

العنوان:	استراتيجيات التدريس و أساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية
المصدر:	مجلة التربية
الناشر:	جامعة الأزهر - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	العقيلي، عبدالمحسن بن سالم
المجلد/العدد:	ع 146, ج 1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	نوفمبر / ذوالحجة
الصفحات:	99 - 146
رقم MD:	196483
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	معلمو اللغة العربية، برامج إعداد المعلمين، تدريب المعلمين قبل الخدمة، كليات إعداد المعلمين، السعودية، تدريس اللغة العربية، طرق التدريس، المهارات التدريسية، استراتيجيات التدريس، هيئة التدريس، مهنة التدريس، التطوير التربوي، الطلاب المعلمون
رابط:	<a href="https://search.mandumah.com/Record/196483">https://search.mandumah.com/Record/196483</a>

**استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم  
المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية  
في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية:  
دراسة تحليلية**

إعداد

د. عبد المحسن بن سالم العقيلي

أستاذ المناهج واستراتيجيات تعلم وتعليم اللغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات  
المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

## استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

### ملخص الدراسة

الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو تحليل مرئيات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس والأساليب التقييم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. واستخدمت أداتان لجمع بيانات الدراسة، الأداة الأولى لاستراتيجيات التدريس، والثانية لأساليب التقييم. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتصل باستراتيجيات التدريس أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجية المحاضرة بدرجة (دائمًا)، وأنهم يرون أن أعضاء هيئة التدريس - وبدرجة (غالبًا) - يعرضون أثناء تدريسهم استراتيجيات التدريس عرضًا نظريًا، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام أساليب التقييم المتنوعة. كما أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس ولدرجة (نادرًا) - يستخدمون استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية خرائط المفاهيم، والتقنيات الحديثة أثناء تدريسهم. وبينت النتائج المرتبطة بأساليب التقييم أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أسلوب الاختبارات المقالية، وأسلوب الاختبارات الموضوعية بدرجة (غالبًا). كما يرى طلاب التربية الميدانية أن أعضاء هيئة التدريس - وبدرجة (أحيانًا) - يستخدمون أسلوب إعداد التقارير أو البحوث في تقييم طلابهم، ويوظفون نتائج التقييم في تطوير أدائهم التدريسي، ويوظفون نتائج التقييم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب، ويستخدمون أسلوب الاختبارات القصيرة في تقييم طلابهم. أما أساليب التقييم الحديثة فقد جاءت في درجة (نادرًا) من حيث الاستخدام من أعضاء هيئة التدريس، مثل اختبارات تقيس المهارات، وأسلوب نقد المقالات، وأسلوب التقييم المستمر، وأسلوب بطاقة الملاحظة، وأسلوب الاختبارات الشفوية.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات التدريس، أساليب التقييم، برامج إعداد معلم اللغة العربية.

## **Teaching Strategies and Assessment Styles Used in Arabic Teacher Education Programs in Teachers' Colleges in Saudi Arabia: An Analytic Study**

**Abstract:** This study aims at analyzing student teachers' opinions regarding teaching strategies and assessment styles utilized in Arabic teacher education programs in teachers' colleges in Saudi Arabia. Two questionnaires were used to collect the data: one for teaching strategies, and the other was for assessment styles.

In teaching strategies, the analysis of the data show that participants believe that faculty members use (always) lecture strategy, (almost always) explain teaching strategies theoretically, and train students on using different assessment styles. In addition, student teachers said that faculty members (rarely) use modern teaching strategies such as cooperative learning, concept- mapping, and instructional technology.

Concerning assessment styles, results indicate that faculty members use essay testing and objective testing (almost always). They utilize (sometimes) writing reports/ research

style in assessing their students and use assessment results to improve their teaching performance and their students achievements as well. The findings also show that short testing styles are used (sometimes). However, student teachers state that faculty members at these colleges (rarely) use modern assessment styles such as skills- based testing, articles' criticism, continuous assessment, observation card, and oral testing styles.

**Key Words:** Teaching Strategies, Assessment Styles, and Arabic Teacher Education.

## استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية

### مقدمة الدراسة وخلفيتها

تأتي أهمية دراسة برامج إعداد المعلم وتطويرها من أن التعليم النوعي الجيد يتطلب معلمين أكفاء قادرين على أداء الوظائف والأدوار الجديدة لمعلمي المستقبل؛ أي أن نوعية المعلم تعتمد على نوعية إعداداته وتأهيله، كما تتوقف فاعلية التعليم بشكل كبير على فاعلية المعلمين، ومن ثم على إعدادهم (الكندي وفرج ٢٠٠١؛ وحمود، ١٩٩٨). وفي هذا الإطار يشدد هاجنسون (Higginson, 1996) على أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه. ولذلك فإن الاهتمام يتزايد عالمياً في الوقت المعاصر بتقويم برامج إعداد المعلم وتطوير خططها ومكوناتها وبنيتها وأهدافها، وجعلها مواكبة للتطورات السريعة والمتلاحقة التي يمر بها العالم اليوم في مجالات الفكر التربوي والتقني والاتصالي سعياً نحو تحسين مستوى كفاءة هذه البرامج وفعاليتها في تأهيل معلمين متميزين؛ ولذلك فلا غرابة أن تحظى برامج إعداد المعلم بالبحث والدرس في كثير من الدراسات والمؤتمرات والندوات على المستوى الوطني والإقليمي والدولي (العقيلي، ٢٠٠٥).

وفي هذا السياق تؤكد منظمة اليونسكو على اعتبار قضية إعداد المعلم بمثابة إستراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في العالم المعاصر. ولكي يكون إعداد المعلم إعداداً جيداً من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية قادراً على تنمية المعلم وتحديد معلوماته بصفة مستمرة ومتابعاً لكل ما هو جديد في مجال تخصصه فقد أصبح من الضروري الاهتمام ببرامج إعداده وتأهيله وتدريبه. وقد دعا تقرير أمريكي اشترك فيه ستة وثلاثون عضواً من رؤساء الجامعات الأمريكية وبعض المختصين في شؤون التربية في أمريكا - بعنوان (من أجل ملامسة المستقبل: تغيير الأسلوب الذي نعد به المعلمين: To Touch the Future: Transforming the way Teachers are taught)، حيث أكد على أن نوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس، وأعداد التلاميذ، وطبيعة البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المحيطة بالتلاميذ في بيئة التعلم. كما ناشد التقرير الأمريكي كليات إعداد المعلم في أمريكا ضرورة مراجعة برامجها مرتين: مراجعة داخلية، وأخرى خارجية تقوم بها لجان من خارج الكلية، وينتقد التقرير بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تخرجه من معلمين لم يتلقوا مقررات عملية صارمة الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في أسلوب الإعداد المتبع (Cooper, 1999). وإذا كان ما

سبق يرسم صورة مأساوية عن بعض برامج إعداد المعلم في أمريكا، وهي على ما يعرف الجميع من تطور وتقدم، فماذا عسانا أن نقول عن برامج إعداد المعلم في عالمنا العربي؟!

لقد أظهرت العديد من الدراسات التي قدمت في الندوات، والمؤتمرات جوانب القصور في برامج إعداد المعلم في الدول العربية عامة والسعودية خاصة، فعلى المستوى العربي يشير (أحمد، ٢٠٠٠) إلى أن المعلمين الذين يتخرجون من مؤسسات الإعداد الحالية لم يعودوا صالحين للقيام بالمهارات الجديدة التي يجب أن يقوم بها المعلم العصري؛ لأنهم في حاجة ماسة إلى مهارات واستراتيجيات، وأساليب واتجاهات معاصرة. وعلى المستوى السعودي أكد اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) والذي عقد عام ٢٠٠٦ بعنوان (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة)- على أهمية تطوير برامج إعداد المعلم وفقاً للاتجاهات والنماذج الحديثة في هيكل البرنامج، وتطوير استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم من أهم مكونات برنامج إعداد المعلم عمومًا ومعلم اللغة العربية خصوصًا؛ بل إن بعض الباحثين يربطون بين التدريس والتقويم باعتبارهما بعدين متصلين من أبعاد عملية التعلم، لا يمكن أن يوجد إحداها دون الآخر (Mirtagh & Wabster, 2010). ولذا فقد عנית الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية بفحص تلك الاستراتيجيات والأساليب ومحاولة تطويرها ونقلها من التقليدية إلى العصرية والتحديث؛ بل إن كثيرًا من المعايير العالمية المعاصرة في مجال بناء برامج إعداد المعلم وتطويرها (مثل المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE) اهتمت بوضع معايير لقياس الإعداد التربوي، وفي مقدمتها استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم. وتأييدًا لما سبق يشير (Holm & Horn, 2003) إلى أن معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE تطالب المؤسسات التربوية وبرامج إعداد المعلمين بأن تظهر تميزًا نوعيًا في بناء هياكل برامجها من خلال: (١) تحديث الإعداد العلمي والمهني التربوي وفقًا للنظريات والمعارف والأفكار الجديدة، و(٢) استراتيجيات التدريس teaching strategies، و(٣) أساليب التعلم learning styles، و(٤) مراعاة التنوع في خلفيات التلاميذ student diversity.

ويرى (Valli & Rennert- Ariew, 2002) أن هناك نموذجين في بناء برامج إعداد المعلمين وتطويرها، الأول منهما هو النموذج القائم على الكفايات competency-based teacher education، وهو نموذج قديم حيث كان سائدًا في كثير من المؤسسات التربوية في أمريكا خلال السبعينات والثمانينات الميلادية. أما النموذج الثاني فهو قائم على معايير الأداء أو الإنجاز performance standards-based teacher education، وهو نموذج حديث ومعاصر، ويعد بديلاً عن النموذج الأول (الكفايات).

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

ويشير شبرد (shepard, 2000) إلى أن الأساس الفلسفي النظري لهذين النموذجين مختلف؛ فالنموذج التقليدي القائم على الكفايات مبني على النظرية السلوكية Behaviorism، التي ترى أن التعليم يحدث عن طريق تراكم مجموعة من المعارف المنفصلة، كما أنه يتم وفقاً لسلسلة هرمية متعاقبة من المهارات أو الأهداف التي يجب على الطلاب إتقانها. بالإضافة إلى ذلك تهتم هذه النظرية بالاختبارات الدورية بوصفها مصدرًا لتقويم أداء الطلاب للهدف أو المهارة المقدمة لهم، وبمفاهيم الدافعية الخارجية والتعزيز الإيجابي لما يتعلمه الطلاب، أما النموذج الحديث المتمركز على معايير الأداء أو الإنجاز فهو مبني على النظريتين المعرفية Cognitivism والبنائية Constructivism، حيث ينظر إلى التعلم بوصفه عمليات نشطة لفهم المعنى، وبناء صور ذهنية للظواهر والمفاهيم، مع اهتمام كبير بمفاهيم الخبرات السابقة prior knowledge للطلاب، وأثرها في إكساب المفاهيم والمهارات الجديدة، بالإضافة إلى تدريب الطلاب على استراتيجيات المراقبة الذاتية self-monitoring والوعي awareness بالوقت، والكيفية اللازمة لتوظيف تلك المفاهيم والمهارات؛ مما يمنحهم القدرة على تطوير أساليب متماسكة في التفكير وليس مجرد تراكم حشد من المعلومات والمعارف.

ويضيف وولف وآخرون (Wolf et al, 1991) أن الهدف الأساسي للتقويم يجب أن يكون منصبًا على تقويم التفكير thinking (النموذج المتمركز على معايير الأداء)، وليس امتلاك المعلومات possession of information (النموذج القائم على الكفايات). وهذا الأمر يتطلب تحولًا في النظرة إلى التقويم من التركيز على الاختبارات فقط إلى استخدام أنواع متعددة من أساليب التقويم، والتي تتيح مجالًا واسعًا لقياس مهارات التفكير، وتحديد المشكلات وحلها، والقدرة على النقد والتحليل، وهذا ما يقوم عليه النموذج المتمركز على معايير الأداء ( Darling-Hammond et al, 1995, Valli, ) (2000).

وينتقد النموذج القائم على الكفايات بأنه يعتمد على الآلية والميكانيكية في النظرة إلى العملية التعليمية والتربوية، حيث يهمل السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التدريس، ويهتم بالكفايات التي تتحقق من خلال التدريس المباشر Direct Teaching، مما يؤدي إلى إهمال السياق التربوي، وأهداف المعلمين وقيمهم، والتركيز على التكرار بدلاً من الجودة ( Richardson, 1990, Good, ) (1996)

وقد أعدت شبكة التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية ( Public Education Network, PEN, 2003) دراسة فحصت آراء بعض المعلمين في مدى جودة برامج إعدادهم؛ حيث أشاروا إلى أنهم يشعرون بأنهم لم يعدوا بشكل جيد في القضايا التالية: استراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية، والتفاعل مع حاجات المتعلمين، والعمل مع المنزل (العائلة)، وتطوير منهج متكامل، وتحديد

أدوارهم القيادية داخل المدرسة. أما دراسة (Adams & Krockover, 1997) فأشارت إلى أن المقررات الدراسية في برنامج إعداد المعلم زودت المعلمين بإطار مرجعي متماسك، ساعدهم على تنظيم ممارساتهم وخبرات التدريس داخل غرفة الصف، وفهمها ومراجعتها ونقدها.

وقدم تقرير سنوي إلى مكتب التعليم الأمريكي عام ٢٠٠٠ حول الإصلاحات التي أجريت على برنامج إعداد معلمي الغد لاستخدام التقنية في التدريس، وأشار إلى أن أهم أهداف البرنامج: تقوية برامج إعداد المعلمين لكي تقدم تدريباً نوعياً على استخدام التكنولوجيا لأغراض تعليمية، وزيادة كفاءة المعلمين الجدد ومهاراتهم؛ لتحسين التعلم الصفّي، وإيجاد تغيير مؤسسي في إعداد معلمي المستقبل من أجل استخدام التقنية في التعليم، وكان من نتائج التقرير أن (١٢%) فقط من الطلبة المشاركين في (٦٥%) من برامج إعداد المعلمين أظهروا كفاءة في استخدام التقنية. كما أظهر (٥٢%) من برامج إعداد المعلمين أن (٥٦%) من أعضاء هيئة التدريس كانوا قادرين على استخدام التقنية في التدريس، وللتغلب على عقبة إدخال التقنية في التعليم قدمت حوافز لهم، مثل زيادة فرص النمو المهني والتدريب. ([WWW.ed.gov](http://WWW.ed.gov)).

وهناك عدد من الدراسات العربية التي تطرقت لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم في برامج إعداد المعلم، منها مثلاً دراسة (حمود، ١٩٩٨) التي تناولت إعداد المعلمين في البحرين، وذلك عن طريق تصميم استبيان لأعضاء هيئة التدريس بالكلية (٣٦ عضواً) يتضمن مجموعة من الأسئلة عن طرائق التدريس وأساليبه وتكنولوجيا التعليم التي يستخدمونها في كل مقرر، ومدى استخدام كل أسلوب وتقنية، إضافة إلى أساليب التقويم التي يستخدمونها، والنسبة المئوية التي يمنحونها لكل أسلوب من المجموع الكلي للدرجة. وتوصلت الدراسة إلى أن المحاضرة والمناقشة معاً هما الأسلوب المستخدم في (٨٤%) من المقررات، يلي ذلك التطبيقات العملية في (٧٢%). كما أوصت دراسة أخرى بتطوير استراتيجيات التدريس في برامج إعداد المعلم لتتجاوز التركيز على المحاضرة بوصفها إستراتيجية تدريس مسيطرة، والامتحانات التحريرية المقالية بوصفها أسلوباً شائعاً في التقويم (المسيلم، ١٩٩٣؛ نقي، ١٩٨٩). وهناك دراسات فحصت مستوى خريجي برامج إعداد معلم اللغة العربية، وبينت أن هناك ضعفاً عاماً في إعدادهم، وأنهم متوسطو الأداء من حيث تمكنهم من الكفايات اللازمة لتدريس اللغة العربية، وأن هذه البرامج تغفل الجانب التطبيقي في تدريس المهارات اللغوية (الكندري، ١٩٩٤، ومراد، ١٩٩٩، وأحمد، ٢٠٠٠).

وكليات المعلمين المؤسسة التربوية الوحيدة في المملكة العربية السعودية التي تعد المعلم المتخصص في التدريس في المرحلة الابتدائية، ومن هنا فإن الحاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى لتقويم برامجها من حيث خطتها ومكوناتها وهيكلها؛ بهدف تطويرها وتحسين مخرجاتها. ويعد برنامج إعداد معلم اللغة



استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

العربية أحد البرامج التي تقدمها هذه الكليات، وهذه الدراسة محاولة لدراسة استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.

وتلخيصاً لما سبق وتعميماً له، فإن هناك مجموعة من الأسباب التي انبثقت منها فكرة هذه

الدراسة ودفعت الباحث نحو إجرائها، ومن أهمها:

١. تقادم برنامج بكالوريوس إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين، حيث مضى وقت طويل على تطبيقه، إذ أنه طور عام ١٤٠٩ هـ ليمنح درجة البكالوريوس في تعليم العربية في المرحلة الابتدائية، ولم يتم إجراء دراسة تحليلية لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، على حد علم الباحث.

٢. واقع البرنامج الحالي، وتعالى حركة النقد لأداء مخرجاته (معلمي اللغة العربية) في المدارس من قبل المشرفين التربويين وأولياء أمور التلاميذ، وخاصة ضعفهم العام في توظيف استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة.

٣. المتغيرات العالمية المتسارعة في حقل استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم والتقنية والاتصال وعلم تعليم اللغة ونظريات التحليل اللغوي المعاصرة، وأثر كل ذلك في برامج إعداد معلم اللغة العربية في الكليات، ومدى توظيفه لمعطيات هذه العلوم والمنجزات العصرية.

٤. تزايد أعداد الملتحقين ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين، وما يستلزمه هذا التوسع من إجراء فحص علمي ومراجعة جادة لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.

٥. تعاضد الدور الجوهرية الذي يؤديه المعلم في أي نظام تعليمي، وخاصة معلم اللغة، ذلك أن نجاحه في تعليم التلاميذ المهارات اللغوية شرط أساس لتفوقهم في المواد الأخرى؛ بل في حياتهم العملية، وجعلهم أكثر قدرة على التفكير المنهجي السليم، فاللغة والتفكير مترابطان. ومن ثم، فإن معلم اللغة لن يتمكن من ذلك، مات لم يتوافر له برنامج إعداد مميز في كافة مكوناته، وخاصة استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

### مشكلة الدراسة:

عطفاً على ما تقدم في مقدمة الدراسة وخلفيتها من أهمية كبيرة لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها من مكوناته الرئيسية، ونظراً لما تشير إليه بعض الدراسات (التي أشير إليها في الصفحات السابقة) من سيطرة للنمطية والتقليدية على استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وندرة الدراسات المتعلقة تحديداً بدراسة استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد

معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في السعودية - بناء على كل ذلك، فإن مشكلة الدراسة تتركز في فحص استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج وتحليلها. ويمكن تحديد المشكلة بشكل تفصيلي من خلال السؤالين التاليين الموزعين على استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، بوصفها محورين أساسيين للدراسة:

١. ما مرئيات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين؟

٢. ما مرئيات طلاب التربية الميدانية في أساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين؟

### هدف الدراسة:

الهدف المركزي للدراسة فحص وتحليل استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية للوقوف على جوانب القدرة وتعزيزها ومواطن الضعف فيها وعلاجها، وذلك من خلال تحليل مرئيات طلاب التربية الميدانية. أهمية الدراسة:

تتبع أهميته الدراسة مما يلي:

١. أنها من أوائل الدراسات التحليلية لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين، حيث أجرى الباحث مسحاً موسعاً للبحوث والدراسات في هذا المجال، ولم يجد دراسة علمية تحليلية لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج اللغة العربية، ومعظم ما وجدوه كان يدرس برنامج إعداد المعلم في كليات المعلمين بشكل عام، أو تقويم برنامج معلم العلوم، أو العلوم الشرعية.

٢. أن هذه الدراسة تأتي في وقت تشهد فيه كليات المعلمين في السعودية نقله نوعية في سبيل تطوير برامج إعداد المعلم فيها، خاصة بعد نقل مسؤولية الإشراف عليها من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي، ومن ثم فربما تفيد نتائج هذه الدراسة التحليلية لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية صناع القرار والقائمين على إعادة تطوير الكليات.

٣. أن الدراسة تجمع بين فحص استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وتحليلها؛ مما يمنحها تماسكاً نظرياً وتكاملاً مفاهيمياً، وذلك بالنظر للعلاقة الوطيدة بين التدريس والتقويم في العملية التعليمية وفقاً للأدبيات الحديثة؛ فإستراتيجية التدريس المستخدمة تفرض أسلوباً من التقويم يتفق معها وما تتطلبه من مستويات في التفكير والتحليل. (Murtagh & Webster, 2010).

### حدود الدراسة:

يمكن تأطير هذه الدراسة بالحدود التالية:

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

١. أنها تقتصر على دراسة برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين، أما ما يعرف بـ (برنامج مسار اللغة العربية) فليس داخلاً في الدراسة لأنه برنامج خاص لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢. أنها تقتصر على دراسة مكونين اثنين من مكونات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين، وهما: استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

٣. أنها تحد زمنياً بالفصل الأول لعام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، وهو الفصل الذي جمعت فيه عينة الدراسة وبياناتها.

### مصطلحات الدراسة:

١. برنامج إعداد معلم اللغة العربية: برنامج إعداد المعلم هي البرامج المخططة والمنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية، التي تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية؛ بهدف تزويد معلمي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو المهني، وزيادة إنتاجيتهم التعليمية (البرزاز، ١٩٨٩). ويشير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في هذه الدراسة إلى الخطة والمكونات المتناسقة التي يقوم عليها البرنامج والتي تشمل مجموعة من اللوائح التنظيمية، استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، والمقررات الدراسية في الإعداد العام/ الثقافي والتخصصي/العلمي والمهني/التربوي؛ بهدف إعداد معلم متميز للغة العربية.

٢. إستراتيجية التدريس: الإستراتيجية هي خطة تتضمن مجموعة من القواعد والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق هدف محدد (مكسي، ٢٠٠٥). ويعرف زيتون (٢٠٠٣) إستراتيجية التدريس بأنها "طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسي (أو خارجه) لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً، وينضوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل (الخطوات/الإجراءات) المتتابعة والمتناسقة فيما بينها والمنوط بالمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى" ص ٥-٦. والمفهوم الإجرائي لإستراتيجية التدريس في هذه الدراسة هو أنها مجموعة من الإجراءات والعمليات والأنشطة المنظمة التي ينخرط فيها المعلم والمتعلم لإنجاز أهداف ومهام محددة؛ لاكتساب محتوى ومهارات معينة.

٣. أسلوب التقويم: يعرف اللقاني والجمال (١٩٩٦) التقويم بأنه "العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأدوات التي تم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه" ص ٨٢. والمفهوم الإجرائي لأسلوب التقويم في هذه الدراسة هو عملية تتضمن عدداً من الأساليب التي تهدف إلى الحكم على مدى جودة تحصيل الطالب وأدائه، وفقاً لأهداف محددة.

٤. كليات المعلمين: وهي كليات تربوية تعني بالدرجة الأولى بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في التخصصات العلمية والأدبية وتمنحهم درجة البكالوريوس، وقد نقلت مؤخرًا من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وعددها (١٧) كلية. وقد وزعت على الجامعات الحكومية.

### **الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة**

يعرض هذا القسم من الدراسة نبذة موجزة عن الخطة الدراسية العامة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين، بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت معايير ومفاهيم في برامج إعداد المعلمين من حيث تقويمها وتطويرها وبناءؤها في ضوء المعايير العالمية المعاصرة، وخاصة فيما يتصل باستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، يلي ذلك الدراسات السابقة العربية ثم الأجنبية.

### **الخطة الدراسية لبرنامج اللغة العربية في كليات المعلمين:**

تم البدء في تطبيق الخطة الدراسية التي يتم بموجبها منح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي من العام الدراسي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، وهي موزعة على ثلاثة مكونات كما يلي: (أ) المكون الأول: الإعداد العام ومجموع محاضراته ٧٦ محاضرة للأدبي، و٧٧ محاضرة للعلمي، وعدد الوحدات الدراسية للأقسام العلمية والأدبية ٦٧ وحدة دراسية تغطي المقررات الدراسية في مجالات الثقافة العامة والأساسيات في الدين واللغة والاجتماع والتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات، (ب) المكون الثاني: الإعداد التربوي ومجموع محاضراته ٤٥ ساعة، وعدد وحداته ٤٤ وحدة دراسية تغطي المقررات التربوية في التربية وأصولها ونظمها والمناهج وأنواعها وطرائق التدريس العامة والخاصة (طرق تدريس اللغة العربية)، (ج) المكون الثالث: الإعداد التخصصي، ومجموع محاضراته ووحداته الدراسية ٤٠، وهي تغطي المقررات الدراسية في تخصص اللغة العربية مثل النحو والصرف والأدب والنقد والبلاغة وفقه اللغة (التقرير الوثائقي لكليات المعلمين، ١٤٢٠).

### **معايير ومفاهيم معاصرة في تطوير برامج إعداد المعلمين**

يعد المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين ومؤسساتها National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم المنظمات المهتمة باعتماد برامج إعداد المعلمين وكليات التربية، وقد أنشئ هذا المجلس عام ١٩٥٤ ومعتزف به من وزارة التربية الأمريكية، ويضم عددًا من الخبراء من أكثر من (٣٠) جمعية ومنظمة وطنية ومهنية. وقد طور هذا المجلس ستة معايير يتم في ضوئها منح مؤسسات إعداد المعلم اعتمادًا واعترافًا أكاديميًا بما (Bullough et al, 2003)، وهذه المعايير الستة هي:

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات  
المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

١. معارف المرشح ومهارته، وميوله واتجاهاته Candidate Knowledge, skills and dispositions: يجب أن يعد المرشحون لمهنة التدريس للعمل في المدارس بوصفهم معلمين قادرين على تمثل معارفهم العلمية وإظهارها في تخصصاتهم، ومعارفهم البيداغوجية والمهنية، بالإضافة إلى تمكنهم من المهارات والميول والتوجهات الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم. ويتطلب التقويم أن يحقق المرشحون للتدريس ما تتضمنه المعايير المهنية للمؤسسة التعليمية أو الولاية.
  ٢. نظام التقويم ووحدة القياس assessment system and unit evaluation يجب أن تشمل الوحدة (الكلية مثلاً) على نظام للقياس والتقويم يساعد على جمع المعلومات والبيانات وتحليلها فيما يتعلق بمؤهلات العاملين في المؤسسة التعليمية، والمتقدمين للعمل فيها، بالإضافة إلى فحص مستويات خريجيها وأدائهم. كما أن هذه الوحدة (الكلية) تعمل على تقويم برامجها وتطويرها.
  ٣. التجارب العملية والتربية الميدانية field experiences and clinical practice: يجب على الوحدة (الكلية) والمدارس المشاركة لها أن تصمم وتطبق وتقوم بتجاربها الميدانية، وذلك من أجل مساعدة المرشحين للتدريس على تطوير مهاراتهم ومعارفهم وميولهم المهمة في مساعدة جميع التلاميذ على التعلم.
  ٤. التنوع diversity: ينبغي على الوحدة (الكلية) أن تصمم المناهج والخبرات التعليمية وتطبقها وتقومها، وذلك من أجل إكساب المرشحين للتدريس المعارف والتوجهات والمهارات اللازمة لمساعدة التلاميذ على التعلم، مع التمكن من تطبيق ما درسوه في البرنامج.
  ٥. مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتطورهم faculty qualifications, performance, and development: يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين بشكل جيد، بحيث يصبحون نموذجاً مؤثراً في ممارساتهم المهنية، وينبغي على الوحدة (الكلية) أن تقوم بشكل علمي أداء أعضاء التدريس وتساعدهم على التطور المهني.
  ٦. وحدة الحوكمة والموارد unit governance and resources: يجب أن تمتلك هذه الوحدة (الكلية) القيادة، والسلطة، والصلاحيات، والميزانية، والإمكانات المادية والبشرية، والتسهيلات، والموارد الكاملة التي تمكن الوحدة أو الكلية من الوصول بمخرجاتها إلى المعايير التي تحددها المؤسسة التعليمية أو الولاية.
- ويشير العقيلي (٢٠٠٥) إلى أن المعايير الستة السابقة تتضمن مجموعة من المواصفات التي توضح العناصر والمكونات التي يشتمل عليها كل معيار، وذلك من خلال وضع ثلاثة مستويات لمدى كفاءة كل معيار proficiency levels. وهذه المستويات الثلاثة، هي:
١. غير مقبول unacceptable.

٢. مقبول acceptable.

ج- المستهدف target.

وإذا حاولنا تطبيق هذه المستويات الثلاثة على المعيار الأول والذي يعني بـ (معارف المرشح للتدريس ومهاراته وميوله) فإنها تطبق على النحو الآتي (العقيلي، ٢٠٠٥):  
أ. غير مقبول: وذلك إذا كانت معارف المرشح للتدريس فقيرة وغير كافية للتعامل مع تخصصه أو الموضوعات التي سوف يدرسها، كما أن المرشح غير قادر على إعطاء أمثلة لمبادئ ومفاهيم مهمة وأساسية تحتويها المعايير العلمية للولاية أو للمؤسسة التعليمية.  
ب. مقبول: وذلك إذا كان المرشح للتدريس يعرف الموضوعات المتعلقة بتخصصه ويستطيع أن يخطط لتدريسها، كما أنه يتمكن من شرح المبادئ والمفاهيم الأساسية والمهمة التي تتضمنها معايير الولاية أو المؤسسة التعليمية.

ت. المستهدف: إذا كان المرشح للتدريس يمتلك معرفة عميقة في مجال تخصصه in-depth Knowledge، ويستطيع تدريسه كما هو موصوف في معايير الولاية أو المؤسسة التعليمية، وكذلك لديه القدرة على إظهار تمييزه المعرفي من خلال التساؤل والاستقصاء، والتحليل النقدي، وسير أغوار الموضوع المدروس من كل جانب (Bullough et al, 2003).

ويؤكد كون (Conn, 1999) على أن التميز الذي وصل إليه برنامج إعداد المعلمين في جامعة (تنسي) في مارتن عندما تبنت كلية التربية فيها معايير Standards المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE والتي تركز على جانبين: (١) مستوى الأداء أو الإنجاز Performance الذي يحققه خريجو البرامج المعتمدة (أو المعترف بها) من هذا المجلس، و(٢) نتائج الطلاب Outcomes الذين درسوا عن طريق هؤلاء الخريجين. وأصبحت بنية برنامج إعداد المعلمين في هذه الجامعة متوافقة مع متطلبات معايير المجلس الوطني والمؤشرات اللازمة لتطبيق كل معيار وتفكيكه، وهي: المعرفة Knowledge، والميل أو النزعة نحو الانفتاح Dispositions، والأداء Performance.

ويرى (Wise & Leibbrand, 2000) أن المعايير الجديدة التي أصدرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE تركز على فكرة الأداء أو الإنجاز بشكل لم يسبق له مثيل في القرن العشرين. وهذا يعني أن أي مؤسسة تربوية ترغب في أن تصبح معترفاً بها علمياً من هذا المجلس الوطني - يجب عليها أن تتسق مع المعايير التي طورها، والتي تقوم هذا البرنامج أو ذلك من خلال فحص أداء الخريجين في مدى إتقانهم للحقل العلمي الذي تخصصوا فيه content Knowledge، وقدرتهم على التدريس بشكل فعال ومهني عن طريق استثمار المعارف والأساليب المهنية والبيداغوجية المتصلة باستراتيجيات التدريس وطرائقه Professional and pedagogical Knowledge، واستطاعتهم

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

خلق بيئة تعليمية مناسبة تفضي إلى جعل التلاميذ متعلمين نشطين ومنخرطين ذهنياً ومعرفياً ووجدانياً في التعلم.

أما فيما يتعلق بالمرشحين للعمل في التدريس من خريجي تلك البرامج فسوف يقومون في ضوء معايير أخرى، منها: قدرتهم على مساعدة جميع التلاميذ في التعلم، وإيجاد مناخ صفي classroom climate يحتفل بالتنوع diversity ويقدره. كما تلزم المعايير المؤسسات التربوية بتزويد طلابها بالخبرات التطبيقية والميدانية التي تتيح لهم التعامل مع فئات متنوعة من التلاميذ. وينبغي لهذه البرامج أن تغطي قضايا التنوع والتعددية من خلال المناهج كلها، وليس فقط بتخصيص مادة واحدة لها. كما أن هذه البرامج مطالبة بالتركيز على جوانب التكنولوجيا، بحيث تصبح قادرة على إعداد معلمين مؤهلين لتوظيف التكنولوجيا الحديثة ودمجها integration في التدريس بفعالية، مع جعل هذا التوظيف جزءاً أساسياً من نظام المؤسسة التربوية وبرامجها (<http://WWW.ncate.org>).

ويشدد (Wise & Leibbrand, 2000) على أن هذه المعايير المرتكزة على فكرة الإنجاز لا تقف عند حد تقويم برنامج إعداد المعلمين في ضوء مستويات خريجها في قدراتهم المعرفية (التخصصية) ومهاراتهم الفنية والمهارة (التربوية)، بل إنها تمتد لتشمل تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، ومدى احتذائهم لأفضل نموذج مهني للممارسة التدريسية والعلمية. كما يفحص هؤلاء الأعضاء من خلال الأثر الذي تركوه في طلابهم، من حيث الاستراتيجيات التدريسية والمهارات المتقدمة التي يستخدمونها والتي يمكن للخريجين أن يوظفوها عند انخراطهم في مهنة التدريس. إن ربط أداء أعضاء هيئة التدريس بأداء طلابهم (المرشحين للتخرج) يزيد من التوقعات المرجوة من هذا المعيار بشكل كبير. ويرى وايز وليبراند (Wise & Leibbrand, 2000) أن الأخذ بمعايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE وتطبيقها من مؤسسات إعداد المعلم يمكن أن يقدم خدمة كبيرة؛ لأن تلك المعايير تعد قوة دفع هائلة نحو التغيير.

وبينما نجد عددًا قليلاً من المؤسسات التربوية تعمل بشكل قريب من مستوى المشاركة والتعاون Level of Collaboration الموصوف في تلك المعايير، فإن أغلب المؤسسات التربوية تقع في مكان ما بين المعايير الجديدة والنموذج التدريسي القديم. وتشير بعض الدراسات الأكثر حداثة ومعاصرة التي أجريت عام ٢٠٠٣ مثل دراسة (Bullough et al, 2003) إلى أنه يوجد في أمريكا حالياً (١٣٠٠) مؤسسة تربوية مسؤولة عن إعداد المعلمين، ونصفها تقريباً معترف به معتمد من المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE. وتشير الدراسة نفسها إلى أنه خلافاً لما هو قائم في بريطانيا وويلز حيث يتم دورياً مراجعة برامج إعداد المعلم خارجياً من قبل مفتشي الحكومة الذين يمثلون مكتب معايير التربية

– فإننا نجد أن مراجعة النظر **Peer Review** (هيئة أكاديمية ماثلة) تبقى هي الممارسة الشائعة في الولايات المتحدة الأمريكية.

ومما يلفت الاهتمام وجود مؤسسات إعداد معلمين مميزة لم تنل اعتمادًا أكاديميًا (ربما لأنها تؤكد على برامج وتوجهات غير تلك التي تؤكد عليها مؤسسات الاعتماد الأكاديمي). والهدف من الاعتماد – كما ترى هذه الدراسة – هو طمأنة المجتمع بان خريجي مؤسسات إعداد المعلمين قد اكتسبوا المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة؛ لكي يساعدوا التلاميذ في التعلم. وتشير الدراسة نفسها إلى أنه فيما مضى كان الهدف الرئيس للاعتماد الأكاديمي هو التأكد من حصول المعلم على مادة علمية ثرية (محتوى) واستراتيجيات تدريس فاعلة وخبرات تدريسية في المدارس (أي أن المدخلات هي الأهم)، ولكن هذا التوجه تغير نوعًا ما ليصبح الهدف الرئيس هو ما يظهره المعلم من أداء ومهارات، مع بقاء أهمية المدخلات (Bullough et al, 2003).

ويقارن (Holm & Horn, 2003) بين معايير ثلاث هيئات مهتمة بشؤون برامج إعداد المعلم وتطوره فيرى أنه إذا كان المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم **NCATE**. يركز في معاييره على الجوانب الأربعة السابقة، فإن معايير إتحاد تقويم ودعم المعلم الجديد بين الولايات الأمريكية **INTASC** تلخص المهارات والمعارف التي يفترض في المعلمين المبتدئين **Teachers Beginning** القدرة على إظهارها من أجل الحصول على الرخصة الأولية للتدريس، أما المجلس الوطني لمعايير التدريس المهني **NBPTS** فإنه يحدد مواصفات وممارسات **Characteristics and Practices** المعلم المتميز. ولعل في هذا التنوع والاختلاف في الجوانب التي تعالجها هذه المعايير ما يدعو إلى التفكير في الاستفادة منها مجتمعة بحيث نخلص من خلال دمجها والمواءمة فيما بينها إلى نموذج متماسك ومتكامل لمعايير تطوير المعلم.

وقدم مركز خدمة الاختبارات التربوية **ETS** دراسة منشورة عام ١٩٩٩، حيث خضع ٢٧٠٠٠٠ معلم لعدد من الاختبارات والمقاييس المقننة علميًا، وجاءت النتائج تقرر بوضوح أن هناك اختلافات ذات دلالة إيجابية لصالح المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد المعلم، وأنهوا كذلك دراستهم في تخصصاتهم العلمية البحتة، وكانت درجات هؤلاء المعلمين الذين جمعوا بين التخصصين: (العلمي والتربوي) أعلى – وبشكل كبير – من أقرانهم الذين لم ينخرطوا في برامج إعداد المعلمين واكتفوا فقط بالتخصص العلمي البحت. كما أن المتخرجين من مؤسسات تربوية معتمدة ومعترف بها من المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم **NCATE** – بعد أن تبنت معاييرهم – حصلوا على أعلى الدرجات على مستوى الولايات الأمريكية كلها (ETS, 1999). أما النتائج التفصيلية للدراسة السابقة (ETS, 1999) فهي على النحو الآتي:



استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

١. أن (٩١%) من المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد المعلمين معتمدة من المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE قد اجتازوا الامتحانات.
٢. أن (٨٤%) من المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد المعلمين غير معتمدة من المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE قد اجتازوا الامتحانات.
٣. أن (٧٤%) من المعلمين الذين لم يلتحقوا بأي برنامج من برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية قد اجتازوا الامتحانات.

ويعلق وايز وليبراند (Wise & Leibbrand, 2000) على نتائج دراسة مركز خدمة الاختبارات التربوية ETS بأنها تتفق مع نتائج مئات الدراسات التي تخلص إلى أن المعلمين المعدين إعداداً تربوياً جيداً يتميزون بخصال ثلاث، هي:

١. أن لهم أثراً كبيراً في المستوى التحصيلي لتلاميذهم.
٢. أنهم أكثر وعياً وحساسية attuned تجاه حاجات التلاميذ.
٣. أنهم أكثر قدرة على تصميم عملية التدريس وهندستها بحيث تتلاقى مع الحاجات الفردية للتلاميذ.

وعلى صعيد المحاولات العربية لبناء معايير لبرنامج إعداد المعلم في الجامعات العربية، يقترح العتيبي وغالب (١٩٩٦) نموذجاً يتضمن مجموعة من المعايير والمواصفات اللازمة لبناء تلك البرامج، وتقسم هذه المعايير في ستة مجالات هي: الإدارة، المناهج، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، التجهيزات والمصادر، الخريجون. ومع أهمية هذه المعايير كلها إلا أنه سوف يقتصر على عرض ما له صلة قوية بهذه الدراسة، وهما مجالان: المناهج ومكونات الإعداد الثلاثة، والخريجون وتقومهم ومراجعة البرنامج، وذلك على النحو الآتي:

أولاً/ المعايير والمواصفات المتعلقة بالمناهج (في مكونات الإعداد الثلاثة: العام/ الثقافي، والمهني/ التربوي، والتخصصي/ العلمي):

١. أن يتم التخطيط للمناهج بطريقة متتابعة التسلسل، وأن يكون بناؤها وفقاً لمبادئ عامة يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس وتغطي الثقافة العامة والتربوية والتخصصية.
٢. أن يتم تصميم المناهج من قبل أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين والتربويين Academic and Professional faculty وفق الخطوط العامة التي ترسمها الهيئات العلمية والمنظمات المهنية.
٣. أن يشتمل المنهج على المهارات والمعارف الضرورية لتعليم الطلاب غير العاديين (موهوبين ومعوقين).

٤. أن تتضمن مقررات الثقافة العامة مجالات متعددة في الثقافة الإسلامية والرياضيات والعلوم والتاريخ والفلسفة والأدب والفنون ومهارات الاتصال لتزود الطلاب بثقافة واسعة تساهم في توسيع مداركهم واطلاعهم، على أن تشكل هذه المقررات ثلث البرنامج على الأقل.
٥. أن تتضمن المقررات التربوية محتوى تمهين مادة التخصص إلى جانب نظريات التعليم والتعلم وطرق التدريس الخاصة والعامة والتطبيق العملي وعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو.
٦. أن تتضمن المقررات التخصصية محتوى أكاديميًا في تخصص رئيس وآخر فرعي.
٧. أن يكتسب الطلاب فهمًا للطبيعة الأساسية للبحث التربوي وتصميم البحوث التربوية وإجرائها وطرق الاستفادة من نتائج الباحثين.

### ثانيًا/ المعايير والمواصفات المتعلقة بتقويم الخريجين ومراجعة البرنامج:

١. أن تحصل الكلية من المدارس على معلومات ومؤشرات عن نوعية المعلمين الذين تخرجوا من البرنامج وعملوا بتلك المدارس.
٢. أن يضم تقويم الخريجين مؤشرات عن أدائهم، وعلاقة هذا الأداء بأهداف البرنامج مستخدمة في ذلك الأساليب الجديدة في مجال التقويم.
٣. أن تستخدم نتائج تقويم الخريجين في دراسة برامج إعداد المعلم وتطويرها وتحسينها.
٤. أن يتم توضيح خطة لتقويم فعالية برنامج إعداد المعلم ومراجعة أهدافه بصورة مستمرة.

### الدراسات السابقة العربية

خصص هذا القسم لمراجعة الدراسات العربية، وبعد مراجعة عدد من هذه الدراسات وفحصها وفرزها، ارتأى الباحث - لأغراض تنظيمية ومنهجية - أنها يمكن أن تقسم بشكل عام إلى قسمين: دراسات تناولت تقويم برنامج إعداد المعلم بشكل عام، ودراسات ركزت على تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية. ومن ثم فإن التسلسل المنطقي يفرض أن يبدأ بعرض دراسات القيم الأول يليها دراسات القسم الثاني.

وقوم نقي (١٩٨٩) الجانب التربوي من برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، بغرض التعرف على مدى تناسب هذا الجانب مع الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم في ضوء المعايير التي بناها الباحث. وأظهرت الدراسة أن المحاضرة والمناقشة والشرح والتوضيح هي أكثر طرق التدريس استخدامًا، يلي ذلك طريقة الاستقصاء

وقدم المسيلم (١٩٩٣) دراسة تناول فيها بالبحث والتحليل البرامج الدراسية في بعض كليات التربية في دول مجلس التعاون الخليجي، وذلك من حيث التشابه والاختلاف بين هذه البرامج، ودرجة أخذها بالتوجهات الجديدة في إعداد المعلم. وكان من ضمن نتائج الدراسة أن مجال تقويم أداء المعلمين وهم في طور الإعداد يحتاج إلى إعادة نظر، وأن الأساليب التقليدية لا تزال هي الأساليب الشائعة وهي

## استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

### المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

الامتحانات التحريرية. وأنجز مظهر والصوفي (١٩٩٤) دراسة حول تصورات الطلاب المتخرجين عن مدى إسهام برامج كلية التربية بجامعة صنعاء غي إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم. وأظهرت الدراسة أن مجموع الكفايات التي انتهت إليها أداة الدراسة خمسون كفاية صنفت في سبعة مجالات: النمو الأكاديمي والمهني، وتخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وضبط الصف، والتقويم، والإدارة، والتواصل الإنساني. وبينت نتائج الدراسة أن تصورات الطلاب حول كفايات تخطيط التدريس وتنفيذه قد حظيت بدرجة متوسطة من الاهتمام. ودلت النتائج على أن الاهتمام بإثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس وصياغة الأسئلة المرتبطة به وتوجيهها عال نوعاً ما. ونالت كفايات ضبط الصف اهتماماً متوسطاً بشكل عام، وتبين أن برامج الكلية تركز على كفاية جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم بدرجة كبيرة. ولم تحظ كفايات التقويم بتقويم عال، كما بينت أن تصميم الاختبارات الموضوعية، وإعداد الاختبارات التحصيلية، والتقويم الدوري للتلاميذ لم تحظ إلا بتقويم متوسط.

وأجرى الجبر (١٤١٢) دراسة تناولت الأهداف التي ينبغي على برنامج الإعداد التربوي تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في جامعة الملك سعود. وبينت نتائج الدراسة ضرورة الاهتمام بطريقة التدريس وطريقة عرض المحاضرات من قبل أعضاء هيئة التدريس، وعد الالتزام بالكتاب المقرر أو المذكرات، إضافة إلى ذلك أوصت الدراسة بتوزيع الاختبارات، وعدم اقتصارها على الجانب المعرفي، وأوصت بربط المواد النظرية بالجوانب التطبيقية من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وأنجز الراشد والغامدي (١٤٢١) دراسة هدفت إلى تقويم مواد الإعداد التربوي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من قبل أعضاء هيئة التدريس. وكان من نتائجها أن البرنامج التربوي الذي تقدمه كليات المعلمين يحظى بموافقة أعضاء هيئة التدريس لاعتقادهم أن ما يدرسونه من مواد تربوية وخطط دراسية يرتبط بعمل المعلم في المرحلة الابتدائية، كما بينت الدراسة أن البرنامج التربوي الذي تقدمه الكليات فيه جوانب قوة وجوانب ضعف. وقدمت الدراسة توصيات تتعلق بضرورة متابعة تقويم البرنامج التربوي، وإجراء دراسات مماثلة لتقويم الإعداد التخصصي في كليات المعلمين.

وفي مجال تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية، أجريت عدد من الدراسات متخذة في ذلك أساليب متنوعة، مثل تقويم البرنامج وفقاً لمرئيات الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس أو الخريجين، أو تقويم معارف المعلمين المتخرجين منها، أو فحص أدائهم قبل الخدمة أو في أثنائها، فعلى سبيل المثال أجرى العقيلي (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في محورين اثنين هما: الخطة الدراسية، والمقررات الدراسية. وقد شملت عينة الدراسة ثلاث فئات: طلاب التربية الميدانية، وأعضاء هيئة تدريس، ومعلمين متخرجين من كليات المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتصل بمحور الخطة الدراسية أن فئات العينة يوافقون بدرجة (عالية) على أن عدد

وحدات الإعداد العام (٦٧ وحدة دراسية) ووحدات الإعداد التربوي (٤٤ وحدة دراسية) مناسبة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، كما يوافقون بدرجة (متوسطة) على أن وحدات الإعداد التخصصي (٤٠ وحدة دراسية) مناسبة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية. ويوافق الطلاب والمعلمون بدرجة (متوسطة) على أن مكونات الخطة متوازنة من حيث الإعداد العام والتربوي والتخصصي، وأن الخطة تتبنى مفهوم التعلم الذاتي بدرجة (متوسطة). كما يوافق الطلاب والمعلمون بدرجة (عالية) على أن الخطة تفتقد إلى مقررات يحتاجها معلم المستقبل وأنها تتضمن مقررات لا يحتاجها معلم المستقبل. ويرى أعضاء هيئة التدريس أنه يحدث تغيير في مفردات المقررات التي يدرسونها بدرجة (قليلة).

وفيما يتعلق بمحور المقررات الدراسية، بينت نتائج الدراسة أن الطلاب والمعلمين يوافقون بدرجة (متوسطة) على مدى تلبية المقررات الدراسية لاحتياجات معلمي المستقبل من المعلومات، ومدى ارتباط مضامينها بحاجات الطلاب والمواقف الحياتية لهم، وكذلك مدى اتصافها بالحدثة والمعاصرة، في حين يوافق أعضاء هيئة التدريس بدرجة (عالية) على تحقق كل المزايا السابقة في المقررات الدراسية. كما يوافق الأعضاء بدرجة (عالية جداً) والطلاب بدرجة (عالية) والمعلمون بدرجة (متوسطة) على أن مفردات المقررات الدراسية تغطي بالمفاهيم الأساسية للمقررات، وأن تلك المفردات تتلاءم مع أهدافها. ويوافق الطلاب والأعضاء معاً بدرجة (عالية) والمعلمون بدرجة (متوسطة) على مدى تلبية المقررات الدراسية لاحتياجات معلمي المستقبل من المهارات، ومدى مساهمة المقررات الدراسية في إعدادهم معلمين ناجحين. ويرى الطلاب والمعلمون أن إسهامهم في تطوير محتوى المقررات الدراسية (قليل).

أما دراسة الكندري (١٩٩٤) فقد ركزت على قياس مدى تمكن معلمي اللغة العربية من الكفايات اللازمة لتدريس اللغة العربية، وخلصت إلى أن معلمي العربية (متوسط الأداء)، وأوصت بضرورة اهتمام برامج الإعداد والتدريب على بعض الكفايات التدريسية في تدريس اللغة. كما أجرى الكندري وجامع الغفور (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى قياس مدى تمكن الطالب/ المعلم في برنامج اللغة العربية بكلية التربية من المهارات التدريسية المتصلة بتعليم العربية، وقد انتهت الدراسة إلى وجود ضعف في مهارات والاستماع والتحدث، وأشارت الدراسة إلى عدم قدرة برنامج الإعداد على إكسابهم هذه المهارات. وفي السياق ذاته، قدم مراد (١٩٩٩) دراسة فحص فيها مستوى أداء معلمي اللغة العربية المتخرجين في كلية التربية للكفايات التربوية اللازمة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وبينت الدراسة أن هناك ضعفاً عاماً في مستوى الأداء، وخاصة الأداء في الصفوف العليا. كما يشير (حسن، ٢٠٠٠) إلى أن هناك قصوراً لدى معلمي اللغة العربية المتخرجين في كليات التربية في قدراتهم التعبيرية والتدوقية والنحوية، بل حتى في ثقافتهم العامة، مع عدم تمكنهم من أساليب التدريس الحديثة ووسائل تطويرها وتوظيف التقنيات الحديثة، ويرى أن ذلك يعود إلى قصور مناهج الإعداد، وعدم قدرتها على استيعاب متغيرات العصر الفكرية والتربوية، وقلة الاهتمام بالجوانب التطبيقية

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

في الإعداد التخصصي، وندرة العناية بإتقان المهارات اللغوية، وضعف متابعتها الميدانية لخرابها. أما فضل الله وقاسم (٢٠٠٣) فقد حاولا الإفادة من حركة المعايير العالمية في تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية وبنائها، حيث طوراً قائمة بمعايير الأداء التخصصي والمهني لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وقد تضمنت معايير الأداء التخصصي ثلاثة معايير تتصل بامتلاك الطالب/المعلم في تخصص اللغة العربية لمهارات الاتصال بها، واكتسابه للمفاهيم اللغوية، وتطوير معرفته بالأدب العربي، ولكل معيار تخصصي أربعة مكونات تفصيلية، أما معايير الإعداد المهني فهي أربعة وترتبط بالتخطيط والإعداد لتدريس اللغة العربية، وضبط بيئة التعليم والتعلم اللغوي، والتنفيذ الفعال لاستراتيجيات تدريس اللغة، وتحمل المسؤولية المهنية، ولكل معيار مهني خمسة مكونات تفصيلية.

كما أنجز مذكور (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء الأهداف المرجوة منه، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج ليس له أهداف واضحة ومحددة، وأن الأهداف المرجوة له تحققت بدرجة (متوسطة) أو (ضعيفة)، وأن البرنامج يعوزه التكامل بين جوانبه الثلاثة: اللغوي، والثقافي، والمهني، حيث طغى الجانب المهني على الجوانب الأخرى، وأن البرنامج يبالغ في التركيز على التفاصيل مع قلة الاهتمام بالمهارات والفنون اللغوية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وخاصة جوانبها التطبيقية.

### الدراسات السابقة الأجنبية

يبدو أن سيطرة استخدام (إستراتيجية المحاضرة) في التعليم الجامعي لا تقتصر فقد على السياق العربي ولكنها تمتد لشمول السياق الغربي أيضاً، فعلي سبيل المثال يشير (Lucas & Murry, 2002) إلى أن المحاضرة أكثر استراتيجيات التدريس استخداماً في الجامعات والكليات في أمريكا، حتى من أعضاء هيئة التدريس الجدد. ويؤكد (McKeachie & Svinicki, 2006) على أن إستراتيجية المحاضرة تعد أقدم طريقة في التدريس، ومازالت الأكثر استخداماً في التدريس الجامعي عالمياً؛ ولأجل هذه الحقيقة فإنهما يدعوان إلى البحث عن صيغ أفضل لجعل إستراتيجية المحاضرة أكثر فعالية، بدلاً من انتقادها بشكل متواصل، مع أنها تناسب بعض المواقف التدريسية، وخاصة إذا كان عدد الطلبة كثيراً، أو كان المحتوى غزيراً، أو كان بعض الطلبة خجولين، وأسلوبهم في التعلم أسلوباً سمعياً *auditory style*، وغير ذلك (Franzone & Assar, 2009). كما أجرى (Sajjad, n. d.) دراسة لأكثر استراتيجيات التدريس فعالية في التعليم الجامعي وفقاً لآراء الطلاب، وكانت النتيجة أن الإستراتيجية الأكثر تأثيراً وفعالية هي المحاضرة، تليها المناقشة الجماعية، أما الأقل فهي لعب الأدوار، ودراسة الحالة. أما برك (Berk, 1996) فقد أجرى دراسة لفحص آراء الطلبة في عشر استراتيجيات تدريس تقوم على توظيف الظرفة والدعابة، وانتهت النتائج إلى أن هذه الاستراتيجيات أدوات تدريسية فعالة في تسهيل

عمليات التعلم، وأنها تقلل القلق وتحسن الإنجاز في التعلم، وأنها يمكن أن تستخدم في تدريس كافة التخصصات والمواد الدراسية ذات المحتوى المتنوع.

أما على صعيد الانتقادات العامة التي توجه للإعداد المهني في برامج ومؤسسات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، فتشير بعض الدراسات مثل (Tom, 1997K، وتوم ١٩٩١) إلى جملة من هذه الانتقادات، ومنها: أن المقررات التربوية ليست ذات قيمة لسطحيتها؛ إذ أنها تعالج قضايا ترتبط بأصول التدريس يمكن تعلمها بشكل أفضل في مواقف التدريس الواقعية، كما تبين بعد الحديث مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في ثلاث وستين مؤسسة تعليمية أن معظم المقررات التربوية تتسم بالعمومية والغموض Vague، وتفتقر إلى الإثارة والتشويق مع ضياع الوقت في إشارات باهتة ومملة إلى أشياء جلية. وهناك انتقاد آخر مؤداه أن المقررات التربوية غير عملية impractical، فهي لا تشمل على المعرفة العملية والمهارات التي يحتاجها المعلمون المبتدئون؛ ولذا فإنهم يرون أن دراستهم المهنية - التربوية لم تفدهم فعلاً في التدريس باستثناء التطبيق الميداني (التربية العملية). إضافة إلى كون المناهج التربوية مجزأة وغير مترابطة (Tom, 1997) fragment ed. وقد أنجز جودلاد (Goodkad, ) (1990) دراسة حلل فيها تسعة وعشرين برنامجاً لإعداد المعلمين، وانتهى إلى أن مواصفات البرنامج الجيدة في إعداد المعلمين غائبة عن هذه البرامج المدروسة. ولعلاج هذا الوضع، أوصت الدراسة الأخذ بتسعة عشر مبدأ عليها تساعد في إعادة بناء هذه البرامج بشكل سليم وكان من ضمنها استخدام استراتيجيات تدريس فعالة وأساليب تقويم متنوعة ومعاصرة.

وانتهت دراسة لكوب (Cobb, 1999) حول مقارنات دولية لبرنامج إعداد المعلمين إلى أن العلم ذا النوعية المتميزة يجب أن يتصف بالخصائص الآتية: المعرفة المهنية، معرفة محتوى المادة التعليمية، امتلاك المهارات والاتجاهات الضرورية للتدريس الفعال، فهم نمو الأطفال ومهارات الاتصال، والشعور بأخلاقيات المهنة، والقدرة على التجديد، ومواصلة التعلم. كما أن تقويم أداء المشاركين في هذه البرامج يتم من خلال أساليب تقويم متنوعة، مثل الاختبارات، وقياس قدراتهم اللغوية، ومهاراتهم الاتصالية من خلال المقابلات الشخصية، ومعرفة قابليتهم لعمل النشاطات غير الصفية. ورغم وجود اختلافات في محتوى مناهج هذه البرامج؛ فإن معظمها يركز على استراتيجيات التدريس، ونمو الأطفال وتطورهم، وسيكولوجية التعلم، والخبرات التدريسية العملية.

## إجراءات الدراسة

### منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج المسحي/ الوصفي الذي يعد أنسب المناهج البحثية لأغراض هذه الدراسة؛ حيث إنها دراسة مسحية وصفية لمبريات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

السعودية، وذلك من خلال استبانتين أعدتا لغرض جمع المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز الدراسة. كما تطلب إجراء هذه الدراسة (أ) مسح لأهم الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم بشكل عام ومعلم اللغة بشكل خاص علمياً وعربياً ومحلياً، (ب) مراجعة بعض الأدبيات المتعلقة ببرامج إعداد معلم اللغة العربية، وخاصة ما يتصل باستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من طلاب التربية الميدانية في تخصص اللغة العربية بكليات المعلمين السبع عشرة، أما عينة الدراسة فتتألف من طلاب التربية الميدانية - تخصص اللغة العربية بكليات المعلمين الست في المناطق الآتية: (الرياض، الدمام، الجوف، تبوك، جازان، القنفذة). وقد استند هذا الاختيار لهذه الكليات إلى معيارين اثنين هما: الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة في الكليات، والآخر التمثيل الجغرافي؛ وذلك من أجل الحصول على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة تساعد على بناء رؤية أكثر تكاملاً وشمولية. أما اختيار طلاب التربية الميدانية فيعود إلى كون آراء الطلاب في تطوير المقررات الدراسية واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم من أهم الأساليب البحثية الفعالة (Berk, 2005)، كما أنها فكرة معاصرة تجتهد أساسها النظري في الاتجاه الحديث في بناء برنامج إعداد المعلم، وخاصة المدخل القائم على المتعلم/ الطالب بوصفه مركز العملية التعليمية (جلاتهورن، ١٩٨٧). بالإضافة إلى أن طلاب التربية الميدانية ربما يكونون الفئة الأنسب لتقديم ملاحظات ذات مصداقية حول استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج لكونهم على وشك التخرج، وقد قضاوا أربع سنوات على الأقل في البرنامج؛ مما يتيح لهم مجالاً واسعاً على المستويين النظري والعملي لتقديم آرائهم حول الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج.

### خصائص عينة الدراسة:

بلغ عدد عينة الدراسة من طلاب التربية الميدانية (١٢٣) طالباً، ويبين الجدول التالي توزيعهم وفقاً للكلية.

جدول (١) توزيع أفراد العينة من الطلاب وفقاً للكلية التي يدرسون فيها

الكلية	العدد	النسبة المئوية
الرياض	٢٤	١٩,٥%
جازان	٢١	١٧,١%
الدمام	١٩	١٥,٤%
الجوف	١٨	١٤,٦%
تبوك	٢٤	١٩,٥%

القنفذة	١٧	١٣,٨%
المجموع	١٢٣	١٠٠%

### أدوات الدراسة:

وظفت استبانتان في جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وقد تم بناء هاتين الاستبانتين في ضوء مراجعة موسعة لأدبيات برامج إعداد المعلم بشكل عام، ومعلم اللغة العربية بشكل خاص فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم. وخصصت الاستبانة الأولى لاستراتيجيات التدريس، والثانية لأساليب التقويم. وقد استخدم مقياس (ليكرت) الخماسي المتدرج، والمخصص لقياس الاتجاهات والمرئيات حول بنود الاستبانتين وذلك على النحو الآتي:

- ٥ = دائماً
- ٤ = غالباً
- ٣ = أحياناً
- ٢ = نادراً
- ١ = لا تستخدم

ولتحديد طول خلايا مقياس (ليكرت) الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، فقد تم حساب المدى (٥ - ١ = ٤)، تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس (٥) للحصول على طول الفئة الصحيح (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، ثم أضيفت هذه القيمة إلى الحد الأدنى للمقياس (١) وذلك لتحديد الحد الأدنى للفئة الأولى، بحيث أصبح طول الفئات كما يلي:

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل لا تستخدم
- أكبر من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل نادراً
- أكبر من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل أحياناً
- أكبر من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل غالباً
- أكبر من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ يمثل دائماً

### صدق الأدوات وثباتها

#### أولاً: صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى والصدق الظاهري، عرضت أداتا الدراسة على مجموعة من الخبراء والمختصين في برامج إعداد معلم اللغة العربية في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام وكلية المعلمين بالرياض وجدة؛ وذلك من أجل فحص مدى وضوح فقرات الاستبانتين في صياغتها اللغوية وبنائها المفاهيمي، وصلة كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه (استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم). وبناء على ما أبدته المحكمون من ملحوظات واستدراكات واقتراحات فقد طورت الاستبانتان من خلال إعادة



استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، وإضافة فقرات أخرى حتى استوت في شكلها النهائي متضمنة محورين اثنين: استراتيجيات التدريس ولها (٢٤) فقرة، وأساليب التقويم ولها (١٣) فقرة.

**ثانياً: الصدق البنائي والثبات:**

للتحقق من صدق الأدوات تم حساب معاملات الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وللتحقق من ثبات الأدوات تم حساب معاملات الثبات ألفا كرونباخ، والجدول التالي (رقم ٢) يوضح قيمة الثبات والصدق للعينة الاستطلاعية.

**جدول (٢) معاملات الثبات والصدق البنائي لأداتي الدراسة**

نوع الاستبانة	المحور	عدد الفقرات	الثبات ألفا كرونباخ	الصدق البنائي	حجم العينة الاستطلاعية
طلاب	التربية	٢٤	٠,٩٣	من ٠,٥٦-٠,٧٧** (ما عدا الفقرتين ١، ٧)	٦٨
الميدانية	أساليب التقويم	١٣	٠,٨٣	من ٠,٣١-٠,٨٠**	

**ملاحظة:** \*\* : قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويلاحظ من الجدول رقم (٢) أن معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) تراوحت بين (٠,٨٣) و(٠,٩٣) لمحوري الدراسة: استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات أدوات الدراسة. وفيما يتصل بالصدق البنائي لأداتي الدراسة، فقد تم حساب معاملات الاتساق الداخلي (معامل ارتباط بيرسون) بين فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور في كل أداة، حيث يتبين من الجدول نفسه أن فقرات أداتي الدراسة كانت مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، باستثناء فقرتين في استبانة استراتيجيات التدريس (الفقرتان : ١، ٧)؛ ونظرًا لأهمية هاتين الفقرتين فقد رأى الباحث إبقاءهما.

**تطبيق الأدوات:**

بعد أن تم التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها تم إرسال هذه الأدوات لكليات المعلمين الست (عينة الدراسة). وقد استعان الباحث بمديري مراكز البحوث في كليات المعلمين الست من أجل توزيع الاستبانات وإعادتها. وقد عقد ورشة عمل مع مديري مراكز البحوث لشرح فكرة البحث وأهدافه وأسئلته وإجراءات توزيع استبانات الدراسة وتعبئتها. وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ. وبلغ عدد الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة (٤٠٠) استبانة، والعائد منها (٢٦٢)، والمستبعد (١٦) استبانة، لعدم اكتمالها أو تحديد بياناتها، والقابل للتحليل منها (٢٤٦)؛ أي أن نسبة العائد (٦١,٥%) .

## المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة بمساعدة مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث فرغت البيانات والمعلومات في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS) لإنجاز العمليات الإحصائية المناسبة؛ حيث وظفت معطيات الإحصاء الوصفي، مثل المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية للإجابة عن سؤالي الدراسة المتعلقة بمريثات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين.

## عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

يركز هذا القسم من الدراسة على عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وفقاً لمريثات عينة الدراسة (وهم طلاب التربية الميدانية) في استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين؛ وذلك من خلال إجابة سؤالي الدراسة.

السؤال الأول: ما مريثات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من طلاب التربية الميدانية على الفقرات الممثلة لاستراتيجيات التدريس المستخدمة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من طلاب التربية

الميدانية على الفقرات الممثلة لاستراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم إستراتيجية المحاضرة.	٤,٤٧	٠,٧٤	دائمًا
٩	يتقابل أعضاء هيئة التدريس استفسارات طلابهم.	٤,٠٢	١,٠٠	غالبًا
١٠	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على المشاركة والمناقشة.	٣,٩٢	١,٠٧	غالبًا
١٨	يدرّب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام الحوار والمناقشة.	٣,٨٨	١,٠٠	غالبًا
١٧	يعرض أساتذة طرق التدريس أثناء تدريسهم	٣,٧٦	١,٠٨	غالبًا

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات  
المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

			استراتيجيات التدريس عرضاً نظرياً.	
٢٤	غالبًا	٣,٥٨	١,٠٩	يدرب أساتذة طرق التدريس طلابهم على استخدام أساليب التقويم المتنوعة.
٨	غالبًا	٣,٥٣	١,١٨	يحترم أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر الطلاب
٦	أحيانًا	٣,٣٧	١,١٦	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على التعلم الذاتي.
١١	أحيانًا	٣,٣٤	١,٢٣	يتيح أعضاء هيئة التدريس للطلاب عرض مشكلاتهم ومناقشتها معهم.
٢٠	أحيانًا	٣,٣٠	١,٢٧	يدرب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني
٢	أحيانًا	٣,٢٤	٠,٩٩	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم إستراتيجية المناقشة
٢٣	أحيانًا	٣,١٤	١,١٩	يدرب أساتذة طرق التدريس طلابهم على استخدام إستراتيجية التدريس المصغر
١٩	أحيانًا	٣,٠٦	١,١٥	يدرب أساتذة طرق التدريس طلابهم على استخدام إستراتيجية الاستقصاء
١٦	أحيانًا	٢,٩٨	١,٢٠	تراعى استراتيجيات التدريس تنوع أساليب التعلم عند الطلاب
٧	أحيانًا	٢,٩٨	١,٢٦	ينوع أعضاء هيئة التدريس في استخدام استراتيجيات التدريس بحسب الموقف التعليمي
٢٢	أحيانًا	٢,٩٢	١,٣١	يدرب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام إستراتيجية تمثيل الدور
٢١	أحيانًا	٢,٧٤	١,٢٩	يدرب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.
٣	أحيانًا	٢,٦٤	٠,٩٥	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم إستراتيجية الاستقصاء
٤	نادرًا	٢,٤٧	١,١٦	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم إستراتيجية التعلم التعاوني

٥	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم إستراتيجية خرائط المفاهيم	٢,٤١	١,١٨	نادرًا
١٣	يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة أثناء تدريسهم.	٢,٢٨	١,٠٩	نادرًا
١٢	يستخدم أعضاء هيئة التدريس برامج حاسوبية أثناء تدريسهم.	٢,٠٣	١,٢٥	نادرًا
١٤	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من الشبكة العنكبوتية (الانترنت) لأغراض التدريس	١,٩٧	١,١٤	نادرًا
١٥	يعرض أعضاء هيئة التدريس بعض الأفلام التعليمية أثناء تدريسهم.	١,٩٦	١,١٩	نادرًا
	الفقرات جميعاً	٢,٩٦	٠,٧٢	أحياناً

ويتضح من خلال تحليل الجدول السابق النتائج التالية:

١. أن متوسطات استجابات العينة من طلاب التربية الميدانية تراوحت بين (٤,٤٧) للفقرة الخاصة باستخدام إستراتيجية المحاضرة، و(١,٩٦) للفقرة الخاصة باستخدام الأفلام التعليمية أثناء التدريس، وبمتوسط عام قدره (٢,٩٦)؛ أي أنهم يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجيات التدريس الواردة في الأداة بدرجة (أحياناً) بشكل إجمالي.
٢. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون إستراتيجية المحاضرة (الفقرة رقم ١، ومتوسطها ٤,٤٧) بدرجة (دائمًا) ولا تبدو هذه النتيجة غريبة أو مفاجئة؛ فكثير من الدراسات التي تناولت استراتيجيات التدريس في سياقات متنوعة، عربية وأجنبية، أشارت إلى سيطرة استخدام (إستراتيجية المحاضرة)، فعلى سبيل المثال يشير (Lucas & Murry, 2002) إلى أن المحاضرة أكثر استراتيجيات التدريس استخدامًا في الجامعات والكليات في أمريكا، حتى من أعضاء هيئة التدريس الجدد. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن هذه الإستراتيجية لا تحتاج إلى إعدادات كثيرة قبل التدريس، فهي لا تحتاج في الأغلب سوى قراءة الموضوع قراءة دقيقة، ووضع تصور لكيفية عرضه أمام الطلاب. وقد يرجع كثرة استخدام هذه الطريقة أيضًا إلى الألفة والتعود على استخدامها. وهناك تفسير آخر يعود إلى طبيعة المرحلة الجامعية وكون أعضاء هيئة التدريس يميلون في الأغلب إلى الطروحات الفكرية والمعالجات النظرية والفلسفية للقضايا والموضوعات التي يدرسونها؛ وذلك تأثرًا بما تلقوه في دراساتهم العليا من تكوين نظري وفلسفي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمود، ١٩٩٨)، ودراسة

## استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

### المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

(Sajjad, n. d.)، ودراسة (Mckeachie & Svinicki, 2006) التي تدعو إلى استثمار مزايا إستراتيجية المحاضرة، والعمل على تطوير أساليب وخطوات عملية لجعلها أكثر فعالية، ما دام أن كثيرًا من الدراسات تثبت شيوع استخدامها.

٣. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس وبدرجة (غالبًا) يتقبلون استفسارات طلابهم (الفقرة رقم ٩، ومتوسطها ٤,٠٢)، ويشجعون الطلاب على المشاركة والمناقشة (الفقرة رقم ١٠، ومتوسطها ٣,٩٢)، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام الحوار والمناقشة (الفقرة رقم ١٨، ومتوسطها ٣,٨٨)، ويحترمون وجهات نظر طلابهم (الفقرة رقم ٨، ومتوسطها ٣,٤٤). ولعله من الواضح أن محتوى الفقرات السابقة يتعلق بالجانب الأخلاقي والإنساني لعملية التدريس والتفاعل بين الأعضاء والطلاب. ولذا يمكن تفسير هذه النتيجة في رغبة أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الدافعية لدى الطلاب وجذبهم للمشاركة بفعالية في إنجاز عمليات التعليم والتعلم؛ وذلك باعتبار أن مفهومي الدافعية Motivation والانخراط Engagement في المهمة من أهم مبادئ التعلم الناجح. أضف إلى ذلك أن طبيعة المرحلة العمرية والدراسية (الجامعية) للطلاب وكون أعضاء هيئة التدريس ينتمون إلى فئة اجتماعية متعلمة - كل ذلك يفرض نوعًا راقياً من التعامل والعلاقة المحترمة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Berk, 1996) التي أشارت إلى فعالية استخدام استراتيجيات تدريسية توظف الجانب الإنساني وحس الدعابة واحترام المتعلمين.

٤. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس وبدرجة (غالبًا) يعرضون أثناء تدريسهم استراتيجيات التدريس عرضًا نظريًا (الفقرة رقم ١٧، ومتوسطها ٣,٧٠)، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام أساليب التقويم المتنوعة (الفقرة رقم ٢٤، ومتوسطها ٣,٥٦).

٥. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس وبدرجة (أحيانًا) يشجعون الطلاب على التعلم الذاتي (الفقرة رقم ٦، ومتوسطها ٣,٣٧)، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني (الفقرة رقم ٢٠، ومتوسطها ٣,٣٠)، ويستخدم الأعضاء في تدريسهم إستراتيجية المناقشة (الفقرة رقم ٢، ومتوسطها ٣,٢٤)، ويدرب الأعضاء الطلاب على إستراتيجية التدريس المصغر (الفقرة رقم ٢٣، ومتوسطها ٣,١٤)، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام إستراتيجية الاستقصاء (الفقرة رقم ١٩، ومتوسطها ٣,٠٦)، وتراعى استراتيجيات التدريس تنوع أساليب التعلم عند الطلاب (الفقرة ١٦، ومتوسطها ٢,٩٨)، وينوع الأعضاء في استخدام استراتيجيات التدريس بحسب الموقف التعليمي (الفقرة ٧، ومتوسطها ٢,٩٨)، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام إستراتيجية تمثيل الدور (الفقرة رقم ٢٢، ومتوسطها ٢,٩٢)، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم (الفقرة رقم ٢١، ومتوسطها ٢,٧٤)، ويستخدم الأعضاء في

تدرّسهم إستراتيجية الاستقصاء (الفقرة رقم ٣، ومتوسطها ٢,٦٤)، وتنفق النتيجة الأخيرة مع دراسة (نقي، ١٩٨٩) والتي أشارت إلى أن إستراتيجية الاستقصاء تستخدم بشكل أقل من الاستراتيجيات الأخرى، مثل المحاضرة والمناقشة.

٦. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس وبدرجة (نادراً) يستخدمون إستراتيجية التعلم التعاوني (الفقرة رقم ٤، ومتوسطها ٢,٤٧)، ويستخدمون إستراتيجية خرائط المفاهيم (الفقرة ٥، ومتوسطها ٢,٤١)، وإذا ما حاولنا أن نربط بين هاتين النتيجتين والنتائج السابقة في (رقم ٥) والذي يتضمن أن الأعضاء يستخدمون (أحياناً) استراتيجيات تدريس حديثة وفعالة، مثل التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والمناقشة، والتدريس المصغر، والاستقصاء، وغيرها، فإنه يمكن القول إن هناك توجّهاً عامّاً في مريّات طلاب التربية الميدانية يشي بنمطية وتقليدية استراتيجيات التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين؛ بل إن إستراتيجية التدريس الوحيدة التي حققت درجة (دائماً) في الاستخدام هي المحاضرة؛ مما يدل على أنّها الإستراتيجية الأكثر استخداماً من الأعضاء. وهناك بعض التفسيرات المحتملة لهذه النتائج (غلبة النمطية والتقليدية)، منها مثلاً ضعف مهارات بعض أعضاء هيئة التدريس وخلفياتهم المعرفية والتربوية حول استراتيجيات التدريس الحديثة، ويؤيد هذا التفسير أن بعض من يقوم بتدريس مقررات (طرق التدريس) هم من المعيدّين والمحاضرين، وبعضهم الآخر من حملة شهادة الدكتوراه ولكن في تخصصات اللغة العربية البحتة (نحو وصرف وأدب ونقد وبلاغة وعلم لغة...)؛ وذلك بسبب الحاجة وقلة المختصين في مناهج واستراتيجيات التدريس بشكل عام، وتدريس اللغة العربية خصوصاً. أما التفسير الآخر فيعود إلى قلة الوقت المخصص لمقرري طرق التدريس؛ حيث تشير الخطة الدراسية لمساق الإعداد التربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين إلى أن هناك مقررين لطرق التدريس: طرق التدريس العامة وله ساعتان: طرق التدريس الخاصة - لغة عربية وله ساعتان. ومن الثابت لدى المختصين أن هاتين الساعتين المعتمدين لكل مادة لا تكفي لتغطية استراتيجيات التدريس درساً وبحثاً وتحليلاً وتدريماً، فضلاً عن كون استراتيجيات التدريس الحديثة تحتاج إلى مران ودربة، وتطبيق لفنياتها وخطواتها في قاعة الدرس؛ مما يجعل أعضاء هيئة التدريس يميلون لعرض هذه الاستراتيجيات بشكل نظري. ولعل ما يؤيد ذلك أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس وبدرجة (غالباً) يعرضون أثناء تدرّسهم استراتيجيات التدريس عرضاً نظرياً (الفقرة رقم ١٧، ومتوسطها ٣,٧٠)، ومن هنا، فإن الحاجة ماسة لتطوير الخطة الدراسية للبرنامج؛ حيث أشارت دراسة العقيلي (٢٠٠٥) إلى افتقاد الخطة إلى مقررات تربوية يحتاجها معلم المستقبل وكذلك تضمنها لمقررات لا يحتاجها معلم المستقبل. وقد أشار باحث آخر إلى تقادم الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم في كليات المعلمين بعامة، حيث مر عليها وقت طويل دون أن تراجع أو تفحص بشكل دقيق وعلمي (الشرقي، ٢٠٠٤).

## استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

### المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

٧. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس وبدرجة (نادراً) يستخدمون التقنيات الحديثة أثناء تدريسهم (الفقرة ١٣، ومتوسطها ٢,٢٨)، ويستخدمون برامج حاسوبية أثناء تدريسهم (الفقرة ١٢، ومتوسطها ٢,٠٣)، ويستفيدون من الشبكة العنكبوتية (الانترنت) لأغراض التدريس (الفقرة ١٤، ومتوسطها ١,٩٧)، ويعرضون بعض الأفلام التعليمية أثناء تدريسهم (الفقرة ١٥، ومتوسطها ١,٩٦)، وربما تعود هذه النتيجة إلى قلة الإمكانيات والتسهيلات التقنية في كليات المعلمين، وضعف خبرة بعض أعضاء هيئة التدريس في كيفية استخدامها، وتتفق هذه النتائج مع الدراسة التي أعدها مكتب التعليم الأمريكي (٢٠٠٠) والتي كان من ضمن نتائجها قلة استخدام التقنية الحديثة في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم.

السؤال الثاني: ما مرئيات طلاب التربية الميدانية في أساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من طلاب التربية الميدانية على الفقرات الممثلة لأساليب التقويم المستخدمة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من طلاب التربية الميدانية على الفقرات الممثلة لأساليب التقويم مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب اختبارات المقال.	٣,٩١	٠,٩٥	غالبًا
٢	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب الاختبارات الموضوعية.	٣,٦٢	٠,٩٩	غالبًا
١٠	يتيح أعضاء هيئة التدريس لطلابهم تحديد مواعيد الاختبارات	٣,٥٣	١,٣٠	غالبًا
١١	يتيح أعضاء هيئة التدريس لطلابهم مناقشة نتائج الاختبارات	٣,٤٦	١,٢٨	غالبًا
٤	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب إعداد التقارير أو البحوث	٣,٢٤	١,٠٨	أحياناً
١٢	يوظف عضو هيئة التدريس نتائج التقويم في تطوير	٣,٢٤	١,٠٩	أحياناً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
	أدائه الدراسي.			
١٣	يوظف عضو هيئة التدريس نتائج التقويم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب.	٣,١٣	١,١٤	أحياناً
٥	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب اختبارات قصيرة.	٢,٨٢	١,٢٣	أحياناً
٩	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم اختبارات تقيس المهارات	٢,٥٩	١,٢٦	نادراً
٣	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب نقد المقالات	٢,٤٤	١,١٦	نادراً
٨	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب الاختبارات الشفهية	٢,٤١	١,٢١	نادراً
٧	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب التقويم المستمر	٢,٣٨	١,٤٠	نادراً
٦	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب بطاقة الملاحظة	٢,٠٨	١,٢١	نادراً
	الفقرات جميعاً	٢,٩٩	٠,٧٦	أحياناً

#### ويتضح من خلال تحليل الجدول السابق النتائج التالية:

١. أن متوسطات استجابات العينة من طلاب التربية الميدانية تراوحت بين (٣,٩١) للفقرة الخاصة باستخدام أسلوب اختبارات المقال، و(٢,٠٨) للفقرة الخاصة باستخدام أسلوب بطاقة الملاحظة، وبمتوسط عام قدره (٢,٩٩)؛ أي أنهم يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أساليب التقويم الواردة في الأداة بدرجة (أحياناً) بشكل إجمالي.
٢. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أسلوب الاختبارات المقالية (الفقرة رقم ١، ومتوسطها ٣,٩١) ، وأسلوب الاختبارات الموضوعية (الفقرة رقم ٢، ومتوسطها ٣,٦٢)، وكلا الأسلوبين جاءا بدرجة (غالبًا)؛ أي أنهما أكثر أساليب التقويم استخدامًا من أعضاء هيئة التدريس، وعند مقارنة هذه النتيجة بما جاء في نتيجة السؤال الأول من كون إستراتيجية المحاضرة هي أكثر استراتيجيات التدريس استخدامًا من الأعضاء وفقًا لمرئيات طلاب التربية الميدانية (بمتوسط حسابي



## استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

### المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

(٤,٤٧)، حيث حازت على درجة (دائمًا) من حيث الاستخدام، وكذلك أن الأعضاء يعرضون أثناء تدريسهم استراتيجيات التدريس عرضًا نظريًا (ومتوسطها ٣,٧٠) ودرجة استخدامها (غالبًا) - نجد أن هناك تناغمًا في استجابات العينة؛ ذلك أنه من الثابت علميًا ومنطقيًا أن أساليب التقويم المطردة والمناسبة مع إستراتيجية المحاضرة في التدريس هما أسلوبا الاختبارات المقالية والموضوعية؛ وذلك طبقًا لدراسات عديدة، ومنها دراسة أعدها مركز التميز في التدريس Center for Teaching Excellence, CTE (2009) فرجينيا كومولث.

٣. ولعل ما يؤيد وجود هذا التناغم في استجابات طلاب التربية الميدانية أن أساليب التقويم الحديثة جاءت في درجة (نادرًا) من حيث الاستخدام من أعضاء هيئة التدريس، مثل اختبارات تقيس المهارات (الفقرة رقم ٩، ومتوسطها ٢,٥٩)، وأسلوب نقد المقالات (الفقرة رقم ٣، ومتوسطها ٢,٤٤)، وأسلوب التقويم المستمر (الفقرة رقم ٧، ومتوسطها ٢,٣٨)، وأسلوب بطاقة الملاحظة (الفقرة رقم ٦، ومتوسطها ٢,٠٨)، وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج السؤال الأول والتي أشارت إلى أن استراتيجيات التدريس الحديثة جاءت في درجة (نادرًا) من حيث الاستخدام، مثل إستراتيجية التعلم التعاوني (متوسطها ٢,٤٧)، إستراتيجية خرائط المفاهيم (متوسطها ٢,٤١)، استخدام التقنيات الحديثة في التدريس (متوسطها ٢,٢٨)، ويمكن القول إن هذه النتائج تعزز ما تقرره كثير من الدراسات من وجود علاقة طردية بين إستراتيجية التدريس وأسلوب التقويم المستخدم؛ فعندما (يندر) استخدام إستراتيجية تدريس حديثة، (يندر) استخدام أسلوب تقويم حديث، أي أن إستراتيجية التدريس تستلزم (وربما تفرض) نوعًا محددًا من التقويم ينسجم معها ويستجيب لفياتها وخطواتها، وربما تعود هذه العلاقة الطردية بين إستراتيجية التدريس وأسلوب التقويم المستخدم إلى أن الإطار النظري والمفاهيمي لهما متقارب، فمثلًا استراتيجيات التدريس و أساليب التقويم القديمة أساسها النظري والفكري في النظريات التقليدية من سلوكية وغيرها، أما استراتيجيات التدريس و أساليب التقويم الحديثة فأساسها الفكري والمفاهيمي في النظريات المعرفية والبنائية، وتتفق هذه النتائج (ندرة استخدام أساليب التقويم الحديثة) مع دراسة (المسيلم، ١٩٩٣) والتي أشارت إلى شيوع الأساليب التقليدية في التقويم في بعض كليات التربية في دول الخليج العربي.

٤. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يتيحون لطلابهم تحديد مواعيد الاختبارات (الفقرة رقم ١٠، ومتوسطها ٣,٥٣)، ويتيحون لهم مناقشة نتائج الاختبارات (الفقرة رقم ١١، ومتوسطها ٣,٤٦)، وكلاهما بدرجة (غالبًا). وربما تعود هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية للطلاب، وكذلك المرحلة الدراسية الجامعية، والتي تفرض نضجًا في الوعي والتفكير، ونوعًا راقيًا من العلاقة التي تقوم على الاحترام المتبادل بين الطلاب و أعضاء هيئة التدريس.

٥. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أسلوب الاختبارات الشفوية (الفقرة رقم ٨، ومتوسطها ٢,٤١) بدرجة (نادراً). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام هذا الأسلوب هو أصلاً قليل في مستوى التعليم الجامعي. إضافة إلى ذلك، فإن الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين لا تتضمن مقررات تتطلب استخدام أسلوب الاختبارات الشفوية، باستثناء مادة واحدة، وهي القرآن الكريم، حيث لا توجد في الخطة مقررات في القراءة الجهرية أو الشفوية.

٦. أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس وبدرجة (أحياناً) يستخدمون أسلوب إعداد التقارير أو البحوث في تقويم طلابهم (الفقرة رقم ٤، ومتوسطها ٣,٢٤)، ويوظفون نتائج التقويم في تطوير أدائهم التدريسي (الفقرة رقم ١٢، ومتوسطها ٣,٢٤)، ويوظفون نتائج التقويم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب (الفقرة رقم ١٣، ومتوسطها ٣,١٣)، و يستخدمون أسلوب الاختبارات القصيرة في تقويم طلابهم (الفقرة رقم ٥، ومتوسطها ٢,٨٢)، وتعد النتيجة الأخيرة (أسلوب الاختبارات القصيرة) جديرة بالمناقشة؛ لأن هذا الأسلوب من المفترض أن يكون استخدامه (غالباً) لارتباطه الوثيق بإستراتيجية المحاضرة في التدريس بحسب دراسة مركز التميز في التدريس فرجينيا كومولث، الأنف ذكرها، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن لائحة الاختبارات في كليات المعلمين تنص على أن درجات اختبارات أعمال الفصل الدراسي أربعون درجة موزعة على اختبارين فقط، وللإختبار النهائي ستون درجة؛ مما يقلل الفرصة لدى أعضاء هيئة التدريس لاستخدام أسلوب الاختبارات القصيرة بكثرة.

## التوصيات

كان الهدف الرئيس لهذه الدراسة فحص مرئيات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. ومن خلال تحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخلوص إلى مجموعة من التوصيات التي سوف تسهم في تطوير استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين، وهذه التوصيات هي:

١. نظرًا لوجود توجه عام في مرئيات طلاب التربية الميدانية على شيوع استخدام استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم تقليدية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين، فإن الحاجة ماسة لإنشاء (مركز التميز في التدريس الجامعي) في الكليات يعني بتدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة وتطبيقاتها الفعالة في المستوى الجامعي. ويعد إنشاء مراكز التميز في التدريس والتعلم اتجاهًا حديثًا تأخذ به عدد من الجامعات المرموقة عالمياً؛ بل إنه إحدى الممارسات المثلى التي يعتمد عليها في تطوير الوظيفة التعليمية للجامعات ورفع جودة مخرجاتها.

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

٢. ضرورة تطوير استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في ضوء المعايير المعاصرة لبناء برامج إعداد المعلم وتخطيطها، وخاصة معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) ومعايير مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم The Teacher Education Accreditation Council (TEAC)، مع مراعاة تهيئة هذه المعايير لتناسب البيئة العربية.

٣. أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والتي أفادت نتائج الدراسة أنها تستخدم بدرجة (نادراً)، مثل إستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية خرائط المفاهيم، والتقنيات الحديثة، أو بدرجة (أحياناً)، مثل استراتيجيات المناقشة، والتدريس المصغر، والاستقصاء.

٤. تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أساليب التقويم الحديثة والتي أشارت نتائج الدراسة إلى أنها تستخدم بدرجة (نادراً)، مثل اختبارات تقيس المهارات، وأسلوب نقد المقالة، وأسلوب التقويم المستمر، أو بدرجة (أحياناً)، مثل أسلوب إعداد البحوث والتقارير.

٥. التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بما يحقق انسجامها وتناغمها مع أساليب التعلم لدى الطلاب؛ ذلك أن هذا التنوع يحقق هدفين متداخلين: الأول رفع كفاءة الإستراتيجية إلى أقصى درجاتها، والثاني تعزيز جودة تعلم الطلاب، كما تشير إلى ذلك كثير من الدراسات (Franzone & Assar, 2009).

٦. تطوير محتويات مقرري طرق التدريس العامة والخاصة في خطة برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين شكلاً ومضموناً وكمياً وكيفياً؛ بحيث يبدأ التطوير من تحويل اسم المادتين إلى (استراتيجيات التدريس) بوصفه اتجاهًا حديثًا بدلاً من (طرق التدريس)، وتحديث مفرداتها لتتضمن استراتيجيات تدريس حديثة، وكذلك رفع عدد ساعاتها كي تتاح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتدريب الطلاب على الاستراتيجيات وبنيتها؛ لأن الأعضاء - ووفقاً لنتائج الدراسة - غالباً ما يعرضون أثناء تدريسهم استراتيجيات التدريس عرضاً نظرياً. وينبغي تطوير (ملف المقرر) ليشمل - وبشكل محدد - استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة التي يجب على الأعضاء استخدامها؛ كي لا يترك الموضوع للاجتهاد أو الاختيار العشوائي، وهذا الاتجاه تتطلبه معظم منظمات الجودة والاعتماد الأكاديمي في كثير من الدول المتقدمة (النبوي، ٢٠٠٨).

٧. تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف نتائج التقويم بشكل مستمر ودائم في تطوير أدائهم التدريسي ومعالجة ضعف تحصيل الطلاب.

٨. ضرورة إعطاء الطلاب مجالاً لتحديد الأساليب المتبعة في تقويم أدائهم؛ كي يشاركوا بفعالية في العملية التعليمية.
٩. أهمية أن يتضمن نظام الاختبارات والتقويم في كليات المعلمين تصوراً واضحاً لعملية التقويم من خلال توزيع الدرجات على قياس متنوع للمهارات والقدرات المتعددة لدى الطلاب
١٠. ضرورة إسناد تدريس مقررات طرق التدريس لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين ومن حملة الدكتوراه؛ حيث أشار كثير من طلاب التربية الميدانية في الأسئلة المفتوحة من الاستبانة إلى أن معظم من يقوم بالتدريس في كليات المعلمين هم من المعيدين والمحاضرين؛ مما يقلل من جودة وممارسات استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة.
١١. توعية أعضاء هيئة التدريس خصوصاً أصحاب التخصصات الأكاديمية (غير التربوية) بكيفية تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة. وأساليب التقويم المتنوعة والتي تقيس مهارات التحليل والتركيب والربط.
١٢. تفعيل الفصل الدراسي الخاص بالتربية الميدانية والفصول السابقة له والمخصصة للمشاهدة؛ من أجل إتاحة فرصة كبيرة للتطبيق الفعال لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة، وتدريب الطلاب على توظيف أساليب التعلم عند التلاميذ لتفعيل التعلم اللغوي، بما يتناسب مع القدرات والمهارات والأساليب المتنوعة لهم، وإعداد معلمي المستقبل لاستثمار التقنيات الحديثة في التدريس، وتأهيلهم للتفاعل الخلاق والمنتج مع مختلف جوانب العملية.
١٣. تزويد الكليات بالمعامل والتجهيزات الحديثة التي تساعد في تدريس المقررات اللغوية والتربوية، وتوظيف علوم التقنية والاتصال في كل ذلك.

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات  
المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية

١. أحمد، محمد (٢٠٠٠). فلسفة إعداد معلم اللغة العربية. القاهرة: دار النهضة المصرية.
٢. البزاز، حكمت عبد الله (١٩٨٩م). اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين. رسالة الخليج العربي، ٢٨، س١٦، ص٢١٧-٣١٧.
٣. توم، آلن (١٩٩١). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين. سلسلة فاست باك رقم ٣٢٥. (ترجمة بشير العيسوي). الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.
٤. الجبر، سليمان (١٤١٢). تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية - جامعة الملك سعود: دراسة ميدانية. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٥. جلاتهورن، ألن أ. (١٩٨٧). قيادة المنهج. ترجمة إبراهيم الشافعي وآخرين. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
٦. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - جستن (٢٠٠٦). إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. البحوث وأوراق العمل، اللقاء السنوي الثالث عشر ٢١-٢٢/٢٠٠٦م. جامعة الملك سعود.
٧. 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.
٨. حمود، رفيقة (١٩٩٨). الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم. دراسة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، قطر، ٢٧-٣٠

سبتمبر.

٩. الراشد، إبراهيم، حمدان الغامدي (١٤١٢). دراسة تقويمية لمواد الإعداد التربوي في كليات

المعلمين) مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد ٣١، ص ٥٣٧-

٦١٦.

١٠. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم

والتعلم. سلسلة أصول التدريس، الكتاب الرابع. القاهرة: عالم الكتب، ط ١.

١١. الشرقي، محمد (٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة

العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، العدد ٩٢، ص ٢٥، ص ٤٧-٨٤.

١٢. العتيبي، منير، وغالب، محمد (١٩٩٦). معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج

إعداد المعلمين في الجامعات العربية. رسالة الخليج العربي، العدد ٥٨، ص ١٦، ص

٩٥-١٣٠.

١٣. العقلي، عبد المحسن سالم (٢٠٠٥). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد ٢٩

(الجزء الرابع)، ص ٣٠١-٣٨٢.

١٤. فضل الله، محمد، وقاسم، محمد (٢٠٠٣). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية

بكلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢١، ص

١٦٣-١٩٧.

١٥. الكندري، جاسم، وفرج، عبد الستار (٢٠٠١). الترخيص لممارسة مهنة التعليم رؤية

مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي". المجلة التربوية، مركز النشر العلمي، جامعة

الكويت، ١٥ (٥٨)، ص ١٣-٥٤.

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات  
المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

١٦. الكندري، عبد الله (١٩٩٤). تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدارس الكويت

الإنجليزية. المجلة التربوية، مركز النشر العلمي، جامعة الكويت، (٣٧)، ص ص ١١٣ -

١٥٠.

١٧. الكندري، عبد الله، وجامع، حسن، والغفور، فوزية العبد (١٩٩٣). تقومي برنامج معلم

اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٧، ص

ص ٦٨-٩٤.

١٨. اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في

المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب، ط ١.

١٩. مذكور، علي (١٩٨٨). تقويم برنامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية في كلية التربية

جامعة الملك سعود في ضوء الأهداف المرجوة منه. مركز البحوث التربوية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود.

٢٠. مراد، وليد أحمد (١٩٩٩). تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة

الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد

الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢١. المسيلم، محمد (١٩٩٣). البرامج الدراسية في مؤسسات إعداد المعلم في دول مجلس

التعاون الخليجي، المؤتمر الثاني والعشرون - جمعية المعلمين في الكويت خلال الفترة من

١٠-١٣/٤/١٩٩٣.

٢٢. مظهر، محمد، والصوفي، محمد (١٩٩٤). تصورات الطلاب المتخرجين عن مدى إسهام

برامج كلية التربية بجامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم. مجلة التربية

المعاصرة. العدد ٣١، س ١١، ص ص ٤٦-٧٥.

٢٣. مكسي، محمد (٢٠٠٥). الاستراتيجيات التعليمية - التعلمية والكفايات. سلسلة

دراسات تربوية ٥. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط ١.

٢٤. النبوي، أمين محمد (٢٠٠٨). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي. سلسلة آفاق تربوية

متجددة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط ١.

٢٥. نقي، إبراهيم (١٩٨٩). تقويم الجانب التربوي في برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية

بجامعة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك

سعود.

٢٦. وزارة المعارف (١٤٢٠). التقرير الوثائقي لكليات المعلمين. وكالة الوزارة لكليات المعلمين،

عمادة الشؤون التعليمية والبحث العلمي. الرياض: مطابع دار طيبة، ط ١.

### ثانياً/ المراجع الأجنبية

1. Adams, P. E., & Krockover, G. H. (1997). Beginning science teacher cognition and its origins in the preservice science teacher program. Journal of Research in Science Teaching, 34,633-653.
2. Annual Performance Reports for Preparing Tomorrow's Teachers to use Technology (1999-2000). [www.ed.gov](http://www.ed.gov).
3. Berk, R. A. (1996). Student Ratings of 10 Strategies for Using Humor in College Teaching. Journal on Excellence in College Teaching, 7 (3), 71-92.



4. Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17 (3), 48-62.
5. Bullough, JR. R. V., Clark, D. C., & Patterson, R. S. (2003). Getting in step: accountability, accreditation and the standardization of teacher education in the United States. Journal of Education for Teaching, 29 (1), 35-51.
6. Center for Teaching Excellence, CTE (2009). Choosing evaluation strategies- an overview. VCU: Virginia Commonwealth University. [http://www.vcu.edu/cte/resources/nfrg/12\\_01\\_choosing\\_evaluation.htm](http://www.vcu.edu/cte/resources/nfrg/12_01_choosing_evaluation.htm) (Accessed 10 Feb., 2012).
7. Cobb, V. (1999). An international comparison of teacher education. Eric Clearing House on Teaching and Teacher Education, Washington DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 489).
8. Conn, P. (1999). Teacher education as it relates to national accreditation and state approval. Education, 120 (1), 10-13.
9. Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein. S. P. (1995). A license to teach: Building a profession for 21<sup>st</sup> century schools. Boulder, CO: West view Press.
10. Educational Testing Service, ETS (1999). The academic quality of prospective teachers: The impact of admissions and licensure testing. Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
11. Franzoni, A. L., & Assar, S. (2009). Student Learning Styles Adaptation Method Based on Teaching Strategies and Electronic Media. Educational Technology & Society, 12 (4), 15-29.

12. Good, T. L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds.), Handbook of Research on Teacher Education, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Macmillan, 617-665.
13. Goodlad, J. (1990). Teachers for our nation's schools. San Francisco: Jossey-Bass.
14. Higginson, F. L. (1996). Teacher roles and global change. The 45<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education. (UNESCO-Geneva, 30 Sep. - 5 Oct.).
15. Holm, L. & Horn, C. (2003, March). Priming schools of education for today's teachers. *Educational Digest*, 68 (7), 25- 32.
16. Lucas, C. J., & Murry, J. W. (2002). *New Faculty: A Practical Guide for Academic Beginners*. New York: Palgrave.
17. McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. New York: Houghton Mifflin Company.
18. Murtagh, L. & Webster, M. (2010). Scaffolding teaching, learning and assessment in Higher Education. Tean Journal. 1 (2) December [Online]. Available at: <http://bit.ly/tvfJ5M> ( Accessed 23 November, 2011).
19. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) 2000 Standards, <http://www.ncate.org>
20. Public Education Network, PEN (2003). *The voice of new teacher*. Washington, D C.
21. Richardson, V. (1990). The evaluation of reflective teaching and teacher education. In R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press, 3-19.

22. Sajjad, S. (n. d.). Effective Teaching Methods at Higher Education Level. [http://www.wfate.org/papers/Research paper Teaching meth ods.pdf](http://www.wfate.org/papers/Research paper Teaching methods.pdf) (Accessed 11 Feb, 2012).
23. Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
24. Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
25. Valli, L. (2000). Facing the urban, diversity challenge: teacher education in the US. In A. Scott & J. Freeman-Moir (eds.), *Tomorrow's Teachers: International and Critical Perspectives on Teacher Education*. Christchurch, New Zealand: Canterbury University Press, 123-142.
26. Valli, L., & Rennert-Ariev, R. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Curriculum Studies*, 34 (2), 201-225.
27. Wise, A. E., & Leibbrand, J. A. (2000, April). Standards and teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 612-618.
28. Wolf, D., Bixby, J., Glenn III, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. In G. Grant (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 17. Washington, DC: American Educational Research Association, 31-74.

**ملحق رقم (١)**

**استبانة استراتيجيات التدريس**

أولاً/ البيانات الأولية:

١. الكلية التي تدرس فيها.
٢. المستوى الدراسي.

ثانيا/ ضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك فيما يلي:

تسلسل	العبرة	درجة الاستخدام			
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم استراتيجية المحاضرة.				
٢	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم استراتيجية المناقشة.				
٣	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم استراتيجية الاستقصاء.				
٤	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم استراتيجية التعلم التعاوني.				
٥	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم استراتيجية خرائط المفاهيم.				
٦	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على التعلم الذاتي.				
٧	ينوع أعضاء هيئة التدريس في استخدام استراتيجيات التدريس بحسب الموقف التعليمي.				
٨	يحترم أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر الطلاب.				
٩	يتقبل أعضاء هيئة التدريس استفسارات طلابهم.				

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات

المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

١٠	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على المشاركة والمناقشة.
١١	يتيح أعضاء هيئة التدريس الطلاب عرض مشكلاتهم ومناقشتها معهم.
١٢	يستخدم أعضاء هيئة التدريس برامج حاسوبية أثناء تدريسهم.
١٣	يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة أثناء تدريسهم.
١٤	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لأغراض التدريس.
١٥	يعرض أعضاء هيئة التدريس بعض الأفلام التعليمية أثناء تدريسهم.
١٦	تراعي استراتيجيات التدريس تنوع أساليب التعلم عند الطلاب.
١٧	يعرض أساتذة طرق التدريس أثناء تدريسهم استراتيجيات التدريس عرضاً نظرياً.
١٨	يدرّب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام الحوار والمناقشة.
١٩	يدرّب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام استراتيجية الاستقصاء.
٢٠	يدرّب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.
٢١	يدرّب أساتذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

					٢٢	يدرب أستاذة مقرر طرق التدريس طلابهم على استخدام استراتيجية تمثيل الدور.
					٢٣	يدرب أستاذة طرق التدريس طلابهم على استخدام استراتيجية التدريس المصغر.
					٢٤	يدرب أستاذة طرق التدريس طلابهم على استخدام أساليب التقويم المتنوعة.

هل لديك ملحوظات حول استراتيجيات التدريس؟ فضلاً، أذكرها.

.....

.....

.....

.....

استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربي في كليات  
المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

ملحق رقم (٢)

استبانة أساليب التقويم

أولاً/ البيانات الأولية:

١. الكلية التي تدرس فيها.
٢. المستوى الدراسي.

ثانياً/ ضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك فيما يلي:

تسلسل	العبرة	درجة الاستخدام			
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب اختبارات المقال.				
٢	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب الاختبارات الموضوعية.				
٣	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب نقد المقالات.				
٤	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب إعداد التقارير أو البحوث.				
٥	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب اختبارات قصيرة.				
٦	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب بطاقة الملاحظة.				
٧	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب التقويم المستمر.				
٨	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم أسلوب الاختبارات الشفهية.				
٩	يستخدم أعضاء هيئة التدريس في تقويم طلابهم اختبارات تقيس المهارات.				
١٠	يتيح أعضاء هيئة التدريس لطلابهم تحديد				

					مواعيد الاختبارات.	
					يُتيح أعضاء هيئة التدريس لطلابهم مناقشة نتائج الاختبارات.	١١
					يوظف عضو هيئة التدريس نتائج التقييم في تطوير أدائه التدريسي.	١٢
					يوظف عضو هيئة التدريس نتائج التقييم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب.	١٣

هل لديك ملحوظات حول أساليب التقييم؟ فضلاً، أذكرها.

.....

.....

.....

.....