الدراسة الخامسة (*)

الأداء المتميز لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام

(*) نقلا عن: محمد رجب فضل الله، ومصطفى رجب سالم (٢٠٠٤م). معايير مقترحة للأداء المتميز لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو (٢٠٠٤).

obeikandl.com

obeikandl.com

الدراسة الخامسة

الأداء المتميز لمعلمي اللغة العربية

تأتي هذه الدراسة فصلاً أخيراً في هذا الكتاب لتشير إلى غاية نهائية، وهدف أسمى تسعى إليه مؤسسات إعداد المعلمين (كليات التربية، وما يماثلها). (التميز في الأداء التعليمي).

وتقدم هذه الدراسة مواصفات الأداء التعليمي المتميز لمعلمي اللغة العربية مستمدة من معايير إعدادهم قبل الخدمة، وجودة تدريبهم أثناء القيام بها.

ويتم عرض ما تم استخلاصه من هذه الدراسة من خلال العناصر التالية:

- خلفية نظرية عن حركة المعايير التربوية، وعلاقتها بالتميز.
- الدراسات السابقة في مجال تكوين المعلم من أجل التميز.
- بعض المفاهيم ذات العلاقة.
- معايير الأداء المتميز: اللغوي والتدريسي لمعلمي اللغة العربية.
- وتختتم الدراسة بتوصيات، ومراجع مفيدة..

ويمكن عرض ذلك تفصيلا فيما يلي:

obeikandl.com

أولًا ـ الخلفية النظرية:

١- مقدمة:

تهدف أية صناعة إلى توفير أعلى درجات الجودة لمنتجاتها؛ وذلك لتحقيق أقصى فائدة لهذه المنتجات، وأوسع انتشار لها فى الأسواق، وأكبر قدرة على التنافس، وأطول وقت لها فى البقاء، والصمود فى مواجهة تطورات هذا العالم المتغير.

والتربية صناعة، تتقدم غيرها من الصناعات؛ لأثرها الكبير على حاضر أية أمة، وعلى مستقبلها، ولتأثيرها البالغ فيما تنتجه الصناعات الأخرى، ولعظم الجهد الذى تحتاجه لتحقيق الجودة فى منتجاتها، ولضمان الفائدة الكبيرة إذا ما تحققت هذه الجودة.

ومازالت المدرسة ـ كمؤسسة تربوية ـ تسبق غيرها من المؤسسات فى الأهمية، والانتشار، والتأثير، والتأثر بحركات الإصلاح، ودعوات الجودة الشاملة.

والمتعلم هو غاية التربية المدرسية، ومنتجاتها الذى يسعى النظام التعليمى، فى أى مجتمع، وإلى توفير كل المقومات التى تصل به إلى الجودة، حسب مواصفات الجودة التى يقرها هذا النظام، مساويًا ـ على الأقل ـ لما تأخذ به الأنظمة التعليمية الأخرى ـ وخاصة المتقدمة ـ على مستوى العالم.

والمعلم أداة النظام التعليمى بعامة، والمدرسة بخاصة، فى توفير هذا الناتج التعلمى المطلوب (المتعلم ذى الجودة العالية)، ووسيلتها الأساسية ـ حتى الآن ـ فى تنفيذ المنهج الدراسى بعناصره المختلفة: المحتوى ، والأنشطة ، والتقويم...

والوصول لمتعلم يتسم بالجودة العالية فى معارفه، ومهاراته يتطلب ـ بالتأكيد ـ وجود منهج مدرسى متميز، والأهم من ذلك: وجود معلم راق فى أدائه التربوى، والتعلمى.

وتكوين هذا المعلم المتميز قبل الخدمة (إعداده)، وبعد الخدمة (تدريبه) يستلزم الاعتماد المسبق لمواصفات المعلم المتميز، وتقديم هذه المواصفات للقائمين على برامج الإعداد والتدريب، وجعلها ملزمة لهم فيما يقدمونه من المعلمين، والأهم من ذلك: التزام النظام التعلمى ـ أيضًا ـ بعدم إجازة العمل بمهنة التدريس لمن هم دون هذه المواصفات، وعدم إعادة الترخيص ـ لمن يفقد صفة من صفات الجودة ـ بالعمل بهذه المهنة.

وإذا كان معلمو بعض التخصصات قد حظوا ـ كما ستعرض الدراسة فيما بعد ـ بوجود منظمات مهنية عالمية، حددت مواصفات الجودة لمعلميها، وألزمت بها كليات الإعداد التى تعتمد برامجها،فإن معلمى اللغة العربية ـ بوصفها لغة أم ـ ليس لهم حتى الآن، منظمة مهنية تتبنى مواصفات لجودة أدائهم، وتلتزم بها المنوطين بإعدادهم، أو تدريبهم، أو المرخصين لهم مهنة تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.

وقد ساعد ظهور حركة المعايير التربوية على توفير إطار نظرى لبناء معايير الجودة لأى من عناصر عمليتي التربية والتعليم، ومنها المعلم.

ويمكن الإفادة من هذه الحركة فى وضع معايير لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام، تقدم كمقترح، يمكن ـ بعد مناقشته، وتطويره ، الوصول به إلى المستوى المنشود ـ تقديمه لمنظمة مهنية؛ قد تعتمده، واضعة ـ بذلك ـ معلمى اللغة العربية فى مصاف معلمى المواد الدراسية الأخرى، ممن أعتمد أداؤهم عالميًا. وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

ولتحقيق هدفها تعرض الدراسة فى الصفحات التالية لحركة المعايير التربوية، ويتضمن العرض: المقصود بالمعيار التربوى، ومواصفاته، وكيفية بنائه، وفائدة الأخذ بالمعايير التربوية فى تطوير المناهج الدراسية، وبرامج الإعداد، والتدريب، ومتطلبات القيام بذلك، وأثر حركة المعايير على أداء المعلم.

وتخصص الدراسة ـ فى خلفيتها النظرية ـ عرضا خاصا لمعايير تعليم اللغة العربية، متضمنا ما يبذل من جهد لتطوير مناهج اللغة العربية بالتعليم الام وفقا لحركة المعايير التربوية.

كما تعرض ـ أيضًا ـ كيفية تطور أداء معلمى اللغة العربية فى ظل الحركة ذاتها. وفى الجانب الميدانى ـ تعرض الدراسة محاولة قام بها الباحثان لبناء قائمة بمعايير مقترحة لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام، بإفادة من مصادر عدة، وباجتهادات شخصية.

وتقدم الدراسة ـ فى نهايتها ـ مقترحات لتطوير المعايير المقترحة، ولكيفية توظيفها فى مجالات: إعداد معلم اللغة العربية، وإجازاته للتدريس، وتدريبه، وإعادة الترخيص له بمزاولة هذه المهنة المقدسة.

فيما يلى عرض تفصيلى لهذه المعارف:

٢ - حركة المعايير التربوية:

المعايير Standards، كلمة جمع، ومفردها: معيار، وهو ما يُقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغى أن يكون عليه الشئ (نقلًا عن معجم لسان العرب فى: www.ajeeb.Com).

والمعيار Standard: مصطلح، شاع استخدامه - بداية - فى مجالات: الزراعة، والصناعة، والهندسة، والتقنية، والتجارة،و غيرها، مقترنا بمصطلح الجودة.

ومعايير الجودة: هى المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذى يمكن قبوله، وهى الضمان لحسن مستواه، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة فى الأسواق العالمية. (لمزيد من التفصيل عن معايير الجودة فى غير التربية؛ راجع: فريمان ١٩٩٩.

والمتتبع لحركات الإصلاح التربوى يلمس ما يطرأ عليها من تغييرات من حقبة إلى أخرى، ويلاحظ أنها سريعة الاستجابة لما يثبت فعاليته فى مجالات الحياة الأخرى؛ فعلى مدى نصف قرن انتقلت فى وضع نظرياتها، وبناء برامجها، وتطوير مناهجها من الاعتماد على الأهداف التعليمية Educational Objectives إلى التربية القائمة على الكفايات Competency - Based Education، ثم اتجهت خلال الثمانينيات من القرن الماضى إلى التمركز حول المتعلم؛ مما مهد لظهور حركة نواتج التعلم Learning Outcomes (تتبع فى ذلك كتابات كل من : بلوم ١٩٥٦ ,Bloom. 1956 وهال وجونيز Hall&Jones 1976١٩٧٦، وسبادى ومرشال Spady, W.& Marshall, K. 1991، وسبادى ١٩٩٤ (Spady 1994 a & b

وكان طبيعيا فى ظل هذه المرونة أن تستجيب التربية لفكرة المعايير التى أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبتت فعاليتها فى تطوير نواتجها؛ مما أدى إلى ظهور حركة المعايير التربوية Standards - Based Education؛ رغبة فى تحسين المنتج التربوي والتعليمى سواء أكان: متعلما، أو معلما، أو كتابا، أو نشاطا، أو تدريسا، أو تقويما....

وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى التربية القائمة على المعايير على أنها حركة إصلاح تربوى معاصرة، تبلورت - إلى حد كبير- أفكارها، وبدأ الأخذ بها يؤتى ثماره فى تطوير المناهج الدراسية، وبرامج إعداد المعلمين، وأدوات التقويم.....

والمعيار التربوى: "عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج، أو طريقة التدريس، أو أسلوب التقويم، أو برنامج التنمية المهنية للمعلمين (NCTM, 1989).

ويرى حيدر٢٠٠٤ إن الأخذ بالمعايير التربوية يمكن أن يساعد على تحسين التحصيل الدراسى، ويبرر لذلك بقوله "إنها ـ أى المعايير التربوية ـ تحدد ما يجب تدريسه تحديداً واضحًا، وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه،وتحقق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العملية التعليمية / التعلمية، وتوحد نواتج التعلم، رغم ما تعطيه من حرية فى اختيار المادة التعليمية؛ وفقا للفلسفة السائدة، والحاجات الضرورية (حيدر ٢٠٠٤، ص ١٧).

وقد يفسر ما سبق توجه كثير من المؤسسات التعليمية ـ حاليا ـ إلى المعايير التربوية؛ لتحقق الموضوعية فى حكمه على متعلميها، والكشف عن فجوات الأداء، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر منتج متميز، ويساعد على تحقيق ذلك "تركيز حركة المعايير التربوية على الناتج الذى يصاغ فى صورة أداء يمكن ملاحظته، وتجنبها وضع معايير تتصل بالجانب القيمى، واقتصارها على المعايير التعليمية" (Solomon 1989).

إن المتأمل فى دعم حركة المعايير للتربية القائمة على النواتج التعليمية يجد أنها تقدم إطاراً للربط بين المعرفة، واستخدامها، وتظهر دمجًا بين المعارف، والمفاهيم من ناحية، والقدرة على توظيفهما فى مواقف الحياة من ناحية أخرى، وهذا الربط، وتلك القدرة تظهر بوضوح فى الممارسات العقلية والأدائية، ويعبر عنها المتعلم فى صورة أداء Perfomance يقدم دليلًا حقيقيًا على الاكتساب العقلى، والتمكن الأدائى.

ويحتاج الأمر ـ وفقًا لمتطلبات حركة المعايير التربوية ـ وضع مؤشرات (معارف ومهارات جزئية) تمثل مكونات نمو المعيار، وتقود إلى تحقيقه، ومع تطوير وصف لمستويات الأداء Rubrics؛ وهوما يميز هذه الحركة عن غيرها من حركات التطوير المعروفة سابقا.

وتؤكد المقارنة التى أجراها هاردين Handen بين الأهداف التعليمية، ونواتج التعلم أفضلية حركات الإصلاح التربوى التى تركز على نواتج التعلم، ومؤشرات أدائها على تلك التى تنتمي للتربية التقليدية، وتعتمد الأهداف التعليمية موجهًا لتطوير مناهجها الدراسية، ووسائل تقويمها؛ "فالأهداف التعليمية يتم تحديدها بتفصيل،وشمول، مجزئة النادة التعليمية إلى معارف،و مهارات، واتجاهات، فى حين أن نواتج التعلم عامة،وتندرج

تحت عدد محدود من العناوين، محافظة على الترابط بين أجزاء المادة التعليمية، إلى جانب أن الأهداف التعليمية مقاصد، وتوقعات واضعى المناهج؛ بينما نواتج التعلم يضعها المعلمون،وتمثل لديهم إنجازات مضمونة" (Handen 2002,pp151-156).

وفى كل الأحوال فإن حركة المعايير التربوية ـ تحديداً ـ حركة حديثة فى مسماها، وفى الآليات التى تفرضها لتطوير المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، وفى جهود الأخذ بها، وفى اعتمادها ـ حاليًا ـ أساسًا للتطوير التربوى فى كثير من الأنظمة التعليمية فى بلدان متقدمة؛ بيد أنها أمور مألوفة فى حركة الإصلاح التربوى السابقة عليها، منها:

ـ تركيزها على مفهوم الأداء Performance؛ فهذا يعكس الإفادة من التطور الذى طرأ على حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على السلوك Behavior الذى يمكن ملاحظته، وقياسه.

ـ وحرصها على تحديد معايير لكل أداء Performance Standards؛ يأتى ترجمة لإفادتها من حركة القياس محكى المرجع التى استخدمت المحكات Criteria.

ـ ومقصدها بأن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها يعد تدعيما لمفهوم المساءلة Accountability الذى نادت بها حركة الكفايات التعليمية.

ـ وتأكيدها على الأداءات التى يظهرها المتعلمون ـ بجودة عالية ـ فى سياق واقعى، بعد مرورهم بخبرات تعليمية؛ جاء استفادة من حركة نواتج التعلم Learning Outcomes.

وخلاصة القول إن الحركة المعايير التربوية تنادى بالجودة فى التعليم، وتقدم الأدوات التى تضمن تحقيق هذه الجودة، وتعتبر أن وجود منتج تربوى،وتعليمى متميز هو مطلب حياتى فى زمن العولمة، والضمان لإمكانية المنافسة فى إطار العالمية التى فرضت نفسها على سائر المجالات.

والأخذ بهذه الحركة يتطلب ـ من ناحية المتعلمين ـ تعديلات فى المحتويات الدراسية التى تقدم لهم فى المراحل التعليمية المختلفة،وفى وسائل تقويم التحصيل الدراسى لديهم، وفى استراتيجيات التدريس، والأنشطة المدرسية...

ومن ناحية المعلم، فإن الأخذ بحركة المعايير التربوية، يتطلب تطويراً جذريًا فى نظم

إعداده، بداية من مدخلاته (شرط القبول)، ومروراً بما يقدم له من من معارف ومهارات تخصصية، وتربوية، وما يتبع لتقديمها من إجراءات تدريسية، وما يستعان به من وسائط، وتقنيات، وانتهاء بما يطبق من أدوات التقويم البنائى، والمرحلى، وما يستخدم من وسائل شكلية، وغير شكلية؛ لتقدير مستويات تحصيل المعارف، وممارسة المهارات أثناء الإعداد، وفى نهايته.

ويتصدر هذا التطوير ضرورة اعتماد معايير لإعداد معايير المعلم: تخصصيا، ومهنيا، وثقافيا، تتفق والمعايير العالمية، أو الأخذ بتلك التى أقرتها المنظمات المهنية العالمية، والتحديد الدقيق لمؤشرات الأداء Indicators، والتى يستدل بها على المعلمين الجيدين:سواء عند التخرج "الجدد"، أو عند الترخيص بممارسة مهنة التدريس "أول مرة"، أو عند إعادة الترخيص.

ويتبع ذلك ـ بطبيعة الحال ـ تطوير أنظمة التنمية المهنية للمعلم، وذلك بتضمين معايير أدائه ما يجعله مسئولا عن تنمية نفسه مهنيا، وتخصصيا، وما يلزم المدرسة بأن تكون مجتمعا دائما للتعلم Community؛ حتى يستمر إعداده أثناء الخدمة؛ بما يضمن استمرارية توفر المعايير لديه.

وإجمالا، فإن حركة المعايير التربوية يمكن أن توجه المعنيين بتكوين المعلم إلى **معايير لإعداده؛** توجه كليات التربية إلى ما ينبغى تقديمه بها من معارف، ومهارات، ومعايير لأدائه؛ تحدد شروط الترخيص له بمزاولة بمهنة التدريس، **ومعايير لتنميته؛** تضمن استمراره، ونموه، ومسايرته للمستجدات التربوية، والمستحدثات التدريسية؛ ومن ثم إعادة الترخيص له بالتدريس، وترقيته، وإقرار ما يمكن أن يمنح من مكآفات، وجوائز.

٣ - معايير تعليم اللغة العربية:

يسهم تعليم اللغة العربية فى توطيد علاقة المتعلم بالقرآن الكريم، والحضارة العربية الإسلامية، واستيعاب متغيرات العصر، ويساعد المتعلم على التواصل الاجتماعى وعلى الاستزادة من المعلومات، والتحصيل الدراسى، ويمنح المتعلم القدرة على التعبير والتفكير، ويرتقى بحسه، ووجدانه.

ويتيح استعمال اللغة العربية فى مواقف التخاطب،و الإلقاء،والأداء الدرامى فرصًا

متنوعة لتمية بعض سمات الشخصية المبدعة: كالمغامرة، وحب الاستطلاع، والشجاعة الأدبية، والثقة بالنفس. (مسلم ١٩٩٤، ص ٩٩).

ويحتاج درس اللغة العربية بالتعليم العام ـ ليتمكن من القيام بهذه الوظائف، وتوفير هذا المنتج ـ تطويراً مستمراً، ودعماً دائماً؛ حتى يساير التطوير الحادث، والملموس فى تعليم اللغات الأجنبية من ناحية، وفى تدريس المواد الدراسية الأخرى من ناحية أخرى.

والمعروف أن عمليات تطوير المناهج الدراسية تأخذ فى اعتبار الفلسفة السائدة فى المجتمع، وعادات المجتمع، وتقاليده، وخصائص المتعلمين، والسياسية التعليمية السائدة...

ويأتى الأساس التربوى فى مقدمة الأسس التى تركز عليها تطوير المناهج الدراسية، ويتطور هذا الأساس نفسه وفقًا لحركات الإصلاح التربوى.

وقد أشير ـ فى موضع سابق ـ إلى عدد من حركات الإصلاح التربوى التى تأثرت بها المناهج الدراسية على مدى النصف الثانى من القرن الماضى، والتى كان آخرها حركة المعايير التربوية.

والملاحظ أن أنظمة التعليم فى كثير من بلدان العالم، ولاسيما المتقدمة منها، قد أخذت بحركة المعايير اللتروبوية؛ لتطوير العلمية التعلمية بجميع مدارسها.

ويمكن الإشارة ـ فى هذا الصدد ـ إلى ما قامت به معظم الولايات الأمريكية لوضع معايير المواد الدراسية بالتعليم قبل الجامعى؛ حيث أصدر المجلس الوطنى الأمريكى لمعلمى الرياضيات (NCTM) عام ١٩٨٩ أول وثيقة معايير؛ تلاه المجلس الوطنى الأمريكى للبحث العلمى (NRC) بإصدراه فى ١٩٩٤ وثيقة معايير تعليم العلوم (راجع معايير المنظمات المهنية على شبكة المعلومات الدولية" الإنترنت من خلال موقع المنظمة الأمريكية الدولية لإعداد المعلمين الجدد www.NCATE.org).

وقد أخذت بعض البلدان العربية بحركة المعايير التربوية؛ لتطوير مناهجها الدراسية؛ حيث قامت دولة الإمارات العربيةالمتحدة بإعداد وثيقة وطنية لمناهج بعض المواد الدراسية قائمة على اعتماد معاير قومية لتعليم هذه المواد(*)، وأنهت وزارة التربية والتعليم بمصر إعداد معايير قومية لتعيم المواد الدراسية المختلفة بمراحل التعليم العام.

(*) شارك مؤلف هذا الكتاب في إعداد هذه الوثيقة خلال عامي (٢٠٠١ ـ ٢٠٠٢).

وقد وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد خلال السنوات القليلة القادمة ٢٠٠٧ ـ ٢٠١٠ أكثر من ٢٠ وثيقة تحدد بدقة المستويات المعيارية لمحتويات المواد الدراسية، ولكل عنصر من عناصر المنهج المدرسي ولبرامج إعداد المعلم وتدريبه.

وقد ركزت الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية بالتعليم العام لدولة الإمارات ـ على سبيل المثال ـ **على ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون من مهارات الاتصال اللغوى، ومن المفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية فى مراحل التعليم قبل الجامعى؛ وجاءت معاييرها العامة فى محاور ثلاثة**، يوضحها ما يلى (وزارة التربية ٢٠٠٢، ص ٣٥):

ركزت الوثيقة فى هذا الإطار على ما ينبغى أن يصل إليه المتعلمون، وفقا لهذه المحاور؛ حيث تحددت معاييرها الامة فيما يلى (وزارة التربية ٢٠٠٢، ص ص ٣٧ ـ ٤٠ بتصرف):

* يطور المتعلمون فهمهم وقدراتهم فى مهارة الاستماع، ويكتسبون من خلال الاستماع الفعال فهما وتقديراً للغة المسموعة.
* يطور المتعلمون فهمهم وقدراتهم فى مهارة المحادثة ويطبقون تلك القدرات، ويشاركون بفاعلية فى عروض رسمية،ويستخدمون مهارة المحادثة لأغراض متنوعة.
* يطور المتعلمون فهمهم وقدراتهم فى مهارة القراءة، ويطبقون مهارات قرائية لتحقيق أعلى مستوى من الفهم، ويكتسبون من خلال القراءة فهما وتقديرا للغة المكتوبة.
* يطور المتعلمون قدراتهم فى مهارة الكتابة بكتابة مادة متنوعة من النصوص الإبداعية وغير الإبداعية، ويطبقون فيما يكتبون استراتيجيات متنوعة للكتابة والتحرير.
* يبنى المتعلمون معرفة لغوية تتصل بالإملاء والخط والترقيم، والنحو، والصرف ويوظفون تلك المعرفة فى الكتابة،وتقويم النصوص المسموعة، والمكتوبة.
* يبنى المتعلمون معرفة لغوية تتصل بالعلوم البلاغية، ويوظفون تلك المعرفة فى تذوق النصوص اللغوية، وإنتاجها، وتقويمها.
* يبنى المتعلمون معرفة لغويةتتصل بتاريخ الأدب العربى القديم والمعاصر، ويوظفون تلك المعرفة فى نصوص الأدبية فى سياقتها التاريخية وتقديرها والاعتزاز بها.
* يبنى المتعلمون معرفة لغوية تصل بالنقد الأدبي العربي المعاصر، ويوظفون تلك لمعرفة فى فهم النصوص الأدبية ونقدها.

* يبنى المتعلمون مواقف إيجابية تجاه اللغة العربية لارتباطها بالعقيدة الإسلامية، ولتميزها وقدرتها على استيعاب المستجدات ولدورها فى توحيد الأمة والحفاظ على تراثها.

والمتأمل لهذا المثال لتطوير المناهج الدراسية بالوطن العربى يلاحظ التركيز على وضع معايير للمواد الدراسية نفسها (المحتويات الدراسية)، وما ينبغى على المتعلمين تحصيله منها.

وقد أشار أحد المراجع إلى معايير المواد الدراسية ـ التى تصاغ بالشكل السابق ـ بمصطلح: معايير المحتوى Content Standards، وعرفها بأنها: المعايير الإجرائية Procedural، والتصريحية Declarative، والسياقية Contextual التى تحدد بدقة ما ينبغى أن يقوم به المتعلمون للإشارة إلى ما لديهم من معلومات، وما يستطيعون القيام به من عمليات ومهارات، وما يمتلكونه من قدرات لتحديد المعرفة من السياق، واستخدامها فى السياقات المماثلة (Marzano & Kendall 1996).

وتضمن مشروع إعداد المعايير القومية بمصر ـ إلى جانب معايير المتعلم ـ معايير للمدرسة الفعالة، والإدارة المتيزة والمشاركة المجتمعية...

وجاءت معايير المعلم فى هذا المشروع فى خمسة مجالات هى: التخطيط، واستراتيجيات التعلم وإدارة الصف، والمادة التعليمية، والتقويم، والمهنية، ولكل مجال معاييره، ومؤشراته (وزارة التربية ٢٠٠٣، ص ص ٧٤ـ ٩٤).

ويعد وضع معايير لمحتوى اللغة العربية بالتعليم العام جانبا من جوانب معايير تعليم اللغة العربية؛ فالمحتوى عنصر من عناصر هذا المنهج؛ ولذلك فإن الإفادة من وضع هذه المعايير، وتطوير المختوى الدراسى على أساسها، مرهون بتطوير معايير مماثلة، وموازية، لعناصر العملية التعلمية الأخرى ذات العلاقة بهذا المحتوى.

وتتضمن هذه الوثيقة، وما يماثلها ما يسمى بمعايير المنهج Curriculum Standards، وهى المعايير التى تصف بدقة ما ينبغى أن يتوفر لتحقيق معايير محتوى اللغة العربية بالتعليم العام سواء داخل الصف، أو خارجه: داخل المدرسة، أو خارجها، وفى مقدمة هذه العوامل المساعدة معلم اللغة العربية بالتعليم العام.

إن وثيقة أى منهج دراسى هى "وثيقة على مستوى الدولة، وتتضمن أفضل ما يتوصل

إليه خبراء التربية والتعليم فى هذه الدولة ـ وبالإجماع ـ من المعارف، والمهارات التى ينبغى أن يكتسبها المتعلمون، ومواصفات مكونات المنهج الأخرى التى يتبغى توافرها؛ لتمثل إطاراً واحدا متكاملا مع المادة الدراسية" (Curry & Tample, 1992).

ـ وبناءً على ما سبق؛ **فإن وثيقة معايير اللغة العربية ينبغى أن تحوى:**

ـ معايير محتوى اللغة العربية بالتعلم العام (المعايير العامة، ومعايير المراحل الدراسية، ومعايير الصفوف الدراسية Benchmarks).

ـ معايير تدريس اللغة العربية (الاستراتيجيات، والأنشطة، والوسائط...).

ـ معايير تقويم المواد التعليمية للطالب (الكتب، والمواد المصاحبة...).

ـ ومعايير للعناصر الأخرى.

وإذا كانت معايير محتوى اللغة العربية ترتبط ـ كما لا حظنا سابقًا ـ بأداء المتعلم، وما ينبغى أن يظهره من موشرات فى أدائه اللغوى؛ للتدليل على ما اكتسبه منها؛ فإن بقية المعايير ترتبط ـ بشكل مباشر، أو غير مباشر ـ بأداء معلم اللغة العربية، وما ينبغى أن يظهر فى سلوكه اللغوى، أو مسلكه التدريسى من مؤشرات تعكس قدرته على تدريس اللغة العربية، وتقويم الأداء اللغوى لمتعلميها فى المراحل التعليمية المختلفة.

وعلى هذا الأساس؛ فإن تحديد معايير معلم اللغة العربية هى الأولى بالاهتمام بعد تحديد معايير محتوى اللغة العربية؛ لتكتمل منظومة معايير تعليم اللغة العربية؛ وهو المأمول.

ثانيًا: دراسات وبحوث لتكوين معلم اللغة العربية من أجل التميز فى الأداء:

يقصد بتكوين معلم اللغة العربية: إعداده، وتنميته.

وقد حظى كلا الجانبين: الإعداد، والتنمية بجهود بحثية متنوعة، ولاسيما فى السنوات الأخيرة، ركزت على تقويم كل من برامج الإعداد، وبرامج التدريب، وتطويرهما، وتحديد الكفايات: التخصصية، والتربوية، والثقافية التى يمكن لهذه البرامج توفيرها لدى معلمى اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة.

ونال أداء معلمى اللغة العربية أثناء الخدمة قدراً من هذه الجهود البحثية.

وفيما يلى عرض موجز لنماذج من هذه الدراسات:

أ- دراسات سابقة في مجال إعداد معلمى اللغة العربية قبل الخدمة:

أجرى خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضى، وبدايات القرن الحالى عدد من الدرسات والبحوث التى تناولت برامج إعداد معلمى اللغة العربية بالتقويم، والتطوير،ومن هذه الدراسات: دراسة هوارى ١٩٨٨، والتى حددت جوانب القوة، وجوانب الضعف فى الجانب التخصصى من برنامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية فى ضوء تقويم الجانب التربوى من برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية وتوصلت إلى أن الأهداف المرجوة تتحقق بدرجة متوسطة، وقد قدمت الدراسة تبريرات عدة لذلك (مدكور ١٩٨٨).

وفى العام ١٩٩١ أجرى جلهوم دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية،وتوصل من خلالها إلى أن هذه البرامج لا تحقق الأهداف المنوطة بها، وتفتقر مناهجها الدراسية للربط بين ما يتم تدريسه، والمتطلبات الواقعية للمهنة فى ميدان العمل الفعلى (جلهوم ١٩٩١).

وقدم الحسن ١٩٩٢ مقترحًا لبرنامج إعداد معلمى اللغة العربية قائمًا على الكفايات اللغوية، والتعليمية اللازمة للطالب المعلم "تخصص اللغة العربية"، وقد أظهر تجريبه لهذا المقترح فعالية كبيرة فى جانبى التحصيل، والأداء (الحسن ١٩٩٢).

وحدد العثيم ١٩٩٣ الكفايات التخصصية، والمهنية، والثقافية اللازمة لإعداد معلمى اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية، والثانوية، وأعد برنامجا قائما على الربط والتكامل بين الكفايات من ناحية، اوالأدوار التى ينبغى أن يقوم بها المعلم اللغة العربية من ناحية أخرى (العثيم ١٩٩٣).

وفى العام ١٩٩٨ قام كل من الكندرى، وجامع ، وعبد الغفور بتقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت؛ معتمدين فى ذلك على استبانة تحوى المهارات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى عدم قدرة البرنامج على إكساب الطلاب المعلمين الكثير من هذه المهارات (الكندرى، وجامع، وعبد الغفور ١٩٩٨).

وأجرى فضل الله،و قاسم ٢٠٠٣ دراسة لتقويم المحتوى الذى يقدم ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بكلية التربية بالإمارات، وذلك فى ضوء معايير محددة لهذا المحتوى، وأوصت هذه الدراسة بتطوير برامج الإعداد؛ وفقا للمعايير التى اعتمدتها المنظمات المهنية العالمية (فضل الله، وقاسم ٢٠٠٣، ص ص ١٦٣ ـ ١٩٧).

وقام البريكى ٢٠٠٣ ـ أيضًا ـ بتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان فى ضوء الأهداف المرجوة منه، وتوصل إلى أن البرنامج المقصود يحقق أهدافه بدرجة تتراوح بين المتوسط، والأعلى من المتوسط (البريكى ٢٠٠٣).

وقد أنهت كلية التربية بجامعة الإمارات فى العام الحالى ٢٠٠٤ تطوير برنامج إعداد معلم: مجال التربية الإسلامية واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ضمن جهودها للحصول على الاعتماد الأكاديمى لبرامجها المختلفة،وقد اعتمد هذا التطوير على معايير منظمة الـ NCATE، وهى منظمة عالمية لإعداد المعلمين الجدد، وأفرزت هذه الجهود الحاجة إلى معايير معتمدة من منظمة مهنية خاصة بمعلمى التربية الإسلامية، واللغة العربية.(*)

والملاحظ أن الجهود البحثية السابقة ـ عدا الأخيرة منها ـ قدمت بصورة فردية، معتمدة فى غالبيتها، على جهود باحث، أو باحثين، وأن معظمها جاء متأثرًا بحركتى الأهدا ف التربوية، والكفايات التعليمية.

وأظهرت هذه الجهود الحاجة إلى وضع معايير للإعداد التخصصى، والمهنى لمعلمى اللغة العربية ـ بوصفها لغة أم ـ بالتعليم العام، تشتق من المعايير العالمية لإعداد المعلمين الجدد وتكافئ المعايير المعتمدة من قبل منظمات مهنية لمعلمى المواد الدراسية الأخرى.

ويستخلص من هذه الجهود أن تقوم برامج إعداد معلمى اللغة العربية، وتطويرها، وفى الوقت الحالى ـ ينبغى أن يرتكز على الأسس التربوية التى أوجدتها حركة المعايير التربوية؛ باعتبارها حركة معاصرة للإصلاح التربوى، أن قياس كفاءة هذه البرامج، وفعاليتها ينبغى أن يتحدد بالأداء الفعلى للمعلمين داخل الصفوف، والمدارس، ومن ثم فإن مكانة برنامج الإعداد تحدد عبر معايير الأداء، ومؤشراته الفعلية، وليس معايير الإعداد.

إن الإطلاع على نتائج هذه الدراسات، وتوصياتها، والتفكر فيها، ومتابعة الجهود

(*) شارك المؤلف في هذا العمل، وذلك من العام ١٩٩٨م، وحتى العام ٢٠٠٢م.

العالمية فى إعـداد المعلمين بعامة، وإعداد مـعلمى اللغات بخاصة عمـق الإحساس بمشكلة الدراسة، وأكـد حاجة الميـدان التربوى ـ على المسـتوى العربى ـ إلى وضع مـعايير لتعليم اللغة العربيـة تحدد: موشرات الأداء اللغوى للـمتعلمين، وتحدد ـ قبل ذلك ـ مـعايير الأداء التخصصى والمهنى للمعلم اللغة المنوط به الوصول بالمتعلمين إلى هذا المستوى اللغوى.

ب - دراسات سابقة في مجال تدريب معلمى اللغة العربية أثناء الخدمة:

تعددت الدرسات والبحوث التى تناولت تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، أو اقتراح برامج لتنميتهم مهنيًا، بيد أنه ـ وحسبما تيسر ـ لم ينل تدريب معلمى اللغة العربية ـ تحديداً ـ إلا القليل منه.

ففى العـام ١٩٨٧ قام فلاتة بدراسـة استطلاعـية تقويميـة لبرنامج تدريب معـلمى اللغة العربية أثناء الخدمة فى ضوء حاجاتهم،و توصل إلى محتوى هذا البرنامج لا يفى بحاجات معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (فلاتة١٩٨٧).

وبنى الموسى فى العام نفـسه ١٩٨٧ برنامجا لتطـوير الكفاءات التدريسيـة لمعلمى اللغة العربيـة القائمين بالتـدريس في المرحلة الإعدادية،وتحقق ـ عند تجـريبه لهـذا البرنامج ـ من كفاءته، وصلاحيته لتدعيم كفايات معلمى اللغة العربية أثناء الخدمة (الموسى ١٩٨٧).

وفى دراسة الهرمة (١٩٩٦) تم بناء برنامج لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمى اللغة العربية بالمرحـلة الثانوية بلغ عددها ١٥٣ كفاية مـنها: (١٠٣) كفايات تخصـصية، و(٥٠) كفـاية تربوية، وحقق هذا البرنامج عند تجـريبه مستـوى التمكن المنشود (٨٠ ٪ فأكـثر) فى جانبى التحصيل والأداء (الهرمة ١٩٩٦).

ورصد فضل الله ١٩٩٨ واقع تدريب معـلمى اللغة العربية بالمراحل التعليمـية المختلفة، وقدم مـقتـرحات لتـطوير أهداف هذه التدريب، ومـحتـواه، ووسائل تنفـيذه، وأسـاليب تقويمه... (فضل الله ١٩٩٨ ب).

وقدم فضل الله ١٩٩٩ قائمة بالاحـتياجات التدريبية لمعلمى اللغة الـعربية أثنآء الخدمة، مشيراً إلى أنهـا المدخل الأنسب؛ لتصميم برامج التدريب أثناء الخـدمة، وتطويره (فضل الله ١٩٩٩).

والمفيد أن الدراسـات الخاصة ببرامج تدريب مـعلمى اللغة العربية أثنآء الخـدمة أكدت

جمعيها على أن الأداء الفعلى لمعلمى اللغة العربية بالتعليم العام فى حاجة إلى الرصد المستمر، والتطوير وفقا للمستحدثات فى التدريس، والمستجدات فى تحديات تعليم اللغة العربية، وإلى معلمى اللغة العربية ـ كغيرهم ـ إلى التنمية المهنية؛ للحفاظ على الجودة فى الأداء: اللغوى، والتدريسى.

ولعل نتائج الدراسات السابقة فى هذا المحور، وتوصيلها قد أكدت الحاجة إلى هذه الدراسة.

جـ - دراسات سابقة تناولت أداء معلمى اللغة العربية أثناء الخدمة:

ومن هذه الدراسات:

- دراسة إبراهيم (١٩٩٢) وهدفت إلى تعرف مدى إدراك معلمى اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة و،الثانوية لأهمية الأهداف التربوية وطرق صياغتها وتصنيفها.
- ودراسة الكندرى (١٩٩٤) وهدفت إلى تعرف مدى تمكن معلمى اللغة العربية من الكفايات اللازمة لتدريس اللغة العربية، وتوصلت إلى أن الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية يتم بدرجة متوسطة.
- ودراسة مراد (١٩٩٩) وهدفت إلى قياس مستوى أداء معلمى اللغة العربية خريجى كلية التربية للكفايات التربوية اللازمة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت إلى وجود ضعف عام فى مستوى الأداء،ولا سيما الأداء فى صفوف المرحلة العليا.

والملاحظ ـ أيضًا ـ أن الدراسات السابقة ـ ورغم توجهها للأداء، إلا أنها تلاحظه، وتقيسه فى ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة العربية، وليس فى ضوء معايير معتمدة لهذا الأداء، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لوضع بذرته.

٥ - معايير أداء معلمى اللغة العربية:

وضعت منظمات مهنية عالمية معايير خاصة لأداء المعلمين بصفة عامة، ولأداء المعلمين فى بعض التخصصات على وجه التحديد.

ومن المنظمات التى اهتمت بالمعايير التربوية: المجلس الوطنى الأمريكى للاعتماد فى

مجال إعداد المعلم (NCATE)، والمجمع الأمريكى لتقييم، ودعم المعلمين الجدد (INTASC)، ومن المنظمات المتخصصة: المجلس الوطنى الأمريكى لمعلمى الرياضيات (NCTM)، والربطة القومية لمعلمى العلوم (NSTA).

وقد أشارت دراسات عربية سابقة ـ نظريًا ـ إلى أهمية تحديد معايير لإعداد المعلم قبل الخدمة، وإلى مجالات هذه المعايير،وأنواعها، ومنها ـ على سبيل المثال ـ ما أشارت إلى أهمية تحديد معايير الأهداف،والمحتوى، وطرق التدريس،والأنشطة المصاحبة، والتقنية، والتقويم ببرامج إعداد معلمى المرحلة الثانوية فى المجتمع المسلم (شوق، ١٩٩٠)، وتلك التى لفتت الأنظار إلى معايير السمات الشخصية، والمتطلبات العلمية والثقافية، والمتطلبات الأخلاقية والاجتماعية لاختيار المعلم (شوق، وسعيد ١٩٩٥).

ورغم كثرة ما أنجز من بحوث تقويمية، وتطويرية لبرامج إعداد معلم اللغة العربية، ولبرامج تدريبه إلا أنه "مازال يعانى قصورًا ملموسًا فى قدراته التعبيرية، والتذوقية، والنحوية، والهجائية، والخطبة، وفى ثقافة العصر، مع عدم تمكنه من أساليب التدريس الحديثة، ووسائل تطويرها، وما يتصل بها من تقنيات، وذلك لقصور مناهج الإعداد،وعدم قدرتها على استيعاب المتغيرات، وضآلة ثمرتها الفكرية والتربوية،وضعف متابعتها الميدانية لخريجها (أحمد، ٢٠٠٠، ص ٢٦٠).

هذا فى الوقت الذى أكد فيه التربويون أن التغيرات التى حدثت فى العصر الحديث تستدعى تغييرا فى أدوار معلمى اللغة العربية،و مهامهم حاليا، ومستقبلا؛ بحيث يصبح معلم اللغة العربية "معلما واسع الأفق، يطلع على العالم بعقل منفتح، ورؤية رحبة، طموحا يسعى لوصول إلى أعلى المراتب العلمية، ويطور نفسه مهنيا، دؤوبا فى تحصيل المعرفة، متمكنا من أدوات اللغة العربية، ومهاراتها، ومن المهارات التربوية الرئيسية والفرعية، متعاونا مع الآخرين، باحثا يستطيع توظيف شبكات المعلومات الدولية لخدمة تعليم اللغة الأم،قادرا على إقامة علاقات طيبة مع أولياء الأمور، تقنيا يمتلك القدرة الفنية على توظيف أدوات التقنية المتاحة للحصول على المعرفة وتنظيمها" (حسن، ٢٠٠٠، ص ص. ١٢٣ ـ ١٢٤).

والمعايير يمكن أن تكون مدخلا لتطوير برامج تكوين المعلم: إعداده، وتدريبه، وكليات

التربية، ووزارات التعليم يمكن أن تتخذ من المعايير التى اعتمدتها المنظمات العالمية العامة والمتخصصة قاعدة لنواتجها المرغوبة، وأساسا للترخيص لمزاولة مهنة التدريس لأول مرة، ولإعادة الترخيص كل فترة.

وقد سبق الإشارة إلى وجود معايير عامة للمعلمين الجدد، ولإجازتهم التدريس، ووجود معايير خاصة لمعلمى بعض التخصصات من مثل: رياض الأطفال، والرياضيات، والعلوم؛ مع عدم وجود معايير لأداء معلمى اللغة العربية بوصفها اللغة الأم، معتمدة من منظمة مهنية عربية، أو عالمية يمكن الالعتماد عليها عند تطوير برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية،وعند الترخيص لهم بتدريس اللغة العربية، وعند إعداد برامج تدريبهم أثناء الخدمة.

ومن هنا كان الإحساس بمشكلة هذه الدراسة، وبالحاجة إلى إجرائها.

ثالثا: مصطلحات ذات علاقة بمعايير الأداء:

- **المعايير Standards**

فى هذه الدراسة هى: العبارات التى تصف معلم اللغة العربية القادر على توفير معايير المحتوى لدى المتعلمين، والتى يمكن بموجبها الحكم على إمكانية الترخيص لهذا المعلم، أو إعادة الترخيص له بمزاولة مهنة التدريس اللغة العربية بالتعليم العام.

- **الأداء اللغوى Arabic Language Performance**

ويقصد به: الأداء الدال على الجودة اللغوية، وأسس التمكن من مهارات اللغة العربية ومفاهيمها، ومعارفها، واستخدامها استخداما صحيحًا داخل الصف الدراسى.

- **الأداء التدريسى Teaching Performance**

ويقصد به: الأداء الدال على الكفاءة المهنية، ويمكن من عمليات تدريس اللغة العربية: التخطيط والإعداد، وتنفيذ التدريس، وتقويم الأداء الغوى للمتعلمين، وما يرتبط بذلك مسئوليات مهنية.

• معايير أداء معلمى اللغة العربية

Standards for the Performance of Teacher of Arabic Language

ويقصد بها فى هذه الدراسة: العبارات التى تصف بدقة، وبصورة إجمالية، وعامة، وما ينبغى أن يعرفه معلم اللغة العربية مفاهيم اللغة العربية ومعارفها، وما يستطيع القيام به من مهاراتها، وما لديه من مهارات تدريسها، داخل الصف الدراسى.

• النواتج Outcomes

ويقصد بالنواتج فى هذه الدراسة: المعايير الخاصة التى يمكن اشتقاقها من المعايير العامة، والتى تحدد ما يعرفه معلمو اللغة العربية، وما يستطيعون القيام به، بعد مرورهم بخبرات الإعدادين: التخصصى والمهنى الموجهين لتوفير معايير الأداء المعتمدة.

• مؤشرات الأداء Performance Indicators

ويقصد بها فى هذه الدراسة: الأدلة الفعلية التى يقدمها المعلم من خلال سلوكه اللغوى، والتدريسى، داخل الصف الدراسى، والتى تبرهن بما لا يقبل الشك، استيعابه لما تعلمه أثناء إعداده التخصصى،و المهنى، وقدرته على استخدامه.

ويمكن الاستعانة بهذه المؤشرات؛ لتقويم أداء معلم اللغة العربية فى أى مستوى: مبتدأ / عادى / خبير، وفى أى مرحلة: أساسى / ثانوى.

• الاعتماد الأكاديمى Accreditation

ويقصد بالاعتماد الأكاديمى للمعايير: إقرارها منظمة مهنية (رابطة، أو جمعية، ...)، أو جهة حكومية تعليمية (وزارة، أو مركز قومى، ...)، وتبنى هذه المنظمة لهذه المعايير،والزام المدارس التابعة لها، أو تلك التى تطلب اعترافها، بتوفير هذه الأداءات فيمن يعمل فيها ـ حاليا ـ أو يلتحق بها ـ مستقبلا ـ من معلمى اللغة العربية.

والسؤال المهم: كيف يمكن تحديد معايير الأداء المتميز لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

إن ذلك يمكن أن يتحقق من خلال:

ـ تعرف المهارات اللغوية، والمفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية، التى يحتاج معلم اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة إلى إكسابها للمتعلمين، وذلك من خلال:

* الإطلاع على كتب اللغة العربية بالتعليم العام، وإعداد قوائم بالموضوعات اللغوية والأدبية المقررة على كل صف دراسى على حدة، وبكل مرحلة تعليمية.

* تحليل محتوى وثيقة منهج اللغة العربية بالتعليم العام باعتبارها أول وثيقة تم اعتمادها وفقا لحركة المعايير التربوية، وذلك بهدف:

- تحديد محاور معايير تعليم اللغة العربية بالتعليم العام.

- تحديد نواتج التعلم الخاصة بكل معيار.

- مسح خرائط المدى، والتتابع لما يقدم فى الصفوف المختلفة من ناحية، وفى الصف الواحد فى المحاور المختلفة من ناحية أخرى.

* القيام بمقابلات مفتوحة مع بعض خبراء تعليم اللغة العربية، الذين شاركوا فى إعداد المعايير القومية لتعليم اللغة العربية بالتعليم العام، بهدف:

- تعرف المحاور المقترحة للمعايير القومية لمادة اللغة العربية بالتعليم العام.

- تحديد المحتوى اللغوى الذى يمثل الأهمية القصوى للمتعلمين، والمحتوى اللغوى الذي يجب عليهم معرفته، وتطبيقه، والمحتوى اللغوى الذى يجدر بالمتعلمين معرفته.

* دراسة كتاب:إطار للتدريس لشارلوت دانيلسون Charlotte Danielson

وتم اختيار هذا الكتاب بهدف:

- تعرف إطار للتدريس مبنى على معايير الأداء، ويمكن الإفادة منه عند تحديد معايير الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية.

وهذا الكتاب يقدم إطاراً للتدريس قائما على:

- معايير الأداء التى طورتها هيئة خدمات الاختبارات التربوية الأمريكية (ETS).

- قاعدة بحثية معتمدة على الوثائق الصادرة عن الهيئة الأمريكية لمعايير مهنة احتراف التدريس، ومعايير تقويم الأداء الصفى PRAXIS3.

- الاستجابة لأداء المعلمين المبتدئين، والمعلمين ذوى الخبرة على حد سواء.

- الاستخدام متعدد الأغراض: التقويم الذاتى للمعلمين، والتنمية المهنية للمعلمين المتمرسين، وتوجيه المعلمين وتقويم أدائهم من قبل المديرين، والموجهين.

- وجود وصف لمستويات أداء المعلمين (Rubrics).

وقد تمت دراسة هذا الإطار بهدف:

- تحديد مجالات ممارسة مهنة التدريس.
- تحديد مكونات الممارسة المهنية التى تشكل عملية التعليم، وذلك لكل مجال.
- وصف مكونات الممارسة المهنية، وتبرير أهمية كل مكون، والأدلة التى يظهرها المعلم فى ممارسة كل أداء تدريسى.
- تعرف الوصف الدقيق لمستويات الأداء فى كل عنصر من العناصر الخاصة بكل مكون من مكونات الممارسة المهنية، وذلك فى كل مجال من مجالات إطار التدريس المختار.

ويعتقد المؤلف أن هذا الإطار - وما يماثله - يمكن أن يساعد فى وضع منظومة متكاملة لمعايير الأداء التدريسى لمعلم اللغة العربية (لمزيد من التفصيل انظر: Danielson, C., 1996).

* الإطلاع على عينات نقصودة من تقارير الأداء التى يقدمها الموجهون، بعد قيامهم بالزيارات الميدانية لمعلمين ومعلمات ذوى مستويات أداء: متميزة، ومتوسطة،وضعيفة، بهدف:

- الإفادة من خبرات الموجهين فى تقويمهم لأداء معلمى اللغة العربية بالعليم العام.
- تحديد الأدلة الشائعة لكل من الأداء المتميز، والمتوسط،وغير المرضى للمعلمين، كما يراها المشرفون التربويون.
- تعرف الأخطاء الشائعة فى الأداء اللغوى: الشفوى والكتابى، والأداء التدريسى: قبل، وأثناء، وبعد الحصة، وذلك لدى معلمى اللغة العربية بالتعليم العام.

ويمكن تحديد النواتج الناجمة عن توفر المعايير المقترحة لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام من خلال:

* تحليل محتوى المعايير العامة المقترحة لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام، والتى وافق المحكمون على منطوقها ، وذلك بهدف:

- اشتقاق نواتج الأداء اللغوى التى تعكس المعرفة اللغوية، واستخدامات المعلمين لها فى الموقف الصفى.

- اشتقاق نواتج الأداء التدريسى التى تمثل بدقة مجالات المعايير المقترحة للأداء التدريسى.
- التأكد من انتماء نواتج ك لمعيار لمجاله، وشمول نواتج كل معيار لما يقصده.

ويمكن التحقق من توافر معايير الأداء المتميز لدى معلمى اللغة العربية من خلال:

* تحليل محتوى كل ناتج من النواتج المشتقة من المعايير العامة؛ وذلك بهدف:

- تحديد الأدلة الفعلية التى يجب أن يقدمها المعلم فى الموقف الصفى؛ للتدليل على تمكنه اللغوى: الشفوى، والكتابى.
- تحديد الأدلة الفعلية التى يجب أن يقدمها المعلم فى الموقف الصفى؛ للتدليل على تمكنه من عمليات تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.
- التأكد من مقابلة مؤشرات الأداء اللغوى للمعلم لمعايير محتوى منهج اللغة العربية.
- التأكد من مقابلة مؤشرات الأداء اللغوى لمكونات وعناصر إطار التدريس المختار.

ويتطلب تطوير هذا الأداء القيام بمجموعة من الإجراءات منها:

* تقديم اقتراحات تتصل بتطوير المعايير المقترحة لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام، تهدف إلى:

- تحديد مستويات Levels لمعايير الأداء؛ وفقًا للمرحلة التعليمية التى يعمل بها معلم اللغة العربية.
- تحديد معالم Benchmarks لمؤشرات الأداء لكل من: المعلم المبتدئ، والمعلم الممارس، والمعلم المتميز، والمعلم الخبير.
- الوصف الدقيق لمستويات الأداء Rubrics، لكل معيار من المعايير المقترحة للأداء.
- تحديد المهمات Tasks كأدوات لتقويم الأداء اللغوى، والتدريسى لمعلمى اللغة العربية؛ لإجازتهم، ولإعادة إجازتهم لمهنة التدريس.

* تقديم قائمة بالمعايير العامة المقترحة لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام، ونواتجها، ومؤشرات الأداء لكل ناتج؛ وذلك بهدف:

- مناقشتها من قبل الخبراء ، والمتخصصين، والباحثين فى مجالى: تكوين المعلم بعامة، وتكوين معلم اللغة العربية بخاصة.

- إخضاعها للدراسات الميدانية والتجريبية؛ لتعرف مدى مناسبتها للميدان التربوى.

- مقارنتها بمثيلاتها، والخاصة بمعلمى اللغات، والمواد الدراسية الأخرى، والمعتمدة من منظمات مهنية عالمية؛ للاطمئنان على مستواها.

- تعديلها: حذفا، أو إضافة، أو صياغة.

- حصولها على موافقة جمعية علمية، أو منظمة مهنية، أو جهة حكومية تعليمية، واعتبارها ملزمة للمدارس المعترف بها من هذه الجهة.

رابعًا: قائمة معايير الأداء المتميز لمعلمى اللغة العربية:

تأتى القائمة المقترحة فى مستويات ثلاثة:

* يختص **المستوى الأول** بالمعايير العامة لأداء معلمى اللغة العربية، وتحددت هذه المعايير فى سبعة معايير: ثلاثة منها تتصل بالأداء اللغوى لمعلمى اللغة العربية بالتعليم العام،والأربعة الأخرى تتصل بالأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية بالتعليم العام.

** ويختص **المستوى الثانى** بنواتج الأداء، والتى تمثل معايير خاصة لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام، وتحددت هذه النواتج فى اثنين وثلاثين ناتجا : ١٢ ناتجا لغويا، و٢٠ ناتجا تدريسيا.

*** ويختص **المستوى الثالث** بمؤشرات نواتج الأداء التى يلزم المتقدم لمزاولة التدريس، أو من سيتم تقويمه؛ لإعادة الترخيص له بالتدريس - بلزمه إظهارها فى اختبارات القبول، أو فى مواقف التقويم المختلفة، وتحددت هذه المؤشرات فى مائتين وخمسة عشر أداء منها: مائة وعشرون أداء لغويًا،وخمسة وتسعون أداء تدريسيًا.

ومعنى ما سبق أن الصورة المقترحة لمعايير أداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام جاءت فى (سبعة) معايير، يمثلها (اثنان وثلاثون) ناتجًا، يمكن ملاحظتها من خلال (مائتى وخمسة عشر) أداء.

ومعنى ما سبق ما يلى:

- أن معايير أداء معلمى اللغة العربية: سبعة معايير رئسية، منها(٣) معايير لغوية، (٤) معايير تدريسية.

- أن نواتج القائمة (٣٢ ناتجًا) تعد بمثابة معايير فرعية لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام: منها (١٢) ناتجًا لغويا، و(٢٠) ناتجًا تدريسيًا.

- أن عدد المؤشرات (معايير الأداء) التى يمكن أن تظهر عندما تتوافر المعايير العامة، ونواتجها هى (٢١٥) مؤشر أداء، منها: (١٢٠) مؤشرا يتصل باللغة العربية، و(٩٥) مؤشرا يتصل بالتدريس.

وفيما يلى عرض تفصيلى لهذه المعايير:

أ.بالنسبة لمعايير الأداء اللغوى، ونواتجها، ومؤشراتها:

- تحدد للأداء اللغوى ثلاثة مجالات هى:

* مجال: مهارات الاتصال اللغوى.

* مجال: المفاهيم اللغوية.

* مجال: المعارف الأدبية.

وفى ضوء ذلك؛ توصلت الدراسة إلى ثلاثة معايير للأداء اللغوى لمعلم اللغة العربية بالتعليم العام، تتطلب أن :

* يطور المعلمون :تخصص اللغة العربية" استخدام لمهارات اللغة العربية فى مواقف التعبير، والتواصل،و التفكير؛ بما يحقق كفاءة هذه الاستخدام، وفعاليته.

* يظهر المعلمون "تخصص اللغة العربية" قدرة على استخدام قواعد اللغة العربية؛ تعكس فهما أفضل لها، ودليلًا على اكتسابهم لمفاهيمها المختلفة.

* يطور المعلمون "تخصص اللغة العربية" معرفتهم بالأدب العربى: مفاهيمه، ومعارفه، ويظهر ذلك فى معالجتهم للنصوص الأدبية: الشعرية ،والنثرية، وتذوقهم لها.

** وتحدد للأداء اللغوى اثنا عشر مكونا، بواقع أربعة مكونات لكل مجال، وفى ضوء ذلك، تضمنت القائمة المقترحة **اثنى عشر ناتجًا (معيار خاصًا) للأداء اللغوى**، ركزت فيما يخص المهارات على التفكير المصاحب لكل مهنا،والأداء الخاص بها، وركزت فيما يخص المفاهيم على معرفة سماتها، ومصطلحاتها، وتطبيق قواعدها، وركزت فيما يخص الأدب على معرفته، وفهمه، وتذوقه.

*** وتحدد لكل أدلة ناتج عشرة مؤشرات للأداء بلغت فى مجموعها **مائة وعشرين أداءاً لغويًا، تقدم أدلة فعلية علي قدرة معلم اللغة العربية على استخدام اللغة العربية، من حيث:**

- الاستماع الفعال، والتمكن من الكلام، والقراءة الصحيحة الواعية جهراً، وصمتًا، والكتابة المتقنة.
- اكتساب المفاهيم، النحوية، والصرفية، والإملائية، والبلاغية، واستخدامها؛لفهم اللغة المستقبلية من المتعلمين: شفويًا، أو كتابيًا، واستثمارها لإفهام المتعلمين ما ينتجه من لغة شفوية، أو تحريرية، ولتيسير تعلم الطلاب للمقرر عليهم من هذه المفاهيم.
- الإلمام بالأدب العربى: فنونه، وتاريخه، ونماذج من إنتاجاته، وشخصياته...

وقد جاءت مؤشرات الأداء داخل القائمة مرتبة؛ وفقًا لترتيب المعايير الثلاثة من ناحية، ووفقًا لترتيب المكونات الأربعة داخل كل معيار من ناحية أخرى.

ب.بالنسبة لمعايير الأداء التدريسى، ونواتجها، ومؤشراتها:

* تحدد للأداء التدريسى أربعة مجالات هى:

- مجال التخطيط للتدريس.
- مجال البيئة الصفية.
- مجال التدريس.
- مجال المسؤولية المهنية.

ووفقا لذلك؛ فإن الدراسة توصلت إلى **أربعة معايير عامة للأداء التدريسى** لمعلم اللغة العربية بالتعليم العام، تتطلب أن:

* يخطط المعلمون "تخصص اللغة العربية" لدرسهم تخطيطًا مترابطًا، وواعيًا بالمحتوى، والاستراتيجيات، والمتعلمين، والمواد، والتقويم.

* يهيئ المعلمون "تخصص اللغة العربية" بيئة صفية فعالة: معنويًا، وماديًا؛ لإكساب تلاميذهم المهارات، والمفاهيم، والمعارف اللغوية، والأدبية.

* يستخدم معلمو اللغة العربية مداخل فعالة لتعليم لغتهم الأم، بدمج التقنيات الحديثة في تدريسهم.

* يتحمل معلمو اللغة العربية المسئولية المهنية في علاقاتهم، وخدماتهم للمدرسة، والمنطقة التعليمية، والبيئة المحلية، ملتزمين بأخلاقيات مهنة التعليم.

** وفي ضوء تحليل محتوى إطار التدريس المشار إليه في مصادر بناء القائمة؛ تحدد لكل مجال من المجالات الأربعة خمسة مكونات بإجمالي(٢٠ مكونًا).

وفي ضوء ذلك؛ تضمنت القائمة المقترحة **(٢٠) ناتجًا للأداء المدرسي** لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

*** وأدى تحليل كل ناتج من هذه النواتج إلى تعرف العناصر المتضمنة فيه، والتي أمكن ترجمتها، وصياغتها في صورة مؤشرات للأداء التدريسي، وجاءت نتائج ذلك كما يلي:

- عدد مؤشرات الأداء التدريسي للمعيار الخاص بالتخطيط (٢٥) مؤشراً.
- عدد مؤشرات الأداء التدريسي للمعيار الخاص بالبيئة الصفية (٢٣) مؤشراً.
- عدد مؤشرات الأداء التدريسي للمعيار الخاص بالتدريس (٢٤) مؤشراً.
- عدد مؤشرات الأداءالتدريسي للمعيار الخاص بالمسئولية المهنية (٢٣) مؤشراً.

ومع ما سبق أن إجمالي **مؤشرات الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام (٩٥) مؤشراً.**

وهذه المؤشرات تقدم أدلة فعلية على جودة أداء معلمي اللغة العربية في تخطيط لمواقف إكساب المفاهيم والمهارات اللغوية، وحسن تنظيمهم للبيئة الصفية، وإدارتهم للموقف التدريسي، واستخدام استراتيجيات تدريسية فعالة، وإدماجهم للتكنولوجيا عند التدريس، واضطلاعهم بأدوار قيادية داخل المدرسة، وخارجها، وتنمية أنفسهم مهنيًا؛ بمت ينعكس إيجابيًا على تعليمهم للغة العربية.

والملاحظ أن كلا من الأداء اللغوي، والأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية قد حددت معاييره في ثلاثة مستويات، ويتفق ذلك مع ماذكره حيدر ٢٠٠٤ نقلا عن سولومون ١٩٩٨

Solomon 1998 من "أن المعايير التربوية تشبه بنية شجرة، ننظر إليها مقلوبة (من أسفل لأعلى): المعايير العامة تشبه ساق الشجرة (الجذع)، والنواتج تشبه فروعها، والمؤشرات (معايير الأداء) تشبه الأوراق. وفى الوقت الذى تصنع فيه الأوراق الغذاء للشجرة، بالمقابل تقود المؤشرات إلى تحقيق المعايير (حيدر ٢٠٠٤، ص ٢٠ "بتصرف").

والملاحظ ـ أيضًا ـ أن مؤشرات الأداء اللغوي جاءت أكثر من مثيلاتها للأداء التدريسى؛ وقد يرجع ذلك إلى كثرة مفردات محتوى منهج اللغة العربية بالتعليم العام، والحاجة إلى إتقان معلم اللغة العربية لجميع المهارات الفرعية، والمفاهيم الجزئية، والمعارف التفصيلية للغة العربية، وهى كثيرة، ومتشبعة، واعتبار ذلك أمراً ملزما لمعلم اللغة العربية، فى المقابل ترك مساحة من الحرية له فى الأداءالتدريسى دون إلزام.

وبصفة عامة؛ فإن النتائج تقدم إطاراً لمعايير مقترحة لأداء معلمى اللغة العربية، وما يسفر عنه من نواتج، وما يدل عليه من مؤشرات.

قائمة المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام

المستوى الأول

المعايير العامة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام

المعيار الأول في مجال مهارات التواصل باللغة العربية:

يطور المعلمون «تخصص اللغة العربية» استخدامهم لمهارات اللغة العربية في مواقف التعبير، والتواصل، والتفكير؛ بما يحقق كفاءة هذا الاستخدام، وفعاليته.

المعيار الثاني في مجال مفاهيم اللغة العربية:

يظهر المعلمون «تخصص اللغة العربية» قدرة على استخدام قواعد اللغة العربية؛ تعكس فهماً أفضل لها، ودليلاً على اكتسابهم لمفاهيمها المختلفة.

المعيار الثالث في مجال المفاهيم والمعارف الأدبي:

يطور المعلمون «تخصص اللغة العربية» معرفتهم بالأدب العربي: مفاهيمه، ومعارفه، ويظهر ذلك في معالجتهم للنصوص الأدبية: الشعرية والنثرية، وتذوقهم لها.

المعيار الرابع في مجال التخطيط والإعداد :

يخطط المعلمون «تخصص اللغة العربية» لدروسهم تخطيطاً مترابطاً، وواعياً بالمحتوى، والاستراتيجيات، والمتعلمين، والموارد، والتقويم.

المعيار الخامس في مجال البيئة الصفية:

يهيىء المعلمون «تخصص اللغة العربية» بيئة صفية فعالة: معنوياً، ومادياً؛ لإكساب تلاميذهم المهارات،والمفاهيم، والمعارف اللغوية، والأدبية.

المعيار السادس في مجال تنفيذ تدريس اللغة العربية بكفاءة عالية:

يستخدم معلمو اللغة العربية مداخل فعالة لتعليم لغتهم الأم، ويدمجون التقنيات الحديثة في تدريسهم.

المعيار السابع في مجال المسئولية المهنية الواجبة على معلم اللغة العربية:

يتحمل معلمو اللغة العربية المسئولية المهنية في علاقاتهم، وخدماتهم للمدرسة، والمنطقة التعليمية، والبيئة المحلية، ملتزمين بأخلاقيات مهنة التعليم.

المستوى الثاني

نواتج المعايير العامة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام (المعايير الخاصة)

١ـ نواتج المعيار الأول:

تتحدد نواتج المعيار الأول باتصاف معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بما يلي:

ـ الاستماع بإجادة وتمكن، وتحليل مسموع، وتقويمه وتوظيفه في المكلام والكتابة.

ـ التحدث بلغة حديثاً واضحاً، ومنظماً، وصحيحاً، ومعبراً.

ـ القراءة الصحيحة بوعي وسرعة وبشكل مناسب، وتميز سواء أكانت جهريةً أم صامتةً.

ـ الكتابة بلغة فصيحة وبخط واضح، والتعبير عن المعلومات والأفكار، والمشاعر بإجادة وإتقان.

نواتج المعيار الثاني

تتحدد نواتج المعيار الثاني باتصاف معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بما يلي:

ـ تحديد مكونات أي مفهوم نحوي بدقة، وتوظيف هذه المفاهيم في الكلام والقراءة والكتابة.

ـ استخلاص سمات المفهوم الصرفي، وتوظيفه ـ بإتقان ـ في الكلام والكتابة.

ـ تحديد حالات رسم الكلمات العربية وفقا لقواعد الإملاء العربي، وضرب أمثلة على كل حالة، وتطبيق ذلك في الكتابة.

ـ التعرف على المصطلحات البلاغية: تعريفها، وسماتها، وأمثلتها، واستخدامها.

نواتج المعيار الثالث

تتحدد نواتج المعيار الثالث باتصاف معلمي اللغة اللعربية بالتعليم العام بما يلي:

- التمييز بين الفنون الأدبية باستخلاص سماتها، ومكوناتها ووسائل التعرف عليها.
- تحليل تاريخ الأدب العربي: عصوره، وأحداثه، وشخصياته. وإنتاجاته.
- اكتشاف جمال اللغة العربية من خلال فحص النصوص الأدبية وتحليلها.
- تعرُّف بحور الشعر العربي، وتحديد تفعيلاتها وتقويم الشعر في ضوئها.

نواتج المعيار الرابع

تتحدد نواتج المعيار الرابع باتصاف معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بما يلي:

- تعرُّف المحتويات اللغوية، والأساليب التربوية المناسبة لمعالجتها.
- إظهار معرفة جيدة بالمستوى اللغوي للمتعلمين، وسماتهم المؤثرة عليه.
- اختيار نواتج الأداء اللغوي المناسبة للمتعلمين، وحسن صياغتها.
- تصميم خطط واضحة، ودقيقة، ومترابطة؛ لتدريس اللغة العربية.
- التخطيط لتقويم التحصيل، والأداء اللغوي لمتعلمين.

نواتج المعيار الخامس

تتحدد نواتج المعيار الخامس باتصاف معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بما يلي:

- توفير بيئة من الإحترام والمودة بدرس اللغة العربية.
- إظهار قيمة الدرس اللغوي، ومصادر إثرائه.
- إدارة إجرءات تعلم اللغة العربية في البيئة الصفية بوعي وكفاءة.
- متابعة سلوك المتعلمين اللغوي وإدارته بنجاح.
- تنظيم مكان تعلم المعارف والمهارات اللغوية بشكل مناسب.

نواتج المعيار السادس

تتحدد نواتج المعيار السادس باتصاف معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بما يلي:

- التواصل اللفظي، وغير اللفظي مع التلاميذ بوضوح ودقة.

ـ استخدام أساليب الأسئلة والنقاش بكفاءة وفعالية.

ـ إشراك المتعلمين في تعليم وتعلم اللغة العربية.

ـ الاستجابة لردود أفعال المتعلمين، ولإجاباتهم في درس اللغة العربية.

ـ استخدام التقنيات التعليمية في تدريس اللغة العربية بكفاءة.

نواتج المعيار السابع

تتحدد نواتج المعيار السابع باتصاف معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بما يلي:

ـ التأمل، والتفكر في إجراءات تعليم اللغة العربية.

ـ استخدام السجلات لحفظ المعلومات الخاصة بالتحصيل اللغوي للمتعلمين.

ـ التواصل ـ فيما يخص التحصيل اللغوي ـ مع أسر التلاميذ بفاعلية.

ـ المساهمة في المشروعات اللغوية للمدرسة، والإدارة التعليمية، والمجتمع المحلي.

ـ الحرص على النمو المهني، والإضطلاع بالأدوار المهنية.

المستوى الثالث

مؤشرات نواتج المعايير العامة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام (معايير الأداء)

١ - مؤشرات الأداء لنواتج المعيار الأول:

تحقق المعيار الأول يودي إلي وجود معلمي لغة عربية قادرين أن:

ـ يستمعوا إلي الآخرين بوضوح.

ـ يدللوا على استيعاب المسموع.

ـ يستخلصوا الأفكار الصريحة، والضمنية مما يسمعوا، ويميزوا بينها.

ـ يستخلصوا المغزى من خلال التنغيم، ونبرات الصوت.

ـ يوظفوا المسموع ـ الصحيح والمقنع ـ في التعبير: الشفوي والتحريري.

يفسروا المسموع: كلمات، وتعبيرات، وإيماءات في ضوء ثقافة المتكلم.

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

- يحتفظوا بالمهم - من المسموع - حياً في الذهن، ويدللوا على ذلك عند الحاجة.
- يلتزموا بآداب الاستماع، وعاداته.
- يقوموا المسموع وفقا لمعايير واضحة ومحددة.
- ينطقوا الألفاظ المنتقاة، والجمل سليمة التركيب نطقاً حسناً.
- ينظموا الكلام، ويوصلوه بشكل فعالٍ ومؤثرٍ.
- يثروا الحديث بأمثلة، واستشهادات.
- يتحدثوا بطلاقة، وانسيابية.
- يعرضوا الأفكار بطريقة متسقة، ومترابطة، ومتسلسلة.
- ينوعوا الكلام، ويبتكروا فيه.
- يتصلوا بالمستمعين بصرياً، وجسدياً بكفاءة.
- يتخيروا الوقت، والمكان المناسبين للتحدث.
- يراعوا ثقافة المستمعين: لغةً وأفكاراً وعادات.
- يستخدموا الأداء الحركي (العين واللسان واليد) في أثناء القراءة استخداماً سليماً.
- يستخلصوا الأفكار العامة، والجزئية للمادة المقروءة.
- يستخدموا استراتيجيات متنوعة؛ لفهم المقروء.
- يحللوا النصوص المقروءة وفق استراتيجيات واضحة.
- يكتشفوا البنيات التنظيمية للنصوص المعلوماتية المقروءة.
- ينقدوا المقروء، ويختبروا مصداقيته، ويقوموه من خلال أمثلته، وأدلته.
- يمارسوا الأنواع المختلفة للقراءة.
- يستخدموا المقروء في حل المشكلات الحالية، والمستقبلية.
- يستخدم المقروء في مواقف الكلام والكتابة.
- يلتزموا بآداب وعادات القراءة في المواقف المدرسية، وغير المدرسية.

obeikandl.com

- يحددوا أهداف الكتابة تحديداً سليماً، ويختاروا العمل الكتابي اختياراً حسناً.
- يجيدوا البحث في مصادر المعلومات التقليدية، والتكنولوجية.
- يوثقوا المعلومات توثيقاً صحيحا، ويدعموا الأفكار بأدلة وأمثلة، واستشهادات.
- ينظموا المعارف، والأفكار، ويشرحوا، ويكتبوا حول نقاط واضحة.
- يكتبوا نصوصاً معلوماتيةً، وأدبية (سردية، وحوارية).
- ينوعوا الألفاظ، والتعبيرات بشكل مبدعٍ.
- يكتبوا لجميع الأغراض الوظيفية.
- يتجنبوا الخطأ: النحوي، والصرفي، والإملائي.
- يلتزموا بأشكال الكتابة، وتنظيماتها المتعارف عليها (رسمياً، وودياً).
- يقوموا المكتوب ذاتيا: فكرياً، ولغوياً، وفنياً.

٢- مؤشرات الأداء لنواتج المعيار الثاني:

تحقق المعيار الثاني يؤدي إ لي وجود معلمي لغة عربية قادرين أن:

- يستوعبوا بنية كل نوع من أنواع الجمل العربية.
- يحللوا الجمل العربية تحليلاً تاماً.
- يعربوا الجمل العربية إعراباً صحيحاً.
- يحللوا الأساليب تحليلاً سليماً.
- يميزوا بين الأساليب العربية، وغير العربية في تركيب الجمل.
- يسندوا الأفعال الصحيحة، والمعتلة إلي الضمائر إسناداً صحيحاً.
- يصنفوا الأسماء العربية وفقاً لمعايير محددة (وظيفتها، وإعرابها، ونوعها..)
- يصنفوا الحروف العربية حسب: نوعها، ووظيفتها، وحالات إعرابها...
- يتعرفوا أنواع المركبات الجزئية: الظروف - أشباه الجمل - النعوت - المصادر.
- يضبطوا أواخر الكلمات حسب حالتها الإعرابية ضبطاً صحيحاً.

obeikandl.com

- يصوغوا المشتقات من الثلاثي، وغير الثلاثي صياغة سليمة.
- يحولوا من التذكير إلي التأنيث، والعكس، ومن المفرد إلي المثنى إلي الجمع والعكس.
- يصرفوا الفعل مع الضمائر تصريفاً صحيحاً.
- يصنفوا الأفعال منحيث الصحة والاعتلال والتجرد والزيادة والتصرف، والجمود..
- يصنفوا الأسماء إلي متصرف وجامد وإلي منقوص ومقصور وممدود...
- يصنفوا الأفعال حسب حروفها، ونوعها، وحالتها..
- يستخدموا المعاجم المختلفة استخداماً صحيحاً، وحسب مناهج الكشف المختلفة.
- يزنوا الكلمات وزناً صرفياً سليماً.
- يصغروا الكلمات وفقاً للقواعد المحددة لذلك.
- ينسبوا إلي بعض الكلمات بدقة.
- يصنفوا الحروف العربية حسب حالات رسمها تصنيفاً صحيحاً.
- يميزوا حالات التنوين، ولا سيما النصب في حالاته المختلفة.
- يحددوا حالات رسم الهمزات: والوصل والقطع، والمتوسطة، والمتطرفة.
- يحددوا حالات رسم الألف اللينة ألفاً، ورسمها ياءً في الأسماء والأفعال.
- يصلوا حروف الجر أو العطف بـ (ال)، و (ما)، و(من) وصلاًسليماً.
- يتعرفوا حالات استخدام كل علامة من علامات الترقيم.
- يفرقوا بين واو الجمع، وواو الجماعة، وواو الفعل المعتل الآخر بالواو.
- يميزوا بين الرسم العادي، والرسم القرآني لبعض الكلمات.
- يتعرفوا كيفية رسم الكلمات (المصطلحات) في المواد الدراسية المختلفة.
- يحددوا مكونات رسم كل حرف من حروف العربيةحسب الخطوط المختلفة.
- يميزوا بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي؛ بذكر سمات كل منهما.
- يحددوا عناصر التشبيه.

- يشرحوا المقصود بالسجع.

- يفرقوا - بذكر أوجه التشابه والاختلاف - بين الجناس الناقص، والتام.

- يصنفوا الكلام المسموع، أو المكتوب إلي خبري وإنشائي حسب خصائص كل منهما.

- يحددوا عناصر الاستعارة (المكنية والتصريحية).

- يشرحوا مكونات أسلوب القصر.

- يفرقوا بين الإيجاز والإطناب في المسموع، والمقروء.

- يتعرفوا أنواع الصور البلاغية، ويحددوا مسمى كل صورة.

- يشرحوا المقصود بالكناية.

٣- مؤشرات الأداء لنواتج المعيار الثالث:

تحقق المعيار الثالث يؤدي إلي وجود معلمي لغة عربية قادرين أن:

- يشرحوا أبياتاً شعرية ممثلة لعصور الأدب العربي، ويحفظوها.

- يحللوا قصصاً قصيرة، وروايات تحليلاً يبرز عناصرها المختلفة.

- يحددوا عناصر الأعمال المسرحية المرئية، والمقروءة.

- يتعرفوا على عدد كاف من الحكم، والأمثال العربية.

- يميزوا بين السير الذاتية، والسير الغيرية.

- يكشفوا عن مكونات أية خطبة، أو مقال مسموع، أو مقروء.

- يحددوا عناصر الرسالة في الأدب العربي، مع ذكر أمثلة لكل عنصر.

- يتعرفوا على كل جنس من الأجناس الأدبية باستخدام المعايير الخاصة به.

- يحددوا سمات أدب الرحلات في التراث العربي.

- يتعرفوا على عدد كاف من النوادر، والطرائف الواردة في الأدب العربي.

- يحددوا سمات الأدب في كل عصر من عصوره.

- يتعرفوا المدارس الأدبية (كلاسيكية، ورومانسية، وجديدة، وواقعية).

- يذكروا أبرز الأدباء في كل عصر من عصور الأدب العربي.
- يتعرفوا على نشأة، وحياة مشاهير الشعراء، والأدباء العرب.
- يحددوا الأحداث التاريخية المؤثرة في الأدب العربي.
- يقارنوا بين الأعمال الأدبية من حيث بيئاتها العربية.
- يتعرفوا على أشهر الأدباء في البيئة المحلية، وأبرز إنتاجهم.
- يستخلصوا سمات الأدب في البيئات العربية المختلفة.
- يحللوا الأعمال الأدبية حسب سمات مبدعها، وخصائص بيئته.
- يميزوا بين تاريخ الأدب عالمياً، وعربياً، ومحلياً.
- يحللوا النصوص الأدبية؛ لبيان ما فيها من صور جزئية.
- يحللوا النص الشعري؛ لاستخراج عناصره.
- يحددوا أبرز الملامح الفنية في رواية أدبية.
- يحددوا عقدة القصة، ويتنبأوا بأحداثها.
- يحددوا الكلمات الممثلة للمحسنات البديعية المختلفة.
- يستخرجوا الصور البيانية، مع بيان أثرها في النص.
- يشرحوا دلالات المفردات المجازية.
- يحددوا مواطن الحذف، والتقديم، والتأخير، مع بيان أثرها في الكلام، وفهم النص.
- يوظفوا النحو، والبلاغة في تحليل النصوص باعتبارهما من أدوات التحليل.
- يحاكوا بعض أجزاء النصوص الأدبية كالعبارات المجازية.
- يقطعوا الأبيات الشعرية تقطيعاً عروضياً.
- يشرحوا مفهوم التفعيلة.
- يحددوا تفعيلات بحور الشعر العربي.
- يميزوا بين بحور الشعر العربي.

obeikandl.com

- يحكموا على جودة أية قصيدة في ضوء نتيجة تقطيعها عروضياً.
- يستشهدوا بأمثلة صحيحة لكل بحر من بحور الشعر العربي.
- يحددوا مواطن الخطأ، ومواطن التجاوز للضرورة في الأبيات الشعرية.
- يعالجوا الخلل الناشيء عن عدم الالتزام بقواعد العروض.
- يلقوا النصوص الشعرية إلقاء يتمثل فيه الأداء المعبر عن تفعيلات البحر الشعري.
- يحددوا الزحافات، والعلل.

٤ - مؤشرات الأداء لنواتج المعيار الرابع:

تحقق المعيار الرابع يؤدي إلى وجود معلمي للغة عربية قادرين أن:

- يظهروا معرفة واسعة بمحتوى منهج اللغة العربية بالتعليم العام.
- يربطوا - عند التخطيط - الخبرات اللغوية الجديدة بالخبرات اللغوية القديمة.
- يقترحوا أفضل أساليب تدريس المعارف، والمهارات اللغوية للمتعلمين.
- يقترحوا أساليب لمعالجة صعوبات تعلم اللغة العربية بالمراحل المختلفة.
- يقترحوا أساليب مناسبة لتدريس المعارف، والمهارات اللغوية.
- يراعوا خصائص النمو اللغوي مدركين الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يضمنوا خططهم أساليب متنوعة لمعالجة الفروق اللغوية الفردية بين المتعلمين.
- يظهروا معرفتهم بالمهارات والمعارف للموهوبين، والمتأخرين لغوياً من المتعلمين.

يراعوا الاهتمامات والميول اللغوية للمتعلمين في كل مرحلة.

- يظهروا معرفة بثقافة المتعلمين، وعاداتهم اللغوية.
- يضمنوا خططهم نواتج تعلم ذات قيمة؛ ترتقي بالسلوك اللغوي للمتعلمين.
- يصوغوا نواتج تعلم تعكس الأداء اللغوي للمتعلمين، وتسمح بتقويمه.
- يراعوا في النواتج المصاغة الحاجات اللغوية لكل المتعلمين.
- ينوعوافي النواتج اللغوية المصاغة؛ لاستخدام أساليب تعلم كثيرة، ومتعددة.

- يراعوا في النواتج اللغوية المصاغة توظيف اللغة االعربية لخدمة المواد الأخرى.

- يقترحوا أنطمة لغوية مناسبة للمتعلمين، وللامكانيات المتاحة في بيئتهم.

- يقترحوا أنشطة لغوية وظيفية تسهم في إكساب المهارات اللغوية لتلاميذهم.

- يضمنوا خططهم أساليب تدريس تشرك المتعلمين في تعليم وتعلم الخبرات اللغوية.

- يبنوا خططهم الدراسية في وحدة متكاملة، تراعي حاجات التلاميذ اللغوية.

- يراعوا المرونة في تحديد المدى الزمني اللازم لإتمام عمليات تعلم اللغة.

- يربطوا تقويم الأداء اللغوي للمتعلمين بالنواتج التعليمية، ومؤشراتها.

- يقترحوا أساليب للتقويم (شكلية، وغير شكلية) قائمة على الأداء.

- يطلعوا المتعلمين على الوصف الدقيق لمستويات كل أداء لغوي مطلوب.

- يشركوا المتعلمين في التخطيط لتقويم الأداء اللغوي المطلوب منهم.

٥ - مؤشرات الأداء للنواتج المعيار الخامس

تحقق المعيار الخامس يؤدي إلى وجود معلمي لغة عربية قادرين أن:

- يحترموا المتعلمين، وأفكارهم، وتعبيراتهم، ويهتموا بهم كأفراد مستقلين.

- يحثوا المتعلمين على التفاعل، والتعاون، والاحترام المتبادل بينهم.

- يقدموا النصائح، ويتصفوا بالعدالة في توزيع المهام، والتعزيز.

- يظهر - في معاملاته مع المتعلمين - تطبيقه التربية الإسلامية.

- يقيموا علاقات شخصية، ومهنية ناجحة مع المتعلمين.

- يبينوا لتلاميذهم قيمة المعارف، والمهارات اللغوية التي يدرسونها في حياتهم.

- يحثوا تلاميذهم على الاعتزاز باللغة العربية، وعلى استخدامها في أحاديثهم، وكتاباتهم.

- يشجعوا تلاميذهم على تحصيل المعارف اللغوية، واكتساب مهاراتها.

- يدفعوا تلاميذهم إلي الاعتزاز بإنتاجاتهم اللغوية، وإلي تقويمها بأنفسهم.

- يحثوا تلاميذهم على معاونة أقرانهم في تعلم المفاهيم، المهارات اللغوية.

- يديروا مواقف التعلم اللغوي القائمة على التعاون، والعمل الجماعي.
- يديروا الفترات الانتقالية في دروس اللغة العربية دون إهدار للوقت، أو الجهد.
- يحسنوا التعامل مع المواد التعليمية والأجهزة التكنولوجية في تعلم المهارات اللغوية.
- يشركوا المتعلمين - وفق نظام محدد - في أداء الواجبات غير التدريسية.
- يحسنوا اختيارات الوقت والظروف؛ لتجهيز الأدوات والأجهزة التعليمية المساعدة.
- يوضحوا للمتعلمين معايير قياس أدائهم اللغوي.
- يطوروا معايير قياس الأداء اللغوي للمتعلمين، ويشركوهم في ذلك.
- يراقبوا السلوك اللغوي للمتعلمين، ويصححوه بشكل لا يسيء لهم.
- يستجيبوا للسلوك السلبي في لغة المتعلمين بفعالية، ويعالجوه.
- يراعوا الحاجات اللغوية الفردية للمتعلمين، محاولين إشباعها.
- ينظموا أثاث الفصل تنظيماً يتناسب، وأنشطة إكساب الخبرات اللغوية.
- يستخدموا الأجهزة التعليمية المصاحبة لدروس اللغة العربية استخداماً آمناً.
- يسهلوا للمتعلمين استخدام الوسائط المعينة على اكتساب المفاهيم، والمهارات اللغوية.

٦- مؤشرات الأداء لنواتج المعيار السادس:

تحقق المعيار السادس يؤدي إلي وجود معلمي لغة عربية قادرين أن:

- يقدموا للمتعلمين تعليمات لغوية واضحة، وإجراءات محددة لتعلم اللغة العربية.
- يستخدموا لغة شفوية، وكتابية صحيحة، ومعبرة.
- يستخدموا مفردات لغوية مناسبة للمستوى اللغوي للمتعلمين.
- يعززوا التواصل مع المتعلمين، وإثارة تفكيرهم أثناء الحصة.
- يدعموا أحاديثهم بالمناسب من الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه.
- يطرحوا أسئلة صحيحة الصياغة، ويعطوا تلاميهم وقتا كافيا للإجابة عنها.
- يحثوا المتعلمين على طرح الأسئلة، وإدارة النقاش في حصص اللغة العربية.

- يقدموا للمتعلمين معايير الأداء الجيد في مواقف النقاش، ويدعموا توفرها لديهم.
- يطرحوا أسئلة تتطلب إنتاجاً لغوياً، أو تعديلاً في إنتاج لغوي.
- يوجهوا للمتعلمين أسئلة مشجعة على التعبير عن الرأي، وإظهار الإبداع اللغوي.
- يقدموا - وبمشاركة المتعلمين - المعارف، والمهارات اللغوية بطريقة مناسبة.
- يقدموا - وبمشاركة المتعلمين - أنشطة للغوية مصاحبة مناسبة، وجذابة.
- يشركوا المتعلمين في تنظيم، وإدارة المجموعات التدريسية.
- يكلفوا المتعلمين اختيار المواد التدريسية المصاحبة لدروس اللغة العربية.
- يتبعوا إجراءات محددة، ومعلومة للمتعلمين عند تنفيذ دروس اللغة العربية.
- يجروا تعديلات جوهرية على تنفيذهم لدروس اللغة العربية؛ كلما تطلب الأمر ذلك.
- يعدلوا طريقة تدريسهم بناء على أسئلة تلاميذهم، واهتماماتهم اللغوية.
- يستخدموا استراتيجيات متنوعة لعلاج ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية.
- يستغلوا المواقف المختلفة لشرح، وتصحيح الممارسات اللغوية الخاطئة.
- يحددوا مصادر التقنية المتوافرة المساعدة على تعلم اللغة العربية، ويوفروها.
- يبحثوا باهتمام عن وسائل تعليمية ومواد أخرى تدعم عملية تدريس اللغة العربية.
- يختاروا التقنيات الملائمة لتدريس اللغة العربية، ويشركوا طلابهم في استخدامها.
- يدمجوا التقنيات في تدريس اللغة العربية، ويكاملوا بينها بمهارة واضحة.
- يطوروا برامج تعليم اللغة العربية في ضوء التقنيات الحديثة.

٧ - مؤشرات الأداء لنواتج المعيار السابع:

تحقق المعيار السابع يؤدي إلي وجود معلمي لغة عربية قادرين أن:

- يقدموا - بعد استقصاء - أدلة على فعالية تدريسهم اللغة العربية للمتعلمين.
- يقترحوا بدائل محددة لتطوير تدريسهم لدروس اللغة العربيةفي المرات القادمة.
- يفاضلوا بين أساليب تنفيذهم لدروس اللغة العربية.

- يستخدموا نظاماً جيداً في حفظ المعلومات الخاصة بالتحصيل اللغوي للمتعلمين.
- يستخدموا نظاماً جيداً في حفظ المعلومات الخاصة بالأنشطة اللغوية للمتعلمين.
- يشركوا المتعلمين في حفظ المعلومات المتعلقة بالتحصيل، والأنشطة اللغوية.
- يستخدموا ملفات الإنجاز الخاصة بالمتعلمين في تقويم أدائهم اللغوي.
- يساعدوا المتعلمين على تفسير نتائج تقويمهم، والإفادة منها.
- يقدموا للآباء معلومات عن برنامج تدريس اللغة العربية بشكل مناسب، ومستمر.
- يقدموا للآباء وبشكل دائم معلومات عن التحصيل اللغوي لأبنائهم.
- يشركوا آباء المتعلمين في البرنامج التعليمي الخاص بالغة العربية.
- يوفروا فرصاً؛ ليساهم المتعلمون بأفكارهم في تنفيذ مقترحات الآباء.
- ينفذوا المقترحات ذات القيمة التي اقترحها الآباء عند تطبيق برنامج اللغة العربية.

obeikandl.com

- يتعاونوا - بمبادرة منهم - مع زملائهم معلمي اللغة العربية، والمواد الأخرى.
- يؤدوا أدواراً قيادية في الأنشطة اللغوية اللاصفية.
- يشاركوا - تطوعاً - في الأنشطة، والبرامج، والمشروعات المدرسية.
- يشاركوا في الأنشطة، والمشروعات المجتمعية (ذات العلاقة باللغة العربية).
- يساعدوا جميع المتعلمين - بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة - على تعلم اللغة.
- يقدموا خدمات للمتعلمين تتعلق بحاجاتهم المختلفة اللغوية وغير اللغوية.
- يطوروا أنفسهم مهنياً في مجالات اللغة العربية، والتربية، والتدريس.
- يساعدوا زملاءهم: معلمي اللغة العربية الجدد؛ بتقديم المشورة، وتوفير الاحتياجات.
- يقدموا خدمات مجتمعية متنوعة لخدمة مهنة تدريس اللغة العربية.
- يشاركوا - بإيجابية - في جهود تطوير مناهج اللغة العربية، وطرق تدريسها.

خامساً: توصيات ومقترحات لتحقيق التميز في أداء معلمي اللغة العربية:

١. التوصيات:

أخذاً بنتائج الدراسة، وحرصًا على توفير معايير معترف بها، ومعتمدة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام؛ يوصى بما يلي:

- تعميم القائمة المقترحة على أقسام المناهج، وطرق التدريس بكليات التربية؛ لدراستها من قبل المتخصصين في تدريس اللغة العربية،والأخذ بآرائهم في تطويرها.
- نشر القائمة لدى قطاعات واسعة من موجهي اللغة العربية بالتعليم العام، ومعلمي اللغة العربية ذوي الخبرة؛ للتأكد من إمكانية التدليل على المعايير المقترحة، ومدى سهولة رصد مؤشراتها.
- تطوير القائمة بمشاركة خبراء في تعليم اللغة العربية، وفي تعليم اللغات الأجنبية (كلغة أم)؛ وذلك في ضوء المعايير العالمية لمعلمي اللغة الأم.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لاعتماد القائمة من قبل وزارة التربية والتعليم في إطار جهودها الحالية لوضع معايير قومية للمواد الدراسية المختلفة، ومنها اللغة العربية.

- الإفادة من المعايير المقترحة، ونواتجها، ومؤشرات أدائها فى تطوير مقررات الإعداد التخصصى والمهنى بكليات التربية، بحيث توفر هذه المقررات النواتج المرغوبة، وتبنى أدوات قياس تحصيلها على الأداءات المطلوبة.

- اعتبار توفر هذه المعايير شرطًا للتعيين فى وظيفة معلم اللغة العربية بالتعليم العام، واعتبار استمرارية توفرها شرطًا لإعادة الترخيص بمزاولة هذه المهنة.

- مراعاة المرحلة التعليمية التى يعمل بها معلم اللغة العربية (ابتدائى - إعدادى - ثانوى) عند الأخذ بمؤشرات الأداء اللغوى التى يدلل بها على مستواه فى اللغة العربية.

- مراعاة خبرة معلم اللغة العربية (مبتدى - متمرس - خبير) عند الأخذ بمؤشرات الأداء التى يدلل بها على مستواه فى التدريس.

- تطوير برامج تدريب معلمى اللغة العربية بالتعليم العام؛ لتركز على الأداء اللغوى، والأداء التدريسى، ولتفى بالاحتياجات (اللغوية، والتدريسية) الفعلية للمعلمين.

- تدريب موجهى اللغة العربية بالتعليم العام على بناء أدوات لقياس الأداء الفعلى للمعلمين، واستخدامها فى الإشراف،و التوجيه، والتقويم.

- إعلام معلمى اللغة العربية بالتعليم العام بمعايير أدائهم، ونواتجها، ومؤشراتها، وتوفير الفرص اللازمة لمساعدتهم على الأخذ بها، وتقويم أنفسهم ذاتيًا وفقًا لها.

٢.المقترحات:

استكمالا لجهودها فى هذه الدراسة؛ يوصى بالقيام بما يلى:

- دراسة تتبعية لتطور أداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام، وفقًا لحركات الإصلاح التربوى.

- دراسة مقارنة لمتطلبات تدريس اللغة العربية فى ظل حركة المعايير التربوية، وفى ظل الحركات السابقة عليها.

- دراسة مقارنة للمعايير المقترحة لأداء معلمى اللغة العربية، وما يماثلها من معايير لمعلمى اللغات الأجنبية، والمواد الدراسية الأخرى.

- بناء قائمة متدرجة لمؤشرات الأداء اللغوى لمعلمى اللغة العربية بالتعليم العام فى ضوء المراحل التعليمية التى يعملون بها.

- بناء قائمة متدرجة لمؤشرات الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام فى ضوء سنوات العمل فى مهنة التدريس.

- تقويم الأداء اللغوى، والتدريسي لمعلمى اللغة العربية باستخدام المهمات الأدائية،وتطوير وصف لمستويات هذا الأداء Rubrices.

- تقويم مقررات الإعداد التخصصى، والإعداد المهنى لطلاب "تخصص اللغة العربية" بكليات التربيةبمصر فى ضوء معايير الأداء اللازمة لهم.

- إعداد معايير للاداء اللغوى والتدريسى لمعلمى اللغة العربية بكليات التربية.

سادساً: مراجع مفيدة ذات علاقة بموضوع الدراسة:

١.المراجع العربية:

- 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 - ١٧٦.

- أبو زيد، على إبراهيم (٢٠٠٠م). **النصوص الأدبية وتطبيقاتها اللغوية: النحوية، والبلاغية، والإملائية** (العين: دار الكتاب الجامعى).

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

- البجة، عبد الفتاح حسن على (٢٠٠١م). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدابها** (العين: دار الكتاب العربى).

- البريكى، عبد الله خميس (٢٠٠٣م). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان فى ضوء الأهداف المرجوة منه، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، عّمان.

- بياتى، سناء حميد (٢٠٠٣). **قواعد النحو العربى فى ضوء نظرية النظم** (عمان، الأردن:دار وائل).

- جابر، وليد (٢٠٠٢). تدريس اللغة العربية : **مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** (عمان، الأردن: دار الفكر).

- جاد، محمد عبد المطلب (٢٠٠٣). **صعوبات تعلم اللغة العربية** (عمان، الأردن: دار الفكر).

- جلهوم، عدلى عزازى (١٩٩١). فعالية برامج إعداد معلم اللغة العربية فى كليات التربية، **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، المجلد الأول، العدد ١٦، مايو.

- الحسن، جعفر الخليفة (١٩٩٢م.) برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية فى معاهد المعلمين بالسودان فى ضوء الكفايات التعليمية الأساسية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- حسن، عبد على (٢٠٠٠). رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية 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).

- حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٤م). نواتج التعلم والمعايير التربوية. عرض معاصر، ورؤية مستقبلية لتطوير المناهج الدراسية فى الوطن العربى، مقبول للنشر **بمجلة كلية التربية ـ جامعة البحرين**.

- خميس، السيد سلامة (٢٠٠٢). **الأدب التربوى العربى: بعض قضايا التنظير والبحث والممارسة**، (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر).

- شحاتة، حسن السيد (١٩٩٢م). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة، محمد عبد الوهاب (١٩٩٨). **النحو العربى: عرض موجز** (القاهرة، مصر: دار غريب).

- شوق، محمود أحمد (١٩٩٠م). معايير برامج إعداد المعلم. فى محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد. **تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين** (ص ص١٧٩ ـ ٢٢٣).الرياض. مكتبة العبيكان.

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

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

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

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

- العثيم، عبد الله عبد الكريم (١٩٩٢م). تحديد مطالب إعداد معلم اللغة العربية للتدريس فى المرحلتين المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- فريمان، ريتشارد (١٩٩٩). **توكيد الجودة فى التدريب والتعليم: طريقة تطبيق المعايير**؛ ترجمة سامى حسن الفرس، ناصر محمد العديلى. (الرياض، السعودية: دار آفاق الإبداع العالمية).

- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨م أ).**الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية** (القاهرة: عالم الكتاب).

- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨م ب). واقع تدريب معلمى اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة، ومقترحات لتطويره. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، العدد ٤٦، يناير، ص ص ١٤٩ ـ ١٨٦.

- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٩م). الاحتياجات: مدخل لتدريب معلمى اللغة العربية أثناء الخدمة، ورقة عمل منشورة بمجلد **ندوة: المعلم فى دولة الإمارات: تحديات الواقع، ورؤى المستقبل**، مراكز الانتساب الموجه بجامعة الإمارات، العين، أبريل.

- فضل الله، محمد رجب وقاسم، محمد جابر (٢٠٠٣م). تطوير برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٢، مارس، ص ص ١٦٣ ـ ١٩٧.

- فلاتة، على (١٩٨٧م). "دراسة استطلاعية تقويمية لبرنامج تدريب معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة فى ضوء حاجاتهم، "رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أو القرى، مكة المكرمة.

- قباوة، فخر الدين (١٩٩٩). **المهارات اللغوية وعروبة اللسان** (دمشق: دار الفكر).

- قزوينى، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن (٢٠٠٠). **الإيضاح فى علوم البلاغة: المعانى والبيان والبديع**: مختصر تلخيص المفتاح / صنعة الخطيب القزوينى؛ لتحقيق رحاب عكاوى (بيروت: دار الفكر العربى).

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

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

- مدكور، على أحمد (١٩٨٨م). **تقويم برنامج الإعداد التربوى لطلاب اللغة العربية فى كلية التربية بجامعة سعود فى ضوء الأهداف المرجوة منه**. مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.

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

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

- مسلم، حسن أحمد حسن (١٩٩٤): وضع مقياس للإبداع فى اللغة العربية لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- الموسى، محمد حمود (١٩٨٧م). بناء برنامج لتطوير الفكايات التدريسية لمعلمى اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- نصار، حسين (٢٠٠٢). **نشأة الكتابة الفنية فى الأدب العربى** (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية).

- الهرمة، أحمد سالم (١٩٩٦م).برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمى

اللغة العربيـة بالمرحلة الثانوية بالجماهيـرية الليبية الشعـبية الاشتراكـية العظمى، رسالة دكتوره، كلية التربية. جامعة الزقازيق.

ـ هوارى، أمير صلاح (٩٨٨م) تقويم برنامج إعداد مـعلمى اللغة العربية فى بعض كليات التربية فى ضوء الأهداف، رسالة ماجستير، معهد الدرسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ـ وزارة التربيـة والتعليم والشـباب (٢٠٠٢م). **الوثيقـة الوطنية لمنـهج اللغة العـربية. دولة الإمارات العربية المتحدة،** (دبى، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية).

ـ وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣م). **مشروع إعداد المعايير القوميـة. المعايير القومية للتعليم فى مصر**. المجلد الأول، زيارة التربية والتعليم بمصر.

ـ يونس، فتـحى على والناقة، مـحمـود كامل (١٩٩٧م). **أساسيات تعليم اللغة العـربية**. (القاهرة. دار القافة للطباعة).

٢ - المراجع الأجنبية:

- Bloom,B.(1956). **Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain**. New York, David McKay Company Inc.

- Curry,B., & Temple, T.(1992). **Using curriculum frameworks for systemic reform.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Danielson, C. (1996). **Enhancing Professional Practice: A framework for Teaching.** Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hall, G. & Jones, H.(1976). **Competency - Based Education: A Process for the Improvement of Education. Englewood Cliffs.** NJ: Prentice - Hall, Inc.

-Harden, R. (2002). **Learning outcomes and Instructional objectives: Is there a difference?** Medical - Teacher, 24 (2), 151- 155.

- Marzano, r. & Kendall, J (1996). **The Fall and Rise of Standards - Based Education**. Washington, DC: National Association of School Boards of Education.

- National Counal of Teachers of Mathematics (1989). **Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston**, VA: author.

- Soloman, P. (1998). **The curriculum bridge: from standards to actual classroom practice.** CA: Crown Press, INC.

- Spady, W. (1994a). **The challenge of outcome - based education: choosing outcomes of significance**. Educational Leadership, 51 (6).

- Spady, W. (1994b). **Outcome - Baesed Education: Critical issues and Answers**. American Association of School Administrators, Arlington, VA.

- Spady, W.& Marshall, K. (1991). **Beyond Traditional Outcome - Based Education"** Educational Leadership, 49: 67 - 72.

obeikandl.com

obeikandl.com

الخاتمة

وبعد، فإن المكتبة العربية تزخر حاليًا بالكتابات المعنية بالمعلم من حيث إعداده، وتدريبه وتنميته مهنيا..

وتأتي الدراسات والبحوث التي تتناول معلم اللغة العربية ـ على وجه التحديد ـ لتكمل منظومة الاهتمام بتكوين المعلم المتميز.

إن الاهتمام بحسن اختيار الملتحقين ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية يضمن مدخلات قادرة على التفاعل مع متطلبات الإعداد.

والاهتمام بجودة عمليات إعداد معلمي اللغة العربية وحسن تأهيلهم تخصصيا وتربويًا يضمن تحقيق القدر المطلوب من التمكن اللغوي، والاتقان التدريسي وصولاً إلى خريجين ذوي مواصفات أكاديمية ترقى إلى المستويات المعيارية القياسية المطلوبة على المستوى القومي، والحرص على استمرار الإعداد بعد الالتحاق بمهنة تعليم اللغة العربية عن طريق التدريب، والإلمام بالمستجدات، والتواصل مع مصادر المعرفة اللغوية والتربوية، ودوام ترقية المهارات اللغوية والتدريسية يحقق ضمان جودة الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية، وتميز هذا الأداء.

إن هذه المنظومة المتكاملة المتمثلة في حسن الاختيار، وجودة الإعداد، واستمرار التدريب والتنمية هي السبيل الحقيقي لتكوين معلمي لغة عربية أكفاء يمكنهم تحقيق أهداف تعليم هذه اللغة الأم كفريضة دينية، وواجب قومي، والتزام مهني، ورضا ذاتي لدى القائمين.

هذا الكتاب حاول- من خلال ما عرضه من دراسات - وما تضمنته هذه الدراسات من معارف،و نتائج ، وتوصيات ، ومن خلال ما يمكن استخلاصه من هذه الدراسات ، وإفادته من محتوياتها وإجراءاتها - حاول أن يرسم صورة متكاملة لمعلم اللغة العربية : ماضيه ، وحاضره ، ومستقبله.

والله الموفق

المؤلف