دليل المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية وفاعليته في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية ومهارات تخطيط الدرس لديهم

إعداد

د. سعاد جابر محمود حسن

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية المساعد

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية- جامعة أسوان

دليل المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية وفاعليته في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية ومهارات تخطيط الدرس لديهم

إعداد

د. سعاد جابر محمود حسن

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية المساعد

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية- جامعة أسوان

المستخلص

هدف البحث إلى تحديد مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالمستويات المعيارية للمتعلم في اللغة العربية، وتحديد تصوراتهم عنها، وبناء دليل المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية، وتعرف فاعليته في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية ومهارات تخطيط الدرس، تم إعداد اختبار المستويات المعيارية للمتعلم، و استمارة مقابلة مقننة، و بطاقة تقييم خطة الدرس، ودليل المعلم للمستويات المعيارية، واعتمد البحث على المنهجين النوعي والتجريبي وتكونت مجموعة البحث من ثمان معلمات للغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة أسوان، وتوصل إلى أن مستوى معرفة المعلمات الضعيف أثر على تصوراتهم عن المستويات المعيارية وجدواها وأهميتها، وأن الدليل ذو فاعلية في تنمية معرفة مجموعة البحث وتنمية مهارات تخطيط الدرس، وأوصى البحث بدراسة تصورات معلمي اللغة العربية واعتقاداتهم عن المعايير وغيرها من حركات إصلاح التعليم، وإعداد نسخة مبسطة من المعايير لأولياء الأمور وللطلاب، وتوفير الأدلة المبسطة للاتجاهات الحديثة في المناهج لتوعية المعلمين بها.

كلمات مفتاحية: المستويات المعيارية، تعليم اللغة القائم على المعايير، معرفة المعلم، تصورات المعلم، التدريس المعتمد على المعايير

A guide of standards levels for Arabic language learners and its effectiveness in developing Arabic language teachers' knowledge and lesson planning skills.

Abstract

The research aimed to measure knowledge level of Arabic language teachers in the preparatory stage about the standard levels of the learner in Arabic language, detect their perceptions about it, build a guide of the standard levels, and measure its effectiveness in developing Arabic language teachers' knowledge and lesson planning skills, the standard levels test for the learner was prepared, a standardized interview form, a lesson plan assessment card, and a teacher's guide for the standard levels, The research used qualitative and experimental approaches, the research group consisted of eight teachers of the Arabic language in the preparatory stage, and reached that teachers 'poor knowledge level affected their perceptions of the standards, their relevance and importance, and that the guide is effective in developing knowledge of the research group, developing lesson planning skills,

The research recommended studying the perceptions of Arabic language teachers and their beliefs about the standards. Preparation of a simplified version of the standards It is intended for parents and students, and provides simplified guide of recent trends in curricula to educate teachers about them.

Key Words: Standards levels, Standards-based language teaching, teacher knowledge, teacher perceptions, standards-based teaching

أولا -المقدمة:

اللغة العربية لغة القرآن الكريم، ومستودع الثقافة العربية الأصيلة وحاملةً للتراث عبر الأجيال، ونظاماً ثقافياً متنامياً، ومجالاً معرفياً له بنيته التي تقوم على قواعد ومعايير تضبط الممارسة اللغوية الشفهية والكتابية وتوجهها، مما يكشف عن تكامل علومها في ضوء المعني اللغوي والسياق الاجتماعي.

يعد معلم اللغة العربية الفعّال العنصر الأساسي في العملية التعليمية، فهو المسؤول عن تعليم الطلاب مهارات اللغة التي تعد أولى أدوات التعلم واكتساب العلم، فيعلمهم القراءة ليستطيعوا تحصيل باقي المواد الدراسية من علوم ودراسات وغيرها، وهو المضطلع بمهمة تعليمهم الكتابة للوفاء بمتطلبات الدراسة والحياة كذلك؛ لذلك تؤدى الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورًا حاسمًا في الناتج التحصيلي لطلابه على المستويات المختلفة من معرفية ونفسية وأدائية.

كما أن معلم اللغة العربية من أهم عوامل بناء رأس المال الثقافي الذي هو عبارة عن الموارد التي يحوزها الفاعل الاجتماعي من خلال علاقته بالثقافة، سواء كانت هذه الموارد موروثة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، مثال اللغة، وعناصر البنية العقلية أنماط التفكير، والاستعدادات، ونظم المعاني، أو مكتسبة من خلال المؤهلات التعليمية، وتقاس قيمة كل مؤهل هنا بالاعتماد على عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم. **(خالد كاظم أبو دوح،٢٠١٩)**

و يمكن لمفهوم رأس المال الثقافي أن يساعد معلمي اللغة على التطور بشكل احترافي ويمكن أن يؤدي إلى مفاهيم أخرى ذات صلة يمكنها معالجة المشكلات السلوكية في الفصل الدراسي وتسهيل التدريس، ويرتبط بمجالات أخرى مثل المهارات الشخصية التي تشير إلى المهارات المرغوبة في عالم الأعمال اليوم وهي معرفة كيفية العمل معًا، وإنشاء الفريق، والتواصل مع الآخرين، والاعتراف بمعرفة الآخر وتقديرها وعدم التفكير في أن أحدهم لديه كل الإجابات، وعلى المهارات وراء المعرفية (Pollock,May, 2018)

و التعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفء الذى يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التى تجعله قادرا على تقديم تعليم نوعى متميز، وتحتاج الجودة المطلوبة في أداء المعلم إلى معايير ومؤشرات لمراقبتها وضمان تحققها فى هذا الأداء فهى بمثابة المحك الذى يقاس فى ضوئه مستوى أداء المعلم للبعد عن الذاتية فى الحكم على الأداء، وتعطى للمعلم

الحافز للوصول للصورة المثالية المرجوة فى أدائه كما أن هذه المعايير تسهل بناء برامج التنمية المهنية التى يحتاجها المعلم(سالم عبد الله ، ٢٠١٠ ص ٩٣)

ولن يستطيع المعلم أن يؤدى هذا الدور إلا إذا امتلك المعرفة والمهارات التى تمكنه من القيام بمهامه، و يُنظر إلى المعرفة بشكل عام على أنها "الموضوعات، والمفاهيم، والعلاقات المرتبطة بمجال ما موضع الاهتمام" (Howe,2003) وعندما ترتبط المعرفة بمجال ما فإنها تصطبغ بما يحتويه من عناصر؛ ففي مجال التدريس هناك نوعين من المعرفة؛ الأولى: معرفة المادة الدراسية"Subject matter Knowledge" ويقصد بها " المعلومات والمبادئ التنظيمية، والمفاهيم المحورية لفرع علمي معين"، والثانية: المعرفة التدريسية"Pedagogical Knowledge "ويقصد بها المعلومات والمبادئ التدريسية والأساليب العامة التي لا ترتبط بمادة معينة، وتتضمن التعليم والتعلم، والمتعلمين، والتدريس العام، وإدارة الصف، والاستراتيجيات التعليمية.(Borg,2003)

وهناك ثلاثة جوانب مميزة لمعرفة المادة الدراسية تخص القراءة والكتابة حددها **Medwell, Wary, Poulson, Fox,2000** وهى:

أ- معرفة محتوى ووظائف القراءة والكتابة: ما يحتاج الأطفال أن يتعلموه كي يستمروا ناجحين.
ب-معرفة المحتوى التدريسي: كيف تقدم عمليات القراءة والكتابة ومحتواها بنجاح.
ج-معرفة المتعلمين والطرق التى يتعلمون بها.

والتمكن اللغوى والمعرفة من خصائص معلم اللغة العربية الفعال (رائد وآخرون،٢٠١٢) وقد أكدت نتائج دراسة **(Berninger&Mcculchen,1999)** أهمية أن يعرف معلم القراءة الجوانب المتعلقة باللغة ومنها: الإدراك الصوتى، وعلاقة الأصوات بالحروف، والتحليل الصوتى والمزج، والسوابق واللواحق وغيرها من ظواهر اللغة المرتبطة بالقراءة التى ثبت أن لها علاقة بصعوبات القراءة، وأدب الطفل حتى يمكنه تطبيق مدخل تعليم القراءة القائم على الأدب.

كما وضع **(2000,Learning First Alliance)** وهو عبارة عن رابطة مكونة من اثنتا عشرة جمعية مهتمة بالتعليم والمعلمين دليلاً للتنمية المهنية لمعلمى القراءة تضمن تسعة مجالات

للمعرفة اللازمة لمعلمى القراءة هي: الإدراك الصوتى، والصوتيات، وفك الشفرة، والطلاقة، وفهم النص، والتعبير المكتوب، والتهجئة والخط، والتقويم المستمر، وإثارة الدافعية للقراءة.

وأشار Baswedan (2018) كذلك إلى أن معرفة القراءة والكتابة هي إحدى المهارات التي يجب أن يمتلكها كل شخص في القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى الشخصية والكفاءة. يجب أن يمتلك كل شخص الكتابة والقراءة الأساسية والحساب والعلوم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمالية والثقافة والمواطنة.

وأوصت دراسات متعددة، ومن بينها: دراسة (نوال محمد شلبى،٢٠١٤)، و دارسة (عبد العزيز عثمان، ٢٠١٩)، ودراسة (علي خلف حسين، ٢٠١٩) بعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والعلوم والرياضيات لتوعيتهم وتأهيلهم أكثر بمهارات القرن الحادي والعشرين وخاصة مهارات الثقافة الرقمية، وتضمين هذه المهارات في دليل معلم اللغة العربية لتوظيفها في العملية التعليمية و بناء أنشطة لتنميتها، و توفير أدلة معلم وبرامج لتدريب المعلم على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وقياسها.

ويترتب على القصور المعرفي لدى المعلمين وجود تصورات خاطئة تؤدى بدورها إلى ممارسات تدريسية غير ملائمة، حيث تؤثر تصوراته واعتقاداته في سلوكه التدريسي ويقصد بتصورات المعلمين حول التعلم والتعليم المعتقدات التي يحملها المعلمون حول الطرق المفضلة للتعلم والتعليم وتتضمن معنى التعلم، والتعليم، وأدوار الطلبة، وأشار كثير من الباحثين الى وجود روابط بين تصورات المعلمين وسلوكهم الصفي وبيئة التعلم، مما يؤكد أنها تؤدى دورًا جوهريًا في كيفية تفسير المعلمين للمعرفة التدريسية، وفي فهمهم لمهمات التعلم عند التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين وتعمل هذه التصورات كإطار عمل توجّه سلوكيات المعلمين Chan & (Elliott, 2004)

فقد أولى البحث التربوي قضية تصورات المعلم اهتمامًا واضحًا في السنوات الأخيرة، فحاولت الكشف عنها وتوصلت إيمان محمد غيث وأسيل أكرم الشوارب (٢٠٠٩) إلى امتلاك الطلاب المعلمين تصورات لعملية التعلم مزيجًا من التصور التقليدي والبنائي للتعلم، كما يحمل المعلمون تصورات عن كفاءتهم الذاتية تؤثر بدورها في سلوكهم التدريسي ولذا أوصت صفاء محمد محمود (٢٠١٦) بتنمية مهارات التدريس وتحسين تصوراتهم عن فاعلية أدائهم.

ومما يجب أن يعرفه معلم اللغة العربية المستويات المعيارية للمتعلم في فنون اللغة المختلفة، فهي عبارة عن تحديد لنواتج التعلم المتوقعة من المتعلمين، وقد تسابقت مختلف الدول لبناء معايير لجوانب العملية التعليمية المختلفة، ولم تكن مصر بمعزل عن هذه الحركة فبدأت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بإعداد مجموعة من الوثائق للمستويات المعيارية لمنظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، التي تتمثل في المستويات المعيارية لضمان الجودة والاعتماد لمؤسساته، والمستويات المعيارية للخريج، والمستويات المعيارية للمتعلم، والمستويات المعيارية للمعلم، والمستويات المعيارية للمنهج الدراسي. هذا إضافة إلى إعداد معايير المحتوى للمواد الدراسية للتعليم قبل الجامعي.

كان الهدف الأساسي من إعداد وثيقة معايير المتعلم بناء قاعدة من المعايير الأساسية؛ لتكون أساسًا يمكن الاستفادة منه في بناء بنوك أسئلة في كل مادة من المواد الدراسية في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعي؛ لتسهم بشكل أكثر نجاعة في تحسين عمليات إعداد الاختبارات ذات العلاقة، بما ينعكس على إصلاح عمليات التقويم وزيادة فعاليته – فإن فائدتها تمتد إلى بقية عناصر المنظومة التعليمية حيث تفيد أيضا المعلمين والموجهين وأولياء الأمور والرأي العام، حيث تطلع الجميع على المستويات المعيارية التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم في نهاية مراحل التعليم قبل الجامعي، وبالتالي فهي تعتبر موجهات لما ينبغي أن تفعله كل فئة حتى تصل بالمتعلم إلى ما ينبغي أن يكون في ضوء هذه المعايير.(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٩)

من أهم مقومات الوثيقة اشتمالها على المجالات والمعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات لمادة اللغة العربية فى الاستماع والتحدث والقراءة والأدب والبلاغة والتراكيب اللغوية والقواعد والكتابة، وقد وزع ذلك كله على مراحل التعليم العام، بحيث تم تصنيفه حسب المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، كما صنفت الوثيقة حسب مجالات اللغة :استماعًا وتحدثًا وقراءة وأدبًا وبلاغًة وتراكيب لغوية وكتابة، وصنفت مرة ثالثة وفق مصفوفة متكاملة للمجالات والمراحل والتعليمية.

و ترجع أهمية المستويات المعيارية إلى أنها تؤكد جودة التعليم، و تمد الأنظمة التعليمية بأسس للتقويم وعملياته، و تمثل أسسًا واضحة لأي برنامج تدريسي، و تقدم نموذجاً من خلاله تفكر بالتدريس و كل ما يتعلق به، وتزيد من قدرات المتعلمين و فرصهم في النجاح، وتمثل

أساسًا للمحاسبة والمساءلة، وتقدم تعريفات واضحة لكل الأدوار والواجبات لكل من في العملية التعليمية، وتساعد المعلمين في تطويرهم مهنياً (الشيماء عبد الله ومحمد عزت، ٢٠٠٥)

وقد لخص (Gay,2015) (Hilliard,2014) أهمية وضع معايير تعلم اللغات في أنها:

- تحسن تواصل الطالب مع مجتمعه، حيث ما يعرفه من اللغة وما يكون قادرًا على أدائه من مهارات اللغة.
- تساعد في تطوير مناهج تعلم اللغة.
- تعمل على تحديد الأسس الموضوعية لوضع محتوى مناهج تعليم اللغة، من خلال تحديد المستويات والمهارات اللغوية للطلاب في الصفوف الدراسية المختلفة.
- تطور إستراتيجيات تدريس اللغة المناسبة للطلاب.
- تطور أدوات التقويم للأداء اللغوى للطلاب.

والتدريس الفعال ليس مجموعة من الممارسات، ولكنه مجموعة من القرارات المشتقة من سياق التعلم؛ فالمعلمون الفعالون لا يستخدمون الممارسات نفسها في كل درس فهم يفكرون في عملهم يلاحظون ما إذا كان طلابهم تعلموا أم لا ومن ثم يعدلون ممارساتهم وفقًا لذلك، وتخطيط درس أو وحدة يتضمن مجموعة من القرارات التعليمية حيث يجب على المعلم تحديد الآتي: المحتوى والعمليات التى تعالجه، وجوانب القوة والضعف واحتياجات الطلاب، وأنماط التعلم الأساسية التى يمكن أن تضمن والمداخل التدريسية الأكثر فاعلية.

ومن الأهداف الخاصة بالتعليم الإعدادي التى تضمنتها الخطة الإستراتيجية للتعليم توفير قوة تدريسية كافية وعلى درجة عالية من المهنية لتقديم البرامج المطورة والأنشطة المدرسية بما يضمن التنمية الشاملة للتلميذ بالمرحلة الإعدادية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ٧٣)

وتخطيط الدرس مهارة أساسية لكل معلم؛ حيث إن المرحلة الأولى من عملية التدريس هي التخطيط له، ويفيد التخطيط في تجنب العشوائية والارتجال، ويقوم المعلم في أثناء تخطيط الدرس بصياغة الأهداف واختيار أفضل الوسائل لتحقيقها، واختيار الأنشطة والإستراتيجيات المناسبة لذلك، وانتقاء وسائل التقويم الملائمة لقياس تحقق الأهداف، ولذا جاء المعيار الأول من المستويات المعيارية للمعلم في المجال السابع في وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد

مؤسسات التعليم قبل الجامعي: التخطيط والاستراتيجيات الفعالة للتدريس.(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١، ص٢٨)

وعملية التخطيط تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مثمر؛ حيث يشير التخطيط إلى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التعليمية المنشودة إلى نتاجات فعلية، إن هذا التفكير يتضمن اتخاذ مجموعة من القرارات المتصلة بتحديد الأعمال المطلوب إنجازها، واختيار من سيقوم بها، وتحديد الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية الفعالة، واختيارها لتنفيذ العمل، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى بلوغ النتاجات المنشودة (محمد الحيلة،٢٠٠٣)

و المستويات المعيارية للمتعلم أولى موجهات عملية تخطيط التدريس فهي فى جوهرها الأهداف التي يجب أن يسعى إلى تحقيقها، ولأن تدريس منهج قائم على المعايير ليس بالأمر السهل، فهو يعنى توفير أنشطة تدريسية جاذبة لكل الطلاب، ويحتم حدوث تغييرات جذرية في الممارسات التدريسية ولذلك تعد برامج التنمية المهنية للمعلم من المكونات الأساسية لأي خطة إصلاحية قائمة على المعايير، وبناء على ما سبق من أهمية المستويات المعيارية للغة ودور المعلم في تحقيقها فإن بناء دليل لها لتنمية معرفة معلمي اللغة العربية بها وتدريبه على تطبيقها في تخطيط الدرس يعد أمرا ذا أهمية.

ثانيا- مشكلة البحث وأسئلته:

تحددت مشكلة البحث في **ضعف معرفة معلمي اللغة العربية بالمستويات المعيارية وعدم تلقى أي تدريب عليها، واضطراب مستوى خطط الدرس لديهم وخلوها من الأهداف السلوكية السليمة، وعدم التجانس بين عناصر خطة الدرس من وسائل وطرق تدريس وأساليب تقويم وخلوها من الأنشطة،** على الرغم من أن المستويات المعيارية تمثل أحد العوامل التى ينبغي أن يضعها معلم اللغة العربية فى حسبانه عند صنع قراراته في مرحلة تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، فإن الواقع يشير إلى عدم معرفتهم بها وبالتالي عدم معرفة كيفية تحقيقها أو التحقق من توافرها لدى الطلاب، وقد تبين ذلك للباحثة من خلال دراسة سابقة لها استخدمت منهج دراسة الحالة لتعرف مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بالمستويات المعيارية للمتعلم والعوامل

المسؤولة في صنع القرارات التدريسية لديهم، وتوصلت إلى ضعف مستوى معرفة معلم المرحلة الابتدائية وكذلك معلمة المرحلة الإعدادية حيث مثلا حالتا الدراسة (سعاد جابر محمود. ٢٠١٦)

ومن خلال مقابلة بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ومعلماتها فى أثناء زيارات المدارس للإشراف على طلاب التربية العملية، تكررت الشكوى من عدم ارتباط التدريب باحتياجاتهم وعدم معرفتهم بالمستويات المطلوبة من التلاميذ، وعدم معرفة الأساليب المناسبة لتعليمهم، وفى أثناء النقاش مع المعلمات تبين أنهن بمعزل عن نتائج البحوث والجديد فيها، ولا يعرفن عن الجودة إلا المطالب والأوراق التي يطلبها مسؤول الجودة ولا تتعلق بعملهن.

وقد أجريت دراسات متعددة بشأن المعايير وتعددت أهدافها، فمنها ما هدف إلى بناء معايير لجوانب اللغة مثل عبدالله محمد بدن (٢٠٠٨) التي استهدفت بناء قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية وتطبيقها وتوصلت إلى قائمة بالمستويات المعيارية تضمنت القائمة ثلاثة عشر مستوى معيارياً توزعت وفق مهارات اللغة الأربعة، وأوصت بإعداد دليل لمعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية يتضمن تعريفاً بالمستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية بصفة عامة، والمستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بصفة خاصة و كيفية تدريسها.

ومنها ما هدف إلى تطوير أهداف تعليم القراءة في ضوء المستويات المعيارية العالمية مثل دراسة ذياب عبد الجبار(٢٠١٦) حيث قيّم أهداف تعليم القراءة للصف العاشر الأساسي من المرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء المستويات المعيارية العالمية لتعليم القراءة وتوصل إلى ثلاثة مستويات معيارية ويندرج تحتها ١٧ مؤشرا، وأن المنهج لم يأخذ بمعايير القراءة أوصى بإعداد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمى اللغة العربية لتعريفهم بالمستويات المعيارية.

، ومن الدراسات ما هدف إلى تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء المعايير العالمية لمناهج تعليم اللغة مثل دراسة وائل صلاح محمد (٢٠١٦) الذى تناول مناهج مدارس النيل المصرية

وأوصى بإعداد دليل إجرائي للمعلم وتخطيط الدروس في ضوء مهمات الأداء وقواعد التقدير المتدرجة، ومنها ما هدف الى اقتراح استراتيجيات تحقيق المعايير مثل دراسة أكرم إبراهيم قحوف (٢٠١٦) الذى وضع استراتيجية توليفيه لتحسين الكفاءة في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء المعايير القومية والعالمية، وتحقق من فاعليتها، كما حددت داليا فوزى الشربيني (٢٠١٦)الصفات الشخصية وخصائص معلم الجغرافيا في ضوء الشروط المعيارية، وتوصلت دراسة تفيدة سيد أحمد(٢٠١٧) إلى أن مستوى تمكن معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية من أداءات المعلم المهنية لضمان جودة التعليم لا يصل لمستوى التمكن المحدد (٨٠%). ودارسة المعتز بالله زين الدين(٢٠١١) الذي وجد ضعفًا فى الأداء التدريسي لمعلمى العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة.

كما وجدت دراسات أخرى أن المعلمين لم يهتموا بالأهداف السلوكية وصياغتها، وأهملوا الجوانب الوجدانية والمهارية ومنها دراسة مبارك حمدان(٢٠٠٦)، وعلى الكندري (٢٠٠٧) ويُلاحظ أنه لم تتطرق دراسة إلى تدريب المعلم على المستويات المعيارية على الرغم من أن معظم الدراسات أوصت بضرورة تدريب المعلم على تعرف المستويات المعيارية وطرق تحقيقها، ولذا يحاول البحث الحالي بناء دليل للمستويات المعيارية وتطبيقه لتنمية معرفة معلمي اللغة العربية بالمستويات المعيارية للمتعلم وتصوراتهم بشأنها وقياس فاعليته في ذلك وفي إكسابهم مهارات تخطيط الدرس، والإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بالمستويات المعيارية لتعلم اللغة لطلاب المرحلة الإعدادية؟

٢- ما تصورات المعلمين عن المستويات المعيارية وتدريس اللغة العربية؟

٣- ما صورة دليل للمستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؟

٤- ما فاعلية الدليل في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالمستويات المعيارية لمتعلم اللغة؟

٥- ما فاعلية الدليل في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ؟

ثالثًا -مصطلحات البحث:

-**المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية:** جمل خبرية تحدد ما ينبغي أن يتقنه تلاميذ المرحلة الإعدادية من مهارات اللغة العربية، ويتكون كل مستوى من عدد من مؤشرات الأداء الدالة على تحقق كل مستوى من المستويات التي يتوقع أن يتعلمها التلاميذ في نهاية المرحلة.

-مهارات تخطيط الدرس:

مجموعة من الأداءات السلوكية التي يقوم بها المعلم لإعداد درسه بدءً من صياغة الأهداف واختيار الأنشطة واختيار إستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، وأسئلة التقويم، ويتضمنها المجال السابع من المستويات المعيارية للمعلم وتقاس ببطاقة التقييم المعدة لذلك.

-معرفة المعلم:

المعلومات، والمفاهيم، والعلاقات المرتبطة بالمستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية وتصنف ضمن المعرفة التدريسية للمعلم، وتقاس بالاختبار المعد لذلك.

-تصورات المعلم:

اعتقادات المعلم حول طبيعة المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية ومفهومها ومكوناتها وأهميتها للمعلم.

-**المستويات المعيارية لمعلم اللغة العربية:** وصف لما هو متوقع تحققه لدى المعلم من مهارات أو معارف أو مهمات أو مواقف أو قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات أو اتخاذ القرارات.

رابعًا-أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١-تحديد مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بالتعليم العام بالمستويات المعيارية للمتعلم في اللغة العربية.

٢-بناء دليل المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية بالتعليم العام.

٣-تحديد تصورات المعلمين عن المستويات المعيارية وتدريس اللغة العربية وأثرها فى تخطيط الدرس.

٤-تعرف فاعلية الدليل في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية المستويات المعيارية للمتعلم.

٥-تعرف فاعلية الدليل في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

خامسًا-أدوات البحث: أعدت الباحثة الأدوات الآتية:

- اختبار المستويات المعيارية للمتعلم.
- استمارة مقابلة مقننة.
- بطاقة تقييم خطة الدرس.

سادسًا-منهج البحث: اعتمد البحث على المنهجين النوعي والتجريبي لتطبيق الدليل وتعرف فاعليته، باستخدام تصميم المجموعة الواحدة.

سابعًا -مجموعة البحث:

مجموعة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية وعددهم ثمان معلمات.

ثامنًا-أهمية البحث:

تتلخص أهمية هذا البحث فيما يتوقع أن يسهم به في ميدان تعليم اللغة العربية إذ ينتظر أن يستفيد منه:

١- معلمو اللغة العربية حيث يساعدهم الدليل على فهم المستويات المعيارية للمتعلم ومن ثم العمل على تحقيقها، كما يمدهم بإستراتيجيات التدريس المناسبة، والأنشطة، وأساليب التقويم التي تسهم في تحقيق هذه المستويات.

٢- كما يساعدهم الدليل على معرفة الكفايات المطلوبة منهم لاستيفاء المعايير والمؤشرات المرتبطة بمعيار التخطيط للدرس.

٣-القائمون على تدريب المعلم وضمان الجودة يمكنهم استخدام الدليل ونشره لتحسين معرفة المعلمين وقناعتهم بالمستويات المعيارية وكيفية تحقيقها.

٤-طلاب المرحلة الاعدادية: يمكن أن يتحسن أدائهم بتحسن أداء معلميهم فيعملون معًا لاستيفاء المعايير والمؤشرات.

٥ -**الباحثين:** يمكن أن يستفيد الباحثون من أدوات البحث ونتائجه لإجراء دراسات في تخصصات أخرى.

تاسعا-الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري النشأة التاريخية لحركة المستويات المعيارية، وأهمية المستويات المعيارية وفوائدها، وتعليم اللغة القائم على المعايير، والمستويات المعيارية لمعلم التعليم العام، والتدريس المعتمد على المعايير وتخطيط الدرس وفيما يلي بيان ذلك:

أ-النشأة التاريخية لحركة المستويات المعيارية:

المعايير مفردها معيار : وهو ما يقاس به غيره للحكم والتقييم("معجم اللغة العربية المعاصرة،٢٠٠٨، ص 1582)وفي قاموس أكسفورد "مستوى من الجودة أو التحصيل، أو هي مصطلح يستخدم للقياس، أو نموذج في التقييمات المقارنة، أو المستوى المطلوب، أو النوعية المتفق عليها (.Oxford, 2016)

ومن الناحية الاصطلاحية، تعددت التعاريف لمصطلح المعيار، فقد عرفها البعض بأنها : أنه مستوى الأداء المطلوب، أو مستوى الجودة، يتضح مما سبق أن مفهوم المعايير قد يشير إلى عدة معان يمكن إجمالها في ثلاثة تصنيفات، وهى: قواعد للسلوك، أو متطلبات تشكل سمات ومواصفات معينة أو وحدة قياس،

وفى مجال التعليم على مر العصور كان هناك سعي نحو الجودة في التعليم، تمثل هذا السعي خلال العقود القليلة الماضية في حركة ما سمي بالأهداف السلوكية التي تؤكد تحقيق التعلم في شكل أفعال إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها، وتلا ذلك حركة نواتج التعلم التي

اهتمت بوجود نظرة استباقية لعوائد ونواتج عملية التعليم والتعلم، وفي نهاية المطاف ومنذ أواخر الثمانينات جاءت ثقافة المعايير للسعي نحو الجودة (وليم عبيد، ٢٠٠٥، ٢٤٩).

ظهرت فكرة المستويات المعيارية في ضوء النظرية التي ترى أن الهدف التعليمي ينبغي أن ينصب على ما يجب أن يتعلمه الفرد و يؤديه، و ليس على ما يدرسه و يعرفه فقط (محمود كامل الناقة ، ٢٠٠٥).

من عام ١٩٨٣ حتى عام ١٩٨٦ بدأت أولى مراحل إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء المستويات المعيارية وتمثلت محاولات الإصلاح في تلك الفترة في زيادة عدد ساعات الدراسة وزيادة المتطلبات الخاصة لتخريج الطلاب في المدارس الثانوية، و لكن مع عدم الرضا عن تلك المحاولات بدأت مرحلة جديدة من الإصلاح تتمثل في تغيير طرق التدريس و تغيير نظم العمل بالمدارس، و لكن تلك المحاولات لم تحقق الغرض منها حتى بدأت مرحلة جديدة تسمى الإصلاح المنظومى التي بدأت مظاهره في شكل وضع مستويات معيارية من قبل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات و كانت هي النواة لعمل مستويات معيارية قومية، ومع نجاح المستويات المعيارية في مادة الرياضيات تم تعميمها لكي تصبح في اللغات والتاريخ والفنون و كل المنظومة التعليمية (الشيماء عبد الله ، محمد عزت، ٢٠٠٥، ١٦٥) .

معايير المحتوى:

و هى عبارات عامة، تصف ما ينبغي أن يتعلمه المتعلمون وصفًا واضحًا ومحددًا، وما يستطيعون القيام به، وهى أدلة لتصميم البرامج التعليمية، أو أدلة لفحص الجودة وتوضيح للمها رات والمفاهيم التى يتم تدريسها، وذلك باعتبارها جزء لا يتجزأ من إطار المنهج (رضا السعيد، و ناصر السيد،2010 ، ص32)

وقامت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بإعداد مجموعة من الوثائق للمستويات المعيارية لمنظومة التعليم قبل الجامعي في مصر التي تتمثل في المستويات المعيارية لضمان الجودة والاعتماد لمؤسساته، والمستويات المعيارية للخريج، والمستويات المعيارية للمنهج الدراسي، والمستويات المعيارية للمعلم.

والمستويات المعيارية هي ترجمة المعيار إلى مقاييس كمية في مقابل مقاييس نوعية، وتقسيمه إلى مستويات أداء باستخدام الشواهد والأدلة، فيمكن تقسيم الطلاب

إلى أربع مجموعات تمثل مستوى منها مستوى بناءً على مدى وجود الشواهد والبراهين (رضا السعيد، ناصر السيد،2010 ص 34)

تمثل المعايير مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات والأغراض المستهدف أن يحققها كل الطلاب بدءً من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية الصف الثاني عشر أي من مرحلة ما قبل المدرسة حتى نهاية المرحلة الثانوية، وبحيث أن توجه هذه الغايات جهود واضعي المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم لعدة عقود قادمة، وخاصة في مواقع التقييم الساخنة التي تحدد مصير الطالب عند انتقاله من مرحلة تعليمية لأخرى أو توجهه لمسار تعليم عام أو فني أو عند التحاقه بالجامعة (وليم عبيد، ٢٠٠٤)

لخص على سعود واسما إلياس (٢٠١٤) العوامل التي أدت إلى ظهور مدخل المعايير فى:

–الانتقادات التي وُجّهت للمداخل السابقة ،وهى التربية بالأهداف، التعلم من أجل التمكّن، مدخل الكفايات، حركة نواتج التعلم، فكان لا بدّ من البحث عن مدخل آخر يتلافى هذه الانتقادات، وفي الوقت نفسه يستفيد من ميزات كل حركة من هذه الحركات الإصلاحية.

–التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعرفة، والتحول من التعامل مع جزئيات المعارف ومكوّنات المهارات إلى التركيز على التكامل في المعرفة وبين مكونات المهارة الواحدة وبين مهارات المادة الواحدة.

–أهمية تطوير الأداء المدرسي، والوقوف على مدى فاعلية الأداء المدرسي وجودته وكفاءة المعلمين والعاملين في المدرسة.

–انتشار ثقافة التقويم والتطوير الذاتي، سيما بعد أن أصبح النظام التربوي برمته والمنهاج التعليمي يرتبط ارتباطاً مباشراً بأهداف محددة.

–العولمة والتنافس المعياري ومتطلبات سوق العمل، والتقدم العلمي والتكنولوجي فائق النوعية وأثر ذلك في التعليم.

–التوجه إلى تعميق مبدأ المحاسبية والمساءلة في النظام التعليمي.

–ظهور مفاهيم جديدة كالتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة والتربية المستقبلية.

–التطور الحادث في طرائق التدريس نتيجة تطور الأبحاث التربوية والنفسية.

–انتقال بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية من التعليم إلى التعلم ومن المعلم إلى المتعلم.

-التحول من قياس المدخلات إلى التركيز على النتائج.

وأصبح الإصلاح القائم على المعايير الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التي تؤكد ضرورة تطوير النظام التربوي، والمناهج والارتفاع بمستوى أداء الطلبة، وانطلاقًا من هذه العوامل المجتمعة، ظهرت حركة المعايير في التعليم، وانتشرت بقوة الآونة الأخيرة.

ويرى Morrison (2004) أن التعلم المعتمد على المعايير يتناول عمليات التدريس والتعلم والتقويم القائمة على معايير وطنية مع تركيزها على معايير المحتوى الأكاديمي، أي ما يتوقع من الطلاب معرفته وأن يكونوا قادرين على أدائه خلال مسيرة تقدمهم ويقدم رؤية شاملة لسير العملية التدريسية تدور حول ثلاثة عناصر:

١-معايير تعلم لكل مادة ولكل مرحلة دراسية.

٢-نظام تقويم يمكن من التحقق من مدى تحقيق الطلاب لكل معيار

٣-نظام تقارير يتضمن إعداد تقارير التقدم الدراسي والشهادات يرتبط بالمعايير.

وقد أوضحت **Resenik &Zurawsky** (2005) أن هناك أربعة عناصر تميز التعليم المستند إلى المعايير، وهى:

١- تأسيس معايير لما ينبغي للطلاب معرفته. تقويم يعتمد على المعايير لإعلام الطلاب بالمستويات.

٢- تقويم معتمد على المعايير لإعلام الطلاب بمستويات تعلمهم وإعلام المعلمين بتقويم يتعلق بطرق تدريسهم.

٣- برامج التدريس المعتمد على المعايير والتطوير المهني للمعلمين.

٤- نظام محاسبية لتحديد مدى تحقيق الطلاب للمعايير.

ووضحت سلوى مرتضى وآخرون (٢٠١٤) أن مدخل المعايير يختلف عن مدخل الأهداف السلوكية في أنه يستند إلى المعرفة البنائية، ويرى أصحابه أن تعديل السلوك عملية تراكمية تتحقق في نهاية الحصة، وتشجع المعلمين على استخدام طرائق تعليمية متنوعة خاصة التفاعلية والكشفية، وتشجع المعلمين على تصميم أنشطة صفية ولا صفية، وتؤكد على ضرورة وصول المتعلمين إلى التعلم المتقن.

وقد قامت حركة المعايير على مجموعة من المبادئ منها: (رياض بن على الجوادى،٢٠١٨، ص ٥٣)

-الجودة التربوية والمساواة هما حق لجميع الأطفال.

-التعاون والمشاركة بين المربين والأهل وسوق العمل والمجتمع المحلى يدعمان الإنجاز الأكاديمي العالي.

-البيئة السليمة والداعمة تلك التي تحترم تنوع المتعلمين هي حاجة ملحة.

-الشعور بالحيوية والطاقة والالتزام بالتعليم والتعلم الناجحين أحد أهم ضرورات العصر.

-من حق كل متعلم أن يشارك في الخبرات التربوية الحقيقية وذات المعنى بالنسبة إليه.

ب-أهمية المستويات المعيارية وفوائدها:

ترجع أهمية صياغة مستويات معيارية للمواد الدراسية إلى أنها تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون وما ينبغي أن يكونوا قادرين على أدائه بنهاية فترة تعليمية معينة، وتوظيف ما تعلموه داخل المدرسة في مواقف جديدة، كما تساعد صياغة المستويات المعيارية المدرسين على تخطيط التدريس بطريقة مثلى، وتبنى الإستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيقها فضلًا عن أنها تساعدهم على وضع أسس معيارية لعملية التقويم تكشف بدقة وموضوعية مستوى تقدم كل تلميذ ومدى تحقيقه للمعايير (حسن سيد شحاتة، ٢٠٠٥، ص ٦٠).

كون المعايير واحدة لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم، وخصائصهم، وهذا يحقق مبدأين هامين من مبادئ التعلم: التميز والمساواة: فالمعيار يمثل تحدياً للمتعلمين مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعيار وبالتالي التميز، ولأن المعايير لكل المتعلمين واحدة، فهذا يحقق المساواة بينهم، ويعطيهم شعوراً بهذه المساواة، وبالتالي الثقة بالنفس.

كما تضمن المعايير استمرارية الخبرة من صف إلى آخر، و من مدرسة إلى أخرى فكل الجهود تتضافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعلم من صف إلى آخر، و من مرحلة إلى أخرى، و في كل المدارس (محمد رجب فضل الله ، ٢٠٠٥)

وأضافت منى اللبودي (٢٠٠٣) أنه عن طريق قراءة وثيقة المنهج يمكن للآباء معرفة ما يتعلمه أبناؤهم في كل صف دراسي مما يمكنهم من التواصل مع المدرسين لتقديم معلومات مفيدة ويساعدهم كذلك على تفسير التقارير التي ترسل إليهم عن أبنائهم " الشهادات " وعلى العمل على تحسين أبنائهم، ومن الضروري أن يطلع الآباء على التوقعات لكل الصفوف الدراسية وليس فقط الصف الذي فيه أبنائهم، فمتطلبات كل صف يجب أن ينظر إليها في سياق العملية الكلية لبناء المعرفة.

تزود المعلمين بسلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها، وتقدم دليلاً يستفيد منه التلاميذ والمعلمون، وتحدد المعارف والمهارات المطلوبة من التلاميذ، وهي بذلك توضح الممارسات التدريسية التي يجب على المعلم إتباعها، وتستخدم الاختبارات مرجعية المحك، مما يقدم تغذية راجعة مستمرة عن مستوى التلاميذ، وبالتالي عن مستوى التعليم، وتعد جزءاً من مداخل الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس وكفاءته واقتراح إستراتيجيات تدريسية، وتقييم التلاميذ والمعلمين (نائلة نجيب الخزندار وناجي رجب سكر، ٢٠٠٥)

درس Sleeter (٢٠٠٧) ردود عشرة من ذوي الخبرة من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة على المساءلة في مدارس كاليفورنيا ذات الأداء المنخفض، وتوصل إلى أن خبرة المعلمين مكنتهم من الاستخدام الإستراتيجي للمعايير، واختيار أيها يجب التأكيد عليه وأي المعايير يمكن تخطيها.

وبالمثل كشفت دراسة Goldstein (٢٠٠٨) لأربع معلمات برياض الأطفال عن شعور مشترك فى بيئة العمل المستندة إلى المعايير أن الممارسات الملائمة نمائيًا قد تتعارض مع التوقعات التنظيمية، ويجد كل معلم طرقًا للحفاظ على تحقيق المعايير أو تأكيد حرية التصرف المهني.

وقدمت كينيدي (٢٠٠٥) دليلًا إضافيًا على موقف المعلمين فيما يتعلق بالمعايير المقررة وتوقعات المساءلة في دراستها لخمسة وأربعين معلمًا ومعلمة فى مستويات مختلفة من الخبرة، وجدت أن قرارات المعلمين حول ما يدرس وكيف يدرس، وتتأثر بشدة بالمبادئ التوجيهية والموارد المؤسسية مثل: معايير المناهج والكتب المدرسية، والاختبارات التى تبنى في نهاية المطاف على معتقداتهم وقيمهم، ومعظم المعلمين المشاركين في البيئة المستندة إلى المعايير يرون أن معرفة الحكمة من المعايير تعطيهم الثقة، والرؤية، ووسائل العمل الفعالة.

وأجمل على سعود واسما إلياس (٢٠١٤، ص ٦١) فوائد تطبيق مدخل المعايير في التربية بالنسبة للنظام التعليمي والمناهج **فيما يلي:**

– تُعد المعايير أدلة لتصميم المناهج التعليمية أو أدلة لفحص الجودة، وتوضيح للمهارات والمفاهيم التي يتم تدريسها، وذلك باعتبارها جزء لا يتجزأ من إطار المنهج.

-تُعد المعايير وصفاً لما يفترض أن يدرسه المعلمون، وما يفترض أن يتعلمه الطلاب، وهذا الوصف محدد وواضح للمعرفة والمهارات التي ينبغي تدريسها للطلاب.

-تحدد المعايير البيئة التي ينبغي أن تبرهن على اكتساب المعرفة والمهارة المتضمنة في معايير المحتوى.

-تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل.

-تساعد المعايير الأنساق التربوية على التجدد ، والتطوير المستمر.

-توفر المعايير مقياساً لتقويم أبعاد التدريس كلها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم.

-توفر المعايير توحيداً واتساقاً في الأحكام.

ج-تعليم اللغة القائم على المعايير:

في عام ١٩٩٣ تلقت أربع منظمات مهتمة بتعليم اللغات دعماً حكومياً لوضع مستويات معيارية لتعليم اللغة، و هي المركز الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والمنظمة الأمريكية لمعلمي اللغة الفرنسية، والمنظمة الأمريكية لمعلمي اللغة الألمانية، والمنظمة الأمريكية لتعليم الإسبانية، وقدمت هذه المنظمات مجموعة من المشروعات التربوية المرتبطة بالمستويات المعيارية لتعليم اللغة، يتم الاستفادة منها في تحديد أهداف التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ٢٠٠٠ ، وقد أكدت هذه المشروعات على أهمية تضافر الجهود على المستوى القومي الأمريكي من أجل إصلاح التعليم، وضرورة أن تقوم كل ولاية بوضع مستويات معيارية لتعليم المواد الدراسية بصفة عامة وتعليم اللغة بصفة خاصة. (جمال سليمان الزغاط، ١٠٦١،٢٠٠٥)

لقد طبقت جمهورية مصر العربية تجربتين لوضع معايير مادة اللغة العربية، كانت الأولى تجربة وزارة التربية والتعليم عام 2003 أُطلق على هذا التجربة مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم؛ حيث تم تحديد المستويات المعيارية للمواد الدراسية المختلفة، ومن بينها اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، ولتكون المستويات المعيارية وسيلة فاعلة لعملية تطوير التعليم ونظم التقويم، وقد أتت التجربة المصرية في خمسة مجالات رئيسة هي : المدرسة الفعالة ، والإدارة المتميزة ، والمعلم، والمشاركة المجتمعية، والمنهج ونواتج التعلم (موقع وزارة التربية والتعليم ، مصر 2016، 52)

,والثانية وثيقة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009) التي احتوت معاييرًا لتعليم مادة اللغة العربية، وقسمت مراحل التعليم العام قبل الجامعي إلى أربع مجموعات: مستويات معيارية لمحتوى اللغة العربية في مجالات ثمانية كبرى هي الاستماع، والتحدث، والاستعداد لتعلم القراءة، والقراءة، والأدب، والبلاغة، والكتابة، والتركيب اللغوي والقواعد، ووضعت معاييرًا لكل مجال من المجالات السابقة، و تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات الخاصة التي توضح الهدف المتوقع أن يصل إليه التلميذ أو الطالب بعد الانتهاء من المرحلة التعليمية. وأعدها نخبة مختارة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، والباحثين بالمراكز البحثية، وخبراء التعليم .

-وثيقة معايير اللغة العربية لدولة الإمارات العربية المتحدة:

قدمت وزارة التربية والتعليم تجربة عام 2002 في إعداد وثيقة للمناهج تتضمن معايير للغة العربية، ثم طورتها عام 2011 كما قدم مجلس أبو ظبي للتعليم تجربة في عام 2011 التي طبقت تدريجيًا من 2011 وحتى 2016 حتى شملت كل الصفوف من الروضة أول حتى الحادي عشر .(محمد حسين، ٢٠١٦،ص ٤٤)

-وثيقة معايير اللغة العربية لدولة قطر:

في عام 2004 م قامت هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر بوضع معايير في أربع مواد دراسية هي :اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، أما بالنسبة للغة العربية، فقد تم تقسيم المعايير إلى أربعة محاور رئيسة وهي : الكلمة والجملة (النحو)، و(الاستماع والتحدث)، والقراءة، والكتابة، وقد وزعت المعايير على المراحل المختلفة، وهي : الروضة، ومن الصف الأول إلى السادس، ومن السابع إلى التاسع، ومن العاشر إلى الثاني عشر(مستوى متقدم)، وأيضًا من العاشر إلى الثاني عشر مستوى تأسيسي (المجلس الأعلى للتعليم، 2016)

كما هدفت دراسات متعددة إلى وضع مستويات معيارية لفنون اللغة المختلفة، ومنها التحدث حيث وضع وحيد السيد حافظ (٢٠٠٥) المستويات المعيارية لفن التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعمل على تحديد مستوى الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وتوصل إلى خمسة معايير وثلاثين مؤشرًا، وأسفر تقويم مستوى أداء التلاميذ عن

وجود تفاوت في أدائهم ما بين مرتفع ومتوسط ومتدن، ودرس عبد العزيز حسين وأسماء شريف(٢٠١٢) المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام ووضعا اختبارات تقويمها، واستهدفت دراسة منى صديق عبده(٢٠١٤،ص ٦٥٢) التحقق من توافر المعايير القومية للتعليم في منهج القراءة (محتوى، وتقويم، ونشاط) بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية، وتوصلت إلى أن المعايير تحققت بدرجة متوسطة في المحتوى بنسبة ٧١%، وفى النشاط بنسبة ٤٨% ، وفى التقويم بنسبة ٦٠% .

ويستلزم تعليم اللغة القائم على المعايير تغييرات في المناهج وممارسات المعلمين ومعارفهم وهذا ما أكد عليه Fillmore(٢٠١٤) حيث ذكر أن التقليد الطويل الأمد لمعلمي اللغة الإنجليزية في تجنب النصوص المعقدة أو تبسيطها غير ملائم ولا يمكن الدفاع عنه في بيئة التعلم المستند إلى المعايير فهي تحتاج جهودًا مستمرة تساعد الطلاب على بناء مهارات اللغة التي تظهر من خلال التعامل مع النصوص المبسطة وتركز الانتباه على المعنى والفهم، وكيفية بناء الخطاب.

ولتنمية معرفة المعلمين قدم Schleppegrell & Palincsar (٢٠١٤) تدريبًا لمعلمي الصفوف ٢-٥ على استخدام علم اللغة الوظيفي لمساعدة الطلاب على فهم كيفية بناء الخيارات اللغوية للمعنى في النصوص المعقدة، للوصول إلى استيفاء المعايير، و قدم Bañuelos, Rodríguez, Chu, Koelsch (٢٠١٤) تطويرا مهنيا لمعلمي مجال المحتوى لإنجاز الممارسات التربوية التي يرونها ضرورية لتطوير تعلم اللغة لدى الطلاب وتتضمن: تعلم المفاهيم اللغوية وممارسة التمارين الأدبية.

ووضح Verplaetse (٢٠١٤) أهمية الاعتماد على إطار اجتماعي ثقافي لتطوير اللغة من خلال التفاعل، وإظهار كيف يمكن للمعلم استخدام الدعم المتناقص جنبًا إلى جنب مع استخدام تحدي "الأسئلة الكبيرة" لتدريب الطلاب على الممارسات اللغوية المناسبة للمعايير.

ولأن معايير المحتوى الأكاديمي مصممة لجميع الطلاب فإن معايير المتعلم يجب أن تدمج معها وبخاصة إذا تم تبنى معايير دولية عالمية لمتعلم اللغة، يجب اختبار معايير القراءة العالمية المتعلقة بتعقيد النص ليس فقط فيما يتعلق بسمات النص ولكن أيضًا بالجهود الفردية

للطلاب والنجاح في الفهم، وإعداد المعلمين، والدعم المتناقص، و تقييم معرفة المحتوى (Pearson , Walqui & Bunch ,2014).

وهذا يعنى أن المعلم يجب ان يتعرف معايير المتعلم ومعايير المحتوى لأنهما يؤثران في ممارساته فعندما يتعرف المهارة المطلوبة منه تدريب الطلاب عليها وترتيبها في المحتوى وعلاقتها بما قبلها وما بعدها والمؤشرات الدالة عليها يستطيع في هذه الحالة تحديد ماذا يقدم للمتعلم وكيف يصل به إلى المستوى المطلوب، كما يمكنه إخبار المتعلم بما هو مطلوب منه مما يجعله مساهمًا في عملية تعلمه، ومراقبا لها.

د- المستويات المعيارية لمعلم التعليم العام:

معايير المعلم :عبارة عن جملة موجزة تصف بشكل محدد مستوى جانب رئيسي من جوانب عمل المعلم التعليمي التعلّمي، وتحدد ما ينبغي أن يعرفه المعلم وما يستطيع أن يقوم به أو أن يؤديه أثناء ممارسته لمهنته، وما يتسم به من سمات وخصائص شخصية وأنماط تفكير، وما يؤمن به من قيم واتجاهات، وما يتحلى به من أخلاق، توجه ممارساته ويمكن أن تلاحظ في سلوكه وتصرفاته، بحيث يمكن الاستناد إليها للحكم على كفاءة وفاعلية وجودة أدائه.(صفاء شحاته وآخرون،٢٠١٤، ص ٢٥٣)

وقد استهدفت وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية بناء مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يمكن من خلالها الحكم على مستوي أداء المعلم، بما ينعكس في النهاية على مستوى منظومة العملية التعليمية والارتقاء بها إلى أفضل المستويات ويهدف تقديم هذه المعايير إلى التأكيد على أن التعليم مهنة، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة لها قواعد عمل.

ارتكزت هذه الوثيقة على عدد من المنطلقات، من أهمها: رؤية الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ورسالتها، و قابلية المعايير للتحقيق في الواقع المؤسسي، والتوجهات العالمية الحديثة في معايير المعلم التي تشير إلى ما ينبغي أن يعرفه المعلم وما يستطيع أدائه، وطبيعة الواقع المصري وثقافته وقيمه التي تؤثر على المنظومة التعليمية.

وقد تضمنت الوثيقة مكونين رئيسين الأول يقدم الإطار الفكري الذي تم إعداد الوثيقة على أساسه، والمكون الثانى تقديم المستويات المعيارية للمعلم بما تشمله من:

أ- المجالات التي تمثل الجوانب الكبرى لأداءات المعلم وعددها ثمانية مجالات وهى: التخطيط، واستراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل، والمادة العلمية، وتكنولوجيا التعليم، والسياق المجتمعي، والتقويم، وأخلاقيات المهنة، والتنمية المهنية المستمرة.

ب- المعايير التي تتدرج تحت مظلة كل مجال وتمثل ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرا على أدائه وعددها ٢٤ معيارا.

ج-المؤشرات التي تمثل الأداءات التي تتدرج تحت كل معيار وعددها ٨٨ مؤشرًا.

وبالتركيز على مهارات تخطيط الدرس اشتمل المعيار الأول: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم

١-يخطط المعلم لعلميتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.

٢-يخطط المعلم الدروس بما يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم .

٣-يصمم المعلم إستراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول المتعلم، لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

٤-يصمم المعلم أساليب وأدوات تقويم تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة.

ويحتاج المعلم لاستيفاء مؤشرات المعيار الأول وهو تخطيط الدرس إلى معرفة المستويات المعيارية للمتعلم حيث تمثل نواتج التعلم التي يصبوا إليها النظام التعليمي، حيث يتم التخطيط لعلميتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة التي هي بدورها الأهداف التعليمية للدروس، فإن لم يعرف المعلم تلك المستويات فإلى أي شيء سيسعى في دروسه؟ ستكون تحركاته عشوائية جزئية يقدم الدروس كما جاءت في الكتاب بصورة منفصلة ليس بينها رابط، ولن يستطيع إعداد أسئلة تقيس تحقق المستويات إنما ستكون تحصيلية قصيرة المدى تنتهي بانتهاء الحصة.

وعرف حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٤، ٩٤) التخطيط للتدريس بأنه " تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة".

ويتطلب تخطيط الدرس تصميم مجموعة من الخطوات التي تبين دور كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها ضمن زمن معين، ويتم من خلاله وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة لتحقيق أهداف محددة خلال زمن معين، والتأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف، وتبدو أهمية التخطيط في أنه يساعد المعلم على تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها لدى المتعلمين، ويؤدي إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصفة دورية لمروره بخبرات متنوعة، و الاستفادة من الوقت المتاح بشكل أمثل، وإلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعده على تحديد دقيق لخبرات المتعلمين السابقة.

وفى بيئة التعلم القائم على المعايير لا يكون تطوير لغة الطلاب مسئولية معلم اللغة وحده إنما يجب أن تتضافر جهود معلمي المواد الدراسية الأخرى، حيث دعي كثير من الباحثين إلى تآزر معلمي المواد الدراسية الأخرى في جهود تعليم اللغة، من أجل تحقيق الممارسات الأخلاقية التي تتطلبها مجالات المحتوى المختلفة في البيئات القائمة على المعايير" كما أكد Walqui, Kibler, Valdês (٢٠١٤) ضرورة أن يستوعب معلمو اللغة الإنجليزية في الوقت نفسه المفاهيم والمهام التحليلية والممارسات اللغوية المناسبة لهذا التخصص .

بدأ العلماء أيضًا في وضع نظريات حول أنواع "معرفة اللغة التربوية" التي يحتاجها المعلمون في مجال المحتوى في ضوء المعايير الجديدة وكيف يمكن تطويرها، وأن خبرة المعلم اللازمة لتوفير تعليم عالي المستوى وعالي الدعم الذي يعزز اللغة الأكاديمية وتطوير معرفة القراءة والكتابة لطلاب أكثر تعقيدًا بكثير من أنواع المعرفة التي تقترحها معايير المعلم، و يحتاج المعلمون أيضًا إلى خبرة في التعامل الناقد مع ممارسات الفصل الدراسي التي تتطلبها المعايير مثل قراءة النصوص المعقدة، والتي قام Bunch et al.)

إن دعم تعلم متعلمي اللغة الإنجليزية في السياقات العالمية القائمة على المعايير يوحي بمجموعة من ممارسات المعلم التي توظف بشكل مدروس خبرة المعلم المتطورة. من منظور مؤسسي، أصبحت نماذج التدريس التعاوني بين المتخصصين في اللغة ومعلمي مجال المحتوى أكثر شيوعًا وأكثر بحثًا على نطاق واسع، بما في ذلك دراسات النماذج التعاونية في إنجلترا (كريس ، ٢٠٠٥) والولايات المتحدة (بيرسي ومارتن- Beltrán، 2012؛ Pa- wan & Ortloff، 2011) ، بالإضافة إلى نماذج التعاون هناك الممارسات التعليمية نفسها سواء تم

توظيفها من قبل معلمي المحتوى أو المتخصصين في اللغة التي تسهل التعلم اللازم لمتعلمي اللغة الإنجليزية للانخراط في الممارسات التخصصية القائمة على المعايير.

وتحتاج بيئة التعلم القائمة على المعايير تطويرا في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة و تدريبه في أثناء الخدمة على التحولات التربوية اللازمة في هذه البيئة الجديدة و النظريات التي يقوم عليها عملهم، مما دعا الباحثين إلى تقديم اقتراحات وتصورات لبرامج إعداد المعلم ومنها ما أعدته منى محمد الجزار(٢٠١١) كرؤية مستقبلية لتطوير إعداد المعلم في ضوء معايير احتراف مهنة التدريس التي وردت بوثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية، و وثيقة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في دولة قطر، ووثيقة معايير ولاية نيوجيرسي، ووثيقة اتفاقية مدارس حكومة فيكتوريا، ووثيقة معايير الاحتراف للمعلمين في إنجلترا، ووثيقة الاحتراف للمعلمين في كاليفورنيا.

هـ-التدريس المعتمد على المعايير:

يُعرف التدريس المعتمد على المعايير بأنه" عملية يوظف فيها المعلمون المعايير للتخطيط للتدريس من خلال التركيز على ما يحتاج الطلاب معرفته والقدرة على أدائه، وتصميم أنشطة التعلم أو اختيارها بناءً على ذلك، وكذلك استخدام المعايير لاشتقاق معايير المهام الصفية التي تدعى في الغالب قواعد التصحيح، لكي يعرف الطلاب ماذا يتوقع منهم عمله" (works,1999).

ويعنى ذلك أن جميع ما يقدم للطلاب ينطلق من معايير المحتوى بدلًا من الكتب المدرسية أو محتوى الدروس كما هو الحال في التدريس التقليدي، وتستخدم المعايير كذلك في تصميم المناهج والوحدات التدريسية وتقويمها وتقويم اكتساب الطلاب لها.

وذكر عبد الله السعدونى وصالح الشمراني (٢٠١٦،ص ٦٢) من خصائص التدريس المعتمد على المعايير:

-ممارسات تدريسية تعكس التوقعات العالية من الطلاب لتحصيل المعايير.

-إشراك الطلاب بشكل فاعل في عمليات التعلم.

-إتاحة فرص متنوعة للطلاب لتحقيق المعايير أو تجاوزها.

-استخدام استراتيجيات متنوعة للأسئلة لدعم تعلم الطلاب.

-استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لدعم الاستقصاء ومهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

وأشار Stewart (٢٠١٢) إلى أنه يتسم الآتي:

- تحضير الدرس يبدأ من المعايير وليس من الكتاب المدرسي.
- استراتيجيات التدريس متمركزة حول المتعلم أكثر من المعلم والمحاضرة.
- تتطلب تقويم للتعلم معاكس لتقييم التعلم في الفصل.

يهدف المنهاج المبني على المعايير إلى تعليم منصف ومميز كما يهدف إلى نجاح التلاميذ كافة، إنه يعتمد على برنامج مبني على أهداف واضحة وقابلة للقياس، يحدد ما يجب أن يعرفه التلاميذ وما يمكن أن يقوموا به نتيجة التعلم .يستخدم معارف ومهارات ومواقف، إن الطرائق التعليمية التي ينصح بها أكثر من غيرها هي تلك التي تحث التلاميذ على التعلم وجعلهم نشيطين وتقدم لهم إمكانيات تطبيق معارفهم ومهارتهم في مواقف حقيقية وتزودهم وباستمرار بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم. وتوصى باستخدام الطريقة التفاعلية، وعصف الدماغ، وأسئلة قصيرة، طريقة الدمج والتكاملية الموجهة من قبل المجموعة، والعمل على شكل فرق صغيرة، ومجموعات، والتعلم التعاوني، و التّعلم التارزي، و التعلم التشاركي. (فادي الحاج وأوديل صعب ،٢٠١٤ص ١٧٩)

يتضح مما سبق أهمية المعايير ودورها في تغيير المجال بدءً من صياغة الأهداف واختيار عناصر خطة الدرس من أنشطة ووسائل وطرق تدريس وأساليب تقويم، والى تنفيذ الدرس باستخدام استراتيجيات تدريس وانتهاء بتقويم المتعلم لمدى بلوغه الأهداف، مما يستلزم إمداد المعلم بالمعرفة التي تمكنه من اتخاذ القرار السليم في ضوء مستويات معيارية واضحة ومحددة لما ينبغي الوصول اليه.

عاشرا-إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث حاولت الباحثة توفير المصداقية للبحث من خلال استخدام مصادر بيانات متعددة، وهى:

الاختبار لقياس مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية للمستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية، والمقابلة لتعرف تصوراتهم عنها، ونماذج من خطط الدروس لتحليلها وتعرف أثر مستوى معرفة المستويات المعيارية في تخطيط الدرس، وفيما يلي خطوات إعداد أدوات البحث وإجراءاته:

١-للإجابة عن السؤال الذي نصه:" ما مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بالمستويات المعيارية لتعلم اللغة لطلاب المرحلة الإعدادية؟ تم الآتي:

أ-إعداد اختبار المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية وذلك وفق الخطوات الآتية:

١-إعداد الصورة المبدئية للاختبار:

فى ضوء قائمة **المستويات المعيارية** لتعلم اللغة العربية المرحلة الإعدادية تم إعداد اختبار يقيس مستوى معرفة معلمات المرحلة الإعدادية بالمستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية بصفة عامة وأهميتها، كذلك معايير ومؤشرات تعلم اللغة العربية في كل مجال بحيث وضع سؤالين لكل معيار من نوع الاختيار من متعدد.

٢- تحديد صدق الاختبار وحساب ثباته للتأكد من صلاحيته للتطبيق:

تضمن طريقة إعداد الاختبار صدقه حيث تم بناؤه على أساس صياغة المستويات المعيارية فى شكل أسئلة اختيار من متعدد. وتم عرضه على مجموعة من المحكمين الذين أقروا بأن الاختبار يقيس بالفعل ما وضع لقياسه، كما طبق الاختبار على مجموعة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية قوامها (٢٤) معلمة، وصُحح ومن ثم حساب ثباته بتطبيق معادلة سيبرمان وبراون للتجزئة النصفية، وبلغ معامل ثباته ٠.٥٧ وهو معامل مقبول في ضوء أهداف البحث، ومن خلال ما سبق من إجراءات يتضح أن الاختبار صادق وله قدر من الثبات مناسب لتطبيقه.

٣-**تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:** تم حساب الزمن الذي استغرقته كل معلمة من أفراد العينة الأولية فى الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومن ثم حساب متوسط الزمن واتضح أن تطبيقه يستغرق ٢٥ دقيقة.

٤- **التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار** من خلال ما سبق من إجراءات أصبح الاختبار فى صورته النهائية، وقد تكون من ٤٤سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد توزعت في سبعة أقسام : القسم الأول يتضمن أربعة أسئلة عن مفهوم المعايير وأهميتها، والقسم الثاني عن مجال الاستماع ويتضمن سبعة أسئلة عن معايير الاستماع الأربعة ومؤشراته الفرعية، والقسم الثالث عن مجال التحدث ويتضمن سبعة أسئلة لمعايير التحدث الأربعة ومؤشراته الفرعية، والقسم الرابع عن مجال القراءة ويتضمن ستة أسئلة معايير القراءة الثلاثة ومؤشراتها الفرعية، والقسم الخامس الأدب والبلاغة ويتضمن ستة أسئلة، والسادس عن التراكيب وقواعد النحو ويتضمن ثمان أسئلة، والقسم السابع عن مجال الكتابة ويتضمن ستة أسئلة لمعايير الكتابة الخمسة ومؤشراتها الفرعية .(ملحق١)

٥ - تحديد مجموعة البحث من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية وبلغ عددهن ثمان معلمات من مدرستين إعداديتين بمحافظة أسوان.

٦--تطبيق اختبار المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية قبليًا:

تم تطبيق اختبار المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على ثمان معلمات من المرحلة الإعدادية، وجاءت النتيجة كما هو مبين بجدول(١) الآتي:

جدول(١)

متوسط درجات معلمات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في اختبار المستويات المعيارية قبليًا

المجموعة	ن	متوسط	الدرجة الكلية
معلمات المرحلة الإعدادية	٨	٨,٥	٤٤

يتضح من جدول(١) السابق أن هناك انخفاضًا فى درجات مجموعة البحث فى اختبار المستويات المعيارية، مما يدل على ضعف معرفتهن بالمستويات المعيارية، ويدعم حاجتهن لدراسة الدليل، وقد وضحت أسباب هذا الضعف لم يتم تدريبهم على استخدام المستويات المعيارية في تخطيط الدرس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات التي توصلت إلى ضعف مستوى المعرفة لدى المعلمين: دراسة حمدان علي نصر و يوسف عثمان.(٢٠١٠) ودراسة (2014) .Hammond, J ، ودراسة سعاد جابر ٢٠١٦ ، ص٢٤٩) التي توصلت من خلال دراسة الحالة إلى ضعف معرفة معلمة المرحلة الإعدادية بالمستويات المعيارية، وأرجعت ذلك إلى عدم إعلام المعلمين بالمستويات المعيارية وعدم وصول نسخ منها للمدارس.

٢-للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما تصورات معلمي اللغة العربية عن المستويات المعيارية وتدريس اللغة العربية؟

يعتمد البحث على المقابلة إلى جانب الاختبار المعرفي، وهي أسلوب من أساليب جمع البيانات في البحوث النوعية تأخذ شكل محادثة أو حوار هادف موجه من قبل الباحث مع شخص أو عدة أشخاص بغرض الحصول على المعلومات المتوفرة لديهم، وعادة ما تدور أسئلة المقابلة حول آراء أو حقائق أو سلوك أو معتقدات أو اتجاهات الأشخاص(منذر وآخرون.٢٠٠٧) .

وقد تم تصميم استمارة مقابلة كأساس للخطوط العريضة التي توجه الأسئلة، وتضمنت جزئين: يتطلب الجزء الأول تسجيل بيانات كالاسم، و المدرسة، والصف الذى يدرس له، والجزء الثاني عن تصورات المعلم عن ماهية المستويات المعيارية ومدى أهميتها ومدى استخدامه لها واقتناعه بدورها فى إصلاح تدريس اللغة العربية(ملحق٢) .

أ-بالنسبة لماهية المستويات المعيارية: أجابت ٥ معلمة بنسبة ٦٢,٥% بأنهن لا يعرفن المصطلح ولا يردن أن يقلن شيئا يعد خطأ، بينما أجابت ٣ معلمات بنسبة ٣٧.٥% بأنها الأهداف التي يجب تحقيقها مع الطلاب.

ب- بالنسبة لأهمية المستويات المعيارية وجدوى استخدامها لتحسين تعلم اللغة العربية: لم تعترف المعلمات بصفة عامة بأهمية المستويات المعيارية فهن يعتمدن بشكل رئيسي على

الكتاب المدرسي والمنهج والانتهاء منه هو أساس العمل ، وأن كتابة الأهداف فى دفتر التحضير تتم بشكل كلى غير سلوكي تنقل الأهداف بشكل روتيني من عام إلى آخر.

ج-بالنسبة لدور المستويات المعيارية فى اختيار طريقة التدريس: اتفقت المعلمات بنسبة ١٠٠% على أنهن يعتمدن على الإلقاء غالبًا وفى بعض الأحيان يستخدمن استراتيجيات التعلم النشط.

د-بالنسبة لدورها فى اختيار الأنشطة: اتفقت المعلمات أن الأنشطة الصفية لا ترتبط بالمستويات ولا تختار على أساسها إنما تنفذ بشكل مهمة ينفذها الطلاب في المنزل مثل إعداد لوحة بها قصيدة أو قاعدة نحوية.

هـ-بالنسبة لدورها فى اختيار أساليب التقويم: ترى ١٠٠% من المعلمات أن أسئلة التقويم لا ترتبط بالمستويات المعيارية فهم مقيدون بأسئلة الكتاب ولا يتجاوزنها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه مفضى أبو هولا، عدنان الدولات(٢٠٠٩) أن عدم معرفة المعلم بنظريات التعلم تؤثر على تصوراته ومن ثم ممارساته التدريسية، ودراسة سعاد جابر(٢٠١٦) التى وجدت أن عدم معرفة المعلم بالمستويات أدى إلى عدم اعتراف بجدواها وأهميتها ومن ثم غيابها عن ممارساتهم الفعلية.

ويتضح مما سبق أن مستوى معرفة المعلمات الضعيفة أثر على تصوراتهن عن المستويات المعيارية وجدواها وأهميتها، وأنهن بحاجة إلى دليل يوضح لهن ماهيتها وأهميتها فى ممارسة التدريس من بداية تخطيط الدرس ومرورًا بتنفيذه ووصولًا إلى تقويمه.

٣-للإجابة عن السؤال الثالث الذى نصه" ما صورة دليل المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية بالتعليم العام ؟ " تم:

أ-إعداد دليل المعلم للمستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية بالتعليم العام:

من خلال:

١-الاطلاع على الدراسات والكتابات والبحوث التى تناولت نواتج التعلم في اللغة العربية، ووثيقة المستويات المعيارية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم، ومهارات اللغة العربية وطرق تدريسها، والوسائل التعليمية، والأنشطة اللغوية المناسبة، وأساليب التقويم الملائمة.

٢- تم تبويب الدليل حيث احتوى على سبعة فصول: الفصل الأول بعنوان حركة المعايير ويتناول: أهمية تحديد المعايير، الفصل الثانى يناقش المجال الأول الاستماع ويتضمن أربعة معايير يتم شرحها بمؤشراتها، و يتناول الفصل الثالث المجال الثانى التحدث ويتضمن أربعة معايير، والفصل الرابع يتناول المجال الثالث القراءة ويتضمن ثلاثة معايير ، والفصل الخامس يتناول المجال الرابع الأدب والبلاغة ويتضمن ثلاثة معايير، والفصل السادس يتناول المجال الخامس التراكيب والقواعد النحوية ويتضمن أربعة معايير ،والفصل السابع يشرح المجال الخامس الكتابة ويتضمن خمسة معايير ، وقد روعي أن يتم في كل مجال توضيح استراتيجيات التدريس الملائمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل التعليمية المناسبة لتنمية هذه المهارات، وأساليب التقويم التي يمكن استخدامها لقياس مدى تحقق المعايير، وانتهى الدليل بقائمة المراجع.

٣- تم عرض الدليل على موجهين من موجهي اللغة العربية وطلب إليهما تقويمه من حيث: مناسبته للمعلمين، واتضح من استجاباتهما أن الدليل مناسب ويحتوى على إرشادات عملية مناسبة لطبيعة عملهم .

٤-تم عرض الدليل على نخبة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وطلب إليهم تقويمه من حيث: مناسبته للمعلمين، ودقة المعلومات الواردة به. وتم إجراء ما أوصوا به من تعديلات.

٥-فى ضوء ما سبق من خطوات أصبح الدليل جاهزًا فى صورته النهائية. وتمت الإجابة عن السؤال الثالث (ملحق٣)

٤-للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه:" **ما فاعلية الدليل في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالمستويات المعيارية لمتعلم اللغة؟ تم الآتي:**

أ- **تطبيق دليل المستويات المعيارية:** تم تدريس الدليل لمجموعة البحث معلمات اللغة العربية من المرحلة الإعدادية، واستغرق تطبيقه ست جلسات تدريبية زمن الجلسة ساعة، وعلى مدار ثلاث مرات في الأسبوع في مدرستين إعداديتين هما: مدرسة كيما

الإعدادية ومدرسة العروة الوثقى الإعدادية، اعتمد الدليل في تدريسه على الدمج بين المناقشة والتعلم الذاتي حيث تم إرسال الدليل إلى المعلمات لقراءته ومناقشته في الجلسات.

ب-تطبيق اختبار المستويات المعيارية بعديا:

تم تطبيق اختبار **المستويات المعيارية** بعديًا وتصحيحه ورصد درجات المعلمات، وتم تطبيق معادلة Wilcoxon لحساب الفرق بين المتوسطين كما تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلة **M cGogian** (عبدالله عباس، ٢٠٠٣) وجاءت النتيجة كما هو مبين بجدول(٢) الآتي:

جدول(٢) قيمة(Z)للفرق بين المتوسطين القبلي والبعدي لاختبار المستويات المعيارية

ن	متوسط قبلى	متوسط بعدى	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	نسبة الكسب
٨	٨.٢٥	٢٢.٣٧	٢.٥٢١	٠.٠١	١,٩

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية مجموعة البحث فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المستويات المعيارية لمتعلم اللغة العربية، ونسبة الفعالية أعلى من ٠.٦٠ التي حددها **M cGogian** لفعالية البرامج.

ويتبين من خلال ما سبق أن دراسة الدليل أدت إلى تحسين معرفة معلمات اللغة العربية مجموعة البحث وأنه ذو فاعلية في تنمية معرفتهن، ويتفق هذا مع نتائج دراسة Stinson(٢٠٠٤) التى أعدت دليلاً لأفضل الممارسات فى تعليم القراءة، و دراسة أيمن عيد (٢٠١٦) الذى قدم برنامجا تدريبيًا لمعلمات محو الأمية، و قد يرجع هذا التحسن إلى طريقة صياغة الدليل المختصرة والمركزة على الجوانب العملية، كما يرجع إلى أسلوب المناقشة التى تم من خلالها توضيح المستويات المعيارية وأهميتها لإقناع المعلمات بأهميتها للمتعلم والمناهج

والمعلم والمجتمع ككل، كما أعجبت المعلمات باستراتيجيات التدريس المختصرة التي تم عرض خطواتها بصورة موجزة تتيح لهن سهولة تطبيقها في الفصل، وكذلك الأنشطة المقترحة في الدليل و واقعيتها.

٥-للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه:" **ما فاعلية الدليل في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؟ تم الآتي:**

-**تحليل خطط الدروس:** تم إعداد بطاقة لتقييم خطط الدروس في ضوء:

-المستويات المعيارية للمعلم الصادرة عن الهيئة القومية لضمان الجودة(٢٠١١).

- أداة مراجعة المستويات المعيارية لمعلم اللغة العربية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان الجودة(٢٠١١).

بالتركيز على المجال الأول تخطيط الدرس والمعيار الأول في المجال السابع وينص على "**يخطط المعلم لعمليتي التعليم والتعلم فى ضوء نواتج التعلم المستهدفة** " ومؤشراته، وتفصيلها في شكل بطاقة تقييم لخطة الدرس واحتوت على أربعة عشر مؤشرًا، وقدر الأداء بدرجة إذا ظهر المؤشر في خطة الدرس (يؤدى) وصفرا في حالة عدم ظهور المؤشر (لا يؤدى) بهذا تصبح الدرجة الكلية للبطاقة ١٤ درجة، وتم تطبيق البطاقة على ثلاثة دروس مرتين مرة يفصل بينهما أسبوعان لحساب ثباتها من خلال اتفاق مرات الفحص، وبلغت نسبة الاتفاق بين المرتين ٠.٨٣

-باستخدام بطاقة تقييم تخطيط تم فحص خطط دروس للمعلمات مجموعة البحث قبليًا:

حصلت المعلمات على متوسط متدن يوضحه جدول(٣) الآتي:

جدول(٣) المتوسط القبلي لمهارة تخطيط الدرس لدى المعلمات مجموعة البحث

ن	متوسط قبلي	الدرجة الكلية
٨	٦.٢٥	١٤

من خلال فحص الدروس لُوحظ عدم الالتزام بالصياغة السلوكية لأهداف الدرس، وعدم تنوعها، ولا وجود للهدف الوجداني أو قياسه، ومعظم الأهداف في مستوى التعرف أو التطبيق، كما تخلو الخطط من الأنشطة، وتقتصر على أسئلة الكتاب المدرسي، ولا يوجد أي تأثر في صياغة الأهداف بالمستويات المعيارية، ومن خلال مناقشة المعلمات ذكرن أن الاهتمام بالأهداف ليس واقعيًا فالأهم أداء الدرس وشرحه، ودفتر التحضير يُكتب للموجهين فقط، وهم بدورهم لا يعلقون على الأهداف.

ويتفق هذا مع ما توصل إليه (Yildirim,٢٠٠١) عند تقويم خطط الدروس لمعلمى المرحلة الابتدائية من أن كتابة أهداف الدرس وإجراءات التقويم لم تلق اهتمامًا من قبل المعلمين، وفي دراسة على الفقيه (٢٠٠٣) الذى وجد أن بعض المعلمين لم يراع الصياغة السلوكية الصحيحة للهدف، ولا الشمول في الأهداف بمجالاتها الثلاثة، ومع نتائج دراسة مبارك حمدان (٢٠٠٦) حيث توصلت إلى عدم صياغة الأهداف السلوكية وشمولها للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية في خطط المعلمين مجموعة البحث، ومع نتائج دراسة علي الكندري (٢٠٠٧) التي وجدت حصر أهداف تدريس العلوم في مستوى التذكر والفهم، وأنه تم اختزال الأهداف الوجدانية والنفس حركية.

-باستخدام بطاقة تقييم تخطيط تم فحص خطط دروس للمعلمات مجموعة البحث بعديًا: تم فحص مجموعة من خطط الدروس للمعلمات مجموعة البحث بعديًا ورصد درجات البطاقة، وتم تطبيق معادلة Wilcoxon لحساب الفرق بين المتوسطين كما تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلة **M cGogian** وجاءت النتيجة كما هو مبين بجدول(٤) الآتي:

جدول(٤) قيمة(Z)للفرق بين المتوسطين القبلى والبعدى لبطاقة تقييم خطط الدروس ونسبة الفاعلية

ن	متوسط قبلى	متوسط بعدى	قيمة(Z)الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	نسبة الفاعلية
٨	٦.٢٥	١٠.٢٥	١٨.٤	٠,٠١	١.٤

يتضح من جدول(٤) السابق وجود فروق دالة بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات المعلمات مجموعة البحث في بطاقة تقييم الدروس عند مستوى ٠.٠١، ونسبة الفاعلية بلغت ١.٤ وهى أعلى مما حدده **M cGogian** ؛ مما يدل على أن الدليل ذو فاعلية في تنمية مهارات تخطيط الدرس لدى المعلمات مجموعة البحث واكتسابهن مهارات المعيار الأول من المستويات المعيارية لمعلم المرحلة الإعدادية. ويتفق هذا مع ما توصل إليه (٢٠٠٧) Spooner.et al من أن التدريب ساعد المعلمين على تصميم خطة درس ناجحة، و ما أكده Walqui, Kibler, Valdês (٢٠١٤) من ضرورة أن يستوعب معلمي اللغة الإنجليزية المفاهيم والمهام التحليلية والممارسات اللغوية المناسبة لهذا التخصص.

و ما أشار Stewart (٢٠١٢) إليه من ضرورة أن يبدأ تحضير الدرس يبدأ من المعايير وليس من الكتاب المدرسي، وأن تستخدم استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم أكثر من المعلم والمحاضرة، وقد ترجع فاعلية الدليل إلى عرض مجموعة من خطط الدروس يتضح فيها المهارة المطلوبة من الطلاب في أهداف الدرس، والأنشطة الملائمة لها، والوسائل التعليمية، وكذلك الأسئلة المتسقة مع الأهداف، مما أعطى المعلمات مجموعة البحث صورة لما يجب أن يكون عليه الدرس في ضوء المعايير.

ثاني عشر -البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يقترح إجراء البحوث الآتية:

١-دراسة فعالية تدريب المعلمين على التدريس المستند إلى المعايير فى اللغة العربية.

٢-دراسة فاعلية برنامج لتدريب الطالب المعلم على التدريس المستند إلى المعايير فى اللغة العربية.

٣-دراسة تصورات معلمي اللغة العربية واعتقاداتهم عن المعايير وغيرها من حركات إصلاح التعليم.

ثالث عشر-التوصيات:

في ضوء نتائج البحث **يوصى البحث بالآتي:**

- الاهتمام بتدريب المعلم على ما يحتاجه بالفعل بعيدًا عن التدريبات الشكلية.
- إعداد نسخة مبسطة من المعايير لأولياء الأمور وللطلاب.
- توفير الأدلة المبسطة للاتجاهات الحديثة في المناهج لتوعية المعلمين بها.

المراجع

الشيماء عبد الله المغربي، محمد عزت عبد الموجود. (٢٠٠٥). ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس، ٢٥-٢٧ يوليو، المجلد الأول.

المعتز بالله زين الدين. (٢٠١١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمى العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، مجلة التربية العلمية، ١٤ (٣)، يوليو

اكرم إبراهيم قحوف.(٢٠١٦). استراتيجية مقترحة لتحسين الكفاءة في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء المعايير القومية والعالمية، المؤتمر العلمي السادس عشر، للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة ودورها في اختيار المواد التعليمية وإستراتيجيات التعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٠-٢١-يوليو ص ص ١٥٩-٢٠٢.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (2011). وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبلّ الجامعي – مرحلة التعليم الأساسي ، جمهورية مصر العربية، الإصدار الثالث.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (2009). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، جمهورية مصر العربية .

إيمان محمد غيث وأسيل أكرم الشوارب.(٢٠٠٩).تطور تصورات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ١٠، ع. ٤، ديسمبر ٢٠٠٩

باسم علي حوامدة (٢٠٠٨) المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية دراسة حالة مدارس محافظة جرش – الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ٣ (٣٢)، ٢١٠-٢٤٠

تفيدة سيد أحمد غانم.(٢٠١٧). ***مدى تمكن معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية من أداءات المعلم المهنية لضمان جودة التعليم فى ضوء معايير الاعتماد المؤسسي واتجاهاتهم نحوها***، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، الجزء الثانى، العدد ٣٣، يوليو

ثامر نجم عبود الشمري. (٢٠٠٢). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية المعلمين جامعة بابل

جمال سليمان الزغاط.(٢٠٠٥). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، المؤتمر العلمى السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، جامعة عين شمس.

حسن سيد شحاتة.(٢٠٠٥). ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس، ٢٥-٢٧ يوليو، المجلد الأول.

حسن شحاته وزينب النجار. (٢٠٠٤). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار اللبنانية المصرية، القاهرة.

حسين بشير محمود. (٢٠٠٥).حول المستويات المعيارية القومية للمنهج و نواتج التعليم ،المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم و المستويات المعيارية ، القاهرة :**جامعة عين شمس.**

حسين حاتم الحصيص. (٢٠١٤). واقع تدريس القراءة والكتابة وصعوباته، مؤسسة سبارك لتعليم العربية،

https://www.events.arabicspark.com/%

حمدان علي نصر و يوسف عثمان مناصرة.(٢٠١٠). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلّمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. متاح على: https://elmgd-site.yoo7.com/t68-

داليا فوزى الشربينى.(٢٠١٦). استخدام المعايير التربوية لتطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا، المؤتمر العلمي السادس عشر، للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة ودورها في اختيار المواد التعليمية وإستراتيجيات التعلم، دار الضيافة ، جامعة عين شمس، ٢٠-٢١-يوليو ٣٣٧-٣٤٩

ذياب عبد الجبار ذياب.(٢٠١٦). تطوير أهداف تعليم القراءة للصف العاشر الأساسي من المرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء المستويات المعيارية العالمية لتعليم القراءة، المؤتمر العلمي السادس عشر، للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة ودورها في اختيار المواد التعليمية وإستراتيجيات التعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٠-٢١-يوليو

رائد فخرى أبو لطيفة.(٢٠٠٥).مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية الجيدين و غير الجيدين في المرحلة الأساسية العليا، دكتوراه كلية العلوم التربوية و النفسية، جامعة عمان العربية، الأردن

رائد خضير ومحمد الخوالدة ونصر مقابلة ومحمد بني ياسين.(٢٠١٢). خصائص معلم اللغة العربية الفعال دراسة مقارنة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد8 ، عدد2 ، - 181 167

رشا سيد أحمد حمدي.(2018). فاعلية استخدام مدخل مسرحة المناهج في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.

رياض بن على الجوادى.(٢٠١٨) . مداخل حديثة في التعليم، دار التجديد للطباعة النشر والتوزيع والترجمة.

سالم عبد الله سعيد(2010)..معايير جودة أداء المعلم فى التعليم العام" ، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثانى العربي الخامس بعنوان التعليم والأزمات المعاصرة– الفرص والتحديات، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، أبريل ٢٠١٠

سعاد جابر محمود.(٢٠١٦). **مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بالمستويات المعيارية للمتعلم والعوامل المسؤولة في صنع القرارات التدريسية لديهم (دراسة حالة)** المؤتمر العلمي السادس عشر، للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة ودورها في اختيار المواد التعليمية وإستراتيجيات التعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٠-٢١-يوليو **ص ٢٣٧-٢٥٦**

سفيان محمد العثامنة.(2008) .بناء و تطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير،

جامعة الأزهر، غزة،

سلوى مرتضى و عبد الحكيم حماد و المثنى خضور.(٢٠١٤) التدريس وفق مدخل المعايير تصميم الدروس وفق مدخل المعايير، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، دمشق من ١٤- ١٦ تشرين /٢٥٠-٢٣٣ ،

الجمهورية العربية السورية ، وزرة التربية وزارة التعليم العالي مركز البحوث التربوية

صفاء شحاته و رمضان درويش، ياسر جاموس.(٢٠١٤).التقويم القائم على المعايير رؤية مستقبلية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم للطلاب، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، دمشق من ١٤- ١٦ تشرين /٢٥٠-٢٣٣ ، الجمهورية العربية السورية ، وزرة التربية وزارة التعليم العالي مركز البحوث التربوية

صفاء محمد محمود.(٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو لتقويم المعلم في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية وتحسين تصوراتهم عن فاعلية أدائهم، مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٧٢.

عبد الله عباس المحرزي (٢٠٠٣) أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في اطار استراتيجية اتقان التعلم على تحصيل طلبة المرحلة الاساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، اطروحة دكتوراه، كلية التربية (ابن الهيثم)،جامعة بغداد.

عبدالله محمد بدن.(٢٠٠٨). بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسي.https://faculty-old.psau.edu.sa/a.alsubai/cv

عبد الله السعدونى وصالح الشمراني.(٢٠١٦).التعليم المعتمد على المعايير، مكتب التربية العربي لدول الخليج

عبد العزيز حسين وأسماء شريف.(٢٠١٢)المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام واختبارات تقويمها. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، العدد الخامس، الصفحات ١٧٣-٢٠٤

عبد العزيز عثمان الزهراني. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج. ١١، ع. ١، ج. ٢، سبتمبر

علي الفقيه. (٢٠٠٣). دراسة تحليلية لمضمون دفاتر تحضير معلمي اللغة العربية دروس الإملاء بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة القنفذة في ضوء معايير مختارة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

علي الكندري. (٢٠٠٧). مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت، المجلة التربوية الكويت، م(٢٠ ،(ع(٨٠).

علي خلف حسين الخشاتي. (٢٠١٩). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت

فادي الحاج وأوديل صعب.(٢٠١٤). مجموع الأنماط التي يتبناها المنهاج المبني على المعايير في طرائق التعليم النَّشطة، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، دمشق من ١٤- ١٦ تشرين /٢٥٠-٢٣٣ ،

الجمهورية العربية السورية، وزرة التربية وزارة التعليم العالي مركز البحوث التربوية

مبارك حمدان.(٢٠٠٦). واقع تخطيط الدروس اليومية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في منطقة أبها " دراسة تحليلية"، حولية كلية المعلمين في أبها،ع (٨)٢٢١ -٢٤٢ .

محمد حسين محمد .(2016).,مَعَاييرُ التَّقويمِ اللُّغوي ومَدَى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة .*Theses* "

478.https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/478

محمد رجب فضل الله.(٢٠٠٥).متطلبات التقويم اللغوى في ظل حركة المعايير التربوية المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، جامعة عين شمس.

محمد محمد سالم.(٢٠١٦). المعايير القومية للتعليم رؤية ما تحت السطح، المؤتمر العلمي السادس عشر، للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة

ودورها في اختيار المواد التعليمية وإستراتيجيات التعلم، دار الضيافة ، جامعة عين شمس، ٢٠-٢١-يوليو ص ٧٢-٩٨

محمد هادى حسن الشمرى.(٢٠١٣).مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مهارات تدريس المحادثة، مجلة كلية التربية واسط، العدد ١٤

مفضى أبو هولا، عدنان الدولات.(٢٠٠٩).تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٥٢، ١٥٩-٢١١

http://www.khayma.com/dr-yousry/MAbohola&AAldola

منذر الضامن. (٢٠٠٧). أساسيات البحث العلمي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منى صديق عبده.(٢٠١٤). مدى توافر المعايير القومية للتعليم في منهج القراءة بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد ١٦، يونيه

منى محمد الجزار.(٢٠١١). رؤية مستقبلية لتطوير إعداد المعلم في ضوء معايير احتراف مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية. مج. ١٩، ع. خاص، ٢٠١١ ص ص. ٣٠٩-٣٢٠

نائلة نجيب الخزندار وناجي رجب سكر.(ديسمبر٢٠٠٥). تقويم أداء الطلبة المعلمين فى كليات التربية بجامعة الاقصى في ضوء كفايات لازمة لمعلم المستقبل – مجلة التربية العلمية تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثامن، العدد الرابع، كلية التربية جامعة عين شمس

نوال محمد شلبى.(٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٣، العدد١٠

وائل صلاح محمد سيد.(٢٠١٦).مناهج اللغة العربية لمدارس النيل المصرية في ضوء المعايير العالمية لمناهج تعليم اللغة، المؤتمر العلمي السادس عشر، للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة ودورها في اختيار المواد التعليمية وإستراتيجيات التعلم، دار الضيافة ، جامعة عين شمس، ٢٠-٢١-يوليو ٦١٣-٦٤٦

وحيد السيد حافظ.(٢٠٠٥).المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، العدد السادس، السنة الخامسة. ص ص ١-٦٠.

وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ –٢٠٣٠، جمهورية مصر العربية

وليم عبيد(٢٠٠٤) تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير و ثقافة التفكير، عمان :دار المسيرة

المراجع الأجنبية

Barone Theodore Alan.(٢٠١٢) .Complex Assessments, Teacher Inferences, and Instructional Decision-Making، Diss, Phd .University of California, Berkeley

Bauml, Michelle Marie ،(٢٠١٠)Toward the Wisdom of Practice: Curricular Decision Making among Novice Primary Grade Teachers in Standards-Based Schools ،Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy

Berninger ,Virginia W. & Mcculchen , David.(1999).Those How Knew Teach Well Helping Teachers Master Literacy – related Subject matter knowledge, Learning Disabilities Research ,Vol.14, No.4.

Borg, Simon ,.(2003).Language Teacher Cognition Background , Available at: http: //www._education .lead s.ac.uk/ edu-sbo/Background.htm, last visited:2L2L

Gay,G,.(2015).preparing for culturally responsive teaching, Journal of teacher education,53,2

Goldstein, L. S .(٢٠٠٨) .Kindergarten teachers making "street level" education policy in the wake of NCLB. Early Education and Development ،19(3), 448-478.

Hilliard, A ,G,.(2014).why we must pluralized the curriculum, educational leadership,49,4

Howe, Denis,(2003). knowledge Definition, available at :http:// www. definethat.com/ last visted: 20/3/210

Koelsch, N., Chu, H., 8c Bañuelos, G. R. (2014). Language for learning: Supporting English language learners to meet the challenges of new standards. TESOL Quarterly, 48(3), 642-650. doi:10.1002/tesq.l81

Ibañez ,Razerly D& ،.Ocampo, Dina S.(٢٠١٠) .I instructional Decision Making in Reading in the Content ،EDUCATION QUARTERLY, December, Vol،(١) ٦٨ .55-69

Hammond, J. (2014). An Australian perspective on standards-based education, teacher knowledge, and students of English as an additional language. TESOL Quarterly, 48(3), 507-532. doi:10.1002/tesq.l73

Learning First Alliance, (2000)Every Child Reading A Professional Development Guide, An Action Plan,USA ,Washigton,DC., Available at:http://www.Learning First.org last visited: 20/4/2012.

Medwell, Jane, Wary, David , Poulson Louise & Fox Richard ,(2000).Effective Teachers of Literacy ", Educational- Line, May 1998.

McCutchen, Deborah , et al.,.(2002). Reading Teacher Knowledge of Children's Literature and English Phonology Annals of Dyslexia, Vol.52,.

Morrison, G.S.(2004).Teaching in America, Boston, Allyn Bacon

Palincsar, A. S., 8c Schleppegrell, M.J. (2014). Focusing on language

and meaning while learning with text. TESOL Quarterly, 48(3), 616-623.

Resnick, L. B., & Zurawsky, C. (2005). Getting back on course: Standards-based reform and accountability. American Educator, 29(1), 8-46.

Scheker Mendoza, Ancell (٢٠١١) .Educational reform and teachers' decision making: Relationship between the intended and the implemented reading curriculum in Dominican primary schools ,Diss.

Sleeter, C. E & ،.Stillman, J .(٢٠٠٧) .Navigating accountability pressures. In C. E. Sleeter

)Ed.), Facing accountability in education: Democracy & equity at risk (pp-١٣

.(٢٩New York: Teachers College Press.

Spooner, F; Baker, J; Harris, A; Ahlgrim, L; Browder, D.(2007). Effect of training in universal design for learning on lesson plan development, ERIC

Stewart Sam,(2012). STANDARDS-BASED INSTRUCTION, WHAT DOES IT LOOK LIKE? Texas Christian Schools Conference, https://blogs.acu.edu/sjs07a/files/2012/07/Standards-Based-Instruction-What-Does-It-Look-Like.pdfugust 2, 2012

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge

Wong Fillmore, L. (2014). English language learners at the crossroads of educational reform. TESOL Quarterly, 48(3), 624-632.

doi:10.1002/tesq.l74 IN THIS ISSUE 453

Valdés, G., Kibler, A. K., 8c Walqui, A. (2014). Changes in the expertise of ESL professionals: Knowledge and action in an era of new standards. Alexandria, VA: TESOL.

Verplaetse, L. S. (2014). Using big questions to apprentice students into language- rich classroom practices. TESOL Quarterly , 48(3), 632-641. doi:10.1002/tesq.l79

Yildirim, Ali.(2001). Instructional planning in acentralized school system: an assessment of teacher planning at primary school level in Turkey, ERIC

Zhang Youwen (2017,) Teachers' Decision Making in EFL Classroom, *An Empirical Study of Chinese TEL and Native English Teachers*, Master's Thesis, Munich, GRIN Verlag, https://www.grin.com/document/370563