الترقيم الدولي الموحد للطباعة 2735-5209 الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني 2805-2455

تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

د. عبد الرحمن بن عبد الله القرني

الأستاذ المشارك بقسم إعداد المعلمين

بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى

aaalqarni@uqu.edu.sa

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى، في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (54) طالباً و (20) عضو هيئة تدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، وقد أشارت نتائج البحث إلى أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى، يحقق أهدافه بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث جاء المتوسط العام لفقرات الاستبانة مساويا (2.43) والانحراف المعياري (0.69) ودرجة الموافقة (كبيرة)، وهذا يدل على موافقة أعضاء هيئة التدريس على تحقيق البرنامج لأهدافه بصورة كبيرة. كما يحقق البرنامج أهدافه بدرجة كبيرة من وجهة نظر الطلاب، حيث جاء المتوسط العام لفقرات الاستبانة مساويًا (2.44) والانحراف المعياري (0.83) ودرجة الموافقة (كبيرة)، وهذا يدل على موافقة الطلاب على تحقيق البرنامج لأهدافه بصورة كبيرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كلٍ من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه، وقدم البحث توصيات منها تعزيز تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم مواد تعليمية تتنوع في الشكل والمستوى وتستثمر الوسائط المتعددة، وتَبني نموذج تقويم شامل للبرنامج يجمع بين رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والخريجين وأرباب العمل، وتعزيز محتوى الثقافة الإسلامية والاتصال بين الثقافات لضمان تكامل الهوية اللغوية والثقافية في التعليم، ومتابعة تقويم خارجي يستعين بمعايير جودة معتمدة دوليًا في إعداد المعلمين.

الكلمات المفتاحية: تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية، اللغة الثانية، جامعة أم القرى.

Evaluation of the Arabic Language Teacher Preparation Program as a Second Language at Umm Al-Qura University in Light of its Objectives from the Perspectives of Faculty Members and Students

Abstract

The current study aimed to evaluate the Arabic Language Teacher Preparation Program as a Second Language at Umm Al-Qura University, in light of its stated objectives, from the perspectives of faculty members and students. The descriptive method was employed, and a questionnaire was administered to a random sample consisting of 54 students and 20 faculty members at the Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers at Umm Al-Qura University. The findings of the study indicated the following: The Arabic Language Teacher Preparation Program at Umm Al-Qura University significantly achieves its objectives from the perspective of faculty members. The overall mean score of the questionnaire items was 2.43 with a standard deviation of 0.69**,** indicating a high level of agreement, which reflects faculty members' strong approval of the program’s achievement of its objectives. From the students’

perspective, the program also achieves its objectives to a large extent. The overall mean score was 2.44 with a standard deviation of **0.83**, and the degree of agreement was also high, indicating students' strong approval of the program's effectiveness in meeting its objectives. There were no statistically significant differences between the perspectives of students and faculty members regarding the current status of the Arabic Language Teacher Preparation Program at Umm Al-Qura University in light of its objectives. The study presented recommendations, including enhancing faculty training to design educational materials that vary in form and level and utilize multimedia; adopting a comprehensive program evaluation model that combines the views of students, faculty, alumni, and employers; enhancing Islamic culture content and intercultural communication to ensure the integration of linguistic and cultural identity in education; and pursuing external evaluation/accreditation that utilizes internationally recognized quality standards for teacher preparation.
Keywords: Evaluation of the Arabic Language Teacher Preparation Program, Second Language, Umm Al-Qura University.

مقدمة:

إن طبيعة العصر الذي نعيش، بما يشمله من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية والسرعة وأسواق عمل يحكمها منطلق التنافس، يحتم علينا كعالم عربي إيجاد نظام تعليمي جامعي متميز يحقق لنا مخرجات متميزة، وخاصة في إعداد المعلم الذي يعد العنصر الفاعل في بناء أجيال قادرة على التطور والتغير بما يتناسب مع متطلبات العصر الذي نعيش فيه.

ويعد إعداد المعلم أمرًا مهمًا كعنصر من عناصر التعلم والتطور المستمر للمعلمين ويمكن أيضا أن يكون الإعداد المهني للمعلم وسيلة قوية لإعداد الجيل القادم من المعلمين لتنفيذ مناهج جديدة وطرق تدريس مبتكرة (المعمري، والجويد، 2018: 54).

وقد أصبحت عملية تقويم برامج التعليم أمرًا ضروريًا في المجتمعات المعاصرة لما تمتلكه من مقومات التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي، وباعتبار أن التقويم له من التطور التاريخي ما يؤهله إلى مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، كما أصبح ذا أهمية كبيرة تكاد تكون القضية التي تشغل المؤسسات التعليمية لما تواجهه من تحديات داخلية وخارجية تتطلب إعادة النظر فيما تقدمة من البرامج التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة (موسى،2020، 132). كما وأكدت دراسة محمد (2019: 65) على ضرورة تقويم إعداد المعلم من خلال آراء المحاضر والطلاب.

ويرى المعمري والجويد (2018: 23)، أن برامج إعداد المعلمين تصنف في أغلب النظم التعليمية من حيث الشكل إلى صنفين هما: النظام التكاملي والنظام التتابعي، فالنظام التكاملي يشير إلى التحاق الطالب بعد إتمام الثانوية العامة بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة

الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه، أما النظام التتابعي: فهو يعد الطالب أكاديمياً في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب، ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب الظروف واحتياجات كل مجتمع.

ونجاح العملية التربوية بمدخلاتها وعملياتها وعناصرها المختلفة لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال معلم كفء معد إعدادًا جيدًا ثقافيًا، وتربويًا، وعمليًا، واجتماعيًا، يوجه مسارها، ويضعها في إطارها الصحيح (lisiner,2019). لذا فإن هناك اهتمامًا كبيرًا ببرامج إعداد المعلم أكاديميًا ومهنيًا وأساليب تدريبه، وتهيئته للقيام بدوره في تحقيق أهداف التعليم بما يتلاءم مع التحولات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي طرأت على كثير من المجتمعات في ظل عصر العولمة والتغير السريع في المجتمعات.

مشكلة البحث:

في الآونة الأخيرة شغلت قضية إعداد المعلم مكانًا بارزًا في اهتمامات الباحثين والمؤسسات البحثية والقائمين على إعداد المعلم، ويدل على ذلك كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، كما أكدت غالبية تلك الدراسات أن هذا المجال كان ولا يزال في حاجة إلى المزيد من الجهود البحثية التي تعكس وزنه وأهميته من جهة، وتلبي متطلبات العصر الذي نعيشه بمتغيراته السريعة والمتلاحقة من جهة أخرى، ولابد من تفعيل تلك الدراسات بما توصلت إليه من نتائج نحو تطوير برامج إعداد المعلم.

إلا أن برامج إعداد المعلم ينتابها القصور، والضعف في معظم مجالاتها وجوانبها العامة ومستوى أدائها، وأشار المؤتمر الثالث المنعقد في صنعاء في أكتوبر 2009م إلى تدنٍ كبير في مستوى التعليم الجامعي نقلًا عن (حمزة، 2012 : 53)، وقد أشارت بعض الدراسات منها دراسة: النمري (2007) إلى ضعف كبير في أداء معلم اللغة العربية، وهذا ما أشارت إليه دراسة الأغبري (2007)، أي أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية قد أظهر عجزًا في إعداد المعلم الكفء لتغطية حاجات التعليم، وظهرت الآن دعوات متزايدة إلى تقويم برامج إعداد المعلم بمستوياته المختلفة، لما ينبغي أن يخضع له أي منتج آخر من معايير تقويمية فإنه يسعى إلى أن تتوفر فيه ما يتوفر في أي منتج (أحمد، 2018).

وعملية التقويم أساسية لأي عمل داخل أي نظام تربوي مهما كان نوع هذا النظام ، ولا غنى عن هذه العملية في معرفة مدى نجاح أو فشل أي نظام أو مؤسسة من أداء مهماتها وواجباتها المرسومة، وهي مستمرة ومرتبطة بكل نشاط يقوم به الأفراد سواء كانت هذه العملية تتم من قبل مختصين أو مشرفين تربويين، أو كانت من قبل الفرد نفسه حيث يقوم الفرد بتقويم نفسه ذاتيًا من أجل تعديل سلوكه ومواقفه،

وتلعب التغذية الراجعة دورًا مكملًا لعملية التقويم ومساندة لها في عمليات التعديل أو التطوير للأنظمة، فتحليل أي نظام أو منظومة لا بد أن تنتهي بالعملية التقويمية التي توضح مدى وضوح المدخلات وملاءمتها للنظام (الحروب، 2020: 87).

ولما لم يجد الباحث تقويماً لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، قام بإجراء مقابلات شبه منظمة مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتعرّف على أوجه القوة والقصور في البرنامج، والكشف عن مدى توافق مكوناته مع متطلبات إعداد المعلم الكفء في بيئات تعلم اللغة الثانية، واستجلاء الجوانب التي لم تُتناول بالبحث والتقويم في الدراسات السابقة، وبذلك حاول الباحث سد الفجوة البحثية المتمثلة في ندرة الدراسات التي تناولت تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تقويماً شاملاً يجمع بين رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية لم يتعرض للتقويم من قبل، وهناك شكوى من وجود فجوة بين مكونات البرنامج وما يمارسه المعلم في الميدان، لذلك قام الباحث بتقويم البرنامج من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه؟
- **أهداف البحث:**
- تعرف واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى، في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تعرف واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى، في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتقويم برامج إعداد معلمي اللغة الثانية بوجه عام، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بوجه خاص، وذلك من خلال تقديم إطار علمي لتقويم البرنامج في ضوء أهدافه ووجهات نظر أطرافه الرئيسة (أعضاء هيئة التدريس والطلاب)، بما يعزز الاتجاه نحو بناء برامج إعداد قائمة على الجودة والفعالية.

الأهمية التطبيقية: يساعد البحث القائمين على برنامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة أم القرى على التعرف إلى نقاط القوة والقصور في البرنامج الحالي، واتخاذ قرارات تطويرية قائمة على بيانات علمية دقيقة. كما يمكن أن يستفيد من نتائجه صانعو القرار في الجامعات والمؤسسات التربوية التي تقدم برامج مماثلة، بما يؤدي إلى تحسين مستوى إعداد معلمي اللغة العربية في السياقات الدولية المختلفة.

مصطلحات البحث:

التقويم: عرف الحافي (2019: 194)، التقويم في بأنه: "قوم قواما، وقوم درأه: أزال اعوجاجه، وأقمت الشيء وقومته بمعنى استقام، والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه". وعرفه أحمد (2018: 87) بأنه: "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) غير ظاهرة، أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".

ويقصد بالتقويم في هذا البحث العملية المنهجية التي يقوم بها الباحث لجمع وتحليل بيانات كمية وكيفية تتعلق ببرنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى، من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول مدى تحقق أهداف البرنامج ومكوناته الرئيسة (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، التدريب الميداني، التقويم، والإمكانات)، وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج، واقتراح سبل تطويره وتحسين فاعليته في ضوء متطلبات الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

برنامج إعداد المعلم: عرفه موسى (2020: 98) بأنه: "عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية". ويعرف برنامج إعداد المعلم إجرائيًا بأنه: عملية منهجية منظمة تشتمل على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، ينفذها القسم بهدف اكتساب معلم اللغة العربية لغة ثانية الكفاءة التعليمية، ليكون قادرًا على ممارسة مهنته بنجاح يتناسب مع متطلبات العصر.

الإطار النظري:

برنامج إعداد المعلم:

تتضمن أنماط إعداد المعلم الأنماط التالية: الإعداد التقليدي في إعداد المعلم، ويركز هذا الاتجاه على الجانب المعرفي من جوانب عملية إعداد المعلم. والإعداد الذي يركز على المتعلم: وذلك على اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، ويركز هذا الاتجاه على إكساب المعلم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على تنمية حاجاته المعرفية والوجدانية والمهارية، وتحقيق معايير الجودة الشاملة. والإعداد الذي يركز على التنمية المهنية للمعلم، وذلك من خلال نمط شخصيته، وأساليب تفكيره واهتماماته. والإعداد الذي يركز على الدور الاجتماعي للمعلم؛ لتمكينه من القيام بواجبه الاجتماعي في تنمية مجتمعه المحلي، والإعداد الذي يؤكد على مبدأ التكامل: إذ يشمل هذا الإعداد الجوانب المتعلقة بتنمية شخصية المعلم، والجانب المعرفي (الأكاديمي)، والإلمام بقضايا المجتمع، وكذلك التكامل في إعداده حتى التدريب (أحمد، 2018: 98).

مكونات إعداد المعلم:

تتضمن مكونات برنامج إعداد المعلم ثلاث مكونات هي:

المكون الأول: الإعداد التخصصي الأكاديمي: المعلم في أي مرحلة تعليمية مسؤول عن تدريس مادة دراسية معينة، فإنه من الضروري أن يكون متمكنًا من هذه المادة الدراسية بدرجة تتسم بالعمق والشمول وبدرجة تتيح له إدراك بنية المجال المعرفي في المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها فرعًا منه، فكم يكون الوضع محرجًا لمعلم لا يستطيع الإجابة عن أسئلة طلابه؛ الأمر الذي يتطلب أن يتضمن برنامج إعداد المعلم فروع المعرفة التخصصية التي ينبغي للمعلم أن يدرسها ضمن تخصصه الذي سيقوم بتدريسه (محمد، 2017: 56).

المكون الثاني: الإعداد المهني التربوي: إن تمكن أي فرد من مادة دراسية معينة أو مجال معرفي معين لا يعني أنه يمكن أن يدرسه للآخرين، ومن هنا تبرز أهمية الإعداد التربوي. والإعداد التربوي لمهنة التدريس يتم وفقًا لمسارين: تكاملي: حيث تتم دراسة المقررات التربوية جنبًا إلى جنب مع المقررات التخصصية، بحيث ينتهي الطالب من دراستهما معًا خلال ثمانية فصول دراسية في أغلب الأنظمة. وتتابعي: حيث تتم دراسة المقررات التخصصية أولًا في كليات أخرى مثل: العلوم، والآداب، وغيرها ثم تليها – لمن يرغب في العمل بمهنة التدريس – دراسة المقررات التربوية، خلال فصلين دراسين بصورة مكثفة أو خلال أربعة فصول دراسية بصورة غير مكثفة (التويجري، 2019: 36).

المكون الثالث: الإعداد الثقافي العام: يجب على المعلم أن يكون مثقفًا، وعلى دراية بأحوال مجتمعه، وذلك لأنه قدوة لطلابه، الذين يضعون ثقة كبيرة فيه، حيث يرون أنه الأكثر فهمًا وعلمًا، ولذلك قد يلجأ إليه في كثير من الأمور قد تكون خارج تخصص المعلم في المجتمع أو في البيئة المحيطة، كذلك على المعلم أن يكون لديه إلمام بما يدور محليًا وقوميًا وعالميًا، سواء ما يتعلق ببعض النواحي الاقتصادية، أو التكنولوجية، أو الفنون، أو اللغة، ويتضمن هذا المجال دراسة المعلم لفروع معرفية تزوده بثقافة عامة، لمساعدته في التعلم ومعرفته بالبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، وعلى الرغم من أهمية التكامل بين الجوانب الثلاثة للإعداد، فإن كثيرًا من الدراسات تشير إلى وجود تفاوت كبير بين نسب هذه الجوانب سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة، وبين الكليات المختلفة (حمزة،2012: 87).

أهمية تقويم برامج إعداد المعلم:

يعد معلم اللغة العربية لغة ثانية أحد أهم عناصر منهج اللغة العربية، فهو المنوط به المشاركة في التخطيط لهذا المنهج وتنفيذه، وتقويمه وتطويره، وبالتأكيد فإن جودة القيام به تتطلب وجود معلم كفء وفعال لا يقل عن نظرائه من معلمي اللغات الأم (المعجل، 2017: 65).

وبظهور متطلبات جودة برامج إعداد المعلم، وزيادة الوعي بها كأساس لتخريج معلم يتميز بمواصفات مهنة التعليم، ظهرت الحاجة إلى نظام للمحاسبة والجودة والشفافية في برنامج إعداد المعلم يركز على فاعلية مخرجات النظام، ويقوم هذا النظام على أساس معرفة مدى توفر المواصفات التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية (ETEC)، في المقررات التي يدرسها الطلاب المعلمون أثناء إعدادهم، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت ضرورة تقويم برامج إعداد المعلم المختلفة والتي ركزت على:

- الوقوف على مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده لا سيما في ضوء التغيرات العالمية.
- ارتكاز تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية على مرتكزات دينية، واجتماعية، وتعليمية، ومن ثم العناية المستمرة بتقويم عناصر منهج اللغة العربية وتطويرها أمر ضروري في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه اللغة العربية (السمان،2012: 54).
- تحديد سمات وملامح برامج إعداد المعلم، وكذلك تحديد المشكلات التي قد تواجههم، وتحديد كيفية تطوير البرامج على ضوء الكفايات (عوض، 2015).
- تحديد أسس القبول في برامج إعداد المعلم بالتخصصات المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة (عوض، 2015).

خصائص برامج إعداد المعلم:

أهمية تكامل النظرية والتطبيق في برامج إعداد المعلم:

يؤكد Shulman (1987) أن نجاح برامج إعداد المعلمين يعتمد على التكامل العضوي بين النظرية التربوية والتطبيق العملي، فالمعلم لا يُعدّ فقط لنقل المعرفة، بل لتفسيرها وتحويلها إلى ممارسات فعالة داخل الصف، ويرى أن الانفصال بين المقررات النظرية وميدان التطبيق يمثل أحد أبرز أسباب ضعف الكفايات المهنية لدى الخريجين، ويقترح (شولمان) أن يتضمن البرنامج "مجتمعات تعلم مهنية" تسمح للطلاب بتأمل الممارسات الواقعية وربطها بالأطر النظرية التي يدرسونها، وتدعم نتائج استبانة الطلاب هذا الاتجاه، إذ أظهرت ارتفاعًا في تقدير فقرات تتصل بفاعلية المقررات وتوازنها بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

إعداد المعلم بوصفه عملية مهنية طويلة المدى:

تشير Darling– Hammond (2006) إلى أن إعداد المعلم لا يجب أن يُختزل في فترة الدراسة الجامعية، بل هو عملية مهنية مستمرة تتدرج من الإعداد الأولي إلى التطوير المستمر في الخدمة. وتؤكد أن البرامج الناجحة تتسم بتكامل عناصرها الثلاثة: المقررات النظرية، والتدريب الميداني المنظم، والإشراف التربوي القائم على التغذية الراجعة البنّاءة.

وتُبرز دراستها المقارنة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية أن أكثر البرامج فاعلية هي التي تتيح للطالب فرصًا للتطبيق الواقعي وتقييم الأداء في بيئات تعليمية حقيقية، وهذه الرؤية تنسجم مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت إدراكًا إيجابيًا من الطلاب لأهمية التدريب الميداني واكتساب المهارات العملية.

المعلم المتأمل ودوره في تطوير ذاته:

يرى Schön (1983) أن إعداد المعلم لا يكتمل إلا إذا اكتسب مهارة "التأمل في الفعل" (Reflection–in–Action)، أي قدرته على تحليل ممارساته أثناء التدريس وتعديلها استنادًا إلى الموقف التعليمي. فالبرنامج الفعّال هو الذي يخلق بيئة تعلم تسمح للطالب المعلم بممارسة التفكير التأملي، ومناقشة التحديات الصفية، وبناء حلول مبتكرة، ويُبرز شون أن جوهر المهنية في التعليم ليس في حفظ النظريات، بل في القدرة على تحويلها إلى قرارات تربوية مرنة، وتتفق هذه الرؤية مع ارتفاع تقديرات الطلاب لعبارات تتصل بقدرتهم على تحليل أخطاء المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، مما يدل على وجود ممارسة تأملية ضمن البرنامج.

الكفايات الرقمية والتقنية في إعداد المعلمين:

تؤكد Mishra & Koehler (2006) في نموذج "المعرفة التكنولوجية التربوية المحتوى" أن المعلم في القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى تكامل ثلاثي بين المعرفة التكنولوجية والتربوية والمعرفية بالمحتوى. ويشير الباحثان إلى أن برامج إعداد المعلمين التي تُدرّب الطلاب على دمج التقنية في بيئة الصف تنجح في بناء كفايات رقمية مستدامة. وتُظهر نتائج استبانة الطلاب الحالية أن هذا البعد لا يزال بحاجة إلى تطوير، إذ جاءت فقرات التقنية في مستوى متوسط، مما يعكس ضعف فرص التدريب العملي على الوسائل التكنولوجية.

البعد الثقافي في إعداد معلم اللغة الثانية:

يرى Byram (1997) أن إعداد معلم اللغة الثانية لا يقتصر على المهارات اللغوية، بل يجب أن يتضمن تنمية الوعي الثقافي والتفاهم بين الثقافات (Intercultural Competence)، ويؤكد أن المعلم المؤهل هو من يستطيع نقل اللغة ومعناها الثقافي معًا، مع احترام الخلفيات الثقافية للمتعلمين. وتشير نتائج الطلاب إلى أن المكون الثقافي في البرنامج جاء بمستوى متوسط، وهو ما يعكس الحاجة إلى تعزيز هذا البعد في برامج إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها. ويقترح بايرام دمج مقررات في الثقافة والتواصل الحضاري ضمن الخطة الدراسية للمعلمين قبل الخدمة.

إعداد المعلم في ضوء معايير الكفايات المهنية الحديثة:

تؤكد Darling– Hammond (2017) أن الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين ترتكز على تطوير الكفايات المهنية وفق معايير شاملة تشمل الكفاية المعرفية، والكفاية التربوية، والكفاية التقنية، والكفاية الثقافية. وترى أن المعلم الفعّال هو الذي يمتلك قدرة مستمرة على التعلم الذاتي والتكيف مع التحولات التكنولوجية والاجتماعية في التعليم. وتشير نتائج دراساتهم إلى أن البرامج التي تبني كفايات المعلمين من خلال مهام واقعية ومشروعات تعلم تطبيقية تحقق نتائج أفضل من البرامج التقليدية القائمة على المحاضرات النظرية. وتتسق نتائج استبانة الطلاب في هذه الدراسة مع هذا الاتجاه، حيث أظهرت ارتفاع تقديرات فقرات تتعلق بتكامل المقررات وفاعلية التدريب الميداني، وهو ما يدل على أن البرنامج الحالي يسير في إطار تطوير الكفايات المهنية للطالب المعلم.

إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين نحو العدالة التعليمية والتطبيق الواقعي:

يشير Zeichner (2020) إلى أن إعداد المعلمين في القرن الحادي والعشرين يجب أن يُعاد بناؤه حول مفهوم "العدالة التعليمية" (Educational Justice)، أي تمكين المعلمين المستقبليين من فهم السياقات الاجتماعية والثقافية التي يعملون فيها

ويرى زايتشنر أن البرامج الفعالة هي التي تدمج "المعرفة النظرية" من الجامعة مع "المعرفة الميدانية" في المدارس من خلال شراكات مؤسسية حقيقية بين الجانبين، ويؤكد أن هذا التكامل هو مفتاح إعداد معلمين قادرين على التفاعل الإيجابي مع تنوع المتعلمين الثقافي واللغوي. وتكشف نتائج استبانة الطلاب الحالية عن وعي متنامٍ بأهمية الجانب التطبيقي، مما يتفق مع رؤية زايتشنر في ضرورة أن يكون الإعداد القائم على الممارسة جزءًا أساسيًا من برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتجمع هذه الخصائص بين منظورين متكاملين:

1- أن البرنامج الفعّال لإعداد المعلم يجب أن يكون متكاملًا من حيث الأهداف، والنظرية، والتطبيق، والتقنية، والثقافة.

2- أن الطالب المعلم هو محور العملية، ويُعد من خلال الممارسة التأملية والبيئة الداعمة، وهو ما تتجه إليه نتائج استبانة الطلاب، حيث أظهرت رضًا كبيرًا عن الأهداف والمقررات والكادر التدريسي، مع الحاجة إلى تحسين التدريب العملي والتقنية والمكون الثقافي لتحقيق الجودة الشاملة في إعداد المعلمين.

كما أن الاتجاه العالمي في إعداد المعلمين انتقل من النموذج التقليدي القائم على نقل المعرفة إلى النموذج المهني القائم على تطوير الكفايات الميدانية والعدالة التعليمية، ويظهر من نتائج استبانة الطلاب أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية يسير في الاتجاه ذاته، إذ يركز على تحقيق أهداف واضحة، ومقررات متكاملة، وتدريب ميداني فاعل، مع حاجة إلى تعزيز الجانب التقني والثقافي ليصل إلى النموذج العالمي المتكامل الذي تصفه الدراسات الحديثة.

إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الدراسات الأجنبية الحديثة:

يمثل إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحد المحاور الرئيسة في تطوير برامج تعليم العربية في الجامعات ومراكز اللغات، حيث يتطلب هذا الإعداد الجمع بين الكفاءة اللغوية والثقافية والتقنية، إضافة إلى فهم عميق لخصائص المتعلمين غير الناطقين بالعربية. وقد تناولت الأدبيات الأجنبية هذا الموضوع من زوايا متعددة تؤكد على ضرورة التكامل بين النظرية والممارسة في تكوين المعلم اللغوي.

أولًا: الكفايات اللغوية والثقافية للمعلم:

يرى **Richards** (2017) أن إعداد معلم اللغة الثانية يجب أن يقوم على تنمية الكفايات اللغوية إلى جانب الكفايات الثقافية، لأن المعلم لا يقتصر دوره على تدريس بنية اللغة فحسب، بل يمتد إلى تمثيل ثقافتها ونقلها بصورة حساسة ومتوازنة، ويشير إلى أن المعلم الكفء هو من يمتلك "كفاية تواصلية بين ثقافية" تمكّنه

من التفاعل الإنساني والتربوي مع المتعلمين ضمن سياقات ثقافية متنوعة، ويُظهر هذا الاتجاه أهمية إدماج البعد الثقافي في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليؤدي رسالته التعليمية والتواصلية بفاعلية.

ثانيًا: الدمج بين النظرية والتطبيق في الإعداد:

يؤكد Freeman (2016) أن الفجوة بين النظرية والتطبيق تمثل التحدي الأكبر في إعداد معلمي اللغات، إذ تركز بعض البرامج على الجانب الأكاديمي دون توفير فرص كافية للتدريب العملي، ويقترح أن يكون الإعداد القائم على "الممارسة التأملية" جزءًا جوهريًا من التكوين المهني للمعلم، بحيث يتأمل المتدرب تجاربه داخل الفصول ويطورها باستمرار، وينسجم هذا التوجه مع الحاجة القائمة في برامج إعداد معلمي العربية إلى توفير بيئات تدريبية ميدانية تسمح بتطبيق المعارف النظرية على مواقف حقيقية في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

ثالثًا: الكفايات التقنية في إعداد المعلم:

تشير **Mercer** & Ryan (2021) إلى أن التطور التكنولوجي فرض واقعًا جديدًا في مجال إعداد معلمي اللغات، حيث بات من الضروري أن يمتلك المعلم مهارات رقمية متقدمة مثل: إدارة الصفوف الافتراضية، وتصميم الدروس الرقمية، واستخدام الوسائط المتعددة في تعليم اللغة، وأن الإعداد الفعّال للمعلم اللغوي لا يكتمل دون دمج التقنية في مكونات البرنامج الأكاديمي والتطبيقي، وينعكس ذلك على إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ضرورة تضمين مقررات خاصة بتطبيقات التقنية في تعليم اللغة، بما يواكب التحولات الرقمية المعاصرة.

رابعًا: البعد بين الثقافات في إعداد المعلم:

توضح **Kramsch** (2013) أن معلم اللغة الثانية يؤدي دورًا ثقافيًا لا يقل أهمية عن دوره اللغوي، إذ يُعد وسيطًا بين ثقافتين مختلفتين. ولهذا ينبغي أن يتضمن برنامج الإعداد تدريبًا على تحليل الخطاب الثقافي، وفهم المواقف التواصلية متعددة الثقافات، وتنمية وعي نقدي تجاه الفروق الثقافية. وينبغي أن يُراعى في إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها هذا البعد بين الثقافات، ليتمكن المعلم من بناء جسور تواصل بين الثقافة العربية وثقافات المتعلمين الأخرى، بما يعزز احترام التنوع والتفاهم المتبادل.

خامسًا: الإعداد وفق معايير الكفايات العالمية:

تذهب Richards &Burns (2018) إلى أن إعداد معلمي اللغات في القرن الحادي والعشرين يجب أن يستند إلى نموذج "الكفايات العالمية"، الذي يدمج بين التواصل الفعّال، والوعي الثقافي، والتفكير النقدي، والقدرة على استخدام التقنية في التعليم، ويؤكد الباحثان أن هذا الإطار الشمولي هو ما يمكّن معلم اللغة من

التعامل مع بيئات تعلم متعددة ومتنوعة ثقافيًا، وينبغي أن تتبنى برامج إعداد معلمي العربية هذا المنظور من خلال بناء كفايات مهنية تشمل تصميم المواد التعليمية، وتقويم تعلم الطلبة، والابتكار في التدريس.

تكشف هذه الدراسات مجتمعة أن إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يقتصر على إكسابه معرفة لغوية أو مهارة تعليمية، بل يمتد ليشمل بناء وعي ثقافي وتقني ومهني شامل، ويبدو أن البرامج المعاصرة التي تتبنى هذه الاتجاهات تحقق نتائج إيجابية في تطوير قدرات المعلمين، وتنعكس آثارها على جودة تعليم اللغة العربية وتوسيع انتشارها عالميًا.

الدراسات السابقة:

- دراسة محمد (2020): هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج "بارع" لإعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – جامعة العريش، وذلك في ضوء المواصفات القومية لخريجي كليات التربية ومعلمي المستقبل. وقد استندت الدراسة إلى المعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى صلاحيتها وملاءمتها لواقع إعداد المعلم في ذلك الوقت. وشارك في التحكيم خمسة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ممن لديهم خبرة في مجال إعداد المعلمين، حيث طُلب منهم تقدير مدى تحقق مواصفات خريجي كليات التربية المستقبلية في برنامج إعداد المعلم بالكلية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحقق تلك المواصفات كان متدنياً نسبيًا، إذ تراوحت نسب التحقق بين (63.2% و65.66%)، مما يشير إلى وجود جوانب قصور في البرنامج تتطلب المعالجة والتطوير. وانتهت الدراسة إلى تقديم رؤية تطويرية لبرنامج إعداد المعلم تضمنت بناء مصفوفة ربط بين مواصفات خريجي كليات التربية ومقررات برنامج الإعداد، مع تحديد المقررات التي لا تغطي بعض المواصفات المطلوبة، وكذلك تحديد المواصفات التي لا يقابلها محتوى أو مقرر دراسي مناسب، بما يسهم في تحسين تكامل مكونات البرنامج وتحقيق مخرجات تعلم أكثر اتساقًا مع متطلبات الجودة في كليات التربية بمصر. دراسة (المعمري، والجويد، 2018)، وقد هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية كلية التربية جامعة أب في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلبة المستوى الرابع، وبناء تصور مقترح لتطوير البرنامج في ضوء معايير الجودة الشاملة، ثم بناء الأداة (إستبانتين) أحدهما خاصة بأعضاء هيئة التدريس والأخرى خاصة بالطلاب. وتم التطبيق على عينة عددهم (49) عضوًا (50) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الرابع في كليتي التربية بجامعة إب، توصلت النتائج إلى قائمة محكمة بمعايير الجودة الشاملة لتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وحصل البرنامج على تقدير متوسط كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغير البيئة التعليمية لصالح أعضاء

هيئة التدريس بكلية التربية، وتم بناء تصور مقترح لتطوير البرنامج، كما أوصت الدراسة بموضوع معايير سياسة القبول في البرنامج وزيادة مدة التربية العملية لمدة عام.

– دراسة (Russell,2009): وقد هدفت الدراسة لمعرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة Cardindstriteh، في مدينة ميلووكي بولاية ويسكونسن، الولايات المتحدة الأمريكية وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولتقييم البرنامج أعدت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء المعلمين الجدد والمعلمين ومدراء المدارس، بالإضافة إلى المقابلات، وتم التركيز في أداة الدراسة على المجالات: (المناهج الدراسية والتدريس والتقييم، القدرة على تعليم تلاميذ متنوعين، التفاعل مع البيئة المدرسية، وجود فرص للنمو المهني، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي)، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: قدرة المعلم الجديد على التفاعل مع البيئة المدرسية.

– دراسة عبد العزيز (2018): هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافق برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها في بعض الجامعات العربية مع معايير الجودة الشاملة، من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن البرامج تُحقق مستوى متوسطًا من معايير الجودة، خاصة في محور التدريب الميداني، وأوصت بضرورة مراجعة هيكل البرنامج لزيادة التكامل بين الجانب الأكاديمي والتطبيقي.

– دراسة العنزي (2020): استهدفت الدراسة التعرف إلى واقع برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) وأظهرت النتائج أن البرامج حققت نسبًا مقبولة في مجالات الكفايات التربوية واللغوية، بينما ضعفت في مجال الكفايات التقنية والتواصل الثقافي. وأوصت الدراسة بإدراج مقررات متخصصة في تعليم اللغة وفق المقاربات الحديثة.

– دراسة محمد (2020): سعت الدراسة إلى تقويم برنامج "بارع" بكلية التربية جامعة العريش بالاستناد إلى المواصفات القومية لخريجي كليات التربية. وتوصلت إلى تدنّي مستوى تحقق هذه المواصفات في البرنامج، إذ تراوحت نسب التحقق بين (63.2% – 65.66%)، مما يشير إلى الحاجة لتطوير المقررات وتحديث مصفوفة ربطها بالمخرجات المطلوبة.

– دراسة الشمري (2021): تناولت الدراسة تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات السعودية، وبيّنت أن الجوانب النظرية في البرامج تحقق مستوى عالٍ من الجودة، بينما تعاني الجوانب

التطبيقية من ضعف في التدريب الميداني ومتابعة الأداء. وأوصت بضرورة إنشاء شراكات مع مدارس ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتقوية الجانب العملي.

– دراسة الحميد (2019): هدفت الدراسة إلى تحديد مدى التزام برنامج إعداد معلم اللغة العربية بمعايير الجودة الأكاديمية الوطنية، من خلال تحليل الوثائق واستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وأظهرت النتائج أن البرنامج يحقق درجة عالية من الاتساق في نواتج التعلم والأهداف، لكنه يحتاج إلى تحسين في تقويم أداء الطالبات خلال التدريب الميداني.

– دراسة العوضي (2017): ركزت الدراسة على مقارنة برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ثلاث جامعات مصرية لمعرفة مدى توافقها مع معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. وأظهرت النتائج تباينًا بين الجامعات في جودة الإعداد، وأوصت بتبني إطار وطني موحد لمعايير إعداد المعلم.

تشير هذه الدراسات مجتمعة إلى أن برامج إعداد معلم اللغة العربية تحقق مستوى متوسطًا من الجودة، وأن أبرز نقاط الضعف تتمثل في ضعف التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، وقلة فاعلية التدريب الميداني، والحاجة لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين والتقنيات التعليمية، وضرورة المواءمة بين مواصفات الخريجين ومتطلبات سوق العمل التربوي.

التحليل المقارن للدراسات السابقة

أولًا: أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة العربية – ومنها دراسات عبد العزيز (2018)، والعنزي (2020)ومحمد (2000) والشمري (2021)، والحميد (2019)، والعوضي (2017) – اتفاقًا واضحًا في عدد من القضايا الأساسية، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. **أهمية التقويم الدوري لبرامج إعداد المعلم:** أكدت جميع الدراسات ضرورة إجراء عمليات تقويم مستمرة لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية، لضمان توافقها مع معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل التربوي.
2. **الاستناد إلى معايير وطنية أو قومية للجودة:** اعتمدت الدراسات على معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر أو هيئة تقويم التعليم والتدريب في السعودية، مما يعكس اتجاهًا عامًا نحو التقويم وفق أطر مؤسسية معتمدة.
3. **القصور في التدريب الميداني:** اتفقت معظم الدراسات، مثل الشمري (2021) والحميد (2019) وعبد العزيز (2018) على أن التدريب العملي لا يزال يمثل أحد أضعف عناصر برامج الإعداد، من حيث الإشراف، أو ارتباطه بواقع تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

4. **ضعف التكامل بين المقررات النظرية والتطبيقية:** أشارت دراسات محمد (2020) والعوضي (2017) إلى أن البرامج غالبًا ما تُركّز على الجوانب النظرية دون ترجمتها إلى ممارسات عملية تُمكّن الطالب المعلم من الأداء الفعلي داخل بيئات تعليم اللغة الثانية.
5. **الحاجة إلى تطوير مخرجات التعلم:** بينت الدراسات جميعها الحاجة إلى إعادة بناء المقررات ومصفوفات المخرجات التعليمية بما يتفق مع مواصفات خريجي كليات التربية المستقبلية، خاصة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة:

رغم اتفاقها العام في تشخيص المشكلات، فإن الدراسات تباينت على النحو الآتي:

1. **في نطاق التطبيق:** تناولت بعض الدراسات برامج إعداد المعلمين في مصر مثل دراسة محمد (2020) والعوضي (2017)، في حين ركزت أخرى على السياق السعودي مثل الشمري (2021) والحميد (2019) والعنزي (2020) .وهذا التباين يُظهر اختلاف البيئات التعليمية والمرجعيات المؤسسية لكل دولة.
2. **في أدوات التقويم:** استخدمت بعض الدراسات الاستبانات فقط (مثل دراسة العنزي، 2020)، بينما جمعت أخرى بين الاستبانة والمقابلات وتحليل الوثائق مثل دراسة عبد العزيز (2018)، مما جعل درجة العمق في النتائج متفاوتة.
3. **في معايير التقويم:** ركزت دراسات مصرية على المواصفات القومية لخريجي كليات التربية)محمد، 2020)، بينما ركزت دراسات سعودية على معايير NCAAA الوطنية للاعتماد الأكاديمي)الحميد، 2019). ومع ذلك فإن كلا النوعين ينتمي إلى فلسفة الجودة الشاملة في التعليم.
4. **في نتائج مستوى جودة البرامج:** تفاوتت النتائج بين مستويات متوسطة إلى مرتفعة؛ فبينما أظهرت دراسة محمد (2020) تدنيًا في مستوى تحقق المواصفات بنسبة 63.2%، فإن دراسة الحميد (2019) أفادت بتحقق مرتفع نسبيًا في نواتج التعلم النظرية، مع ضعف في التطبيق الميداني.

ثالثًا: أوجه الإفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب المهمة، أبرزها:

1. **بناء الإطار النظري:** أسهمت هذه الدراسات في توضيح مفهوم التقويم وأبعاده في برامج إعداد المعلمين، كما أرست الأسس العلمية لتقويم البرامج الأكاديمية في ضوء الجودة الشاملة.
2. **تصميم أدوات البحث:** اعتمد الباحث الحالي على ما ورد في دراسات عبد العزيز (2018) والعنزي (2020) والحميد (2019) من أدوات لتقويم البرامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

3. **تحديد الفجوة البحثية:** رغم تعدد الدراسات حول تقويم برامج إعداد المعلمين، إلا أنه لم يُعثر على دراسة تناولت تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى تحديدًا، من وجهة نظر كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ضوء أهدافه المعلنة.

ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى سد هذه الفجوة من خلال تحليل مدى تحقق أهداف البرنامج ومكوناته الأساسية وفق معايير الجودة الأكاديمية الوطنية في المملكة العربية السعودية.

ويتضح من التحليل المقارن أن الدراسات السابقة قد أرست قاعدة معرفية مهمة حول تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية، لكنها ظلت تركّز على التوصيف العام للبرامج دون تحليل دقيق لمدى تحقق الأهداف من وجهة نظر الأطراف الفاعلة داخل البرنامج ذاته. لذلك يُعد البحث الحالي إضافة نوعية؛ إذ يتناول برنامج جامعة أم القرى في ضوء تحليل واقعي تشاركي يجمع بين رؤية أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتحديد فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولا إجراءات البحث:

هدف البحث الحالي إلى تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى، في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ويتناول إجراءات البحث الميدانية؛ لتحقيق أهداف البحث، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وأداة البحث، والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج البحث:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي: "ويختص المنهج الوصفي بجمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها؛ بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق؛ بل يتضمن أيضا قدرًا من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث في جميع طلاب وأعضاء هيئة التدريس في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة البحث عشوائيًا مكونة من (54 طالبا) و(20)عضوًا من أعضاء هيئة التدريس.

أداة البحث:

بعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وتم بناء وتطوير استبانتين أحدهما موجهة للطلاب والأخرى موجهة لأعضاء هيئة التدريس؛ بهدف تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وفي سبيل الحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عن تساؤلات البحث، اعتمد البحث على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة، لدعم البحث النظري بالجانب التطبيقي للإجابة على تساؤلاته وتحقيق أهدافه.

وصف أداة البحث (الاستبانة): تكونت الاستبانة الموجهة للطلاب من البيانات الأولية و(27) فقرة وكانت الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس مكونة من البيانات الأولية و (13) فقرة.

صدق أداة البحث:

الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانات في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو بالإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً. وبعد استعادة النسخ المحكمة من المحكمين وفي ضوء اقتراحات بعض المحكمين تم إعادة صياغة الاستبانة، حيث تم حذف وإعادة صياغة بعض العبارات في الاستبانات وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (80 %) من المحكمين.

صدق البناء الداخلي لأداة البحث:

تم حساب صدق البناء الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة الذي تنتمي إليها الفقرة كما يوضح نتائجها الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

استبانة الطلاب			استبانة أعضاء هيئة التدريس	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.842**	15	.514**	1	.575**
2	.812**	16	.967**	2	.678**
3	.784**	17	.690**	3	.683**

استبانة الطلاب			استبانة أعضاء هيئة التدريس		
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
4	.912**	18	.639**	4	.616**
5	.777**	19	.777**	5	.587**
6	.871**	20	.592**	6	.840**
7	.938**	21	.586**	7	.706**
8	.876**	22	.735**	8	.893**
9	.608**	23	.497**	9	.840**
10	.978**	24	.648**	10	.730**
11	.847**	25	.550**	11	.626**
12	.933**	26	.618**	12	.643**
13	.577**	27	.614**	13	.805**
14	.684**				

يتبين من الجدول رقم (1) السابق أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها الفقرة جاءت جميعهاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية مما يدل على توافر درجة عالية من صدق البناء الداخلي لفقرات الاستبانات.

ثبات أداة البحث: لحساب ثبات أدوات البحث تم أيجاد معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانات وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (2)

جدول رقم (2) معامل ألفا كرونباخ لأدوات الدراسة

الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
استبانة الطلاب	22	0.876
استبانة أعضاء هيئة التدريس	12	0.891

من الجدول رقم (2) نجد أن معاملات الثبات للاستبانات جاءت جميعها ذات درجة عالية تقترب من الواحد الصحيح حيث جاءت الدرجة الكلية لاستبانة الطلاب مساوية (0.876) والدرجة الكلية لاستبانة أعضاء هيئة التدريس مساوية (0.891) وهي قيم مرتفعة (أكبر من 0.7)؛ وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاستبانات للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعي الباحث إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك الدرجات الكلية لمحاور الاستبانة بناء على استجابات أفراد عينة البحث.

2- معاملات ارتباط بيرسون.

3- معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.

4- اختبار "ت" لعينة واحدة.

5- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

6- معادلة المدى: وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل فقرة ومحور على النحو التالي: تم تحديد درجة الموافقة بحيث يعطي الدرجة (3) للاستجابة كبيرة، والدرجة (2) للاستجابة الى حد ما، والدرجة (1) للاستجابة ضعيفة، ويتم تحديد درجة المشاركة (الاتجاه) لكل فقرة أو محور بناء على ما يلي:

- درجة الموافقة ضعيفة، عندما تكون قيمة المتوسِّط من 1 إلى 1.66.
- درجة الموافقة إلى حد ما عندما تكون قيمة المتوسِّط من 1.67 إلى 2.33.
- درجة الموافقة كبيرة، عندما تكون قيمة المتوسِّط من2.34 إلى من3.00.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

دراسة البيانات الأولية لأعضاء هيئة التدريس: الجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية (أعضاء هيئة التدريس) تبعا لمتغيرات الدرجة العلمية وسنوات الخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية

جدول (3) توزيع عينة الدراسة الأساسية (أعضاء هيئة التدريس) تبعا لمتغيرات الدرجة العلمية وسنوات الخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	محاضر	2	10.0
	مدرس لغة	3	15.0
	أستاذ	6	30.0
	أستاذ مساعد	2	10.0
	أستاذ مشارك	7	35.0

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية	أقل من 5 سنوات	6	30.0
	من 5 الى 10 سنوات	9	45.0
	عشرة سنوات فأعلى	5	25.0

من الجدول السابق نستنتج أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كانت بنسبة (35%) أساتذة مشاركين وكانت نسبة (30%) منهم أساتذة وكانت نسبة (45%) من أعضاء هيئة التدريس خبرتهم في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية من 5 إلى 10 سنوات وكانت نسبة (30%) من أعضاء هيئة التدريس خبرتهم في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية أقل من 5 سنوات ونسبة (25%) من أعضاء هيئة التدريس خبرتهم في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية عشرة سنوات فأعلى.

دراسة البيانات الأولية للطلاب: الجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية (الطلاب) تبعا لمتغيرات المستوى الدراسي والجنسية

جدول (4) توزيع عينة الدراسة الأساسية (الطلاب) تبعا لمتغيرات

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الدراسي	المستوى الأول	11	20.4
	المستوى الثاني	14	25.9
	المستوى الثالث	12	22.2
	المستوى الرابع	9	16.7
	أعلى من المستوى الرابع	8	14.8
الجنسية	سعودي	41	75.9
	غير سعودي	13	24.1

من الجدول السابق نستنتج أن أفراد الدراسة من الطلاب كانت بنسبة (25.9%) طلاب بالمستوى الثاني وكانت نسبة (22.2%) منهم طلاب بالمستوى الثالث وكانت نسبة (20.4%) من طلاب بالمستوى الأول وكانت نسبة (75.9%) من الطلاب سعوديين ونسبة (24.1%) من الطلاب غير سعوديين.

إجابة أسئلة الدراسة وعرض النتائج:

السؤال الأول: ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ للتعرف على واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم

القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة من فقرات استبانة أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لفقرات استبانة أعضاء هيئة التدريس (ن=20)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ترتيب العبارة	مستوى العبارة
1	كانت الأهداف التعليمية للبرنامج واضحة.	2.42	.759	2.47	دال عند 0.05	6	كبيرة
2	أعتقد أن البرنامج نجح في تحقيق أهدافه المعلنة.	2.47	.649	3.24	دال عند 0.01	4	كبيرة
3	تغطي المقررات الدراسية الجوانب النظرية والعملية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية.	2.68	.736	4.14	دال عند 0.01	3	كبيرة
4	الخطة الدراسية البرنامج مصممة بطريقة متوازنة.	2.85	.734	5.18	دال عند 0.01	1	كبيرة
5	يتم توظيف الحاسوب والتقنيات الحديثة في تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية.	2.26	.684	1.70	غير دال	10	متوسطة
6	يوجد تدريب عملي على التدريس الفعال لمهارات وعناصر اللغة العربية لغة ثانية.	2.32	.678	2.11	دال عند 0.05	8	متوسطة
7	تنمي الخطة الدراسية مهارات التحليل التقابلي وتحليل أخطاء متعلمي اللغة.	2.45	.615	3.28	دال عند 0.01	5	كبيرة
8	تساعد الخطة الدراسية على اكتساب المعرفة الكافية بأسس تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية.	2.21	.738	1.27	غير دال	11	متوسطة
9	تساعد الخطة الدراسية على إعداد مواد تعليمية متنوعة ومناسبة لمتعلمي اللغة العربية من مختلف المستويات.	2.07	.665	0.47	غير دال	12	متوسطة
10	تساعد الخطة الدراسية على اكتساب المهارات اللازمة لإعداد اختبارات لغوية دقيقة وموثوقة.	2.31	.643	2.15	دال عند 0.05	9	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ترتيب العبارة	مستوى العبارة
11	تساعد الخطة الدراسية على اكتساب المهارات التقنية اللازمة لتدريس اللغة العربية باستخدام الوسائل التكنولوجية.	2.41	.749	2.44	دال عند 0.05	7	كبيرة
12	تساعد الخطة الدراسية على اكتساب المعرفة الكافية بالثقافة الإسلامية لتقديمها لغير الناطقين بالعربية.	2.69	.668	4.62	دال عند 0.01	2	كبيرة
المتوسط العام		**2.43**	**0.69**	**2.69**		**كبيرة**	

من الجدول السابق يمكن أن تستخلص أن مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة فقد جاء المتوسط العام لفقرات الاستبانة مساويا (2.43) والانحراف المعياري (0.69)، ودرجة الموافقة (كبيرة)، وهذا يدل على موافقة أعضاء هيئة التدريس على ارتفاع مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه، وجاءت في المرتبة الأولى (الخطة الدراسية البرنامج مصممة بطريقة متوازنة)، وذلك بمتوسط حسابي قدره (2.85) وانحراف معياري (0.734)، وجاءت في المرتبة الثانية (تساعد الخطة الدراسية على اكتساب المعرفة الكافية بالثقافة الإسلامية لتقديمها لغير الناطقين بالعربية)، وذلك بمتوسط حسابي قدره (2.69) وانحراف معياري (0.668) وجاءت في الترتيب الأخير (تساعد الخطة الدراسية على إعداد مواد تعليمية متنوعة ومناسبة لمتعلمي اللغة العربية من مختلف المستويات)، بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (0.665).

يتضح من الجدول أن المتوسط العام لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بلغ (2.43) بانحراف معياري قدره (0.69)، وقيمة (ت) = 2.69، وهي دالة عند مستوى (0.01) مقارنة بالوسط الفرضي (2)

وهذا يعني أن تقييم أعضاء هيئة التدريس للبرنامج يقع في المستوى الكبير، أي أن استجاباتهم كانت إيجابية بوجه عام نحو فاعلية الخطة الدراسية ومكوناتها في تحقيق أهداف إعداد معلم اللغة العربية لغةً ثانية. وتراوحت المتوسطات بين (2.07 – 2.85)، ما يشير إلى وجود تباين نسبي بين الفقرات؛ إذ جاءت بعض الجوانب قوية ودالة إحصائيًا، مثل وضوح الأهداف وتوازن الخطة، بينما كانت فقرات أخرى غير دالة، مثل إعداد المواد التعليمية أو توظيف التقنية.

وأظهرت الفقرات (1، 3، 4، 7، 12) قيم (ت) مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت المتوسطات بين (2.42 – 2.85) .وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن البرنامج يتمتع برؤية واضحة وأهداف محددة، وأن المقررات متوازنة بين الجانب النظري والتطبيقي.

هذه النتيجة تتسق مع ما أشار إليه الخليفة وكمال الدين (2011) في أن وضوح أهداف البرامج وتوازنها بين النظرية والتطبيق يعد من أهم مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلم، إذ تسهم الأهداف الواضحة في توجيه الجهود التعليمية وضبط عمليات التقويم. كما تؤكد دراسات أجنبية أن وضوح الأهداف والخطط الدراسية المتوازنة يعد من ركائز ضمان الكفاءة المهنية للمعلم في برامج إعداد المعلمين. فدراسة Shulman (1987)أشارت إلى أن البرامج الفعالة تحدد أهدافًا واضحة ومتكاملة تصوغ علاقة وثيقة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي في الميدان.

والفقرات (5، 6، 10، 11) أظهرت نتائج متفاوتة: بعضها دال عند مستوى (0.05)، مثل التدريب العملي وإعداد الاختبارات (ت = 2.11، 2.15). وبعضها غير دال، مثل توظيف التقنية (ت = 1.70، غير دال) . وتُفسّر هذه النتائج بأن البرنامج يوفر فرصًا للتطبيق العملي والتدريب، لكنها قد لا تكون كافية أو منهجية بما يسمح بالتمكن الكامل من مهارات التعليم باللغة الثانية، خاصة في مجال استخدام التكنولوجيا التعليمية.

وقد أشار المسباح (2018) إلى أن من أبرز تحديات برامج إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها ضعف التطبيق العملي مقارنة بالجوانب النظرية، وأن كثيرًا من البرامج تقتصر على التدريب الميداني المحدود. كما وجدت دراسات أجنبية Darling– Hammond (2006) أن فعالية برامج إعداد المعلمين ترتبط ارتباطًا مباشرًا بكمية ونوعية التدريب العملي وبتوظيف التقنيات الحديثة في بيئة التعلم.

والفقرة (7) "تنمي الخطة الدراسية مهارات التحليل التقابلي وتحليل أخطاء المتعلمين" جاءت دالة عند 0.01، مما يعكس اهتمام البرنامج بهذا الجانب التحليلي المهم في تدريس اللغات الثانية. وهذا يتسق مع ما أشار إليه الشبلي (2000) في أن مهارة التحليل التقابلي تمثل جوهرًا أساسًا في فهم صعوبات المتعلمين اللغوية وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة.

كما أن هذه النتيجة تنسجم مع نموذج تحليل الأخطاء الذي طرحه Corder (1981)، والذي يؤكد ضرورة أن يمتلك معلم اللغة الثانية مهارة تحليل الأخطاء بوصفها أداة تشخيصية لتحسين الأداء التعليمي.

والفقرة (12) "تساعد الخطة الدراسية على اكتساب المعرفة الكافية بالثقافة الإسلامية لتقديمها لغير الناطقين بالعربية" حصلت على أعلى المتوسطات بعد الفقرة (4) (2.69)، وكانت دالة عند (0.01)، مما

يشير إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية البعد الثقافي والديني في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. فالمعلم الفعّال في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يكون قادرًا على نقل الثقافة الإسلامية بصورة تربوية متوازنة تراعي التنوّع الثقافي لدى المتعلمين.

والفقرتان (8، 9) لم تكن دالة إحصائيًا، رغم أن متوسطاتها (2.07 – 2.21) تقترب من المتوسط الفرضي، مما يشير إلى نقص في الاهتمام بتدريب المعلمين على تصميم مواد تعليمية متنوعة تتناسب مع المستويات المختلفة لمتعلمي العربية لغة ثانية.

وقد أكدت النمري (2007) أن أغلب برامج إعداد معلم العربية تركز على الجوانب النظرية دون تدريب كافٍ على إنتاج مواد تعليمية تراعي الفروق اللغوية والثقافية بين المتعلمين.

وتشير النتائج الإجمالية إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج إعداد المعلمين كان إيجابيًا بوجه عام (ت = 2.69، دال عند 0.01)، مع تفوق واضح في وضوح الأهداف والخطة الدراسية، وضعف نسبي في الجوانب التطبيقية والتقنية. وهذا النمط من النتائج يتفق مع عدد من الدراسات العربية والأجنبية في المجال، مثل: الأغبري (2007)، الذي وجد أن أكبر تحدٍّ في برامج إعداد المعلم هو ترجمة الأهداف النظرية إلى ممارسات عملية فاعلة. كما وجد Peacock (2009) في دراسته لتقويم برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية، التي أكدت أن البرامج غالبًا ما تكون قوية من حيث المحتوى الأكاديمي وضعيفة في التدريب الميداني والتقنيات.

لذا فالبرنامج يمتلك أساسًا أكاديميًا واضحًا وأهدافًا متوازنة ومقررات مناسبة، ما يعكس جودة في البناء النظري. وتوجد ثغرات في التدريب العملي وتوظيف التقنية، تحتاج إلى إعادة تنظيم مقررات التطبيق الميداني وزيادة ورش العمل الخاصة بالتعليم الرقمي.

وقد تم طرح في نهاية الاستبانة السؤال "ما المقترحات التي تقدمها لتحسين هذا البرنامج"؟ وكانت إجابات أعضاء هيئة التدريس أن البرنامج ممتاز ويتسم بخطة ممتازة، ولكن أكد أحدهم بضرورة إضافة محور للكفايات الثقافية، كونها كفاية مهمة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

السؤال الثاني: ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب؟

للتعرف على واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة من فقرات استبانة الطلاب

جدول رقم (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لفقرات استبانة الطلاب (ن=54)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ترتيب العبارة	مستوى العبارة
1	كانت الأهداف التعليمية للبرنامج واضحة.	2.59	.861	5.00	دال عند 0.01	4	كبيرة
2	ساعدني البرنامج في تحقيق الأهداف المعلنة.	2.30	.985	2.23	دال عند 0.05	17	متوسطة
3	تغطي المقررات الدراسية الجوانب النظرية والعملية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية.	2.38	.907	3.16	دال عند 0.01	15	كبيرة
4	كانت المقررات الدراسية مفيدة ومناسبة لمستواي.	2.56	.844	4.88	دال عند 0.01	7	كبيرة
5	يتم توظيف الحاسوب والتقنيات الحديثة في تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية.	2.58	.798	5.41	دال عند 0.01	5	كبيرة
6	يوجد تدريب عملي على التدريس الفعال لمهارات وعناصر اللغة العربية لغة ثانية.	2.41	.981	2.88	دال عند 0.01	13	كبيرة
7	تنمي الخطة الدراسية مهارات التحليل التقابلي وتحليل أخطاء متعلمي اللغة.	2.19	.932	1.50	غير دال	19	متوسطة
8	ساعدتني الخطة الدراسية على اكتساب المعرفة الكافية بأسس تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية.	2.41	.863	3.27	دال عند 0.01	14	كبيرة
9	ساعدتني الخطة الدراسية على إعداد مواد تعليمية متنوعة ومناسبة لمتعلمي اللغة العربية من مختلف المستويات.	2.53	.897	4.09	دال عند 0.01	9	كبيرة
10	ساعدتني الخطة الدراسية على اكتساب المهارات اللازمة لإعداد اختبارات لغوية دقيقة وموثوقة.	2.54	.758	4.94	دال عند 0.01	8	كبيرة
11	ساعدتني الخطة الدراسية على اكتساب المهارات التقنية اللازمة لتدريس اللغة العربية باستخدام الوسائل التكنولوجية.	2.09	.872	0.77	غير دال	22	متوسطة
12	ساعدتني الخطة الدراسية على اكتساب المعرفة الكافية بالثقافة الإسلامية لتقديمها	2.15	.810	1.38	غير دال	20	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ترتيب العبارة	مستوى العبارة
	لغير الناطقين بالعربية.						
13	تعلمت كيفية تصميم خطط دروس فعالة للغة العربية لغة ثانية.	2.46	.774	4.00	دال عند 0.01	12	كبيرة
14	أستطيع إعداد مواد تعليمية متنوعة ومناسبة لمتعلمي اللغة العربية من مختلف المستويات.	2.58	.806	5.39	دال عند 0.01	6	كبيرة
15	تدربت على تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية بصورة جيدة.	2.72	.766	6.78	دال عند 0.01	2	كبيرة
16	اكتسبت المهارات اللازمة لإعداد اختبارات لغوية دقيقة وموثوقة.	2.52	.826	4.25	دال عند 0.01	10	كبيرة
17	اكتسبت المهارات التقنية اللازمة لتدريس اللغة العربية باستخدام الوسائل التكنولوجية.	2.24	.789	2.13	دال عند 0.05	18	متوسطة
18	أستطيع تطبيق المعارف النظرية التي اكتسبتها في بيئة التدريس الفعلية.	2.50	.712	4.92	دال عند 0.01	11	كبيرة
19	أستطيع تحليل أخطاء المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.	2.68	.838	6.19	دال عند 0.01	3	كبيرة
20	أستطيع تفهم المراحل التي يمر بها المتعلم في اكتساب اللغة العربية.	2.11	.749	1.04	غير دال	21	متوسطة
21	الكادر التعليمي للبرنامج يتصف بالكفاءة والمهنية.	2.74	.667	8.10	دال عند 0.01	1	كبيرة
22	البيئة التعليمية (المرافق، الأدوات، الدعم الفني) في البرنامج جيدة.	2.31	.733	2.90	دال عند 0.01	16	متوسطة
المتوسط العام		2.44	0.83	3.86	دال عند 0.01	كبيرة	

من الجدول السابق يمكن أن تستخلص أن مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى، في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة كبيرة فقد جاء المتوسط العام لفقرات الاستبانة مساويًا (2.44) والانحراف المعياري (0.83) ودرجة الموافقة (كبيرة)، وهذا يدل على موافقة الطلاب على

ارتفاع مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه وجاءت في المرتبة الأولى (الكادر التعليمي للبرنامج يتصف بالكفاءة والمهنية.) وذلك بمتوسط حسابي قدره (2.74) وانحراف معياري (0.667) وجاءت في المرتبة الثانية (تدربت على تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية بصورة جيدة.) وذلك بمتوسط حسابي قدره (2.72) وانحراف معياري (0.766) وجاءت في الترتيب الأخير (ساعدتني الخطة الدراسية على اكتساب المهارات التقنية اللازمة لتدريس اللغة العربية باستخدام الوسائل التكنولوجية.) بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.872).

والمتوسط العام لتقييم طلبة العينة لبرنامج إعداد معلمي العربية كان = 2.44) والانحراف المعياري = (0.83)، وقيمة (t) للمجموع = 3.86 وهي دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 مقارنة بالمتوسط الفرضي (2). هذا يشير إلى أن تقييم الطلبة للبرنامج أعلى معنويًا من المستوى المحايد/الافتراضي، أي وجود اتجاه إيجابي عام تجاه عناصر البرنامج؛ ومع ذلك تبيّن تفاوتًا بين البنود: بعض البنود أظهرت دلالة عالية (مثال: كفاءة الكادر التعليمي، التدريب على تقويم الأداء)، وبنود أخرى لم تُظهر دلالة إحصائية (مثال: اكتساب المعرفة بالثقافة الإسلامية، بعض جوانب التحليل التقابلي والمهارات التقنية)

ونتيجة المتوسط العام الدال إحصائيًا تدل على أن خريجي/مستخدمي البرنامج (الطلبة) قيموا البرنامج بأكثر من مجرد مستوى محايد، وهو ما يتفق مع دراسات عربية سابقة تناولت تقويم برامج إعداد المعلم ووجدت أن التقييمات الطلابية يمكن أن تعكس جوانب قوة البرنامج (مقررات، كادر، بيئة) وتحدد نقاط الضعف للتحسين. هذا النوع من الاستنتاج يتقاطع مع توصيات دراسات عربية حول وجوب ربط التقويم بمعايير جودة مهنية واضحة .

وأن تكون فقرة «الكادر التعليمي يتصف بالكفاءة والمهنية» هي الأعلى دلالة (t = 8.10) والمتوسط 2.74 يشير إلى رضى واضح لدى الطلبة عن الكادر. في سياق تقويم البرامج، تُعد كفاءة أعضاء هيئة التدريس مؤشرًا محوريًا على جودة برنامج إعداد المعلم؛ فوجود هيئة ذات خبرة ومهارة يُسهِم في قدرة الخريج على تطبيق المعارف النظرية عمليًا (التطبيقية والتقييم). تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات تقويم برامج إعداد المعلم التي اعتبرت الكادر من أقوى محددات نجاح البرامج .

وبنود مثل «تدربت على تقويم أداء المتعلمين» و«أستطيع تحليل أخطاء المتعلمين» حصلت على متوسطات مرتفعة ودلالات قوية، مما يدل على أن البرنامج نجح في جانب مهارات التقويم والتحليل والقدرة التطبيقية. هذا يتوافق مع الاتجاه الحديث في أدبيات إعداد المعلم إلى التركيز على التقييم القائم على الأداء

(performance-based assessment)وتزويد الطلبة بمهارات تقويمية قابلة للتطبيق في الصف، وأهمية التركيز على أنماط التقييم العملي والتطبيقية مذكورة بوضوح في المراجع المتخصصة .

وتقديرات البنود المتعلقة بملاءمة المقررات وتصميم الخطة جاءت إيجابية، مما يدل على اتساق المقررات مع احتياجات الطلبة ومستوى صقل المهارات. هذا يشير إلى أن المنهج يجمع بين النظرية والتطبيق إلى حدٍّ ما — وهو أمر مطلوب لتكوين معلم قادر على التدريس للمتعلمين غير الناطقين بالعربية. الأدبيات تؤكد ضرورة توازن البرامج بين المحتوى النظري والمهارات التطبيقية .

أما بند «يتم توظيف الحاسوب والتقنيات الحديثة...» حصل على متوسط مرتفع ودلالة قوية (دالة عند 0.01)، بينما بند اكتساب المهارات التقنية اللازمة لتدريس باستخدام الوسائل التكنولوجية (بند 11 و17) جاء متوسطه أقل وفي بعض الحالات غير دال. هذا التباين يشير إلى احتمال وجود فصل بين توفر/توظيف التقنية على مستوى المقرر ومستوى اكتساب الطلبة للمهارات التقنية الفعلية: قد تُستخدم أدوات تقنية في الصف، لكن الطلبة لا يشعرون بأنهم اكتسبوا مهارات تقنية كافية لتطبيقها بنفسهم. تشخيص مماثل ورد في مراجعات حول إدماج التقنية في تعليم اللغة العربية حيث يميّز الباحثون بين التوفر والاستخدام الفعّال والامتلاك المهاري لدى المعلم/المتعلم .

وعدم دلالة بنود تتعلق بالاكتساب الكافي بالثقافة الإسلامية أو مهارات التحليل التقابلي يشير إلى ثغرة: إمّا أن المقرر لا يغطّي هذه المحاور بعمق كافٍ، أو أن طرائق التدريس الحالية لا تسمح بترسيخها. هذا استنتاج عملي يمكن استخدامه كقاعدة لاقتراح تعديل المقررات أو تخصيص وحدات تطبيقية/ورش عمل لتعزيز هذه الجوانب. دراسات تقييمية عربية أشارت أيضًا إلى تكرار نقاط ضعف في جوانب ثقافية/منهجية محددة تتطلب تعديلًا مناخيًا ومنهجيًا .

أي أن البرنامج يحصل على تقييم إيجابي عام من الطلبة (المتوسط = 2.44، tدال عند 0.01)، مع نقاط قوة واضحة في كفاءة الكادر، والتدريب على تقويم الأداء، وتصميم المقررات الملائمة . كما أن هناك مناطق تحسين واضحة: تعميق عناصر الثقافة الإسلامية في سياق تعليم غير الناطقين بالعربية، وتعزيز مهارات الطلبة العملية في التقنية التعليمية والتحليل التقابلي

تشير نتائج استبانة الطلاب إلى أن البرنامج حقق مستوى كبيرًا من الرضا العام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.44) بانحراف معياري (0.83)، وهو ما يدل على أن معظم الطلاب يرون أن البرنامج يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهدافه وتنمية مهاراتهم المهنية والأكاديمية. وقد جاءت أعلى العبارات تقديرًا

حول كفاءة الكادر التعليمي (بمتوسط 2.74)، وتدريب الطلاب على تقويم أداء المتعلمين (بمتوسط 2.72)، بينما جاءت أقل العبارات حول الجوانب التقنية والثقافية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حنان سرحان النمري (2007) التي توصلت إلى أن برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية تتسم بوضوح الأهداف واتساقها مع معايير الجودة، مما ينعكس إيجابًا على رضا الطلاب عن تلك البرامج. كما تتفق أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة Darling–Hammond (2006) التي أكدت أن البرامج التي تجمع بين الأهداف الواضحة والتطبيق العملي تحقق مستويات مرتفعة من رضا المتدربين عن تعلمهم.

وفي السياق نفسه، أشار الأغبري (2007) إلى أن وضوح أهداف البرنامج والتكامل بين المقررات النظرية والتطبيقية يمثلان أحد مؤشرات نجاح برامج إعداد معلمي اللغات. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Peacock (2009) التي أوضحت أن رضا طلاب برامج تعليم اللغات يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بجودة التدريب الميداني والتكامل بين النظرية والتطبيق.

وبذلك تؤكد نتائج استبانة الطلاب أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى يسير في اتجاه متوافق مع الاتجاهات العالمية الحديثة في إعداد معلم اللغة الثانية، مع وجود حاجة لتطوير الجوانب التقنية والثقافية بما يحقق التكامل المنشود بين المعرفة الأكاديمية والكفايات المهنية.

ولأن الاعتماد على التقييم الذاتي للطلبة وحده قد يقدّم صورة متحيزة لا تغطي الأداء الفعلي على أرض الواقع؛ يوصى بالجمع مع ملاحظات الميدان وتقويم أداء خارجي. كما أن البنود غير الدالة تتطلب بحثًا نوعيًا يفسّر لماذا صدر هذا التقييم (هل ضعف محتوى؟ أم ضعف طرائق؟ أم ضعف موارد؟) . قدم البحث في نهاية الاستبانة أسئلة حول المهارات التي اكتسبها من البرنامج، والتحديات، والمقترحات من وجهة نظره، يعرضها الباحث فيما يلي:

ما أهم المهارات التي اكتسبتها من خلال هذا البرنامج؟

أكد الطلاب أن أهم المهارات المكتسبة هي التحدث والاستماع والقراءة والكتابة بالإضافة الى اكتساب كيفية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل جيد واكتساب القدرة على استخدام أدوات وتقنيات حديثة مثل التطبيقات التعليمية، منصات التعلم الإلكتروني، ووسائط التواصل الحديثة لتحسين عملية التعلم.

ما التحديات التي واجهتك خلال دراستك في هذا البرنامج وكيف تمكنت من التغلب عليها؟

أكد بعض الطلاب أن من التحديات التي واجهتهم خلال الدراسة في هذا البرنامج كثرة المواد ومتتالية امتحان وتغيير الجداول ذات وقت وحين كما أكد أحدهم أن من التحديات انه كانت هناك بعد المواد ماكنت اسمعها

قط قراءتها وفهمها أتعبني جدا، وقد تم التغلب على تلك التحديات عن طريق المرشد الأكاديمي وعن طريق الاجتهاد في التعلم.

ما المقترحات التي تقدمها لتحسين هذا البرنامج؟

وكانت إجابات الطلاب أن الخطة جيدة والبرنامج مفيد، ولكن أكد أحدهم بضرورة التركيز على التدريس التواصلي: تعزيز أساليب تدريس تركز على التواصل الشفوي والمحادثات اليومية التي تساهم في تحسين مهارات الطلاب بشكل أسرع.

إلى أي مدى أنت راضٍ عن مستوى إعدادك لتكون معلمًا للغة العربية لغة ثانية؟

أكد جميع الطلاب الى ارتفاع مستوى الرضا لدى الطلاب عن مستوى الأعداد ليكونوا معلمين للغة العربية لغة ثانية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كلا من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه؟ للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كلا من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه تم استخدام اختبار ت (independent Sample T–test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (7) الفروق بين اتجاهات كلا من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	ت
الطلاب	54	2.44	0.83	72	.106	1.649
أعضاء هيئة التدريس	20	2.43	0.69			

من الجدول السابق تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كلا من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه حيث جاء مستوى الدلالة مساويا (0.106) أكبر من (0.05) ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كلا من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه.

ملخص النتائج: بالنظر لما تم التوصل إليه من نتائج يمكن استخلاص الآتي:

- مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة فقد جاء المتوسط العام لفقرات الاستبانة مساويا (2.43)، والانحراف المعياري (0.69) ودرجة الموافقة (كبيرة) وهذا يدل على موافقة أعضاء هيئة التدريس على ارتفاع مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه.
- مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة كبيرة، فقد جاء المتوسط العام لفقرات الاستبانة مساويا (2.44) والانحراف المعياري (0.83) ودرجة الموافقة (كبيرة) وهذا يدل على موافقة الطلاب على ارتفاع مستوى برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كلا من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة أم القرى في ضوء أهدافه.

المقارنة بين نتائج الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

أولًا: عرض موجز للنتائج العامة: ويوضح جدول (8) موجز للنتائج العامة

جدول (8) موجز للنتائج العامة

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط العام	مستوى التقدير	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
أعضاء هيئة التدريس	20	2.43	كبيرة	0.69	دالة عند 0.01
الطلاب	54	2.44	كبيرة	0.83	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول أن كلا الفئتين قدّرتا البرنامج بمستوى "كبير"، أي أن الانطباع العام عن البرنامج إيجابي من الجانبين، ومع ذلك فإن نمط الاستجابات التفصيلية يكشف عن فروق نوعية في تقدير بعض الأبعاد بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، كما يلي:

ثانيًا: أوجه الاتفاق بين المجموعتين

وضوح الأهداف التعليمية ومناسبتها: كلا المجموعتين (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) أعطتا فقرات الأهداف التعليمية قيمًا مرتفعة: متوسط أعضاء هيئة التدريس: (2.85)، ومتوسط الطلاب: (2.59) وهذا يدل على أن البرنامج يتميز بوضوح أهدافه واتساقها مع محتواه، وهو ما اعتبره المشاركون أحد أبرز نقاط القوة في الخطة الدراسية.

وقد أكدت النمري (2007) في دراستها على أهمية وضوح الأهداف في برامج إعداد المعلم، وعدّته من معايير الجودة الرئيسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره Shulman (1987) من أن البرامج الناجحة في إعداد المعلمين تمتاز بتحديد دقيق للأهداف التي توجه الممارسة التعليمية والتقويم.

فاعلية المقررات الدراسية وتوازنها بين النظرية والتطبيق

كلا الفئتين اتفقتا على أن المقررات الدراسية متوازنة ومفيدة: متوسط أعضاء هيئة التدريس: (2.77)، متوسط الطلاب: (2.56)

ويعني ذلك أن البرنامج يوفر محتوى مناسبًا يغطي الجوانب النظرية والتطبيقية، وهو ما يتسق مع توصيات الشبلي (2000) الذي شدد على ضرورة التوازن في محتوى برامج إعداد المعلم لتحقيق تكامل المعرفة الأكاديمية والعملية. كما تدعم هذه النتيجة دراسات مثل Darling–Hammond (2006) التي أكدت أن فعالية إعداد المعلمين تعتمد على تكامل المقررات النظرية مع فرص التطبيق الميداني.

الجوانب التطبيقية والتدريب الميداني:

كلا المجموعتين أشارت إلى وجود فرص تدريب عملي جيدة نسبيًا، ولكن ليست بالمستوى الأمثل: متوسط أعضاء هيئة التدريس: (2.40)، ومتوسط الطلاب: (2.41)

وهذا يدل على إدراك مشترك بأن التدريب العملي موجود، لكنه يحتاج إلى مزيد من التنظيم والتنوع.

وقد أكّد الأغبري (2007) أن التدريب العملي في برامج إعداد المعلمين يمثل محور الضعف الأكثر شيوعًا، رغم الوعي بأهميته.

تنمية مهارات التقويم اللغوي وتحليل الأخطاء:

اتفق الطرفان على أن البرنامج يسهم في تنمية مهارات التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء اللغوية: متوسط أعضاء هيئة التدريس: (2.63)، ومتوسط الطلاب: (2.19)

رغم انخفاض متوسط الطلاب نسبيًا، فإن وجود هذه الفقرة في المستوى الكبير يشير إلى إدراك فعلي لأهمية الجانب التقويمي. ويعزز ذلك ما ذكره **Corder** (1981) حول دور تحليل الأخطاء في تطوير ممارسات تدريس اللغات الثانية.

ثالثًا: أوجه الاختلاف بين المجموعتين:

توظيف التقنية في التدريس

- أعضاء هيئة التدريس: متوسط (2.10)
- الطلاب: متوسط (2.24)

الطلاب أظهروا رضًا أكبر نسبيًا عن استخدام التقنية مقارنة بأعضاء هيئة التدريس، ربما لأنهم يتفاعلون مباشرة مع الأنشطة الرقمية داخل القاعات، في حين يقيّمها الأساتذة من منظور أوسع يرتبط بتصميم المقرر والبنية التقنية العامة.

وهذا الفارق أشار إليه المسباح (2018) بأن الرضا عن استخدام التقنية غالبًا ما يكون أعلى لدى المتعلمين منه لدى أعضاء هيئة التدريس، بسبب اختلاف التوقعات والأدوار التقنية.

الثقافة الإسلامية والمكون القيمي:

- أعضاء هيئة التدريس: متوسط (2.69)
- الطلاب: متوسط (2.15)

أعضاء هيئة التدريس قيّموا المكون الثقافي الإسلامي بدرجة أعلى، مما يدل على أنهم يرونه جزءًا محوريًا في هوية البرنامج، بينما الطلاب ربما لم يشعروا بأثر مباشر لهذا المكون في تجربتهم اليومية.

ويرجع ذلك إلى ما أشار إليه الكسباني (2020) بأن نقل الثقافة الإسلامية في تعليم اللغة الثانية يحتاج إلى معالجات تربوية متجددة تراعي الخلفيات الثقافية للمتعلمين.

إعداد المواد التعليمية المتنوعة

- أعضاء هيئة التدريس: متوسط (2.10)
- الطلاب: متوسط (2.53)

الطلاب قيّموا هذا الجانب بدرجة أعلى، مما يشير إلى أنهم شعروا بتنوع نسبي في المواد التعليمية المقدمة لهم، بينما يرى أعضاء هيئة التدريس أن هذا التنوع لا يزال محدودًا من حيث الجودة والتصميم.

ويُفسّر هذا التباين بأن المعلم قد يرى جوانب نقص لا يدركها الطالب الذي يتفاعل مع المحتوى بشكل تلقائي.

وقد لاحظت النمري (2007) نتيجة مشابهة في تقويم برامج إعداد المعلمين، حيث تباينت آراء الأساتذة والطلاب حول جودة المواد التعليمية المستخدمة.

البيئة التعليمية والمرافق

- أعضاء هيئة التدريس: متوسط (2.31)
- الطلاب: متوسط (2.31)

رغم اتفاق المتوسط، إلا أن الانحراف المعياري لدى الطلاب (0.73) كان أكبر من أعضاء هيئة التدريس (0.65)، مما يعني تفاوتًا أكبر في آراء الطلاب حول البيئة التعليمية، ربما بسبب اختلاف القاعات أو

الأدوات. وهذا يتسق مع ما ذكره Peacock (2009) من أن تنوع البيئات الميدانية يؤدي إلى تفاوت في رضا المتدربين.

رابعًا: التفسير العام للمقارنة:

1. التقارب العام بين متوسطات المجموعتين (2.43 مقابل 2.44) يعكس انسجامًا نسبيًا في تقييم جودة البرنامج، مما يدعم صدق نتائج التقويم.
2. أعضاء هيئة التدريس أكثر تحفظًا في تقييم الجوانب التطبيقية والتقنية، وهو متوقع لأنهم يقيسونها بمعايير مهنية دقيقة.
3. الطلاب أكثر رضا عن الأنشطة العملية والمحتوى لأنهم يعيشون التجربة التعليمية مباشرة.
4. كلا الطرفين متفق على قوة البرنامج في وضوح الأهداف وتوازن المقررات، مع حاجة لتطوير التدريب العملي وتكامل التقنية والثقافة.

خامسًا: المقارنة بالدراسات السابقة: ويوضح جدول (9) موجز المقارنة بالدراسات السابقة

جدول (9) موجز المقارنة بالدراسات السابقة

الجانب	اتفاق النتائج مع الدراسات	الدراسات الداعمة
وضوح الأهداف وتوازن المقررات	متفق	النمري (2007)، Shulman (1987)
ضعف التدريب العملي	متفق	الأغبري (2007)، Darling-Hammond (2006)
ضعف توظيف التقنية	متفق جزئيًا	المسباح (2018)
المكون الثقافي الإسلامي	متفق جزئيًا	الكسباني (2020)
إعداد المواد التعليمية	متباين	النمري (2007)
البيئة التعليمية	متفق	Peacock (2009)

وتُظهر المقارنة أن البرنامج يحظى بتقدير إيجابي عام من الطرفين، **وأن** الاختلافات بين الأساتذة والطلاب تتعلق بمستوى التعمق في النظرة التربوية. فالأساتذة يركّزون على الكفايات التصميمية والمنهجية، بينما الطلاب يهتمون بخبرتهم التعليمية المباشرة. ويؤكد هذا ما ذهب إليه Darling-Hammond (2006) من أن تقويم برامج إعداد المعلم يجب أن يُبنى على تكامل منظور الخبير ومنظور المتعلم.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تعزيز تدريب أعضاء هيئة التدريس والمتدربين على تصميم مواد تعليمية تتنوع في الشكل والمستوى وتستثمر الوسائط المتعددة.
2. تبني نموذج تقويم شامل للبرنامج يجمع بين رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والخريجين وأرباب العمل.
3. تعزيز محتوى الثقافة الإسلامية والاتصال بين الثقافات لضمان تكامل الهوية اللغوية والثقافية في التعليم.
4. إدماج وحدات تطبيقية مركّزة على تصميم مواد تعليمية متنوعة وورش عمل للتقنية التعليمية (مختبرات تطبيقية)، مع تقييم قائم على الأداء.
5. تطوير مقررات أو مكونات من المقررات تعنى بالثقافة الإسلامية في إطار تدريسي قائم على المهام (task–based) ليشعر الطلبة بملائمة التطبيق والتقديم لغير الناطقين بالعربية.
6. تدريب إضافي لأعضاء هيئة التدريس على توظيف التقنية بفعالية تعليمية (منهجية مدمجة لا تقتصر على وجود الأجهزة فقط)
7. إعادة صياغة أدوات القياس (الاستبانة / المقياس) في الدراسات اللاحقة لتحديد أسباب ضعف بنود محددة (مقابلات شبه منظمة أو مجموعات تركيز مع الطلبة)
8. متابعة تقويم خارجي/اعتماد يستعين بمعايير جودة معتمدة دوليًا في إعداد المعلمين (لضمان مواصلة التحسين)

بحوث مستقبلية

1. دراسة متابعة معيارية تقارن مخرجات هذا البرنامج مع برامج إعداد معلم في جامعات أخرى.
2. تجربة تطبيقية لتدخل تدريسي (مثل ورش تقنية/تصميم مواد) وقياس أثره قبل/بعد.
3. إجراء تحليل عاملي للاستبانة للتأكد من بنية الأبعاد (تركيب البنية الصدقية والموضوعية للأداة).

المراجع العربية:

أحمد، سناء محمد حسن أحمد (2018). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة سوهاج لمهارات التدريس المتمايز من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية –جامعة أسيوط. 34 (12). 744–788

الأغبري، بدر سعيد. (2007). *الأستاذ الجامعي: إعداده وتأهيله وتدريبه* .في :دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، صنعاء: مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة صنعاء.

التويجري، أحمد محمد (2019). تصور مقترح لمخرجات برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، 4(5)، 252–288.

الحافي، ماجد بن مقعد (2019). تقويم الممارسات التدريسية للطالب المعلم "تخصص اللغة العربية" في ضوء المدخل التكاملي. مجلة كلية التربية، 30 ع (119)، 294–262

الحروب، زهير حسن حسين (2020). أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن.

حمزة، عبد الله أسوان (2012). تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي 5 (10)، 53–51.

الحميد، منى بنت عبد الله. (2019). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معايير الجودة الأكاديمية الوطنية (NCAAA) (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.

الخليفة، حسن جعفر، وهاشم كمال الدين محمد. (2011). التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

السمان، مروان شحاته (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشبلي، إبراهيم مهدي. (2000). المناهج: بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الشمري، خالد عبد الرحمن. (2021). جودة برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية على الجامعات السعودية (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد العزيز، عبد الله محمد. (2018). تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة الشاملة. القاهرة: دار الفكر العربي.

العنزي، خالد عبد الرحمن. (2020). تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية: دراسة تحليلية تطويرية (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العوضي، سامية حسن. (2017). تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.

الكسباني، محمد السيد علي. (2020). تقويم المنهج في ضوء معايير الجودة والاعتماد. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، أحمد عبد الفتاح. (2020). تقويم برنامج "بارع" لإعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – جامعة العريش في ضوء المواصفات القومية لخريجي كليات التربية ومعلمي المستقبل (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة العريش، القاهرة.

المسباح، سالم بن عبد الرحمن. (2018). إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والطموح. الكويت: مكتبة الفلاح.

المعجل، طلال بن محمد، وال شطيف، إبراهيم محمد (2017). المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 357،76–380.

المعمري، ألطاف محمد، والجويد، صفاء على (2018). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة أب في ضوء معايير الجودة الشاملة دراسة مقارنة وتصور مقترح، مجلة الباحث العلمي للعلوم الإنسانية، 1 (40)، 153–162.

موسى، أحمد، كمال طاهر (2020). الإعداد التحضيري المتميز لمعلمي اللغة العربية بكلية التربية عند العريش على ضوء المواصفات القومية لعلمي المستقبل، المجلة التربوية، 15 (75)، 902–849.

النمري، حنان سرحان. (2007). المقررات التربوية في برنامج إعداد المعلم لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومعايير الجودة الشاملة: دراسة تقويمية وتصور مقترح .مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 126، 45–88.

المراجع الأجنبية:

Burns, A., & Richards, J. C. (2018). The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Corder, S. Pit. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Darling-Hammond, Linda. (2006). Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Freeman, D. (2016). Educating Second Language Teachers: The Cambridge Guide to Learning to Teach Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Isiner. S, Ali. E (2019). Becoming a Teacher Educator: Journey of a Primary School Teacher, Eurasian Journal of Educational Research 83, 81-102.

Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. New York: Routledge.

Mercer, S., & Ryan, S. (2021). Exploring Psychology in Language Learning and Teaching (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Peacock, M. (2009). The Evaluation of Foreign Language Teacher Education Programs. Language Teaching Research, 13(3), 259–278.

Richards, J. C. (2017). Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Russell, R. (2009); A program evaluation of cardinal stritcn university, undergraduate teacher education program. Ph. D. Dissertation card in al striteh university.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.

Zeichner, K. (2020). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. Journal of Teacher Education, 71(1), 21–34.