دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

| | |
|---|---|
| العنوان: | معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام |
| المصدر: | المؤتمر العلمى السادس عشر- تكوين المعلم -مصر |
| المؤلف الرئيسي: | فضل االله، محمد رجب |
| مؤلفين آخرين: | سالم، مصطفى رجب(م. مشارك) |
| المجلد/العدد: | مج 2 |
| محكمة: | نعم |
| التاريخ الميلادي: | 2004 |
| مكان انعقاد المؤتمر: | القاهرة |
| رقم المؤتمر: | 16 |
| الهيئة المسؤولة: | الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس |
| الشهر: | يوليو |
| الصفحات: | 852 - 885 |
| رقم MD: | 32475 |
| نوع المحتوى: | بحوث المؤتمرات |
| قواعد المعلومات: | EduSearch |
| مواضيع: | تقييم الأداء، التعليم العام، معلمو اللغة العربية، تدريس اللغة العربية، التقييم التربوي، مستوى الأداء، مصر، إعداد المعلمين، تدريب المعلمين أثناء الخدمة، طرق التدريس، المواصفات التربوية، المناهج، الجودة التعليمية |
| رابط: | http://search.mandumah.com/Record/32475 |

© 2016 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

# معايير مقترحة

## لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام

أ.د/محمد رجب فضل الله[*]  د/ مصطفى رجب سالم [**]

# معايير مقترحة

## لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام

أ.د/محمد رجب فضل الله[*]
د/ مصطفى رجب سالم [**]

## أولاً – الخلفية النظرية

### ١ – مقدمة

تهدف أية صناعة إلى توفير أعلى درجات الجودة لمنتجاتها؛ وذلك لتحقيق أقصى فائدة لهذه المنتجات، وأوسع انتشار لها في الأسواق، وأكبر قدرة على التنافس، وأطول وقت لها في البقاء، والصمود في 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 الذي تحتاجه لتحقيق الجودة في منتجاتها، ولضمان الفائدة الكبيرة إذا ما تحققت هذه الجودة.

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

والمتعلم هو غاية التربية المدرسية، ومُنتَجُها الذي يسعى النظام التعليمي، في أي مجتمع، إلى توفير كل المقومات التي تصل به إلى الجودة، حسب مواصفات الجودة التي يقرها هذا النظام، مساوياً – على الأقل – لما تأخذ به الأنظمة التعليمية الأخرى – وخاصة المتقدمة – على مستوى العالم.

والمعلم أداة النظام التعليمي بعامة، والمدرسة بخاصة في توفير هذا الناتج التعليمي المطلوب ( المتعلم ذي الجودة العالمية )، ووسيلتها الأساسية – حتى الآن – في تنفيذ المنهج الدراسي بعناصره المختلفة: المحتوى، والأنشطة، والتقويم...

والوصول لمتعلم يتسم بالجودة العالمية في معارفه، ومهاراته يتطلب – بالتأكيد – وجود منهج مدرسي متميز، والأهم من ذلك: وجود معلم راقٍ في أدائه التربوي، والتعليمي.

وتكوين هذا المعلم المتميز قبل الخدمة ( إعداده )، وبعد الخدمة ( تدريبه ) يستلزم الاعتماد المسبق لمواصفات المعلم المتميز، وتقديم هذه المواصفات للقائمين على برامج

---

[*] أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية – العريش – جامعة قناة السويس.

[**] أستاذ مساعد مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها – كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس.

الإعداد والتدريب، وجعلها ملزمة لهم فيما يقدمونه من معلمين، والأهم من ذلك: التزام النظام التعليمي- أيضاً -بعدم إجازة العمل بمهنة التدريس لمن هم دون هذه المواصفات، وعدم إعادة الترخيص - لمن يفقد صفة من صفات الجودة - بالعمل بهذه المهنة.

وإذا كان معلمو بعض التخصصات قد حظوا - كما ستعرض الورقة فيما بعد - بوجود منظمات مهنية عالمية، حددت مواصفات الجودة لمعلميها، وألزمت بها كليات الإعداد التي تعتمد برامجها، فإن معلمي اللغة العربية - بوصفها لغة أم - ليس لهم حتى الآن، وعلى حد علم الباحثين، منظمة مهنية تتبنى مواصفات لجودة أدائهم، وتلزم بها المنوطين بإعدادهم، أو تدريبهم، أو المرخصين لهم بمزاولة مهنة تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.

وقد ساعد ظهور حركة المعايير التربوية - والتي ستعرض لها هذه الورقة ضمن خلفيتها النظرية - على توفير إطار نظري لبناء معايير الجودة لأي من عناصر عمليتي التربية والتعليم، ومنها المعلم.

ويمكن الإفادة من هذه الحركة في وضع معايير لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، تُقدم كمقترح، يمكن- بعد مناقشته، وتطويره، والوصول به إلى المستوى المنشود- تقديمه لمنظمة مهنية؛ قد تعتمده، واضعةً - بذلك - معلمي اللغة العربية في مصاف معلمي المواد الدراسية الأخرى، ممن أُعتمد أداؤهم عالمياً. وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

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

وتخصص الدراسة - في خلفيتها النظرية - عرضا خاصاً لمعايير تعليم اللغة العربية، متضمناً ما يبذل من جهد لتطوير مناهج اللغة العربية بالتعليم العام وفقاً لحركة المعايير التربوية.

كما تعرض - أيضاً - كيفية تطوير أداء معلمي اللغة العربية في ظل الحركة ذاتها.

وفي الجانب الميداني - تعرض الدراسة محاولة قام بها الباحثان لبناء قائمة بمعايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، بالإفادة من مصادر عدة، وباجتهادات شخصية.

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

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المعارف :

المعايير Standards ، كلمة جمع، ومفردها: معيار، وهو ما يُقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء ( نقلاً عن معجم لسان العرب في: www. ajeeb. Com).

والمعيار Standard: مصطلح، شاع استخدامه – بداية – في مجالات: الزراعة، والصناعة، والهندسة، والتقنية، والتجارة، وغيرها، مقترناً بمصطلح الجودة.

ومعايير الجودة: هي المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله، وهي الضمان لحسن مستواه، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية. ( لمزيد من التفصيل عن معايير الجودة في غير التربية؛ راجع: فريمان ١٩٩٩ ).

والمتتبع لحركات الإصلاح التربوي يلمس ما يطرأ عليها من تغييرات من حقبة إلى أخرى، ويلاحظ أنها سريعة الاستجابة لما يثبت فعاليته في مجالات الحياة الأخرى؛ فعلى مدى نصف قرن انتقلت في وضع نظرياتها، وبناء برامجها، وتطوير مناهجها من الاعتماد على الأهداف التعايرية Educational Objectives إلى التربية القائمة على الكفايات Competency-Based Education، ثم اتجهت خلال الثمانينيات من القرن الماضي إلى التمركز حول المتعلم؛ مما مهد لظهور حركة نواتج التعلم Learning Outcomes ( تتبع في ذلك كتابات كل من: بلوم Bloom1956١٩٥٦، و هال وجونيز ١٩٧٦ Hall&Jones1976، وسبادي ومرشال Spady, W. & Marshall, K.1991 ، وسبادي ١٩٩٤ Spady 1994 a&b)

وكان طبيعياً في ظل هذه المرونة أن تستجيب التربية لفكرة المعايير التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبتت فعاليتها في تطوير نواتجها؛ مما أدى إلى ظهور حركة المعايير التربوية Standards – Based Education؛ رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي سواء أكان: متعلماً، أو معلماً، أو مادة، أو نشاطاً، أو تدريساً، أو تقويماً...

وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى التربية القائمة على المعايير على أنها حركة إصلاح تربوي معاصرة، تبلورت – إلى حد كبير – أفكارُها، وبدأ الأخذ بها يؤتي ثماره في تطوير المناهج الدراسية، وبرامج إعداد المعلمين، وأدوات التقويم...

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

ويرى حيدر ٢٠٠٤ " إن الأخذ بالمعايير التربوية يمكن أن يساعد على تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويبرر لذلك بقوله " إنها – أي المعايير التربوية – تحدد ما يجب تدريسه تحديداً واضحاً، وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه، وتحقق مفهوم المساءلة لدى

القائمين على العملية التعليمية / التعلمية، وتوحد نواتج التعلم ، رغم ما تعطيه من حرية في اختيار المادة التعليمية؛ وفقاً للفلسفة السائدة، والحاجات الضرورية ( حيدر ٢٠٠٤، ص ١٧ ).

وقد يفسر ما سبق توجه كثيرٌ من المؤسسات التعليمية – حالياً – إلى المعايير التربوية؛ لتحقيق الموضوعية في حكمها على متعلميها، والكشف عن فجوات الأداء، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر منتج متميز، و يساعد على تحقيق ذلك " تركيز حركة المعايير التربوية على الناتج الذي يصاغ في صورة أداء يمكن ملاحظته، وتجنبها وضع معايير تتصل بالجانب القيمي، واقتصارها على المعايير التعليمية " ( Solomon, 1989 ).

إن المتأمل في دعم حركة المعايير للتربية القائمة على النواتج التعليمية يجد أنها تقدم إطاراً للربط بين المعرفة، واستخدامها، وتُظهر دمجاً بين المعارف، والمفاهيم من ناحية، والقدرة على توظيفهما في مواقف الحياة من ناحيةٍ أخرى، وهذا الربط، وتلك القدرة تظهر بوضوح في الممارسات العقلية والأدائية، ويعبر عنها المتعلم في صورة أداء Performance يقدم دليلاً حقيقياً على الاكتساب العقلي، والتمكن الأدائي.

و يحتاج الأمر – وفقاً لمتطلبات حركة المعايير التربوية – وضع مؤشرات ( معارف ومهارات جزئية ) تمثل مكونات نمو المعيار، وتقود إلى تحقيقه، مع تطوير وصف لمستويات الأداء Rubrics؛ وهو ما يميز هذه الحركة عن غيرها من حركات التطوير المعروفة سابقا.

وتؤكد المقارنة التي أجراها هاردين Harden بين الأهداف التعليمية، ونواتج التعلم أفضلية حركات الإصلاح التربوي التي تركز على نواتج التعلم، ومؤشرات أدائها على تلك التي تنتمي للتربية التقليدية، وتعتمد الأهداف التعليمية موجهاً لتطوير مناهجها الدراسية، ووسائل تقويمها؛ " فالأهداف التعليمية يتم تحديدها بتفصيل، وشمول، مُجزئةً المادة التعليمية إلى معارف، ومهارات، واتجاهات، في حين أن نواتج التعلم عامة، وتندرج تحت عدد محدود من العناوين، محافظةً على الترابط بين أجزاء المادة التعليمية، إلى جانب أن الأهداف التعليمية مقاصد، وتوقعات واضعي المناهج؛ بينما نواتج التعلم يضعها المعلمون، وتمثل لديهم إنجازات مضمونة " ( Harden2002, pp151-156. ).

وفي كل الأحوال فإن حركة المعايير التربوية – تحديداً – حركةٌ حديثةٌ في مسماها، وفي الآليات التي تفرضها لتطوير المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، وفي جهود الأخذ بها، وفي اعتمادها – حالياً – أساساً للتطوير التربوي في كثير من الأنظمة التعليمية في بلدان متقدمة؛ بيد أنها تتضمن أموراً مألوفة في حركات الإصلاح التربوى السابقة عليها، منها:

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

- وحرصها على تحديد معايير لكل أداء Performance Standards؛ يأتي ترجمةً لإفادتها من حركة القياس محكي المرجع التي استخدمت المحكات Criteria .
- ومقصدها بأن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها يُعد تدعيماً لمفهوم المساءلةAccountability الذي نادت بها حركة الكفايات التعليمية.
- وتأكيدها على الأداءات التي يظهرها المتعلمون- بجودة عالية- في سياق واقعي، بعد مرورهم بخبرات تعليمية؛ جاء استفادةً من حركة نواتج التعلمLearning Outcomes.

وخلاصة القول إن حركة المعايير التربوية تنادي بالجودة في التعليم، وتقدم الأدوات التي تضمن تحقيق هذه الجودة، وتعتبر أن وجود منتج تربوي، وتعليمي متميز هو مطلب حياتي في زمن العولمة، والضمان لإمكانية المنافسة في إطار العالمية التي تفرض نفسها على سائر المجالات.

والأخذ بهذه الحركة يتطلب – من ناحية المتعلمين – تعديلات في المحتويات الدراسية التي تقدم لهم في المراحل التعليمية المختلفة، وفي وسائل تقويم التحصيل الدراسي لديهم، وفي استراتيجيات التدريس، والأنشطة المدرسية...

ومن ناحية المعلم، فإن الأخذ بحركة المعايير التربوية، يتطلب تطويراً جذرياً في نظم إعداده، بداية من مدخلاته ( شروط القبول )، ومروراً بما يقدم له من معارف ومهارات تخصصية، وتربوية، وما يتبع لتقديمها من إجراءات تدريسية، وما يُستعان به من وسائط، وتقنيات، وانتهاءً بما يطبق من أدوات التقويم البنائي، والمرحلي، وما يستخدم من وسائل شكلية، وغير شكلية؛ لتقدير مستويات تحصيل المعارف، وممارسة المهارات أثناء الإعداد، وفي نهايته.

ويتصدر هذا التطوير ضرورة اعتماد معايير لإعداد المعلم: تخصصياً، ومهنياً، وثقافياً، تتفق والمعايير العالمية، أو الأخذ بتلك التي أقرتها المنظمات المهنية العالمية، والتحديد الدقيق لمؤشرات الأداء Indicators، والتي يُستدل بها على المعلمين الجيدين: سواء عند التخرج " الجدد"، أو عند الترخيص بممارسة مهنة التدريس"أول مرة"، أو عند إعادة الترخيص.

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

وإجمالاً، فإن حركة المعايير التربوية يمكن أن توجه المعنيين بتكوين المعلم إلى معايير لإعداده؛ توجه كليات التربية إلى ما ينبغي 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 يُمنح من مكافآت، وجوائز.

**٣- معايير تعليم اللغة العربية**

يسهم تعليم اللغة العربية في توطيد علاقة المتعلم بالقرآن الكريم، والحضارة العربية الإسلامية، واستيعاب متغيرات العصر، ويساعد المتعلم على التواصل الاجتماعي، وعلى الاستزادة من المعلومات، والتحصيل الدراسي، ويمنح المتعلم القدرة على التعبير والتفكير، ويرتقي بحسه ، ووجدانه.

ويتيح استعمال اللغة العربية في مواقف التخاطب، والإلقاء، والأداء الدرامي فرصاً متنوعة لتنمية بعض سمات الشخصية المبدعة: كالمغامرة، وحب الاستطلاع، والشجاعة الأدبية، والثقة بالنفس ( مسلم ١٩٩٤، ص ٩٩ ).

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

والمعروف أن عمليات تطوير المناهج الدراسية تأخذ في اعتبارها الفلسفة السائدة في المجتمع، وعادات المجتمع، وتقاليده، وخصائص المتعلمين، والسياسة التعليمية السائدة...

ويأتي الأساس التربوي في مقدمة الأسس التي يرتكز عليها تطوير المناهج الدراسية، ويتطور هذا الأساس نفسه وفقاً لحركات الإصلاح التربوي.

وقد أُشير -في موضع سابق- إلى عددٍ من حركات الإصلاح التربوي التي تأثرت بها المناهج الدراسية على مدى النصف الثاني من القرن الماضي، والتي كان آخرها حركة المعايير التربوية.

والملاحظ أن أنظمة التعليم في كثير من بلدان العالم، ولاسيما المتقدمة منها، قد أخذت بحركة المعايير التربوية؛ لتطوير العملية التعليمية بجميع مدارسها.

ويمكن الإشارة – في هذا الصدد – إلى ما قامت به معظم الولايات الأمريكية خلال السنوات القليلة السابقة، وكذلك بريطانيا، وكندا، واستراليا، من تطوير معايير لتعليم جميع المواد الدراسية ( نقلاً عن: حيدر٢٠٠٤، ص ١٧ ).

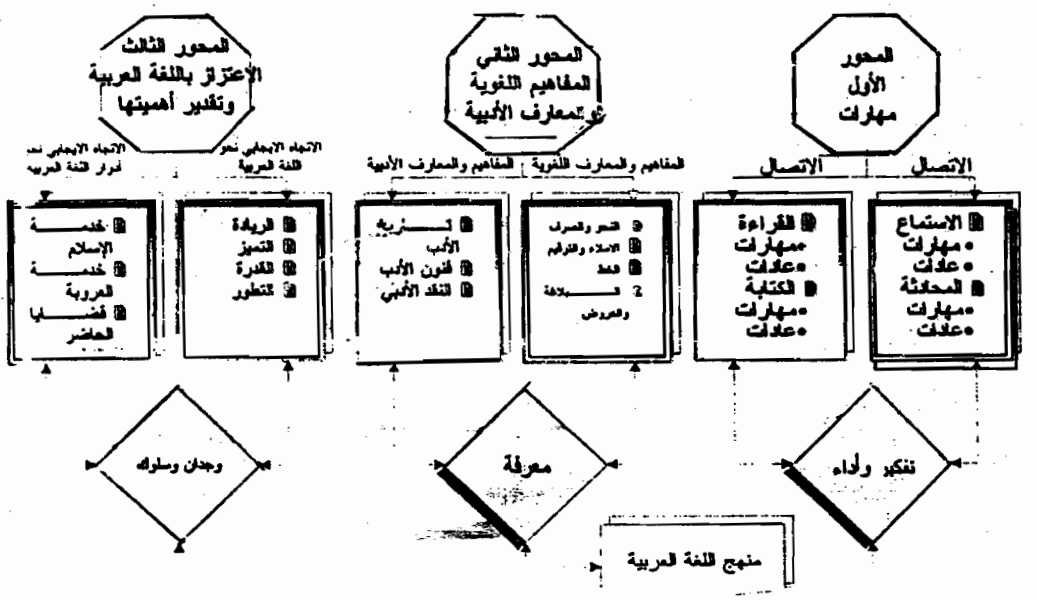
و شكلت وثيقة معايير تعليم الرياضيات في مدارس التعليم العام في أمريكا البداية لوضع معايير قومية لتعليم المواد الدراسية بالتعليم قبل الجامعي؛ حيث أصدر المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات ( NCTM ) عام ١٩٨٩أول وثيقة معايير، تلاه المجلس الوطني الأمريكي للبحث العلمي ( NRC ) بإصداره في ١٩٩٤ وثيقة معايير تعليم العلوم

( راجـــع معايير المنظمات المهنية على شبكة المعلومات الدولية " الإنترنيت من خلال موقع المنظمة الأمريكية الدولية لإعداد المعلمين الجددwww. NCATE .org).

وقـــد أخـــذت بعض البلدان العربية الأخذ بحركة المعايير التربوية؛ لتطوير مناهجها الدراسية؛ حيث قامت دولة الإمارات العربية المتحدة بإعداد وثائق وطنية لمناهج بعض المواد الدراســـية قائمة على اعتماد معايير قومية لتعليم هذه المواد *، وأنهت وزارة التربية والتعليم بمصر إعداد معايير قومية لتعليم المواد الدراسية المختلفة بمراحل التعليم العام.**

وقـــد ركزت الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية بالتعليم العام لدولة الإمارات – على ســـبيل المـــثال – علـــى مـــا ينبغي أن يعرفه المتعلمون من مهارات الاتصال اللغوي، ومن المفاهيم، والمعارف اللغوية والأدبية في مراحل التعليم قبل الجامعي؛ وجاءت معاييرها العامة في محاور ثلاثة، يوضحها الشكل التالي ( وزارة التربية ٢٠٠٢، ص ٣٥):

**المحاور الرئيسة والفرعية للمعايير العامة لمنهج اللغة العربية**




* شـــارك أحد الباحثين خلال عامي ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ في إعداد الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية بالتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة.

** أشار لذلك وزير التربية والتعليم في كلمته أمام معلمي مصر، ونشرتها جريدة الأهرام في عددها رقم ٤٢٨٩٣ للسنة ١٢٧، الصادر في ١٤ مايو ٢٠٠٤.

وركزت الوثيقة في هذا الإطار على ما ينبغي أن يصل إليه المتعلمون، وفقاً لهذا المحاور؛ حيث تحددت معاييرها العامة فيما يلي ( وزارة التربية ٢٠٠٢، ص ص ٣٧ – ٤٠ بتصرف):

- يطور المتعلمون فهمهم وقدراتهم في مهارة الاستماع، ويكتسبون من خلال الاستماع الفعال فهمًا وتقديرًا للغة المسموعة.
- يطور المتعلمون فهمهم وقدراتهم في مهارة المحادثة ويطبقون تلك القدرات، ويشاركون بفعالية في عروض رسمية، ويستخدمون مهارة المحادثة لأغراض متنوعة.
- يطور المتعلمون فهمهم وقدراتهم في مهارة القراءة، ويطبقون مهارات قرائية لتحقيق أعلى مستوى من الفهم، ويكتسبون من خلال القراءة فهمًا وتقديرًا للغة المكتوبة.
- يطور المتعلمون قدراتهم في مهارة الكتابة بكتابة مادة متنوعة من النصوص الإبداعية وغير الإبداعية، ويطبقون فيما يكتبون استراتيجيات متنوعة للكتابة والتحرير.
- يبني المتعلمون معرفة لغوية تتصل بالإملاء والخط والترقيم، والنحو، والصرف ويوظفون تلك المعرفة في الكتابة، وتقويم النصوص المسموعة، و المكتوبة.
- يبني المتعلمون معرفة لغوية تتصل بالعلوم البلاغية، ويوظفون تلك المعرفة في تذوق النصوص اللغوية، وإنتاجها، وتقويمها.
- يبنى المتعلمون معرفة لغوية تتصل بتاريخ الأدب العربي القديم والمعاصر، ويوظفون تلك المعرفة في فهم النصوص الأدبية في سياقاتها التاريخية وتقديرها والاعتزاز بها.
- يبني المتعلمون معرفة لغوية تتصل بالنقد الأدبي العربي القديم والمعاصر، ويوظفون تلك المعرفة في فهم النصوص الأدبية ونقدها.
- يتبنى المتعلمون مواقف إيجابية تجاه اللغة العربية لارتباطها بالعقيدة الإسلامية، ولتميزها وقدرتها على استيعاب المستجدات ولدورها في توحيد الأمة والحفاظ على تراثها.

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

وقد أشار أحد المراجع إلى معايير المواد الدراسية – التي تُصاغ بالشكل السابق – بمصطلح: معايير المحتوىContent Standards، وعرفها بأنها: المعايير الإجرائية Procedural، والتصريحية Declarative، والسياقية Contextual التي تحدد بدقة ما ينبغي 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 في السياقات المماثلة (Marzano & Kendall 1996 ).

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

وجاءت معايير المعلم في هذا المشروع في خمسة مجالات هي: التخطيط، واستراتيجيات التعلم وإدارة الصف، والمادة العلمية، والتقويم، والمهنية، ولكل مجال معاييره، ومؤشراته ( وزارة التربية٢٠٠٣، ص ص ٧٤-٩٤).

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

و تتضمن هذه الوثيقة، وما يماثلها ما يسمى بمعايير المنهج Curriculum Standards، وهي المعايير التي تصف بدقة ما ينبغي أن يتوفر لتحقيق معايير محتوى اللغة العربية بالتعليم العام سواء داخل الصف، أو خارجه: داخل المدرسة، أو خارجها، وفي مقدمة هذه العوامل المساعدة معلم اللغة العربية بالتعليم العام.

إن وثيقة أي منهج دراسي هي " وثيقة يتم تطويرها على مستوى الدولة، وتتضمن أفضل ما يتوصل إليه خبراء التربية والتعليم في هذه الدولة – وبالإجماع– من المعارف، والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمون، ومواصفات مكونات المنهج الأخرى التي ينبغي توافرها؛ لتمثل إطاراً واحداً متكاملاً مع المادة الدراسية " (Curry&Tample, 1992 ).

وبناءً على ما سبق؛ فإن وثيقة معايير تعليم اللغة العربية ينبغي أن تحوي:

– معايير محتوى اللغة العربية بالتعليم العام ( المعايير العامة، ومعايير المراحل الدراسية، ومعايير الصفوف الدراسيةBenchmarks ).

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

– معايير تقويم دروس اللغة العربية ( باستخدام مؤشرات الأداء اللغوي Language outcome Indicators).

– معايير معلم اللغة العربية ( إعداده، وأدائه، وتنميته المهنية ).

– معايير المواد التعليمية للطالب ( الكتب، والمواد المصاحبة...).

– ومعايير للعناصر الأخرى.

وإذا كانت معايير محتوى اللغة العربية ترتبط – كما لاحظنا سابقاً – بأداء المتعلم، وما ينبغي أن يظهره من مؤشرات في أدائه اللغوي؛ للتدليل على ما اكتسبه منها؛ فإن بقية

المعايير ترتبط – بشكل مباشر، أو غير مباشر – بأداء معلم اللغة العربية، وما ينبغي أن يظهر في سلوكه اللغوي، أو مسلكه التدريسي من مؤشرات تعكس قدرته على تدريس اللغة العربية، وتقويم الأداء اللغوي لمتعلميها في المراحل التعليمية المختلفة.

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

**٤– تكوين معلم اللغة العربية: دراسات، وبحوث سابقة**

**يقصد بتكوين معلم اللغة العربية: إعداده، وتنميته.**

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

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

**وفيما يلي عرض موجز لنماذج من هذه الدراسات:**

**أ– دراسات سابقة في مجال إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة**

**أُجري خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، وبدايات القرن الحالي عددٌ من الدراسات والبحوث التي تناولت برامج إعداد معلمي اللغة العربية بالتقويم، والتطوير، ومن هذه الدراسات: دراسة هواري ١٩٨٨، والتي حددت جوانب القوة، وجوانب الضعف في الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في ضوء الأهداف المعلنة لهذه البرامج (هواري ١٩٨٨)، ودراسة مدكور ١٩٨٨، وأظهرت – بعد تقويم الجانب التربوي من برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية – أن الأهداف المرجوة تتحقق بدرجة متوسطة، وقد قدمت الدراسة تبريرات عدة لذلك (مدكور ١٩٨٨).**

**وفي العام ١٩٩١أجرى 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 في ميدان العمل الفعلي ( جلهوم ١٩٩١ ) .**

**وقدم الحسن ١٩٩٢ مقترحاً ببرنامج لإعداد معلمي اللغة العربية قائم على الكفايات اللغوية ، والتعليمية اللازمة للطالب المعلم " تخصص اللغة العربية"، وقد أظهر تجريبه لهذا المقترح فعالية كبيرة في جانبي التحصيل ، والأداء (الحسن ١٩٩٢ ).**

**وحدد العيثم ١٩٩٣ الكفايات التخصصية، والمهنية، والثقافية اللازمة لإعداد معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية، والثانوية، وأعد برنامجاً قائماً على الربط والتكامل بين**

الكفايات من ناحية، والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها معلم اللغة العربية من ناحية أخرى (العيثم ١٩٩٣ ).

وفي العام ١٩٩٨ قام كلٌ من الكندري، وجامع، وعبد الغفور بتقويم برنامج معلد اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت؛ معتمدين في ذلك على استبانة تحوي المهارات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى عدم قدرة البرنامج على إكساب الطلاب المعلمين الكثير من هذه المهارات ( الكندري ، وجامع، وعبد الغفور ١٩٩٨ ).

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

وقام البريكي ٢٠٠٣ – أيضاً – بتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عُمان في ضوء الأهداف المرجوة منه، وتوصل إلى أن البرنامج المقصود يحقق أهدافه بدرجة تتراوح بين المتوسط، والأعلى من المتوسط (البريكي ٢٠٠٣ ).

وقد أنهت كلية التربية بجامعة الإمارات في العام الحالي ٢٠٠٤ تطوير برنامج إعداد معلم: مجال التربية الإسلامية واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ضمن جهودها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها المختلفة، وقد اعتمد هذا التطوير على معايير منظمة الـNCATE، وهي منظمة عالمية لإعداد المعلمين الجدد، وأفرزت هذه الجهود الحاجة إلى معايير معتمدة من منظمة مهنية خاصة بمعلمي التربية الإسلامية، واللغة العربية.*

و الملاحظ أن الجهود البحثية السابقة – عدا الأخيرة منها – قد تمت بصورة فردية، معتمدة، في غالبيتها، على جهود باحث، أو باحثين، وأن معظمها جاء متأثراً بحركتي الأهداف التربوية، والكفايات التعليمية.

وأظهرت هذه الجهود الحاجة إلى وضع معايير للإعداد التخصصي، والمهني لمعلمي اللغة العربية – بوصفها لغةً أم – بالتعليم العام، تشتق من المعايير العالمية لإعداد المعلمين الجدد، وتكافئ المعايير المعتمدة من قبل منظمات مهنية لمعلمي المواد الدراسية الأخرى.

ويُستخلص من هذه الجهود أن تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وتطويرها، في الوقت الحالي – ينبغي أن يرتكز على الأسس التربوية التي أوجدتها حركة المعايير التربوية؛ باعتبارها حركة معاصرة للإصلاح التربوي، وأن قياس كفاءة هذه البرامج، وفعاليتها ينبغي

---

* شارك أحد الباحثين في هذا العمل، وذلك من العام ١٩٩٨ م، وحتى العام ٢٠٠٢م.

أن يهتم بالأداء الفعلي للمعلمين داخل الصفوف، والمدارس، ومن ثم فإن مكانة برنامج الإعداد تتحدد عبر معايير الأداء، ومؤشراته الفعلية، وليس معايير الإعداد.

إن الإطلاع على نتائج هذه الدراسات، وتوصياتها، والتفكر فيها، ومتابعة الجهود العالمية في إعداد المعلمين بعامة، وإعداد معلمي اللغات بخاصة عمق إحساس الباحثين بمشكلة دراستهما، وأكد لهما حاجة الميدان التربوي – على المستوى العربي – إلى وضع معايير لتعليم اللغة العربية تحدد: مؤشرات الأداء اللغوي للمتعلمين، والتي ينبغي على تدريس اللغة العربية بلوغها، وتحدد – قبل ذلك – معايير الأداء التخصصي والمهني للمعلم المنوط به الوصول بالمتعلمين إلى هذا المستوى اللغوي.

**ب – دراسات سابقة في مجال تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة**

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، أو اقتراح برامج لتنميتهم مهنياً، بيد – وحسبما تيسر للباحثين – لم ينل تدريب معلمي اللغة العربية – تحديداً – إلا القليل منها.

ففي العام ١٩٨٧ قام فلاتة بدراسة استطلاعية تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم، وتوصل إلى أن محتوى هذا البرنامج لا يفي بحاجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ( فلاتة١٩٨٧ ).

وبنى الموسي في العام نفسه ١٩٨٧ برنامجاً لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي اللغة العربية القائمين بالتدريس في المرحلة الإعدادية، وتحقق – عند تجريبه لهذا البرنامج – من كفاءته، وصلاحيته لتدعيم كفايات معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة( الموسي ١٩٨٧ ).

وفي دراسة الهرمة (١٩٩٦) تم بناء برنامج لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بلغ عددها ١٥٣ كفاية منها: ( ١٠٣) كفايات تخصصية، و (٥٠) كفاية تربوية، وحقق هذا البرنامج عند تجريبه مستوى التمكن المنشود ( ٨٠% فأكثر ) في جانبي التحصيل والأداء (الهرمة ١٩٩٦).

ورصد فضل الله ١٩٩٨ واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة، وقدم مقترحات لتطوير أهداف هذا التدريب، ومحتواه، ووسائل تنفيذه، وأساليب تقويمه...( فضل الله ١٩٩٨ ب).

وقدم فضل الله ١٩٩٩ قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، مشيراً إلى أنها المدخل الأنسب؛ لتصميم برامج التدريب أثناء الخدمة، وتطويرها ( فضل الله ١٩٩٩ ).

والمفيد أن الدراسات الخاصة ببرامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة أكدت جميعها على أن الأداء الفعلي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام في حاجة إلى الرصد

المستمر، والتطوير وفقاً للمستحدثات في التدريس، والمستجدات في تحديات تعليم اللغة العربية؛ وإلى حاجة معلمي اللغة العربية – كغيرهم – إلى التنمية المهنية؛ للحفاظ على الجودة في الأداء: اللغوي، والتدريسي.

ولعل نتائج الدراسات السابقة في هذا المحور، وتوصياتها قد أكدت للباحثين الحاجة إلى دراستهما.

**ج – دراسات سابقة تناولت أداء معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة**

**ومن هذه الدراسات :**

- دراسة إبراهيم (١٩٩٢) وهدفت إلى تعرف مدى إدراك معلمي اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية لأهمية الأهداف التربوية وطرق صياغتها وتصنيفها.
- ودراسة الكندري (١٩٩٤) وهدفت إلى تعرف مدى تمكن معلمي اللغة العربية من الكفايات اللازمة لتدريس اللغة العربية، وتوصلت إلى أن الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية يتم بدرجة متوسطة .
- ودراسة مراد (١٩٩٩) وهدفت إلى قياس مستوى أداء معلمي اللغة العربية خريجي كلية التربية للكفايات التربوية اللازمة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت إلى وجود ضعف عام في مستوى الأداء، ولا سيما الأداء في صفوف المرحلة العليا.

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

**٥ – معايير أداء معلمي اللغة العربية**

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

ومن المنظمات التي اهتمت بالمعايير التربوية: المجلس الوطني الأمريكي للاعتماد في مجال إعداد المعلم ( NCATE )، والمجمع الأمريكي لتقييم، ودعم المعلمين الجدد ( INTASC )، و من المنظمات المتخصصة: المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات ( NCTM )، و الرابطة القومية لمعلمي العلوم (NSTA).

وقد أشارت دراسات عربية سابقة – نظرياً – إلى أهمية تحديد معايير لإعداد المعلم قبل الخدمة، وإلى مجالات هذه المعايير، وأنواعها، ومنها – على سبيل المثال – ما أشارت إلى أهمية تحديد معايير الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة المصاحبة، والتقنية، والتقويم ببرامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في المجتمع المسلم (شوق، ١٩٩٠ )، وتلك التي

لفتت الأنظار إلى معايير السمات الشخصية، والمتطلبات العلمية والثقافية، و المتطلبات 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 يعاني قصوراً ملموساً في قدراته التعبيرية، و التذوقية، والنحوية، والهجائية، والخطية، وفي ثقافة العصر، مع عدم تمكنه من أساليب التدريس الحديثة، ووسائل تطويرها، وما يتصل بها من تقنيات، و ذلك لقصور مناهج الإعداد، و عدم قدرتها على استيعاب المتغيرات، وضآلة ثمرتها الفكرية والتربوية، وضعف متابعتها الميدانية لخريجيها (أحمد، ٢٠٠٠، ص ٢٦٠).

هذا في الوقت الذي أكد فيه التربويون أن التغيرات التي حدثت في العصر الحديث تستدعي تغييراً في أدوار معلمي اللغة العربية، ومهامهم حالياً، ومستقبلاً؛ بحيث يصبح معلم اللغة العربية " معلماً واسع الأفق، يطلع على العالم بعقل منفتح، ورؤية رحبة، طموحاً يسعى للوصول إلى أعلى المراتب العلمية، ويطور نفسه مهنيا، دؤوبا في تحصيل المعرفة، متمكنا من أدوات اللغة، ومهاراتها، و من المهارات التربوية الرئيسة والفرعية، متعاونا مع الآخرين، باحثا يستطيع توظيف شبكات المعلومات الدولية لخدمة تعليم اللغة الأم، قادراً على إقامة علاقات طيبة مع أولياء الأمور، تقنيا يمتلك القدرة الفنية على توظيف أدوات التقنية المتاحة للحصول على المعرفة وتنظيميا " ( حسن، ٢٠٠٠، ص ص. ١٢٣ – ١٢٤ ).

و المعايير يمكن أن تكون مدخلاً لتطوير برامج تكوين المعلم: إعداده، وتدريبه، وكليات التربية، ووزارات التعليم يمكن أن تتخذ من المعايير التي اعتمدتها المنظمات العالمية العامة والمتخصصة قاعدة لنواتجها المرغوبة، وأساساً للترخيص لمزاولة مهنة التدريس لأول مرة، ولإعادة الترخيص كل فترة.

وقد سبق الإشارة إلى وجود معايير عامة للمعلمين الجدد، ولإجازتهم للتدريس. ووجود معايير خاصة لمعلمي بعض التخصصات من مثل: رياض الأطفال، والرياضيات، والعلوم؛ مع عدم وجود معايير لأداء معلمي اللغة العربية بوصفها اللغة الأم، معتمدة من منظمة مهنية عربية، أو عالمية يمكن الاعتماد عليها عند تطوير برامج إعداد معلمي 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.

## ثانيا– مشكلة الدراسة، وأسئلتها

تحددت مشكلة الدراسة الحالية فيما يلي:

قصر تطوير مناهج اللغة العربية – حالياً، ووفقاً لمتطلبات حركة المعايير التربويـــة – على اعتماد معايير لمحتوى هذه المناهج، دون تطوير لمعايير موازية ومكافئة للمعلم المنـــوط به الأخذ بمعايير المحتوى، هذا، إلى جانب وجود معايير عالميـــة لمعلمـــي بعـــض المـــواد الدراسية معتمدة من منظمات مهنية، وعدم توفر ذلك لمعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أم.

ومعنى ما سبق أن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في **الحاجة إلى وضع معـــايير لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، واعتماد هذه المعايير من منظمة مهنية ؛ لتصـــبح معـــايير قومية ، ومن ثم عالمية .**

**أما أسئلة هذه الدراسة، فيمكن صياغتها فيما يلي:**

١. **ما معايير الأداء التي تعكس التمكُّن اللغوي لمعلمي اللغة العربية بـــتعليم العام ؟**
٢. **ما معايير الأداء التدريسي المتميز لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟**
٣. **ما النواتج الناجمة عن توفر المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟**
٤. **ما مؤشرات الأداء التي يمكن رصدها حال توفُّر المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟**
٥. **ما الإجراءات اللازمة لتطوير، واعتماد المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟**

## ثالثاً– حدود الدراسة

أُعدت هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

- الأداء الفعلي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام داخل الصف الدراسي، وليس خارجه.
- الأداء اللغوي، والأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام، دون غيرهما من الأداءات التي قد يمارسها المعلم داخل الصف.
- المسئولية الشخصية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، دونما هو مطلوب من كليات الإعداد قبل الخدمة، أو مراكز التنمية المهنية بعدها.
- الاقتراح، الذي يحتاج إلى مناقشة، وتطوير، واعتماد من منظمة مهنية: قومية، أو عالمية.
- الجهود المبذولة للأخذ بحركة المعايير التربوية؛ لتطوير مناهج اللغة العربية بالتعليم العام، بكل من مصر، والإمارات.

## رابعاً-التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- **المعايير Standards**

في هذه الدراسة هي: العبارات التي تصف معلم اللغة العربية القادر على توفير معايير المحتوى لدى المتعلمين، والتي يمكن بموجبها الحكم على إمكانية الترخيص لهذا المعلم، أو إعادة الترخيص له بمزاولة مهنة تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.

- **الأداء اللغوي Arabic Language Performance**

ويُقصد به: الأداء الدال على الجودة اللغوية، وأسس التمكن من مهارات اللغة العربية، ومفاهيمها، ومعارفها، واستخدامها استخداماً صحيحاً داخل الصف الدراسي.

- **الأداء التدريسي Teaching Performance**

ويُقصد به: الأداء الدال على الكفاءة المهنية، و التمكن من عمليات تدريس اللغة العربية: التخطيط والإعداد، و تنفيذ التدريس، وتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسئوليات مهنية.

- **معايير أداء معلمي اللغة العربية**

**Standards for the Performance of Teachers of Arabic Language**

ويُقصد بها في هذه الدراسة: العبارات التي تصف بدقة، وبصورة إجمالية، وعامة، ما ينبغي أن يعرفه معلم اللغة العربية من مفاهيم اللغة العربية ومعارفها، وما يستطيع القيام به من مهاراتها، وما لديه من مهارات تدريسها، داخل الصف الدراسي.

- **النواتج Outcomes**

ويقصد بالنواتج في هذه الدراسة: المعايير الخاصة التي يمكن اشتقاقها من المعايير العامة، والتي تحدد ما يعرفه معلمو اللغة العربية، وما يستطيعون القيام به ، بعد مرورهم بخبرات الإعداديين : التخصصي والمهني الموجهين لتوفير معايير الأداء المعتمدة .

- **مؤشرات الأداء Performance Indicators**

ويُقصد بها في هذه الدراسة: الأدلة الفعلية التي يقدمها المعلم من خلال سلوكه اللغوي، والتدريسي، داخل الصف الدراسي، والتي تبرهن بما لا يقبل الشك، استيعابه لما تعلمه أثناء إعداده التخصصي، والمهني، وقدرته على استخدامه.

ويمكن الاستعانة بهذه المؤشرات؛ لتقويم أداء معلم اللغة العربية في أي مستوى: مبتدئ / عادي / خبير، وفي أي مرحلة: أساسي / ثانوي.

- **الاعتماد الأكاديمي Accreditation**

ويقصد بالاعتماد الأكاديمي للمعايير: إقرارها من منظمة مهنية ( رابطة، أو جمعية،... )، أو جهة حكومية تعليمية ( وزارة، أو مركز قومي،... )، وتبني هذه

المنظمة لهذه المعايير، وإلزام المدارس التابعة لها، أو تلك التي تطلب اعترافها، بتوفير هذه الأداءات فيمن يعمل فيها – حالياً – أو يلتحق بها – مُستقبلاً – من معلمي اللغة العربية.

## خامساً– إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ قام الباحثان بما يلي:

- **بالنسبة للسؤال الأول، ونصه:"ما معايير الأداء التي تعكس التمكُن اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟ قام الباحثان بما يلي:**

– تعرُف المهارات اللغوية، والمفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية، التي 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 دراسي على حدة، وبكل مرحلة تعليمية.
- تحليل محتوى وثيقة منهج اللغة العربية بالتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة باعتبارها أول وثيقة – على حد علم الباحثين – تم اعتمادها وفقاً لحركة المعايير التربوية، وذلك بهدف :

– تحديد محاور معايير تعليم اللغة العربية بالتعليم العام.

– تحديد نواتج التعلم الخاصة بكل معيار.

– مسح خرائط المدى، والتتابع لما يُقدم في الصفوف المختلفة من ناحية، وفي الصف الواحد في المحاور المختلفة من ناحية أخرى.

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

– تعرُف المحاور المقترحة للمعايير القومية لمادة اللغة العربية بالتعليم العام.

– تحديد المحتوى اللغوي الذي يمثل الأهمية القصوى للمتعلمين، والمحتوى اللغوي الذي يجب عليهم معرفته، وتطبيقه، والمحتوى اللغوي الذي يجدر بالمتعلمين معرفته.

- **بالنسبة للسؤال الثاني، ونصه:"ما معايير الأداء التدريسي المتميز لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟ قام الباحثان بما يلي:**

---

* تم – في هذا الصدد – استطلاع رأي كل من: أ.د. محمود الناقة، و أ.د. أحمد سيد محمد، و أ.د. مصطفى رسلان.

- دراسة كتاب: إطار للتدريس لشارلوت دانيلسون** Charlotte Danielson.

وقد اختار الباحثان هذا الكتاب بهدف:

- تعرف إطار للتدريس مبني على معايير الأداء، ويمكن الإفادة منه عند تحديد معايير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية

وهذا الكتاب يقدم إطاراً للتدريس قائماً على:

- معايير الأداء التي طورتها هيئة خدمات الاختبارات التربوية الأمريكية (ETS).
- قاعدة بحثية معتمدة على الوثائق الصادرة عن الهيئة الأمريكية لمعايير مهنة احتراف التدريس، ومعايير تقويم الأداء الصفي PRAXIS3.
- الاستجابة لأداء المعلمين المبتدئين، والمعلمين ذوي الخبرة على حد سواء.
- الاستخدام متعدد الأغراض: التقويم الذاتي 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 التي تشكل عملية التعليم، وذلك لكل مجال.
- وصف مكونات الممارسة المهنية، وتبرير أهمية كل مكون، والأدلة التي يظهرها المعلم في ممارسة كل أداء تدريسي.
- تعرُّف الوصف الدقيق لمستويات الأداء في كل عنصر من العناصر الخاصة بكل مكون من مكونات الممارسة المهنية، وذلك في كل مجال من مجالات إطار التدريس المُختار.

و يعتقد الباحثان أن هذا الإطار – وما يماثله– يمكن أن يساعد في وضع منظومة متكاملة لمعايير الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية ( لمزيد من التفصيل انظر: Danielson, C. , 1996).

---

** شارلوت دانيلسون: إحدى خبيرات التخطيط التربوي، والتنمية المهنية، والمشرفة على تصميم برامج تدريب المعلمين بالرابطة الأمريكية للإشراف التربوي، وتطوير المناهج، وعضو الهيئة الوطنية الأمريكية لمعايير مهنة التعليم.

* الإطلاع – خلال الفصل الدراسي الحالي : الثاني ٢٠٠٤ – على عينات مقصودة من تقارير الأداء التي يقدمها الموجهون، بعد قيامهم بالزيارات الميدانية، لمعلمين ومعلمات ذوي مستويات أداء: متميزة، ومتوسطة، وضعيفة.* ؛ بهدف:

– الإفادة من خبرات الموجهين في تقويمهم لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

– تحديد الأدلة الشائعة لكل من الأداء المتميز، والمتوسط، وغير المرضي للمعلمين، كما يراها المشرفون التربويون.

– تعرف الأخطاء الشائعة في الأداء اللغوي: الشفوي والكتابي، والأداء التدريسي: قبل، وأثناء، وبعد الحصة، وذلك لدى معلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

- بالنسبة للسؤال الثالث، ونصه:"ما النواتج الناجمة عن توفُر المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟ قام الباحثان بما يلي:

- تحليل محتوى المعايير العامة المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، والتي وافق المحكمون على منطوقها، وذلك بهدف:

– اشتقاق نواتج الأداء اللغوي التي تعكس المعرفة اللغوية، واستخدامات المعلمين لها في الموقف الصفي.

– اشتقاق نواتج الأداء التدريسي التي تمثل بدقة مجالات المعايير المقترحة للأداء التدريسي.

– التأكد من انتماء نواتج كل معيار لمجاله، وشمول نواتج كل معيار لما يقصده.

- بالنسبة للسؤال الرابع، ونصه: "ما المؤشرات التي يمكن رصدها حال توفُر المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام ؟ قام الباحثان بما يلي:

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

– تحديد الأدلة الفعلية التي يجب أن يقدمها المعلم في الموقف الصفي؛ للتدليل على تمكنه اللغوي: الشفوي، والكتابي.

– تحديد الأدلة الفعلية التي يجب أن يقدمها المعلم في الموقف الصفي؛ للتدليل على تمكنه من عمليات تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.

– التأكد من مقابلة مؤشرات الأداء اللغوي للمعلم لمعايير محتوى منهج اللغة العربية.

– التأكد من مقابلة مؤشرات الأداء اللغوي لمكونات وعناصر إطار التدريس المُختار.

---

* يتوجه الباحثان بالشكر للأساتذة: حسن عمرو(الموجه بمديرية التربية والتعليم )، وصلاح انباز، ومحمد عبد الرءوف (الموجهين الأوائل بإدارة العريش التعليمية)، بشمال سيناء؛ لتفضلهم بإتاحة الفرصة للباحثين للإطلاع، ومناقشة بعض تقارير الزيارات الميدانية.

•بالنسبة للسؤال الخامس، ونصه: " ما الإجراءات اللازمة لتطوير المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، واعتمادها ؟ قام الباحثان بما يلي:

• تقديم اقتراحات تتصل بتطوير المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، تهدف إلى:

– تحديد مستوياتLevels لمواييرالأداء؛ وفقاً للمرحلة التعليمية التي يعمل بها معلم اللغة العربية.

– تحديد معالمBenchmarks لمؤشرات الأداء لكل من: المعلم المبتدئ، والمعلم الممارس، والمعلم المتميز، والمعلم الخبير.

– الوصف الدقيق لمستويات الأداءRubrics، لكل معيار من المعايير المقترحة للأداء.

– تحديد المهماتTasksكأدوات لتقويم الأداء اللغوي، والتدريسي لمعلمي اللغة العربية؛ لإجازتهم، ولإعادة إجازتهم لمهنة التدريس.

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

– مناقشتها من قبل الخبراء، والمتخصصين، والباحثين في مجالي: تكوين المعلم بعامة، وتكوين معلم اللغة العربية بخاصة.

– إخضاعها للدراسات الميدانية والتجريبية؛ لتعرُّف مدى مناسبتها للميدان التربوي.

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

– تعديلها: حذفاً، أو إضافةً، أو صياغةً.

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

## سادساً – أداة الدراسة

تحددت لهذه الدراسة أداة واحدة هي: قائمة المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة: من الأول إلى الرابع؛ تقرر أن تأتي القائمة في مستويات ثلاثة، هي:

• الأول – للمعايير العامة للأداء: اللغوي، والتدريسي.

• الثاني – للنواتج ( المعايير الخاصة) الممثلة لكل معيار من المعايير العامة.

الثالث – لمؤشرات الأداء اللغوي والتدريسي الدالة على توفُر المعايير العامة للأداء، ونواتجها.

وفيما يلي عرض لهذه القائمة:

أ- **الهدف من القائمة:**

تحددت أهداف الباحثين من بناء هذه القائمة فيما يلي:

- تحديد معايير الأداء اللغوي، والأداء التدريسي اللازمين؛ للترخيص بمزاولة مهنة تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.
- تقديم اقتراح بمعايير لأداء معلم اللغة العربية يمكن – بعد مناقشتها، وتطويرها – أن تتبناها منظمة مهنية عربية، أو وزارة للتربية والتعليم، وتعتمدها؛ لتصبح ملزمة للترخيص، أو لإعادة الترخيص لمهنة تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.
- توفير معايير لمناهج اللغة العربية بالتعليم العام تيسر الأخذ بمعايير محتوى هذه المناهج، وتضمن النجاح في ذلك.
- تيسير جهود تطوير برامج تكوين معلمي اللغة العربية: إعداداً، وتنمية؛ بتقديم مواصفات المنتج المطلوب من تطبيقها.

ب- **مصادر بناء القائمة**

لبناء القائمة؛ اعتمد الباحثان – إلى جانب خبرتهما الشخصية – على عدد من المصادر منها:

* مصادر اشتقاق معايير الأداء اللغوي ، وهذه المصادر هي :

– بعض الكتب التي تتصل بالمهارات والمفاهيم اللغوية، والمعارف الأدبية، ( انظر في ذلك كلا من، عليان (١٩٩٢)، وشحاته ( ١٩٩٨ )، وقباوة ( ١٩٩٩ )، وأبو زيد ( ٢٠٠٠ )، وقزويني ( ٢٠٠٠ )، وخميس ( ٢٠٠٢ )، ونصار ( ٢٠٠٢ )، وبياتي ( ٢٠٠٣ ).

– الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية بالتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة حيث حددت هذه الوثيقة أهداف تعليم اللغة العربية، و معايير لمحتوى كل صف من الصفوف الدراسية تتصل بالمهارات، والمفاهيم، والمعارف اللغوية والأدبية، التي ستقدم للمتعلمين من خلال المواد التعليمية المقررة عليهم، ( وزارة التربية ٢٠٠٢).

– بعض خبراء تعليم اللغة العربية، والمشاركين في إعداد المعايير القومية لمادة اللغة العربية بالتعليم العام بمصر.

** مصادر اشتقاق معايير الأداء التدريسي، وهذه المصادر هي:

– بعض المراجع التربوية المتخصصة في تدريس اللغة العربية: حيث تم الرجوع إلى كل من: شحاتة (١٩٩٢)، ومذكور (١٩٩٧) ويونس والناقة (١٩٩٧)، وفضل الله ( ١٩٩٨ ب )

وعامر (٢٠٠٠)، والبجة ( ٢٠٠١ ) و طعيمة ومناع (٢٠٠١ ) ، وجابر ( ٢٠٠٢ ) ، وجاد ( ٢٠٠٣ ) .

- إطار التدريس لشارلوت دانيلسون، والمتضمن ٢٢ مكوناً مقسماً على ٤ مجالات هي: الإعداد والتخطيط، والبيئة الصفية، والتدريس، والمسؤوليات المهنية ( Danielson, C. 1996).

- نتائج الدراسات والبحوث العربية في مجالي تكوين معلم اللغة العربية: إعداده، وتدريبه، وتلك التي حددت جوانب القوة، والضعف في أدائه ( راجع ما تم عرضه من هذه الدراسات في الخلفية النظرية للدراسة الحالية ).

- المقابلات التي أجريت مع بعض موجهي اللغة العربية، وما صاحبها من إطلاع على تقارير الزيارات الميدانية.

- **مكونات القائمة:**

تأتي القائمة المقترحة في مستويات ثلاثة:

• يختص المستوى الأول بالمعايير العامة لأداء معلمي اللغة العربية ،وتحددت هذه المعايير في سبعة معايير : ثلاثة منها تتصل بالأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام ، والأربعة الأخرى تتصل بالأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام .

•• ويختص المستوى الثاني بنواتج الأداء، والتي تمثل معايير خاصة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، وتحددت هذه النواتج في اثنين وثلاثين ناتجاً: ١٢ ناتجاً لُغوياً، و٢٠ ناتجاً تدريسياً.

••• ويختص المستوى الثالث بمؤشرات نواتج الأداء التي يلزم المتقدم لمزاولة التدريس، أومن سيتم تقويمه؛ لإعادة الترخيص له بالتدريس - يلزمه إظهارها في اختبارات القبول، أو في مواقف التقويم المختلفة، وتحددت هذه المؤشرات في مائتين وخمسة عشر أداءً، منها: مائة وعشرون أداءً لُغوياً، وخمسة وتسعون أداءً تدريسياً.

ومعنى ما سبق أن الصورة المقترحة لمعايير أداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام جاءت في ( سبعة ) معايير، يمثلها ( اثنان وثلاثون ) ناتجاً، يمكن ملاحظتها من خلال (مائتين وخمسة عشر ) أداءً.•

والجدول التالي يوضح توزيع المعايير على جانبي الأداء

---

• يمكن-لمن يرغب- الحصول على قائمة المعايير، ونواتجها، ومؤشراتها من أمانة المؤتمر، أو بالرجوع للباحثين.

جدول ( ١ ) معايير أداء معلمي اللغة العربية، ونواتجها، ومؤشراتها

| الجانب | الأداء اللغوي | | | الأداء التدريسي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنود | المعايير | النواتج | المؤشرات | المعايير | النواتج | المؤشرات |
| العدد | ٣ | ١٢ | ١٢٠ | ٤ | ٢٠ | ٩٥ |

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي :**

- أن معايير أداء معلمي اللغة العربية: سبعة معايير رئيسة، منها (٣) معايير لُغوية، ( ٤ ) معايير تدريسية.
- أن نواتج القائمة ( ٣٢ ناتجاً ) تعد بمثابة معايير فرعية لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام: منها ( ١٢ ) ناتجاً لُغوياً، و ( ٢٠ ) ناتجاً تدريسياً.
- أن عدد المؤشرات ( معايير الأداء ) التي يمكن أن تظهر عندما تتوافر المعايير العامة، ونواتجها هي (٢١٦) مؤشر أداء، منها: (١٢٠) مؤشراً يتصل باللغة العربية، و (٩٥) مؤشراً يتصل بالتدريس.

د – **صدق القائمة**

للتأكد من صدق قائمة المعايير المقترحة؛ قام الباحثان – كلٌ على حدة – بتحليل محتواها، ومرجعية ما تضمنته ؛ وذلك في ضوء ما تمت معرفته، وما أُستنتج من مصادرها المختلفة، وبإعادة التفكُر في المعايير، ونواتج كل منها، ومؤشرات الأداء التي تدل على توفرها؛ تأكد الباحثان من الصدق المنطقي للقائمة.

ولمزيد من الاطمئنان قام الباحثان بعرض معايير الأداء اللغوي، وما يتبعها من نواتج، ومؤشرات أداء على ثلاثة من المتخصصين في اللغة العربية، وآدابها، وعرض معايير الأداء التربوي على ثلاثة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية ( انظر قائمة المحكمين: ملحق ١ ).

وبعد أن أخذ الباحثان بما أشار إليه المحكمون من تعديلات طفيفة، لم تتعد الصياغات اللغوية؛ أصبحت القائمة في صورة صالحة للطرح على منظمة مهنية؛ تمهيدا لاعتمادها. (انظر: ملحق ٢ ).

**سابعاً– نتائج الدراسة ، وتفسيراتها**

جاءت نتائج الدراسة الحالية كما يلي:

أ- بالنسبة لمعايير الأداء اللغوي، ونواتجها، ومؤشراتها.

- تحدد للأداء اللغوي ثلاثة مجالات هي:

• مجال: مهارات الاتصال اللغوي. • مجال: المفاهيم اللغوية.

• مجال: المعارف الأدبية.

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

- يطور المعلمون " تخصص اللغة العربية " استخدامهم لمهارات اللغة العربية في مواقف التعبير، والتواصل، والتفكير؛ بما يحقق كفاءة هذا الاستخدام، وفعاليته.
- يظهر المعلمون " تخصص اللغة العربية " قدر
- ة على استخدام قواعد اللغة العربية؛ تعكس فهماً أفضل لها، ودليلاً على اكتسابهم لمفاهيمها المختلفة.
- يطور المعلمون " تخصص اللغة العربية " معرفتهم بالأدب العربي: مفاهيمه، ومعارفه، ويظهر ذلك في معالجتهم للنصوص الأدبية: الشعرية والنثرية، وتذوقهم لها.

• • وتحدد للأداء اللغوي اثنا عشر مكوناً، بواقع أربعة مكونات لكل مجال، وهذه المكونات هي:

جدول ( ٢ ) المكونات الخاصة بمجالات الأداء اللغوي

| مكونات المجال الأول | مكونات المجال الثاني | مكونات المجال الثالث |
|---|---|---|
| مهارة الاستماع | المفاهيم النحوية | الفنون الأدبية |
| مهارة التحدث | المفاهيم الصرفية | تاريخ الأدب |
| مهارة القراءة | المفاهيم الإملائية | التذوق الأدبي |
| مهارة الكتابة | المفاهيم البلاغية | العروض |

وفي ضوء ذلك، تضمنت القائمة المقترحة اثني عشر ناتجاً ( معياراً خاصاً ) للأداء اللغوي، ركزت فيما يخص المهارات على التفكير المصاحب لكل منها، والأداء الخاص بها، وركزت فيما يخص المفاهيم على معرفة سماتها، ومصطلحاتها، وتطبيق قواعدها، وركزت فيما يخص الأدب على معرفته، وفهمه، وتذوقه.

• • • وتحدد لكل ناتج عشرة مؤشرات للأداء، بلغت في مجموعها مائة وعشرين أداءً لغوياً، تقدم أدلة فعلية على قدرة معلم اللغة العربية على استخدام اللغة العربية، من حيث:

- الاستماع الفعال، والتمكن من الكلام، والقراءة الصحيحة الواعية جهراً، وصمتاً. والكتابة المتقنة.

- اكتساب المفاهيم، النحوية، والصرفية، والإملائية، والبلاغية، واستخدامها؛ لفهم اللغة المستقبلة من المتعلمين: شفوياً، أو كتابياً، واستثمارها لإفهام المتعلمين ما ينتجه من لغة شفوية، أو تحريرية، ولتيسير تعلم الطلاب للمقرر عليهم من هذه المفاهيم.
- الإلمام بالأدب العربي: فنونه، وتاريخه، ونماذج من إنتاجاته، وشخصياته...

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

**ب- بالنسبة لمعايير الأداء التدريسي، ونواتجها، ومؤشراتها.**

* تحدد للأداء التدريسي أربعة مجالات هي:

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

ووفقاً لذلك؛ فإن الدراسة توصلت إلى أربعة معايير عامة للأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية بالتعليم العام، تتطلب أن:

- يخطط المعلمون "تخصص اللغة العربية"لدروسهم تخطيطاً مترابطاً، وواعياً بالمحتوى، والاستراتيجيات، والمتعلمين، والموارد، والتقويم.
- يهيئ المعلمون "تخصص اللغة العربية" بيئة صفية فعالة: معنوياً، ومادياً؛ 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 مكوناً ).

والجدول التالي يوضح مكونات كل مجال من مجالات الأداء التدريسي:

جدول ( ٣ )المكونات الخاصة بمجالات الأداء التدريسي.

| مكونات مجال التخطيط | مكونات مجال البيئة الصفية | مكونات مجال التدريس | مكونات مجال المسئولية المهنية |
|---|---|---|---|
| المعرفة بالمحتوى | الاحترام والمودة | التواصل | التفكر |
| المعرفة بالمتعلمين | ثقافة التعلم | النقاش والحوار | التسجيل والتوثيق |
| نواتج التعلم | الإجراءات التدريسية | مشاركة المتعلمين | الصلة بأولياء الأمور |
| أساليب التقويم | ضبط السلوك | الاستجابة والمرونة | خدمة المدرسة والمجتمع |
| ترابط الخطة | تنظيم المكان | استخدام التقنيات | التنمية المهنية |

وفي ضوء ذلك؛ تضمنت القائمة المقترحة (٢٠) ناتجاً للأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

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

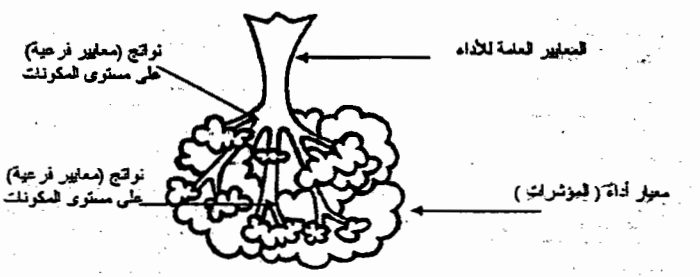
- عدد مؤشرات الأداء التدريسي للمعيار الخاص بالتخطيط ( ٢٥ ) مؤشراً.
- عدد مؤشرات الأداء التدريسي للمعيار الخاص بالبيئة الصفية ( ٢٣ ) مؤشراً.
- عدد مؤشرات الأداء التدريسي للمعيار الخاص بالتدريس ( ٢٤ ) مؤشراً.
- عدد مؤشرات الأداء التدريسي للمعيار الخاص بالمسئولية المهنية ( ٢٣ ) مؤشراً.

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

وهذه المؤشرات تقدم أدلةً فعليةً على جودة أداء معلمي اللغة العربية في التخطيط لمواقف إكساب المفاهيم والمهارات اللغوية، وحسن تنظيمهم للبيئة الصفية، وإدارتهم للموقف التدريسي، واستخدامهم استراتيجيات تدريسية فعالة، وإدماجهم للتكنولوجيا عند التدريس، واضطلاعهم بأدوار قيادية داخل المدرسة، وخارجها، وتنمية أنفسهم مهنياً؛ بما ينعكس إيجاباً على تعليمهم للغة العربية.

والمُلاحظ أن كلاً من الأداء اللغوي، والأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية قد حُددت معاييره في ثلاثة مستويات،ويتفق ذلك مع ماذكره حيدر٢٠٠٤ نقلاً عن سولومون١٩٩٨ Solomon1998 من " أن مستويات المعايير التربوية تشبه بنية شجرة ، تنظر إليها مقلوبة (من أسفل لأعلى) : المعايير العامة تشبه ساق الشجرة (الجذع)، والنواتج تشبه فروعها، والمؤشرات ( معايير الأداء ) تشبه الأوراق. وفي الوقت الذي تصنع فيه الأوراق الغذاء للشجرة، بالمقابل تقود المؤشرات إلى تحقيق المعايير( حيدر٢٠٠٤، ص ٢٠ " بتصرف ").

وعلى هذا الأساس يمكن تشبيه مستويات المعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية كما يلي:




شكل يبين مستويات معايير أداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام

والملاحظ – أيضاً – أن مؤشرات الأداء اللغوي ( ١٢٠ ) جاءت أكثر من مثيلاتها للأداء التدريسي ( ٩٥ )؛ وقد يرجع ذلك إلى كثرة مفردات محتوى منهج اللغة العربية بالتعليم العام، والحاجة إلى اتقان معلم اللغة العربية لجميع المهارات الفرعية، والمفاهيم الجزئية، والمعارف التفصيلية للغة العربية، وهي كثيرة، ومتشعبة، واعتبار ذلك أمراً ملزماً لمعلم اللغة العربية، في مقابل ترك مساحة من الحرية له في الأداء التدريسي دون إلزام.

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

## ثامناً – توصيات الدراسة، ومقترحاتها.

### ١ – التوصيات

أخذاً بنتائج الدراسة، وحرصاً من الباحثين على توفير معايير معترف بها، ومعتمدة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام؛ يُوصى 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، و في تعليم اللغات الأجنبية ( كلغة أم )؛ وذلك في ضوء المعايير العالمية لمعلمي اللغة الأم.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لاعتماد القائمة من قبل جهة مهنية مثل: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أو 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 في تطوير مقررات الإعداد التخصصي والمهني بكليات التربية، بحيث توفر هذه المقررات النواتج المرغوبة، وتُبنى أدوات قياس تحصيلها على الأداءات المطلوبة.
- اعتبار توفر هذه المعايير شرطاً للتعيين في وظيفة معلم لغة عربية بالتعليم العام، واعتبار استمرارية توفرها شرطاً لإعادة الترخيص بمزاولة هذه المهنة.
- مراعاة المرحلة التعليمية التي يعمل بها معلم اللغة العربية ( ابتدائي – إعدادي – ثانوي ) عند الأخذ بمؤشرات الأداء اللغوي التي يدلل بها على مستواه في اللغة العربية.

- مراعاة خبرة معلم اللغة العربية ( مبتدئ – متمرس – خبير ) عند الأخذ بمؤشرات الأداء التي يدلل بها على مستواه في التدريس.
- تطوير برامج تدريب معلمي اللغة العربية بالتعليم العام؛ لتركز على الأداء اللغوي، والأداء التدريسي، ولتفي بالاحتياجات ( اللغوية، والتدريسية ) الفعلية للمعلمين.
- تدريب موجهي اللغة العربية بالتعليم العام على بناء أدوات لقياس الأداء الفعلي للمعلمين، واستخدامها في الإشراف، والتوجيه، والتقويم.
- إعلام معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بمعايير أدائهم، ونواتجها، ومؤشراتها، وتوفير الفرص اللازمة لمساعدتهم على الأخذ بها، وتقويم أنفسهم ذاتياً وفقاً لها.

**٢- المقترحات**

استكمالاً لجهودهما في هذه الدراسة يوصي الباحثان بالقيام بما يلي:

- دراسة تتبعية لتطور أداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، وفقاً لحركات الإصلاح التربوي.
- دراسة مقارنة لمتطلبات تدريس اللغة العربية في ظل حركة المعايير التربوية، وفي ظل الحركات السابقة عليها.
- دراسة مقارنة للمعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية ، وما يماثلها من معايير لمعلمي اللغات الأجنبية ، والمواد الدراسية الأخرى.
- بناء قائمة متدرجة لمؤشرات الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام في ضوء المراحل التعليمية التي يعملون بها.
- بناء قائمة متدرجة لمؤشرات الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام في ضوء سنوات العمل في مهنة التدريس.
- تقويم الأداء اللغوي، والتدريسي لمعلمي اللغة العربية باستخدام الميمات الأدائية، وتطوير وصف لمستويات هذا الأداءRubrics.
- تقويم مقررات الإعداد التخصصي، والإعداد المهني للطلاب " تخصص اللغة العربية " بكليات التربية بمصر في ضوء معايير الأداء اللازمة لهم.
- إعداد معايير للأداء اللغوي والتدريسي لمعلمي معلمي اللغة العربية بكليات التربية.

والله الموفق،،،

## تاسعاً – مراجع الدراسة

### ١- المراجع العربية


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

أبو زيد، علي إبراهيم (٢٠٠٠ ). *النصوص الأدبية و تطبيقاتها اللغوية: النحوية،و البلاغية، والإملائية* ( العين : دار الكتاب الجامعي) .

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

البجة، عبد الفتاح حسن علي( ٢٠٠١ ). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها* (العين: دار الكتاب الجامعي ) .

البريكي، عبد الله خميس ( ٢٠٠٣م ). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عُمان في ضوء الأهداف المرجوة منه، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، عُمان.

بياتي، سناء حميد (٢٠٠٣). *قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم* (عمان، الأردن: دار وائل ).

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

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

جلهوم ، عدلي عزازي ( ١٩٩١ ) . فعالية برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، المجلد الأول، العدد ١٦، مايو.

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

حسن، عبد علي (٢٠٠٠). رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية في القرن الجديد وانعكاساتها على برامج إعداد المعلم وتدريبه في دولة البحرين. *المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد رؤية عربية*. ( ص ص ١٠٥-١٢٨).

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

خميس، السيد سلامة( ٢٠٠٢ ). *الأدب التربوي العربي بعض قضايا التنظير و البحث و الممارسة*، (الإسكندرية:دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر).

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

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

شوق، محمود أحمد (١٩٩٠م). معايير برامج إعداد المعلم. في محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمد سعيد. *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين* ( ص ص ١٧٩-٢٢٣). الرياض. مكتبة العبيكان.

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

طعيمة ، رشدي أحمد ومناع ، محمد السيد (٢٠٠١) . *تعليم العربية والدين بين العلم والفن*. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

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

العيثم ، عبد الله عبد الكريم ( ١٩٩٣ م ) . تحديد مطالب إعداد معلم اللغة العربية للتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فريمان، ريتشارد ( ١٩٩٩ ). *توكيد الجودة في التدريب و التعليم: طريقة تطبيق المعايير*؛ ترجمة سامي حسن الفرس، ناصر محمد العديلي.( الرياض، السعودية: دار آفاق الإبداع العالمية).

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

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

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

فضل الله، محمد رجب، وقاسم، محمد جابر ( ٢٠٠٣م).تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد ٢١، مارس، ص ص ١٦٣ – ١٩٧.

فلاتة، علي ( ١٩٨٧ م ). " دراسة استطلاعية تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

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

قزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن (٢٠٠٠). *الإيضاح في علوم البلاغة : المعاني و البيان و البديع* : مختصر تلخيص المفتاح / صنعة الخطيب القزويني ؛ تحقيق رحاب عكاوي (بيروت : دار الفكر العربي ).

الكندري، عبدالله (١٩٩٤م). تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدارس الكويت الإنجليزية. *المجلة التربوية جامعة الكويت* العدد (٣٧). ص ص ١١٣-١٥٠.

الكندري، عبد الله وجامع،حسن والغفور،فوزية العبد (١٩٩٣). "تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت" *مجلة التربية المعاصرة*، العدد (٢٧)،ص ص٦٨-٩٤

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

مذكور، على أحمد ( ١٩٩٧ م). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مراد، وليد أحمد محمد (١٩٩٩م) تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لها. رسالة ماجستير. معهد الدراسات و البحوث التربوية. جامعة القاهرة .

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

الموسي، محمد حمود ( ١٩٨٧ م ). بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نصار، حسين( ٢٠٠٢ ). *نشأة الكتابة الفنية في الأدب العربي* ( القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية ).

الهرمة، أمحمد سالم (١٩٩٦م). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

هواري، أمير صلاح ( ١٩٨٨ م ). تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في بعض كليات التربية في ضوء الأهداف، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

وزارة التربية والتعليم والشباب (٢٠٠٢م). *الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية*. دولة الإمارات العربية المتحدة،( دبي، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية).

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣م).مشروع إعداد المعايير القومية. المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الأول، وزارة التربية والتعليم بمصر.

يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل (١٩٩٧م). *أساسيات تعليم اللغة العربية*. (القاهرة. دار الثقافة 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 Council 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-Based 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.