تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة

د. علي عبد المحسن الحديبي
كلية التربية – جامعة أسيوط– جمهورية مصر العربية

الملخص : هدف هذا البحث إلى: رصد واقع إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ووضع معايير مقترحة لجودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأخيرا تقديم تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استمارة بيانات معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستبانة معايير جودة أداء معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت عينة البحث في 29 معلما وعضو هيئة تدريس لتطبيق الأداة الأولى، وقد تم التوصل إلى:

- يشير واقع إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، لم يكن إعدادا خاصا للعمل معلما في هذا التخصص.
- قائمة بالمستويات المعيارية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تضمنت ثلاثة مجالات انبثق عنها ثلاثة وسبعون معيارا، تفرع عنها خمسمائة وسبعة وستون مؤشرا (المجال الأكاديمي تضمن 40 معيارا ، انبثق عنها 312 مؤشرا، والمجال المهني تضمن 27 معيارا انبثق عنها 207 مؤشرا، والمجال الثقافي تضمن 6 معايير انبثق عنها 48 مؤشرا).
- تصور مقترح لبرنامج تضمن ستة عناصر رئيسة هي: مصادر التصور المقترح، ومسلماته ، ومبرراته، ومتطلباته، وضبطه، ومكوناته.

الكلمات المفتاحية: معلم العلوم الشرعية – متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى – معايير الجودة.

مقدمة البحث:

تتضمن منظومة التدريس عددا من العناصر، منها: المحتوى، والمعلم، والمتعلم، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل وتقنيات التعليم، والتقويم...الخ؛ ونظرا لأن كل عنصر من عناصر هذه المنظومة يؤثر في بقية العناصر الأخرى ويتأثر بها، فإن هناك حاجة ملحة لأن يكون للعنصر البشري مواصفات خاصة؛ كي يتمكن من التأثير في بقية العناصر في الوجهة المطلوبة.

ويمثل المعلم أحد العناصر البشرية المهمة التي تؤدي دروا كبيرًا في منظومة التعليم، لذا فإن تقويم كفاءة هذا المعلم باستمرار يعد أمرا ضروريا لضمان جودة بقية عناصر هذه المنظومة. وإنه ليس من المبالغة إذا قبل إن المعلم يمثل ركنا رئيسا من أركان العملية التعليمية، في أية مرحلة، ولأية مادة دراسية، وهذا لا يتنافى مع كثرة الحركات التربوية التي تهتم بالمتعلم وجعله محور عملية التعليم؛ لأن المعلم بتوجيهه وإرشاده وخبرته يسهم في تحقيق هدف العملية التعليمية والذي يتمثل في تنمية المتعلم تنمية متكاملة متوازنة شاملة؛ وهذا يؤكد أن كلاً من المعلم والمتعلم يمثلان طرفين مهمين، والاهتمام بأحدهما دون الاهتمام بالآخر يمثل نقصا في العملية التعليمية؛ إذ لا غني لأي منهما عن الآخر؛ فالمعلم يوجه، ويرشد، وييسر عملية التعليم للمتعلم، ولا تكون قيمة للمعلم إذا لم يوجد من يعلمهم.

ويعد البحث في قضية إعداد المعلم وتدريبه من القضايا ذات الأهمية التي شغلت– ولا تزال تشغل – بال المهتمين بالتربية والتعليم وتطوير إجراءاتها؛ أملاً في مخرجات ونواتج تعلمية تناسب حاجات المجتمع في العصر الحالي الذي يتسم بسمات خاصة أبرزها أنه عصر العولمة، وعصر السماوات المفتوحة، وعصر الحداثة ...الخ (رشوان، والحديبي، 2009، 431).

وإذا كان الاهتمام بالمعلم بصورة عامة أمرا مهما؛ فإن الاهتمام بإعداد معلم العلوم الشرعية أكثر أهمية؛ نظرا للدور المنوط بهذا المعلم من تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والوجدانيات التي تقوي الصلة بين الأفراد وربهم سبحانه وتعالى، وهو بذلك يستند فيما ينقله للمتعلمين إلى القرآن الكريم، والسنة النبوية وهما رافدان لكل ما يكفل للفرد السعادة في الدنيا والآخرة.

ولمعلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أهمية كبرى؛ لأنه من بين ما يطلب منه أن يسهم في تحقيق دوافع وأهداف كثير من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لأن كثيرا من هؤلاء المتعلمين يقبلون على تعلم اللغة العربية لأسباب ودوافع دينية، وهذا ما توصلت إليه دراسة الناقة (1985، 87)،حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن الدوافع القوية جدا لتعلم اللغة العربية تتمثل في: الرغبة في دراسة الدين الإسلامي، وتفسير القرآن الكريم باللغة العربية، ودراسة الحديث النبوي وسيرة الرسول ، وقراءة القرآن الكريم باللغة العربية، وكون المسلم مطالب بتعلم اللغة العربية.

كذلك توصلت دراسة آزاد (1998) إلى عدة نتائج كان من بينها أنه من المفيد جداً تعليم العربية لأغراض خاصة حسب كل تخصص دراسي، لا سيما التخصصات الإسلامية.

كما أشار الحديبي (2013، 185) إلى أن ارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي كان دافعا رئيسا لكثير من المسلمين غير العرب إلى تعلمها؛ كي يؤدوا عباداتهم ويقرؤوا القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة.

ونظرا للعلاقة القوية بين تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والدين الإسلامي ، فقد أجريت عدة دراسات في هذا المجال مثل:دراسة دمياطي (1995) التي هدفت إلى تطوير محتوى منهج التربية

الدينية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالتعليم العام في إندونيسيا، ودراسة دمياطي (2000) التي هدفت إلى تقديم منهج مقترح في التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في أندونيسيا، وهدفت دراسة فرج، وإبراهيم (2001) إلى تقديم منهج مقترح لتعليم الدين الإسلامي لطلاب المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة أبي بكر (2003) التي هدفت إلى تصميم منهج يساعد معدي المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم والمجيدين لتلاوته من الناطقين بلغات أخرى؛ لتمكينهم من فهم القرآن الكريم فهمًا عامًا عوضًا عن تلاوته من غير فهم، ودراسة المرواني (2014) التي هدفت إلى تحديد صعوبات تعلم القرآن الكريم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة طباخ (2015) التي هدفت إلى تحديد المهارات اللغوية اللازمة لحفظة القرآن الكريم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

كذلك هناك عدة دراسات أجنبية تناولت العلاقة بين تعليم اللغة الأجنبية والدين ، مثل دراسة كلوستون Clouston (2006) التي هدفت إلى قياس مدى اتساع وعمق معلومات الدارسين عن المفردات الخاصة باللاهوت، ومقارنة هذا العمق وذاك الاتساع عند الناطقين بالإنجليزية والناطقين بغيرها في إحدى كليات الدراسات العليا المختصة بعلم اللاهوت. ودراسة تشيونج Cheung (2006) التي هدفت إلى معرفة رأي المعلمين في وسائل الإعلام بوصفها وسيلة لتدريس الدين في هونج كونج، أما دراسة وول Wall (2007) فقد هدفت إلى اقتراح بعض استراتيجيات التدريس للتغلب على مشكلة اختلاف ثقافات التعليم لدى الدارسين متعددي الثقافات في كلية تدريس اللاهوت بنيوزلاندا، والتي تجعل بعضهم يعاني من التأخر في كتابة المواعظ أو يجلس صامتاً في الفصل، في حين هدفت دراسة هارلو Harlow (2007) إلى تحديد المبادئ والأسس النظرية لتصميم المقررات وزمن توصيلها عبر الإنترنت لمتعلمي اللغة (اليونانية والعبرية) الذين يتعلمونهما عن بعد من خلال كلية الإصلاح اللاهوتي.

وفيما يتعلق بإعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، فلم يعثر الباحث على أية دراسة سابقة في هذا المجال، لكن هناك عدة دراسات سابقة في مجال إعداد معلم العلوم الشرعية بصورة عامة، وهذه الدراسات منها ما اختص بتقويم مهارات معلمي العلوم الشرعية قبل الخدمة (في مرحلة الإعداد) مثل دراسة المعجل، والبديوي (2001) التي هدفت إلى التحقق من مدى معرفة طلاب التربية الميدانية – تخصص علوم شرعية – في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم العلوم الشرعية؛ للتأكد من إعداده إعداداً متكاملاً، وتكوين المهارات الإبداعية لديه، وتدريبه على الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس؛ لكي يتمكن من أداء رسالته على أكمل وجه، ودراسة العيسوي والخوالدة (2005) التي هدفت إلى تقويم المهارات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة ومعلمة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات، ودراسة موسى وحسب النبي(2011) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية في قسم التربية جامعة الحصن.

كما توجد دراسات هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية مثل دراسة المطرودي(2003) التي هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، ودراسة سالم (2004) التي هدفت إلى تحليل وتقويم برامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كليات التربية بالجامعات السعودية، ودراسة الجلاد(2006) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا.

وهناك دراسات هدفت إلى تطوير برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية مثل دراسة قاسم (2008) التي هدفت إلى تقديم برنامج لتطوير إعداد معلمي التربية الإسلامية بكليات التربية في ضوء معايير التخصص.

كما أن هناك دراسات هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلم العلوم الشرعية على ضوء معايير الجودة مثل: دراسة أبانمي (2009) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم الدراسات القرآنية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود في ضوء معايير جودة الأداء، ودراسة فهد (2010) التي هدفت إلى رصد الكفايات المهنية لمدرس التربية الإسلامية وفقاً لمعايير الجودة، ودراسة الزيني (2011) التي هدفت إلى رصد مدى توافر معايير جودة الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية

والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بور سعيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة الغميطي (2011) التي هدفت إلى تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة، ودارسة عيسى (2011) التي هدفت إلى تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، ودارسة المالكي (2011) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية.

يتضح من الدراسات السابقة أنه على الرغم من أهمية تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأهمية معلم العلوم الشرعية، إلا أنه ليست هناك أية دراسة وضعت معايير لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما أنه لا توجد أية برامج أكاديمية على مستوى العالم تهتم بإعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ومن ثم فإن تحديد معايير ومؤشرات الأداء المطلوبة من معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أمر مهم؛ ليتوافق أداؤه مع المتوقع منه ، ويحقق متطلبات الجودة في أثناء عمله، كما

أنه من المهم أيضا وضع تصور لبرامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وفقا للمعايير التي تم التوصل إليها.

لذلك جاءت فكرة هذا البحث لوضع معايير ومؤشرات مقترحة لجودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في أية مؤسسة تهتم بإعداد معلم اللغة العربية أو العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك بتحديد المجالات والمعايير والمؤشرات الخاصة بكل جانب من جوانب إعداد المعلم، وتقديم تصور لبرامج إعداد هذا المعلم بناء على المعايير والمؤشرات التي تم التوصل إليها؛ نظرا لعدم وجود محاولات أو دراسات أو بحوث سابقة – في حدود علم الباحث – تناولت هذا الموضوع.

مشكلة البحث

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث الحالي، من أهمها:

- خبرة الباحث الشخصية وعمله في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقيامه بتدريس بعض مقررات العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(*) مع عدد من الزملاء، حيث اكتشف أن كثيرا من المقررات الشرعية تسند إلى غير مختصين.
- ندرة الكتابات التي تناولت الحديث عن معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، خاصة تلك التي تتوافق مع معايير الجودة.
- عدم وجود معايير محددة لمعلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث إن جل الاهتمام يتعلق بمعايير تعليم اللغة العربية ومعلمها، على اعتبار أن تدريس العلوم الشرعية أمر إضافي يمكن لأي أحد القيام به في أثناء تدريسه اللغة العربية، وعلى اعتبار أيضا أن معلم اللغة العربية يمكنه أن يكونا معلما للعلوم الشرعية دون الحاجة إلى إعداد خاص، أو تنمية مهنية.
- أهمية تقديم أفكار حديثة تثري مجال تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي منها تحديد مؤشرات ومعايير إعداد معلم العلوم الشرعية وقياس أدائه على ضوئها.
- بيان أهمية المعلم ودوره في العملية التعليمية، والتي لا يمكن الاستغناء عنه مها تقدمت التكنولوجيا أو تنوعت مصادر المعرفة.

(*) من بين المقررات التي قام الباحث بتدريسها مقرر الحديث ، والفقه ، ونبذة مختصرة من تاريخ الخلفاء الراشدين ، وذلك في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- أهمية تقديم أفكار وبحوث تحقق لجامعات العالم الإسلامي ريادتها في خدمة اللغة العربية والعلوم الشرعية على المستوى العربي والإسلامي والعالمي،

والتي منها تقديم قائمة بمعايير جودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والتي لم يسبق لأية جهة أن قامت بها.

- عدم وجود برامج خاصة بإعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، على الرغم من الاتفاق على أن كثيرا من المسلمين غير العرب يدرسون اللغة العربية رغبة في معرفة الدين وأصوله، ومعرفة أداء العبادات والمعاملات وفقا لما طلب الشرع.

ومن ثم يمكن القول إن مشكلة البحث تتحدد في عدم وجود مؤشرات أداء قدمتها دراسات سابقة أو مؤسسات مختصة على مستوى العالم منوطة بإعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مما يجعل تعليم العلوم الشرعية للناطقين بلغات غير العربية عملية اجتهادية يقوم بها من يُظن أنه قادر على تعليم القرآن الكريم أو السيرة النبوية، أو الفقه...الخ، باعتبار أن تعليم العلوم الشرعية للمسلمين غير العرب لا يختلف عن تعليمها للعرب، أو أن من يتمكن من تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى قادر على تعليم العلوم الشرعية لهم دون إعداد خاص له.

لذلك فإنه من الضروري أن تكون هناك مستويات معيارية محددة يجب أن تتوافر فيمن يقوم بتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ مما يتطلب أن يكون هناك برنامج محدد لإعداد هذا المعلم حتى يتمكن من تعليمها بالصورة المرجوة، مما يخدم الأمة الإسلامية، خاصة وأنه ليس هناك جهة محددة مسئولة عن إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في العالم العربي أو الإسلامي.

أسئلة البحث

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما المعايير المقترحة لجودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟
- ما التصور المقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى:

- رصد واقع إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- وضع معايير مقترحة لجودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تقديم تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.

حدود البحث

حُدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- معايير مقترحة لجودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، في ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال الأكاديمي، والمجال المهني، والمجال الثقافي، بوصفها المجالات الرئيسة في إعداد المعلم.
- رصد واقع إعداد معلم العلوم الشرعية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ بوصفه نموذجا لإحدى أكبر مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في العالم.
- العام الجامعي 1435/ 1436هـ ، الموافق 2014/ 2015م.

أداتا البحث

- استمارة بيانات معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- استبانة معايير جودة أداء معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات البحث(*)

- **العلوم الشرعية:**

يقصد **بالعلوم الشرعية** إجرائيا بأنها: الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تقدم للمتعلمين متمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية، وما يرتبط بهما من توحيد وفقه وثقافة؛ لتنمية جوانب الشخصية تنمية متكاملة متوازنة، ولتحقيق مراد الله الحق من الخلق.

(*) اقتصر الباحث في عرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، وتم تأجيل عرض تفاصيل التعريفات لمكانها في أدبيات البحث.

- **متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى:**

يقصد بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: الأفراد غير العرب الذين يلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعليم مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بهذه المهارات من أصوات ومفردات وتراكيب، سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

- **معايير المعلم:**

يقصد **بمعايير المعلم** إجرائيا : " جمل تصف ما ينبغي أن يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وقيم، ويكون قادرًا على أدائه".

- **المعايير الأكاديمية:**

يقصد **بالمعايير الأكاديمية:** جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويكون قادرًا على أدائه في تخصص معين، وتتضمن ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بمجال التخصص.

- **المعايير المهنية:**

يقصد **بالمعايير المهنية:** جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، وتتضمن ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بكيفية تدريسه المحتوى العلمي بصورة تحقق الهدف من التعلم بوصفه مسئولا عن تنمية المتعلمين تنمية شاملة.

- **المعايير الثقافية:**

يقصد **بالمعايير الثقافية:** جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، وتعد جانبا مساندا لما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بالجانبين الأكاديمي والمهني؛ مما يعينه على نقل المحتوى العلمي إلى المتعلمين بصورة جيدة، ويسهم في تنميته وتطوير أدائه بصورة مستمرة.

- **مؤشرا الأداء:**

يقصد **بمؤشرات الأداء إجرائيا:** " عبارات إجرائية محددة بدقة تصف الأداء المطلوب في كل معيار أو نقطة مرجعية".

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي من كونه:

- **يفيد معلمي العلوم الشريعة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** حيث إنه يحدد المعايير والمؤشرات الخاصة بمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء متطلبات الجودة، سواء أكانت هذه المعايير معايير أكاديمية أم تربوية أم ثقافية، متضمنة الجوانب الثلاث في التعلم والتعليم: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني؛ مما

يمكن المعلمين من امتلاك المهارات المختلفة لتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى سواء في مرحلة التخطيط للتدريس أم مرحلة تنفيذ التدريس أم مرحلة تقويم التدريس.

- **يفيد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** حيث يقدم البحث تصورا مقترحا لتطوير إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، ، وهذا بدوره يفيد الطلاب حيث يدرسهم معلمون يمتلكون المهارات التي تمكنهم من تحقيق أهداف تعليمهم العلوم الشرعية، ويسهم في تنمية مهارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لديهم؛ لما دلت عليه نتائج بعض الدراسات من وجود علاقة قوية بين تعليم العلوم الشرعية وتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.
- **يفيد المجتمع الإسلامي:** حيث إن وجود معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تتوافر فيه الصفات والكفايات والمهارات المطلوبة يخدم المجتمع الإسلامي من خلال ما يؤديه المعلم من أدوار في خدمة المجتمع.
- **يخدم الثقافة العربية الإسلامية:** يفيد هذا في نشر الثقافة العربية الإسلامية، خاصة وأن أي منهج مقدم لتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية يتضمن بجانب تنميته المهارات اللغوية تنمية الجوانب الثقافية التي تتعلق باللغة المتعلمة.
- **يتوافق مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بتطبيق معايير الجودة:** حيث إن هذا البحث يأتي في مقدمة البحوث التي تهدف إلى تقديم مؤشرات ومعايير الجودة في إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **يخدم قضايا الجودة والتطوير في جامعات العالم الإسلامي:** حيث يقدم هذا البحث قائمة بالمؤشرات المقترحة لقياس أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في جامعات العالم الإسلامي، وهذه المؤشرات– في حدود علم الباحث – لم يسبق وأن قدمتها هيئة عربية أو إسلامية، أو في أية دراسة سابقة، مما يعد نقطة سبق حيث يتم تقديم بحث يعد الأول من نوعه في مجال تعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، خاصة وأنه لا توجد هيئة أو مؤسسة اهتمت بوضع معايير لمعلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أدبيات البحث

يهدف هذا الجزء إلى عرض الأدبيات الخاصة بمعايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، موضحا في البداية تعريف العلوم الشرعية وأهمية تعليمها للناطقين بلغات غير العربية، والعلاقة بين العلوم الشرعية واللغة العربية، وأخيرا أهم المعايير الخاصة بمعلم العلوم الشرعية، وفيما يأتي توضيح ذلك:

تعريف العلوم الشرعية :

يعرفها محمد (1998، 79) بأنها القرآن الكريم وعلومه من تفسير وتجويد وأسباب نزول وتأويل، والحديث الشريف وعلومه مثل مصطلح الحديث وعلم رواية الحديث.

ويعرفها عبد الله ، والخوالدة، والصمادي (1422، 21) بأنها تلك العلوم التي تتضمن ما شرعه الله من العقائد والأحكام، وتحث المرء على التزام العبودية لله سبحانه وتعالى، والمتمثلة في القرآن الكريم وعلومه، والحديث النبوي وعلومه، والعقيدة والمذاهب المعاصرة، والفقه وأصوله.

ويعرفها الحربي (2008، 34) بأنها منظومة الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والأنشطة والتقويم التي ينتج عنها منظومة الخبرات التربوية المستمدة من الوحيين والذي تشكل في مجملها الرؤية الكلية للمسلم تجاه خالقه ونفسه ومحيطه والكون من حوله، وعالمي الغيب والشهادة والنشأة والمصير ودوره تجاه كل ذلك التي تهيئها المدرسة لتلاميذها والمتمثلة بمواد التوحيد والتفسير والحديث والثقافة الإسلامية والفقه.

<u>أهمية العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:</u>

إن العلم الشرعي مطلب أساس لكل مسلم ؛ فعن طريقه يعرف ربه، ودينه، ونبيه، وما يرتبط بذلك من عبادات ومعاملات، ليحقق بذلك الهدف الأسمى من خلقه ، ويهنأ بالسعادة في الدنيا والآخرة، ومن ثم فالمسلم عليه أن يسعى لتعلم أمور دينه، ويجب على من لديه المعرفة أن يقوم بواجب التعليم.

ومع الدعوة الإسلامية انتشر الإسلام في شعوب متعددة لديها ثقافات متنوعة، ولكن يجمع هذه الشعوب وتلك الثقافات على تعددها وتنوعها هدف مشترك وهو معرفة الدين الإسلامي حتى يستطيعوا أداء شعائر الدين بشكل صحيح، وتعد اللغة العربية هي المفتاح الرئيس لهذا، ولذلك كان هناك عدة أسباب جعلت المسلمين غير العرب يقبلوا إقبالا كبيرا ومتزايدا على تعلم اللغة العربية منا أهمها:

- معرفة قواعد التوحيد.
- معرفة أصول الدين الإسلامي.
- أداء العبادات بشكل صحيح.
- تعرف مقاصد الشريعة الإسلامية.
- التواصل مع المسلمين في شتى بقاع الأرض.
- الاطلاع على الثقافة الإسلامية.
- فهم الين الإسلامي فهما صحيحا.
- الولاء للإسلام والاعتزاز به.
- التنشئة على مبادئ الدين الإسلامي ، مما يسهم في تنمية الشخصية تنمية متكاملة متوازنة.
- اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تجعل المسلم قادرا على التعايش الآمن مع الواقع.

لذا فهناك أهمية كبرى لتعليم العلوم الشرعية لأبناء المسلمين سواء العرب منهم أم غير العرب ، وتزداد أهمية تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ نظرا لأهمية هذه الفئة من المتعلمين؛ خاصة وأن الكتب المؤلفة لهم وفق المعايير العلمية تعد قليلة من ناحية، كما أنها مبنية على اجتهادات فردية من ناحية أخرى.

ومن المتفق عليه في الأدبيات التربوية أن المعلم يؤدي دورا مهما في العلمية التعليمية، ولذلك فإنه كي تتحقق الأهداف السابقة فإنه من الضروري أن يكون معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، لديه من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات ما يمكنه من تكوين شخصية الذين يتعامل معهم بشكل إيجابي، لذلك كان من المهم تحديد المستويات المعيارية اللازم توافرها في هذا المعلم، وقبل عرض هذه المعايير ، يعرض في البداية تعريف المستويات المعيارية للمعلم، وذلك كما يأتي:

مفهوم المستويات المعيارية للمعلم:

المعيار في اللغة: هو العِيارُ، والعِيارُ هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير(مجمع اللغة العربية ، 2003، 442: 443).

ويعرف المعيار بصورة عامة بأنه: التوقعات المكتوبة لمواجهة مستوى محدد من الأداء (NCATE,2008,91).

أما في الاصطلاح فكانت معظم التعريفات التي قدمت خاصة بمعايير المتعلم، حيث اتفقت العديد من المصادر على تعريف المعيار في ضوء نقطتين هما: ما يجب معرفته، والقدرة على أدائه، لكن هذه التعريفات كانت خاصة بالمتعلمين وليس المعلمين، ومنها تعريف المعيار: وصف لما يجب أن يعرفه المتعلمون، ويكونوا قادرين على أدائه في مجالات مختلفة(American Classical League, 1997,40:41؛ Kean, Grady & Sandrock 2001, ix).

كما تعرف المعايير بأنها: جمل عامة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادرا على أدائه(Kansas State Board of Education, 2000, 6).

وهناك من يضيف المهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة تعلمه، فيعرف المعيار بأنه: عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم؛ نتيجة دراسة محتوى معين(Louisiana Department of Education, 1997, 13؛ North Dakota Department of Public Instruction, 2001, V؛ وزارة التربية والتعليم، 2003، 161؛ Louisiana Department of Education, 2004, 32)

وهناك من يتخذ منحى آخر لتعريف المعيار من حيث كونه أساسا للمقارنة والحكم على الأشياء، وهذا المنحى يعد انعكاسا مباشرا للتعريف اللغوي للمعيار، ومن هذه التعريفات تعريف عبد الغني الشيخ(2000، 144) للمعيار بأنه: نمط أو حكم يختار كأساس للمقارنة الكمية أو النوعية.

أما المستويات المعيارية للمعلم، فنجد من يعرفها بأنها: جملة موجزة تصف بصورة موجهة جانبا رئيسا من جوانب عمل المدرسين(Queensland College of Teachers,2006,6)

في حين تعرف المعايير المهنية للمعلم بأنها عبارة عن وصف ما يحتاج المعلمون إلى معرفته، وفهمه ويكونوا قادرين على أدائه فضلا عن توفير الإمكانات التي تدعم إعداد وتنمية قدرات المعلمين(New South Wales Institute of Teachers,2010,2)

بناء على ما سبق يمكن تعريف المعيار بأنها: جملة خبرية تصف الأداء الذي يتوقع أداؤه، ويتكون من عدد من المؤشرات، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه.

ومما يسهم في بيان المقصود بالمستويات المعيارية للمعلم، عرض تقسيم المستويات المعيارية للمعلم، وذكر تعريف كل نوع في مكانه المناسب.

تصنيف المستويات المعيارية للمعلم:

فيما يأتي تصنيف المستويات المعيارية للمعلم، والمصطلحات المرتبطة بها:

المستويات المعيارية من حيث جوانب إعداد المعلم:

- مستويات معيارية مهنية.
- مستويات معيارية أكاديمية أو تخصصية.
- مستويات معيارية ثقافية.

المستويات المعيارية من حيث حجم الاعتماد:

- مستويات معيارية للاعتماد البرنامجي.
- مستويات معيارية للاعتماد المؤسسي.

المستويات المعيارية من حيث مراحل اعتماد المعلم:

- المستويات المعيارية لاعتماد المعلم أثناء الإعداد للمهنة خلال فترة الدراسة (الموافقة على البرنامج).
- المستويات المعيارية لاعتماد المعلم بعد التخرج مباشرة (الترخيص للمهنة).
- المستويات المعيارية لاعتماد المعلم عند التمرس بالمهنة (إعادة الترخيص للمهنة).

وهناك ارتباط قوي بين هذه المستويات المعيارية بغض النظر عن تصنيفها، فمثلا المستويات المعيارية التي تتعلق بالاعتماد البرنامجي أو المؤسسي تطلب مستويات معيارية مهنية وأكاديمية وثقافية، وهذه المستويات المعيارية قد تكون في مرحلة إعداد المعلم أو بعد تخرجه مباشرة أو بعد تمرسه واحترافه مهنة التدريس.

التطور التاريخي للمستويات المعيارية للمعلم ومؤسسات إعداده:

تعود جذور حركة المعايير التربوية بصورة عامة إلى تقرير " أمة في خطر A nation At Risk "، الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية في العام 1983، حيث أوضح هذا التقرير أن هناك خللا في النظام التعليمي الأمريكي، مما جعل المسئولين يجتهدون في كيفية تحسين التعلم وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي أن يلم بها المتعلم ويكون قادرا على أدائها.

وارتبط بذلك اهتمام بالمعلم ووضع مستويات معيارية خاصة به؛ لأن المتعلم لن يستطيع أن يصل إلى أعلى ما تؤهله له قدراته إذا لم يكن المعلم معدا إعدادا جيدا وينمي نفسه باستمرار.

ولكن مراجعة التاريخ التربوي توضح أن المستويات المعيارية للمعلم كانت أسبق من غيرها، سواء أكانت هذه المستويات المعيارية مرتبطة بقبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم أو بإعداده أو تنميته بعد تخرجه، وهذا ما توضحه المؤتمرات التي عقدتها الجمعية الأمريكية للمدارس النظامية American normal The School Association، سواء المؤتمر الخامس 1869م، أو المؤتمر السادس 1870م.

ويمثل العام 1899 عاما فاصلا في الاهتمام بالمستويات المعيارية للمعلم، حيث إن هذا العام وضع فيه معايير لجميع مراحل إعداد المعلم، وعلى الرغم من كثرة الانتقادات التي وجهت لهذه المعايير بسبب عدم تركيزها على الإجراءات والضوابط المنظمة للعمل، إلا أنها كانت بمثابة نقطة البداية التي وجهت الأنظار إلى أهمية المستويات المعيارية في برامج إعداد المعلم.

وفي العام 1917 تأسست الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين American Association of Teachers Colleges "AATC" ، حيث التقى خمسة من المهتمين بالتربية في مدينة شيكاغو الأمريكية في البداية، وتشاورا في إنشاء الجمعية، وعقدوا أول اجتماع للجمعية في فبراير من العام نفسه في مدينة كانسس(Ducharme & Ducharme,1998,4).

ثم أسس تشارلز هونت (Charles W. Hunt)سكرتير الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين American Association of Teachers Colleges(AATC) في العام 1948م الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) من خلال دمج ست جمعيات لإعداد المعلم وذلك وأصبح أول سكرتير لهذه المنظمة الجديدة، وكان هناك لقاء سنوي تعقده الجمعية تلقى فيها المحاضرات ويكرم فيه هونت. وكانت الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (AACTE) الهيئة المسئولة عن اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، وذلك بعد عدة سنوات من إنشائها.

وفي بداية العام 1950م أدركت الجمعية المطالب التنافسية الملقاة عليها بوصفها هيئة اعتماد ومنظمة مهنية. لذلك تعاونت الجمعية مع بعض الهيئات الأخرى، وتم إنشاء المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE) في العام 1954م، ولكن مازالت الجمعية تشارك في الاعتماد بوصفها جزءا مكونا لمعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين(American Association of Colleges for Teacher Education,2014).

ويعد المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) إحدى أهم المؤسسات الأمريكية التي حظيت بشهرة كبيرة في مجال اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين وتتسابق دول عدة للحصول على الاعتماد من قبله.

وفي العام 1987 تم إنشاء الهيئة الوطنية للمعايير المهنية للتدريس National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS) وهو منظمة مستقلة غير ربحية وغير حكومية، تشكلت للنهوض بجودة التعليم والتعلم من خلال تطوير معايير مهنية للتعليم المتميز، وإنشاء نظام تطوعي للمصادقة على المعلمين الذين يستوفون هذه المعايير، وإدماج المعلمين المؤهلين ضمن جهود تطوير التعليم. وقد تم إنشاؤه بعد منتدى كارنجي للتعليم والاقتصاد Carnegie Forum on Education and the Economy الذي أصدر تقريرا عن التعليم بوصفة مهنة، وكان عنوان التقرير: إعداد الأمة: معلمون للقرن الحادي والعشرين (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century) وبعد هذا التقرير أصدر المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس (NBPTS) أول بيان صدر عن السياسة العامة للمجلس وكان عنوانه: ماذا ينبغي أن يعرف المعلمون ويكونوا قادرين على أدائه؟ What Teachers Should Know and Be Able to Do?(National Board for Professional Teaching Standards,2014,website).

وفي العام 1987 نفسه تم إنشاء اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)، وهو عبارة عن مجموعة من وكالات التعليم الحكومي ومنظمات وطنية تعليمية مخصصة لإصلاح نظام إعداد المعلم وتكوينه في مراحله الثلاث(الإعداد- إصدار التراخيص- التنمية المهنية)، ويقوم عمل هذا الاتحاد على فرضية رئيسة هي أن المعلم الفعال يجب أن يكون قادرا على دمج المحتوى المعرفي مع احتياجات الطلاب؛ ليؤكد حقيقة مؤداها أن الطلاب جميعهم قادرين على التعلم والأداء بمستوى عال(Council of Chief State School Officers,2014).

ويتفق المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس (NBPTS) و اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات(INTASC) في الرأي القائل بأن للتدريس فن معقد ويتطلب أداء قائما على المعايير واستراتيجيات تقييم من شأنها أن تمكن من إصدار أحكام مبررة وتقوّم ما يمكن أن يؤديه المعلمون بصورة حقيقية في مواقف التدريس المختلفة(Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium,1992,5).

وفي العام 1997 تأسس مجلس اعتماد مؤسسات إعداد المعلم Teacher Education Accreditation Council (TEAC) وهو منظمة غير ربحية هدفها دعم إعداد المعلمين، ورعايتهم وتأهيلهم مهنيا(Teacher Education Accreditation Council,2014).

ثم توالت بعد ذلك العديد من الهيئات العربية والأجنبية التي اهتمت بوضع مستويات معيارية للمعلم سواء في مرحلة الإعداد أو مرحلة الترخيص للمهنة أو مرحلة التنمية المهنية، ويشير الكاتب هنا إلى بعض التجارب العربية لضمان الجودة والاعتماد والتي من بين أعمالها وضع مستويات معيارية لعناصر العملية التعليمية المختلفة والتي من بينها المعلم.

ففي سلطنة عمان صدر المرسوم السلطاني في تاريخ 2001/6/27م بإنشاء مجلس الاعتماد ليكون الجهة المسئولة عن تنظيم عملية الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي المختلفة بالسلطنة، لكي يكون مكملا للأنظمة الحكومية القائمة.

وفي جمهورية السودان أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في النصف الثاني من عام 2003م الهيئة العليا للتقويم والاعتماد كهيئة مستقلة تعمل على تحسين الأداء وتجويده والارتقاء به وضمان نوعية المخرجات في مؤسسات التعليم العالي.

أما في المملكة العربية السعودية فقد تأسست الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في العام 1424هـ بناء على قرار مجلس التعليم العالي بإنشائها، وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي وهي السلطة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري لإمكانية الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي وضمان الوضوح والشفافية، وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي.

وكان العام 2007 عاما حافلا بتأسيس العديد من هيئات ضمان الجودة والاعتماد في الدول العربية من ناحية وظهور مستويات معيارية للمعلم من ناحية أخرى، ففي العام 2007 أيضا تأسست المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم(Arab Organization for Quality Assurance in Education "AROQA") وهي جمعية دولية غير ربحية تأسست في بلجيكا وغايتها الأساسية النهوض بمستوى جودة التعليم العالي بشكل عام مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية تأسست الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي(International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education "INQAAHE")في يونيو عام 2007 باعتبارها منظمة غير حكومية لا تستهدف الربح.

وفي جمهورية مصر العربية صدر قرار رئيس الجمهورية في الثامن من نوفمبر 2007 بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بعد إقراره من مجلس الشعب (قانون رقم 82 لسنة 2006)، والذي ينص على أن هذه الهيئة تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقرها مدينة القاهرة. ووضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في العام (2009) مستويات معيارية للمعلم.

وفي مملكة البحرين تأسست هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب رسمياً بموجب المرسوم الملكي رقم 32 لعام 2008 والذي تم تعديله بمرسوم رقم 6 لسنة 2009 وهي هيئة وطنية مستقلة تعمل في ظل توجيهات مجلس الإدارة الذي تم تشكيله بالمرسوم رقم 7 لسنة 2009، وتتبع الهيئة مجلس الوزراء وتخضع لإشرافه.

وهذا يدل على اهتمام الدول العربية بموضوع ضمان الجودة والاعتماد، إذ إن الدول جميعها إذا لم تبذل ما في وسعها للاعتماد، وإعطاء البرامج التعليمية التي تقدمها مصداقية محلية وإقليمية وعالمية، فإن ذلك يتسبب في ظهور مشكلات متعددة ومتنوعة، خاصة مع توقيع عدد الدول العربية والإسلامية على اتفاقات دولية مثل اتفاقية (الجات)، مما قد يسمح بأن يعمل معلمون –– إذا انطبقت عليهم الشروط وتوافرت فيهم المعايير – بالتدريس، وهذا يترتب عليه أبعاد ثقافية واجتماعية واقتصادية.

<u>التجارب العربية في مجال المستويات المعيارية للمعلم ومؤسسات إعداده:</u>

هناك عدة محاولات عربية لوضع مستويات معيارية للمعلم، وسيتم عرض هذه المستويات المعيارية وفقا لتاريخ صدورها؛ مما يسهم في معرفة التطور التاريخي لظهور هذه الحركة التي تهدف إلى تطوير أداء المعلم.

- **معايير وزارة التربية والتعليم في مصر** (وزارة التربية والتعليم، 2003):

حددت وزارة التربية والتعليم في مصر في العام (2003) معايير المعلم في خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معيارا، وذلك كما يأتي: المجال الأول: مجال التخطيط (ثلاثة معايير)، والمجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلم و إدارة الفصل (ستة معايير)، والمجال الثالث: مجال المادة العلمية (أربعة معايير)، والمجال الرابع: مجال التقويم(ثلاثة معايير)، والمجال الخامس: مجال مهنية المعلم (معياران).

- **المعايير المهنية للمعلم في المملكة الأردنية الهاشمية** (وزارة التربية والتعليم، 2006):

في مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا الذي عقدته وزارة التربية والتعليم بالأردن في العام 2006، تم إقرار المعايير الآتية للمعلم:

- المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن: يظهر فهما للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.
- المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية(التعليمية) الخاصة: يظهر فهما للمبحث أو المباحث التي يعلمها، ولكيفية تحويل محتواه/ محتواها إلى محتوى قابل للتعلم.
- المجال الثالث: التخطيط للتدريس: يخطط لتدريس فعال.
- المجال الرابع: تنفيذ التدريس: ينفذ الخطط التدريسية بفعالية.
- المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة: يظهر فهما لاستراتيجيات وأساليب تقييم الطلبة ويستخدمها بفعالية.
- المجال السادس: التطوير الذاتي: يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنيا.
- المجال السابع: أخلاقيات مهنة التدريس: يظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.

- **المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر** (هيئة التعليم،2007):

انبثقت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في قطر من " مبادرة التعليم لمرحلة جديدة " ، وتتمثل هذه المعايير في:

- تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار للطلبة أفراداً وجماعات(ستة معايير).
- توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فاعل(ثلاثة معايير).
- تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها(خمسة معايير).
- تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة التحدي(خمسة معايير).
- تصميم خبرات تعلم تربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة(خمسة معايير).
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية تعلم الطلبة(ستة معايير).
- تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك (خمسة معايير).
- توظيف المعرفة المتوافرة عن الطلبة وطرائق تعلمهم في دعم نموهم وتطورهم(خمسة معايير).
- توظيف المعرفة بالتعليم ومواد التخصص في دعم عملية التعلم(ثلاثة معايير).
- العمل في الفرق المهنية(أربعة معايير).
- بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع (ثلاثة معايير).
- التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها(خمسة معايير).

- **معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر**(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، 2009):

قدمت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بمصر في العام (2009)، وثيقة معايير معلم المواد الأساسية، تضمنت خمسة مجالات، انبثق عنها ثمانية عشر معيارا، وهي نفسها المجالات والمعايير التي حددتها وزارة التربية والتعليم في مصر في العام 2003.

التجارب العالمية في مجال المستويات المعيارية للمعلم ومؤسسات إعداده:

فيما يأتي أبرز التجارب العالمية في مجال المستويات المعيارية للمعلم ومؤسسات إعداده:

- **معايير اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات 1992:**

قدم اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) في العام 1992 المعايير الآتية للمعلم:

- يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة، وأساليب التحقق منها وأسس ما يُعلمه، وهو يستطيع أن ينتج خبرات تعلم تجعل من هذه الجوانب مفيدة للطلاب.
- يفهم المعلم كيف يتعلم الأطفال ويتطورون؟ ويوفر فرص التعلم التي تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.
- يفهم المعلم كيف تختلف مداخل التعلم المناسبة للطلاب؟ وينتج فرصا تعليمية تكون ملائمة لمختلف المتعلمين.
- يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لتشجيع الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات والأداء الماهر.
- يفهم المعلم الدوافع والسلوك الفردي والجماعي ليصمم بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والمشاركة النشطة في التعلم، والدافعية الذاتية.
- يستخدم المعلم التواصل اللفظي، وغير اللفظي، ووسائل التواصل التقنية ليعزز الاستفسارات النشطة، والتعاون، ودعم التفاعل داخل الفصل.
- يخطط المعلم للمواقف التي تعتمد على المعرفة بـ: الموضوع، والطلاب، والمجتمع، وأهداف المنهج الدراسي.
- يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات التقويم الرسمي وغير الرسمي ليقوم المتعلمين، ويتأكد من استمرار التنمية العقلية والاجتماعية والبدنية للمتعلمين.
- المعلم هو مشارك تأملي ويقوّم باستمرار تأثير الاختيارات والأحداث على الآخرين (الطلاب – الآباء – وغيرهم من الزملاء في المهنة) وهو يسعى بنشاط لتحقيق فرص النمو المهني.
- ينشئ المعلم علاقات مع الزملاء في المدرسة، والآباء، وآخرين في المجتمع؛ ليدعم تعلم الطلاب ويصبح أكثر متعة.

- **المعايير المهنية للمعلم في ولاية أريزونا 1996** (Arizona Department of Education, 1996):

قدم قسم التربية في ولاية أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية في العام 1996 المعايير المهنية للمعلم "Arizona Professional Teacher Standards" APTS، والتي تتمثل في:

- يصمم التدريس ويخطط له.
- يوفر مناخا تعليميا ويحافظ عليه.
- ينفذ التعليم ويديره.
- يقوم نتائج التعلم والتواصل.
- يتعاون مع الزملاء والآباء والآخرين.
- يشارك في التنمية المهنية.
- يشرح المحتوى المعرفي.
- يشرح المحتوى المهني.
- يلم بمكونات التربية الخاصة.

- **معايير الهيئة الوطنية للمعايير المهنية للتدريس 2002** (National Board for Professional Teaching Standards,2002):

الهيئة الوطنية للمعايير المهنية للتدريس National Board for Professional Teaching Standards "NBPTS" منظمة مستقلة غير ربحية وغير حكومية، تشكلت في العام 1987م للنهوض بجودة التعليم والتعلم من خلال تطوير معايير مهنية للتعليم المتميز، وإنشاء نظام تطوعي للمصادقة على المعلمين الذين يستوفون هذه المعايير، وإدماج المعلمين المؤهلين ضمن جهود تطوير التعليم(National Board for Professional Teaching Standards, 2014).

وتتمثل المعايير التي أشارت إليها هذه الهيئة في(National Board for Professional Teaching Standards,2002):

- المعلمون ملتزمون بالطلاب وبتعلمهم(4 معايير).
- يعرف المعلمون الموضوعات التي يدرسونها، ويعرفون كيف يعلمون هذه الموضوعات للطلاب؟(3 معايير).
- المعلمون مسئولون عن إدارة ومراقبة تعلم الطلاب(5 معايير).
- يفكر المعلمون بشكل منهجي في ممارستهم والتعلم من الخبرات(معياران).
- المعلمون هم أعضاء في مجتمع التعلم(3 معايير).

- **المعايير المهنية للمعلم في كوينزلاند2006**(Queensland College of Teachers, 2006):

أعدت كلية المعلمين في كوينزلاند بأستراليا Queensland College of Teachers معايير مهنية للمعلمين في كوينزلاند Professional Standards for Queensland Teachers في ديسمبر من العام 2006 بصورة مختلفة عن المعايير التي قدمت من هيئات أو مؤسسات أخرى، وعند عرض كل معيار من المعايير تم تناول ما يأتي:

- المعيار Standard: ويقصد به جملة موجزة تصف بصورة موجهة جانبا رئيسا من جوانب عمل المدرسين.
- النطاق Scope: ويقصد به جملة واضحة موجزة تصف التوقعات المطلوبة من المعلم في جانب من جوانب عمله.
- الممارساتPractice : تضم عددا من الجمل المتتابعة التي تصف الأداء المتوقع من المعلم، وهي مستمدة من جملة النطاق، وتركز على الأداء والأشياء التي يمكن إثبات تحققها.

وتتمثل المستويات المعيارية المهنية للمعلمين في كوينزلاند فيما يأتي:

- تصميم وتنفيذ خبرات تعلم مرنة ومشجعة للأفراد والجماعات.
- تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية التي تنمي اللغة والقراءة والحساب.
- تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية المنمية للتفكير.
- تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية التي تنمية الوعي بقيمة التنوع.
- تقييم وكتابة تقارير بناءة عن تعلم الطلاب.
- دعم القدرات الشخصية والمشاركة في المجتمع.
- إنشاء وصيانة بيئات تعلم آمنة وداعمة للتعلم.
- تعزيز علاقات إيجابية ومثمرة مع الأسر والمجتمع المحلي.
- المساهمة بفعالية في الفرق المهنية.
- الالتزام بالممارسة التأملية والتنمية المهنية المستمرة.

- **معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين 2008**(National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008):

قدم المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE) في أمريكا عددا من المعايير في فبراير 2008 لتكون معتمدة خلال سبع سنوات قادمة أي إلى عام 2015، حتى تتم مراجعة هذه المعايير أو تحديثها.

وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير، وهي كما يأتي:

- المعيار الأول "معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم": ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم، وجودة التعليم، ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسع من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية (يتضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
- المعيار الثاني "نظام التقويم والتقويم في الكلية": يكون لدى الكلية نظام تقويم وتقويم يشمل جمع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلاب وأداء الخريجين وكذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها، (يتضمن هذا المعيار 3 مؤشرات).
- المعيار الثالث "الخبرات الميدانية": يمارس الطلاب المهارات والمعارف ميدانياً وعملياً تحت إشراف ومتابعة منظمة، ويتم تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني مع توضيح ضوابط ومسئوليات التدريب الميداني (يتضمن هذا المعيار 3 مؤشرات).
- المعيار الرابع "التنوع": تصمم الكلية برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين وفي خلفياتهم والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجون، والتنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها (يتضمن هذا المعيار 4 مؤشرات).
- المعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية ": يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء مختصون ومؤهلون أكاديمياً وتربوياً، ويتم توظيفهم تبعاً لضوابط محددة، وتنظم الكلية برامج للتطوير المهني والذاتي للأعضاء مع متابعة لهم وتقويم لأدائهم(يتضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
- المعيار السادس "إدارة الكلية والمصادر": يكون لدى الكليات منشآت تعليمية مناسبة مع توافر الأجهزة التعليمية والخدمات المرتبطة بها ووجود وسائل لضمان أمن وسلامة الطلاب والهيئة التعليمية (يتضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).

- **معايير نيو سوث ويلز 2010** (New South Wales Institute of Teachers, 2010):

تصف المعايير داخل كل مرحلة رئيسة طبيعة عمل المعلمين في ثلاثة مجالات، انبثق عنها سبعة معايير وذلك كما يأتي:

- المعارف المهنية Professional Knowledge(معياران).
- الممارسة المهنيةProfessional Practice (ثلاثة معايير).
- الالتزام المهنيProfessional Commitment (معياران)

تجارب إعداد المستويات المعيارية لمعلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

لم يعثر الباحث – في حدود علمه– على أية تجربة تتعلق بالمستويات المعيارية لمعلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإن كانت هناك محاولات لوضع معايير العلوم الشرعية في بعض البلدان العربية، وهذه المعايير خاصة بأبناء هذه الدول، مثل : وثيقة التربية الدينة الإسلامية الوثيقة

الوطنية لمنهج التربية الإسلامية للتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (وزارة التربية والتعليم والشباب، 2003) ، والإطار العام لوثيقة المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام (الناقة ، 2007)، ووثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعلم العام بالمملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، 2007)، الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة (وازرة التربية والتعليم، 2011)، ووثيقة معايير التربية الإسلامية بدلة قطر(هيئة التعليم،2012).

خلاصة واستنتاجات:

- تمثل المستويات المعيارية للمعلم ومؤسسات إعداده مطلبا مهما لتحسين جودة إعداد المعلم وتدريبه.
- ظهرت المحاولات الأولى الخاصة بالمستويات المعيارية للمعلم في العام 1899، وتم إنشاء أول جمعية لكليات المعلمين في العام 1917م.
- هناك عدة وزارات وهيئات عربية مختصة في التقويم والاعتماد قامت بإعداد المستويات المعيارية للمعلم مثل تجربة وزارة التربية والتعليم بمصر (2003)، ووزارة التربية والتعليم بالأردن (2006)، وهيئة التعليم بقطر(2007)، والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر(2009).
- يعد إنشاء المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE) في العام 1954م، نقطة تحول كبرى في المؤسسات المسئولة عن المستويات المعيارية للمعلم، واعتماد مؤسساته.
- تتمتع الدول الإسلامية والعربية بنقاط قوة وتميز عن غيرها من البلدان الأخرى أهمها تعليم علوم اللغة العربية، والعلوم الشرعية سواء للناطقين بالعربية، أم الناطقين بلغات أخرى، وهذه النقاط يمكن استغلالها لوضع مستويات معيارية فيها وتكون مرجعا عالميا للاعتماد سواء في البلدان العربية أم الإسلامية أم غيرها.
- لا توجد أية دراسات أو تجارب أو محاولات لوضع معايير لمعلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولا وضع تصور لبرامج إعداد هذا المعلم.
- لا توجد أية دراسات تناولت وضع برامج أو تطوير برامج معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.

إجراءات البحث

يتناول هذا المحور عرضا لمنهج البحث، ومجتمعه، وعينته، وإجراءات إعداد استبانة المعايير المقترحة لجودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والصعوبات التي واجهت الباحث في أثناء إعداد البحث. وفيما يأتي عرض لذلك:

منهج البحث:

يستخدم في هذا البحث **المنهج الوصفي التحليلي**، وقد استخدم المنهج عند إعداد استبانة معايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وضبطها وتحكيمها.

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في معلمي العلوم الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة جميعهم، وبلغ عددهم (29 معلما وعضو هيئة تدريس).

إجراءات بناء استمارة بيانات معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

لتحديد واقع إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، قام الباحث بإعداد استمارة بيانات يدون فيها كل معلم بيانات الخاصة، وتضمنت هذه الاستمارة(انظر الملحق1) ما يأتي:

- تعليمات بدقة ملء بيانات الاستمارة.
- الإشارة إلى أن البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- ما طلب من المعلمين تعبئته وهو:
  - تخصص الشهادة الجامعية.
  - أعلى مؤهل.
  - عدد سنوات الخبرة.
  - تلقي الدورات التدريبية.

إجراءات بناء استبانة المعايير المقترحة لجودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

لبناء هذه الاستبانة، تم اتباع عدة خطوات، كما يأتي:

1- الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد معايير جودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وما ينبثق عن هذه المعايير من مؤشرات.

2 -مصادر إعداد الاستبانة:

من المصادر التي تم الاعتماد عليها عند إعداد الاستبانة:

- بعض الأدبيات التي تناولت معايير إعداد المعلم بصورة عامة، والتي سبقت الإشارة إليها في مقدمة هذا البحث.

- الدراسات التي أجريت حول معايير أو كفايات أو مهارات معلم العلوم الشرعية أو التربية الدينية الإسلامية بصورة عامة، والتي سبقت الإشارة إليها في مقدمة هذا البحث أيضا.
- خبرة الباحث وتخصصه.

3- كيفية الإفادة من المعايير التي تم الحصول عليها:

روعي عند إعداد الاستبانة في صورتها الأولية أن:

1- تتناسب مع الاتجاهات الحديثة في بناء مؤشرات الأداء والمعايير.

2- تغطي جوانب إعداد معلم العلوم الشرعية الثلاثة: الأكاديمية(التخصصية)، والمهنية (التربوية)، والثقافية.

3- تتدرج في البناء، بحيث تم إعداد ثلاثة مجالات، ينبثق عن كل مجال عدة معايير فرعية، بحيث يتناسب عدد المعايير الفرعية لطبيعة كل مجال.

4- تنبثق عدة مؤشرات عن كل معيار، بحيث يسهل التأكد من تحققها في المعلم.

وبعد ذلك أعدت استبانة أولية بمعايير جودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. عرضت على المحكمين(انظر الملحق2).

4 – إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تضمنت استبانة معايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- ملحوظات، وضح فيها المقصود بكل من: المعايير، ومؤشرات الأداء، والمعايير الأكاديمية، والمعايير المهنية، والمعايير الثقافية.
- معايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمؤشرات الدالة على كل معيار.
- خانة لإبداء الآراء والملحوظات الإضافية.

وقد طلب من المحكمين قراءة هذه الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يأتي:

- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكم من حيث:
  - اتساق مؤشرات الأداء مع المعايير المنتمية إليها.
  - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية العلمية.
  - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية اللغوية.
- إضافة ما يرونه مناسبا من مؤشرات لم ترد بالاستبانة.

- حذف المعايير أو المؤشرات التي لا تتناسب مع طبيعة تعليم العلوم الشرعية.

5- التحكيم على الاستبانة:

تمثل الهدف من التحكيم على الاستبانة في الاسترشاد بآراء المحكمين في تحديد معايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق هذا الهدف عرضت الاستبانة على (15) محكما (انظر الملحق3) يمثلون الجهات التعليمية المختلفة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة(*)، وحرص أن يكون هؤلاء المحكمون ممن لهم علاقة بتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهم ويمثلون:

- المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية.
- أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقررات شرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- مدرسي العلوم الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

6- تعديل الاستبانة وفقا لنتائج التحكيم:

توجد عدة تعديلات أشار إليها المحكمون على الاستبانة، ويمكن تقسيم هذه التعديلات إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

- تعديل صياغة بعض المعايير أو المؤشرات.
- إضافة بعض المؤشرات.
- إعادة ترتيب بعض المؤشرات داخل المعيار الرئيس.

وجدير بالذكر أنه لم يشر أي محكم من المحكمين إلى حذف أي مؤشر ، كما أن هناك بعض التعديلات التي أشار إليها بعض المحكمين، ولم يؤخذ بها؛ نظرا لعدم توافقها مع أهداف البحث وطبيعته، وذلك كما يأتي:

- "الاقتصار على ذكر المعايير، وإجراء الدراسة عليها، دون ذكر المهارات التي أدرجت تحتها"، ولم يؤخذ بهذا الاقتراح نظرا لأن معايير الجودة لابد أن تقسم إلى عدد من المؤشرات

(*) اختار الباحث المحكمين من ست جهات هي: كلية الشريعة، وكلية الدعوة وأصول الدين، وكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، وكلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية، وكلية اللغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لأن هذه الجهات الست كانت تمثل الجهات التعليمية في الجامعة الإسلامية إلى قبل ثلاث سنوات، حيث تمت مؤخرا الموافقة على إنشاء عدة كليات في التخصصات العلمية، بدأت الدراسة في ثلاث كليات منها هي: العلوم، والهندسة، والحاسب الآلي.

الدالة عليها؛ خاصة وأن المعايير عبارة عن جمل وصفية عامة، وهذه الجمل العامة تحتاج إلى تحديد بحيث تكون قابلة للقياس بصورة مباشرة.

- "دمج معيار(يختار الوسائل التعليمية المناسبة) مع معيار: (يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما) ليصبح: يختار الوسائل التعليمية بكفاءة ويستخدمها بصورة جيدة"، ولم يؤخذ بهذا الاقتراح لأن هناك فرق بين اختيار الوسائل، واستخدامها، فالاختيار يتم عند التخطيط للدرس، أما الاستخدام فيتم عند تنفيذ الدرس، وكما هو معروف فإن التخطيط للدرس مرحلة مستقلة وسابقة عن تنفيذه، كما أن الوسائل التعليمية تختلف عن إستراتيجيات التدريس، فيراعى أن يكون لكل منها معيار مستقل.
- ومثل ذلك في اختيار إستراتيجيات التدريس، واستخدامها.
- ومثل ذلك في تحديد أساليب التقويم المناسبة، واستخدامها.
- " تغيير اسم المجال الأول: (المعايير الأكاديمية)، إلى (المعايير العلمية)" ولم يؤخذ بهذا الاعتبار نظرا لأن المعايير الأكاديمية أكثر انتشارا من حيث استخدامها من المعايير العلمية، كما أن المعايير العلمية قد تدخل ضمن نطاق تنصيف المعايير إلى علمية وأدبية.

7- صياغة قائمة معايير جودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تم صياغة قائمة نهائية بمعايير جودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهذه القائمة تضمنت ثلاثة مجالات رئيسة، انبثق عنها ثلاثة وسبعون معيارا فرعيا، تفرع عنها خمسمائة سبع وستون مؤشرا(انظر الملحق4).

والجدول الآتي يوضح توصيفا عاما لقائمة معايير جودة أداء معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية:

جدول(1)

توصيف قائمة معايير جودة أداء معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
1-	المجال الأكاديمي	40	312
2-	المجال المهني	27	207
3-	المجال الثقافي	6	48
المجموع		73	567

وبهذا يكون تم الانتهاء من قائمة معايير جودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الصعوبات التي واجهت الباحث في أثناء إعداد أدوات البحث:

هناك عدة صعوبات واجهت الباحث في أثناء إعداد البحث، أهمها:

- عدم وجود إطار نظري عن معايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحيث تتم الإفادة منه في كتابة الإطار النظري للبحث الحالي.
- عدم وجود دراسات سابقة في تخصص هذا البحث.
- عدم وجود برامج قائمة بالفعل تختص بإعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مما ترتب عليه صعوبة في إعداد التصور المقترح لإعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.
- تنوع خبرات القائمين بتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مما ترتب عليه عدم فهم كافة المعايير والمؤشرات المدرجة في استبانة المعايير التي عرضت عليهم، ولكن تم التغلب على هذه المشكلة من خلال شرح المقصود بالمعايير والمؤشرات لمن أراد.

نتائج البحث

أولا: الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه: ما واقع إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ ".

وجهت استمارة بيانات إلى معلمي العلوم الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، البالغ عددهم 29 معلما؛ لمعرفة كيف تم إعدادهم، وهذه الاستمارة تضمنت ملء البيانات الآتية(انظر الملحق1):

- تخصص الشهادة الجامعية.
- أعلى مؤهل.
- عدد سنوات الخبرة.
- تلقي الدورات التدريبية.

والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول(2)

نتائج تطبيق استمارة بيانات معلمي العلوم الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (ن= 29)

البيان		العدد	النسبة المئوية
تخصص الشهادة الجامعية	شرعي	13	44.83
	لغوي	12	41.38
	تربوي	4	13.79
أعلى مؤهل	بكالوريوس	6	20.69
	دبلوم عال	6	20.69
	ماجستير	11	37.93
	دكتوراة	6	20.69
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	7	24.14
	من 10–20 سنة	2	6.90
	من 20–30 سنة	19	65.52
	أكثر من 30 سنة	1	3.45
تلقي الدورات التدريبية	تلقى دروات تدريبية	18	62.07
	لم يتلق دورات تدريبية	11	37.93

يتضح من الجدول السابق أنه ليس هناك أي معلم من معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تم إعداده بصورة تكاملية (مثلما يحدث في برامج إعداد المعلمين)، بحيث يدرس مقررات: أكاديمية (تخصصية)، ومهنية(تربوية)، وثقافية، وأن الشهادة الجامعية لهؤلاء المعلمين كانت تخصص شرعي(خريج كلية القرآن الكريم ، أو كلية الحديث الشريف، أو كلية الشريعة، أو كلية الدعوة وأصول الدين)، أو تخصص لغوي (خريج كلية اللغة العربية– أو أحد أقسام اللغة العربية بكلية الآداب)، أو تخصص تربوي (كلية معلمين تخصص لغة عربية، أو كلية تربية تخصص لغة عربية).

وعلى الرغم من ذلك فلم يدرس هؤلاء المعلمون دراسة تتابعية لتعويض ما كان في الشهادة الجامعية الأولى/ فالحاصلون على الدبلوم العالي كان في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أما الحاصلون على الماجستير والدكتوراة فأكملوا دراستهم في تخصص شرعي أو لغوي أو في المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية.

وفيما يخص سنوات الخبرة فإن معظم هؤلاء المعلمين (65.52%) خبراتهم في مجال تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بين 20 – 30 سنة، كما أن معظمهم حصل على دورات تدريبية(62.07%) إلا أن هذه الدورات التدريبية كانت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عامة، وليس تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتضح مما سبق أن واقع هؤلاء المعلمين يشير إلى أن هناك قصورا في إعدادهم بحيث يكونوا مؤهلين تأهيلا كاملا للعمل كي يعمل كل منهم معلما للعلوم الشرعية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما معايير إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ "

تم التوصل إليها قائمة بمؤشرات قياس جودة أداء معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاثة مجالات رئيسة، انبثق عنها ثلاثة وسبعون معيارا فرعيا، تفرع عنها خمسمائة سبع وستون مؤشرا ، وفيما يأتي عرض للمجالات الثلاث وما انبثق عنها من معايير، في حين لم تعرض المؤشرات الدالة على كل معيار نظرا لشروط النشر (للاطلاع على المجالات والمعايير والمؤشرات كاملة، انظر الملحق 4):

أولا: المعايير الأكاديمية:

1-1- يُعرِّف المفاهيم الأساسية في العلوم الشرعية(تضمن هذا المعيار 24 مؤشرا).
1-2- يوضح العلاقة بين صفات الله (Y) وتعظيمه(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
1-3- يلم بمقاصد الشريعة الإسلامية(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-4- يبين أهمية الطهارة في الإسلام(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
1-5- يذكر أحكام الاغتسال في الإسلام(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).
1-6- يبين أحكام الصلاة في الإسلام(تضمن هذا المعيار 15 مؤشرا).
1-7- يبين أحكام الزكاة في الإسلام(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).
1-8- يبين أحكام الصوم في الإسلام(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-9- يبين أحكام العمرة(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
1-10- يبين أحكام الحج في الإسلام(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
1-11- يبين أحكام الطعام في الإسلام(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
1-12- يبين أحكام الشراب في الإسلام(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
1-13- يبين أحكام اللباس في الإسلام(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).

1-14- يوضح أحكام الزواج في الإسلام(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-15- يبين أحكام الطلاق في الإسلام(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
1-16- يبين أحكام القرض الحسن في الإسلام(تضمن هذا المعيار 4 مؤشرات).
1-17- يبين أحكام الربا في الإسلام(تضمن هذا المعيار 4 مؤشرات).
1-18- يوضح موقف الإسلام من بعض القضايا الأسرية المعاصرة(تضمن هذا المعيار 3 مؤشرات).
1-19- يوضح موقف الإسلام من بعض القضايا الاجتماعية المعاصرة(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
1-20- يوضح أحكام الإسلام في تكوين الأسرة(تضمن هذا المعيار 4 مؤشرات).
1-21- يبين الأحكام الشرعية لقذف الآخرين(تضمن هذا المعيار 3 مؤشرات).
1-22- يحلل حادثة الإفك(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
1-23- يدلل على يسر الإسلام في الطهارة(تضمن هذا المعيار 3 مؤشرات).
1-24- يدلل على يسر الإسلام في العبادات(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).
1-25- يتمكن من مهارات تلاوة القرآن الكريم(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-26- يفسر النصوص القرآنية المقررة على المتعلمين(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
1-27- يشرح أنواع السنة النبوية الشريفة(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
1-28- يبين مكانة السنة النبوية الشريفة في الإسلام. (تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات)
1-29- يشرح الأحاديث النبوية المقررة على المتعلمين(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
1-30- يلخص بأسلوبه نشأة النبي(ρ) إلى بعثته(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).
1-31- يحلل غزوات النبي (ρ)(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-32- يسرد أحداث وفاة النبي (ρ)(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
1-33- يتمكن من القيم الإسلامية والتهذيب(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-34- يطبق الآداب الإسلامية(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-35- يبين موقف الإسلام من حقوق الإنسان والتنوع الإنساني(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).
1-36- يربط بين العلوم الشرعية واللغة العربية(تضمن هذا المعيار 11 مؤشرا).
1-37- يطبق المتطلبات الأساسية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(تضمن هذا المعيار 23 مؤشرا).
1-38- يبدي اتجاها إيجابيا نحو المتطلبات الأساسية لتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(تضمن هذا المعيار 12 مؤشرا).
1-39- يقدر خصائص الشريعة الإسلامية(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
1-40- يقدر منهج الشرعية الإسلامية في العلاقات الاجتماعية(تضمن هذا المعيار 10 مؤشرات).

ثانيا: المعايير المهنية:

2-1- يحلل محتوى كل درس من دروس العلوم الشرعية(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).
2-2- يحدد مخرجات تعلم كل درس من دروس العلوم الشرعية(تضمن هذا المعيار 4 مؤشرات).
2-3- يختار الوسائل التعليمية المناسبة(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
2-4- يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس الشرعي(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
2-5- يختار الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس الشرعي(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
2-6- يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس الشرعي(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
2-7- يمهد للدرس بشكل صحيح(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
2-8- يدير الصف بفاعلية(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).
2-9- يستخدم استراتيجيات التدريس بفاعلية(تضمن هذا المعيار 12 مؤشرا).
2-10- يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما(تضمن هذا المعيار 14 مؤشرا).
2-11- يصمم أنشطة تعليمية ملائمة(تضمن هذا المعيار 11 مؤشرا).
2-12- يتواصل مع المتعلمين بفاعلية(تضمن هذا المعيار 12 مؤشرا).
2-13- يغلق الدرس بصورة جيدة(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
2-14- يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة(تضمن هذا المعيار 12 مؤشرا).
2-15- يصوغ أسئلة "الاختيار من متعدد" صياغة صحيحة(تضمن هذا المعيار 11 مؤشرا).
2-16- يصوغ أسئلة "الصواب الخطأ" صياغة صحيحة(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
2-17- يصوغ أسئلة "التكملة" صياغة صحيحة(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
2-18- يصوغ أسئلة "المزاوجة" صياغة صحيحة(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
2-19- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
2-20- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية(تضمن هذا المعيار 6 مؤشرات).
2-21- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).
2-22- ينوع في أساليب تقويم الدرس الشرعي وأدواته(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).
2-23- يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
2-24- يعتني بورقة الاختبار إخراجا وتنظيما(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).
2-25- يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة(تضمن هذا المعيار 11 مؤشرا).
2-26- يفيد من نتائج تقويم الدرس الشرعي(تضمن هذا المعيار 3 مؤشرات).
2-27- يوثق نتائج تقويم الدرس الشرعي(تضمن هذا المعيار 5 مؤشرات).

ثالثا: المعايير الثقافية:

3-1- يظهر تمكناً من المعارف الثقافية اللازمة للتميز في تدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(تضمن هذا المعيار 9 مؤشرات).

3-2- يظهر تمكنًا من المهارات الثقافية(تضمن هذا المعيار 10 مؤشرات).

3-3- يدلل على اهتمام الإسلام بالتفكير العلمي(تضمن هذا المعيار 8 مؤشرات).

3-4- يظهر اتجاهات إيجابية بناءة نحو تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(تضمن هذا المعيار 10 مؤشرات).

3-5- يستشعر عظمة اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم(تضمن هذا المعيار 7 مؤشرات).

3-6- يلتزم الآداب الإسلامية في التعامل مع وسائل الاتصال الحديثة(تضمن هذا المعيار 4 مؤشرات).

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه: " ما التصور المقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة؟ "

على ضوء نتائج الدراسة، يقدم الباحث تصورا مقترحا لإعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويتناول هذا التصور عرض العناصر الآتية:

- مصادر التصور المقترح.
- مسلمات التصور المقترح.
- مبررات التصور المقترح.
- متطلبات التصور المقترح.
- ضبط التصور المقترح.
- مكونات التصور المقترح.

وفيما يأتي توضيح للعناصر السابقة:

مصادر التصور المقترح:

اعتمد التصور المقترح على مجموعة من المصادر، هي:

- نتائج البحث الحالي، خاصة ما يتعلق بقائمة بمعايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- الدراسات السابقة التي هدفت إلى وضع معايير لمعلمي العلوم الشرعية.
- الدراسات السابقة التي هدفت إلى تطوير تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- خبرة الباحث في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي(*).

مسلمات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح من مجموعة من المسلمات، هي:

- هناك حاجة ملحة إلى تصميم برامج مختصة بإعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة صحيحة يسهم في تنمية ثروتهم ومهاراتهم اللغوية.
- هناك اهتمام على كافة المستويات بتطوير برامج إعداد المعلم، خاصة على ضوء معايير الجودة.
- تسهم الجودة في تطوير العلمية التعليمية إجمالا، بما تتضمنه من عناصر والتي منها المعلم.

مبررات التصور المقترح.

يتطلب تعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وجود معلم قادر على أن يحقق أهداف التدريس، خاصة وأن كثيرًا من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هدفهم الرئيس في التعلم هو الهدف الديني.

ويأتي تطوير إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة نتيجة عدة مبررات كما يأتي:

- ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية، من أن معلمي العلوم الشرعية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية غير مؤهلين تأهيلا كافيا من النواحي الثلاث: الأكاديمية، والتربوية، والثقافية.
- قلة البحوث التي أجريت لتطوير أو إعداد برامج لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.
- وجود رغبة كبيرة في تعلم اللغة العربية من قبل غير العرب لأسباب دينية؛ مما يتطلب أن يكون إعداد المعلم القائم بالتدريس إعدادا جيدا.

(*) شارك الباحث في إعداد الوثيقة الوطنية لمعايير اعتماد كليات التربية (إعداد معايير محتوى البرامج الدراسية بكليات التربية والتي أعدتها الهيئة القومية لضمان جود التعليم والاعتماد في مصر، كما أنه كان عضوا في الجهاز الإداري لمشروعي إنشاء نظام داخلي للجودة في كليتي التربية بأسيوط، والتربية بالوادي الجديد جامعة أسيوط، كما أنه كان عضوا في مجلس إدارة وحدة ضمان الجودة بكلية التربية بأسيوط، ومعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، إضافة إلى عمله خبيرا في عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- اهتمام البحوث والدراسات بمجال تعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إمكانية تنمية المهارات اللغوية من خلال المحتوى الديني.
- اهتمام كثير من الهيئات والمؤسسات بالاعتماد الأكاديمي.
- مسايرة التطورات التي تحدث في عملية التعلم والتعليم، خاصة في مجال تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس سواء على مستوى التعليم الجامعي أم قبل الجامعي.

متطلبات التصور المقترح:

لتطبيق التصور المقترح لابد من توافر مجموعة من المتطلبات أهمها ما يأتي:

- نشر ثقافة معايير الجودة بين المسئولين عن إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ، بحيث يتمكنون من تصميم البرامج الدراسية وفقا لهذه المعايير.
- رصد المشكلات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وعلاجها بحيث تتوافر متطلبات تعليمها.
- اقتناع العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عامة، وتعليم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خاصة بأهمية أن يكون المعلم معد إعدادا جيدا، بحيث تكون عملية إعداده مسايرة للتوجهات الحديثة في إعداد المعلم وتكوينه.
- توفير الإمكانات المطلوبة لتنفيذ برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المادية – البشرية–. . .) بحيث لا تكون هناك معوقات عند تنفيذها على أرض الواقع.

ضبط التصور المقترح:

للتأكد من دقة التصور المقترح، وصدقه، ومناسبته لما وضع من أجله ، تم عرضه على ثلاثة من المختصين(انظر الملحق 5) لإبداء رأيهم في التصور، ومكوناته، وقد أقروا جميعا مناسبة التصور لتحقيق الهدف منه، ولم يشر إلى أية تعديلات.

مكونات التصور المقترح:

فيما يأتي الإجراءات المقترحة لتطوير إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة:

- **فيما يتعلق بالهدف من البرنامج:**

يجب أن يكون الهدف من البرنامج واضح ومحدد بصورة دقيقة، ويتمثل الهدف الرئيس من هذا البرنامج في:

– إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.

- **فيما يتعلق برسالة البرنامج ورؤيته:**

يراعى أن تكون رسالة البرنامج محددة بصورة علمية دقيقة، وذلك من خلال:

- صياغة رسالة البرنامج في صورتها الأولية.
- عرض الصورة الأولية لرسالة البرنامج على المستفيدين (أعضاء هيئة التدريس – متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى – خريجي برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. . .).
- عرض الرسالة على مختصين في الجودة والاعتماد الأكاديمي لمراجعتها.
- صياغة رسالة البرنامج في صورتها النهائية.
- نشر رسالة البرنامج بوسائل متنوعة.

صياغة رؤية البرنامج بالخطوات نفسها التي مرت بها صياغة الرسالة.

- **فيما يتعلق بمخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج:**

يراعى أن تكون مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج متوافقة مع معايير الجودة التي تم التوصل إليها، وعرضت عند الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة هذا البحث، بحيث تغطي المجالات الثلاث الرئيسة:

- المجال المعرفي.
- المجال المهاري.
- المجال الوجداني.

ويراعى أن يكون إعداد مخرجات التعلم وفقا للأسس العلمية والتي يتمثل أهمها في:

- صياغة مخرجات التعلم بناء على رسالة البرنامج وأهدافه.
- مراعاة أن تكون مخرجات التعلم موافقة لمعايير الجودة في مجال إعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إعداد مخرجات التعلم بحيث تكون:
  - قابلة للقياس.
  - واصفة أداء المتعلمين(الملتحقين بالبرنامج).
  - متضمنة أداء واحدا لا أكثر.
  - واصفة لناتج التعلم وليس لأنشطته.
- إعداد مخرجات تعلم البرنامج في صورتها الأولية.
- عرض مخرجات التعلم على المستفيدين.
- مراجعة مخرجات التعلم مرة أخرى بمشاركة مختصين في الجودة.
- صياغة مخرجات التعلم في صورتها النهائية.

- **فيما يتعلق بالخطة الدراسية للبرنامج:**

يراعى عند تصميم الخطة الدراسية للبرنامج أن تكون مبنية على مخرجات التعلم التي تم التوصل إليها، ويتم تحديد المقررات الدراسية وفقا لما يأتي:

- رصد المقررات الدراسية التي تحقق كل مخرج من مخرجات التعلم سواء بصورة رئيسة أو ثانوية.
- تحديد نسبة المقررات الدراسية بحيث تكون نسبة المقررات الأكاديمية (60%)، والمقررات المهنية (35%)، والمقررات الثقافية (5%).
- توزيع المقررات الدراسية على الفصول الدراسية بصورة متوازنة، سواء المقررات الأكاديمية أم المهنية أم الثقافية.

- **فيما يتعلق بإستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج:**

ينبغي أن تكون إستراتيجيات التدريس المضمنة في البرنامج:

- تركز على المتعلمين.
- تراعي مبادئ التعلم النشط.
- تنمي مهارات التفكير.
- ترتبط بمخرجات التعلم.
- تراعي طبيعة المقررات الدراسية المضمنة في البرنامج.

- **فيما يتعلق بتقويم البرنامج:**

يقترح أن يكون تقويم البرنامج وفقا لعدة نماذج من الاستبانات:

- استبانة تقويم المقررات الدراسية.
- استبانة تقويم خبرات التعلم والخبرات الميدانية.
- استبانة تقويم البرنامج.

توصيات البحث:

بناء على نتائج البحث، يمكن التوصية بما يأتي:

- إنشاء مؤسسة إسلامية أو عربية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم في الدول الإسلامية، والعربية، بما يتوافق مع طبيعة إعداد المعلم في هذه الدول.

- الاهتمام بالمستويات المعيارية لمعلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحيث تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرا على أدائه؛ مما يخفف حدة المشكلات التي تواجه المعلم وإعداده في كثير من الدول العربية والإسلامية.
- توفير الإمكانات (المادية والبشرية) التي من شأنها النهوض بمستوى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- البدء في تنفيذ برامج لإعداد معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مقترحات البحث

استكمالا لما توصل إليه البحث الحالي، يمكن اقتراح القيام بدراسة ما يأتي:

- مدى توافر معايير الجودة لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية لمعلمي العلوم الشرعية في البلدان الإسلامية: دراسة مقارنة.
- المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في البلدان العربية والإسلامية.
- برنامج مقترح قائم على المستويات المعيارية للمعلم في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

1- أبانمي، فهد بن عبد العزيز،(2009)، تقويم برنامج إعداد معلم الدراسات القرآنية بكلية المعلمين جامعة الملك سعود في ضوء معايير جودة الأداء، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد 24، العدد 2، ص ص 96: 125.

2- أبو بكر، يوسف الخليفة ، (2003)، نحو منهج لتعليم فهم القرآن لحفاظه غير الناطقين بالعربية، وثائق وبحوث ندوة تعليم باللغة العربية لأغراض خاصة المنعقدة بالخرطوم في 4-6 يناير.

3- آزاد، محمد أبو الكلام ، (1998)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، ماجستير غير منشورة، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

4- الجلاد، ماجد زكي، (2006)، تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد 7، العدد1، مارس، ص ص 135: 158.

5- الحديبي، علي عبد المحسن ، (2012)، فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، الجمعية العلمية السعودية للمناهج والاشراف التربوي (جسما)، جامعة أم القرى، المجلد الثالث، العدد الثاني، مايو، ص ص 175: 238.

6- الحديبي، علي عبد المحسن (2013) ، تأثير إستراتيجية اتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، المجلس العلمي، جامعة الكويت، المجلد 27 ، العدد 106، الجزء 1، مارس، ص ص 183: 239.

7- الحربي، جبير بن سليمان العلوي ، (2008)، دور منهج العلوم الشريعة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

8- دمياطي، محمد شيرازي ، (1995)، تطوير محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالتعليم العام في إندونيسيا، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر.

9- دمياطي، محمد شيرازي ، (2000)، منهج مقترح في التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في أندونيسيا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

10- رشوان، أحمد محمد علي؛ والحديبي، علي عبد المحسن ،(2009)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 25، العدد 1، الجزء2 ، يناير، ص ص 429: 493.

11- الزيني، شيماء محمد محمد،(2011)، مدى توافر معايير جودة الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بورسعيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بور سعيد.

12- سالم، محمد محمد ، (2004) دراسة تحليلية تقويمية لبرامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كليات التربية بالجامعات السعودية، مركز البحوث بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

13- طباخ، سعد محمود (2015)، المهارات اللغوية اللازمة لحفظة القرآن الكريم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

14- عبد الله، عبد الرحمن صالح؛ الصمادي، محمد عبد الله؛ الخوالدة، وناصر أحمد ، (1422)، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، عمان، دار الفرقان.

15-العيسوي، جمال مصطفى؛ والخوالدة، ناصر (2005) دراسة تقويمية للمهارات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة ومعلمة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 103 مايو، ص ص 50: 86.

16-عيسى، محمد أحمد،(2011)، تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضور المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 76 ، الجزء2، مايو، ص ص 332: 380.

17-الغميطي، عبد الله أحمد محمد،(2011)، تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 5، العدد 3، يوليو، ص ص 53: 87.

18-فرج، محمود عبده أحمد؛ وإبراهيم، مصطفى عبدالله ، (2001)، منهج مقترح لتعليم الدين الإسلامي لطلاب المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع10، ص ص 83: 117.

19-فهد، ندى فيصل،(2010)، الكفايات المهنية لمدرس التربية الإسلامية وفقا لمعايير الجودة، المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربية وتأهيله رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش الأهلية، إبريل، ص ص 389: 406.

20-قاسم، محمد جابر ، (2008)، برنامج لتطوير إعداد معلمي التربية الإسلامية بكليات التربية في ضوء معايير التخصص، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد، 140، ص ص 174: 199.

21-المالكي، مسفر بن عيضة مسفر، (2011)، الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 121، نوفمبر، ص ص 83: 116.

22-مجمع اللغة العربية، (2003)، المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم- القاهرة.

23-محمد، علي إسماعيل ، (1998)، فاعلية العلوم الشرعية في تنمية مهارات الكتابة العربية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 52، سبتمبر، ص ص 71: 87.

24-المرواني، بدر عودة ، (2014)،صعوبات تعلم القرآن الكريم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

25-المطرودي، خالد ابراهيم ، (2003) تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

26–المعجل، طلال بن محمد؛ والبديوي، توفيق بن إبراهيم،(2001)، مدى معرفة طلاب التربية الميدانية تخصص علوم شرعية في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم العلوم الشرعية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 6، مايو، ص ص 205: 231.

27–موسى، محمد محمود؛ وحسب النبي، محمد سعيد، (2011)، الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية في قسم التربية جامعة الحصن، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 115، مايو، ص ص 26: 72.

28–الناقة، محمود كاملة، (2007)، إطار عام لوثيقة المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، القاهرة ، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم.

29–هيئة التعليم، (2007)، المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، قطر.

30–هيئة التعليم، (2012)، المعايير الوطنية لمادة التربية الإسلامية لدولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، قطر.

31–الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (2009)، وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي، القاهرة.

32–وزارة التربية والتعليم، (2003)، المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول.

33–وزارة التربية والتعليم، (2006)، مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، المملكة الأردنية الهاشمية.

34–وزارة التربية والتعليم، (2007)، ووثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعلم العام، المملكة العربية السعودية، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

35–وزارة التربية والتعليم،(2011)، الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة التربية الإسلامية ، دولة الإمارات العربية المتحدة، إدارة المناهج.

36–وزارة التربية والتعليم والشباب، (2003)، وثيقة التربية الدينة الإسلامية الوثيقة الوطنية لمنهج التربية الإسلامية للتعليم العام ، دولة الإمارات العربية المتحدة، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

المراجع الأجنبية:

37- American Association of Colleges for Teacher Education, (2014),History, Retrieved
May 25 available at: http: //aacte. org/index. php?/About-Us/History/history-aacte. html.

38- American Classical League, (1997) , Standards for Classical Language Learning,Miami University, Oxford ،Ohio.

39- Arizona Department of Education, (1996), Arizona's Professional Teacher Standards, Arizona.

40- Cheung,Chi-Kim, (2006) Media Education As A Vehicle For Teaching Religion: A Hong Kong Case, Religion Education, V101, N4, P504-515.

41- Clouston,L. Michael (2006) , Breadth and Depth Specialized Vocabulary Learning in Theology among Native and Non-Native English Speakers, Canadian Modern Language Review, v63 n2 p175-198, Dec

42- Council of Chief State School Officers, (2014), Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), Retrieved May 15, available at: http: //www. ccsso.org/Projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/780. cfm.

43- Ducharme, Edward & Ducharme ,Mary , (1998), The American Association of Colleges for Teacher Education: A History. AACTE Publications, Washington.

44- Harlow, Joel (2007) , Successfully Teaching Biblical Languages Online at the Seminary Level: Guiding Principles of Course Design and Delivery, Teaching Theology & Religion 10 (1), 13–24

45- Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium, (1992), Model Standards for Beginning Teacher Licensing ،Assessment and Development: A Resource for State Dialogue, Washington.

46- Kansas State Board of Education, (2000) , Kansas Curricular Standards For Foreign Language, August.

47- Kean, Jack, Grady ,Susan & Sandrock, Paul, (2001), Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages, Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, Wisconsin.

48- Louisiana Department of Education ,(1997), Louisiana English Language arts Content Standards.

49- Louisiana Department of Education, (2004) , Louisiana English Language Arts Content Standards, State Standards For Curriculum Development.

50- National Board for Professional Teaching Standards, (2002), What Teachers Should Know and Be Able to Do? NBPTS Offices, Arlington, August.

51- National Board for Professional Teaching Standards,(2014), Retrieved May 8, available at: http: //www. nbpts. org/about_us.
52- National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE), (2008), Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington.
53- New South Wales Institute of Teachers, (2010), Professional Teaching Standards, New South Wales.
54- North Dakota Department of Public Instruction, (2001) , North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards Foreign Language.
55- Queensland College of Teachers, (2006), Professional Standards for Queensland Teachers, December.
56- Teacher Education Accreditation Council, (2014), Retrieved May 8, available at: http: //www. teac. org.
57- Wall, Lynne (2007) ,Why Do Students Keep Writing Me Sermons? Teaching Biblical Studies Cross-Culturally in New Zealand, Teaching Theology & Religion 10 (1), 34–41.

A suggested framework for preparing TAFL Religious Sciences teachers in the light of quality standards

Dr: Ali Abdulmohsen Elhudaybi

Faculty of Education, Assuit University

Abstract

The present study aimed at exploring the state of the art of preparing religious sciences teachers who will teach learners of Arabic as a foreign language, in addition to establishing suggested quality standards for the performance of this group of teachers and presenting a suggested framework for preparing TAFL

religious sciences teachers based on these quality standards. To achieve these aims, the descriptive approach was utilized by developing two data collection instruments; a TAFL religious teachers bio data sheet, and a questionnaire for assessing the quality standards of TAFL religious sciences teachers' performance. The sample consisted of 29 instructors, and findings showed the following:

- The status quo of religious sciences teacher preparation shows that no specific track was devoted to preparing such teachers specifically for TAFL learners.
- The TAFL religious sciences teachers' performance standards inventory included three domains, 73 standards (40, 27 and 6 standards for the academic, professional and cultural domains respectively), and 567 indicators (312, 207 and 48 indicators for the three domains in the above order).
- The framework for preparing TAFL religious sciences teachers included 6 main sections: resources, assumptions, reasons, requirements, management and components of the framework.

Keywords: Religious sciences teachers, TAFL learners, Quality standards.