

2022

مدى توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في مخرجات برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. The availability of Linguistic Preparation Quality Standards in the outcomes of Classroom Teacher Program in Syrian Faculties of Education from the students' perspective themselves

حاتم البصيص

hatem.basis@seciauni.org, كلية التربية، جامعة البعث، سوريا

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

البصيص، حاتم (2022) "مدى توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في مخرجات برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. The availability of Linguistic Preparation Quality Standards in the outcomes of Classroom Teacher Program in Syrian Faculties of Education from the students' perspective themselves," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*. Vol. 17 : Iss. 1 , Article 4.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol17/iss1/4

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

البحث الرابع

مدى توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في مخرجات برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

د. حاتم حسين البصيص *

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير جودة الإعداد اللغوي الواجب توفرها في برنامج إعداد الطالب المعلم (معلم الصف) في كليات التربية السورية، وتعرف درجة توافر هذه المعايير من وجهة نظر الطلاب، ثم تقديم إجراءات مقترحة لتطوير مخرجات البرنامج استناداً إلى المعايير التي تمّ تحديدها.

ولتحقيق هذه الأهداف، تمّ إعداد قائمة بمعايير جودة الإعداد اللغوي شملت (١٣٩) مؤشراً، توزعت على ثمانية معايير رئيسية، واستناداً إلى القائمة السابقة تمّ تصميم استبانة مخرجات الإعداد اللغوي ضمت (١٢٦) عبارة، تمّ تطبيقها على عينة تكوّنت من (٢٨٣) طالباً وطالبة من طلاب السنة الرابعة الذين يدرسون في كليات التربية بجامعتي دمشق والبعث.

وأظهرت النتائج توفر معايير جودة الإعداد اللغوي إجمالاً في برنامج معلم الصف بدرجة متوسطة، وقد حاز معيار اكتساب الاتجاهات والقيم اللغوية المرتبة الأولى، بدرجة توفر كبيرة؛ ونسبة (٧٥.٧٠%)، تلاه معيار التمكن من مهارات التخطيط اللغوي بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة (٦٩.١٤%)، ثم معيار امتلاك المقدرة اللغوية بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة (٦٨.٨٥%)، ثم معيار التمكن من المعرفة اللغوية بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة (٦٨.٨٠%)، تلاه معيار التمكن من مهارات تدريس اللغة العربية بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة (٦٢.٨٠%)، ثم معيار امتلاك الثقافة اللغوية والمهنية بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة (٥٧.٩٣%)، ثم معيار امتلاك المعرفة المهنية اللغوية بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة (٥٣.٣٢%)، وحلّ معيار التمكن من مهارات التقويم اللغوي في المرتبة الأخيرة بدرجة توفر متوسطة، ونسبة (٥١.٨٣%)،

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، الإعداد اللغوي، مخرجات برنامج الإعداد، الطالب المعلم.

* أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس (اللغة العربية) - كلية التربية - جامعة البعث - سورية.

The availability of Linguistic Preparation Quality Standards in the outcomes of Classroom Teacher Program in Syrian Faculties of Education from the students' perspective themselves.

Dr. Hatem Hussein Albasis

Assistant Professor in Department of Curricula and Teaching Methods
faculty of Education
Al Baath University
Syria

Abstract

This study aimed to determine Linguistic Preparation Quality Standards that must be met by Classroom Teacher Program in Syrian Faculties of Education, and the degree of the availability of these standards from the perspective of students.

To achieve this objectives, the researcher designed the Language Preparation Outcomes Questionnaire which included (126) statements which were applied on a sample consisted of (283) students from the fourth-year students who were studying in the Faculties of Education at Damascus and Albaath University.

The results showed the availability of Linguistic Preparation Quality Standards in Classroom Teacher Program as a whole moderately. The acquisition of linguistic attitudes and linguistic values got the first rank, followed by the standard of mastery of language planning skills, Then the standard of linguistic ability possession, then the standard of mastery of language knowledge, followed by the standard of mastery of Arabic language teaching skills, then, the standard of the possession of linguistic and professional culture, then the standard of the possession of professional linguistic knowledge. Finally, the standard of the mastery of language evaluation skills.

Keywords: Quality Standards, Linguistic Preparation, Preparation Outcomes, Student-Teacher (Classroom Teacher).

1. مقدمة الدراسة:

يتّبع برنامج إعداد الطالب المعلم (تخصّص معلم الصف) في كليات التربية السورية "المنحى التكاملي"، الذي تتكامل فيه جوانب الإعداد التخصصي والمهني والثقافي والتربية العملية؛ بهدف الوصول إلى مخرجات بشرية مؤهلة، تضطلع بتعليم شريحة واسعة من المتعلمين -هم أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي- تشكيلة متنوّعة من المواد الدراسية؛ وبهذا يكون الهدف الرئيس من هذا البرنامج تزويد الطالب المعلم بمجموعة من المهارات والكفايات التي تمكّنه من تعليم المواد الدراسية المُنوطة به تعليمها.

ولعلّ من أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه برنامج إعداد معلم الصف تلبية احتياجات المتعلمين المتنامية التي تبرز جليّة واضحة بعد كلّ عملية تعديل أو تطوير تخضع لها مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن الجدير بالذكر أن الجمهورية العربية السورية قامت بتطوير مناهج التعليم ما قبل الجامعي بصفوفها كافة؛ استناداً إلى المعايير الوطنية لجودة التعليم التي صدرت عام ٢٠٠٧، وهذا يقتضي تنسيق الجهود بين وزارة التربية وكليات التربية؛ بحيث تحدّد الوزارة متطلّباتها من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم (سليمان، ٢٠١١، ٣٧٠)، يتمّ بعدها إعادة النظر في برنامج الإعداد وفي المهارات والكفايات اللازمة للطالب المعلم (تخصّص معلم الصف).

وتأتي أهمية مخرجات هذا البرنامج من أهمية المرحلة التعليمية المستهدفة؛ وهي الحلقة الأولى، لأنها مرحلة أساسية وتأسيسية تهدف إلى تزويد المتعلم بمجموعة من المعارف والمهارات الأساسية لمتابعة دراسته في الحلقات التعليمية اللاحقة، فإذا لحق بالتلميذ في هذه المرحلة قصور أو ضعف في معارفه ومهاراته الأساسية، حمل معه هذا الضعف إلى الحلقة الثانية وانعكس على تحصيله سلباً، لا سيّما أنّ مناهج التعليم تعتمد مبدأ التنظيم الحزوني للمعارف والمهارات.

وبعدّ اكتساب مهارات اللغة العربية من أوّل الأهداف المنشودة في الحلقة الأولى، نظراً لأهميتها في هذه المرحلة وخصوصيتها، ليس كمادة دراسية فحسب؛ بل لأنها بوابة التعلّم وتلقّي العلوم الأخرى على اختلافها؛ ولذلك تحتلّ مكانة متميّزة على السّلم التعليمي وتستحوذ نصيباً كبيراً من الاهتمام.

إن تزويد تلميذ الحلقة الأولى بالمهارات اللغوية الأساسية "استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة"، يمثّل الغاية الحقيقية من تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة؛ في ظلّ التطورات الكبيرة التي طرأت على علم اللغة المعاصر واتجاهات تعليمها، وللتصدّي للمؤثرات المختلفة التي أدّت إلى تفشّي مظاهر الضعف اللغوي المختلفة بين التلاميذ وشيوع الأخطاء، وعلى هذا فإنّ تزويد الطالب المعلم بالمعارف والمهارات اللغوية

اللازمة له، ومهارات تدريس اللغة العربية العامة والخاصة؛ يمثل مطلباً رئيساً على برنامج الإعداد الأكاديمي برمته مراعاته والعمل على تنميته وتطويره في كليات التربية.

وبما أنّ الإعداد اللغوي جزء من الإعداد الأكاديمي العام، فإنه ينبغي أن يعكس جوانب الإعداد الرئيسة: التخصصي والمهني والثقافي الخاصة باللغة العربية، وأن يوفّر برنامج الإعداد عناية متوازنة ومتكاملة؛ من خلال تزويد الطالب بالمعرفة اللغوية والمهنية اللازمة، وتمكينه من المهارات اللغوية التي تعينه على استخدام اللغة العربية وتوظيفها بكفاءة، بالإضافة إلى تنمية مهارات تدريسها تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً، بما يخدم مهارات اللغة وفروعها المتعددة "الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتدريبات اللغوية، والتذوق الأدبي"، وطرائق تدريس كلّ منها، مع تزويده بقدر من الثقافة اللغوية والمهنية المناسبة.

ومع انتشار مبادئ الجودة الشاملة في التعليم، أصبح يُنظر إلى إعداد معلم الصف وتكوينه من منظور هذه المبادئ، وصار من الضرورة بمكان أن تضع كليات التربية مجموعة من المعايير تمثل الشروط والصفات التي تنشدها في منتسبيها من الطلاب المعلمين، يتم الاستناد إليها في تقويم مخرجات برامجها المختلفة، وفي طليعتها برنامج إعداد معلم الصف.

ولما كان الإعداد اللغوي جزءاً رئيساً من الإعداد العام كما ذكر آنفاً، فإنّ مخرجاته ستعكس إيجاباً أو سلباً على جودة برنامج الإعداد برمته، ومن هنا ظهرت فكرة الدراسة في ضرورة توفير قائمة بمعايير جودة الإعداد اللغوي، والوقوف على مدى تحقق هذه المعايير في مخرجات برنامج إعداد معلم الصف.

2. الشعور بمشكلة الدراسة وتحديدها:

أشار العديد من الدراسات العربية إلى الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلاب المعلمون في كليات التربية العربية عموماً، وإلى تدنيّ مستوى كفاياتهم في تعليم اللغة العربية لتلاميذهم، وبخاصة في الصفوف الأولية، ومن هذه الدراسات دراسة النصار (٢٠٠٥) التي بيّنت ضعف معلمي اللغة العربية للصفوف الأولية من المتخصصين وغير المتخصصين فيها، في الأداء اللغوي "قراءة وكتابة"، كما كان أداؤهم اللغوي في المحادثة متوسطاً، وأظهرت دراسة (الشهري، ٢٠١٠) أيضاً تدنيّ مستوى الطالب المعلم في أساليب تنمية تعرّف المقروء وفهمه لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي.

كما يعكس واقع إعداد الطالب المعلم بُعداً عن احتياجات الطفل اللغوية؛ فما يدرسه ويتدرّب عليه، لا يلبيّ متطلّبات الواقع المدرسي بدرجة كافية، وقد كشف استطلاع رأي عدد من الطلبة، ومعلمي الصف في أثناء الخدمة، والموجهين، عن صعوبات عديدة تواجه تدريس اللغة العربية، وبخاصة بعد تطوير مناهج التعليم التي غيّرت النظرة السائدة إلى طرائق التدريس وأساليب العرض وتوظيف تكنولوجيا التعليم.

كما أن المدقق في الخطة الدراسية لبرنامج معلم الصف في كليات التربية السورية، يلمس عناية بجوانب الإعداد الأخرى على حساب الإعداد اللغوي، سواء من حيث عدد مقرراته، أم من حيث التدريب العملي، وقد يعود هذا إلى عدم وضوح معايير جودة الإعداد اللغوي في برنامج معلم الصف. وهكذا؛ تتحدّد مشكلة الدراسة في تدنيّ مستوى مخرجات الإعداد اللغوي لدى الطالب المعلم (معلم الصف)، والحاجة إلى تحديد معايير جودة الإعداد اللغوي، وتعرّف درجة توفرها في هذه المخرجات، وللوقوف على هذه المشكلة وتبيان مظاهرها ونتائجها؛ ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في مخرجات برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم؟

ويتفرّع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ٢. ما معايير جودة الإعداد اللغوي اللازم توفرها في مخرجات برنامج معلم الصف؟
 ٢. ٢. ما درجة توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية استناداً إلى تقديرات الطلاب أنفسهم كمخرجات لبرنامج الإعداد؟
 ٢. ٣. ما الإجراءات المقترحة لتطوير مخرجات برنامج معلم الصف في ضوء معايير جودة الإعداد اللغوي؟
- 3. أهمية الدراسة:**

تتحدّد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

٣. ١. تعرّف معايير جودة الإعداد اللغوي اللازم توفرها في مخرجات برنامج معلم الصف، وتقديم إجراءات عملية لتطويرها استناداً إلى واقع هذه المخرجات وما ينبغي أن تكون عليه.
٣. ٢. تزويد المسؤولين عن تطوير برنامج معلم الصف بدراسة علمية عن واقع مخرجات البرنامج اللغوية، وتوفير قائمة بمعايير جودة الإعداد اللغوي، قد تفيد في تقويم برنامج الإعداد وتطويره لاحقاً.
٣. ٣. من المؤمل أن تفيد الدراسة بما تشمله من أدوات، وما تصل إليه من نتائج الباحثين والمهتمين بدراسة الإعداد اللغوي لمعلم الصف في فتح آفاق جديدة لدراسة هذا المجال الذي قلّت فيه الدراسات.

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

٤. ١. تحديد معايير جودة الإعداد اللغوي اللازم توفرها في مخرجات برنامج معلم الصف بجوانبه المختلفة.

٤. ٢. رصد درجة توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية استناداً إلى تقديرات الطلاب أنفسهم بوصفهم المخرجات الحقيقية لبرنامج الإعداد.
٤. ٣. اقتراح إجراءات عملية لتطوير مخرجات برنامج معلم الصف؛ في ضوء معايير جودة الإعداد اللغوي.
5. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

٥. ١. برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية، وتمّ الاختصار على جامعتي دمشق والبعث؛ لتشابه البرامج والخطط الدراسية في كليات التربية؛ وفقاً لللائحة الداخلية الموحدة الصادرة عام ١٩٩٩م.
٥. ٢. عينة من طلاب معلم الصف للعام ٢٠١٤/٢٠١٥م، السنة الرابعة فقط، ممن خضعوا لبرنامج التربية العملية لفصلين دراسيين، وأصبحوا على مشارف التخرج، وأضحى لديهم تصوّر واضح عن المهارات والكفايات التي زودهم بها برنامج الإعداد في تعلّم اللغة العربية وتعليمها للحلقة الأولى.
٥. ٣. معايير جودة الإعداد اللغوي فقط، كجزء من الإعداد العام لمعلّم الصف، وتمّ الاختصار على ثمانية معايير رئيسة تناولت تعلّم اللغة العربية وتعليمها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
6. مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

٦. ١. معايير جودة الإعداد اللغوي:
- يُعرّف المعيار من منظور جودة الإعداد بصفة عامة، بأنه "مستوى أدنى من المتطلبات المعرفية والمهاراتية، التي يجب على المؤسسات التعليمية الوطنية كافة أن تحقّقها من خلال برامجها التعليمية؛ لكي تضمن أن الخريج قد اكتسب حدّاً أدنى من المعرفة والمهارات بما يتّفق مع السياسة الوطنية للتعليم العالي" (وزارة التعليم العالي السورية، ٢٠١٠، ٩).
- ويمثّل إعداد الطالب المعلم لغوياً تزويده بالمهارات والكفايات والاتجاهات اللغوية اللازمة؛ التي تمكّنه من تعليم اللغة العربية وتحقيق الأهداف المنشودة من تعليمها.
- ويمكن تعريف معايير جودة الإعداد اللغوي إجرائياً؛ بأنها "مجموعة المواصفات والمخرجات اللغوية التي ينبغي أن يوفّرها برنامج إعداد معلم الصف، لممارسة أدواره بدرجة عالية من الجودة؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي".

٦. ١. ١. وتمثّل معايير جودة الإعداد اللغوي إجرائياً بالآتي:
٦. ١. ١. ١. التمكن من المعرفة اللغوية: يقصد بهذا المعيار تمكّن الطالب المعلم من المعارف اللغوية المرتبطة بقواعد اللغة العربية الوظيفية، والإلمام بسماتها وخصائصها، وبأدب الأطفال وسماته.
٦. ١. ١. ٢. امتلاك المقدرة اللغوية: ويشير إلى مجموعة المهارات والقدرات اللغوية التي ينبغي أن يمتلكها الطالب المعلم استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة، والقدرة على استخدام اللغة العربية وتطبيق قواعدها بكفاءة.
٦. ١. ١. ٣. امتلاك المعرفة المهنية اللغوية: ويشير إلى مجموعة المعارف المرتبطة بأسس بناء مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها، ونظرياتها، واتجاهات تعليمها، وتقنياتها، والاحتياجات المرتبطة بها.
٦. ١. ١. ٤. التمكن من مهارات التخطيط اللغوي: يعبر هذا المعيار عن مجموعة المهارات المرتبطة بتحليل مناهج اللغة العربية، وتصميم الخطة الدراسية المناسبة بمخرجاتها وطرائق تدريسها وأنشطتها وإجراءات سيرها ووسائلها وأساليب تقويمها والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذها.
٦. ١. ١. ٥. التمكن من مهارات تدريس اللغة العربية: ويشير إلى تمكين الطالب المعلم من مهارات تدريس اللغة بفروعها "الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتدريبات والأنماط اللغوية، والتدوُّق الأدبي".
٦. ١. ١. ٦. التمكن من مهارات التقويم اللغوي: يعبر هذا المعيار عن إكساب الطالب المعلم القدرة على اختيار أدوات التقويم اللغوي، وإعدادها، والتمييز بينها، والقدرة على استخدامها، وتحليل نتائجها.
٦. ١. ١. ٧. اكتساب الاتجاهات والقيم اللغوية: ويشير إلى إكساب الطالب المعلم الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية، وإدراك أهميتها وأهمية تعليمها، وتعزيز الميول والاتجاهات والقيم المرتبطة بها لدى المتعلمين.
٦. ١. ١. ٨. امتلاك الثقافة اللغوية والمهنية: ويشير إلى تزويد الطالب المعلم بقدر مناسب من الثقافة المرتبطة باللغة العربية وأدبها وأدبائها، وعلاقتها بالمجتمع والعلوم والفنون المختلفة، وتقنيات وبرامج إثرائها.
٦. ٢. مخرجات برنامج معلم الصف:
- المخرجات عموماً؛ تشمل الإنجازات والنتائج النهائية التي يحققها النظام، وهي الناتج الفعلي للعمليات، وتحدّد مخرجات أي نظام وفق أهداف هذا النظام ووظائفه، ومن مخرجات هذا النظام:
- المخرجات البشرية المتمثلة بالأفراد، الذين تمّ إعدادهم أو تأهيلهم (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٢٦٠).

وأما برنامج معلم الصف، فهو أحد برامج إعداد المعلم في كليات التربية، يتلقّى فيه الطالب المعلم إعداداً تخصصياً ومهنياً وثقافياً لمدة أربع سنوات، تؤهّله لتدريس مجموعة من المواد الدراسية -على رأسها اللغة العربية- لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (من الصف الأول حتى السادس). ويمكن تعريف مخرجات برنامج معلم الصف إجرائياً بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بتعلّم اللغة العربية وتعليمها التي ينشُد برنامج الإعداد تزويد الطالب المعلم (معلّم الصف) بها؛ لتمكينه من تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى بفاعلية تعكس جودة إعداده اللغوي، وفق ما يقرّره كلّ طالب عن نفسه، من خلال استبانة المخرجات اللغوية بمجالاتها المعدّة لهذا الغرض".

7. دراسات سابقة:

هدفت دراسة (الجابري، ٢٠٠٩) إلى تحديد معايير جودة تدريس اللغة العربية وجودة تقويمها تكاملياً، والكشف عن مستوى توافرها لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في السعودية، وقد تمّ اتّباع المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، اشتملت على محورين: التنفيذ والتقويم، على عينة بلغت (١٠٧) مختصين في طرائق تدريس اللغة العربية ومشرفة تربية، وتمّ تطبيق بطاقة ملاحظة على (١٦) معلّمة، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير جودة تنفيذ اللغة العربية وتقويمها تكاملياً حصلت على درجة أهمية (مهمة جداً)، وأن هذه المعايير توافرت في أداء المعلمات بدرجة عالية.

وهدف دراسة (كنعان، ٢٠٠٩) إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده، وتعرّف واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق باتّباع المنهج الوصفي، تمّ إعداد مقياس لتقويم هذه البرامج وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية، واستناداً إلى آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين، وكان من أبرز نتائج الدراسة، عدم تحقيق برنامج الإعداد بجوانبه المختلفة: المهني، والاجتماعي الشخصي، والثقافي، والأكاديمي، الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين على حدّ سواء.

وهدف دراسة (السبع وزميلها، ٢٠١٠) إلى تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. فتمّ إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية، اشتملت على (١٥٢) معياراً توزّعت على (١٢) مجالاً، وتمّ تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتيّن لأعضاء هيئة التدريس والطلبة. وتكونت العينة من تسعة أعضاء هيئة تدريس، و(٧١) طالباً، وأظهرت النتائج ضعف توفر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر

مسؤول القبول، وضعف توافر معايير جودة الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمستوى متوسط.

وهدف دراسة (الزيني وزميلها، ٢٠١١) إلى تقويم الجانب الأكاديمي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بورسعيد في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تمّ إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ثمّ تصميم استبانة، طُبِّقت على (١٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة بورسعيد، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: توفر معايير الجودة الشاملة في المجال الأكاديمي بدرجة كبيرة ونسبة (٤٩%) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وهدف دراسة (الحميدي وجوهر، ٢٠١٢) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية في الكويت في ضوء معايير الإعداد الأربعة: الثقافي والتخصصي والمهني وبرنامج التربية العملية، وباتباع المنهج الوصفي تمّ تطبيق استبانة على (١٣٠) طالباً و(٤٠) مشرفاً للتربية العملية، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع تقدير أفراد العينة لفاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وإلى وجود فروق بين آراء المشرفين والطالبات في محاور: الإعداد الثقافي، والتخصصي، والتربية العملية.

وهدف دراسة (أبو حاتم، ٢٠١٢) إلى تعرّف درجة توفر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين، ووضع تصوّر لتطويرة في ضوء معايير الجودة، وباتباع المنهج الوصفي تمّ إعداد ثلاث قوائم للمعايير تناولت جودة مناهج: الإعداد التربوي، والإعداد الثقافي، والتربية العملية، كما تمّ إعداد بطاقة تحليل محتوى لمناهج الإعداد التربوي والثقافي، وبطاقة ملاحظة لطلاب التربية العملية، وشملت عينة الدراسة (٤٢) مقررّاً تربوياً و(٢٥) مقررّاً ثقافياً، كما شملت العينة (٩٠) طالباً معلماً، وأظهرت النتائج ضعف توفر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، وتمّ إعداد تصور مقترح لتطوير مناهج الإعداد في ضوء معايير الجودة.

وهدف دراسة (دحلان، ٢٠١٣) إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بجامعة الأقصى، وباتباع المنهج الوصفي تمّ بناء استبانة مكونة من (٩٠) فقرة ورّعت على خمسة محاور: جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وجودة الإعداد التخصصي، وجودة الإعداد التربوي، وجودة التربية العملية، وجودة إدارة القسم والكلية. وقد تمّ تطبيق

الاستبانة على (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة متوفرة بدرجة كبيرة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بنسبة (٦١.٨%).

وهدف دراسة (نوافله ونجدات، ٢٠١٤) إلى تقييم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا، وقد تمّ إعداد استبانة تكوّنت من (٥٦) فقرة موزعة على المجالات السبعة للمعايير الوطنية الأردنية لتنمية المعلم مهنيًا ٢٠٠٦، تمّ تطبيقها على (٢٧٩) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن فاعلية برنامج الإعداد على المقياس الكلي جاءت بدرجة متوسطة، وحلّ مجال أخلاقيات مهنة التعليم أولاً وبدرجة عالية، تلاه مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية بدرجة عالية، ثم مجال تنفيذ التدريس بدرجة عالية، وجاء مجال التخطيط للتدريس رابعاً وبدرجة متوسطة، ثم مجال التربية والتعليم في الأردن بدرجة متوسطة، ومجال تقييم تعلم الطلبة بدرجة متوسطة، وواقع مجال التطوير الذاتي في المرتبة السابعة والأخيرة بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة (غالب، ٢٠١٤) إلى تحديد مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية ومدى توفرها لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في كلية التربية بصنعاء، واتباع المنهج الوصفي، تمّ تصميم بطاقة ملاحظة أداء الخريجين طبقت على (٤٠) متخرجاً، وأشارت النتائج إلى توفر مجالات بطاقة الملاحظة كلها بدرجة كبيرة، من حيث مجال مواد التخصص، ومجال المهارات المتصلة بهذه المواد، ومجال المواد المساندة لمواد التخصص، ومجال المهارات المتصلة بها، ومجال المواد التربوية، وتراوحت درجة توفر مؤشرات كل مجال بين الكبيرة والمتوسطة.

وهدف دراسة (حمادنه، ٢٠١٤) إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، ومعرفة أثر المعدل التراكمي في تعرّف هذه الدرجة، واتباع المنهج الوصفي المسحي، تمّ استخدام استبانة تكوّنت من (٥٩) فقرة، تمّ تطبيقها على (١٠٥) طلاب وطالبات، استجاب منهم (٧٩) طالباً، وأظهرت النتائج توفر معايير الجودة في برنامج الإعداد بدرجة متوسطة، وحلّ مجال التربية العملية في المرتبة الأولى، تلاه مجال المرافق والتجهيزات بالمرتبة الثانية، ثم مجال تقوم الطلبة بالمرتبة الثالثة، وجاء مجال المنهاج رابعاً، ثم مجال طرائق التدريس خامساً، وأخيراً مجال أهداف البرنامج في المرتبة السادسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول برنامج إعداد معلم اللغة العربية، على الرغم من اختلاف نظام الإعداد بين معلم مادة ومعلم الصف، ما عدا دراسة كل من (الجابري، ٢٠٠٩؛ أبو

حلتهم، ٢٠١٢؛ نوافله ونجاحات، ٢٠١٤؛ حمادنه، ٢٠١٤) التي تناولت معلم المرحلة الابتدائية عموماً، كما تتفق مع الدراسات السابقة في دراسة وتحديد معايير جودة برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة، ما عدا دراسة (الجابري، ٢٠٠٩) التي تناولت هذه المعايير لدى المعلمين في أثناء الخدمة.

تباينت الدراسات في دراسة جوانب الإعداد المختلفة، فمنها ما تناول أبعاداً محدّدة كدراسة (الجابري، ٢٠٠٩)، ومنها ما تناول برنامج الإعداد بشكل عام كدراسة (السبع وزميلها، ٢٠١٠)، ومنها ما تناول جانباً من الإعداد كدراسة (الزيني وزميلها، ٢٠١١)، ومنها ما تناول جوانب الإعداد التخصصي والتربوي المهني والثقافي، كدراسة (الحميدي وجوهر، ٢٠١٢)، ومنها ما تناول جوانب الإعداد بصورة أكثر تفصيلاً، كدراسة (نوافله ونجاحات، ٢٠١٤) التي تناولت مجموعة من المعايير الفرعية، ولعلّ ما يميز الدراسة الحالية أنها حاولت الإحاطة بمعظم جوانب الإعداد اللغوي العامة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، والخاصة تبعاً لمهارات اللغة العربية وفروعها في الحلقة الأولى.

وقد أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد المعايير الرئيسة وبعض مؤشرات، وإعداد قائمة المعايير المناسبة، وفي بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وطريقة تقدير استجابات الطلاب لمفرداتها.

٨. الإطار النظري:

٨.١. مخرجات الإعداد اللغوي في برنامج معلم الصف:

٨.١.١. مفهوم الإعداد اللغوي: يعرف إعداد المعلم أو تكوين المعلم عموماً بأنه "التعليم والتدريب الذي يسهم في بناء شخصية الطالب المعلم، وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والثقافية والتربية العملية (التدريب الميداني) في المدارس بإشراف خبراء في المدرسة، ومن الكلية أو المعهد الذي يُعدّون فيه" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٥٥).

كما يعرف برنامج إعداد المعلم بأنه "عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكّنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية" (حافظ، ٢٠٠٣، ٤٢١).

ويمكن تعريف الإعداد اللغوي في برنامج معلم الصف، بأنه أحد جوانب الإعداد العام، ويشمل دراسة مقررات تخصصية وتربوية وثقافية في اللغة العربية وطرائق تدريسها نظرياً وعملياً، يضاف إليها التدريب على دروس اللغة العربية بمهاراتها وفروعها في التربية العملية؛ بهدف تنمية مهارات الطالب المعلم اللغوية، وتزويده بالكفايات اللازمة لتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٨. ١. ٢. مخرجات إعداد معلم الصف في كليات التربية السورية:

يستند إعداد معلم الصف في كليات التربية إلى اللائحة الداخلية لكليات التربية السورية (١٩٩٩م)، وقد حدّدت هذه اللائحة الأهداف العامة لكليات التربية بجميع أقسامها وفروعها، وفي مقدّماتها إعداد المعلمين وتأهيلهم تربوياً في الاختصاصات التي تلبي حاجات المراحل التعليمية المختلفة، كما حدّدت هذه اللائحة مفردات الخطة الدراسية من المقررات المختلفة وتوصيفها، وتوزّعها على القسمين النظري والعملي، وعدد الساعات الأسبوعية وما إلى ذلك.

وفيما يخصّ برنامج إعداد معلم الصف، فإنّ كليات التربية في الجمهورية العربية السورية تتّبع نظاماً موحداً يقوم على الإعداد التكاملي الذي يتلقّى فيه الطالب المعلم مجموعة من المقررات التخصصية والثقافية بالتوازي مع الإعداد التربوي والتدريب الميداني (التربية العملية)، وفي حين تتوزّع المقررات التخصصية والثقافية والتربوية على مدار ثمانية فصول دراسية، فإن التربية العملية تقتصر على ثلاثة فصول فقط، فصل في السنة الثالثة وفصلان في السنة الرابعة.

وبما أنّ الإعداد اللغوي جزء من الإعداد العام، فإنّه يمثّل صورة مصغّرة عن البرنامج العام بمكوّناته التخصصية والتربوية والثقافية والتربية العملية، وفيما يلي بيان بجوانب الإعداد المختلفة وموقع الإعداد اللغوي منها وفق مفردات الخطة الدراسية لكليات التربية القديمة منها والجديدة:

٨. ١. ٢. ١. الإعداد التخصصي: لأن معلم الصف معيّّن بتدريس مواد تخصّصية مختلفة، كاللغة العربية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية والتربية الدينية في الحلقة الأولى، فإن الطالب المعلم يتلقّى في إعدادة تعليمياً وتدريباً على هذه المواد بشكل متخصّص، فيتمّ تزويده بمعرفة تخصّصية في هذه المواد، إضافة إلى تدريبه على مهاراتها، وبخاصة في اللغة العربية، على الرغم من أن هذا الإعداد قد لا يكون كافياً؛ إذ تشتمل الخطة الدراسية على أربعة مقررات موزّعة على الفصول الثمانية.

٨. ١. ٢. ٢. الإعداد التربوي والمهني: يستحوذ النصيب الأكبر من الإعداد، وفيه يدرس الطالب المعلم مجموعة من المقررات التربوية، كالمناهج التربوية وأصول التدريس وطرائق التدريس الخاصة وعلم النفس التربوي والتعليم الإلكتروني وغيرها، موزّعة على سنوات الدراسة الأربع، إضافة إلى التطبيقات المهنية من خلال التربية العملية لمدة ثلاثة فصول دراسية في السنتين الأخيرتين، وعلى الرغم من هذا إلا أنّ الجانب التربوي المرتبط بالمواد التخصصية لا يزال غير كافٍ، من حيث الاهتمام بطرائق تدريس اللغة العربية، وقد خُصّص له جزء بسيط مع الجانب التخصصي في المقرّر وفي التربية العملية.

٨. ١. ٢. ٣. الإعداد الثقافي: يدرس فيه الطالب المعلم بعض المقررات الثقافية كالفلسفة التربوية واللغات الأجنبية والتربية الفنية والموسيقية والرياضية وغيرها، موزعة على السنوات الأربع، وعلى الرغم من أهمية اللغة العربية وارتباطها بالثقافة العربية، إلا أنّ الثقافة اللغوية جاءت محدودة على حساب الثقافة المهنية التي استحوذت معظم هذا الإعداد.

وعلى الرغم من محاولات تطوير برنامج معلم الصف، بما في ذلك تطوير الإعداد اللغوي وزيادة الاهتمام به، وإضافة قسم خاص إلى المقررات اللغوية تحت مسمى طرائق تدريس اللغة العربية في بعض كليات التربية، ومنها كليتا التربية الأولى والثانية بجامعة البعث، إلا أنّ واقع الإعداد اللغوي لا زال بحاجة إلى مزيد من الاهتمام لتطوير مخرجاته؛ بما يحقق جودة تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى.

٨. ٢. معايير جودة الإعداد اللغوي لبرنامج معلم الصف:

تشير جودة كلية التربية عموماً، إلى ضرورة أن تتوافر فيها من حيث هي مؤسسة أو منظومة، وفي جميع عناصرها، مدخلات وعمليات ومخرجات، المعايير والصفات التي تلبي احتياجات الطلبة من التأهيل التربوي والنفسي واحتياجات مؤسسات العمل التربوي من المؤهلين الخريجين وصفات مرغوبة أخرى (دليل معايير كليات التربية في الجامعات العربية، ٢٠١١، ١١).

ويعدّ برنامج إعداد معلّم الحلقة الأولى من أكثر برامج الإعداد أهمية في كليات التربية؛ نظراً لارتباطه باحتياجات سوق العمل المتنامية من المعلمين المؤهلين لتعليم المواد الدراسية المختلفة، لشريحة هي الأكبر في المجتمع العربي عموماً، وتقع مسؤولية الإعداد كاملة على عاتق كلية التربية وحدها.

إن هذا الواقع يفرز شكلين أساسيين من أشكال الإعداد: الإعداد العام والخاص (النوعي)، ويتمثل الأول بتنمية كفايات التعليم العامة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم، وإدارة الصف، والمعرفة المهنية، ويتمثل الثاني بتنمية الكفايات الخاصة بتعليم المواد الدراسية المختلفة، وفي مقدّمها اللغة العربية، التي تحظى بمكانة متميّزة في الحلقة الأولى، فهي بوابة التلميذ الرئيسة لتلقّي معارفه وعلومه أيّاً كانت.

ومع تزايد الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة في إعداد المعلمين وتدريبهم؛ صار لزاماً أن يواكب إعداد معلم الصف هذه المبادئ، ولاسيّما أن نجاح منظومة التعليم، بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، لن يتحقّق إلا من خلال معلّم معدّ على نحو جيد علمياً وتربوياً وثقافياً.

وقد كثرت الدراسات التي تناولت معايير جودة المعلم العامة، وحاولت تحديد السمات التي ينبغي توفرها فيه ليتسم أداؤه بالجودة، ومن هذه السمات: الإعداد الأكاديمي، والمؤهلات التربوية، والخبرات التدريسية، والإلمام بالمحتوى المعرفي، والقدرة اللفظية، واجتياز الاختبارات التأهيلية، والتطور المستمر في عملية التدريس، والحماس للتعليم، واكتساب سلوكيات التدريس، وإدارة الصف، والمرونة والإبداع. (Tucker & Stronge, 2005, 2-3؛ الخولي، ٢٠٠٩، ٣٧٥؛ Georges et. al., 2010, 5).

وحددت وزارة التربية والتعليم المصرية معايير جودة المعلم بخمسة مجالات رئيسة شملت مؤشرات فرعية؛ هي: التخطيط، وإستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، والمادة العلمية، والتقييم، ومهنية المعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٧٤-٨٦)، كما حددت وزارة التربية والتعليم الأردنية معايير جودة المعلم بسبعة معايير: التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة الأكاديمية التربوية، والتخطيط للتدريس، والتنفيذ، والتقييم، والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التدريس (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦).

وأما فيما يخص معايير إعداد معلم الصف في كليات التربية السورية، فقد حددت وزارة التعليم العالي السورية المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية "2011" (NARS)، واشتملت على أربعة معايير رئيسة ضمت مجموعة من المؤشرات الفرعية، وهذه المعايير هي: المعرفة والفهم، والمهارات الذهنية، والمهارات المهنية والعملية، والمهارات العامة والقبالة للنقل.

وضمت معايير "ميسوري" لبرنامج إعداد المعلم (MoSTEP, 2006) مجموعة من معايير الجودة اللازمة في برامج الإعداد المهني، من حيث تصميم التعليم، والمرشحين للتعليم، وكلية التربية، ووحدة التعليم. وتناولت معايير الأداء الخاصة بالتعليم: امتلاك المرشح للتعليم المعارف والمهارات والكفايات اللازمة، وتم تصنيفها في جانبين: دراسات عامة لإعداد المعلم، والكفايات المهنية لإعداد، وضم كل منهما مجموعة من مؤشرات الجودة، الخاصة بجوانب الإعداد التخصصي والمهني والثقافي.

وفيما يتعلق بمعايير جودة الإعداد اللغوي، فقد حدد المجلس القومي لتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL, 2002) معايير برنامج إعداد معلمي اللغة الأجنبية بقسمين: تناول الأول متطلبات برامج إعداد المعلم من حيث تنمية كفاءاته التواصلية وبخاصة الشفوية، والتقييم المستمر لها، والمكونات اللغوية والصوتية والثقافية والأدبية، ومقرّر طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ومجال الخبرات، واستخدام التقنية في التعليم، والمشاركة في برامج خارجية ميدانية، وتناول الثاني معايير المحتوى والدعم من حيث "اللغة

والصوتيات والمقارنات أو تمييز الفروق اللغوية، ومفاهيم الثقافات والآداب والتقاليد، ونظريات اكتساب اللغة والممارسات التعليمية، وتكامل المعايير في المنهج والتعليم، وتقييم اللغات والثقافات، والمهنية".

كما شملت معايير "كاليفورنيا" لأداء المعلم التدريسي (CalTPE, 2008) مجموعة المعايير التي تصف مخرجات أداء المعلم بعد إعداداته للتعليم في المراحل التعليمية والمواد الدراسية المختلفة، ومن المعايير الخاصة بتدريس اللغة الإنكليزية: جعل محتوى الموضوع مفهوماً للمتعلمين، وتقييم تعلمهم، وحفزهم على التعلم، وتخطيط التعليم وتصميم الخبرات، وخلق بيئة فعالة للتعلم، والنمو المهني.

وحدّدت اللجنة الوطنية لمعايير مهنة التعليم في أمريكا (NBPTS, 2010) معايير اللغة الإنكليزية كلغة جديدة، وشملت تسعة معايير، تصف جوانب مهنة التدريس، وتُتخذ أساساً لحيازة شهادة اللجنة الوطنية؛ منها: معرفة الطلاب، ومعرفة الثقافة والتنوّع، والعلاقات بين المنزل والمدرسة والمجتمع، ومعرفة اللغة الإنكليزية، ومعرفة أساليب اكتساب اللغة، والممارسة التعليمية، والتقويم، والمعلم كمتعلم، والإدارة الصفية، وشملت معايير فرعية، تحيط بالخصائص المطلوبة في معلم اللغة الإنكليزية.

يُلاحظ ممّا سبق، ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي حاولت رصد معايير جودة الإعداد اللغوي لبرنامج معلم الصف، وقد أفاد الباحث من الدراسات وقوائم المعايير الرسمية السابقة في تحديد الملامح العامة لمعايير جودة الإعداد اللغوي لمعلم الصف، وصنّفها تبعاً لجوانب الإعداد الرئيسة: التخصصي والمهني والثقافي إلى ثمانية معايير تناولت مهارات تعلّم اللغة العربية وتعليمها في الحلقة الأولى.

9. إجراءات الدراسة:

٩. ١. منهج الدراسة: اتّبعَت الدراسة المنهج الوصفي من خلال وصف معايير جودة برامج إعداد المعلم وتحديد مؤشراتها، ومستوياتها، وعلاقتها بالمهارات اللغوية التي يوفّرها برنامج الإعداد، ثم بناء الاستبانة المناسبة وتحليل نتائجها؛ لتعرّف درجة توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في مخرجات برنامج معلم الصف، واقتراح الإجراءات العملية المناسبة لتطوير البرنامج استناداً إلى هذه المعايير.
٩. ٢. مجتمع الدراسة وعينتها: تمثّل مجتمع الدراسة بطلاب السنة الرابعة (معلم الصف) بكليات التربية في جامعتي دمشق والبعث، المسجلين للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م، وقد بلغ مجتمع الدراسة الكلي (١٤١٢) طالباً وطالبة، وباستخدام المعاينة العشوائية البسيطة، تم سحب نسبة (٢٠%) من المجتمع الكلي، فاقتصرَت العينة النهائية على (٢٨٣) طالباً وطالبة من الموظفين على الدراسة.
٩. ٣. أدوات الدراسة:

٩. ٣. ١. قائمة معايير جودة الإعداد اللغوي: هدفت القائمة إلى تحديد معايير جودة الإعداد اللغوي اللازم توفرها في مخرجات برنامج إعداد معلّم الصف بما ينسجم مع فلسفة الإعداد العام في كليات التربية، مع مراعاة طبيعة اللغة العربية والاحتياجات اللغوية لتلاميذ الحلقة الأولى.

٩. ٣. ١. ١. تمّ الاستناد في إعداد قائمة معايير جودة الإعداد اللغوي إلى مصادر؛ أبرزها:
٩. ٣. ١. ١. ١. دراسة الاحتياجات اللغوية لتلاميذ الحلقة الأولى: وقد أمكن تحديدها من خلال مراجعة مواصفات المعايير والمخرجات العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى، كما وردت في وثيقة المعايير (وزارة التربية السورية، ٢٠٠٧، ٥٧-٦٣)، وقد صُنّفت إلى معايير الاستماع والتعبير الشفهي، والقراءة والفهم والمحفوظات، والتعبير الكتابي والخطّ والإملاء، والقواعد، وتذوّق الأدب، والاتجاهات والقيم.

٩. ٣. ١. ١. ٢. دراسة الحاجات اللغوية للطالب المعلم (معلم الصف): من خلال ملاحظة الباحث عدداً من الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية؛ بحكم إشرافه على التدريب الميداني وجولاته الميدانية، وقد تمّ الوقوف على بعض الحاجات اللغوية وتحديد بعض المعايير التي ينبغي أن يوفرها برنامج الإعداد، ومن أبرزها الحاجة إلى امتلاك المهارات اللغوية ولاسيما الشفوية منها، والقدرة على استخدام اللغة العربية في التدريس، والتمكّن من بعض كفايات تدريس المهارات اللغوية تخطيطاً وتنفيذاً وتقيماً.

٩. ٣. ١. ١. ٣. استطلاع رأي المعنيين بتعليم اللغة العربية: من معلمين ذوي خبرة وموجهين اختصاصيين، وفي ضوء الاستطلاع والمقابلات تمّ تحديد بعض المعايير الواجب مراعاتها في برنامج الإعداد.
٩. ٣. ١. ١. ٤. مراجعة بعض وثائق وقوائم معايير جودة المعلم جودة برامج إعدادها محلياً وعربياً وعالمياً.
٩. ٣. ١. ١. ٥. بعض الدراسات والبحوث السابقة، التي اهتمّت بمعايير جودة إعداد المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها.

٩. ٣. ١. ٢. صدق القائمة: اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (١٥٨) مؤشراً، توزّعت على ثمانية معايير رئيسة، اقتصرت على المعايير الخاصة بتعلّم اللغة العربية وتعليمها في الحلقة الأولى، وللتأكد من

صدق القائمة تمّ عرضها على (٦) ستة من الخبراء والمختصّين في تعليم اللغة العربية؛ لإبداء الرأي في دقّة المعايير وانتماء المؤشّرات الفرعية إلى مجالاتها، ومناسبتها لخصائص الطالب المعلم وأدواره. وقد أشار المحكّمون إلى انتماء المعايير ومؤشّراتها إلى مجالاتها، مع تعديل بعضها، كما تمّ حساب النسبة المئوية للتكرارات التي تبينّ درجة اتفاق المحكمين على المؤشّرات؛ وقد تراوحت ما بين (٧٤%) و(٩٦%)، وتمّ تحديد نسبة (٨٠%) فما فوق لاستبقاء المعيار، وعليه تمّ استبعاد (١٩) مؤشّراً؛ لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (١٣٩) مؤشّراً ضمن مجالاتها، كما هو موضح في الجدول رقم (١):

الجدول ١

تصنيف مجالات الإعداد ومعاييرها ومؤشّراتها وأوزانها النسبية في القائمة

جوانب الإعداد	تصنيف المعايير	مؤشّرات الجودة في القائمة			
		أرقامها	العدد	النسبة %	المجموع الوزن %
التخصّصي	التمكن من المعرفة اللغوية	١٣-١	١٣	٩.٣٥	٢٦
	امتلاك المقدرة اللغوية	٢٦-١٤	١٣	٩.٣٥	
	امتلاك المعرفة المهنية اللغوية	٤٩-٢٧	٢٣	١٦.٥٥	
	التمكن من مهارات التخطيط اللغوي	٦٣-٥٠	١٤	١٠.٠٧	
المهني	التمكن من مهارات تدريس اللغة	١٠٧-٦٤	٤٤	٣١.٦٥	١٠٢
	التمكن من مهارات التقويم اللغوي	١١٨-١٠٨	١١	٧.٩١	
	اكتساب الاتجاهات والقيم اللغوية	١٢٨-١١٩	١٠	٧.١٩	
الثقافي	امتلاك الثقافة اللغوية والمهنية	١٣٩-١٢٩	١١	٧.٩١	١١
المجموع الكلي		١٣٩-١	١٣٩	١٠٠	١٣٩

يتّضح من الجدول تباين الأوزان النسبية لمجالات الإعداد، ولكلّ معيار من المعايير؛ تبعاً لأهميتها للطلاب المعلم والمرحلة التعليمية، وهي تغطّي جوانب الإعداد "التخصّصي والمهني والثقافي".

٩. ٣. ٢. استبانة مخرجات الإعداد اللغوي لبرنامج معلم الصف:

هدفت إلى تعرّف مدى توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في مخرجات برنامج معلم الصف من وجهة نظر الطلاب أنفسهم؛ فالطلاب أدركوا احتياجاتهم، وبما قدّمه برنامج الإعداد لهم عبر سنين دراستهم.

اشتملت الاستبانة بصورتها الأولية على (١٣٩) مخرجاً تعليمياً، تم توزيعها على ثمانية مجالات، وقد تم تصدير الاستبانة بمقدّمة تبين الهدف منها، وأقسامها، وطريقة الاستجابة لها، من خلال اختيار درجة توفر المخرجات؛ وفق مقياس ثلاثي: بدرجة كبيرة (٣)، بدرجة متوسطة (٢)، بدرجة قليلة (١).

١. ٢. ٣. ٩. الصديق الظاهري للاستبانة: وذلك بعرضها على ستة من المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لتعرف آرائهم حول صلاحية الاستبانة لقياس مخرجات برنامج الإعداد، وقد أشار معظم المحكّمين إلى دقة صياغتها، ومناسبتها للطالب المعلم، وشموليتها للمهارات والكفايات اللغوية.

١. ٢. ٣. ٩. صديق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٣٥) طالباً؛ ثم تمّ حساب معاملات الارتباط بين مفردات كلّ مجال والدرجة الكلية للمجال، كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول ٢

معاملات الارتباط بين مفردات كلّ مجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الرقم	المعرفة اللغوية	الرقم	المعرفة المهنية	٥٥	**٠.٨١	٨٤	**٠.٧١	١١٣	*٠.٥٤
١	**٠.٨٤	٢٧	**٠.٧٨	٥٦	*٠.٥٥	٨٥	*٠.٦٠	١١٤	*٠.٥٢
٢	**٠.٧٩	٢٨	*٠.٦٢	٥٧	**٠.٦٦	٨٦	*٠.٥٣	١١٥	٠.٢٩
٣	٠.٣٨	٢٩	*٠.٥٧	٥٨	*٠.٦١	٨٧	*٠.٦١	١١٦	*٠.٦١
٤	*٠.٦٢	٣٠	**٠.٧٢	٥٩	**٠.٧١	٨٨	**٠.٧٨	١١٧	*٠.٥٦
٥	**٠.٧٨	٣١	**٠.٦٧	٦٠	٠.٣١	٨٩	*٠.٦٤	١١٨	*٠.٥٩
٦	٠.٣٢	٣٢	**٠.٦٩	٦١	**٠.٦٧	٩٠	**٠.٧٥	الرقم	اتجاهات وقيم
٧	**٠.٨٠	٣٣	*٠.٦٥	٦٢	*٠.٦٣	٩١	*٠.٥٤	١١٩	*٠.٦١
٨	٠.٤٣	٣٤	**٠.٦٦	٦٣	**٠.٧٥	٩٢	*٠.٦٢	١٢٠	**٠.٧٧
٩	**٠.٧٩	٣٥	**٠.٨١	الرقم	التدريس اللغوي	٩٣	*٠.٥٤	١٢١	*٠.٥١
١٠	**٠.٨٢	٣٦	*٠.٧٩	٦٤	*٠.٦٠	٩٤	*٠.٦٣	١٢٢	**٠.٧٤
١١	*٠.٥٩	٣٧	*٠.٥٨	٦٥	**٠.٧١	٩٥	*٠.٥٥	١٢٣	**٠.٦٩
١٢	*٠.٥٤	٣٨	٠.٣٨	٦٦	*٠.٦١	٩٦	*٠.٥٩	١٢٤	*٠.٦٤
١٣	**٠.٧١	٣٩	**٠.٦٤	٦٧	*٠.٦٣	٩٧	**٠.٧١	١٢٥	*٠.٥٦
الرقم	المقدرة اللغوية	٤٠	**٠.٦٩	٦٨	**٠.٧٢	٩٨	**٠.٦٧	١٢٦	**٠.٧١
١٤	**٠.٧٧	٤١	**٠.٧٢	٦٩	*٠.٦٠	٩٩	*٠.٥٨	١٢٧	*٠.٦٧
١٥	**٠.٧١	٤٢	**٠.٦١	٧٠	*٠.٥٤	١٠٠	*٠.٥٢	١٢٨	**٠.٨٦
١٦	**٠.٧٥	٤٣	*٠.٥٦	٧١	*٠.٦٠	١٠١	*٠.٦٢	الرقم	الثقافة اللغوية
١٧	**٠.٨٢	٤٤	*٠.٥٤	٧٢	*٠.٥١	١٠٢	*٠.٥٩	١٢٩	**٠.٧٧

*.٠٦٨	١٣٠	*.٠٦٤	١٠٣	**٠.٧٤	٧٣	٠.٣٩	٤٥	**٠.٦٨	١٨
*.٠٥٣	١٣١	*.٠٥٨	١٠٤	*.٠٦٤	٧٤	٠.٢٦	٤٦	**٠.٧٣	١٩
*.٠٦١	١٣٢	*.٠٦١	١٠٥	**٠.٨٠	٧٥	*.٠٥٧	٤٧	*.٠٦٠	٢٠
*.٠٦٤	١٣٣	**٠.٧٨	١٠٦	٠.٣٤	٧٦	*.٠٥٢	٤٨	**٠.٦٧	٢١
٠.٣٥	١٣٤	*.٠٥٢	١٠٧	*.٠٦٦	٧٧	٠.٣٢	٤٩	**٠.٨١	٢٢
*.٠٦٢	١٣٥	التقويم اللغوي	الرقم	*.٠٥٨	٧٨	التخطيط اللغوي	الرقم	*.٠٦٢	٢٣
*.٠٥١	١٣٦	*.٠٦٤	١٠٨	*.٠٥٧	٧٩	*.٠٨٢	٥٠	*.٠٥٨	٢٤
**٠.٧١	١٣٧	*.٠٦٠	١٠٩	٠.٢٥	٨٠	٠.٢٣	٥١	*.٠٦٢	٢٥
*.٠٦٢	١٣٨	**٠.٧٢	١١٠	*.٠٦٠	٨١	**٠.٦٦	٥٢	**٠.٨٧	٢٦
**٠.٧٨	١٣٩	*.٠٥٧	١١١	*.٠٥٥	٨٢	**٠.٧٠	٥٣		
		*.٠٥٩	١١٢	**٠.٧٦	٨٣	*.٠٥٦	٥٤		

(*) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ و(**) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (*)، ما عدا (١٣) مفردة لم تكن معاملات ارتباطها دالة، وقد تم حذف هذه المفردات، لتأكيد تمتع الاستبانة بصدق الاتساق الداخلي.

٩. ٣. ٢. ٣. ثبات الاستبانة: بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية (٣٥) طالباً، وتم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالاتها، وللدرجة الكلية لها، بطريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية؛ كما هو مبين في الجدول رقم (٣):

جدول ٣

معامل ثبات الاستبانة بمجالاتها بطريقتي: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المجال	أرقام المفردات	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التمكن من المعرفة اللغوية	١٠-١	١٠	٠.٥٧٨	٠.٥٦٣
امتلاك المقدرة اللغوية	٢٣-١١	١٣	٠.٨٧١	٠.٧٩٢
امتلاك المعرفة المهنية اللغوية	٤٢-٢٤	١٩	٠.٩٠٤	٠.٨٦٢
التمكن من مهارات التخطيط اللغوي	٥٤-٤٣	١٢	٠.٨١٧	٠.٧٥١
التمكن من مهارات تدريس اللغة	٩٦-٥٥	٤٢	٠.٨٢٦	٠.٧٨٧
التمكن من مهارات التقويم اللغوي	١٠٦-٩٧	١٠	٠.٦٣٩	٠.٦٤٤
اكتساب الاتجاهات والقيم اللغوية	١١٦-١٠٧	١٠	٠.٨٠٤	٠.٧٣٤
امتلاك الثقافة اللغوية والمهنية	١٢٦-١١٧	١٠	٠.٦٢٣	٠.٦١١
الاستبانة الكلية	١٢٦-١	١٢٦	٠.٨٥٧	٠.٨٣٨

يظهر من الجدول أنّ معاملات ثبات الاستبانة بمجالاتها كانت مرتفعة؛ فقد بلغت قيمة معامل ثبات "ألفا" للاستبانة الكلية (٠.٨٥٧)، والتجزئة النصفية (٠.٨٣٨)؛ وهذا يشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة جيد ومقبول لأغراض الدراسة، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية (الملحق رقم ١).

٩. ٣. ٣. تطبيق أداة الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تمّ تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة (٢٨٣) طالباً، قبل نهاية الفصل الثاني ٢٠١٤/٢٠١٥م. وبعد التطبيق تمّ تدقيق الاستبانات للتحقق من جدية أفراد العينة واستكمال الاستجابات والبيانات، وقد تبيّنت صلاحية الاستبانات جميعها، تمّ بعد ذلك معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، لكلّ مجال ولكلّ مفردة في الاستبانة، وبما أن تقدير الاستجابات من النوع الثلاثي تمّ اعتماد النسب المئوية التالية في تفسير النتائج.

جدول ٤

مقياس الحكم على درجة توفر معايير جودة الإعداد اللغوي

مدى النسبة المئوية	درجة توفر المعيار
٧٥% فأكثر	كبيرة
٥٠% - ٧٤.٩٩%	متوسطة
أصغر من ٥٠%	قليلة

10. نتائج الدراسة وتفسيرها:

١٠. ١. النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول؛ ونصّه: ما معايير جودة الإعداد اللغوي اللازم توفرها في مخرجات برنامج معلم الصف؟

وقد تمّ الإجابة عن هذا التساؤل عند بناء قائمة معايير جودة الإعداد اللغوي للطلاب المعلم وضبطها؛ وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المعايير.

١٠. ٢. النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني؛ ونصّه: ما درجة توفر معايير جودة الإعداد اللغوي في برنامج معلم الصف في كليات التربية السورية استناداً إلى تقديرات الطلاب أنفسهم كمخرجات لبرنامج الإعداد؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تمّ حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والترتيب ودرجة التوفر، لكلّ مجال من مجالات معايير جودة الإعداد اللغوي، كما هو موضّح في الجدول رقم (٥).

جدول ٥

١٠. ٢. ١. ٣. حلّ معيار (امتلاك المقدرة اللغوية) في المرتبة الثالثة بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة بلغت (٦٨.٨٥%)، ومع أنها قد تكون نسبة مقبولة، تُظهر أن برنامج الإعداد يزود الطالب بقدر مناسب من القدرات اللغوية، إلا أنها تعكس أيضاً وجود احتياجات لغوية لا يلبّيها برنامج الإعداد بالدرجة المطلوبة؛ بسبب قلة التركيز على المهارات الوظيفية التي يحتاجها "استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة"؛ وقد يعود هذا إلى ضعف المقررات اللغوية التي يدرسها الطالب ونقص المتخصصين في تدريس هذه المقررات.

١٠. ٢. ١. ٤. جاء معيار (التمكن من المعرفة اللغوية) رابعاً، بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة بلغت (٦٨.٨٥%)، وتعرّز هذه النسبة النتيجة السابقة - كما يظهر من تقارب النسبتين - في أن ما يتلقاه الطالب يكاد يقتصر على المعارف اللغوية نحواً وصرفاً وبلاغة...، دون العناية بالجانب الوظيفي لها؛ وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى عدم وجود رؤية واضحة عمّا يحتاجه الطالب من معارف لغوية.

١٠. ٢. ١. ٥. حلّ معيار (التمكن من مهارات تدريس اللغة) خامساً، بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة بلغت (٦٢.٨٠%)، وهي مرتبة متأخرة على الرغم من أنه المعيار الأكثر أهمية؛ لأنه يمثّل جوهر الإعداد اللغوي، وهذا ما يتفق مع دراسة (حماد، ٢٠١٤)، كما تعكس هذه النتيجة وعي الطالب بأن لديه احتياجات ملحة في هذا الجانب المهم، وأنه سينعكس سلباً على أدائه التدريسي؛ وقد يعود هذا إلى قلة المقررات التي يدرسها في طرائق تدريس المهارات اللغوية، وإلى حاجة كليات التربية إلى متخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، إضافة إلى نقص التطبيقات العملية الصحيحة، في المقررات العملية وفي التربية العملية.

١٠. ٢. ١. ٦. حصل معيار (امتلاك الثقافة اللغوية والمهنية) على المرتبة السادسة، بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة بلغت (٥٧.٩٣%)، وهي مرتبة متأخرة تظهر تدني مستوى الإعداد الثقافي اللغوي لدى الطالب المعلم، فيما يتعلّق بإكسابه قدرًا مقبولاً من الثقافة اللغوية والمهنية؛ الأمر الذي قد يؤثّر سلباً في شخصيته ومهنته كمعلم للغة العربية؛ وقد يعود هذا إلى ضعف الاهتمام بهذا الجانب عموماً، واقتصار المقررات النظرية والعملية على أساسيات اللغة، وإلى تصوّر خطأ لدى القائمين على تنفيذ برنامج الإعداد، بأن معلم الحلقة الأولى يتعامل مع أطفال، ولا حاجة له لمثل هذه الجوانب الثقافية.

١٠. ٢. ١. ٧. حلّ معيار (امتلاك المعرفة المهنية اللغوية) سابعاً، بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة بلغت (٥٣.٣٢%)؛ الأمر الذي يظهر بُعد برنامج الإعداد اللغوي عن الاهتمام بتزويد الطالب المعلم بالمعارف المهنية اللازمة لتعليم اللغة العربية؛ وربما تعود هذه النتيجة إلى قلة المقررات النظرية التي تتناول المعرفة المهنية اللغوية، فهي لا تزيد على أربعة مقررات يدرسها الطالب في سنوات دراسته الأربع، ولا تكفي للإحاطة بجوانب إعداد اللغوي، ولا تساعد بقية المقررات التي يدرسها على تعزيز هذه المعرفة.

١٠. ٢. ١. ٨. جاء معيار (التمكن من مهارات التقويم اللغوي) أخيراً، بدرجة توفر متوسطة؛ ونسبة (٥١.٨٣%)، ومع أنها متوسطة إلا أنها متدنية؛ تظهر ضعف اهتمام البرنامج بتنمية كفايات الطالب وتمكينه من أساليب تقويم اللغة العربية؛ وقد يعود هذا إلى أن ما يتدرّب عليه الطالب في مجال التقويم لا يراعي طبيعة المهارات اللغوية، وخصوصيتها. ويمكن توضيح النتائج الخاصة بكل معيار على النحو الآتي:

١٠. ٢. ٢. المعيار الأول "التمكن من المعرفة اللغوية":

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والنسبة ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات التمكن من المعرفة اللغوية

الرقم	مؤشرات التمكن من المعرفة اللغوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	معرفة سمات اللغة العربية صوتياً، وصرفياً، ودلالياً	٢٠.١٢	٧٠.٦٧	متوسطة	٧
٢	معرفة القواعد اللغوية الأساسية الوظيفية.	٢٠.٢٦	٧٥.٣٣	كبيرة	٥
٣	تعرف أساليب تنمية الجملة بالمتنيمات والتوابع ووظائفها.	٢٠.٠٩	٦٩.٦٧	متوسطة	٨
٤	فهم الروابط وسبل توظيفها في التعبير الشفوي والكتابي.	٢٠.٣١	٧٧.٠٠	كبيرة	٤
٥	تعرف خصائص الكتابة العربية "المدّ والشدة والتاء..."	٢٠.٤٢	٨٠.٦٧	كبيرة	٢
٦	معرفة أنواع الخطّ العربي المناسبة للحلقة الأولى وكتابتها	٢٠.٤٤	٨١.٣٣	كبيرة	١
٧	تعرف علامات التقييم وطريقة توظيفها في الكتابة.	٢٠.١٤	٧١.٣٣	متوسطة	٦
٨	معرفة أوزان البحور الشعرية القصيرة وطريقة إلقائها.	١٠.١٤	٣٨.٠٠	قليلة	١٠
٩	معرفة خصائص أدب الأطفال وأبرز قضاياها الفنية.	١٠.٣٥	٤٥.٠٠	قليلة	٩
١٠	فهم طرائق البحث واستخدام القواميس والمعاجم العربية.	٢٠.٣٧	٧٩.٠٠	كبيرة	٣

يتّضح من الجدول توفر خمسة مؤشرات بدرجة كبيرة، تراوحت بين (٧٥.٣٣% و ٨١.٣٣%)، وجاء ترتيبها على التوالي: (٦، ٥، ١٠، ٤، ٢)، بينما توفرت بقية المؤشرات بدرجة تراوحت بين المتوسطة والقليلة، فقد حصلت ثلاثة مؤشرات على الدرجة المتوسطة بنسبة تراوحت بين (٦٩.٦٧% و ٧١.٣٣%)، وترتيبها (٧، ١، ٣)، وحصل مؤشران على الدرجة القليلة بنسبتي (٣٨%، ٤٥%) وترتيبهما (٩، ٨).

تشير النتائج إلى أن برنامج الإعداد اللغوي وقر بعض المعرفة اللغوية بدرجة جيدة، وبعضها الآخر بدرجة مقبولة؛ وقد يعود هذا إلى أن الطالب لديه معارف لغوية، وعززها برنامج الإعداد، ولكنه في الوقت ذاته أغفل معارف مهمة ترتبط بخصائص أدب الأطفال، وبيحور الشعر والأوزان المناسبة للأطفال، وقد يعود هذا إلى أن محتوى المقررات اللغوية لا يشير إلى مثل هذه المعارف.

١٠. ٢. ٣. المعيار الثاني "امتلاك المقدرة اللغوية":

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات المقدرة اللغوية

الرقم	مؤشرات امتلاك المقدرة اللغوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	الاستماع للنصوص المختلفة بفهم وتذوقها.	٢.٣٢	٧٧.٣٣	كبيرة	٥
٢	استخدام تقنيات التعبير الشفوي في التواصل والتفسير.	١.٥٦	٥٢.٠٠	متوسطة	١٠
٣	إتقان أشكال التواصل المختلفة وبخاصة الشفوية منها.	١.٩٥	٦٥.٠٠	متوسطة	٩
٤	القراءة الجهرية السليمة نطقاً وتعبيراً عن المعنى.	٢.٣٨	٧٩.٣٣	كبيرة	٤
٥	فهم المقروء فهماً مجملاً ومفصلاً، ونقده، وتقويمه.	٢.٤٦	٨٢.٠٠	كبيرة	٣
٦	الأداء الجيد والمعتبر للنصوص الأدبية "الشعرية والنثرية".	٢.٢٧	٧٥.٦٧	كبيرة	٦
٧	تذوق النصوص الأدبية وتحليلها وتفسيرها.	٢.٢٦	٧٥.٣٣	كبيرة	٧
٨	تذوق موسيقا النصوص الشعرية وإبراز جمالها وتأثيرها.	١.٥١	٥٠.٣٣	متوسطة	١٢
٩	الكتابة بخط جيد يعكس جمال الحرف العربي.	٢.٥٥	٨٥.٠٠	كبيرة	١
١٠	التعبير الكتابي بوضوح وتماسك وسلامة لغوية.	٢.٢٢	٧٤.٠٠	متوسطة	٨
١١	تطبيق القواعد الوظيفية وربطها بالأساليب.	١.٥٥	٥١.٦٧	متوسطة	١١
١٢	تكوين الصور والتعبيرات الفنية التي تبرز جمال العربية.	١.٣٣	٤٤.٣٣	قليلة	١٣
١٣	اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة تفكير وتواصل وتعليم.	٢.٤٩	٨٣.٠٠	كبيرة	٢

يتضح من الجدول توفر سبعة مؤشرات بدرجة كبيرة، تراوحت بين (٧٥.٣٣% و ٨٥%) وجاء

ترتيبها (٩، ١٣، ٥، ٤، ١، ٦، ٧)، وتوفرت بقية المؤشرات بدرجة تراوحت بين المتوسطة والقليلة، فقد

حصلت خمسة مؤشرات على درجة توفر متوسطة، بنسبة تراوحت بين (٥٠.٣٣% و ٧٤%)، وترتيبها (١٠، ٣، ٢، ١١، ٨)، بينما حصل مؤشر واحد رقم (١٢) على درجة توفر قليلة بنسبة (٤٤.٣٣%). يظهر من النتائج أن برنامج الإعداد اللغوي ساعد على تحسين بعض قدرات الطالب اللغوية، إلا أن هناك قدرات أخرى بحاجة إلى تطوير، كالقدرة على إتقان أشكال التواصل وبخاصة الشفوي منها، وتطبيق القواعد الوظيفية، وتذوق موسيقا الشعر، وفي تنمية القدرة على تكوين الصور الفنية؛ وربما يعود هذا إلى التركيز على المهارات الأساسية للغة وإغفال التطبيقات الوظيفية في التعبير الشفوي والكتابي والفني.

١٠. ٢. ٤. المعيار الثالث "امتلاك المعرفة المهنية اللغوية":

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والنسبة ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات المعرفة المهنية اللغوية

الرقم	مؤشرات امتلاك المعرفة المهنية اللغوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	تعرف أساليب الاستفادة من خصائص اللغة في تدريسها.	١.٣٣	٤٤.٣٣	قليلة	١٦
٢	الإلمام بالتجارب السابقة لتعليم اللغات وبخاصة العربية.	١.٢٣	٤١.٠٠	قليلة	١٨
٣	فهم نظريات اكتساب اللغة العربية واتجاهات تعليمها.	١.٥٦	٥٢.٠٠	متوسطة	٩
٤	إدراك احتياجات الطفل اللغوية في الحلقة الأولى.	٢.١٢	٧٠.٦٧	متوسطة	٣
٥	فهم النظريات الحديثة لتوظيف تقنيات الاتصال اللغوي.	١.٦٢	٥٤.٠٠	متوسطة	٨
٦	الإلمام بأسس بناء مناهج اللغة العربية وطريقة تنظيمها.	١.٥٣	٥١.٠٠	متوسطة	١٠
٧	فهم أسس تحقيق التكامل بين منهج اللغة والمواد الأخرى.	١.٩٤	٦٤.٦٧	متوسطة	٤
٨	معرفة إجراءات تحقيق التكامل بين فروع اللغة العربية.	١.٦٦	٥٥.٣٣	متوسطة	٧
٩	تعرف أساليب تنمية مهارات التفكير من خلال اللغة.	١.٨٥	٦١.٦٧	متوسطة	٥
١٠	معرفة الأهداف العامة لتدريس اللغة في الحلقة الأولى.	٢.١٤	٧١.٣٣	متوسطة	١
١١	تعرف أساليب بناء الاستعداد اللغوي لدى الطفل.	١.٣٥	٤٥.٠٠	قليلة	١٣
١٢	الإحاطة بالمهارات العامة والنوعية للغة العربية.	١.٤٥	٤٨.٣٣	قليلة	١٢
١٣	الإلمام بطرائق التدريس للمهارات اللغوية وفتيات توظيفها	١.٨٥	٦١.٦٧	متوسطة	٥
١٤	التمييز بين طريقة تعليم القراءة للصف الأول وما بعده.	١.٤٦	٤٨.٦٧	قليلة	١١
١٥	فهم إستراتيجيات الاستماع والقراءة والتعبير والتفكير.	١.٣٤	٤٤.٦٧	قليلة	١٥
١٦	تعرف الصعوبات اللغوية المختلفة وسبل معالجتها.	٢.١٤	٧١.٣٣	متوسطة	١

١٧	معرفة أساليب تحليل الأخطاء الشفوية والكتابية وتقويمها.	١.٣٥	٤٥.٠٠	قليلة	١٣
١٨	معرفة أساليب توظيف النصوص المختلفة لدراسة الأدب.	١.٢٢	٤٠.٦٧	قليلة	١٩
١٩	إدراك فنيات استخدام تقنيات التعليم والمخابر اللغوية.	١.٢٥	٤١.٦٧	قليلة	١٧

يظهر من الجدول أن مؤشرات جودة الإعداد اللغوي جميعها توزعت بين الدرجتين المتوسطة والقليلة، وقد تراوحت الدرجة المتوسطة بين (٥١% و ٧١.٣٣%)، وجاء ترتيب مؤشرات (١٠ و ١٦ و ٤، ٩، ١٣، ٥، ٣، ٦)، وأما الدرجة القليلة فقد تراوحت نسبتها بين (٤٠.٦٧% و ٤٨.٦٧%)، وجاء ترتيبها (١٤، ١٢، ١١ و ١٧، ١٥، ١، ١٩، ٢، ١٨).

تشير النتائج إلى تديّ توفر مؤشرات المعرفة المهنية اللغوية عموماً، وأن هناك حاجة ملحّة لأن يوفّر برنامج الإعداد معرفة كافية بطرائق تعليم القراءة، وبالمهارات العامة والفرعية للغة العربية وفهم إستراتيجياتها، وبأساليب بناء الاستعداد اللغوي وتحليل الأخطاء الشفوية والكتابية، والإفادة من خصائص اللغة العربية، وإدراك فنيات استخدام تقنيات التعليم والمخابر اللغوية، ومعرفة أساليب توظيف النصوص في دراسة الأدب؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عمومية المعرفة المهنية المقدّمة للطلاب المعلم.

١٠. ٢. ٥. المعيار الرابع "التمكن من مهارات التخطيط اللغوي":

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات التخطيط اللغوي

الرقم	مؤشرات التمكن من مهارات التخطيط اللغوي	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	تحليل محتوى موضوعات اللغة إلى مكوناتها المختلفة.	٢.٨٦	٩٥.٣٣	كبيرة	١
٢	تقييم إجادة التلاميذ للمعارف والمهارات اللغوية السابقة.	١.٨٨	٦٢.٦٧	متوسطة	٨
٣	الربط بين الخبرات اللغوية القديمة والجديدة بصورة بنائية.	١.٩٨	٦٦.٠٠	متوسطة	٧
٤	تصميم أنشطة ومواقف تواصلية تربط الاستماع بالتحدث.	١.٥٥	٥١.٦٧	متوسطة	١١
٥	تصميم خطة دراسية محكمة وفق نتائج التعلّم والمعايير الخاصة بمناهج اللغة العربية.	٢.٤٥	٨١.٦٧	كبيرة	٣
٦	وضع خطة عملية لتنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ.	١.٤٥	٤٨.٣٣	قليلة	١٢
٧	التخطيط لتوفير بيئة صفية تفاعلية وإيجابية ممتعة.	٢.٢٩	٧٦.٣٣	كبيرة	٤
٨	تصميم أنشطة لغوية تحفز التلاميذ على تعلّم اللغة.	١.٦٦	٥٥.٣٣	متوسطة	١٠
٩	التخطيط لاستخدام وسائل التعليم المناسبة لفروع اللغة.	٢.٢٤	٧٤.٦٧	متوسطة	٥
١٠	اختيار طرائق تدريس مناسبة للمباحث اللغوية والتلاميذ.	٢.٠٧	٦٩.٠٠	متوسطة	٦
١١	تصميم أساليب التقويم اللغوي المناسبة للمهارات اللغوية.	١.٧٩	٥٩.٦٧	متوسطة	٩
١٢	التخطيط لإدارة وقت الحصة وفق إجراءات سير الدرس.	٢.٦٧	٨٩.٠٠	كبيرة	٢

يتّضح من الجدول توفر أربعة مؤشرات بدرجة كبيرة، تراوحت نسبتها بين (٨١.٦٧% و ٩٥.٣٣%)، وجاء ترتيبها (١، ١٢، ٥، ٧)، وتوفرت سبعة مؤشرات بدرجة متوسطة تراوحت نسبتها

بين (٥١.٦٧% و ٧٤.٦٧%)، وجاء ترتيبها (٩، ١٠، ٣، ٢، ١١، ٨، ٤)، وحصل مؤشر واحد فقط رقم (٦) على درجة توفر قليلة بنسبة (٤٨.٣٣%).

تظهر النتائج أن برنامج الإعداد زوّد الطالب المعلم ببعض كفايات التخطيط اللغوي، إلا أن هناك كفايات أخرى مهمة تحتاج إلى تطوير، وخاصة في تدريب الطالب على وضع خطة عملية لتنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ؛ فالتخطيط للتدريس مهارة عامة يتدرّب عليها الطالب في كثير من جوانب الإعداد العامة والخاصة، وهذا ما ساعد على تحسّن بعض كفايات التخطيط اللغوي، ولكن هناك حاجة للتدريب على التخطيط الخاص باللغة العربية بمهاراتها وفروعها لتحقيق جودة التخطيط.

١٠. ٢. ٦. المعيار الخامس "التمكن من مهارات تدريس اللغة العربية":

جدول ١٠

المتوسطات والنسبة ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات تدريس اللغة العربية

الرقم	التمكن من مهارات تدريس اللغة العربية	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	الاستماع	٤	٦٠.١٥	٥١.٢٥	متوسطة	٦
٢	التحدّث	٧	١٣.٤٣	٦٣.٩٥	متوسطة	٣
٣	القراءة	١٠	١٧.٩٩	٥٩.٩٧	متوسطة	٥
٤	الكتابة والتعبير الكتابي	١٠	٢٠.٤٥	٦٨.١٧	متوسطة	١
٥	التدريبات والأنماط اللغوية	٥	٩.٧٨	٦٥.٢٠	متوسطة	٢
٦	التذوّق الأدبي	٦	١١.٣٣	٦٢.٩٤	متوسطة	٤
	المجموع الكلي	٤٢	٧٩.١٣	٦٢.٨٠	متوسطة	-

يظهر من الجدول أن المؤشرات جميعها توفرت بدرجة متوسطة، وتراوحت نسبتها بين (٥١.٢٥% و ٦٨.١٧%)، وحلّ مؤشر (الكتابة والتعبير الكتابي) أولاً، ثم (التدريبات والأنماط اللغوية)، ثم (التحدّث)، ثم (التذوّق الأدبي)، ثم (القراءة)، وحلّ (الاستماع) في المرتبة السادسة والأخيرة.

تشير النتائج العامة لهذا المعيار إلى أن برنامج الإعداد اللغوي زوّد الطالب بكفايات تدريس اللغة العربية بدرجة مقبولة، لكنّ هذه الدرجة لا تعكس جودة الإعداد اللغوي المنشودة، وبخاصة في تدريس الاستماع والقراءة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى قلة التطبيقات العملية، وتدنيّ مستوى التدريب عليها في المقررات العملية، أو إلى ضعف تنفيذ برنامج التربية العملية، وعدم توفر مشرفين متخصصين.

ولمزيد من التوضيح يمكن بيان درجة توفر المؤشرات النوعية في كل مجال وفق الآتي:

جدول ١١

المتوسطات والنسبة المئوية ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات تدريس مهارات اللغة وفروعها

الرقم	مؤشرات تدريس مهارات اللغة وفروعها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	تنمية مهارات التلميذ في التمييز بين الأصوات والكلمات.	١٠٧٤	٥٨.٠٠	متوسطة	٢
٢	تدريب التلميذ على استماع الجمل العربية بلغة فصيحة.	٢٠٠٢	٦٧.٣٣	متوسطة	١
٣	تهيئة المواقف التواصلية الوظيفية التي تساعد على نمو مهارات الاستماع لدى التلميذ.	١٠٢٢	٤٠.٦٧	قليلة	٣
٤	تطوير إستراتيجيات الاستماع لدى التلاميذ لفهم المسموع	١٠١٧	٣٩.٠٠	قليلة	٤
	مجموع مؤشرات تدريس الاستماع	٦٠١٥	٥١.٢٥	متوسطة	
٥	تدريب التلميذ على نطق الأصوات نطقاً سليماً وتمييزها.	٢٠٣٠	٧٦.٦٧	كبيرة	١
٦	إحاطة التلميذ بمبادئ الحوار والحديث وتبادل الآراء.	١٠٩٩	٦٦.٣٣	متوسطة	٤
٧	استغلال المواقف الصفية الطبيعية لتدريب التلاميذ على التحدث بحرية وطلاقة.	٢٠٢٤	٧٤.٦٧	متوسطة	٢
٨	تشجيع التلميذ على استخدام مكتسباته اللغوية في التعبير	٢٠٢٠	٧٣.٣٣	متوسطة	٣
٩	تدريب التلميذ على التعبير عن أفكاره باستخدام المعينات السمعية والبصرية.	١٠٥٨	٥٢.٦٧	متوسطة	٦
١٠	تزويد التلميذ بمصادر استقاء الفكر لتوظيفها في التحدث	١٠٤٩	٤٩.٦٧	قليلة	٧
١١	استخدام الأنشطة المناسبة للتدريب على التحدث.	١٠٦٣	٥٤.٣٣	متوسطة	٥
	مجموع مؤشرات تدريس التحدث	١٣٠٤٣	٦٣.٩٥	متوسطة	
١٢	تنمية مهارة تعرف الحروف والأصوات والكلمات ونطقها.	٢٠٣٩	٧٩.٦٧	كبيرة	١
١٣	تدريب التلميذ على القراءة الجهرية بدقة وطلاقة وتعبير.	٢٠٢٧	٧٥.٦٧	كبيرة	٢
١٤	ضبط عدد المفردات الجديدة المناسبة في كل درس.	١٠٣٩	٤٧.٣٣	قليلة	٨
١٥	تدريب التلميذ على إستراتيجيات فهم المقروء.	١٠٢٥	٤١.٦٧	قليلة	١٠
١٦	توظيف موضوعات القراءة في حل مشكلات التلميذ.	١٠٥٤	٥١.٣٣	متوسطة	٧
١٧	تدريب التلميذ على فهم المقروء فهماً مجملاً.	١٠٥٤	٥١.٣٣	متوسطة	٧
١٨	الإفادة من القراءة الجهرية لتشخيص المشكلات الصوتية.	١٠٧١	٥٧.٠٠	متوسطة	٥
١٩	تدريب التلميذ على مناقشة الأفكار واستخلاصها ونقدها.	٢٠٢١	٧٣.٦٧	متوسطة	٣
٢٠	تدريب التلميذ على تدقّ بعض مواطن جمال المقروء.	٢٠٠١	٦٧.٠٠	متوسطة	٤
٢١	توظيف الطريقة التوفيقية في تعليم القراءة للمصف الأول.	١٠٦٨	٥٦.٠٠	متوسطة	٦
	مجموع مؤشرات تدريس القراءة	١٧٠٩٩	٥٩.٩٧	متوسطة	
٢٢	تقديم نموذج يُحتذى للتلاميذ في الكتابة السليمة الواضحة	٢٠٦٧	٨٩.٠٠	كبيرة	٢
٢٣	تنمية المهارات الأساسية للكتابة العربية لدى التلميذ.	٢٠٢١	٧٣.٦٧	متوسطة	٥
٢٤	التدريب على مراعاة خصائص الكتابة وقواعد الإملاء.	٢٠٦٦	٨٨.٦٧	كبيرة	٣
٢٥	التدريب على كتابة الحروف والكلمات بخط واضح.	٢٠٧٢	٩٠.٦٧	كبيرة	١
٢٦	تنمية مهارات التلميذ الكتابية في استخدام الجمل (البسيطة، المركبة، والمعقدة).	١٠٢٣	٤١.٠٠	قليلة	٩
٢٧	تدريب التلميذ على محاكاة الجمل والتراكيب الوظيفية.	٢٠٢١	٧٣.٦٧	متوسطة	٥
٢٨	التدريب على التعبير الوظيفي والإبداع المناسب.	١٠٤٩	٤٩.٦٧	قليلة	٨
٢٩	تدريب التلميذ على الكتابة بمرونة وسرعة مناسبة.	٢٠٢٤	٧٤.٦٧	متوسطة	٤
٣٠	توظيف مدخل عمليات الكتابة ومهارات التفكير.	١٠٠٩	٣٦.٣٣	قليلة	١٠

٣١	تدريب التلميذ على كتابة فقرة بترتيب للجمل والأفكار.	١.٩٣	٦٤.٣٣	متوسطة	٧
	مجموع مؤشرات تدريس الكتابة والتعبير الكتابي	٢٠٠.٤٥	٦٨.١٧	متوسطة	
٣٢	تدريب التلميذ على ربط القواعد النحوية بالأساليب.	١.٧٨	٥٩.٣٣	متوسطة	٤
٣٣	التدريب على توظيف الروابط والمتممات في الجمل.	٢.٣٨	٧٩.٣٣	كبيرة	١
٣٤	تفعيل مجالات التدريب اللغوي بما يناسب كل صف.	١.٨٩	٦٣.٠٠	متوسطة	٣
٣٥	إشعار التلميذ بالحاجة إلى تعلّم القاعدة النحوية وجدواها.	١.٤٤	٤٨.٠٠	قليلة	٥
٣٦	توظيف الطرائق الحديثة في تعليم القواعد النحوية.	٢.٢٩	٧٦.٣٣	كبيرة	٢
	مجموع مؤشرات تدريس التدريبات والأنماط اللغوية	٩٠.٧٨	٦٥.٢٠	متوسطة	
٣٧	تنمية قدرة التلميذ على تمييز النصوص الشعرية والنثرية، وأساليب الكتابة الأدبية والعلمية.	٢.١٣	٧١.٠٠	متوسطة	٢
٣٨	تدريب التلميذ على اختيار المفردات أو التراكيب الأجل.	١.٧٢	٥٧.٣٣	متوسطة	٥
٣٩	تشجيع التلميذ على إبداء رأيه فيما أعجبه من نصوص.	٢.٤١	٨٠.٣٣	كبيرة	١
٤٠	تدريب التلميذ على ربط النص بدلالته الزمانية والمكانية.	١.٥١	٥٠.٣٣	متوسطة	٦
٤١	مساعدة التلميذ على تحيّل الأحداث والصور الفنية.	١.٧٣	٥٧.٦٧	متوسطة	٤
٤٢	التشجيع على الإبداع والتخيّل في تفسير النصوص.	١.٨٣	٦١.٠٠	متوسطة	٣
	مجموع مؤشرات تدريس التدوّق الأدبي	١١.٣٣	٦٢.٩٤	متوسطة	

يظهر من الجدول (٩) توفر تسعة مؤشرات فقط لجودة تدريس اللغة العربية بدرجة كبيرة، توزّعت على مجالات التدريس السابقة، ما عدا تدريس الاستماع، من إجمالي عدد مؤشرات هذا المعيار البالغة (٤٢) مؤشراً، وتوفر (٢٤) معياراً بدرجة متوسطة موزّعة على المجالات جميعها، وأمّا بقية المؤشرات وعددها (٩)، فقد توفرت بدرجة قليلة، وتوزّعت على المجالات جميعها، ما عدا مجال التدوّق الأدبي.

تشير النتائج السابقة إلى أن برنامج الإعداد زوّد الطالب ببعض كفايات تدريس اللغة العربية بدرجة جيدة وأخرى مقبولة؛ قد تعود في معظم الأحيان إلى برنامج التربية العملية، وما يتّم فيه من تدريبات وتطبيقات عملية، وإلى الجهود المبذولة من قبل بعض مشرفي التربية العملية من ذوي الخبرة الميدانية.

بيد أن هذه الدرجة لا ترقى إلى مستوى جودة الإعداد اللغوي؛ إذ إن هناك إغفال لبعض المؤشرات؛ كتهيئة المواقف التواصلية الوظيفية، وتطوير إستراتيجيات الاستماع، وتزويد التلاميذ بمصادر متعددة لاستقاء الأفكار وتوظيفها، وضبط عدد المفردات الجديدة في كل درس من دروس القراءة، والتدريب على إستراتيجيات فهم المقروء، وتنمية المهارات الكتابية في استخدام الجمل، والتدريب على التعبير الوظيفي والإبداعي المناسب، وتوظيف مدخل عمليات الكتابة ومهارات التفكير، وإشعار التلميذ بالحاجة إلى تعلّم القاعدة؛ وربما تعود هذه النتيجة إلى غياب التوصيف الدقيق لبرنامج التربية العملية اللغوية التي تحدّد مهارات اللغة العربية الواجب تدريب الطلاب المعلمين عليها، كما أنّ كمّ التدريب وعدد

الجلسات قد يكون له دور حاسم في هذه النتيجة، وربما تعود أيضاً إلى تدرّج مستوى بعض مشرفي التربية العملية، وفقر خبرتهم في تعليم اللغة، وقلة درايتهم بمهاراتها وطرائق تدريسها المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى. ١٠. ٢. ٧. المعيار السادس "التمكن من مهارات التقويم اللغوي":

جدول ١٢

المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات التقويم اللغوي

الرقم	مؤشرات التمكن من مهارات التقويم اللغوي	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	التمييز بين أساليب قياس المعارف والمهارات اللغوية.	١.٥٩	٥٣.٠٠	متوسطة	٤
٢	قياس مدى الاستعداد اللغوي للتلميذ.	١.٢٤	٤١.٣٣	قليلة	٧
٣	اختيار أساليب تقويم المعارف والمهارات اللغوية المناسبة	٢.٢٦	٧٥.٣٣	كبيرة	٢
٤	بناء اختبارات معيارية تستند إلى جودة الأداء اللغوي.	١.٤٢	٤٧.٣٣	قليلة	٥
٥	تصميم معايير مناسبة لتقويم الأداء الشفوي والكتابي.	١.٢٢	٤٠.٦٧	قليلة	٩
٦	إعداد اختبارات لتحديد المشكلات الصوتية والكتابية.	١.٢٦	٤٢.٠٠	قليلة	٦
٧	استخدام أساليب التقويم المستمر والأصيل (الحقيقي).	١.١٩	٣٩.٦٧	قليلة	١٠
٨	تحليل نتائج الاختبارات اللغوية وتفسيرها.	٢.٣١	٧٧.٠٠	كبيرة	١
٩	توظيف نتائج التقويم في تطوير أساليب التعليم والتقويم.	١.٢٤	٤١.٣٣	قليلة	٧
١٠	توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تقييم تعلم اللغة العربية.	١.٨٢	٦٠.٦٧	متوسطة	٣

يتضح من الجدول توفر مؤشرين فقط بدرجة كبيرة، ونسبة تراوحت بين (٧٥.٣٣% و ٧٧%)، وجاء ترتيبهما (٨، ٣)، كما توفر مؤشران بدرجة متوسطة ونسبة تراوحت بين (٥٣% و ٦٠.٦٧%)، وجاء ترتيبهما (١٠، ١)، وتوفرت بقية المؤشرات بدرجة قليلة تراوحت نسبتها بين (٣٩.٦٧% و ٤٧.٣٣%) وترتيبها على التوالي (٤، ٦، ٢ و ٩، ٥، ٧).

تشير هذه النتيجة إلى تدرّج مستوى تمكّن الطالب المعلم من مهارات التقويم اللغوي، على الرغم من توفر بعض هذه المهارات لديه بدرجة جيدة ومقبولة، وتحدّد ملامح هذا الضعف في بناء الاختبارات اللغوية المعيارية، وإعداد اختبارات التشخيص، وفي قياس الاستعداد اللغوي، وفي توظيف نتائج التقويم في تطوير أساليب التعليم والتقويم، وفي تصميم معايير تقويم الأداء الشفوي والكتابي، واستخدام أساليب التقويم الأصيل؛ وقد يُعزى هذا إلى عناية برنامج الإعداد بالتعليم أكثر من التقويم، وبخاصة في التربية العملية، والاهتمام بتقويم التحصيل العام، دون مراعاة خصوصية اللغة العربية بمهاراتها وأساليب تقويمها. ١٠. ٢. ٨. المعيار السابع "اكتساب الاتجاهات والقيم اللغوية":

جدول ١٣

المتوسطات الحسابية والنسبة ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات الاتجاهات والقيم اللغوية

الرقم	مؤشرات اكتساب الاتجاهات والقيم اللغوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
-------	--	-----------------	----------------	-------------	---------

١	الإيمان برسائله كمعلم للغة العربية ولغيرها من المواد.	٢.٧٦	٩٢.٠٠	كبيرة	٢
٢	الحرص على استخدام اللغة الفصحى أمام التلاميذ.	٢.٦٧	٨٩.٠٠	كبيرة	٣
٣	تقبل محاولات التلاميذ في أداء المهمات اللغوية.	٢.١٣	٧١.٠٠	متوسطة	٦
٤	إدراك أهمية مهارات اللغة في التفكير والتعلم والاتصال.	٢.٢٤	٧٤.٦٧	متوسطة	٥
٥	ترسيخ القيم الدينية والاجتماعية من خلال النصوص.	٢.٥٩	٨٦.٣٣	كبيرة	٤
٦	إدراك أهمية الاطلاع حول تعليم اللغة ومشكلاتها.	١.٨٤	٦١.٣٣	متوسطة	٩
٧	التعاون مع أولياء الأمور لتطوير تعلم اللغة العربية.	١.٦١	٥٣.٦٧	متوسطة	١٠
٨	تنمية الميول والاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.	٢.٠٨	٦٩.٣٣	متوسطة	٧
٩	إدراك العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية.	١.٩٨	٦٦.٠٠	متوسطة	٨
١٠	الالتزام بأخلاقيات المهنة كمعلم لمرحلة تأسيسية.	٢.٨١	٩٣.٦٧	كبيرة	١

يتضح من الجدول توفر أربعة مؤشرات بدرجة كبيرة، وبنسبة تراوحت بين (٨٦.٣٣%) و (٩٣.٦٧%)، وجاء ترتيبها (١٠، ١، ٢، ٥)، بينما حصلت بقية المؤشرات على درجة توفر متوسطة تراوحت نسبتها بين (٥٣.٦٧% و ٧٤.٦٧%)، وجاء ترتيبها (٤، ٣، ٨، ٩، ٦، ٧).

تشير هذه النتيجة عموماً إلى تأكيد برنامج الإعداد للالتزام بأخلاقيات المهنة، والعناية بالاتجاهات والقيم العامة، ومنها الاتجاهات نحو اللغة العربية "اللغة الأم"، مع ملاحظة قلة الاهتمام بالبحث والاطلاع غيما يخص تعليم اللغة، وضعف التعاون مع أولياء الأمور؛ وقد يعود هذا إلى تناول جوانب الإعداد الأخرى، موضوع الاتجاهات والقيم، فعزز هذا ما كان موجوداً لدى الطالب، وقد يكون لجلسات التربية العملية التي تؤكد الاهتمام بميول التلاميذ، والالتزام باللغة العربية دور في هذا.

١٠. ٢. ٩. المعيار الثامن "امتلاك الثقافة اللغوية والمهنية":

جدول ١٤

المتوسطات الحسابية والنسبة ودرجة التوفر والترتيب لمؤشرات الثقافة اللغوية والمهنية

الرقم	مؤشرات امتلاك الثقافة اللغوية والمهنية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الترتيب
١	تعرف أثر اللغة العربية في حياة الإنسان العربي.	٢.٠٢	٦٧.٣٣	متوسطة	٣
٢	إدراك العلاقة بين اللغة العربية وثقافة المجتمع العربي.	٢.٥٥	٨٥.٠٠	كبيرة	١
٣	إدراك العلاقة بين اللغة العربية والعلوم الأخرى.	١.٨٣	٦١.٠٠	متوسطة	٤
٤	فهم نظريات النمو اللغوي ومراحل تطوره.	١.٦٥	٥٥.٠٠	متوسطة	٦
٥	إدراك العلاقة بين الأدب والفنون الأخرى.	١.٦٩	٥٦.٣٣	متوسطة	٥
٦	معرفة أشهر الكتاب والمفكرين وأبرز أعمالهم.	٢.٣٠	٧٦.٦٧	كبيرة	٢
٧	معرفة أبرز الشخصيات تأثيراً في بناء اللغة العربية.	١.٦٠	٥٣.٣٣	متوسطة	٧
٨	الإلمام بفنون أدب الأطفال وألوانه المختلفة.	١.٢٦	٤٢.٠٠	قليلة	٩
٩	فهم جوانب تأثير أدب الطفل في ثقافته ونموه.	١.٢١	٤٠.٣٣	قليلة	١٠

١٠	تعرف التقنيات التي يمكن توظيفها في إثراء تعلّم اللغة.	١٠٢٧	٤٢٠٣٣	قليلة	٨
----	---	------	-------	-------	---

يتّضح من الجدول توفر مؤشرين فقط بدرجة كبيرة بنسبة تراوحت بين (٧٦.٦٧% و ٨٥%)، وترتيبها (٢، ٦)، وتوفر خمسة مؤشرات بدرجة متوسطة وبنسبة تراوحت بين (٥٣.٣٣% و ٦٧.٣٣%)، وجاء ترتيبها (١، ٣، ٥، ٤، ٧)، كما توفرت ثلاثة مؤشرات بدرجة قليلة وبنسبة تراوحت بين (٤٠.٣٣% و ٤٢.٣٣%)، وكان ترتيبها (٩، ٨، ١٠)، وتشير النتائج إلى أن درجة مراعاة برنامج الإعداد بعض جوانب الثقافة اللغوية والمهنية مقبولة، ولكنّها تعكس أيضاً إهمال جوانب ثقافية مهمّة، كفهم تأثير أدب الطفل في ثقافته ونموّه، والإلمام بفنون أدب الأطفال "القصة والشعر والمسرح"، ومعرفة التقنيات التي يمكن توظيفها في إثراء تعلّم اللغة، وقد تُعزى إلى تركيز البرنامج على الجانب التخصصي وإغفال الجانب الثقافي.

١٠. ٣. النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث؛ ونصّه: ما الإجراءات المقترحة لتطوير مخرجات برنامج معلم الصف في ضوء معايير جودة الإعداد اللغوي؟

في ضوء ما سبق، يمكن تحديد الملامح الإجرائية لتطوير مخرجات الإعداد اللغوي وفق الآتي:

١٠. ٣. ١. إجراءات تطوير مخرجات الإعداد اللغوي التخصصي:

وتشمل إجراءات تمكين الطالب المعلم من المعرفة اللغوية، وتعزيز المقدرة اللغوية على النحو الآتي:

١٠. ٣. ١. ١. دراسة احتياجات الطالب المعلم من المعارف اللغوية، بما ينسجم مع طبيعة الحلقة الأولى، وتضمنها مقررات دراسية نظرية، تراعي المعارف والقواعد اللغوية الأساسية الوظيفية.

١٠. ٣. ١. ٢. إعادة النظر في مقررات اللغة العربية، والاقتصار فيها على عرض القواعد الوظيفية النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية وغيرها، والتدريب على ممارستها بدلاً من حفظها.

١٠. ٣. ١. ٣. إضافة مقرّر أو أكثر إلى الخطة الدراسية، يشمل تعريف الطالب المعلم بخصائص اللغة العربية وسبل الإفادة منها في تعليمها، وتعريفه بأدب الأطفال وخصائصه وألوانه من "شعر وقصة ومسرح".

١٠. ٣. ١. ٤. تطوير محتوى مقرّر التربية الموسيقية في الخطة الدراسية؛ بحيث يتضمنّ التعريف بخصائص شعر الأطفال وموسيقاه وأوزانه الشعرية وربطه بالأناشيد والأغاني التي يتلقّاها التلاميذ في الحلقة الأولى.

١٠. ٣. ١. ٥. توزيع الطلاب المعلمين على زمر صغيرة لا تزيد على (٣٠) طالباً؛ لإتاحة الفرصة أمامهم لتطبيق مكتسباتهم اللغوية، وممارسة مهارات التواصل اللغوية المختلفة، وبخاصة الشفوية منها.

١٠. ٣. ١. ٦. تخصيص جزء من المقررات لدراسة النصوص الأدبية وتحليلها؛ بهدف تذوق جمالها الفني والموسيقي.

١٠. ٣. ١. ٧. توفير مدرسين متخصصين لديهم دراية بخصائص معلّم الحلقة الأولى وأدواره وما يحتاجه من مهارات لغوية، وإجراء دورات تدريبية للمدرسين الجدد تؤهلهم لتدريس الطلاب المعلمين أو الإشراف عليهم.

١٠. ٣. ٢. إجراءات تطوير مخرجات الإعداد اللغوي المهني:

وتشمل إجراءات إكساب الطالب المعلم المعرفة المهنية اللغوية، وتمكينه من مهارات تدريس اللغة العربية بفنونها وفروعها تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وتعزيز اتجاهاته وقيمه اللغوية على النحو الآتي:

١٠. ٣. ٢. ١. تخصيص مقررات مستقلة لطرائق تدريس اللغة العربية، تشمل التعريف بالاستعداد اللغوي، وبأسس منهاج اللغة العربية، ومهاراتها وطرائق تدريسها في الحلقة الأولى، واتجاهات تعليم اللغات المعاصرة.

١٠. ٣. ٢. ٢. تخصيص جزء من المقررات العملية لتدريب الطالب على أساليب التقويم الحديثة، كبناء الاختبارات المعيارية والتشخيصية، ومقاييس الاستعداد اللغوي ومعايير تقويم الأداء الشفوي والكتابي.

١٠. ٣. ٢. ٣. العناية بخطة التربية العملية بحيث يخصص منها جزء مناسب لتدريب الطالب على التخطيط لتدريس المهارات اللغوية المختلفة، وتصميم الأنشطة اللغوية، وتصميم أساليب التقويم اللغوي المناسبة.

١٠. ٣. ٢. ٤. تطوير برنامج التربية العملية ومتابعة تنفيذه من قبل لجنة مختصة بمتابعة التربية العملية.

١٠. ٣. ٢. ٥. إجراء دورات تدريبية وورش عمل لمشرفي التربية العملية لشرح وتبيان فنيات تنفيذ خطة التربية العملية، وبخاصة ما يرتبط منها بتدريس المهارات اللغوية وتوفير المواد التدريبية اللازمة لذلك.

١٠. ٣. ٢. ٦. وضع معايير لاختيار مشرفي التربية العملية، تستند إلى نتائج التقييم السنوي واستطلاع آراء الطلاب.

١٠. ٣. ٢. ٧. توفير مدرسين ومحاضرين متخصصين في طرائق تدريس العربية.

١٠. ٣. ٢. ٨. الربط بين المقررات النظرية والعملية والتدريب الميداني، ومتابعة المشرفين على التربية العملية وتزويدهم بدليل عملي للتدريب؛ استناداً إلى ما يتلقاه الطالب المعلم في المقررات النظرية.

١٠. ٣. ٢. ٩. زيادة مدة التربية العملية بحيث تكون على مدار العام بدلاً من فصل واحد في السنة الثالثة، لإتاحة الفرصة أمام الطلاب لممارسة تدريبات كافية تحيط بمهارات اللغة العربية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

١٠. ٣. ٣. إجراءات تطوير مخرجات الإعداد اللغوي الثقافي:

تشمل إجراءات إكساب الطالب المعلم قدراً من الثقافة اللغوية والمهنية المناسبة، على النحو الآتي:
١٠. ٣. ٣. ١. تضمين الخطة الدراسية مقررات تُعنى بالثقافة اللغوية، وتتناول النمو اللغوي لدى الأطفال، والعلاقة بين اللغة العربية والمجتمع، وأدب الأطفال وفنونه، وتاريخ الأدب العربي، والتقنيات والبرمجيات اللغوية.

١٠. ٣. ٣. ٢. تكليف الطالب المعلم بإجراء بحوث أو مشاريع بحثية تتناول الموضوعات السابقة وتتكامل معها.

١٠. ٣. ٣. ٣. توفير قدر من مصادر المعلومات وتوجيه الطالب للعودة إليها، ومناقشتها في جلسات مخصصة.

11. التوصيات والمقترحات:

من خلال ما سبق عرضه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

١١. ١. تطوير برنامج الإعداد اللغوي لمعلم الصف استناداً إلى معايير جودة الإعداد اللغوي، بحيث تراعي جوانب الإعداد التخصصي والمهني والثقافي، وتُعطي الأولوية للجانب المهني ثم اللغوي ثم الثقافي.

١١. ٢. اعتماد قائمة معايير جودة الإعداد اللغوي بمؤشرات، والاستناد إليها في تطوير مخرجات برنامج معلم الصف وتقويمها؛ للتأكد من امتلاكه مهارات تعلّم اللغة العربية وتعليمها في الحلقة الأولى.

١١. ٣. المراجعة والتقويم المستمرين لبرنامج الإعداد اللغوي بعد كل عملية تطوير تخضع لها مناهج اللغة العربية؛ ضماناً لتحقيق التكامل وتنسيق الجهود وتلبية الاحتياجات اللغوية التي أفرزها التطوير.

١١. ٤. لقيام بدراسات مماثلة تتناول جوانب الإعداد الأخرى لمعلم الصف؛ في المواد الدراسية المختلفة.

المراجع العربية

- أبو حاتم، شادي جمال. (٢٠١٢). تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.
- الجابري، عفاف. (٢٠٠٩). مستوى توافر معايير جودة تدريس اللغة العربية تكاملياً لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حافظ، هندأوي. (١٢-١٣ مارس ٢٠٠٣). دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- حمادنه، همام سمير. (٢٨ أبريل - ١ مايو ٢٠١٤). درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم. المؤتمر الثالث "تكاملي مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان.
- الحميدي، خالد؛ وجوه، سلوى. (٢٠١٢). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة، (١٢٦)، ١٩٢-٢٣٩.

الخولي، عبادة. (٢٠٠٩). *رؤى مستقبلية لمؤشرات أداء معلم المدارس الثانوية الصناعية في ضوء معايير الجودة*. المؤتمر العلمي الثاني لجامعة جرش دور المعلم في عصر التدفق المعرفي، كلية العلوم التربوية، الأردن.

دحلان، عمر علي. (٢٠١٣). *درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى، ١٧ (٢)، ٣٥-٦٦*.

الزيني، شيماء؛ وسالم، محمد؛ والطحاوي، حسن. (٢٠١١). *مدى توافر معايير جودة الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بور سعيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية ببور سعيد، (٩). ج ٢، ٤٦١-٤٨٠*.

السبع، سعاد وحسان، أحمد وعبد، سماح. (٢٠١٠). *تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٣ (١)، ٩٦-١٣٠*.

سليمان، جمال. (٢٠١١). *الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي- تخصص تاريخ- في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي من وجهة نظرهم: دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (٣-٤)، ٣٢٥-٣٧٤*.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية*.

الشهراني، خليل. (٢٠١٠). *مستوى تمكّن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى*.

غالب، أحمد. (١٠-١١ ديسمبر ٢٠١٤). *مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية، صنعاء. المؤتمر السنوي السادس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم "أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، سلطنة عمان*.

كنعان، أحمد. (٢٠٠٩). *تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (٣+٤)*.

النصار، محمد. (٢٠٠٥). *واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود*.

نوافله، وليد ونجدات، أحمد. (٢٠١٤). تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٨ (٢)، ٣٥٧-٣٩٦.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الأول. القاهرة، مصر.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦). المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا. عمان، الأردن.

وزارة التربية. (٢٠٠٧). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.

المجلد الثاني، منشورات وزارة التربية، دمشق، سورية.

وزارة التعليم العالي. (١٩٩٩). اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية

الصادرة بالمرسوم الجمهوري رقم ٦١/٢٠٠٠. دمشق، سورية.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٠). المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية لقطاع العلوم التربوية. دمشق.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١١). الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه، بناء المعايير المرجعية

الأكاديمية الوطنية (NARS) قطاع العلوم التربوية. دمشق.

المراجع الأجنبية

ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. (2002). *National Council for Accreditation of Teacher Education*. Retrieved 12 Feb 2014 from: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLNCA TEStandardsRevised713.pdf>

CalTPA. (2008). *Appendix A The California Teaching Performance Expectations (TPEs)*. Candidate Handbook, California Commission on Teacher Credentialing, Capitol Avenue.

Early Childhood Development Steering Committee. (2009). *National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care*. Council of Australian.

- English as a New Language Standards, Second Edition. (2010). for teachers of students ages 3–18+. *National Board for Professional Teaching Standards*, USA.
- Georges, A; Borman, K. M; & Lee, R. S. (2010). Mathematics Reform and Teacher Quality in Elementary Grades: Assessments, Teacher Licensure, and Certification. *Education Policy Analysis Archives*, 18(13), 1–36.
- Missouri Department of Elementary & Secondary Education. (2006). *Missouri Standards for Teacher Education Programs & Benchmarks for Preliminary Teacher Education*.
- Tucker P. D; & Stronge, J. H. (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning, Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria: ASCD.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١٦/٨/٩، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٦/١٠/٢٠ >>