديروا التعلم القائم على المجموعات التدريسية (التعلم التعاونى) بحث تسمح الإجراءات التى يتخذونها بتعلم جميع التلاميذ للخبرات والمهارات اللغوية وانهماكهم فى النشاط الجماعى.

٢- ينتقلوا من مرحلة إلى أخرى أثناء تنفيذ دروس اللغة العربية دون تضييع للوقت بالتوقفات الكثيرة غير ذات المعنى (غير الضرورية).

٣- يحسنوا التعامل مع المواد التعليمية والأجهزة التكنولوجية، فيوظفوها توظيفا جيداً فى تعلم المهارات اللغوية بما يحقق الأهداف الموضوعة فى الوقت المحدد لها.

٤- يتبعوا نظامًا ثابتًا فى أداء الواجبات غير التدريسية اللازمة لإنجاز مواقف تعلم العربية وتعليمها بحيث يشركون تلاميذهم فى القيام بهذه الواجبات ويتحملون مسئولية أدائها.

٥- يستغلوا أوقات انهماك التلاميذ أثناء تعلمهم فى مجموعات ويجهزون الأدوات والأجهزة التعليمية المساعدة فى تنفيذ مواقف التعلم اللغوى.

المكون الرابع: متابعة سلوك التلاميذ اللغوى وإدارته بنجاح:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يوضحوا معايير قياس الأداء اللغوى وغير اللغوى المطلوبة من تلاميذهم.

٢ـ يطوروا معايير قياس أداء تلاميذهم اللغوى ويشركوهم فى ذلك.

٣ـ يراقبوا سلوك تلاميذهم اللغوى ويصححوه بشكل لا يسئ للتلاميذ، ويشركوا التلاميذ فى مراقبة سلوك أقرانهم لتصحيح سلوك بعضهم بعضًا باحترام.

٤ـ يستجيبوا لسلوك التلاميذ السلبى بفعالية، ويعالجوه.

٥ـ يراعوا حساسية وحاجات تلاميذهم اللغوية الفردية محاولين إشباعها.

المكون الخامس: تنظيم مكان تعلم الخبرات والمهارات اللغوية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ ينظموا أثاث الفصل تنظيما يتناسب وأنشطة الخبرات اللغوية بما يحقق أهدافها.

٢ـ يحرصوا على سلامة التلاميذ داخل غرفة الصف فلا يعرضوهم إلى الخطر عند استخدام الأدوات أو الأجهزة التعليمية المصاحبة لدروس اللغة العربية.

٣ـ ينظموا الأدوات والوسائل بطريقة يسهل على التلاميذ الوصول إليها والإفادة منها فى اكتساب المهارات اللغوية.

المعيار الثالث: تدريس اللغة العربية بكفاءة عالية:

يدرس الطلبة المعلمون اللغة العربية بكفاءة عالية، وذلك بتواصلهم مع تلاميذهم بوضوح ودقة، واستخدام أساليب الأسئلة والنقاش، وبحثهم تلاميذهم على المشاركة فى تعليم وتعلم اللغة العربية، وبتقديمهم تغذية راجعة لتلاميذهم، وأن يتسم أداؤهم بالمرونة أثناء التدريس، كما يوظفون التقنية الحديثة فى تدريس اللغة العربية، ويتضمن هذا المعيار المكونات والأداءات التالية:

المكون الأول: التواصل مع التلاميذ بوضوح ودقة:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يقدموا لتلاميذهم تعليمات لغوية واضحة الصياغة، وإجراءات لتعلم اللغة العربية محددة وواضحة لكى لا يسئ التلاميذ فهم التعليمات والإجراءات المطلوبة منهم.

٢ـ يستخدموا لغة شفوية وكتابية صحيحية ومعبرة.

٣ـ يستخدموا مفردات لغوية مناسبة لمستوى التلاميذ، وتوضح لهم المفاهيم بدقة وسهولة.

٤ـ يعززوا التواصل وإثارة التفكير لدى التلاميذ بشكل مستمر فى جميع دروس اللغة العربية.

٥ـ يستخدموا مدعمات التحدث من الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه.

المكون الثانى: استخدام أساليب الأسئلة والنقاش بكفاءة عالية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يطرحوا أسئلة لغوية جيدة، ويعطوا تلاميذهم وقتًا كافيًا للإجابة عنها.

٢ـ يسندوا إلى التلاميذ مسئولية إدارة النقاش، والمبادرة فى طرح الأسئلة والإسهام فى نجاح النقاش فى حصص اللغة العربية.

٣ـ يشركوا جميع تلاميذهم فى النقاش، ويحثوهم على أن تكون تعبيراتهم واضحة وأصواتهم مسموعة لكل زملائهم.

٤ـ يطرحوا أسئلة تتطلب إنتاجًا لغويًا أو تعديلًا فى إنتاج لغوى.

٥ـ يوجهوا أسئلة لغوية تحتاج إلى آراء التلاميذ وإبداعاتهم.

المكون الثالث: مشاركة التلاميذ فى تعليم وتعلم اللغة العربية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يقدموا المحتويات اللغوية بطريقة تناسب خبرات ومعارف التلاميذ، ويشركوهم فى تقديمها لزملائهم.

٢ـ يقدموا أنشطة وتعينات لغوية مناسبة للتلاميذ، مما يجعلهم يندمجون ذهنيا فيها ويبادرون في المشاركة فيها، ويقومون بتعديلها للإفادة منها.

٣ـ يشركوا تلاميذهم فى تنظيم المجموعات التدريسية، ويطلعوهم بأدوار ومسئوليات تؤثر فى نجاح تعلمهم للمهارات اللغوية من خلال العمل الجماعى.

٤ـ يكلفوا تلاميذهم باختيار مواد تدريسية ومصادر متاحة ومناسبة لأهداف دروس اللغة العربية، وتقويم هذه المصادر والمواد من أجل تحقيق الأهداف.

٥ـ يتبعوا إجراءات واضحة عند تنفيذ دروس اللغة العربية مما يضمن متابعة جميع التلاميذ لموضوع الدرس.

المكون الرابع: المرونة أثناء تنفيذ دروس اللغة العربية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يجروا تعديلات جوهرية على دروس اللغة العربية كلما تتطلب الأمر ذلك.

٢ـ يعدلوا طريقة تدريسهم بناء على أسئلة تلاميذهم واهتماماتهم اللغوية.

٣ـ يساعدوا تلاميذهم الذين يعانون من صعوبات تعلم اللغة، مستخدمين استراتيجيات متنوعة لعلاجهم.

٤ـ ينوعوا مداخل تدريس اللغة العربية حسبما يتطلب الموقف التعليمى.

٥ـ يستغلوا المواقف المختلفة لشرح وتفسير وتصحيح المفاهيم اللغوية الخاطئة.

المكون الخامس: استخدام التقنيات التعليمية في تدريس اللغة العربية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يحددوا مصادر التقنية المتوافرة بالمدرسة والتى تخدم تعلم التلاميذ للخبرات والمهارات اللغوية.

٢ـ يبحثوا بنشاط واهتمام عن وسائل تعليمية ومواد أخرى تدعم عملية تدريس اللغة العربية على استخدام التقنيات المختلفة.

٣ـ يختاروا التقنيات الملائمة لتدريس اللغة العربية، ويشركوا طلابهم ويشجعوهم على استخدام التقنيات المختلفة.

٤ـ يستخدموا التقنيات فى تدريس اللغة العربية، ويكاملوا بينها بمهارة واضحة.

٥ـ يطوروا برامج تعليم اللغة العربية فى ضوء التقنيات الحديثة المتوافرة فى هذا العصر.

المعيار الرابع: تحمل المسئولية المهنية الواجبة على معلم اللغة العربية:

يتحمل الطلبة المعلمون المسئولية المهنية المنوط بها معلم اللغة العربية، والتى تتسم يتحرى الدقة فى تعليم تلاميذه المهارات والخبرات اللغوية، وفى تقويمها، كما يحرصون على استخدام سجلات وأنظمة جيدة فى حفظ المعلومات والبيانات الخاصة بالنمو اللغوى لتلاميذهم، ويتواصلون مع أسر التلاميذ بشكل دائم بهدف إعلامهم بمستويات أبنائهم فى اللغة العربية، والإفادة من أفكارهم فى رفع هذه المستويات، كما يبحثون عن الفرص التى تسهم فى نموهم المهنى واللغوى، ويقدمون خدمات عظيمة لمجتمعاتهم المحلية ملتزمين فى كل ذلك بأخلاقيات مهنة معلم اللغة العربية. ويتضمن هذا المعيار المكونات والأداءات التالية:

المكون الأول: التأمل والفكر في إجراءات تعليم اللغة العربية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يقيموا فاعلية دروسهم بدقة فيكتشفوا عن مدى تحقيق الأهداف اللغوية موضحين ذلك بالأمثلة.

٢ـ يقترحوا بدائل محددة لتطوير تدريسهم لدروس اللغة العربية فى المرات القادمة.

٣ـ يفاضلوا بين الأساليب المختلفة المستخدمة فى تدريس اللغة العربية ويختاروا أفضلها.

المكون الثانى: استخدام السجلات لحفظ المعلومات الخاصة بتعلم التلاميذ الخبرات والمهارات اللغوية وتفسيرها:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يستخدموا نظاما جيدا فى حفظ البيانات ومعلومات عن أنشطة التلاميذ وأعمالهم اللغوية ويشركوا تلاميذهم فى حفظها ويوظفوا الحاسب فى ذلك.

٢ـ يستخدموا نظامًا جيدا فى حفظ المعلومات المتعلقة بتقدم تلاميذهم فى تعلم المهارات اللغوية.

٣ـ يستخدموا نظاما جيدا فى حفظ المعلومات المتعلقة بأنشطة التلاميذ (غير التدريسية)، ويشركوهم فى المحافظة على هذه المعلومات.

٤ـ يستخدموا ملفات الإنجاز الخاصة بكل تلميذ والتى يصممها التلاميذ بمساعدة المعلم فى تقويم أداء التلاميذ اللغوى.

٥ـ يفسروا البيانات والمعلومات الخاصة بالتلاميذ التى قاموا بحفظها فى السجلات، ويشركوا تلاميذهم فى تفسيرها، وذلك للإفادة منها فى تنمية مهارات التلاميذ اللغوية.

المكون الثالث: التواصل مع أسر التلاميذ بفاعلية:

ويمكن أن يظهر هذا المكون من خلال أداءات الطلاب المعلمين وذلك بأن:

١ـ يتعاونوا مع زملائهم اللغة العربية، والمواد الأخرى ويبادروا بالإضطلاع بأدوار قيادية.

٢ـ يتطوعوا بالمشاركة فى الأعمال المدرسية بفعالية.

٣ـ يؤدوا أدوارا قيادية فى الأنشطة المدرسية خاصة اللغوية منها.

٤ـ يتطوعوا بالمشاركة فى مشاريع المدرسة والمنطقة التعليمية العامة والخاصة باللغة العربية، محققين بذلك مساهمة قيمة.

٥ـ يساعدوا جيمع تلاميذهم على تعلم مهارات اللغة بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة.

٧. توصيات ومقترحات لتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية:

كيف يمكن تطوير برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية فى ضوء المعايير التخصصية والمهنية لهذا الإعداد؟

يمكن عرض التوصيات التى قد تأخذ نتائج الدراسات العلمية إلى حيز التطبيق، وتسهم فى تطوير برامج إعداد معلمى اللغة العربية فى ضوء معايير الأداء التخصصى والمهنى اللازمة لهؤلاء المعلمين، إلى جانب عرض بعض المقترحات التى يمكن أن تعد استكمالًا لما طرح فى هذه الدراسة.

أ. بالنسبة للإعداد التخصصى:

ـ تعميم معايير الأداء التخصصى على أقسام اللغة العربية التى تشارك فى إعداد المعلمين؛ وذلك لتطوير برامجها؛ وتحسين محتوى مقرراتها فى ضوء المعايير المعتمدة ومكوناتها.

ـ تخصيص شعب دراسية خاصة بالطلاب المعلمين؛ لتقديم المعارف والمفاهيم والمهارات

اللازمة لهم فى تدريس اللغة العربية ، وبالطريقة التى تساعدهم فى توظيفها عند القيام بهذا العمل مع التأكيد على الجوانب الوظيفية عند تقديمها وتدريسها.

- تدريس المفاهيم الإملائية والمهارات الخطية والإلقاء من خلال فقرات خاصة بها، يدرسها متخصصون متمكنون؛ وذلك لحاجة معلمى اللغة العربية على وجه التحديد لاتقان هذه المفاهيم، واكتساب هذه المهارات بصورة أكثر عمقا واتساعا.
- التركيز على التطبيقات والنواحى العلمية والأداءات الفعلية فى دراسة الطلاب المعلمين للغة العربية بصورة أكبر من المعلومات والمعرفة النظرية.
- تغيير أنظمة قياس مخرجات برنامج الإعداد التخصصى، من الامتحانات النظرية بصورتها الحالية إلى امتحانات شفهية وعملية تركز على الأداء اللغوى أكثر من المعرفة، واعتبار التمكن من الأداء اللغوى شرطًا أساسيًا الإجازة تدريس اللغة العربية .
- الاهتمام بالأنشطة الجامعية (اللغوية) غير المنطقية باعتبارها مجالًا خصبا لتعزيز المعرفة اللغوية، وفرصة لاكتساب الأداء اللغوى فى مواقف فعلية، إن ممارسة هذه الأنشطة جزء أساسى فى عملية إعداد المعلمين وليس مجرد ترفيه وقضاء وقت؛ لذا لابد من قضاء الطالب المعلم (تخصص اللغة العربية) عددا محددا من الساعات فى ممارسة أنشطة لغوية (صحافة - تمثيل - إلقاء - ندوات.....)، واعتماد نظام لمتابعة ذلك وتقدير الأداء فيه.
- مشاركة أساتذة التربية خاصة أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأساتذة علم النفس، والقياس والتقويم فى تطوير مقررات الإعداد التخصصى التى يدرسها الطلاب المعلمون (تخصص اللغة العربية) أثناء فترة الإعداد؛ لضمان توافر ما يسهم فى تحقيق معايير هذا الإعداد بالشكل الذى يتناسب مع كونهم معلمين فى مستقبلهم المهنى (معلمين وليسوا متخصصين فى اللغة العربية).

ب. بالنسبة للإعداد المهنى: أوصت الدراسة الحالية بما يلى:

- توفير معامل ومختبرات للمقررات ذات الطابع العملى من مثل طرق التدريس والتربية اللغوية، لضمان وجود بيئة مناسبة للتدريب المستمر على الأداءات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية.

ـ تقسيم الساعات الدراسية المخصصة لكل مقرر تربوى (٣ ساعات كل مقرر) إلى ساعتين (نظرى) ومثلهما (عملى أو تطبيقات) على غرار ما هو متبع فى مقرر تقنيات التعليم؛ لأن ذلك سيتيح الفرصة لتقليل المعرفة النظرية وتطويرها لتركز على المفاهيم والمعارف الأساسية، وتتضمن جوانب مفتوحة تدفع الطالب المعلم إلى قرارات إضافية وبحث ذاتى عن المعرفة، مع إتاحة فرص أكبر للأداءات العلمية والتطبيقات بما يسهم فى تحقيق الأداءات التى تعد مؤشرات فعلية لتوافر معايير الأداء التى تضمنتها القائمة.

ـ الاهتمام باللغة العربية شفاهة وكتابة عند تدريس المقررات التربوية فى مواقف التواصل داخل قاعة الدرس، وفى الامتحانات النظرية، وفى أداء المهمات والتكليفات، وذلك لدى كل من معلم المعلم والطالب المعلم، ولا سيما في المقررات الأكثر ارتباطا من مثل طرق تدريس اللغة العربية، والتربية اللغوية والتقويم الصفى والبيئة الصفية وتقنيات التعليم.

ـ ربط المهمات والتكليفات التى يطلب من الطلاب المعلمين (تخصص اللغة العربية) القيام بها من خلال دراستهم للمقررات التربوية بمنهج اللغة ا لعربية ، وباللغة العربية بوصفها اللغة الأم لغة الدين والوطن.

ـ مشاركة أساتذة اللغة العربية فى تطوير محتوى مقررات طرق التدريس والتربية اللغوية، وفى تطوير التكليفات والمهمات التى ينفذها الطلاب المعلمون (تخصص اللغة العربية) من خلال المقررات المهنية الأخرى، لتخدم ما يدرسونه مهنيا، وما يقدم لهم فى مقررات التخصص فى نفس الوقت.

ـ إضافة مقررمهنى يتصل بالأنشطة اللغوية إلى خطة الإعداد التربوى لمعلمى اللغة العربيه، على أن يكون مقررأعمليا أكثر منه مقرر نظريا يقوم بتدريسه أستاذ متخصص، ويتوافر خلاله مواقف للتدريب على ممارسة الأنشطة اللغوية، وعلى ريادتها فى المدرسة وعلى تطوير برامجها بما يضمن تعزيز الأداء اللغوى لدى الطالب المعلم، وقدرته على إكساب هذا الأداء للمتعلمين.

جـ ـ مقترحات الدراسة: استكمالا للدراسة الحالية فإنه تم اقتراح ما يلى:

ـ بناء قائمة بمعايير عامة ونوعية للإعداد الثقافى لمعلمى اللغة العربية (بوصفها لغة أمًا) فى كليات التربية فى الجامعات العربية.

- بناء قائمة بمعايير إعداد معلمى اللغة العربية بالمرحلتيم الإعدادية والثانوية.
- تقويم برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية فى ضوء معايير الأداء التخصصى والمهنى اللازمة لهؤلاء الملعمين.
- بناء برنامج لإعداد معلمى اللغة العربية (للناطقين ولغير الناطقين)، وبمراحل التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى فى ضوء معايير محددة ومعتمدة لهذا الإعداد.
- تصميم أدوات لقياس الأداء التخصصى والمهنى لمعلمى اللغة العربية الجدد فى ضوء معايير إعداد هؤلاء المعلمين بكليات التربية.
- دراسة أثر ممارسة الأشطة اللغوية داخل كليات التربية على الأداء اللغوى والمهنى للطلاب المعلمين (تخصص اللغة العربية).
- إعداد دراسة مقارنة بين المقررات التخصصية، لتحديد أوزانها النسبية فى ضوء قدرتها على توفير معايير الإعداد التخصصى اللازمة لمعلمى اللغة العربية، وتحديد عدد ساعات التدريس، ومفردات المحتوى... فى ضوء هذه الأوزان.
- إعداد دراسة مقارنة بين المقررات المهنية، لتحديد أكثرها فعالية فى توفير معايير الإعداد المهنى اللازم لمعلمى اللغة العربية، وترتيبها وتحديد عدد ساعات تدريسها فى ضوء ذلك.
- تطوير مقرر تكاملى يتضمن معارف ومهارات بينية تجمع بين تخصص اللغة العربية والتخصصات التربوية، ويدرس بشراكة كاملة بين كليتى العلوم الإنسانية (قسم اللغة العربية) والتربية (قسم المنهج وطرق التدريس).

٨ـ مراجع ذات علاقة:

١ـ إبراهيم، أحمد سيد محمد (١٩٩٢م). مدى إدراك معلمى اللغة العربية لأهمية الأهداف التربوية وطرق صياغتها وتصنيفها. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط** العدد (٨) ص ص ١٤٢ ـ ١٧٦.

٢ـ أبو الفتوح، محمد (١٩٧٦م). **الأخطاء الشائعة فى النحو والصرف والبلاغة**. القاهرة: مكتبة الشباب.

٣ـ أبودف، محمود خليل (٢٠٠٠م) صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربى على أعتاب القرن الحادى والعشرين، **المؤتمر العلمى الثانى، الدور المتغير للمعلم العربى فى مجتمع الغد رؤية عربية**. (ص ص ٩ـ ٤٨) أسيوط، جمهورية مصر العربية.

٤ـ أحمد، محمد عبد القادر (٢٠٠٠م). **فلسفة إعداد معلم اللغة العربية**. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٥- بشارة، جبرائيل (١٩٨٣م). متطلبات الثورة العلمية التكنولوجية فى التكوين المهنى للمعلم. **للجلة العربية للتربية**. العدد (١). ص ص٣٤ ـ ٥٥.

٦- الجبر، سليمان محمد (١٩٩٤م). برامج إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق. **مجلة دراسات تربوية**. المجلد التاسع، الجزء السادس.ص ص ١٠٩ ـ ١٤٣.

٧ـ الجلال، عبد العزيز (١٩٨٤م). المعلم العربى بين مستوى الإعداد ومنزلته المهنية، عرض للواقع والمأمول. **مجلة الخليج العربى**. العدد (١٣) ص ص ٢٨١ ـ ٣١٠.

٨ـ الحريقى، سعد (١٩٩٤م). فاعلية الإعداد التربوى للمعلمين والمعلمات قبل التخرج، **مجلة دراسات تربوية**، رابطة التربية الحديثة، المجلد (٩) ص ص١٤٣ ـ ١٦٩.

٩ـ حسن، عباس (د.ت). **النحو الوافى**. القاهرة: دار المعارف.

١٠ـ حسن، عبد على محمد (١٩٨٦م). بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة الأزهر.

١١ـ حسن، عبد على (٢٠٠٠). رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية فى القرن الجديد

وانعكاستها على برامج إعداد المعلم وتدريبه فى دولة البحرين. **المؤتمر العلمى الثانى، الدور المتغير للمعلم العربى فى مجتمع الغد رؤية عربية.** (ص ص ١٠٥ ـ ١٢٨).

١٢ـ حسن، على حسين (١٩٨٩م). إعداد المعلم فى دولة الإمارات العربية المتحدة فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات** العدد (٤)، ص ص ١٣ ـ ٨٧.

١٣ـ الحمادى، يوسف مصطفى (١٩٧٧م). إعداد معلم اللغة العربية بين واقعه الحالى وما ينبغى أن يكون عليه. **ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ص ص ١٥٤ ـ ١٧٢) الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٤ـ حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠١م). حركة المعايير وتطوير المناهج الدراسية ورقة عمل غير منشورة. كلية التربية ـ جامعة الإمارات.

١٥ـ خاطر، محمود رشدى (١٩٧٧م) الإعداد المنهى لمعلم اللغة العربية. **ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الرياض. المملكة العربية السعودية.

١٦ـ الخطيب، أحمد محمود. عاشور، محمد على (١٩٩٦م). استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربى فى القرن الحادى والعشرين. **مجلة دراسات مستقبلية.** العد (١). ص ص ١٩٧ ـ ٢٢٦.

١٧ـ خفاجى، محمد عبد المنعم وشرف، عبد العزيز (د.ت). **نحو بلاغة جديدة.** القاهرة :مكتبة غريب.

١٨ـ الخليفة، الحسن جعفر (١٩٩٢م). برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية فى معاهد المعلمين فى السودان فى ضوء مفهوم الكفايات. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

١٩ـ راشد، على (١٩٩٦م).**اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية.** القاهرة: دار الفكر العربى.

٢٠- رضوان، محمد محمود (١٩٧٦م). إعداد معلم اللغة العربية. **المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب. تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها** (ص ص ٢١١ ـ ٢٤٣) الخرطوم. السودان.

٢١ـ رضوان، محمد محمود (١٩٧٢م). إعداد معلم اللغة القومية فى جمهورية مصر العربية. **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (ص ص ٢٦١ ـ ٢٧٩) القاهرة. جمهورية مصر العربية.

٢٢ـ سعيد، محمد مالك (١٩٩٥م). دراسة مقارنة لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالعالم العربى فى ضوء الاتجاهات الحديثة لتربية المعلم فى محمود أحمد شوقى ومحمد مالك محمد سعيد. **تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين** (ص ص٢٥١ ـ ٢٨٨) الرياض. مكتبة العبيكان.

٢٣ـ الشافعى، محمد إبراهيم (١٩٧٧م). إعداد معلم اللغة العربية فى كليات التربية ذات السنوات الأربع. **ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ص ص ١٠٥ ـ ١٣٤) الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٤ـ شحاتة، حسن سيد (١٩٨٤م). **أساسيات تعليم الإملاء**. القاهرة: مؤسسة الخليج.

٢٥ـ شحاته، حسن سيد (١٩٩٢م). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

٢٦ـ الشطلاوى، محمد إبراهيم (١٩٧٨م). إعداد معلم اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية. ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة المنصورة.

٢٧ـ شوق، محمود أحمد (١٩٩٠م). معايير برامج إعداد المعلم. فى محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد. **تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين** (ص ص ١٧٩ ـ ٢٢٣). الرياض. مكتبة العبيكان.

٢٨ـ شوق، محمود أحمد (١٩٩٣م). أهم الاتجاهات الحديثة فى نظم تربية المعلم للمجتمع المسلم. فى محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد. **تربية المعلم**

للقرن الحادى والعشرين (ص ص ٨٥ ـ ١٧٠). الرياض. مكتبة العبيكان.

٢٩ـ شوق، محمد أحمد وسعيد، محمد مالك (١٩٩٥م).اقتراح بمعايير لاختيار المعلم. فى محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد. **تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين** (ص ص ١٧٣ ـ ١٧٨). الرياض . مكتبة العبيكان.

٣٠ـ الشيبانى، عمر محمد (١٩٩١م). **مقدمة فى الفكر التربوى الحديث.** طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة.

٣١ـ طعيمة، رشدى أحمد (١٩٩٨م). **الأسس العامة لمناهج اللغة العربية.** القاهرة: دار الفكر العربى.

٣٢ـ طعيمة، رشدى أحمد ومناع، محمد السيد (٢٠٠١). **تعليم العربية والدين بين العلم والفن.** القاهرة: دار الفكر العربى.

٣٣ـ طعيمة، رشدى أحمد (١٩٩٣م). تطوير الخطط والبرامج فى كلية التربية جامعة الإمارات (تصور مقترح).فى رشدى أحمد طعيمة. **المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه).** (ص ص ١٥٧ ـ ١٩٤) القاهرة. دار الفكر العربى.

٣٤ـ عامر .فخر الدين (٢٠٠٠م)، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية.** القاهرة: عالم الكتب.

٣٥ـ عبد الحافظ، فؤاد عبد الله (١٩٨٦م) مهارات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تحديدها وتقويمها. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

٣٦ـ عبد الموجود. محمد عزت (١٩٧٦م) معلمة اللغة العربية فى المرحلتين الإعدادية، والثانوية. **المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب. تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها.** الخرطوم. السودان.

٣٧ـ عبد التواب، رمضان (١٩٨٠م). **فصول فى فقه العربية.** القاهرة: مكتبة الخانجى.

٣٨ـ عبد ربه، سليمان (١٩٩٣م) تطوير كليات التربية فى مصر فى ضوء الاتجاهات المعاصرة، **المؤتمر السنوى للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية** (ص ص ٣٤٥ ـ ٣٦٣) القاهرة، جامعة عين شمس.

٣٩ـ عليان، أحمد فؤاد (١٩٩٢م) **المهارات اللغوية**: الرياض. دار المسلم للنشر والتوزيع.

٤٠ـ العيثم، عبد الله عبد الكريم (١٩٩٣م). تحديد مطالب معلم اللغة العربية للتدريس فى المرحلتين المتوسة والثانوية من وجهة نظر المتخصصين والموجهين فى مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية. جامعة أم القرى.

٤١ـ غنيمة، محمد متولى (١٩٩٦م).**سياسات وبرامج إعداد المعلم العربى**. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٤٢ـ فتحى، شاكر محمد وآخرون (١٩٩٤م). تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات. **أعمال المؤتمر الأول لجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية** (ص ص ٧٨ ـ ١٠٥) القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

٤٣ـ الكندرى، عبد الله (١٩٩٤م). تقويم كفايات معلمى اللغة العربية بمدارس الكويت الإنجليزية. **المجلة التربوية جامعة الكويت** العدد (٣٧) .ص ص ١١٣ ـ ١٥٠.

٤٤ـ الكندرى، عبد الله وجامع، حسن والغفور، فوزية العبد (١٩٩٣م). تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **مجلة التربية المعاصرة** العدد (٢٧) .ص ص ٦٨ ـ ٩٤.

٤٥ ـ محمود، مصطفى (١٩٨٠م). الإعداد المهنى وعلاقته بمهارات التدريس الفعال فى المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية .جامعة عين شمس.

٤٦ـ مدكور، على أحمد (١٩٩٧م). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربى.

٤٧ـ مراد، وليد أحمد محمد (١٩٩٩م) تقويم أداء معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت فى ضوء الكفايات التربوية اللازمة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

٤٨ـ المفتى، محمد أمين (٢٠٠٠م). الدور المتغير للمعلم فى ضوء لتغيرات المستقبلية. **المؤتمر العلمى الثانى، الدور المتغير للمعلم العربى فى مجتمع الغد رؤية عربية**. (ص ص١ـ٨).أسيوط، جمهورية مصر العربية.

٤٩ـ الموسى، محمد حمود (١٩٨٧م). بناء برنامج لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلمى اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٥٠ـ نصر، محمد على (٢٠٠٠م). بعض قضايا العولمة وعلاقتها بفلسفة تكوين المعلم العربى. **المؤتمر العلمى الثانى، الدور المتغير للمعلم العربى فى مجتمع الغد رؤية عربية** (ص ص١٠٥ ـ ١٢٨).

٥١ـ الهرمة، أمجد سالم (١٩٩٦م). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جتمعة الزقازيق.

٥٢ـ وزارة التربية والتعليم والشباب (٢٠٠٢م). **الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية**. دبى. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٥٣ـ يونس، فتحى على والناقة، محمود كامل (١٩٩٧م). **أساسيات تعليم اللغة العبرية**. القاهرة. دار الثقافة للطباعة.

54- McDonagd, F.J . (1977). Research on Teaching . Report on Phase LL of The Beginning Teacher Evaluation Study . In Gary, D. Borich (ED). The Appraisal of Teachinh: concepts and process, Massachusetts, Addison Wesley.

55- Borich, G.D. (1977). The Appraisal of Teaching : concepts and process, Moss, Addison Wesley.

56- Smith, D. C. (1984), Proteach : professional teacher preparation of the University of florida, Phidelta Kappan . vol. 66. no. 2.

57- Danielson, C. (1996). Enhancing professional practice, Alexandria: ASCD.