تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء بعض التجارب الدولية.

إعداد

د. هبة عز الدين إبراهيم

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ملخص البحث:

استهدف البحث وضع خطة استراتيجية؛ لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهجين: الوصفي التحليلي، والمنهج المختلط (الكمي، والكيفي معًا)؛ إضافة لأسلوب التحليل الرباعي SWOT Analysis؛ لرصد واقع البرنامج الحالي؛ لتحديد جوانب القوة والضعف التى تتميز بها البيئة الداخلية، والفرص والتهديدات السائدة بالبيئة الخارجية للبرنامج؛ وبدأت إجراءات البحث بالتوصل إلى إطار نظري عن: (الوضع الحالى لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية، والوضع العالمى لبعض التجارب الرائدة فى مجال تطوير برامجها، والتخطيط الاستراتيجي)، ومن ثم إعداد أدوات البحث وهى: (استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية–استمارة مقابلة طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم– استمارة مقابلة موجهي اللغة العربية حول برنامج إعداد معلم اللغة العربية– استبانة استطلاع أراء خريجى برنامج إعداد معلم اللغة العربية حول فاعلية البرنامج فى ميدان العمل–استمارة مقابلة المجموعة المحورية حول البيئة الخارجية لبرنامج معلم اللغة العربية)، وكانت عينة البحث مؤلفة من ٥٨ عضوًا من:(أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والموجهين، وخريجي البرنامج) لوضع خطة استراتيجية؛ لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية. ثم التوصل لمجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: خطة استراتيجية، وبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

Developing the Arabic language teacher preparation program at the Faculty of Education, Alexandria University in the light of some international experiences.

The research aimed to develop a strategic framework; To develop the Arabic language teacher preparation program at the Faculty of Education - Alexandria University; To achieve this goal, the researcher used the two approaches: the descriptive analytical approach, and the mixed approach (quantitative and qualitative together). In addition to the SWOT Analysis method; to monitor the reality of the current program; To identify the strengths and weaknesses of the internal environment, and the prevailing opportunities and threats to the external environment of the program; The research procedures began with arriving at a theoretical framework on: (the current status of the Arabic language teacher preparation program, the global situation of some pioneering experiences in the field of program development, and strategic planning), And then the preparation of the research tools, which are: (a questionnaire about the faculty members' visions about the internal environment of the Arabic language teacher preparation program - an interview form for students of the fourth year, the Arabic Language Division about the internal environment of their preparation program - an interview form for Arabic language teachers about the Arabic language teacher preparation program - a questionnaire questionnaire The opinions of the graduates of the Arabic language teacher preparation program about the effectiveness of the program in the field of work (the focus group interview form on the external environment of the Arabic language teacher program The research sample consisted of 58 members of (the faculty, students, mentors, and alumni of the program).
A strategic plan was reached; to develop the Arabic language teacher preparation program at the Faculty of Education. Then reach a set of recommendations, and the proposed research.

The Key Words: Strategic plan, the Arabic language teacher preparation program.

مقدمة:

يتسم العصر الذى نعيشه الآن بالعديد من التحديات، والمتغيرات العالمية المعاصرة، تلك التى تواجه مناهج اللغة العربية –منها الثورة المعلوماتية والتقدم التكنولوجي، بات التصدى لها ضرورة حتمية بهدف تجويد مخرجات التعليم؛ نظراً لما تفرضه المنافسة العالمية بحيث تصبح الشهادة التى يحصل عليها الطالب المعلم معترف بها عالميًا فى ظل مجتمع عالمى يأخذ من الجودة معيارًا؛ للمنافسة العالمية.

ويُعد وضع التعليم فى مصر فى ضوء تقرير التنافسية العالمي Global Competitiveness Report GCR فى مجال التعليم العالى والتدريب كان ترتيب مصر(٩٧) عام ٢٠١٠/٢٠١١، ولقد تراجع هذا الترتيب إلى أن وصل (١١٨) عام ٢٠١٣/٢٠١٤ ثم بدأ ترتيبها فى نفس المجال يتحسن قليلًا، حيث جاء ترتيبها (١١٢) عام ٢٠١٦/٢٠١٧، أما فى مؤشر جودة النظام التعليمي وفقًا لتقرير عام ٢٠١٥/ ٢٠١٦ ككل فكان ترتيب مصر ١٣٥/١٣٨ بفارق ٣ مراتب عن الترتيب الأخير، وهذا يفرض على القائمين على أمر النظام التعليمى ضرورة مراجعته وفق خطة علمية ووضع الحلول المناسبة؛ لتحسين ترتيب مصر، وأكد المجلس الوطنى المصرى للتنافسية (٢٠١٦) Egyptian National Competitiveness Council (ENCC) على أن مصر لكي تصل إلى ما تطمح إليه من تحقيق طفرة فى وضعها التنافسى بما يتناسب مع إمكاناتها ومقوماتها الاقتصادية الهائلة يجب أن يولى صناع القرار اهتمامًا متزايدًا بهذا المؤشر.

وهذا ما اكدته وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح (٢٠١٦) فى استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ من تحفيز الطلاب والخريجين الجدد على رفع قدراتهم التنافسية؛ لتمكينهم من المنافسة فى الأسواق، وصياغة رؤية لتنمية مصر الجديدة تكون بمثابة خارطة طريق تعظم الاستفادة من الإمكانيات المتاحة وترفع من ميزة التنافسية، وإعادة إحياء دور مصر التاريخى فى الريادة التعليمية.

وعبّر ما سبق عرضه بات تحديث، وتطوير برامج إعداد المعلم على قمة أولويات تطوير التعليم عالميًا، خاصة وأن كلية التربية هى الجهة المنوطة بإعداد المعلم، والمسؤولة مواجهة التحديات، والمنافسة العالمية، وهذا ما أكده حسام بدراوى* (٢٠١١: ٤٨) بأن كلية

* اتبع في التوثيق نظام APA

التربية تواجه العديد من التحديات منها عدم التنسيق بين أساتذة المواد التخصصية والتربوية، وضعف التواصل بين الطلاب والأساتذة، وقلة فاعلية التربية العملية، ونمطية التقويم؛ لذا يجب أن نبدأ بمعالجتنا للواقع لأننا على أعتاب مرحلة تشهد تغيرات فى متطلبات المستقبل المهنى؛ للوصول إلى المستويات العالمية.

وللوقوف على واقع إعداد المعلم بكليات التربية فى مصر؛ نستعرض ما أشارت إليه نجدة محمد، وبدرية عبد الدائم (٢٠١١: ٢٢١-٢٢٩) عندما أشارت إلى قصور فى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية بما لا يتمشى والإتجاهات العالمية الحديثة اللازمة لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي، والتي لابد أن يكتسبها معلمو اللغة العربية قبل الخدمة؛ حتى يصبحوا قادرين على القيام بالواجبات المستقبلية التى تفرضها المتغيرات والتحديات التى سيواجهها المجتمع، وأوصت بما يلي:

- ضرورة إعادة النظر فى الخطط الدراسية الحالية لبرامج إعداد معلم اللغة العربية، والاهتمام.
- الاهتمام بالتدريب المستمر لطلاب شعب اللغة العربية بكليات التربية على استخدام معامل التعليم الإلكترونى، والمستحدثات فى مجال البرامج التعليمية.
- تصميم أدلة للطالب المعلم بقسم اللغة العربية، يوضح بها كيف يفكر فى فروع اللغة العربية، وكيف يخطط لدراستها.
- ضرورة الاهتمام بعمل مواقع على شبكة الإنترنت تخص قسم اللغة العربية بكليات التربية، بحيث تتناول تلك المواقع كافة المستحدثات التي تطرأ على اللغة، مما يساعد الطلاب على التواصل بأقسام اللغة العربية في كافة الكليات؛ وبهذا يكتسب الطلاب المفاهيم المطلوبة، والخبرات الحديثة والتي تجعل منه معلمًا قادرًا على التنافسية العالمية.

مما سبق نستنتج ضعف مستوى خريجى كليات التربية؛ لذا أكدت مؤتمرات إعداد المعلم على ضرورة تطوير برامج إعداده منها:

✓ المؤتمر الدولى بعنوان معلم المستقبل بالمملكة العربية السعودية: "إعداده وتطويره" الذى عقد فى أكتوبر ٢٠١٥، وشاركت فيه كل من: فنلندا، وكوريا الجنوبية، والولايات المتحدة الأمريكية، واستهدف المؤتمر استشراف مستقبل برامج إعداد المعلمين فى المملكة العربية السعودية، وتسليط الضوء على الرخصة المهنية، والاستفادة من المبادرات المستقبلية فى مجال إعداد المعلم فى كل المسارات الهادفة إلى تطويره وتحسين أدائه، وأوصى المؤتمر

بضرورة أن يمتلك الطالب المعلم مهارات تميزه فى مجاله على مدى حياته المهنية، وليس على أساس دراسته فقط، وأن يكون خصائص الإعداد حسب المرحلة الدراسية التى سيتم التدريس لها، فعلى سبيل المثال:

– معلم المرحلة الابتدائية لديه تخصص رئيسي وآخر فرعي، ويُعد إعدادًا تربويًا شاملًا، ويُضاف لمعلم المرحلة الإعدادية والثانوية تكاملًا بين مواده التخصصية والتربوية مضافاً إليها إعداده لأن يكون باحثًا متخصصًا، وليس ناقلًا لمحتوى المقررات فقط.

✓ محمد أمين المفتى (٢٠١٥) المؤتمر العلمى الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التديس "برامج إعداد المعلمين فى الجامعات من أجل التميز" الذى عُقد فى أغسطس٢٠١٥، حيث أشار أنه على الرغم من الجهود المستمرة؛ لتطوير كليات التربية وما تقدمه من برامج إعداد المعلم، إلا أنه لا تزال توجد مؤشرات تدل على تراجع مستوى الخريجين، وسعى إلى تقديم تصورًا إرشاديًا لتطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلم، وينطلق هذا التصور من عدة مرتكزات وهي: إنتقاء الطلاب المتميزين للدراسة في كليات التربية، وإعتبار كليات التربية المصدر الوحيد لإعداد المعلم، والأخذ بالنظام التكاملي في برامج الإعداد وزيادة عدد سنواته، وإعتبار التعليم مهنة لها أصولها وأخلاقياتها، ووضع برنامج تطوير شامل لكليات التربية، وتطبيق المدخل المنظومي في تطوير برامج الإعداد بكليات التربية، وتطوير نظم وبرامج إعداد معلم المعلم، والتنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وإلتزام الدولة بتمويل تطوير كليات التربية وبرامج الإعداد بها، والشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، وإعداد المعلم والمتعلم الباحث.

كما أشار الكاتب أن التصور الذي قدمه إرشاديًا ويمكن أن تتبناه أي كلية تربية أو تعدل في بعض عناصره وفقًا لظروفها وإمكانياتها المحلية بما لا يخل من العناصر الأساسية لهذا التصور، أو الرؤية والرسالة والتي تشمل الأهداف وإلى ما يلزم لتحقيق هذه الأهداف لضمان الجودة والتميز في العناصر التالية: إنتقاء المتقدمين لكليات التربية، نظام الدراسة والمدة، برامج الإعداد، التربية الميدانية، استراتيجيات التدريس، إعداد معلم المعلم وتنميته المهنية، مصادر التعلم، البنية التحتية، والتقويم الشامل.

وفى هذا الصدد أجرت كل من ابتسام ناصر ابن هويمل، وعبير مبارك العنادى (٢٠١٥)، دراسة تهدف إلى طرح حلول للمشكلات التى تواجه برامج إعداد المعلم، حيث توصلت الدراسة إلى زيادة عدد سنوات الدراسة بكلية إعداد المعلم إلى (٥) سنوات على غرار

مهنة الطب والهندسة معتمدة فى ذلك على تجربة فنلندا، حيث تعتبر درجة الماجستير شرط أساسى لممارسة مهنة التعليم فى فنلندا، فمعلم الابتدائى طبقًا للنظام التكاملى يحصل على شهادة البكالوريوس بعد ثلاث سنوات يتبعها سنتان دراسية يحصل فى إثرها على درجة الماجستير، أما معلم الثانوى فطبقاً للنظام التتابعى يتخصص أربع سنوات ثم يلتحق بالعام الخامس بقسم التعليم فى الجامعة بغرض الإعداد المهنى والتربوى وفى نهاية البرنامج ذى الخمس سنوات يحصل على درجة الماجستير.

وعلى غرار تجربة فنلندا فى برنامج إعداد المعلم أشارت أندريا سكليتشر Andreas Schleicher(2012,36-39) إلى نموذج لأعداد المعلم فى سنغافورة Singapore's Model of Teacher Education حيث يهتم بالمعلم المفكر "Thinking Teacher" والأساسيات التى يجب أن يتدرب عليها فى سبيل الوقوف أمام تحديات القرن الواحد والعشرين، بالأضافة إلى إلمامه بالمعرفة والمهارات المطلوب معرفتها من قبل المعلم، والتى بشأنها تتناسب مع التوجهات الحالية للعصر، مما يحسن من سلوك المتعلم، وتتمثل أساسيات هذا النموذج فى:

١. المتعلم هو محور الاهتمام **Learner Centered**: فهو الهدف الأساسى، والمنتج التعليمي الواجب التركيز عليه، وتنميته مهما اختلف فى النوع وتنوعه الثقافى، فضلًا على اهتمام المعلم بالحصول على منح دراسية للخارج للتعرف على بيئات تعليمية أفضل من الاستفادة من خبراتهم مما يعود بالنفع على المتعلم.

٢. هوية المعلم، وكفاءته **Teacher Identity**: وتعني قدرته على مواجهة تغيرات العصر واشباع حاجات المتعلمين.

٣. التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم والتعاون مع مثليهم من أجل إفادة المتعلمين **The values of the service to the profession and community** التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم، والتعاون مع المجتمع من أجل إفادة المتعلمين، ومجتمع التدريس.

وأكدت أندريا سكليتشر Andreas Schleicher أنه يوجد **نموذجًا آخر لأداء المعلم فى فنلندا Teacher Education in Finland** وتقاس كفاءة أداء المعلم فى فنلندا على البحث العلمى حيث أنه من معايير الحكم على كفاءة معلم المرحلة الثانوية حصوله على درجة الماجستير كمتطلب لهذه المرحلة، أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الأساسية فمطالب

بعمل دراسات تربوية بسيطة فى مجال تدريس التخصص على الأقل سنة كاملة من أجل اكتساب الخبرة التربوية فى التخصص، مما يشجع على ظهور الممارسات الابداعية فى الصف، وتمثل هذه المتطلبات الركائز الأساسية لهذا النموذج.

ويتضح من العرض السابق أنه توجد مجموعة من التحديات العالمية التى تواجه برامج إعداد معلم اللغة العربية، والتى يجب أن يُلم بها الطلاب المعلمين قبل الخدمة حتى يتمكنوا من تدريسها لطلابهم فى المستقبل، ومنها الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، والعولمة.

وهذا يتطلب تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية؛ لتوفير معلم مؤهل ذو مواصفات خاصة، ومهارات تناسب القرن ٢١؛ لذلك عُنيت الباحثة بتقديم خطة استراتيجية لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى ضوء ما تنادى به خطة مصر ٢٠٣٠ من التطوير والجودة والتنافسية العالمية للجامعات المصرية، وأيضًا فى ضوء بعض التجارب الرائدة فى تطوير برامج إعداد المعلم (الولايات المتحدة الأمريكية، انجلترا، فنلندا، اليابان، ماليزا، سنغافورة، كوريا، كندا)؛ وهذا يتطلب تبنى فكر التخطيط الاستراتيجي.

فالتخطيط الاستراتيجي بالمعنى المبسط نقيض للعشوائية، والارتجالية فى إتخاذ القرارات.

ويذكر أحمد محمود الزنفلى (٢٠١٢: ٢٩-٣٨) أن التخطيط للمستقبل نشاط إنسانى يمارس على نحو واسع منذ قديم الزمان، وتنبهت المجتمعات لقيمته الفكرية؛ لتحقيق التوازن بين مواردها واحتياجاتها، كما أنه ضرورة لمجابهة المشكلات والتحديات الأنية، والمستقبلية. مؤكدًا على وجود ثلاث مراحل للفكر التخطيطى، **الأولى: التخطيط الكمى Quantitative Planning**يتسم بتأكيده على الجوانب الكمية، وتركيزه على العوامل المرتبطة بالبيئة الداخلية للمؤسسات منها زيادة معدلات القبول والقيد فى نظم التعليم وسياساته.

الثانية: التخطيط الكيفى Qualitative Planning يهتم أيضًا بالجوانب الكيفية، واحتياجات المستفيدين، والأخذ فى الاعتبار بعوامل البيئة الخارجية منها الركود الاقتصادى، وانخفاض فرص العمل المتاحة أمام الأفراد الذين ينهون دراستهم.

الثالثة: التخطيط الاستراتيجى Strategic Planning ظهرت نتيجة لتزايد العقبات والمشكلات المرتبطة بالبيئة الخارجية للمؤسسات، والأثار التى ترتبت على ثورة المعلومات، والاتصالات؛ مما أتاح للمؤسسات التعليمية فرصة تجويد الخدمات التى تقدمها فى ظل مجتمع عالمى يأخذ من الجودة معيارًا للمنافسة، ولكي يكون التخطيط فعالًا عليه أن يحسب

حساب البيئة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتكنولوجية التى تعمل فيها الجامعة.

وعبّر ما سبق سوف تقترح الباحثة إطار مستقبلى لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية اعتمادًا على فكر التخطيط الاستراتيجى، وانطلاقًا من نقاط القوة والضعف فى البرنامج الحالي، وكذلك الفرص، والتهديدات الكامنة في البيئة الخارجية للبرنامج.

مشكلة البحث:

يعدّ النظام التعليمي لأي دولة الركيزة الرئيسة في سباق التقدم بين الأمم، وهو السلاح الفعّال في مواجهة تحديّات المستقبل، ونظرًا لأن نظام التعليم لن يستطيع ذلك دون وجود كوادر بشرية مؤهلة تضطلع بتنفيذ سياسات هذا النظام كما يجب، من هنا ندرك أهمية إعداد المعلم ومدى أثر ذلك في تحقيق أهداف التربية المنشودة فإن من أبرز المشكلات التي يعاني منها نظام التعليم هو ضعف إعداد المعلم وتأهيله.

فى ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، والتى هدفت إلى معرفة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ وذلك عبّر تطبيق استبيان استطلاع رأي* على سبعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية بقسمي المناهج وطرائق التدريس، وقسم اللغة العربية بواقع إحدى عشر سؤال، كشفت تلك الدراسة وجود فجوة بين واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وما يجب أن يكون عليه البرنامج فى ضوء كل من: أهداف خطة مصر ٢٠٣٠، وتجارب بعض الدول الرائدة فى مجال تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في النقاط التالية:

- فشل سياسة قبول طلاب اللغة العربية بكلية التربية، حيث يرى أعضاء هيئة التدريس الأكاديمين عدم احتياجهم غير مُلم باللغة العربية، وفروعها، ولا يمتلك قدر كافٍ من الطلاقة اللغوية تؤهله في المستقبل لتدريسها لطلابه. ويؤكدون على ضرورة إجراء اختبارات قبول فى فروع اللغة العربية، وفنونها؛ لانتقاء ممن تتوافر لديهم الدافعية نحو مهنة التدريس.

* انظر ملحق رقم (١).

- عدم وضوح أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وعدم إشراك الطلاب فى أنشطة خدمية عبّر دراستهم لمقرراتهم الأكاديمية؛ تدعيمًا لمبدأ الشراكة بين الكلية والمجتمع.
- بعض مقررات اللغة العربية لا تراعى التسلسل المعرفي المنطقي فى البرنامج، على سبيل المثال، لا الحصر: يتم دراسة مقرر طرق تدريس (١) والذي يُعنى بنشأت اللغة ونظريات تعليمها، كذلك تدريس فنون اللغة بالفرقة الثالثة، ويدرس مقرر طرق تدريس (٢) والذي من شأنه تعليم الطلاب المعلمون على كيفية تدريس فروع اللغة المختلفة بالفرقة الرابعة، فكيف للطالب أن يقوم بدراسة ميدانية فعلية بالفرقة الرابعة دون دراسة الجانب النظرى لها، كذلك مقرر تدريس مُصغر الذي يتم تدريسه بالفرقة الثانية دون وجود أي أساس معرفي لغوي للطلاب، بل يتم فى بصورة نظرية عبّر بعض العروض البسيطة، وتقديم تكليفات ورقية؛ نظرًا لزيادة أعداد الطلاب المعلمين.
- **عزوف** بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية– عن الاشتراك **فى برنامج التربية العملية**؛ لوجود معوقات تتمثل في:

– عدم وجود أماكن للاجتماع مع طلابهم؛ وبالتالى صعوبة فى الإشراف والمتابعة بفاعلية.

– وأن طالب التربية العملية لا يقوم بالعبء التدريسى المطالب به، فالحصص الدراسية غير كافية، لمتابعته على مهارات التدريس، ومعرفة مدى تمكنه من المادة العلمية.

– وجود خلافات مع بعض الموجهين؛ لكونهم لا يشجعون الطلاب الإبداع، والتخيل وإجبارهم على التدريس بنفس الطرق التقليدية في التدريس.

– الصدام مع معلم الفصل بوجود خطة زمنية للمقرر عليه الإلتزام به، وإجبار الطالب المعلم على الإلتزام بالدرس المحدد فى هذا اليوم، فكيف له أن يربط بين المعرفة السابقة والجديدة، وأن يراعى التسلسل المنطقى فى عرض المعرفة اللغوية، بالإضافة لكون التربية العملية تنحصر على يوم واحد فى الأسبوع، وهذا غير كافٍ لإعداد معلم المستقبل القادر على التنافس.

- عدم وجود معمل صوتيات؛ لتدريس المقررات المرتبطة بفنون اللغة وعلم الصوتيات، وما يتطلب دراسة هذا المقرر من امكانات، وتجهيزات، وأجهزة غير غير متوفرة.
- لا يراعى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية المدخل البينى، والتداخل بين علم اللغة والعلوم الأخرى، فاللغة هى القاسم المشترك في كافة المواد التعليمية، وهناك علاقات بينية على سبيل المثال: اللغة والفلسفة، اللغة والرياضيات، وغيرها.

- منافسة خريج كلية الأداب المعد أكاديميًا من قسم اللغة العربية لخريج كلية التربية فى سوق العمل، حيث تفضل المدارس خريج كلية الأداب وتطلب منه الحصول على الشهادة التربوية لمدة عام من كلية التربية؛ نظرًا لتمكنه من مهارات التواصل اللغوي.
- كثرة المقررات التربوية، والتي في اغلبها تعتمد على الحفظ والتلفين دون وجود تطبيق عملي لها بشكل يُظهر قيمتها التربوية والتدريسية، وفى المقابل قلة الاهتمام بالإعداد اللغوي الأكاديمى، ودراسة اللغة العربية بشكل سطحي لا يمثل إعداد جيد لمعلم اللغة العربية.

أسئلة البحث:

من هُنا دعت الحاجة المُلحة لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية اعتماداً على التحليل الاستراتيجي للبرنامج؛ وذلك انطلاقًا من نقاط القوة والضعف فى البرنامج الحالى، وكذلك الفرص والتهديدات المحتملة فى البيئة الخارجية للبرنامج، وبذلك تتلخص مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى:

كيف يمكن تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء بعض التجارب الدولية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع برنامج إعداد المعلم في ضوء بعض التجارب الدولية؟
- ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية–جامعة الإسكندرية فى ضوء نتائج التحليل الرباعى SWOT؟
- ما الخطة الاستراتيجية المستقبلية؛ لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية–جامعة الإسكندرية الإسكندرية فى ضوء نتائج التحليل الرباعى، والتجارب الدولية؟

أهداف البحث:

١. تقييم واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية–جامعة الإسكندرية فى ضوء نتائج التحليل الرباعى SWOT.

٢. اقتراح خطة استراتيجية مستقبلية؛ لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية–جامعة الإسكندرية فى ضوء نتائج التحليل الرباعى SWOT، والاستفادة من تجارب بعض الدول الرائدة فى هذا المجال.

أهمية البحث:

١. رصد واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى ضوء نتائج التحليل الرباعىSWOT .

٢. توجيه صانعي القرار بكليات التربية؛ لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.
٣. تقديم خطة استراتيجية كإطار عمل يسهم فى صناعة مستقبل إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية.
٤. التعرف على نماذج متطورة لإعداد المعلم وتدريبه في ضوء بعض التجارب الدولية.
٥. تفيد نتائج البحث أصحاب القرار التربوي، وواضعي المناهج في بيان الجوانب السلبية، وإبراز النواحي الإيجابية.

حدود البحث:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية– جامعة الإسكندرية، تقتصر الخطة الاستراتيجية على مرحلة التصميم فقط، ولا يتناول التنفيذ والتقويم والمتابعة.
٢. **الحدود المكانية:** طبق البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والأداب جامعة الإسكندرية، طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية، وبعض موجهى مادة اللغة العربية، وخريجى برنامج إعداد معلم اللغة العربية.
٣. **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١–٢٠٢٢م.

أدوات البحث:

١. استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.
٢. استمارة مقابلة طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم.
٣. استمارة مقابلة موجهى اللغة العربية حول برنامج إعداد معلم اللغة العربية.
٤. استبانة استطلاع أراء خريجى برنامج إعداد معلم اللغة العربية حول فاعلية البرنامج فى ميدان العمل.
٥. استمارة مقابلة المجموعة المحورية Focus Group حول البيئة الخارجية لبرنامج معلم اللغة العربية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي:** لإعداد الإطار النظرى، و**المنهج الكيفى:** فى فهم وتفسير مشكلة البحث.

مصطلحات البحث:

الخطة الاستراتيجية:

أشار نبيل حامد (٢٠٠٨، ٣) إلى أن التخطيط هو: مرحلة التفكير التي تسبق إي عمل، والتي تنتهي بمجموعة من القرارات بما يجب عمله، وكيف يتم؟ ومتى يتم؟ فهو سلسلة من الخطوات، والقرارات التي تتعلق بالمستقبل.

بينما أكد الهلالي الشربيني (٢٠٠٨، ١٦٤-١٦٦) على أن الخطة الاستراتيجية يمكن تعريفها عبّر أربع نقاط:

١. **مستقبلية القرارات:** لأنه يركز على مواطن القوة والضعف، التي تكمن في المستقبل؛ وذلك لإيجاد أساس يمكن للمؤسسة أن تعتمد عليه في اتخاذ قرارات المستقبلية؛ تؤدي إلى الاستفادة من الفرص المتاحة، وتجنب المخاطر.
٢. **التخطيط كعملية:** فهو يبدأ بوضع الأهداف، ثم تحديد السياسات والخطط التفصيلية التي تضمن تنفيذ الاستراتيجية المقترحة؛ لتحقيق الأهداف المرغوبة.
٣. **التخطيط كفلسفة:** فهو يركز على الأداء المبني على أساس من دراسة واستشراف المستقبل، واستمرارية التخطيط وعدم الوقوف على مجموعة ثابتة من الخطوات.
٤. **التخطيط كبناء:** التخطيط الاستراتيجي يعتمد على الربط بين ثلاثة أنماط رئيسة من التخطيط، هي: الخطط الأستراتيجية، والبرامج متوسطة المدى، والخطط الإجرائية بهدف التكامل لتحقيق الأهداف المطلوبة.

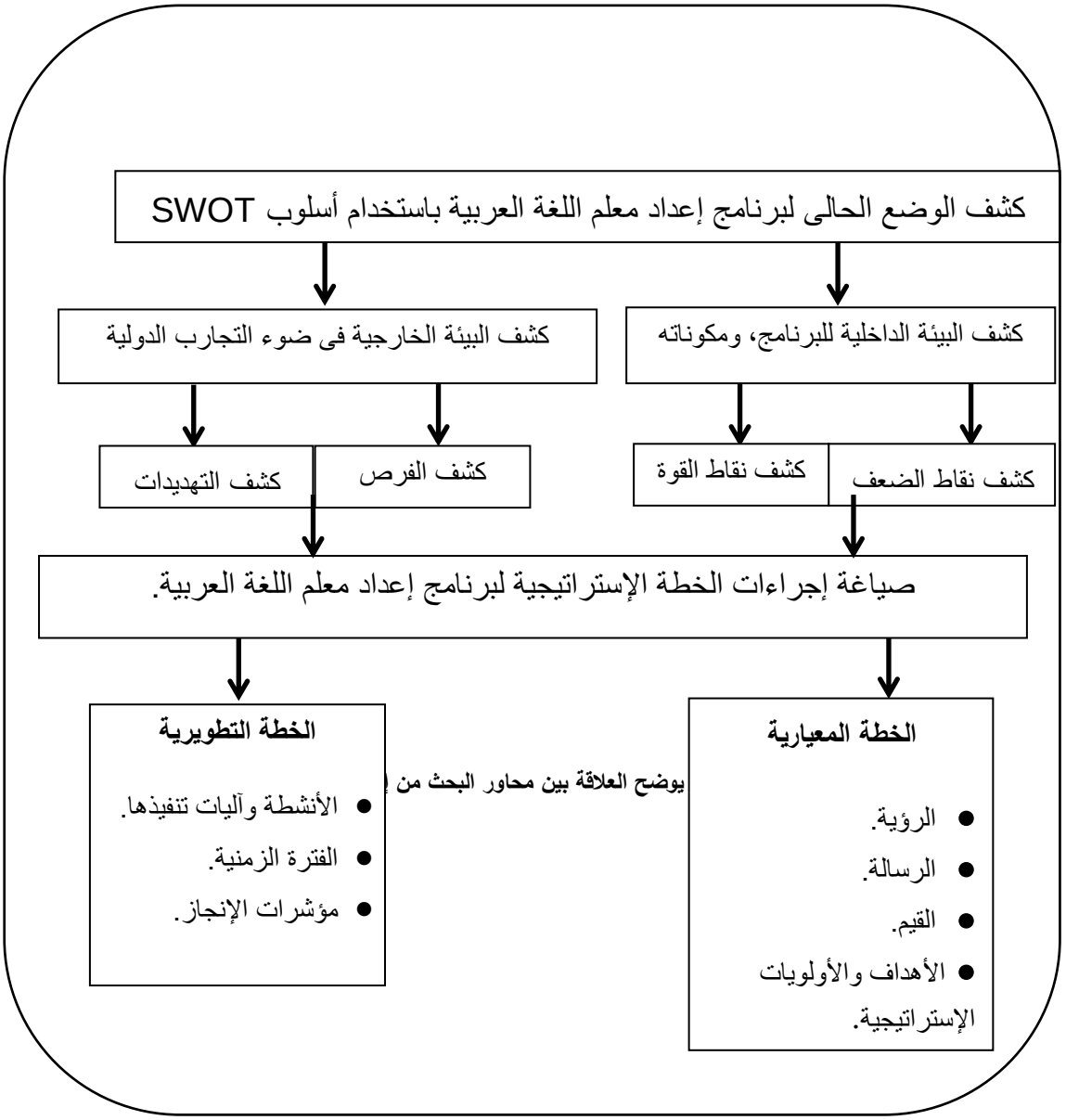
وعبّر ماسبق عرفت الباحثة الخطة الاستراتيجية بأنها: خطة طويلة الأجل تحدد فيها كلية التربية – جامعة الإسكندرية رؤيتها، ورسالتها، وتوجهاتها الإستراتيجية، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، ووضع البرامج اللازمة لإحداث نقلة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية نحو في ضوء رؤية الدولة ٢٠٣٠.

التحليل الرباعي SWOT: مصفوفة تتضمن جوانب القوة والضعف للبيئة الداخلية للبرنامج، والفرص والتهديدات السائدة بالبيئة الخارجية للبرنامج.

برنامج إعداد المُعلم:

عرفته اليونسكو (٢٠١٧، ١٥) بأنه: " برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين للمستقبل متسلحين بالمعرفة والعلم وبالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة

إنتاجيتهم التعليمية ".وفيما يلى عرض لإطار البحث بالتفصيل، وشكل لمخطط أفكار البحث، وإجراءاته:



إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. الإطار النظرى للبحث.
٢. إعداد أدوات البحث.
٣. نتائج البحث، وتحليلها، وتفسيرها.
٤. توصيات البحث، ومقترحاته.

أولًا: الإطار النظري للبحث:

يهدف هذا الجزء إلى توضيح المتغيرات المستخدمة فى البحث؛ حيث يتناول:

١. الوضع الحالي لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
٢. التجارب الدولية ودورها في تطوير برنامج إعداد المعلم.
٣. أسلوب التحليل الرباعي SWOT Analysis للبرنامج، والخطة الإستراتيجية.

وفيما يلي عرض كل نقطة بشيء من التفصيل.

الوضع الحالي لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية:

مقدمة:

لقد حقق التعليم العالي وخاصة التربوي منه توسعًا كميًا مذهلًا في العقود الأخيرة تلبية للطلب المتزايد عليه، إلا أن هذا التوسع الكمي لم يواكبه تحسن في جودة مخرجاته لكي يتمكن من الاسهام في قيادة مجتمعاته بشكل مؤثر وفعال. ومؤسسات التعليم العالي لا يمكن أن تعزل نفسها عن التوجهات العالمية التي تدعو إلى تطوير العملية التعليمية. وهذا ما أكده صالح عبد الكبير، وآخرون (٢٠١١، ٦٥).

فالاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم من أهم الاتجاهات المعاصرة ومن الأولويات الأساسية في معظم الدول فأشار صالح عباينة (٢٠١٥)، واليونسكو (٢٠١٧) إلى جودة النظم التعليمية تقوم بشكل كبير على جودة معلميها فالمجتمعات باختلاف أنواعها تولي أهمية خاصة لبرامج إعداد المعلم، فنوعية المعلمين ومستويات تأهيلهم وتدريبهم وتنميتهم في الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية تعتمد إلى حد كبير على برامج الإعداد.

وأشار (Thooptong .K 2017, p155) إلى أن إعداد المعلم يعد أمرًا مهمًا، وعنصر من عناصر التطوير المستمر للمعلم، كما أنه وسيلة هامة لإعداد جيل من المعلمين قادرين على تنفيذ المناهج الحديثة واستخدام طرائق التدريس المبتكرة.

فنجاح المعلم في مهنة التدريس وتقديم خبرات تربوية تضمن مستوى رفيعًا من الأداء يتوقف بشكل أساس على نوعية ومحتوى البرامج أثناء مرحلة الإعداد وقبل الانخراط في المهنة. وتعد عملية إعداد المعلمين مهمة دقيقة تتطلب التبصر والتأمل عند بناء البرامج الأكاديمية المتخصصة.

ونظرًا لأن برامج إعداد المعلم هي محور الارتكاز الذي تدور حوله العملية التعليمية في بدايتها، فهذا يستوجب الاهتمام المتزايد بكل ما من شأنه تطوير المخرج والارتقاء بعقله وجسمه ووجدانه بشكل متوازن والاهتمام بتنميته معرفيًا ومهنيًا.

من هذا المنطلق، جاء هذا البحث بهدف وصف واقع برامج إعداد المعلم في كلية التربية، جامعة الإسكندرية للتعرف على سماته وخصائصه وتقديم التوصيات التي يمكن أن تساعد في تطويره وتحسينه.

وعُنى البحث في هذا الجزء بالتطرق إلى: (تصميم برنامج إعداد المعلم، جودة البرنامج ومعاييره، أهمية الأعتماد الأكاديمي، مكونات البرنامج) وسوف نتاول كل عنوان بشيءٍ من التفصيل.

تصميم برنامج إعداد المعلم:

يعتمد تصميم برامج إعداد المعلم على مجموعة من المبادئ العامة في إطار متكامل ومتناسق؛ لتكون الموجه والمرشد لكل عمليات إعداد المعلم.

ويعد تصميم برامج إعداد المعلم وتدريبه من الغايات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها عبّر نظامه التربوي والتعليمي .وترتبط هذه الفلسفة بحاجات المتعلمين وسد حاجات المجتمع ومتطلبات نمائه.

فالمعلم الجيد هو العنصر الأساس لتعليم يحقق أهداف المجتمع وتطوره .كما أن تحسين إعداد المعلم ورفع مستواه يشكل الخطوة الأساسية في إصلاح النظام التعليمي، واختيار أفضل العناصر ملاءمة لمهنة التدريس عبّر معايير وضوابط تضمن انضمام العناصر الملائمة نفسيا ومهنيا وعلميا لمهنة التدريس.

وتؤكد الباحثة أن كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي هي المناط بها الدور الأساسي في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، لذلك أصبح لزامًا عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع

وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة المعلمين الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلًا.

وقد مرت برامج إعداد المعلم باتجاهات عدة من حيث بنائها وتطورها كالتالي:

١. **الإعداد المبني على الأهداف:**

أكد عبد اللطيف حيدر (٢٠١٥) على أن القائمون على هذه البرامج يضعون أهدافاً عامة، ثم يحدد محتوى دراسي للبرنامج يتم توزيعه على مجموعة من المقررات الدراسية.

توزع هذه المقررات على الفصول الدراسية للبرنامج . وخلال فترة دراسة مقررات البرنامج، يمر المتعلمون بعدد من خبرات التعلم" عادة ما تكون غير مترابطة"، وتتصف بأنها تركز على أجزاء صغيرة من المحتوى والمهارات. وعند التخرج يكون الاعتقاد السائد أن الطلاب قد حققوا الأهداف التي تم صياغتها للبرنامج.

٢. **الإعداد المبني على الكفايات:**

الكفاية عبارة تصف ما يجب أن يتقنه المتخرج للقيام بمهنته، وأشار شبل بدران (٢٠١٣) إلى حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها انتشارًا في الأوساط التربوية والتعليمية فهدفها إعداد معلمين أكفاء قادرين على ترجمة المهارات والمعارف التي تضمنتها الكتب المدرسية إلى طلابهم في الفصول الدراسية.

٣. **الإعداد المبني على المعايير:**

أشار كل من شبل بدران (٢٠١٣)، وعبد اللطيف حيدر (٢٠١٦) إلى أهمية المعايير في إحداث حركات الإصلاح التربوي في العالم إلا إن حركة الإصلاح المبنية على المعايير في الدول العربية لا تزال بحاجة إلى مزيد من الجهد ويمكن القول إن ظهور مفهوم المعايير يعود إلى الخمسينيات عندما تم تأسيس المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) والذي بدأ بوضع معايير ومتطلبات اعتماد برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الأمريكية .

ثم توالت بعد ذلك العديد من الهيئات والمؤسسات التي تعنى بوضع معايير سواء لمرحلة الإعداد أو التمهين.

جودة برامج إعداد المعلم، ومعاييره:

عرفت اليونسكو (٢٠١٥) الجودة في التعليم العالي بأنها: مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع الوظائف التعليمية والأنشطة، وأكد أحمد علي كنعان (٢٠٠٩) على أنها: متابعة المواصفات

والشروط التي يجب توفرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسات القبول، وكل ما يشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم وما تقوم به الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة في برامج إعداد المعلمين.

يوجد الكثير من معايير الجودة والاعتماد الخاصة ببرامج إعداد المعلمين ومنها على سبيل المثال: المجلس الوطني لاعتماد كليات التربية في أمريكا (NCATE)، وكذلك مجلس اعتماد كليات التربية (TEAC)، وهذان المجلسان اندمجا سويًا في ٢٠١٣ تحت مسمى مجلس الاعتماد لإعداد التربويين (CAEP)، وهذا المجلس له خمس معايير للأعتماد كما يلي:

١. معرفة المحتوى وأساليب التدريس.
٢. وجود الشراكات والممارسات الإكلينيكية التي تقدم للمتعلم المهارات نحو التدريس وتترجم البرنامج نظريات المقررات الدراسية إلى واقع تطبيقي.
٣. جودة المرشح واستقطابه واختياره هي أساس الحصول على معلم بمواصفات جيدة.
٤. أثر البرنامج ودوره الفاعل في العملية التعليمية.
٥. الجودة والتحسين المستمر وبناء القدرات لدى الطلاب في البرنامج.

أهمية الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم:

ترجع أهمية الاعتماد الأكاديمي والمهني للبرامج الأكاديمية إلى الدور الذي يقوم به في تطوير المناهج الدراسية وربط معايير إعداد المعلم بمعايير جودة الطلاب، فأشارت هالة فاضل (٢٠١٤) إلى أهمية الاعتماد الأكاديمي لكونه أحد متطلبات دخول خريجي برامج إعداد المعلم إلى مهنة التعليم ويساعد على تقدم وتطور المهنة التي يخدمها البرنامج الذي يتم اعتماده، وأنه يقدم الطرق والوسائل التي تساعده على تحقيق الأهداف، ومساعدة المؤسسات الأكاديمية في معرفة مواقع القوة والضعف في برامجها.

مكونات برنامج إعداد المعلم:

تتحدد مكونات برنامج إعداد المعلم كما أشارت إليها الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة: (عبد العزيز سنبل، ٢٠١٤)، و (محمد رجب فضل الله، وآخرون، ٢٠١٤)، (أحمد التويجري، ٢٠١٩) في ثلاثة مكونات لتخريج المعلم كالتالي:

- **المكون الأول: الإعداد الثقافي:**

الإعداد الثقافي شرط أساسي لمهنة التدريس، والثقافة العامة ضرورية لكل معلم، فأشارت نجدة محمد، بدرية عبد الدائم (٢٠١١، ٢٢١-٢٢٢) إلى الثقافة العامة بكونها الزاد الذي لاغنى لأي معلم عنه، ولابد لمن يدخل مهنة التدريس أن يتزود بثقافة عالية في كافة مناحي الحياة؛ حتى يكون مرجعًا لطلابه، موسوعة لهم فيما يحتاجون إليه، وينهلون من علمه وثقافته الواسعة، فالثقافة الواسعة لا تأتي بدراسة المقررات؛ ولكنها تأتي عبّر القراءة والاطلاع.

عادة ما يتحقق الإعداد الثقافي في برامج إعداد المعلمين عبّر المقررات الأساسية كالثقافة: الدينية واللغوية والمجتمعية والعلمية العامة، وتغطي هذه المقررات في كثير من الحالات ما بين % 10 إلى % 20 من الخطة الكلية لبرامج الإعداد.

- **المكون الثاني: الإعداد التخصصي الأكاديمي:**

أشار كمال طاهر موسى (٢٠٢٠، ٨٦٠) إلى أن المعلم في أي مرحلة تعليمية مؤول عن تدريس مادة دراسية بذاتها؛ ولذلك من الضروري أن يكون متمكنًا من هذه المادة بدرجة تتسم بالعمق والشمول، وبدرجة تساعده على ادراك بنية المجال المعرفي الذي تشمله المادة الدراسية. الأمر الذي يتطلب برنامج إعداد المعلم لفروع المعرفة التخصصية مثل معلم (اللغة العربية، الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، الفلسفة، ...)

- **المكون الثالث: الإعداد المهني التربوي:**

يتم الإعداد المهني والتربوي لمهنة التدريس وفقًا لمسارين:

- **المسار التتابعي:**

يتم في هذا النظام الفصل بين الإعداد الأكاديمي والثقافي عن الإعداد المهني، إذ يتكون بشكل عام من **جزأين رئيسين متتابعين** :الإعداد التخصصي والثقافي، ثم الإعداد التربوي المهني. حيث يلتحق الطالب بإحدى الكليات التخصصية (كلية الآداب، كلية العلوم) ويُمنح درجة الليسانس فى الآداب تخصص ما، أو بكالوريوس العلوم في تخصص ما، ثم يلتحق بكلية التربية؛ للحصول على دبلوم عام فى التربية.

ولهذا **المسار ميزات** عدة منها: أنه يتيح الفرصة للطالب لتركيز جهده في دراسة مادة تخصصه، ويساعد في زيادة فترة الإعداد التخصصي حيث يدرس الطالب (٤) سنوات في مجال تخصصه بشكل جيد. وبالرغم من ذلك وجد الكثير من السلبيات يمكن إجمالها فيما يلي:

سلبيات المسار التتابعي:

أهم هذه السلبيات يمكن إيجازها في:

١. الطالب لا يشعر بالانتماء لمهنة التعليم، فلا ينمى هذا الانتماء خلال عام دراسي واحد فقط أثناء فترة الإعداد المهني.

٢. النظام التتابعي لا يساهم في تنمية الميول والاتجاهات والقيم الإيجابية نحو مهنة التدريس والعاملين فيها فلربما أن المتقدم لم يتجه لمهنة التدريس إلا عندما لم يجد بديلًا وظيفيًا مناسبًا.

٣. اختزال مدة الإعداد التربوي في سنة واحدة هي فترة غير كافية للإعداد الجيد للمعلم.

٤. التربية العملية يشوبها الكثير من الملاحظات فالطالب لا يمكن أن يقضي ما يكفي من الوقت في المدرسة لأنه يحتاج إنهاء المقررات الدراسية في عام دراسي.

مثال: للمسار التتابعي فى إعداد معلم اللغة العربية:

يلتحق الطالب بكلية الآداب– قسم اللغة العربية، ويُمنح درجة الليسانس فى الآداب تخصص اللغة العربية، ثم يلتحق بكلية التربية؛ للحصول على دبلوم عام فى التربية.

وتقدم كلية الأداب جامعة الإسكندرية مسارًا لقسم اللغة العربية منذ نشأته عبّر موقعها الإلكترونى على النحو التالى: https://arts.p.alexu.edu.eg/index.php/ar

ويُعد قسم اللغة العربية أول أقسام الكلية؛ بل إنه أول أقسام الجامعة؛ إذ أسسه عميد الأدب العربى الأستاذ الدكتور طه حسين منذ عام ١٩٣٨ عندما كانت كلية الآداب فرعًا لكلية الآداب جامعة فؤاد الأول، وقد كان القسم منذ نشأته ينهض بعبء تدريس اللغة العربية واللغات الشرقية حتى انفصل قسم اللغات الشرقية عام ٢٠٠٤، ويضم القسم أربعة تخصصات هى الدراسات الأدبية والنقد والبلاغة والعلوم اللغوية والدراسات الإسلامية.

رؤية القسم: نحو لغة عربية تحتل مكانتها بين لغات العالم:

١. إعداد جيلٍ قوىّ الشخصية راسخِ العقيدة مدرك لانتمائه الوطني، معتزٍّ بلغته اللغة العربية.

٢. السعي إلى تنمية مهارات الاتصال اللغوي، ورفع مستوى الطلاب (في مهارات القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة).

٣. إعداد الخريج القادر على فهم اللغة العربية نظريًا وتطبيقيًا.

٤. إعداد الخريج المتميز المتمكن القادر على الالتحاق ببرنامج الدراسات العليا، والباحثين الذين يسهمون بفاعلية في الحركة العلمية.

٥. خدمة المجتمع والتعليم المستمر عبّر تدريس المقررات، وإقامة الدورات، وعقد الندوات، وإلقاء المحاضرات، وتقديم الاستشارات العلمية.

٦. يرمى القسم إلى تقديم خدمة ثقافية متنوعة تفي بحاجات الطلاب، واستعداداتهم ومن هنا كان التنوع الكبير في مواد الدراسة ما بين مواد لغوية مختلفة: (النحو والصرف، وعلم اللغة، والتطبيقات اللغوية)، ومواد بلاغية (البديع والبيان والمعاني)، ومواد أدبية (تبدأ من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث)، في أجناس أدبية مختلفة (الرواية، الشعر، المسرح ، النثر غير القصصي)، و دراسات ثقافية (الحضارة / الثقافة) ومواد نقدية مختلفة تمتد من بدايات النقد الانطباعي في العصر الجاهلي إلى نظريات النقد الحديثة.

٧. هذه الرؤية نفسها تجعل القسم حريصًا على الأخذ بأساليب التعليم الحديثة من معامل لغوية، وتدريس عبر التكنولوجي، وغيرها؛ لتدريب الطلاب على مهارات الكلام والاستماع والنطق و التوصيل.

٨. ثالث أضلاع هذه الرؤية يتمثل في توثيق الصلة بين الحياة الجامعية، وخدمة المجتمع.

رسالة القسم:

١. تخريج طلاب متميزين في مجال التخصص (اللغة العربية وآدابها)، وما يرتبط بها من علوم مساعدة، وتزويدهم بمهارات بحثية وفق منهجية علمية سليمة تؤهلهم لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة، وتنمية شخصية الطالب وتنويع مصادر ثقافته، من أجل تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة .

٢. تتركز رسالة قسم اللغة العربية على إكساب الطالب مهارات معرفية في مجال التخصص (اللغة العربية وآدابها) وما يرتبط بها من علوم مساعدة، بطريقة تمكنه من فهم وتحليل النصوص المرتبطة بهذا الفرع، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التالية على وجه الخصوص:

- تأهيل طالب الكلية للعمل في مجال التربية والتعليم، وإعداد باحثين، وأعضاء هيئة تدريس متميزين يسهمون بفاعلية في الحركة العلمية.
- تزويد الطالب بذخيرة علمية تؤهله لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة و ذلك عبّر الإلمام بالمبادئ العامة للتفكير المنهجي المنظم وابتداع الحلول إزاء ما قد ينشأ من مشكلات.
- تنمية شخصية الطالب وتنويع مصادر ثقافتها.

أهداف القسم:

١. يهدف القسم إلى تعليم اللغة العربية الفصحى نطقًا وكتابة، وتقويم اللسان العربي

٢. تأهيل متخصصين متميزين في مجال اللغة العربية وآدابها، يخدمون كليتهم علميًا وأخلاقيًا، وإداريًا على الوجه الأمثل، و يجمعون بين كفاءات التدريس و البحث الأكاديمي و خدمة المجتمع و يكونون قادرين على متابعة المستجدات في مجال تخصصهم.

٣. إعداد المعلمين المتخصصين، والمؤهلين لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم كافة وذلك في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة للنهوض بأعباء الرسالة التعليمية والتربوية.

٤. تزويد الطلاب بالعلوم والمعارف الخاصة باللغة العربية اللازمة لتكوين الشخصية القادرة على استعمال اللغة باقتدار نطقا وكتابة بحيث تكون قادرة على أداء دورها الحضاري المتميز.

٥. ترسيخ دعائم الثقافة العربية الأصيلة عند الطلاب، وإطلاعهم على الطاقة الهائلة التي تختزنها اللغة العربية.

٦. ربط الطلاب بالمنابع الأساسية للغة العربية.

٧. تنمية قدرات الطالب على إعداد البرامج اللغوية والأدبية والثقافية والتوجيهية لوسائل الإعلام المختلفة.

٨. تعميق روح التعاون بين طلاب القسم وطلاب الكلية والجامعة عبّر المشاركة في النشاطات الهادفة وإقامة الندوات الثقافية.

٩. تزويد الطلاب بالمهارات البحثية وفق منهجية علمية سليمة.

١٠. إثراء معلومات الطلاب بالعلوم الأخرى ذات الصلة الوثيقة بالعلوم اللغوية اللازمة لها؛ لتكوين فهم عام عند النظر في القضايا المعاصرة المستجدة.

١١. تزويد الطلاب بالأسس العلمية والمهارات السلوكية العامة اللازمة لممارسة المهام والمسئوليات الوظيفية والمهنية والأخلاقية بجدارة.

١٢. تزويد الطلاب بمهارات التفكير التحليلي والإبداعي.

١٣. غرس روح العمل الجماعي الفعال بين الطلاب.

١٤. يحرص القسم على أن يهيئ للطالب جوًا علميًا واجتماعيًا تتفتح فيه ملكاته وتبرز قدراته ويمكنه من زيادة خبراته وسد الفجوات في معرفته وذلك عبّر اتصال وثيق (وان وجب الاعتراف بأن ضخامة أعداد الطلاب في الفصول لا تمكن دائماً من بلوغ هذا الهدف المرتجى بصورة مرضية).

١٥. ويهدف القسم في إطار تخصصاته إلى تنمية قدرات الطالب على تحليل النصوص وتذوقها وفهمها وإقامة الصلات بين الأدب العربي وغيره من الآداب، وكلها عادات فكرية من شأنها أن يمتد أثرها إلى سائر ما يعالجه الطالب من شئون الحياة و لو لم تقع في إطار هذا التخصص الدقيق.

١٦. دراسة أدب اللغة العربية بتخصصاته المختلفة في المراحل التاريخية المختلفة.

١٧. دراسة اللغة بصورة عامة واللغة العربية بصورة خاصة دراسة مستكملة في أصواتها وحرفها وصيغها وجملها، وعلى الارتباط بين اللغة وتدريسها.

١٨. كما يهدف القسم إلى متابعة المواهب الأدبية وتوجيهها في مختلف أقسام الكلية.

وتحقيقاً لهذه الأهداف فإن القسم يركز على شقين رئيسيين: الأول عملي تدريبي لاكتساب المهارات اللغوية الأساسية لتعليم اللغة عن طريق التطبيق الميداني في المدارس، وعن طريق معامل اللغة المزودة بالأجهزة الحديثة. أما الشق الآخر فهو نظري ويشمل علوم اللغويات وعلوم الأدب وعلوم البلاغة وعلوم النقد.

قيم القسم:

١. أن تكون اللغة سبيلا لتعليم الطلاب القيم الروحية السامية التي تجلت في تراثنا العربي الأصيل.

٢. تعزيز الثقة بالتراث العربي ودوره في الحضارة الإنسانية.

٣. تعزيز تطوير المجتمع وخدمة البيئة.

أهمية برامج القسم:

يتدرج القسم في تعليم اللغة العربية، فيبدأ في المواد التي يغلب عليها الطابع التاريخي بالأقدم فالأحدث، فمثلا المواد الأدبية يبدأ الطالب فيها بالأدب الجاهلي حتى يصل إلى الأدب الحديث ومدارسه المختلفة، وذلك لكي يقف الطالب، على عصور الأدب العربي كلها، ويدرك الخصائص المميزة لكل عصر.

وكذلك الأمر في مادة النقد إذ إن الطالب يبدأ بالنقد الانطباعي في العصر الجاهلي ثم يتدرج حتى يصل إلى الكتابات النقدية المستقلة في القرن الثالث وما بعده، إلى أن يصل إلى المذاهب النقدية في العصر الحديث، وذلك بغية الوقوف على مسار التراث العربي النقدي منذ بداياته إلى الآن.

أما فيما يخص العلوم اللغوية والبلاغية، فإن الطالب يبدأ بالأيسر بالنسبة له ويتدرج في المعارف الموسعة بعد ذلك، وذلك في سبيل الإحاطة بفروع البلاغة واللغة إحاطة شاملة.

وترمى برامج القسم إلى توسيع آفاق الطلاب بحيث لا يقتصرون على المعرفة بالآداب واللغة وإنما يأخذون بأطراف من العلوم والمعارف الأخرى ومن هنا كانت مواد اللغات الشرقية؛ والحضارة واللغة الإنجليزية، وغيرها

شروط القبول في القسم:

الشروط الخاصة بالكلية؛ بالإضافة إلى حصول الطالب على ٧٠% على الأقل من درجة اللغة العربية في الثانوية العامة.

مجالات العمل في القسم:

١. تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في المراحل التعليمية المختلفة.
٢. العمل في الصحافة.
٣. العمل في الإذاعة والتلفزيون.
٤. العمل في مجال الترجمة.
٥. العمل في مجال التدقيق اللغوي.

ويُلخص جدول رقم (١) مقررات قسم اللغة العربية بكلية الأداب–جامعة الإسكندرية*.

المسار التكاملى:

يتكون النظام التكاملي من **ثلاثة** جوانب رئيسة هي:

أ- **الإعداد الثقافي العام** :الذي يهدف إلى إبراز دور وحدة المعرفة.

ب-**الإعداد الأكاديمي التخصصي:** يعد محور عملية الإعداد فأي خلل في هذا الجانب سيؤثر على قدرات المعلم المهنية.

ت- **الإعداد المهني التربوي:** يختص بإعداد الطالب لمهنة التدريس، ويشترك جميع طلاب الكلية في دراسة معظم المقررات الدراسية ويشتمل هذا المكون على جانبين:

* انظر ملحق رقم (٢).

الأول: المواد التربوية المقدمة من أقسام كليات التربية، مثل مواد علم النفس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، والإدارة المدرسية، والمناهج، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وغيرها من المواد التي تؤهل الطالب المعلم إلى القيام بدوره .

الثاني: الجانب التطبيقي" التربية العملية" فى إعداد المعلم حيث يلتحق الطالب بكلية التربية، ويُمنح درجة الليسانس فى الآداب والتربية وذلك لخريج القسام الأدبية، ودرجة بكالوريوس التربية لخريج القسام العلمية.

فعبّر ما تم عرضه ترى الباحثة أن **النظام التكاملي يمتاز** بعديد من الخصائص تتضمن وجود تزامن بين الإعداد التخصصي، مع الإعداد المهني التربوي، كما أنه يسهم في ربط الإعداد التخصصي بالإعداد المهني؛ وبالتالي يخرج معلمًا مؤهلًا في المادة العلمية، فهو يساهم في إعداد التنمية الشاملة لكل جوانب شخصية المعلم.

وعلى الرغم من الإيجابيات السابقة لهذا المسار إلا أن هناك العديد من السلبيات يمكن بلورتها كما يلي:

سلبيات المسار التكاملي:

أهم هذه السلبيات يمكن إيجازها في:

١- ضعف التعمق في المواد التخصصية التي يدرسها الطالب، وهذا يؤثر سلبًا على مستوى إعداد المعلم في المساق الأكاديمي.

٢- كما يؤخذ عليه قلة اهتمام الطلاب بالمواد التربوية، والتنافس الذي يحدث بين الأقسام التربوية والأقسام الأكاديمية التخصصية في الاستئثار بأكبر قدر من ساعات الإعداد.

وبعد عرض المسارين (التكاملي، والتتابعي) رأت الباحثة ضرورة الدمج بين المسارين لتحقيق أقصى استفاده من برامج إعداد المعلم وذلك عبّر واحده مما يلي:

- زيادة سنوات الدراسة في المسار التكاملي بكليات التربية إلى (٥) سنوات على أن تكون السنة النهائية مخصصة فقط للتربية العملية، والجوانب التطبيقية اللازمة لإعداد المعلم مهنيًا.

- زيادة سنوات الدبلوم العام إلى (٢) عامين لمن يلتحق ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية، وذلك لمساعدة الطلاب على الإلمام بالمواد التربوية، والتعمق في دراستها وبالتالي زيادة الدافعية والرغبة في امتهان التدريس في المستقبل.

مثال: للنظام التكاملى فى إعداد معلم اللغة العربية:

يلتحق الطالب بكلية التربية– قسم اللغة العربية، ويُمنح درجة الليسانس فى الآداب والتربية تخصص اللغة العربية، وتتحدد سياسة قبول الطلاب للالتحاق به وفقًا لدرجة الطلاب المرشحين فى مادة اللغة العربية في شهادة المرحلة الثانوية دون أية شروط لاختيار المرشحين له سوى الاختبار الشخصي الذى يجرى لجميع الطلاب المرشحين للالتحاق بكلية التربية بجميع تخصصاتها؛ ويجري هذا الاختبار جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على اختلاف تخصصاتهم، فضلًا عن أنه لا تتوافر أدوات تقويم معتمدة تمكن كلية التربية من الحكم على جودة المرشحين المتقدمين للالتحاق بالبرنامج، فشروط القبول تميل للشكلية والسطحية، وتفتقر الانتقاء الدقيق، ويُلخص جدول رقم (٢، ٣) مقررات قسم اللغة العربية بكلية التربية* –جامعة الإسكندرية بملحق البحث رقم (٣)، حيث يدرس الطالب المعلم بكلية التربية (١٣٥) ساعة نظرية تربوى+ تخصص+ ثقافى، و(٩٦) ساعة عملية للمواد التخصصية، والتربوية؛ مما يعطى مؤشرًا لغلبة الجانب النظرى على التطبيقى، وهذا يتعارض مع طبيعة علم اللغة التطبيقي، ولقد كشفت الباحثة عبّر رؤى بعض أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والآداب؛ عن وجود جوانب الضعف فى البرنامج الأكاديمى، على النحو التالى:

١– الاعتماد على نظم التقويم التقليدية، والأسئلة المقالية التي تقيس قدرة الطالب المعلم على حفظ المعلومات، وهذا لا يتناسب مع رؤية مصر ٢٠٣٠ لإعداد معلم قادرًا على التفكير والإبداع.

٢– تناول المواد التخصصية أو التربوية والمهنية أو الثقافية بشكل منفصل وغلبة الجانب النظري دون الاعتماد على الجانب التطبيقي؛ مما يفقدها قيمتها التربوية.

٣– مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية سواء الأكاديمية أم التربوية ليس لها علاقة بالواقع وبالمتغيرات العالمية.

٤– ضعف مستوى بعض طلاب قسم اللغة العربية، وعدم رغبة كثيرين منهم في مهنة التدريس بصفة عامة، وفي التخصص بصفة خاصة.

٥– قصور برامج إعداد المعلم الحالة عن تزويد الطالب المعلم بمهارات التعلم الذاتي، واستخدام أساليب التفكير الإبداعي، وتطبيقها بالمدارس.

---

* انظر ملحق رقم (٣).

٦- قلة المتابعة للطالب المعلم في أثناء تطبيق مهارات التدريس بالتربية العملية؛ مما يستوجب الإعداد المهني داخل المدرسة وخارجها.

٧- انخفاض درجات التقييم الخاصة بالتطبيقات العملية؛ مما يقلل من شأنها.

وأشارت الباحثة إلى أن نسبة الإعداد الأكاديمي يشغل مساحة من % 75 - 70% من حجم الإعداد. فى حين أن مساحة الإعداد المهنى (التربوي) يشغل من% 25 -% 20 ، أما الإعداد الثقافى فيمثل % 5 من برنامج الإعداد.

وبعد حصول المعلم على شهادة البكالوريوس/الليسانس في التربية أو الدبلومة العامة في التربية يستطيع أن يلتحق بالعمل في إحدى المدارس، حيث تتنوع المدارس في مصر وفقًا لاتجاهين أساسيين في التعليم المصري، كما أوضح عمر نصير، وأحمد رفعت (٢٠١٦، ٦٠٣-٦٠٤) وهما:

تعليم قومي : يتمثل في تعليم ديني تمثله المدارس الأزهرية والمدارس الخاصة الإسلامية والمدارس المسيحية، وتعليم عربي وتمثله المدارس الحكومية والمدارس الخاصة عربي، وتعليم اللغات وتمثله المدارس التجريبية، ومدارس اللغات الخاصة، ويتميز كل نوع من المدارس السابقة بثقافة خاصة تميزه عن النظم الأخرى، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه المؤسسات تشترك جميعها في عموميات الثقافة، فاللغة العربية هي لغة أولى في جميع المدارس السابقة بما في ذلك مدراس اللغات، كما أن مادة الدراسات الاجتماعية هي مادة أساسية وتدرس باللغة العربية وتلتزم جميع المدارس بمنهج موحد بما في ذلك مدارس اللغات، ولذلك تندرج جميع المدارس السابقة تحت مسمي التعليم القومي.

تعليم أجنبي ودولي متعدد الروافد: متمثل في المدارس الأمريكية والفرنسية والكندية وألالمانية والإنجليزية، ويلتزم كل نظام تعليم من الأنظمة السابقة بتدريس مناهج الدولة التابع لها، وفي هذه الأنظمة تعتبر اللغة الانجليزية أو الألمانية أو الفرنسية هي اللغة الأولى بالنسبة للتلاميذ، ويخير التلاميذ بين اللغة العربية ولغة أجنبية أخرى كلغة ثانية، وعادة ما يختار التلاميذ العرب اللغة العربية كلغة ثانية، ويتم تدريس المنهج الوزاري في اللغة العربية، ولكن ذلك يتم فى أضيق الحدود، حيث يكتفي بتدريس أجزاء صغيرة من منهج الوزارة.

ومن ثم يمكن القول أن هناك تركيبة متباينة من المدارس الحكومية، والخاصة، والدولية. والمدارس الحكومية تنقسم إلى: عامة، وأزهرية، وتجريبي عربي، وتجريبي لغات، وتجريبي

لغات مميز. والمناهج في مصر إما المناهج الحكومية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم المصرية وتلتزم بها المدارس الحكومية، أو مناهج دولية تعتمد عليها المدارس الدولية.

وأكدت الباحثة عبّر إلقاء نظرة سريعة على تركيبة وطبيعة التعليم الأجنبي والدولي في مصر، باعتبار أن تلك المدارس بمثابة سوق العمل التعليمي المتوقع للمعلم والتي ينبغي أخذ احتياجاتها في الاعتبار عند تناول برنامج إعداد المعلم في مصر، يمكن ملاحظة أن هناك تباينًا في مستويات وجودة الخدمة التعليمية من مدرسة دولية، ومن ثم يلاحظ أن المدارس الدولية المتميزة تعطي أفضلية وميزة لخريجيها في سوق العمل نتيجة ارتفاع مستوي الخدمة التعليمية التي يتلقونها وإجادتهم اللغات الأجنبية، وبينما تتسم المدارس الحكومية عامة بمجانيتهاونخفاض مصروفاتها، ولكن هذه الميزة يقابلها للأسف كثافة طلابية مرتفعة.

وعبّر نظرة سريعة إلى نوعية المعلم بالمدارس المصرية المختلفة نجد أنها تنقسم إلى ثلاث فئات من المعلمين:

الفئة الأولى: هو خريج كلية التربية أي ما تعرض إلى إعداد أكاديمي مهني في خطوط متوازية وهو الإعداد التكاملي.

الفئة الثانية: التي حصلت على مؤهل تربوي بعد حصولها على مؤهل أكاديمي وهو الإعداد التتابعى.

الفئة الثالثة: معلم حصل على مؤهل أكاديمي ولم يحصل على مؤهل تربوي وهؤلاء منهم من خضع لبرامج تدريبية تؤهله لمهنة التدريس، ومنهم من لم يلتحق بأي برنامج.

ومحصلة كل ما سبق أن أصبح التدريس والتعليم مهنة يمارسها المتخصصون وغير المتخصصين مما أدى إلى تدني مستوى الطلاب.

لذا فإننا فى حاجة إلى تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية؛ لمواجهة التحديات والمتغيرات من المنافسة العالمية، والتغير المستمر فى احتياجات سوق العمل؛ وهذا يتطلب تبنى فكر ثقافة التخطيط الاستراتيجى الذى يعمل على تمكين المؤسسات التعليمية من التعامل بفاعلية مع جوانب قوتها وضعفها فى مواجهة الفرص والتحديات التى تحويها بيئتها المحيطة، كما يمكنها من تحديد الغايات التى تسعى لتحقيقها.

بعض التجارب الدولية ودورها في تطوير برنامج إعداد المعلم:

هذا الجزء سيتم استعراض لبعض التجارب الدولية* (٨) دول هي: الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفنلندا واليابان وماليزيا وسنغافورة وكوريا وكندا، والتي لها قدم سبق في تقدم العملية التعليمية وفي برامج إعداد المعلم، بهدف الاطلاع عليها والاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم. وهُنا عمدت الباحثة إلى استعراض (الجهات المسؤولة عن الإعداد، ومؤسسات الإعداد، وشروط القبول، ومتطلبات التخرج).

الولايات المتحدة الأمريكية:

الجهات المسؤولة:

أشار وانج Wang, A (2003) أن كل ولاية مسؤولة عن برامج إعداد المعلم فيها، وتختلف البرامج من ولاية إلى أخرى اعتمادًا على الاحتياجات المحلية والموارد المتاحة. ولكن لُحظ إن أوجه التشابه في نظم الإعداد البرامج أكثر من أوجه الاختلاف، ويرجع ذلك وجود هيئات اعتماد وطنية معترف بقرراتها من قبل وزارة التربية والتعليم الأمريكية بالإضافة إلى ومجلس الاعتماد للتعليم العالي باعتبارها هيئة الاعتماد المهنية مثل: The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

مؤسسات الإعداد:

يتم إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية في عدة مؤسسات :كليات المعلمين، وأقسام التربية بالكليات الجامعية، وكليات التربية التابعة للجامعات الحكومية والخاصة.

نظم الدراسة:

أشار كل من: عمر نصير، وأحمد رفعت (٢٠١٦)، عبد العظيم صبري، رضا توفيق (٢٠١٧)، سعد محمد (٢٠١٣) إلى أن كليات المعلمين، والكليات الجامعية المعنية بإعداد معلمي التعليم الابتدائي والثانوي مدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الثانوية.

ويختلف نظام التعليم في كل كلية عن الأخرى فبعض الكليات تستخدم نظام الأربع سنوات التتابعي حيث تخصص السنتين الأوليتين للثقافة العامة، والسنتين الأخيرتين للإعداد المهني والتخصصي مناصفة، وبعضها تستخدم نظام الأربع سنوات التكاملي.

* تم اختيار هذه الدول وفق تقرير التنافسية العالمي.

وتقبل كليات التربية التابعة للجامعات الحكومية والخاصة الطلبة بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى في إحدى التخصصات؛ ليدرسوا المواد التربوية وحدها لمدة عام، بعض هذه الكليات تستخدم النظام التتابعي، حيث تخصص السنوات الأربع الأولى للثقافة العامة ومواد التخصص، وتخصص السنة الخامسة للإعداد المهني التربوي، وبعضها يستخدم النظام التكاملي على مدى السنوات الخمس.

شروط القبول:

يخضع الالتحاق في معظم مؤسسات إعداد المعلم لعدد من الشروط كما حددها إنجيرسول Ingersoll, R (٢٠٠٥) أهمها :

- حصول الطالب على شهادة الثانوية العامة بتقديرات عالية، الحصول على درجات عالية في اختبارات مثل: اختبارات The American College Test and the Scholastic Aptitude Test، واختبارات قبول، ومقابلات شخصية، شهادة حسن السلوك، شهادة خلو من الأمراض، خطاب توصية من معلمين.
- في بعض الكليات يشترط :إكمال عامين دراسيين بالكلية وتحرير استمارة الالتحاق قبل بدء الدراسة، وتوقيع عقد التزام باستكمال المناهج المقررة، والحصول على تقدير لا يقل عن ٢.٥ من ٤ وفقًا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية. ويتطلب من المتخرج الحصول على شهادة أو تصريح من المجلس القومي للمعلم للعمل في المدارس الأولية والثانوية قبل السماح له بالتدريس.

متطلبات التخرج :

تشمل الدراسة متطلبات في مجال التخصص، ومقررات في مجال التعليم والتدريس، والتدريب الميداني (التربية العملية)، وهناك البرامج تشترط دراسة مقررات في التربية الخاصة والصحة والتغذية وعلوم الحاسوب .ويتألف برنامج إعداد المعلم في المستوى الجامعي من 120 ساعة معتمدة في كليات الفنون أو الآداب، 134ساعة معتمدة في كليات التربية.

ويتم توزيع إجمالي الساعات المعتمدة بين 51 ساعة معتمدة للدراسات العامة، و٣٨ ساعة لمقررات التخصص، و٢٨ للدراسات المهنية، و 14 ساعة للتدريب الميداني.

إنجلترا:

الجهات المسؤولة:

في إنجلترا تتولى أربع إدارات، ووكالات وطنية مسؤولية إدارة وتنظيم برامج إعداد المعلم وإصدار شهادات الترخيص؛ لمزاولة مهنة التدريس، هي :

١. وكالة تدريب المعلمين (Teacher Training Agency) .
٢. إدارة التعليم والمهارات.(Department of Education and Skills)
٣. مكتب معايير التعليم.(The Office for Standards in Education)
٤. المجلس العام للتدريس في إنجلترا (The General Teaching Council for England)

فهذه الجهات الأربع تنظم الجوانب المختلفة لعملية إعداد المعلم، بما في ذلك اعتماد برامج الإعداد، وتحديد متطلبات الالتحاق والتخرج وإصدار التراخيص.

مؤسسات الإعداد:

مؤسسات إعداد المعلم في إنجلترا هي الجامعات، والكليات الجامعية، معاهد البوليتكنيك، معاهد التعليم العالي (كليات الدراسات العليا). وأشار عبد الرحمن محمد (٢٠٠٠) إلي أنواع برامج الدراسة في هذه المؤسسات والتي تتدرج تحت نوعين هما:

- أحدهما يقدم الدرجة الجامعية الأولى مثل كليات التربية(مستوى البكالوريوس).
- والآخر على مستوى الدراسات العليا، يقدم درجة ما بعد التخرج أو دبلوم التربية مثل كليات الدراسات العليا والجامعة المفتوحة.

ولاحظت الباحثة أن النظام التتابعي هو السائد في كليات التربية التي يلتحق بها الطلبة بعد إتمام الثانوية، ومن إبراز أنواع برامجها :برنامج مدته عامان، يؤهل المعلم للتدريس بمدارس الحضانة والمدارس الابتدائية، وبرنامج آخر مدته ثلاث سنوات يؤهل المعلم للتدريس في المرحلة الثانوية .يعتمد مستوى الدراسات العليا على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى لغير الحاصلين على بكالوريوس التربية للحصول على شهادة التربية PGCE

يتم التدريب الميداني للمعلمين عبّر التدريب المدرسي الذي يتم في المدرسة لمدة عام، ويرشح للتدريس المعلمون المتميزون في التدريب.

شروط القبول:

حدد مورا Mora, J. (٢٠١٢) شروط القبول كالتالي:

- يكون المتقدم حاصلًا على شهادة الثانوية العامة، يشترط اجتياز المستوى المتقدم منها A– Level.
- تقديرات الأساتذة وخطابات التوصية منهم.
- اجتياز اختبار (القبول، اختبارات تنافسية، اختبارات القدرات، المقابلة الشخصية) اللوائح التعليمية تشترط أن يكون المعلم من حاصلًا على دبلوم تأهيل المعلمين بعد إكمال الدراسة الجامعية، ويتأهل المعلمون لهذا الدبلوم بعد اجتياز دورات معترف بها.

فنلندا:

مؤسسات الإعداد:

يتم إعداد المعلمين في فنلندا في كليات التربية التابعة للجامعات.

نظم الدراسة:

يتبع نظام الإعداد في كليات التربية النموذج الأوروبي(ECTS). وأكد كل من أندريه Andere, E (٢٠١٤)، وابتسام هويمل، عبير مبارك (٢٠١٥) أن نظام الدراسة يتضمن مسارين مختلفين :

- مسارًا تكامليًا لإعداد معلم المرحلة الابتدائية: مدته خمس سنوات يتكون من شهادتين: شهادة البكالوريوس (3) سنوات، وشهادة الماجستير (2) سنتان.
- مسارًا تتابعيًالإعداد معلم المرحلة الثانوية: مدته خمس سنوات أيضًا يتكون من شهادتين: البكالوريوس(٤) سنوات، وشهادة الماجستير (1) سنة واحدة.

شروط القبول:

يجب على من يرغب في ممارسة التعليم أن يجتاز الكثير من الشروط منها:

- نتائج الثانوية العامة، ملف الإنجاز، اجتياز اختبار تحريري في التربية، نشاطات ميدانية تبرز مهارات التأمل التفاعل والتواصل الاجتماعي، مقابلات شخصية .
- الماجستير شرط أساسي لمزاولة مهنة التدريس.
- يتطلب من معلم المرحلة الابتدائية دراسة مقررات فرعية في مناهج المرحلة الابتدائية في أثناء دراسة البكالوريوس.
- يتطلب من معلم المرحلة الثانوية دراسة مقررات التخصص في المادة التي سيدرسونها عند مزاولة المهنة.

متطلبات التخرج:

ذكر كل من فَياز Vayas(٢٠١٣)، عبد العظيم صبري، رضا توفيق (٢٠١٧) أن الإعداد يشمل: الجانب المهني ويشغل (% 20) من الخمس السنوات تتم على فترات وليس دفعة واحدة، والأبحاث وأطروحة الماجستير، وتدريبًا عمليًا شاملًا لمدة (3) أشهر (11) أسبوع، والدراسات الأكاديمية المتخصصة، ودراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والتدريب على التعليم الذاتي، ودراسات اختيارية.

وأكد سالبيرج، باسي .(2016) أن التدريب العملي يقدم وفق خطط مدروسة بحيث توزع ساعات التربية العلمية على الطلاب في أثناء دراستهم البرنامج بوقت مبكر. ويقدم التدريب الميداني عبّر المدارس الخاصة بالجامعة أو في مدارس البلدية العامة.

يتطلب من معلمي المواد الأساسية إكمال (٦٠) ساعة معتمدة منECTS للدراسات التربوية، وما لا يقل عن (٦٠) ساعة معتمدة منECTS في مجالات أخرى، و(٤٠) ساعة معتمدة منECTS للحلقات البحثية ورسالة الماجستير. ويتطلب من معلمي المواد المتخصصة إكمال (٩٠) ساعة معتمدة للتخصص.

اليابان:

- **الجهة المسؤولة:** نظم وزارة التربية والتعليم جميع جوانب إعداد المعلم وإصدار شهادة الترخيص، لمزاولة التدريس.
- **مؤسسات الإعداد:** الكليات المتوسطة المعترف بها والجامعات.
- **نظام الدراسة ومدتها:** أكدت ابتسام هويمل، وعبير مبارك (٢٠١٥)، سعد محمد (٢٠١٣) أن نظام الدراسة في اليابان نظام التكاملي، حيث تقوم الكليات المتوسطة بإعداد معلمي رياض الأطفال والصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لمدة سنتين أو ثلاث بعد الثانوية العليا، وتقوم كليات التربية التابعة للجامعات بإعداد معلمي المرحلتين المتوسطة، الثانوية لمدة (٤) سنوات.
- **شروط القبول:** الملف الأكاديمي، اجتياز اختبارات تحريرية تعقدها الكلية، أهمها اختبارات القبول التحصيلية العامة، واختبارات القبول الخاصة في مجال التخصص، واختبارات واختبارات المهارات العملية، واختبارات المقال واختبارات إتقان اللغة.

أن يكون خريج مؤسسة تعليمية معتمدة ومعترف بها، الحصول على شهادة تدريس من مجلس التعليم الإقليمي، حضور التدريب الميداني العملي في المدارس، اجتياز اختبار تأهيل

المعلمين، وهذا ما أشارت إليه كل من ابتسام ناصر بنت هويمل، عبير مبارك العنادى. (٢٠١٥).

متطلبات التخرج:

يتألف المنهاج الدراسي عادة من 125 ساعة معتمدة :26 ساعة لمقررات الثقافة العامة، و 99 ساعة معتمدة تتوزع على مقررات التخصص (20) ساعة، ومقررات تربوية (22) ساعة، ومقررات في طرق التدريس (12) ساعة، ومقررات تربوية اختيارية (40) ساعة معتمدة، والتدريب الميداني (5) ساعات معتمدة.

ماليزيا:

مؤسسات الإعداد:

كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية وكليات التربية التابعة للجامعات، وهي تعد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية.

نظام الدراسة ومدتها:

يسود النظام التكاملي في برامج كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية وكذلك في كليات التربية التابعة للجامعات، علما بأن النظام التتابعي معمول به، ولكن في ظروف محددة ذكرها جو وبلاك Goh&Blake (٢٠١٢) كالتالي:

في كليات تدريب المعلمين يقضي الطالب حوالي 3 سنوات؛ لتأهيله ليكون معلمًا، أما في البرنامج التتابعي يقضي الطالب سنة دراسية بعد الحصول على الشهادة الجامعية؛ للإعداد لممارسة مهنة التدريس ويسمى (دبلوم عال في التربية).

شروط القبول:

حددتها منى سليمان (٢٠١٤) بأنها حسن السلوك، الحصول على أكثر من 50 % في كل من الاختبارات النهائية، وفي الواجبات في كل فصل دراسي، وفي الأنشطة المصاحبة للمنهج، والحصول على متوسط (2) فأكثر في الاختبارات، والمقابلات الشخصية.

متطلبات التخرج:

ذكر عبد العظيم صبري، ورضا توفيق (٢٠١٧) أن المناهج الدراسية في هذه الكليات تتكون من ثلاثة أجزاء هي:

١- **الجزء الأساسي:** ويشمل علم النفس التربوي، وطرق التدريس، والتعليم في ماليزيا، واللغة الملاوية، واللغة الإنجليزية وتكنولوجيا التعليم، والتربية الإسلامية، والتربية الأخلاقية، والحضارة الإسلامية، والتطور التاريخي لماليزيا، وشؤون الخدمة العامة للتعليم.

٢- **المواد الدراسية** :يتطلب من معلمي **المرحلة الابتدائية** المتدربين دراسة مساقات دراسية في طرق التدريس، والرياضيات، الإنسان والبيئة، والتربية الأخلاقية، والتربية الإسلامية، والتربية البدنية والموسيقى والفنون .أما معلمو **المرحلة الثانوية** المتدربون فيدرسون التربية الأخلاقية، والتربية البدنية، والتربية الصحية ومساقاً ضمن مناهج المرحلة الثانوية.

٣- **الإغناء الذاتي :يمكن** المتدربين من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية أن يدرسوا دورة في الاقتصاد المنزلي، ويتطلب منهم الالتحاق بفصل دراسي واحد للتدرب على التعليم.

سنغافورة:

- **الجهة المسؤولة :تنظم** وزارة التربية والتعليم جميع جوانب إعداد المعلم وإصدار شهادة الترخيص لمزاولة التدريس.
- **نظام الدراسة ومدتها** :حدد تان Tan, O. (2012) مدة الدراسة في برامج إعداد المعلم حوالي 5 سنوات دراسية، يدرس الطالب الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية في آن واحد، مما يعني تبني النظام التكاملي في إعداد المعلم في سنغافورة.
- **شروط القبول:** لقد طورت سنغافورة نظامًا شاملًا لاختيار المعلمين وتطويرهم أكاديميًا ومهنيًا في آن معا، عن طريق عدد من المعايير حددها لو و تيلور Low, Huii, Tylor, & NG. (2012)منها: تختار سنغافورة معلميها من الثلث الأعلى من خريجي المرحلة الثانوية .

ويقبل واحد فقط من كل ثمانية متقدمين للقبول في برنامج إعداد المعلمين39 ، ويتم ذلك بعد عملية انتقاء شاقة ومرهقة.ويتضمن قبول الطلاب كثيرا من الخطوات والإجراءات والمقابلات الصارمة مع لجان الاختيار التي تركز على الميزات الشخصية التي تساعد في بناء معلم فاعل .بالإضافة إلى مراجعات مركزة لسجلهم الأكاديمي، ومساهمتهم تجاه مدرستهم ومجتمعهم.

- **متطلبات التخرج :**

يتطلب التخرج من برنامج إعداد المعلم إنهاء 160 ساعة دراسية معتمدة خلال مدة البرنامج، بالإضافة إلى أن التربية العملية موزعة على سنوات الدراسة.

كوريا:

الجهة المسؤولة:

تنظم وزارة التربية والتعليم جميع جوانب إعداد المعلم وإصدار شهادة الترخيص لمزاولة التدريس.

مؤسسات الإعداد:

أشار عبد العظيم صبري، ورضا توفيق (٢٠١٧) إلى مؤسسات الإعداد بأنها معاهد إعداد المعلم أو كليات المعلمين وكليات التربية التابعة للجامعات الحكومية والخاصة، حيث يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين، ويتم إعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في كليات التربية التابعة للجامعات.

شروط القبول:

يعتمد التسجيل في برامج إعداد المعلمين على أربعة معايير بأوزان مختلفة حددها سعد محمد (٢٠١٣)، موراي، جونس McNamara, O. Murray, J and Jones, M. (2014)

كالتالي:

- سجلات المدرسة الثانوية (المعدل العام وتوصيات المعلمين).
- امتحانات القبول في الجامعة.
- امتحانات مقالية.
- المقابلات الشخصية.

وتستعمل هذه المعايير لتقدير الإعداد الأكاديمي، والقدرة العامة، والميول .يتم قبول الطلاب مرتفعي التحصيل وهم أعلى 10 % من خريجي المدارس الثانوية.

توجب على الكوريين الجنوبيين الراغبين في الحصول على إجازة للتعليم أن يخضعوا لاختبارين أساسيين هما :

- اختبار دخول إلى للتنافس على (NTET) برامج إعداد المعلمين.
- الاختبار الوطني لتوظيف المعلمين الوظائف الشاغرة في المدارس الثانوية.

وتتم اختبارات اختيار المعلمين على مرحلتين:

- المرحلة الأساسية: هى عبارة عن اختبار تحريري (20 %) منه في العلوم التربوية و (80) في مجال التخصص.

- المرحلة الثانية: عبارة عن اختبار تطبيقي، وكتابة مقالة، ومقابلة شخصية.

كندا:

يمكن القول أن هناك مرحلتين لإعداد المعلم في كندا كما ذكرها ولكر، وهزنج. &Walker Hsing. (2012).

- **المرحلة الأولى** :برنامج لمدة عام أو عامين بعد المرحلة الثانوية، وهو برنامج يقدم فيه دراسات تخصصية (دراسة العلوم والآداب)، ودراسات تربوية تهيئ الراغبين من الدخول لمهنة التدريس.
- **المرحلة الثانية:** حيث يتابع الطلاب دراستهم التربوية بجانب دراستهم الأكاديمية في الجامعة.

تقوم كلية التربية بمهمة الإشراف على هؤلاء في أثناء التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين . حيث تقوم كليات التربية بوضع برامج إعداد المعلم وتقوم بوضع قواعد؛ لمنح الشهادات للعمل بالتدريس .يتم اختيار المعلمين بعد اجتيازهم التدريب العملي لمدة عام يقضيها المتدرب في كلية المعلمين وهي برامج تدريبية منظمة لمهنة التدريس. ويمكن تلخيص التجارب الدولية في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) بعض التجارب الدولية في برامج إعداد المعلم.

م	الدولة	الجهة المسؤولة	مؤسسات الإعداد	نظم الدراسة ومدتها	شروط القبول	متطلبات التخرج	متطلبات مزاولة المهنة
١	**الولايات المتحدة**	لا مركزية، مع وجود هيئات اعتماد وطنية	معاهد معلمين كليات جامعية كليات التربية	تكاملي 4 سنوات تتابعي 5 سنوات	معدل تقدير التخرج في شهادة الثانوية العامة، والدرجات في الاختبارات الوطنية النهائية لاختيار الطلبة المتقدين للالتحاق. وتختلف الدول في درجة الالتزام، ومستوى التنوع فيها.	مقررات ثقافة عامة، ومقررات في محتوى التخصص، ومقررات تربوية مهنية، والتربية العملية. وتختلف الأوزان والوقت المخصص لتلك المقررات، كذلك بعض الجوانب مثل الإعداد القائم	شهادة ترخيص لمزاولة التدريس
٢	**إنجلترا**	إدارات ووكالات وطنية	معاهد معلمين كليات جامعية كليات التربية	تكاملي ٤ سنوات تتابعي ٥ سنوات			ـــ ـــ
٣	**فنلندا**	وزارة التربية والتعليم	كليات التربية	تكاملي 5سنوات تتابعي 5 سنوات			الماجستير شرط أساسي لمزاولة التدريس
٤	**اليابان**	وزارة التربية والتعليم	كليات جامعية كليات التربية	تكاملي 3سنوات تكاملي 4 سنوات			اجتياز اختبار تأهيل المعلمين
٥	**ماليزيا**	وزارة التربية والتعليم	معاهد المعلمين كليات التربية	تكاملي 3 سنوات تكاملي 4 سنوات			ـــ ـــ
٦	**سنغافورة**	وزارة التربية والتعليم	معاهد المعلمين	تكاملي 5 سنوات			ـــ ـــ

٧	**كوريا**	وزارة التربية والتعليم	معاهد معلمين كليات جامعية كليات التربية	تكاملي		على البحوث في فنلندا.	اجتياز الاختبار الوطني لتوظيف المعلمين
٨	**كندا**	لا مركزية	كليات جامعية كلية التربية	تكاملي سنتان تكاملي 4 سنوات			التدريس العملي

ونستنتج من عرض وتحليل التجارب الرائدة لبرامج إعداد المعلم أن هناك دول تبنت الدمج بين المسارين: التتابعى والتكاملى ومنها: (الولايات المتحدة، إنجلترا، فنلندا)، وهناك دول اهتمت بالمسار التكاملي فقط ومنها: (اليابان، ماليزا، سنغتفورة، كوريا، وكندا) وكشف واقع البرنامج فى كلية التربية جامعة الإسكندرية عبّر رؤى الفئات المعنية بالبرنامج (أعضاء هيئة التدريس، طلاب قسم اللغة العربية، موجهى اللغة العربية، وخريجى قسم اللغة العربية): أهم المشكلات التى يعانى منها البرنامج؛ وذلك انطلاقًا؛ لإعداد خطة استراتيجية لتطوير البرنامج الحالى.

وقد خلُصت الباحثة لمجموعة من نقاط التشابه والاختلاف في برنامج إعداد المعلم في الدول الأجنبية كما يلي:

١- إن مسؤولية إدارة برامج إعداد المعلم وتنفيذها تقع على عاتق أقسام التربية في الكليات الجامعية وفي كليات التربية التابعة للجامعات، وتقوم جهات حكومية مثل وزارة التربية والتعليم.

٢- تستخدم معظم البلدان معدل تقدير التخرج GPA في شهادة الثانوية العامة، والدرجات في الاختبارات الوطنية النهائية لاختيار الطلبة المتقدين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم.

٣- تشابه هيكل ومحتوى برامج إعداد المعلمين على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا إذ تشمل مقررات ثقافة عامة، ومقررات في محتوى التخصص، ومقررات تربوية مهنية، والتربية العملية، والاختلاف في الأوزان والوقت المخصص.

٤- تتشابه كذلك متطلبات التخرج في البلدان المختارة، وعادة ما تشمل إكمال البرنامج المعتمد بعدد الساعات المعتمدة، واجتياز الاختبارات والحصول على درجات مرضية، والحصول على خبرة محددة في التدريس (التربية العملية).

وعبّر ما تم عرضه من تجارب دولية في برنامج إعداد المعلم استطاعت الباحثة الأستفادة منها أثناء وضع الخطة الأستراتيجية الجديدة، وبما يتوافق مع نتائج التحليل الرباعيSWAT، وهذا ما عرضته الباحثة في الأسطر التالية.

٣- التخطيط، والتحليل الاستراتيجي:

توصلت رحاب أحمد شوقى (٢٠١٨: ٣٤) إلى أن التحليل الاستراتيجى أول مراحل التخطيط الاستراتيجى؛ لبرنامج إعداد معلم علم النفس، والذى يتطلب تحديدًا دقيقًا لعناصر البيئة الداخلية والخارجية للبرنامج، وتقييمها فى ضوء آراء الفئات الفاعلة فى تنفيذ البرنامج، ومن ثم إعداد مصفوفة التحليل الرباعى بما تتضمنه من جوانب القوة والضعف التى تتميز بها البيئة الداخلية، والفرص والتهديدات السائدة بالبيئة الخارجية؛ انطلاقاً لصياغة الخطة.

ويشير دليل التخطيط الاستراتيجى الصادر عن المملكة العربية السعودية (٢٠١٦) إلى أن التخطيط الاستراتيجى يتم وفقًا لعدة مراحل تمهيدًا لصياغة الخطة نوجزها على النحو التالى:

ويعتبر فيها التحليل البيئى SWOT Analysis، أول مراحل التخطيط الاستراتيجى، وهو اختصارًا للإجراءات الأربعة التالية:

١- **القوة Strengths:** جوانب داخلية يتميز بها البرنامج، ولا بد من المحافظة عليها عند التخطيط لإحراز نقلة نوعية فى أداء البرنامج، وأحد مرتكزات نجاحه.

٢- **الضعف Weaknesses:** جوانب داخلية تؤثر بشكل سلبي فى إحراز نقلة نوعية فى أداء البرنامج وتعوق تقدمه.

٣- **الفرص Opportunities:** عوامل، وقضايا خارجية، ومستقبلية يحتاج البرنامج للبحث عنها واستثمارها بكفاءة لإحراز نقلة نوعية فى البرنامج، وقد تكون ممارسات محلية، وعالمية متميزة يمكن اقتباسها وإعادة تشكيلها لتناسب السياق المصرى، وطبيعة البرنامج.

٤- **التهديدات Threats:** عوامل، وقضايا خارجية، ومستقبلية قد تحدث فى البيئة السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية ولها انعكاسات سلبية على أداء البرنامج قد تعوقه عن تحقيق أهدافه.

ويعتمد المخططون الاستراتيجيون على أسلوب التحليل الرباعى SWOT، فى إعداد الخطة الاستراتيجية، وتُعرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٦: ١٩-٢١) الخطة الاستراتيجية بأنها مقترح متكامل بالملاحق يتضمن نماذج وافية للأنشطة المحققة

للأهداف موزعة على القطاعات العاملة فى المنظمة، وأخرى تتعلق بوسائل التنفيذ والمتابعة والتقييم المجمل للبرامج والأنشطة، وتعتمد الخطة على موجهات فكرية وتخطيطية وتنفيذية وموجهات ترتبط بالواقع، وما يتضمنه من تحديات وصعوبات.

ويشير محمد عبد الخالق مدبولى (٢٠٠١: ٣٨-٣٩) أن الخطة الاستراتيجية تتضمن مكونيين ينبثق عنهما الخطط الإجرائية، هما:

- الخطة المعيارية Normative Plane: ممثلة فى الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة وما تعبر عنه، وتنطلق من قيم ومعايير، وطموحات، وتتمثل أهميتها فى توجيه المنظمة وجهة مستقبلية.
- الخطة التطويرية Development Plan: ممثلة فيما تعتمده المؤسسة وتلتزم به أمام المجتمع عبّر رسالتها وأولويات التطوير، وما يساند ذلك من سياسات داعمة؛ وتكمن أهميتها فى أنها إطار العمل الحاكم لكافة الأنشطة التنفيذية، والعمليات، كما أنها تتميز بالتوجه نحو الإجرائية.

كما عرفت منظمة NAPA Group(W.D)، الخطة الاستراتيجية بأنها خطة طويلة الأجل يحددها التخطيط الاستراتيجى لتحقيق رؤية ورسالة المنظمة عبّر تحقيق أهداف استراتيجية، تبحث تلك الخطة فى أفق زمنى يتراوح من ٣ إلى ٥ سنوات أو أكثر، وتُحدد الخطة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة:

- ✓ أين توجد المنظمة حالياً؟
- ✓ أين تريد القيادة أن تذهب؟
- ✓ كيف سيصلون هناك؟
- ✓ كيف سيعرفون أنهم وصلوا؟

وحددت المنظمة مراحل إعداد الخطة الاستراتيجية فى الخطوات التالية:

- ✓ تقويم الخطط السابقة.
- ✓ دراسة الواقع.
- ✓ رصد التجارب العالمية.
- ✓ تحديد المحاور الاستراتيجية وتحليلها.
- ✓ بناء الخطة الاستراتيجية لبرامج المنظمة.
- ✓ إدارة الخطة.

كما حددت منظمة Enterprise Foundation (1999)، عناصر الخطة الاستراتيجية على النحو التالى:

- ✓ تحديد الرؤية، والرسالة، والأنشطة، والقيم.
- ✓ مسح بيئى باستخدام تحليل SWOT.
- ✓ تحديد أولويات القضايا الاستراتيجية.
- ✓ تحديد الأهداف والغايات الاستراتيجية.
- ✓ وضع خطة التنفيذ والجدول الزمنى.

وترى كارى أورتنجرن Kari Ortengren (٢٠٠٤) بأن أداة التخطيط الاستراتيجى هو استخدام إطار العمل المنطقى The Logical Framework approach (LFA) كونه مجموعة من الإجراءات التى تستخدم لتخطيط البرامج لتحقيق أهداف محددة مسبقاً، ويستخدم للتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم، ويتألف من تسع خطوات، على النحو التالى:

١. تحليل السياق عبّر تحليل SWOT.
٢. تحليل الفئات المعنية بالبرنامج.
٣. تحليل المشكلة.
٤. تحليل الأهداف.
٥. تخطيط أنشطة الإطار.
٦. تخطيط المصادر.
٧. مؤشرات/ مقاييس الأهداف.
٨. تحليل المخاطر/ ادارة المخاطر.
٩. تحليل الافتراضات.

كما أشار محمد متولي غنيمة (٢٠٠٩: ٤٣٤) بأن التخطيط الاستراتيجى يعنى إتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد رسالة المؤسسة، وأهدافها، وتقرير المسار الذى يُستخدم لتنفيذ أهدافه.

أهمية إعداد الخطة الاستراتيجية:

أكد كل من: كارى أورتنجرن Kari Ortengren (٢٠٠٤) ، ومحمد متولي غنيمة (٢٠٠٩)، وأحمد محمود الزنفلي (٢٠١٢)، والمجلس القومى للمناهج والتقييم فى أيرلندا ٢٠١٦ National Council for Curriculum and assessment ، على أهمية

إعداد الخطة الاستراتيجية لكونها: إطارًا يجسد الغايات المستقبلية لتحقيق أهداف استراتيجية تتمثل فى:

– تحليل نقاط القوة والضعف، واكتشاف الفرص والتهديدات المستقبلية للبرنامج عبّر جمع وتحليل وتقييم البيانات من الفئات المعنية بالبرنامج.

– إعداد معلمين أكفاء ذوى مهارات عالية تواكب التقدم العلمى والتكنولوجى بما يتضمنه من تقنيات جيومكانية.

– تحسين المستوى الأكاديمى والتربوى للطالب المعلم عن طريق الاهتمام بالاتجاهات الحديثة فى كلا المستويين.

– تنمية وعى الطالب المعلم بمشكلات مجتمعه، والحرص على المشاركة فى حلها عبّر تعلمه الاكاديمى.

– القدرة على العمل التعاونى والتواصل فى فريق عمل.

– القدرة على صنع وإتخاذ القرارات بما يتمشى مع أهداف البرنامج.

– توفير أساس لازم للتنسيق بين مختلف مكونات البرنامج، والنظر للبرنامج ككل بدلاً من التعامل مع كل جزء على حده.

– تكوين شبكة اتصالات بين كافة الفئات المعنية بالبرنامج.

– توفر الخطة الأساس اللازم لتقييم الأداء.

واستنتجت الباحثة من عرض تعريفات الخطة الاستراتيجية، وعناصرها، وأهميتها، تعريفها الإجرائى بأنها: إطار استراتيجى مستقبلي يستند إلى فكر التخطيط الاستراتيجي، يوضح العلاقة بين كافة جوانب الإطار من حيث الرؤية والرسالة والأهداف والقيم، وأنشطة، وأليات التنفيذ، والجدول الزمنى.

وبناءً على ما تم عرضه من مفهوم البيئة الداخلية والخارجية لبرنامج إعداد المعلم، وواقع إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وكذلك التجارب الرائدة فى إعداد معلم اللغة العربية، حددت الباحثة العناصر التالية باعتبارها مكونات البيئة الداخلية للبرنامج:

١– سياسة القبول.

٢– أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

٣– نظام الدراسة.

٤– التربية العملية.

٥- المقررات الأكاديمية والمقررات التربوية.
٦- نشاطات التعليم والتعلم.
٧- إمكانات بيئة التعلم.
٨- أساليب التقويم.

كما حددت الباحثة مكونات البيئة الخارجية للبرنامج على النحو التالى:

١- واقع التعليم الجامعى.
٢- الوضع المجتمعى المحلى لتدريس اللغة العربية بالتعليم قبل الجامعى.
٣- الوضع المجتمعى العالمى لبرنامج إعداد المعلم.
٤- نظرة أفراد المجتمع للغة العربية.
٥- مصادر إعداد معلم اللغة العربية (النظام التتابعى-التكاملى).
٦- واقع سوق العمل فى ضوء التنافسية المحلية والعالمية.

ثانياً: إعداد أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث لتحليل البيئة الداخلية والخارجية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية فى الآتى:

١. استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.
٢. استمارة مقابلة طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم.
٣. استمارة مقابلة موجهي اللغة العربية حول برنامج إعداد معلم اللغة العربية.
٤. استبانة استطلاع أراء خريجى البرنامج حول فاعليته فى ميدان العمل.
٥. استمارة مقابلة المجموعة المحورية Focus Group حول البيئة الخارجية لبرنامج معلم اللغة العربية، وفيما يلى وصف لكيفية إعداد تلك الأدوات:

١- استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية*:

الهدف من الاستبانة: معرفة رؤى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية حول البرنامج، وتم توزيعها على (١٣) عضوًا.

* انظر ملحق رقم (٤)

تحديد نوع الاستبانة: تنقسم الاستبانة إلى جزئين: الجزء الأول: مجموعة من المفردات عددها (٢٦) والمرجو من سيادتكم الاستجابة لكل مفردة بوضع علامة صح (√) أمام أحد البدائل (موافق بشدة– موافق– إلى حد ما– لا أوافق– لا أوافق بشدة).

أما الجزء الثانى: مجموعة من الأسئلة المفتوحة عددها (١١) أرجو من سيادتكم إبداء الرأى بالتفصيل؛ لكشف الواقع والإسهام فى وضع رؤية تطويرية للبرنامج.

تحديد محاور الاستبانة: تم تحديد المحاور التالية: (سياسة القبول– أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية– نظام الدراسة– التربية العملية– المقررات الأكاديمية والمقررات التربوية– نشاطات التعليم والتعلم– إمكانات بيئة التعلم– أساليب التقويم).

ضبط الاستبانة: قامت الباحثة بعرض الصورة المبدئية للاستبانة على المحكمين لمراجعة عباراتها وما تتضمنه من محاور، وفى ضوء آرائهم عدلت الاستبانة إلى أن أخذت شكلها النهائى، حيث أصبح عدد مفرداتها (٣٧) مفردة موزعة على (٨) محاور، كما هو مبين بالجدول:

جدول (٢) محاور استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

م	المحور	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	سياسة القبول	١، ٢، ٢٧	٣
٢	أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية	٣، ٤، ٣٦	٣
٣	نظام الدراسة	٥، ٦	٢
٤	التربية العملية	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١،٢٩،٣١	٧
٥	المقررات الأكاديمية والمقررات التربوية	١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩،٢٨ ٣٥،٣٧	١١
٦	نشاطات التعليم والتعلم	٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٠، ٣٤	٥
٧	إمكانات بيئة التعلم	٢٣، ٢٤	٢
٨	أساليب التقويم	٢٥، ٢٦، ٣٢، ٣٣	٤
	الإجمالى	ــــــــ	٣٧

صدق الاستبانة: اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين، وذلك بعرض الاستبانة على عدد من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال تدريس اللغة العربية؛ وذلك للتأكد من صلاحية الاستبانة للاستخدام.

ثبات الاستبانة: استخدمت الباحثة معامل ألفا حيث بلغ (٠.٨٠) ومن ثم يمكن الإعتماد عليها فى الوصول إلى رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

٢- استمارة مقابلة طلاب الفرقة الرابعة- عام، شعبة اللغة العربية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم*:

الهدف من الاستمارة: معرفة آراء الطلاب بكلية التربية جامعة الإسكندرية حول برنامج إعدادهم.

تحديد نوع المقابلة: تنتمي للمقابلات المفتوحة، والتى تكشف آراء الطلاب عن برنامج إعدادهم الحالى من حيث نواحى القوة والضعف، وما يرغبون تطويره فى المستقبل من وجهة نظرهم.

تحديد محاور المقابلة: من الإطلاع على خبرات الدول المتقدمة فى مجال برامج إعداد المعلم عامة، ومعلم اللغة العربية خاصة، وفى ضوء واقع البرنامج الحالى، إشتقت الباحثة ثمانية محاور:(سياسة القبول- أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية- نظام الدراسة- التربية العملية-المقررات الأكاديمية والتربوية- نشاطات التعليم والتعلم- إمكانات بيئة التعلم- أساليب التقويم).

حساب صدق الاستمارة: تم الاعتماد على مجموعة محكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال تدريس اللغة العربية؛ بهدف التأكد من صلاحيتها للاستخدام، والتزمت الباحثة بآراء المحكمين.

الاستمارة فى صورتها النهائية: تكونت الاستمارة من تسعة وعشرين سؤالًا موزعة على ثمانية محاور كما هو مبين بالجدول التالى:

جدول (٣) محاور استمارة مقابلة طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية حول البيئة الداخلية للبرنامج.

م	المحور	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	سياسة القبول	١، ٢، ٣	٣
٢	أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية	٥، ٢٨	٢
٣	نظام الدراسة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية	٤، ٦، ٨	٣
٤	التربية العملية	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٦
٥	المقررات التربوية والأكاديمية	٧، ٩	٢
٦	نشاطات التعليم والتعلم	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	٥
٧	إمكانات بيئة التعلم	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٤
٨	أساليب التقويم	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩	٤

* انظر ملحق رقم (٥)

	الإجمالى	ـــــــ	٢٩

٣- استمارة مقابلة موجهي مادة اللغة العربية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم*:

الهدف من الاستمارة: معرفة آراء موجهي مادة اللغة العربية حول برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

تحديد نوع المقابلة: تنتمى إلى المقابلات المفتوحة، والتى تسمح بكشف آراء الموجهين فيما يتعلق بالممارسات التدريسية لدى الطالب المعلم.

تحديد محاور المقابلة: عبّر الإطلاع على خبرات الدول المتقدمة فى مجال برامج إعداد المعلم عامة، ومعلم اللغة العربية خاصة، وفى ضوء واقع البرنامج الحالى، إشتقت الباحثة ثلاثة محاور: (التربية العملية- المقررات الأكاديمية والمقررات التربوية- نشاطات التعليم والتعلم).

حساب صدق الاستمارة: تم الاعتماد على مجموعة محكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس بهدف التأكد من صلاحيتها للاستخدام، والتزمت الباحثة بآراء المحكمين.

الاستمارة فى صورتها النهائية: تكونت الاستمارة من أربعة عشر سؤالًا موزعين على ثلاثة محاور، كما مبين فى الجدول التالى:

جدول (٤) محاور استمارة مقابلة موجهى مادة اللغة العربية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

م	المحور	أرقام العبارات	عدد العبارات
٤	التربية العملية	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ١١	٧
٥	المقررات التربوية والأكاديمية	٧، ٨، ٩، ١٠	٤
٦	نشاطات التعليم والتعلم	١٢، ١٣، ١٤	٣
	الإجمالى	ـــــــ	١٤

٤- استبانة آراء خريجى برنامج إعداد معلم اللغة العربية حول أثر البرنامج فى ميدان العمل*:

الهدف من الاستبانة: معرفة آراء خريجى البرنامج حول أثر البرنامج فى ميدان العمل.

* انظر ملحق رقم (٦)

* انظر ملحق رقم (٧)

تحديد نوع الاستبانة: مجموعة من الأسئلة المفتوحة عددها (٨) لكشف الواقع حول أثر البرنامج فى ميدان العمل، وطُبقت على (٨) من الخريجين تتراوح سنوات العمل من سنة لعشر سنوات.

ضبط الاستبانة: قامت الباحثة بعرضها على المحكمين إلى أن أخذت شكلها النهائى.

صدق الاستبانة: اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين، وذلك بعرض الإستبانة على عدد من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وذلك للتأكد من صلاحية الإستبانة للاستخدام.

ثبات الاستبانة: استخدمت الباحثة معامل ألفا حيث بلغ (٠.٨٢) ومن ثم يمكن الإعتماد عليها فى الوصول إلى رؤى خريجى برنامج إعداد معلم اللغة العربية حول أثر البرنامج فى ميدان العمل.

٥- استمارة مقابلة المجموعة المحورية " Focus Group "عن البيئة الخارجية للبرنامج*:

الهدف من الاستمارة: معرفة آراء المعنيين بالبرنامج حول البيئة الخارجية والتى تمثل فرصًا تدعمه أو تمثل تهديدًا يؤدى لإخفاق، وقد قامت الباحثة بجمع البيانات على عينة قوامها (٥٨) مشتركًا، وقد طُبقت فى الفترة من ٢٠٢١/١٠/٢٤ وحتى ٢٠٢١/١١/١٢.

تحديد محاور الاستمارة: إشتقت الباحثة ستة محاور: (واقع التعليم الجامعى- الوضع المجتمعى المحلى لتدريس اللغة العربية بالتعليم قبل الجامعى- الوضع المجتمعى العالمى لبرامج إعداد معلم فى الدول المتقدمة- نظرة أفراد المجتمع للغة العربية- مصادر إعداد معلم اللغة العربية " النظام التتابعى- التكاملى" -واقع سوق العمل فى ضوء التنافسية العالمية).

حساب صدق الاستمارة: تم الاعتماد على مجموعة محكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس بهدف التأكد من صلاحيتها للاستخدام، والتزمت الباحثة بآراء المحكمين.

الاستمارة فى صورتها النهائية: تكونت من أحد عشر سؤالًا موزعين على ستة محاور، كالتالى:

جدول (٥) محاور استمارة مقابلة المجموعة المحورية حول البيئة الخارجية لبرنامج معلم اللغة العربية

م	المحور	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	واقع التعليم الجامعى	١، ٢	٢

* انظر ملحق رقم (٨)

٢	الوضع المجتمعى المحلى لتدريس اللغة العربية بالتعليم قبل الجامعى	٣، ٤	٢
٣	الوضع المجتمعى العالمى لبرامج إعداد المعلم فى الدول المتقدمة	٧، ٨، ٩، ١٠	٤
٤	نظرة أفراد المجتمع للغة العربية	٥	١
٥	مصادر إعداد معلم اللغة العربية "النظام التتابعى-التكاملى"	١١	١
٦	واقع سوق العمل فى ضوء التنافسية العالمية	٦	١
	الإجمالى	ـــــــ	١١

- تحديد عينة البحث: اقتصر البحث على عينة قوامها (٤٣) مشارك من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والأداب، وطلاب الفرقة الرابعة، وموجهي مادة اللغة العربية، وخريجى برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وفيما يلى جدول يوضح توزيع عينة البحث على الفئات المستهدفة:

جدول (٦) توزيع عينة البحث على الفئات المستهدفة

الفئة المستهدفة	عدد العينة
- أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية-جامعة الإسكندرية.	١٢
- طلاب الفرقة الرابعة- عام.	٢٥
-موجهو مادة اللغة العربية.	١٢
-خريجو البرنامج.	٨
-أعضاء هيئة التدريس من كلية الأداب.	١
-الإجمالى	٥٨

ثالثاً: نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول للبحث، وهو: " **ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية-جامعة الإسكندرية فى ضوء نتائج التحليل الرباعى SWOT؟**"

حددت الباحثة للإجابة عن السؤال الأول: خمس أدوات؛ لتحليل البيئة الداخلية والخارجية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية؛ انطلاقًا لإعداد مصفوفة التحليل الرباعى لعناصر البيئة الداخلية والخارجية للبرنامج، وهى:

١. استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

٢. استمارة مقابلة طلاب الفرقة الرابعة– عام شعبة اللغة العربية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم.
٣. استمارة مقابلة موجهي اللغة العربية حول برنامج إعداد معلم اللغة العربية.
٤. استبانة استطلاع أراء خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية حول فاعليته فى ميدان العمل.
٥. استمارة مقابلة المجموعة المحورية Focus Group حول البيئة الخارجية لبرنامج معلم اللغة العربية، وفيما يلى عرض مفصل للبيئة الداخلية والخارجية للبرنامج عبّر رؤى عينة البحث، كما هو مبين فى الجدول التالى:

جدول (٧) رؤى عينة البحث حول البيئة الداخلية لبرنامج معلم اللغة العربية.

المحور	الطلاب	أعضاء هيئة التدريس	الموجهون	الخريجون
سياسة القبول	عدم جدوى اختبارات القبول؛ فهى شكلية مع كثرة أعداد الطلاب.	فشل سياسة القبول بكلية التربية، ويؤكد الأساتذة على إجراء اختبارات قبول فى: التمكن من مهارات اللغة العربية، واختبار في الثقافة العامة، وممن تتوافر لديه الدافعية لمهنة التدريس.	_____	_____
أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية	غير معلنة للطلاب، ولا يعرف الطلاب ما المقصود بتوصيف المقرر، وأهدافه.	لا يعلن أعضاء هيئة التدريس الأهداف للطلاب، ولكنهم يؤكدون على مراعاة جوانب التعلم فى صياغة أهداف البرنامج.	_____	_____
نظام الدراسة	يؤكد الطلاب على كفاية الأربع سنوات للدراسة، ويرغبون فى اختزالها بإلغاء بعض المقررات التى تعد حشوا زائدًا واستبدالها ببعض المقررات التى تمثل الاتجاهات الحديثة لعلم اللغة العربية.	يرغب أعضاء هيئة التدريس فى مد الفترة الزمنية لعام خامس على أن يكون مخصص للتربية العملية؛ لاتقان الجوانب التطبيقية بالمقررات التربوية.	_____	_____
التربية العملية	عدم كفاية الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية لاكتساب خبرات ومهارات	أكد أعضاء هيئة التدريس أن الفترة الزمنية غير كافية؛ لمتابعة الطالب المعلم على	يؤكد الموجهون أن الطلاب لا يعرفون عن أدوار المعلم، ولا	أجمع الخريجون أن التربية العملية لها الفضل فى

المحور	الطلاب	أعضاء هيئة التدريس	الموجهون	الخريجون
	التدريس خاصة فى ظل ازدياد أعداد الطلاب فى المدرسة الواحدة، بل وفى الفصل الواحد، وفى بعض الأحيان تبعد بعض المدارس عن سكن الطالب نظراً لعدم وجود مشرفين فى مدارس الأحياء البعيدة، كما تزداد الخلافات بين الأطراف المعنية بنظام الاشراف بين المشرف الأكاديمى والفنى والمعلم.	مهارات التدريس، ومعرفة مدى تمكنه من المادة العلمية فى ظل انحصارها على يوم واحد فى الاسبوع، وإسناد كثير من الحصص الاحتياطية لهم فى فصول، وإجبارهم على الالتزام بتوزيع المقرر وبالتالي لا يستطيع الطالب المعلم ربط الخبرات الجديدة بالسابقة.	الأنشطة المدرسية، فهم لا يعرفون سوى التدريس، ويشوبه القصور فى اكتساب مهارات التدريس نظرًا لكثرة اعداد الطلاب المعلمين فى الفصل الواحد.	تحسين ممارساتهم التدريسية، ومعرفة أنماط المتعلمين، ولكنها فى حاجة إلى أن تبدأ من الفرقة الأولى ثم الثانية والثالثة والرابعة.
المقررات التربوية والاكاديمية	المقررات الاكاديمية تغطى البنية السطحية للغة، لا تواكب الاتجاهات الحديثة. أما المقررات التربوية فيؤكد الطلاب أن مقرر التدريس المصغر وطرق التدريس هما الأكثر استفادة فى التربية العملية.	المقررات التربوية لا تعكس التطور فى مجال التربية، ويتداخل بعضها مع بعض المقررات الاكاديمية مثل مقرر العلوم البيئية حيث يتم توزيعها فى ضوء مصالح وقوى الأقسام التربوية، كما أن المقررات الاكاديمية تحتاج أن تواكب الاتجاهات الحديثة، وعقد ندوات ومؤتمرات بالقسم لتنمية وعى الطالب بالمستحدثات بالتخصص الأكاديمى والتربوى.	الطلاب المعلمون يجيدون التدريس واستخدام طرق التدريس الحديثة، ولكنهم لا يشتركون فى الانشطة المدرسية، وينقصهم معرفة أدوار المعلم الأخرى غير التدريس.	لا يتطرق البرنامج للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة مثل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لذا يلجأ الخريجون إلى الاعتماد على الدورات التدريبية المتخصصة لمعرفة المزيد عن الاتجاهات الحديثة فى التخصص.
نشاطات التعليم والتعلم	يستخدم أعضاء هيئة التدريس عروض البوربوينت، والمناقشة، ونادرا ما يوجهنا أساتذتنا إلى بنك المعرفة المصرى، أو إجراء مشروعات لغوية خدمية موجهه لمؤسسات المجتمع المدنى: مثل برامج محو الأمية، وتعليم الكبار، فالأنشطة التعليمية	الاستراتيجيات التى تعتمد على التقنيات التكنولوجية محدودة مثل الويب كويست أو مهام الويب لعدم توافر الإمكانيات التى تساعدنا على استخدامها، كما أن إجراء المشروعات اللغوية الخدمية يعرقله العقبات الإدارية والأمنية.	أثنى الموجهون على طلاب التربية العملية فى استخدامهم لاستراتيجيات تدريس تعتمد على التقنيات، وتوجيه الطلاب إلى أنشطة تعليمية.	

المحور	الطلاب	أعضاء هيئة التدريس	الموجهون	الخريجون
	تقتصر على التكليفات، والبحوث.			
بيئة التعلم	أكد الطلاب احتياجهم لمعمل صوتيات؛ لأن الهدف من تدريس اللغة هو الممارسة الفعلية، وليس الحفظ النظري للغة.	لا توجد معامل صوتيات، ولا توجد أى بيئة داعمة لتدريس اللغة العربية بطرق حديثة سوى فقط قاعات المحاضرات، والمدرجات.		
أساليب التقويم	عدم عدالة الاختبارات الشفهية نظرا لكثرة أعداد الطلاب. وعدم العدالة فى توزيع الدرجات فى بعض المقررات.	أشاد أعضاء هيئة التدريس بالاختبارات التحريرية وأنها تمثل جوانب التعلم، وشاملة لجميع عناصر المقرر، وفسر الأساتذة عدم جدوى الاختبارات الشفهية إلى كثرة عدد الطلاب. أما المقررات الأكاديمية وتوزيع درجاتها فأكد الأساتذة بأنها فى حاجة إلى تطوير.		

جدول (٨) رؤى عينة البحث حول البيئة الخارجية لبرنامج معلم اللغة العربية.

المحور	الطلاب	أعضاء هيئة التدريس	الموجهون	الخريجون
واقع التعليم الجامعى	يعتمد الطلاب على الكتاب الجامعى، والمذكرات الجامعية لدخول الامتحان، مما أسهم فى تدنى معارف ومهارات الطلاب على الرغم من سهولة الوصول إلى المعارف من بنك المعرفى المصرى.	لا ينبغى الاعتماد على الكتاب الجامعى بمفرده بل يجب توجيه الطلاب إلى البحث والاطلاع على مواقع ولينكات محددة وهادفة، أما المذكرات الجامعة فيؤكد أعضاء هيئة التدريس بأنها الطامة الكبرى فى التعليم الجامعى حيث تتناول قشور الموضوعات، وضحالة المعرفة.	ــــــــــــ	الكتب الجامعية لا تتناول الاتجاهات الحديثة فى مجال تدريس اللغة العربية، وأغلبها قديمة لا تواكب التطور الحديثة لعلم اللغة.
الوضع المجتمعى المحلى لتدريس اللغة العربية بالتعليم قبل الجامعى	مادة اللغة العربية يدرسها الطلاب منذ إلتحاقهم بالسلم التعليمي في المرحلة الإبتدائية حتى اتمام المرحلة الثانوية، كما أنها	رغم أهمية اللغة العربية فى الحياه إلا أن هذا المجال المعرفى يعانى إهمالاً فى التعليم فيتم دراستها بشكل يعتمد على	يجب تنمية إتجاهات إيجابية نحو تعليم اللغة العربية وتنمية الشعور بأهميتها فهي رمز للهوية، والقومية	مادة اللغة العربية تدرس بشكل يعتمد على الحفظ دون الممارسة فجميع الاختبارات فيها

المحور	الطلاب	أعضاء هيئة التدريس	الموجهون	الخريجون
	اللغة القومية الأم، ولكن تدرس بشكل سطحي.	الحفظ والاستراجع، وليس بشكل يعتمد على الممارسة والاتقان.	العربية.	تحريرية فقط، ولا يوجد جانب تطبيقي.
الوضع المجتمعى العالمى لبرامج إعداد معلم اللغة فى الدول المتقدمة	يرى الطلاب الاستفادة من الدول المتقدمة فيما يخص مستحدثات المقررات الأكاديمية مثل: الاستفادة من تعليم اللغة العربية في محو الأمية، وتعليم الكبار.	عقد اختبار كفاءة للخريج للحصول على رخصة لمزاولة المهنة، وزيادة الفترة الزمنية لدراسة المقررات التربوية والأكاديمية لما تتضمنه من جوانب نظرية وعملية، على أن يقدم الطالب بحث تشاركى بهدف تحسين الممارسات التدريسية.	يشترك الطالب المعلم مع معلم الفصل فى تقديم بحث إجرائى لمساعدة المعلمين فى حل المشاكل المتعلقة بالتدريس، وتقديم حلول فورية واقعية للمشكلات التى تحدث داخل الفصل.	الاستفادة من الإتجاهات الحديثة فى برامج الإعداد بالدول المتقدمة للتغلب على جوانب القصور بالبرنامج.
نظرة أفراد المجتمع للغة العربية	عدم الوعى بأهمية اللغة العربيةبدليل اقتصار تدريس اللغة العربية على الشعب الأدبية.	رؤية سلبية من أفراد المجتمع لمادة اللغة العربية بأنها مادة جافة صعبة الفهم، تعتمد على الحفظ فقط ومن هنا يجب مراعاة المدى والتتابع فى عرض الموضوعات بما يتناسب مع كل مرحلة، والبعد عن القواعد الشاذة في تدريس النحو.	اقتصار تدريسها على الشعب الأدبية يكشف عن عدم الوعى بأهمية اللغة العربية ودورها فى حل المشاكل المتعلقة بالمجتمع.	تدنى نظرة أفراد المجتمع للغة العربية على أنها مادة صعبة لا يدركون أهميتها التطبيقية وارتباطها بواقع حياتهم.
مصادر إعداد معلم اللغة العربية "النظام التتابعى-التكاملى"	ضرورة دمج المسارين التتابعى والتكاملى لإعداد طالب متمكن من مجاله التخصصى، وممارس حقيقى لمهارات التدريس.	النظام التكاملى هو الأساس لإعداد معلم اللغة العربية حيث يخصص للجانب التربوى ما يكفى لإعداد معلم قادر على التعامل مع أنماط مختلفة من الطلاب، مع ضرورة زيادة عدد سنوات الدراسة لإضافة مقررات العملية، والتدريب الميدانى من الفرقة الأولى لاكسابه خبرات ميدانية فى المدارس.	التكامل بين الإعداد التتابعى والتكاملى بزيادة عام خامس على الإعداد التكاملى للتربية العملية لممارسة مهارات التدريس بصورة حقيقية والتوعية بالمشكلات التى تقابل الطلاب أثناء التدريب فى المدارس لكى تحقق التربية العملية أهدافها المرجوة.	الإعداد التكاملى هو الحل الأمثل لإعداد معلم اللغة العربية نظرًا لتهيئة الطالب تربويًا وأكاديميًا من الفرقة الأولى، مع ضرورة الاعتماد على الذات لسد الفجوة فى معرفة الإتجاهات الحديثة لعلم اللغة، بالبحث عن دورات تدريبية متخصصة.
واقع سوق العمل فى ضوء	البرنامج يؤهل لإعداد معلم اللغة العربية بشكل سطحي فالخريج غير متمكن بالقدر	فرص عمل كثيرة أمام خريج البرنامج بشرط حصوله على دورات	تفضيل خريجى كلية الأداب مع مطالبته بالحصول على شهادة	لا يفى البرنامج بمعايير التنافسية، فهم فى حاجة إلى

المحور	الطلاب	أعضاء هيئة التدريس	الموجهون	الخريجون
التنافسية المحلية والعالمية	الكافي لا من مهارات اللغة، ولا من الجوانب التربوية.	تدريبية متخصصة، وبالتالى البرنامج لا يحقق أهدافه المرجوه وهو إعداد معلم كفء.	الدبلوم التربوى، أما خريجى تربية فيجب تطوير نظام الدراسة بزيادة عام للتربية العملية، وإضافة المستحدثات الخاصة بتدريس اللغة وهذا يفى بالدخول فى التنافسية العالمية.	دورات متخصصة فى المجال المعرفى تؤهلهم للمنافسة العالمية فى سوق العمل لإحداث التوازن بين الجانب التربوى والأكاديمى، فالقصور فى الجانب الأكاديمى لديه يحول دون طلب مسؤولى المدارس لتوظيف خريجى تربية وتفضيل خريجى أداب مع استكمال الدبلوم التربوى.

– إعداد مصفوفة التحليل الرباعى SWOT Matrix لعناصر البيئة الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية:

بعد أن قامت الباحثة بتحليل البيئة الداخلية والخارجية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية، حددت نقاط القوة والضعف فى ضوء تقييم عناصر البيئة الداخلية، وحددت أيضاً الفرص والتهديدات فى ضوء نتائج تقييم عناصر البيئة الخارجية وذلك فى مصفوفة التحليل الرباعى انطلاقاً لإعداد الإطار الاستراتيجي المستقبلى لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية، كما هو مبين على النحو التالى:

جدول (٩) مصفوفة التحليل الرباعى لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

البيئة الداخلية		البيئة الخارجية	
الإيجابيات	السلبيات	الفرص	التهديدات
١- بدء تزايد أعداد الطلاب على الإلتحاق بشعبة اللغة العربية. ٢- إمكانية إجراء اختبارات قبول فى المعرفة اللغوية، ومن لديهم الدافعية لمهنة التدريس. ٣- الاشتراك ببعض قواعد البيانات الإلكترونية مثل بنك	١- عدم جدوى اختبارات القبول فهى نمطية سطحية. ٢- الاعتماد على درجة مادة اللغة العربية فى المرحلة الثانوية كمعيار لانتقاء الملتحقين بشعبة اللغة العربية، والمجموع الكلى لدخول كلية التربية. ٣- عدم وضوح أهداف البرنامج لجميع الفئات المعنية به. ٤- كثرة التكليفات والأبحاث النظرية دون التطبيقية تجعل الطلاب لا يحبذون فكرة زيادة العام الخامس فى الدراسة	١- إتاحة الفرصة لتحويل المقررات التربوية والاكاديمية إلى مقررات إلكترونية. ٢- إمكانية الاستفادة من الدول المتقدمة فيما يخص مستحدثات المقررات الأكاديمية. ٣- إمكانية عقد اختبار كفاءة للخريج للحصول على رخصة لمزاولة	١- هيمنة المذكرات الجامعية وترويجها فى الحرم الجامعى يحد من البحث والاطلاع، وتفكير وإبداع الطالب. ٢- تدنى وعى أفراد المجتمع بأهمية اللغة العربية فى المجتمع، وتطبيقاتها الحياتية. ٣- الاعتماد على درجة الطالب فى مادة اللغة العربية كمعيار لقبوله بشعبة اللغة العربية، ودرجاته فى المرحلة

البيئة الداخلية		البيئة الخارجية	
الإيجابيات	السلبيات	الفرص	التهديدات
المعرفة المصرى، وتوافر موقع إلكترونى للكلية. ٤- وجود وحدات ذات طابع خاص بالكلية تسهم فى تقديم دورات تدريبية للطلاب مثل دورات محو الأمية. ٥- إمكانية قيام أعضاء هيئة التدريس بإضافة مقررات أكاديمية تواكب الإتجاهات الحديثة فى علم اللغة. ٦- قدرة أعضاء هيئة التدريس على إحلال وتعديل بعض المقررات لمراعاة المدى والتتابع فى عرض الموضوعات اللغوية. ٧- إمكانية توظيف أنشطة خدمية فى الجامعة عبّر التعاون مع مؤسسات المجتمع المدنى لتوفير فرص التعلم الخدمى لطلاب شعبة اللغة العربية عبّر مقرراتهم الاكاديمية. ٨- وجود نخبة ممتازة من أساتذة الإعداد التربوى والاكاديمى يشترط لتعينهم فى وظيفة استاذ جامعى القيام بإجراء بحوث مبتكرة ونشرها فى المجال التخصصى. ٩- يتمتع الطالب المعلم	وانما يرغبون فى اختزالها. ٥- تضارب نظام الاشراف فى التربية العملية، وفى بعض الأحيان يسود فقط الاشراف التربوى فى غياب الأكاديمى، وأحيانا يغيب الاشراف التربوى والأكاديمى ويتم الاعتماد على الاشراف الفنى وإعطاء الدرجة الكلية للطالب بالتعاون مع الموجه ومدير المدرسة فقط. ٦- كثرة عدد الطلاب المعلمين فى المدرسة الواحدة والفصل الواحد؛ مما يحرم الطالب المعلم من الفترة الزمنية المخصصة له وممارسة حقيقية لمهارات التدريس. ٧- المقررات التربوية لا تواكب الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية ولا تتطرق لمقررات البينية، سوى جدوى كل من مقرر التدريس المصغر، وطرق التدريس. ٨- التركيز على إعداد خريج مؤهل للتدريس على الرغم من توافر فرص عمل تناسبه، ولكن ينقصه معرفة المستحدثات اللغوية. ٩- إهمال الأنشطة اللغوية الخدمية لمؤسسات المجتمع المدنى، واقتصار الأنشطة على إعداد بحوث نظرية ليست عملية. ١٠- لا يستخدم أعضاء هيئة التدريس الطرق الحديثة فى التدريس واقتصارهم على البوربوينت. ١١- المقررات اللغوية المطروحة لا تراعى التسلسل المعرفى فى البرنامج. ١٢- المقررات اللغوية تغفل فروع اللغة الحديثة مثل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ١٣- معمل الصوتيات غير متوفر	المهنة. ٤- إمكانية زيادة الفترة الزمنية لدراسة المقررات التربوية والأكاديمية لاتقان الجوانب النظرية والعملية. ٥- إمكانية تقديم الطالب لبحث تشاركى بهدف تحسين الممارسات التدريسية بالاشتراك مع معلم الفصل فى لتقديم حلول فورية واقعية للمشكلات التى تحدث داخل الفصل، واعتباره شرط للتخرج ومزاولة المهنة. ٦- الاستفادة من الدورات التدريبية المتخصصة للتغلب على جوانب القصور بالجانب الأكاديمى أو التربوى بالبرنامج. ٧- إمكانية إقامة ندوات وورش عمل وسيمنارات لمناقشة المشكلات التى تقابل الطلاب المعلمين فى التربية العملية.	الثانوية كمعيار لدخوله كلية التربية. ٤- اقتصار تدريس اللغة العربية فى المرحلة الجامعية على الشعب الأدبية دون الشعب العلمية. ٥- الوضع العام فى التعليم الجامعى يعتمد على العمل الفردى ويهمل الانشطة التعاونية الخدمية الموجهه لمؤسسات المجتمع المدنى لحل مشكلات المجتمع. ٦- تغيب عن الجامعة أنشطة خدمة المجتمع المحلى عبّر المقررات الأكاديمية. ٧- لا يفى برنامج إعداد معلم اللغة العربية بمتطلبات سوق العمل التى تؤهل الخريج للمنافسة المحلية، والعالمية؛ فهو فى حاجة إلى سد النقص بتلقى دورات تدريبية فى مجال تخصصه. ٨- منافسة خريجى كلية الأداب لخريجى كلية التربية لتعمقه فى الجانب الأكاديمى وسد النقص فى الجانب التربوى باستكمال الدبلوم التربوى.

البيئة الداخلية		البيئة الخارجية	
الإيجابيات	السلبيات	الفرص	التهديدات
بمهارة استخدام التقنيات التكنولوجية، وتطبيقها سواء فى عرض تكليفاته أو أثناء التربية العملية.	وبالتالي لا توجد ممارسة في الجانب التطبيقى للمقررات. ١٤- عدم عدالة وموضوعية احتساب درجات الاختبارات الشفهية والتطبيقية؛ كونها لا تتعدى اختبارات تقيس أدنى المستويات المعرفية وتفتقر للجانب العملى		

للإجابة عن السؤال الرئيس الثانى للبحث، وهو: " **ما الإطار الاستراتيجى المستقبلي؛ لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية-جامعة الإسكندرية فى ضوء نتائج التحليل الرباعى SWOT، وبعض التجارب الدولية فى تطوير برامج إعداد المعلم ؟**

اعتمدت الباحثة على المرتكزات التالية فى صياغة الخطة الاستراتيجية، على النحو التالى:

- نتائج التحليل الرباعى؛ لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.
- رؤى عينة البحث؛ لتطوير واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية.
- التجارب الدولية فى برامج إعداد معلم اللغة العربية (الولايات المتحدة الأمريكية، انجلترا، فنلندا، اليابان، ماليزا، سنغافورة، كوريا، كندا).

وتشمل الخطة الاستراتيجية العناصر التالية:

- ✓ الرؤية.
- ✓ الرسالة.
- ✓ القيم.
- ✓ المجال.
- ✓ الأهداف الاستراتيجية.
- ✓ الأنشطة.
- ✓ متطلبات تنفيذ الأنشطة.
- ✓ المسؤول عن التنفيذ.
- ✓ الفترة الزمنية.
- ✓ مؤشرات الإنجاز.

وتعد الخطة الاستراتيجية دليل لسير برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وصولًا لغايته، وأهدافه الاستراتيجيه عبّر مجموعة من الأنشطة والأليات التى تربط بين مكونات البرنامج وبين البيئة الخارجية لتحقيق رسالة ورؤية وأهداف البرنامج، مع تحديد الفترة الزمنية اللازمة؛ لتحقيق كل هدف مع بيان بمؤشرات الإنجاز لقياس مدى تحقق كل هدف، والانتقال من الوضع الحالى إلى وضع جديد مرغوب فيه، كما يلي:

✓ **الرؤية:**

تسعى كلية التربية، في برنامج إعداد معلم اللغة العربية إلى إعداد النمو الشامل في شخصية الطالب المعلم فى ضوء الإعداد المتكامل بين العلوم اللغوية التخصصية، والمواد التربوية، والمواد الثقافية.

✓ **الرسالة:**

١. إعداد معلم لغة عربية كفء فى كافة النواحى التالية: أخلاقيًا- معرفيًا- ثقافيًا- تربويًا.
٢. إعداد معلم باحث في مشكلات مجتمعه، ومشارك فى حلها، ومتمكن من معرفته التخصصية والتربوية؛ لتحقيق التميز فى العملية التعليمية.
٣. إعداد معلم لغة عربية قادرًا على المنافسة في سوق العمل؛ نظرًا لإمتلاكه للمعايير الدولية، وعبّر تستطيع كلية التربية الحصول على الأعتماد الدولي.

✓ **القيم:**

١. **الالتزام:** بالمعايير المهنية فى الأداء.
٢. **المواطنة:** تعزيز قيمة الهُوية العربية، عبّر امتلاك مهارات اللغة العربية.
٣. **المشاركة:** الشراكة المجتمعية فى العملية التربوية، والتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني؛ بما يحقق خدمات متميزة في قطاع التعليم.
٤. **التميز:** الريادة فى المجال التربوى، واللغوي.
٥. **التنافسية:** تحقيق جودة الخريج القادر على المنافسة بما يلائم المعايير العالمية.

✓ **المجال: سياسة القبول:**

- الأهداف الاستراتيجية:

تطوير سياسة قبول الطلاب الجدد بشعبة اللغة العربية – كلية التربية بحيث تراعى طبيعة التخصص، والانتقاء ممن تتوافر لديهم الدافعية نحو مهنة التدريس.

- **الأنشـطة:**

تحديد معايير قبول الطلاب الجدد بكلية التربية، قسم اللغة العربية.

- **متطلبات التنفيذ:**

١- قبول الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة من الشعبتي: الأدبية، والعلمية بمجموع لا يقل عن ٩٠%.

٢- أن يكون الطالب لائق طبيًا، حتى يتمكن من أداء المهام التدريسية في المستقبل.

٣- تقديم شهادة حسن سير وسلوك.

٤- اجتياز المقابلة الشخصية التي تؤهله لدخول كلية التربية بصفة عامة.

٥- اجتياز اختبار في الدافعية نحو التدريس كأختبار تأهيلي لدخول كلية التربية بصفة عامة.

٦- حصول الطالب على درجة (٨٠/٧٠) كحد أدنى في مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

٧- اجتياز اختبارًا شفهيًا؛ للتأكد من امتلاك الطالب لبعض مهارات التحدث، وآداب الاستماع.

٨- اجتياز اختبارًا تحريريًا؛ للتأكد من قدرة الطالب على توظيف القواعد النحوية، والأساليب البلاغية بشكل لائق.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

مجلس الكلية، مجالس الأقسام التربوية المشاركة فى إعداد الطلاب، مجلس قسم اللغة العربية.

- **الفترة الزمنية:** ثلاثة أشهر.
- **مؤشرات الإنجاز:**

١- تقديم المستندات، والشهادات المطلوبة للالتحاق بكلية التربية بصفة عامة.

٢- حصول الطالب على درجات مرتفعة في كافة الاختبارات، تمهيدًا للالتحاق بقسم اللغة العربية بصفة خاصة.

✓ **المجال: نظام الدراسة:**

- **الأهداف الاستراتيجية:**

تطبيق نظام حصول الطالب على درجة الليسانس، كشرط أساسى لمزاولة مهنة التدريس وذلك بعد النجاح في سنوات الدراسة الخمس، كذلك تقديم بحث إجرائي مع معلم الفصل حول مشكلة تعليمية ما.

- **الأنشـطة:**

نشاط (١):

زيادة عدد سنوات الدراسة إلى خمس سنوات.

نشاط (٢):

تحديد معايير للحصول على رخصة؛ لمزاولة مهنة التدريس.

- **متطلبات التنفيذ:**

١. الاستفادة من التجارب الدولية التى تطبق نظام الخمس سنوات للدراسة بكلية التربية مثل: فنلندا، وسنغافورة.

٢. تقديم مقترح للمجلس الأعلى للجامعات، ولجنة قطاع الدراسات التربوية لأسباب الأخذ بنظام الخمس سنوات.

٣. الاستفادة من العام الخامس للتربية العملية بتقديم بحث إجرائى تشاركى بالتعاون مع معلم الفصل لتحديد المشكلات التعليمية؛ انطلاقًا لحلها.

٤. الاهتمام بتقارير التربية العملية على مدار السنوات الخمس.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

مجلس الكلية، مجالس الأقسام التربوية المشاركة فى إعداد الطلاب، مجلس قسم اللغة العربية.

- **الفترة الزمنية:** ثمانية أشهر.
- **مؤشرات الإنجاز:**

١. تبنى سياسة تعليمية تؤكد تطبيق فكرة زيادة عدد سنوات الدراسة، وتنفيذها.

٢. تدريب الطلاب على كيفية إجراء البحوث الكيفية، لتحسين الممارسات التدريسية.

✓ **المجال: أهداف البرنامج:**

- **الأهداف الاستراتيجية:**

صياغة أهداف البرنامج بصورة واضحة، ومعلنة لجميع الفئات المعنية بالبرنامج.

- **الأنشـطة:**

نشاط (١):

تحديد أهداف البرنامج.

نشاط (٢):

إعداد دليل الطالب، وعضو هيئة التدريس.

نشاط (٣):

وضع معايير، لتقويم مدى تحقق أهداف البرنامج

- **متطلبات التنفيذ:**

١. الاستفادة من التجارب الدولية فى صياغة أهداف البرنامج بصورة تنافسية مع كلية الآداب، وكليات التربية فى الدول الرائدة.
٢. صياغة أهداف البرنامج (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) بما يضمن رفع كفاءة الطالب المهنية.
٣. تحديد مكونات الدليل على أن يتضمن: رؤية، ورسالة، وأهداف القسم، ونظام الدراسة، والمقررات وتوصيفاتها، واستمارات تقويم البرنامج، والأستاذ الجامعى، والطلاب.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

مجالس الأقسام التربوية المشاركة فى إعداد الطلاب، مجلس قسم اللغة العربية.

- **الفترة الزمنية:** ثلاثة أشهر.
- **مؤشرات الإنجاز:**

١. وعى جميع الفئات المعنية (طلاب، واعضاء هيئة تدريس، والهيئة المعاونة، ....) بأهداف البرنامج.
٢. شمولية الأهداف لكافة جوانب التعلم.
٣. تقييم مدى تحقق الأهداف عبّر تطبيق أدوات تقويم البرنامج.

✓ **المجال: التربية العملية:**

- **الأهداف الاستراتيجية:**

تطوير نظام التربية العملية؛ لتحقيق أقصى استفاده منها للطالب المعلم عبّر امتلاك مهارات التدريس الفعال وذلك بالممارسة والاحتكاك المباشر بين الطالب المعلم والتلاميذ بالمدارس، وبالإضافة إلى تمكنه من مادة تخصصه (اللغة العربية).

- **الأنشـطة:**

نشاط (١):

صياغة أهداف التربية العملية.

نشاط (٢):

زيادة الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية؛ بحيث تبدأ من العام الجامعي الأول كمشاهدات، وتزداد عمقًا بالتدريج، وصولًا للعام الجامعي الخامس والذي يخصص بأكمله للتدريب الميداني، وإجراء البحث التشاركي الإجرائي مع معلم الفصل.

نشاط (٣):

اقتراح مقرر سيمنار بحثي داعم لمشكلات التربية العملية؛ انطلاقًا لحلها.

نشاط (٤):

وضع معايير لاختيار مدارس التربية العملية بحيث تغطي كافة أنماط المدارس الموجودة بمصر مثل:(الحكومية، والخاصة، والدولية).

- **متطلبات التنفيذ:**

١. الاستفادة من التجارب الدولية فى صياغة أهداف التربية العملية لربط النظرية بالممارسة.
٢. شمولية أهداف التربية العملية وتدرجها بدءًا من مرحلة الملاحظة والمشاهدة ثم الممارسة الفعلية للتدريس.
٣. يتولى قسم المناهج وطرق التدريس إعداد توصيف خاص بمقرر سيمينار بحثي داعم للتربية العملية.
٤. يقدم الطالب فى مقرر السيمنار الداعم للتربية العملية بحثًا إجرائيًا تشاركي بالتعاون مع معلم الفصل؛ لتحسين الممارسات التدريسية.
٥. تحديد مواصفات مدارس التربية العملية، ومنها أن تكون فى الحى الذى يسكن فيه الطالب، وتتوافر بها الإمكانات المادية، والبشرية لممارسة فعلية لمهارات التدريس.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

قسم المناهج وطرق التدريس.

- **الفترة الزمنية:** ثمانية أشهر.

- **مؤشرات الإنجاز:**

١. حصول الطالب المعلم على نتائج مرتفعة فى أدوات التقويم المستخدمة فى التربية العملية.
٢. اتقان الجوانب (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) لمهارات التدريس، وممارستها بشكل حقيقي.
٣. ارتباط البحث التشاركي الإجرائى بمصفوفة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس.
٤. تنوع المدارس (حكومية، وخاصة، ودولية) حتى يكتسب الطالب المعلم كافه الخبرات التي تؤهله للعمل في الميدان بالمستقبل.

✓ **المجال: المقررات التربوية والاكاديمية:**

- **الأهداف الاستراتيجية:**

تحديث، واقتراح مقررات تربوية وأكاديمية تواكب الإتجاهات الحديثة فى كلا المجالين: التربوى والأكاديمي التخصصي.

- **الأنشــطة:**

نشاط (١):

تحديد مدى التطور المعرفى فى المجال التربوى، والأكاديمي فى ظل عصر الأنفتاح، والتقدم التكنولوجي.

نشاط (٢):

توصيف المقررات التربوية، والأكاديمية، وتحديد كل ما يخص المقرر من أهداف، ومحتوى، ونشاطات التعليم والتعلم، وأنشطة خدمة المجتمع، تدعيمًا لمبدأ الشراكة بين كلية التربية والمجتمع المدني.

- **متطلبات التنفيذ:**

١. الاستفادة من احداث النظريات التربوية فى المجال التربوى، والتطبيقاتها التى تواكب عصر التقنيات.
٢. الاستفادة من التجارب الدولية فى اقتراح المقررات اللغوية المستحدثة مثل: العيادات القرائية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، التفكير التأملي وكيفية معالجة النصوص الأدبية عبّره، مقرر في المكتبة العربية، مقرر تعليم الكبار، الكتابة الأكاديمية، تعليم اللغة العربية للفئات الخاصة، ... وغيرها من القررات.
٣. التسلسل والتتابع أثناء إعداد مصفوفة المقررات الأكاديمية.
٤. التتابع فى عرض المعارف والمهارات اللغوية فى المقررات الأكاديمية.
٥. تحديد الأوزان النسبية للجانب النظرى والتطبيقى حسب طبيعة كل مقرر.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

مجالس الأقسام التربوية المشاركة فى إعداد الطلاب، مجلس قسم اللغة العربية، وقسم تكنولوجيا التعليم.

- **الفترة الزمنية:** ثمانية أشهر.
- **مؤشرات الإنجاز:**

١. ارتباط أحدث النظريات التربوية بالممارسات التدريسية.
٢. التكامل بين المقررات التربوية والأكاديمية.
٣. ارتباط المقررات مع أهداف البرنامج.
٤. شمولية المقررات لكافة مستحدثات علم اللغة.
٥. تحقيق مبدأى: المدى والتتابع فى إعداد مصفوفة المقررات.
٦. ارتباط المقررات الأكاديمية بمشروعات خدمية موجهة للمجتمع.
٧. تحقيق العدالة فى توزيع درجات الجانبي: النظرى والعملى حسب طبيعة المقرر.

✓ **المجال: نشاطات التعليم والتعلم:**

- **الأهداف الاستراتيجية:**

دمج التقنيات الحديثة فى عمليتى التعليم والتعلم بما يتلائم مع أهداف ومحتوى كل مقرر.

- **الأنشــطة:**

نشاط (١):

توظيف استخدام التكنولوجيا فى التدريس.

نشاط (٢):

تحديد مصادر التعليم والتعلم.

نشاط (٣):

تحديد أنشطة خدمية تدعيمًا لمبدأ التعاون بين الكلية التربية والمجتمع بمؤسساته المختلفة.

نشاط (٤):

إقامة أنشطة سنوية تهدف؛ لنشر الوعي بأهمية اللغة العربية وقيمتها العالية.

توصيف المقررات التربوية، والأكاديمية، وتحديد كل ما يخص المقرر من أهداف، ومحتوى، ونشاطات التعليم والتعلم، وأنشطة خدمة المجتمع، تدعيمًا لمبدأ الشراكة بين كلية التربية والمجتمع المدني.

- **متطلبات التنفيذ:**

١. تطبيق الاستراتيجيات الحديثة فى التدريس مثل: محفزات الألعاب، والعصف الذهنى الإلكترونى.
٢. الاستفادة من البرنامج الحديثة فى تدريس الجوانب التطبيقية للمقررات اللغة العربية.

٣. بناء فصول افتراضية مثل: فصل Edmodo، لسد العجز فى الامكانات المادية بالقاعات الدراسية بالكلية، ولزيادة التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
٤. تحديد قوائم المصادر الإلكترونية الهادفة من بنك المعرفة المصرى لكل مقرر.
٥. رصد مشكلات المجتمع التعليمي، ومحاولة حلها.
٦. إعداد ندوات لإشراك الطلاب بها بهدف نشر الوعي القومي، والثقافة اللغوية بين جميع الأطراف المعنية ومؤسسات المجتمع المدنى.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

مجالس الأقسام التربوية المشاركة فى إعداد الطلاب، مجلس قسم اللغة العربية، وقسم تكنولوجيا التعليم.

- **الفترة الزمنية:** ثمانية أشهر.
- **مؤشرات الإنجاز:**

١. زيادة التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
٢. نمو المعارف، والمهارات، والإتجاهات اللغوية عبّر الإطلاع على المواقع الإلكترونية الهادفة المحددة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

✓ **المجال: إمكانات بيئة التعلم:**

- **الأهداف الاستراتيجية:**

تطوير بيئات التعلم بما يخدم طبيعة مستخدم اللغة العربية.

- **الأنشـطة:**

نشاط (١):

توظيف بيئات التعلم بتوفير معمل خاص بالصوتيات، كذلك غرف العيادات القرائية.

نشاط (٢):

توفير بيئات تعلم إلكترونية.

- **متطلبات التنفيذ:**

١. توفير أجهزة حاسوبية، وبرامج للمحادثات.
٢. توفير مكتبة يتوفر بها الكتب اللازمة للعلاج القرائي.
٣. توفير قاعات مجهزة للتدريس سواء الفردي، أو الجماعي.

٤. إنشاء حساب إلكتروني جامعي للطلاب؛ لإشراكهم ببنك المعرفة المصرى؛ وذلك لتحميل الكتب والرسائل بسهولة.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

إدارة الكلية، ووكيل الكلية لشؤون الطلاب، ووكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع والبيئة.

- **الفترة الزمنية:** ثمانية أشهر.
- **مؤشرات الإنجاز:**

١. تحقيق نتائج مرتفعة عبّر تطبيق أدوات التقويم الخاصة بالجانب العملى.
٢. توفير معمل للصوتيات، تتوفر فيه الأجهزة الحاسوبية الداعمة لطبيعة المقررات اللغوية.
٣. توفير قاعات للعيادات القرائية وما يلزمها من أجهزة، وكتب وأدوات للقياس والتقويم.

✓ **المجال: أساليب التقويم:**

- **الأهداف الاستراتيجية:**

تطوير نظام التقويم الحالى.

- **الأنشـطة:**

نشاط (١):

برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن كيفية تصميم الإختبارات الموضوعية، والاختبارات الإلكترونية.

نشاط (٢):

تطوير أساليب تقويم المقررات التربوية، والتخصصية.

- **متطلبات التنفيذ:**

١. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن كيفية تصميم الإختبارات الموضوعية.
٢. اختبارات تحريرية تقيس جوانب التعلم على أن تكون مرتبطة بتوصيف المقررات.
٣. بطاقات ملاحظة لقياس مهارات التمكن اللغوي موضع الاختبار.
٤. استئمارات لتقييم جودة المشروعات اللغوية الخدمية والتي تتطابق مع توصيف كل مقرر.

- **المسؤول عن التنفيذ:**

وحدة ضمان الجودة، الأقسام التربوية المشاركة فى إعداد الطلاب، وقسم اللغة العربية، وقسم تكنولوجيا التعليم.

- **الفترة الزمنية:** ثلاثة أشهر.

- **مؤشرات الإنجاز:**

١. اختبارات تتسم بالموضوعية.
٢. قياس مقنن لمدى تحقق أهداف البرنامج.

وتؤكد الباحثة أن الألتزام بالخطة الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم اللغة العربية يمكن أن يفتح أمامه الأفاق الرحبة للعمل في مجالات مختلفة منها على سبيل المثال:

١- مُعلم لغة عربية للطلاب الناطقين بغير العربية.
٢- مُعلم لغة عربية للطلاب ذوي الهمم (أصحاب الفئات الخاصة).
٣- مُعلم لغة عربية بالمدارس الدولية، والخاصة.
٤- العمل في الصحافة.
٥- العمل في الإذاعة والتلفزيون.
٦- العمل في مجال الترجمة.
٧- العمل في مجال التدقيق اللغوي.

رابعاً: توصيات البحث، ومقترحاته:

توصيات البحث:

١. مراجعة مواصفات خريجى كليات التربية على ضوء التطورات التكنولوجية السريعة، ووفق رؤية مصر ٢٠٣٠.
٢. وضع آليات للتأكد من تحقق الموصفات داخل برامج إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية؛ لتناسب احتياجات معلم المستقبل.
٣. الاستفادة من الإطار الاستراتيجى فى تطوير الجانب الأكاديمى لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
٤. توصى الباحثة بالاستفادة من مصفوفة التحليل الرباعى SWOT، لتحليل البيئة الداخلية والخارجية لبرنامج إعداد المعلم.
٥. اقتراح مقررات تربوية وأكاديمية لبرنامج إعداد المعلم؛ فى ضوء التجارب العالمية للدول الرائدة فى مجال تطوير مقرراتها؛ لذا توصى الباحثة بضرورة الاستفادة من هذه المقررات لمواكبة الإتجاهات الحديثة لعلم اللغة والتقدم المعرفى فى المجال التربوى، وإحداث توازن بين المقررات كمًا ونوعًا عند تطوير البرنامج.

٦. عقد دورات لتدريب أعضاء هيئة التدريس على توصيف المقررات بشكل دوري؛ لتساعدهم على التطور المهني.
٧. إعداد نشرات تربوية أعضاء هيئة التدريس؛ للتعرف بأحدث المعايير العالمية في إعداد المعلم بكليات التربية.
٨. العناية بالجانب التطبيقي في إعداد معلم اللغة العربية.
٩. زيادة الفترة المخصصة للتربية العملية.
١٠. الأهتمام بالمقررات التي تزيد من ثقافة معلم اللغة العربية.

مقترحات البحث:

نظرًا لما أسفر عنه البحث من نتائج؛ توصى الباحثة بإجراء البحوث المقترحة التالية:

١. تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى ضوء النماذج الدولية الرائدة فى مجال تطوير برامج إعداد المعلم.
٢. تقويم برنامج الإعداد التخصصي لمعلمي اللغة العربية على ضوء المواصفات القومية لخريجى قطاع اللغات.
٣. تصور مقترح لمقرر اللغة العربية لجميع التخصصات الجامعية لتنمية الوعي اللغوي، والهُوية الثقافية.
٤. تصميم مناهج اللغة العربية القومية لمراحل التعليم العام فى ضوء التنافسية العالمية.

المراجع:

١. ابتسام ناصر بنت هويمل، عبير مبارك العنادى. (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء تجربتى اليابان وفنلندا. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٤(٢)**.

٢. أحمد علي كنعنان. (٢٠٠٩). تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة دمشق.**٢٥. ص: ١٦-٩٣.

٣. أحمد محمود الزنفلى. (٢٠١٢). **التخطيط الاستراتيجى للتعليم الجامعى: دوره فى تلبية متطلبات التنمية المستدامة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤. حسام بدراوى. (٢٠١١). **التعليم الفرصة للإنقاذ**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٥. دليل الطالب. (٢٠٠٧). أقسام الكلية والدرجات العلمية والدبلومات. **كلية الأداب-جامعة الإسكندرية**. متاح على الرابط التالىhttps://arts.p.alexu.edu.eg/index.php/ar

٦. دليل الطالب. (٢٠١٥/ ٢٠١٦). البرامج الدراسية لإعداد وتكوين معلم التعليم الأساسى والطفولة. **كلية التربية-جامعة الإسكندرية.**

٧. رحاب أحمد شوقى. (٢٠١٨). **استخدام التخطيط الاستراتيجى؛ لتطوير برنامج إعداد معلم علم النفس بكليات التربية**. رسالة دكتوراه. كلية التربية-جامعة الإسكندرية.

٨. سالبيرج، باسي .(2016) **سر النجاح في فنلندا :إعداد المعلمين** . ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط.

٩. سعد محمد الماضي. (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير نظام تكوين لمعلم بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية. **مجلة الثقافة والتنمية**. ع (٦٧).

١٠.شبل بدران. (٢٠١٣). **واقع تكوين المعلم وتمكنه المهني في البلاد العربية**. مجلة الطفولة والتربية. ع (١٦). السنة٥.

١١.صالح عبابنة. (٢٠١٥). تقييم جودة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير" انكيت " لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . **دراسات، العلوم التربوية**،42 (3).

١٢.صالح عبد الكبير وآخرون. (٢٠١١). نظام تقويم الأداء التدريسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. **مركز البحوث والتطوير التربوي**. فرع عدن الجمهورية اليمنية.

١٣.عبد العزيز بن عبد الله سنبل. (٢٠١٤). تقويم مؤسسات التعليم المستمر في ضوء مواجهات التخطيط الاستراتيجي. **مستقبل التربية العربية**. ع (٩٠). ص: ٥٧-٨١.

١٤.عبد اللطيف حيدر. (٢٠١٦). **تجويد التعليم بين التنظير والواقع**. مكتب التربية العربي لدول الخليج

١٥.عبد الرحمن محمد أبوعمة.(2000) . التعليم العالي في بريطانيا. **مكتب التربية العربي لدول الخليج.**

١٦.عبدالعظيم صبري، ورضا توفيق.(٢٠١٧). **إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول.** المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط .1 القاهرة.

١٧.عمر نصير مهران، أحمد رفعت علي (٢٠١٦). إعداد المعلم الدولي في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بجمهورية مصر العربية. **مجلة التربية المقارنة والدولية**. ع (٦). ص: ٥٧٣-٦٤٢.

١٨.غادة بنت مساعد زامل. (٢٠١٥). **تقرير مختصر عن المؤتمر الدولى: معلم المستقبل بالمملكة العربية السعودية:"إعداده وتطويره"**. متاح على الرابط التالى: https://ghadamosaed.files.wordpress.com/2017/11/d8aad982d8b1d98ad8b1-d985d8a4d8aad985d8b1-d985d8b9d984d985-d8a7d984d985d8b3d8aad982d8a8d984.pdf

١٩.كمال طاهر موسى. (٢٠٢٠). تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية بكلية التربية بجامعة العريش على ضوء المواصفات القومية لمعلمي المستقبل. **المجلة التربوية**. كلية التربية – جامعة سوهاج. ج٧٥. ص:٨٤٩-٩٠٢.

٢٠.المجلس الوطنى المصرى للتنافسية. (٢٠١٦). وضع مصر التنافسي فى ثبات نسبى ومزيد من التحديات. في ٢٠١٦ / ٢٠١٧متاح على الرابط التالى: http://www.encc.org.eg/wp-content/uploads/2017/02/GCRS-2016_17-analysis_of_compativitines.pdf

٢١.محمد أمين المفتى. (٢٠١٥). **تصور مقترح لتطوير إعداد المعلمين بكليات التربية**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "برامج إعداد المعلمين فى الجامعات من أجل التميز" ١٢-١٣ أغسطس.

٢٢.محمد رجب فضل الله، وإيمان محمد عبد العال، وإبراهيم فريج. (٢٠١٤). **التدريس في التعليم العام: معارف وتطبيقات**. المملكة العربية السعودية. مكتبة الرشد.

٢٣.محمد عبد الخالق مدبولى. (٢٠٠١). **التخطيط المدرسى الاستراتيجى**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٢٤.محمد متولى غنيمة. (٢٠٠٩). **التخطيط التربوى. عمان:** دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٥.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٦). **الخطة الاستراتيجية للمنظمة ٢٠١٧-٢٠٢٢**. تونس. متاح على الرابط التالى: http://www.alecso.org/newsite/images/2016files/khotta-istratitigia-final.pdf

٢٦.منى سليمان الذبياني. (٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق** .ع (85) الجزء الثاني.

٢٧.نبيل حامد مرسي. (٢٠٠٨). **التخطيط الاستراتيجي**. المكتب العربي الحديث. الاسكندرية.

٢٨.نجدة محمد عبد الكريم، بدرية عبد الدائم حسن. (٢٠١١). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية– أساس جامعة البحر الأحمر نموذجًا. **مجلة دراسات تربوية**. السنة١.ع(١). ص:٢١٢-٢٣٤.

٢٩. هالة فاضل. (٢٠١٤). معايير الاعتماد الاكاديمي في الجامعات جامعة بغداد أنموذجًا. **مجلة كلية التربية الأساسية**. ٦١(٨٢). ص:٦٧٩-٧٠٦.

٣٠.الهلالي الشربيني الهلالي. (٢٠٠٨). **التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغير في النظم التعليمية**. دار الجامعة الجديدة. الاسكندرية.

٣١.وزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الادارى. (٢٠١٦). **استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠**. مصر. متاح على الرابط التالى: http://sdsegypt2030.com/

٣٢.اليونسكو. (٢٠١٥). **دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين**. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. باريس.

٣٣.ـــــــ. (٢٠١٧). **تقرير عن واقع برنامج إعداد المعلمين في العالم العربي**. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.

34. Andere, E. (2014). **Teacher's Perspectives on Finish School Education Creating Learning Environment**. New York, USA: Springer.

35. Enterprise Foundation. (1999). Effective Strategic Planning. http://my2.ewb.ca/site_media/static/library/files/403/the-enterprise-foundation-effective-strategic-planning.pdf

36. Goh, & Blake, (2012). Teacher Preparation in Malaysia: Needed Changes. **Teaching in Higher Education,** 20(5), p.469-480.

37. Ingersoll, R. Meilu, D. Lai, K. Fujita, H. Kim, E. (2005). A Comparative Study of Teacher Preparation and nualifications in Six Nations. **Consortium for Policy Research in Education (CPRE)**. USA.

38. Low, Huii, Tylor, & NG. (2012). Towards Evidence-Based Initial Teacher Education in Singapore: A Review of Current Literature. **Australian Journal of Teacher Education,** *37* (5), p. 65-77.

39. McNamara, O. Murray, J and Jones, M. (2014) **Workplace Learning in Teacher Education International Practice and Policy.** New York, USA; Springer. (Professional Learning and Development in Schools and Higher Education).

40. Mora, J. and Wood, k. (2012) **Practical Knowledge in Teacher Education**. New York, USA: Rout ledge.

41. The Global Competitiveness Report. Klaus Schwab, World Economic Forum.2015-2016. Available online at https://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf

42. The NAPA Group.Available online at: https://napagroup.com/process/

43. OECD Publishing. Available online at: www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf

44. Ortengren, K. (2004). A summary of the theory behind the LFA method. The Logical Framework Approach. Available online at: www.sida.se/publications

45. Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World.

46. Tan, O. (2012). Fourth Way in Action: Teacher Education in Singapore. **Educational Research for Policy and Practice**, 11(1), p. 35-41.

47. Thooptong.K. (2017). Stakeholders Perception of Effective EFL Teacher. **Journal of Education**, Mahasarakham University. 11(4).
48. Vayas, A (2013) Teacher Preparation: A Comparison between British Columbia and Finland. Available online at: https://www.documentcloud.org/documents/1155279-teacher-preparation-a-comparison-between-british.html
49. Wang, A, Coleman, a, Coley, R, and Phelps, R (2003) Preparing Teachers around the World: A Policy Information Report. **Educational Testing services**, USA.
50. Walker, Von, & Hsing. (2012). Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. **Canadian Journal of Education**, 36(4), p.65-92.