

تصوّر مقترح لمحتوى الخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات التربية بدولة الكويت

د. نوال عبدالكريم التويجري

مؤسسة الجهراء الأهلية للخدمات التعليمية - التعليم الخاص

دولة الكويت

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية تقديم تصوّر مقترح لمحتوى الخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات التربية بدولة الكويت، وذلك بناءً على مرئيات أساتذة هذه الكليات، ومعلّمي اللغة العربية المتخرجين منها، بشأن خطط إعداد المعلّم القائمة في الكليات وتصوراتهم الذاتية لتطويرها.

عمدت الباحثة إلى تصميم استبانتيّن: الأولى للأساتذة، والثانية للمعلّمين. وتتكوّن كل منهما من (١٠) أسئلة من النوع المغلق - المفتوح، بهدف تحديد درجة أهمية المقررات المتضمنة في الخطط الحالية لإعداد معلّم اللغة العربية، ومدى كفاية نسب مكونات كل خطة، وملاءمتها لإعداد معلّم مؤهل للمرحلة الابتدائية. وبعد التأكد من ثبات الأدوات وصدقها بالطرق المناسبة، قامت الباحثة بتطبيقها على (٢٠) أستاذاً جامعياً في كليات التربية بالكويت، بالإضافة إلى (٢٨٢) معلّماً من خريجي كليات التربية.

وفي ضوء نتائج تحليل استجابات أفراد العينة لأسئلة الاستبانة، قامت الباحثة بصياغة التصوّر المقترح لمحتوى الخطة، وذلك استناداً على معايير إعداد المعلّم. ويتضمّن التصوّر خطة دراسية موحدة لكليات التربية تشتمل على (٥١) مقرراً تتطلّب (١٣٨) ساعة معتمدة، ولمدة أربع سنوات، منها (١٥) ساعة معتمدة للإعداد الثقافى، و(٦٠) ساعة معتمدة - للإعداد التخصصي، و(٦٣) ساعة معتمدة - للإعداد المهني والتربية العملية، حيث تم تسمية المقررات لكل مكون في الخطة، ومتطلباتها المسبقة. وتوصي الباحثة الجهات المعنية بدراسة هذا التصوّر، وإيجاد الآليات المناسبة لتنفيذه على أرض الواقع.

المقدمة

يُعدّ المعلّم ركناً أساسياً في العملية التعليمية - التعلمية، وتزايد أهميته في عصرٍ تراكمت فيه المعارف، وكثرت فيه المتطلبات، وصار يتعيّن عليه لا أن يكون

على دراية بمستجدات المعرفة فحسب، بل وأن يصبح أيضاً قائداً يؤثر تأثيراً كبيراً في طلبته، باعتباره العنصر الفعّال في تنشئة الطلبة. ولما كانت "أهم سمات التربية العربية هي التربية اللغوية والتربية الدينية" (عصر، ١٩٩٧: ٢١١)، فإن معلّم اللغة العربية أكثر أهميةً وفاعليةً من غيره نظراً لطبيعته ومادته وخصائصها ودورها في العملية التعليمية كأساس في تعلّم المواد الأخرى، فاللغة وعاء الثقافة، وأداة الاتصال والتعاش بين افراد المجتمع، وأداة التفكير، وأداة التعبير، كما أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ولسان العقيدة الإسلامية، علاوة على أنها غنيّة بالموارد والألفاظ والمفردات، ويتميّز أسلوبها بالمجاز ولغة الضاد (أحمد، ٢٠٠٠).

ومن هذا المنطلق، تزايد الاهتمام في الوقت المعاصر بتقويم برامج إعداد معلّم اللغة العربية، وتطوير خططها ومكوّناتها وأهدافها، وجعلها مواكبةً للتطورات السريعة والمتلاحقة التي يمرّ بها عالم اليوم في مجالات الفكر التربوي والتقني والاتصالي سعياً نحو تحسين مستوى كفاءة هذه البرامج وفعّاليّتها في تأهيل معلّمين متميّزين قادرين على أداء الوظائف الجديدة لمعلّمي المستقبل. وضمن هذا السياق، تؤكد منظمة اليونسكو على اعتبار قضية إعداد المعلّم بمثابة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في القرن الحادي والعشرين، لذا أصبح ملحاً إعادة النظر في برامج إعداد معلّم اللغة العربية، حيث يحظى تطوير برامج إعداد معلّم اللغة العربية بالكثير من الدراسات والمؤتمرات على المستوى الإقليمي والدولي (عيسى، ٢٠٠٤)، الأمر الذي يطرح الحاجة إلى تقويم برامج إعداد معلّم اللغة العربية في كليات المعلمين. وعليه ارتأت الباحثة أن تتصدّى لدراسة هذه المشكلة في هذا البحث، عن طريق تقويم الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلّمي اللغة العربية في كلية التربية الأساسية وكلية التربية بجامعة الكويت، وإعداد تصوّر مقترح لخطة دراسية تتوافق مع مستجدات الواقع وحاجات الطلبة، ومع استراتيجيات تطوير التربية في الكويت.

مشكلة الدراسة

تطرح كلية التربية الأساسية بالكويت برنامج إعداد معلّم المرحلة الابتدائية، متبعةً نظام المقررات، حيث يجتاز الطالب (١٣٠) وحدة دراسية

(ساعة معتمدة) تشمل التدريب الميداني؛ وتستغرق الدراسة أربع سنوات، أي ثمانية فصول دراسية (كلية التربية الأساسية، ٢٠١٤). أما في كلية التربية في جامعة الكويت (٢٠١٤)، فإن إعداد معلّم اللغة العربية يتم في إطار نظام الساعات المعتمدة، وضمن ثلاثة برامج هي: برنامج إعداد معلّمة رياض الأطفال، ومعلّم المرحلة الابتدائية، ومعلّم المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتشمل الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلّم المرحلة الابتدائية (١٣٥) ساعة معتمدة.

وحّد القلاف (٢٠٠٩) بعض جوانب القصور في إعداد معلّم ما قبل الخدمة في كليات إعداد المعلم بالكويت، أهمها ضعف التكامل بين مكونات الأعداد الثلاثة وانخفاض مستوى جودة المقررات التطبيقية، وتدني مستوى المدخلات في كليات التربية، وغياب معايير قبول الطلبة المستجدين. وفي السياق ذاته، أشارت بعض الدراسات (الكندري والجامع والعبد الغفور، ١٩٩٣؛ العازمي والعازمي والهميم، ٢٠٠٨؛ المجادي والقلاف والعنيزي، ٢٠١١؛ الحميدي وجوهر، ٢٠١٢) إلى أن هناك ضعفاً في مدخلات كلية التربية الأساسية، وفي برامج إعداد معلّم اللغة العربية بالكلية من حيث البنية والمحتوى، حيث أنها تهمل الجانب التطبيقي المتعلّق بتدريب المتعلّمين على اكتساب المهارات اللغوية، تحدثاً وكتابةً وقراءةً واستماعاً، أضف إلى تقادمها وعدم مساهمتها للمستجدات التربوية في تدريس اللغة العربية، رغم تزايد أعداد المنتسبين إلى تلك البرامج، وما يتطلبه ذلك من إعادة النظر في خططها الدراسية.

ووجدت دراسة الصالحي وعبيد (٢٠١٠، ٢٦٢) أن طلبة برامج إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية " يشكون من التكرار والتداخل بين مفردات محتوى المقررات الدراسية، وعدم جدوى بعض المقررات، نظراً لهامشيّتها وعدم ارتباطها مباشرةً بتخصّص الطالب ومهنته في المستقبل "، كما أن مضمون بعض المقررات التربوية يشير إلى " تدني مستوى جودة المعرفة والمهارات المتضمّنة فيها بسبب عدم مواكبتها لحاجاته الفعلية في التدريب الميداني "، ناهيك عن قلة عدد ساعات التربية العملية بالمدارس، ممّا قد يؤثّر

سلباً على فاعلية الممارسات الصفية للطالب بعد تخرجه من الكلية. إن كل ذلك يؤسس الحاجة لصياغة تصوّر واضح لمحتوى الخطة الدراسية المبتغاة لبرنامج إعداد معلّم اللغة العربية.

ومن هذا المنطلق، قامت الباحثة بصياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

"ما التصوّر المقترح لمحتوى الخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بكتّيات التربية في الكويت كما يراه أساتذة الكلية والمعلّمون المتخرجون منها؟"، ويتفرّع عنه الأسئلة الآتية:

١ - ما الأهمية النسبية لمقررات خطط إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كتّيات التربية بالكويت، كما يراها أساتذة الكليات ومعلّمو اللغة العربية المتخرجون منها؟

٢ - ما واقع الخطط الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، كما يراها أساتذة كليات التربية ومعلّمو اللغة العربية المتخرجون منها؟

٣ - ما التصوّر المقترح للخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في الكويت؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

١ - رصد واقع الخطط والمقررات الدراسية اللازمة لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بالكويت من منظور أساتذة كتّيات التربية، ومعلّمي اللغة العربية المتخرجين منها.

٢ - وضع التصوّر المقترح للخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بالكويت، وذلك في ضوء نتائج تقييم الخطط من قبل أساتذة كتّيات التربية ومعلّمي اللغة العربية المتخرجين منها.

أهمية الدراسة

- ١ - تكمن أهمية الدراسة في الحاجة إلى إعداد معلم اللغة العربية يواكب مستجدات تطوّر التعليم في الكويت، ويشغل على تطوير ذاته لمواجهة التحديات التي تفرضها التغيرات المطردة في عمله اليومي.
- ٢ - يسهم التصوّر المقترح في هذه الدراسة في تبصير المسؤولين والمعنيين بتطوير التعليم في برامج إعداد معلم اللغة العربية، وتحديد درجة اتساقها مع المعايير المعتمدة عالمياً للبرامج الأكاديمية.
- ٣ - تُعدّ هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - الأولى من نوعها، من حيث تقييم الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلم اللغة العربية في جميع كليات التربية بالكويت، وصياغة تصوّر لخطة مشتركة، فيما اقتضت الدراسات السابقة (الحميدي وجوهر، ٢٠١٢)، المماثلة للدراسة، على كلية التربية الأساسية.

حدود الدراسة

- تم إعداد هذه الدراسة ضمن المحدّدات الآتية:
- ١ - تقتصر الدراسة على الخطط الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، ولا تشمل برامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية.
 - ٢ - يختصّ البحث بأساتذة وطلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية فقط.
 - ٣ - تتحدّد الدراسة زمنياً بالفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، والذي تم فيه جمع بياناتها.

مصطلحات الدراسة

برامج إعداد المعلم: "البرامج المخطّطة والمنظّمة وفق النظريات التربوية والنفسية، التي تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلبة المعلمين

بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية، والكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو المهني، وزيادة إنتاجيتهم التعليمية" (العقيلي، ٢٠١١: ١٠٩).

الخطة الدراسية: مجموع المقررات الدراسية التي يشتمل عليها البرنامج، والمعمول بها حالياً، والتي تضمّ المساقات المطلوبة لتكوين المعلمّ الثقافي، والتخصّصي، والتربوي (المساقات التربوية والتربية الميدانية)، ضمن عددٍ محدّدٍ من الساعات المعتمدة، بهدف إعداد معلّم متميّز للغة العربية في المرحلة الابتدائية.

المقرر الدراسي: هي الوحدات التدريسية التي يتمّ تحديدها حالياً على أساس الساعة المعتمدة، حيث يتمّ معادلة الساعات المعتمدة للمقرّر بالساعات الفعلية المخصّصة لتدريسه في الموقف التعليمي المعني.

كليات التربية: مؤسسات تربوية تُعنى بإعداد معلّمي المرحلة الابتدائية إعداداً مهنيّاً وتخصّصيّاً، وتمنحهم درجة البكالوريوس، ويُقصد بها في البحث كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن كثيراً من المعايير العالمية المعاصرة في مجال بناء برامج إعداد المعلمّ وتطورها، على غرار معايير المجلس الوطني لإعتماد برامج إعداد المعلمّ (NCATE, 2002)، تطالب المؤسسات التربوية بأن تظهر تميّزاً نوعياً في بناء برامجها من خلال تحديث الإعداد التربوي للمعلّم وفقاً للنظريات والأفكار الجديدة، غير أن هذه المعايير تختزل مفهوم التعلّم، وتغفل العمليات الوسيطة بين التدريس والتعلّم، وتخفي الجوانب المعيارية والقيمية في برامج إعداد المعلمّ (Darling-Hammon & Bransford, 2005).

برامج إعداد المعلمّ في السياق التاريخي والاجتماعي:

يرى مدبولي (٢٠٠٤: ١٧) أن "التقسيم الكلاسيكي للمعارف التي يحتاجها المعلمّ لممارسة مهنة التدريس، من معارفٍ تخصّصيةٍ، وتربويةٍ مهنيةٍ،

وثقافية عامة، يتوافق مع الثبات النسبي في الأدوار المعرفية للمعلم، والذي انعكس على برامج الإعداد، فغلب عليها لفترات طويلة النموذج الأكاديمي في إعداد المعلم، الذي يركز على فكرة أن "التدريس عمل فطري، وأن المعلم الناجح لا يحتاج إلا إلى الفطرة السليمة لكي يمارس مهنته، بينما يحتاج أكثر إلى التمكن من المادة التي يقوم بتدريسها"، الأمر الذي يستوجب التركيز على إعداد المعلم في مادة التخصص، وهو ما ترتب عليه هشاشة المعارف التربوية المقدمة للطلبة. وقد أدّى ذلك إلى " إحياء حركة بحثية ذات خلفية سلوكية تسعى إلى إرساء قاعدة معرفية وافية حول التدريس الفعال، بحيث يمكن من خلالها بناء برامج علمية رصينة لإعداد المعلمين الذين يتسم أداؤهم بالفاعلية" (Zeichner & Liston, 1990: 7). وكان لحركة التدريس الفعال أثرها الكبير في ظهور النموذج القائم على الكفايات (Competency-based Teacher Education)، الذي ساد خلال السبعينيات والثمانينيات في كثير من المؤسسات التربوية العربية، ومنها دولة الكويت.

غير أن نموذج الكفايات يعتمد على الآلية والميكانيكية في النظرة إلى العملية التربوية، حيث يهمل السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التدريس، ويهتم بالكفايات التي تتحقق من خلال التدريس المباشر، مما يؤدي إلى إغفال السياق التربوي، وأهداف المتعلمين وقيمهم، الأمر الذي استدعى تغيير الدور المعرفي للمعلم من دور الوسيط بين المعرفة والمتعلمين إلى القيام بدور الميسر لحصولهم على المعرفة، ومن ثم بروز الدعوة إلى انفتاح التعليم على المجتمع الكبير بتنظيماته الأهلية والمهنية، وظهور مفاهيم جديدة في إعداد المعلم، مثل الشراكة المجتمعية، ومدارس التنمية المهنية، وغيرها. وكل هذه العوامل ساعدت على ظهور النموذج التعاوني (Collaborative Paradigm) في إعداد المعلم.

وبموازاة ذلك الزخم، كان الاتجاه الاجتماعي حاضراً في التنظير لإعداد المعلم، متمثلاً في أفكار المدرسة البنائية حول دور التعليم في إعادة إنتاج الواقع،

حيث ظهر نموذج "إعادة البناء الاجتماعي" (Social Reconstruction Paradigm)، الذي ركّز على تربية المعلمين على التفكير في ممارساتهم العملية، موجّهين في ذلك بالبحث والاستقصاء (Liston & Zeichner, 1991). كما أن التغيّرات المتنوعة في عمليّات الاتصال والتعليم والتعلّم بعصر الثورة المعلوماتية جعلت المهمة الأساسية للمعلّم هي إعانة الطالب على "مواجهة ذخيرة مختلطة من المعلومات، والتحكّم فيها، وانتقاء ما هو صالح منها لتطوير الفرد والمجتمع" (شريف، ٢٠٠٥: ٥٢)، ممّا يفرض إحداث تغييرات جذرية في عملية إعداد المعلمين.

الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلّمي اللغة العربية:

تشمل نُظُم إعداد معلّم اللغة العربية النظام التتابعي والنظام التكاملي، ويُقصد بالنظام التتابعي نظام يحدّد الطلبة من الجانب التخصصي في الكليّات ذات الصلة بالتخصص، وإذا ما تخرّجوا يستطيعون الالتحاق بمهنة التعليم عن طريق التحاقهم بكلية التربية التي تعدّهم لهذه المهنة. ويتم ذلك من خلال دراسة لمدة أربع سنوات للإعداد التخصصي مشفوعةً بسنةٍ للإعداد المهني. أما في النظام التكاملي فيدرّس الطلبة خلال أربع سنوات مقرراتهم التخصصية والمهنية والثقافية بشكلٍ متزامنٍ. واقترح مذكور (٢٠٠٥) نظاماً متكاملًا من الإعداد يتمركز حول الإعداد التخصصي خلال السنوات الأولى، ثم يليه التركيز على البُعد المهني في السنوات الأخيرة كي يكون المعلم متمكّنًا من المستجّدات في اختصاصه.

ومن نافل القول أن غالبية كليات التربية في البلدان العربية، وفي دول الخليج بوجهٍ خاصٍ، لا تزال تعتمد النموذج التقليدي في إعداد معلّم اللغة العربية، الذي يرتبط بالتوجّه الأكاديمي لتعليم اللغات والآداب، ويشدّد على دور المعلّم كاختصاصي للمادة الدراسية، حيث يجري التأكيد على أهمية الإعداد النظري، مع وجود فرصٍ محدودةٍ لتوظيف المعارف والمهارات المكتسبة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١). ورغم الاختلاف النسبي في الظروف الاجتماعية والتاريخية، إلا أن واقع مؤسسات إعداد المعلمين في دول الخليج يتسم بخصائص مشتركة، أهمّها " تعدّد الجهات المسؤولة عن الإعداد والتدريب،

والنمطية في الإعداد بتقديم برامج موحدة لجميع طلبة كليات التربية، والتفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي لمكونات برامج الإعداد، وعدم التوازن بين الجوانب النظرية والعملية، والانفصال بين إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة، وتدريبه وتأهيله بعدها " (المفرج والمطيري وحماة، ٢٠٠٧، ٢٠-٢١).

إن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعاهد المعلمين بالبلدان العربية تتفاوت في حجم ووزن المكونات الأساسية لتلك البرامج، وهي: المكون الأكاديمي، والمكون المهني، والمكون الثقافي، ومكون التربية الميدانية، حيث لا يتوافر معيار واضح لتحديد حجم ونسبة كل من هذه المكونات، حيث يحدد بعض الباحثين (شوق ومحمود، ٢٠٠٢) النسب التالية: (٢٥-٦٠٪) لتدريس المقررات العامة، (٢٧٪) - للمقررات التربوية، (٤٨-٧٢٪) من الساعات للمقررات التخصصية، بينما ترى المفرج وآخرون (٢٠٠٧، ٥٥) أن هذه النسب تعادل في المتوسط (١٠٪)، (٧٠٪)، (٢٠٪)، على التوالي.

وفيما رأى المشاركون في مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠٠١، ٢٤٢) ضرورة تخصيص نسبة (٢٥٪) لكل من هذه المكونات الأربعة، اقترح الكندري (٢٠٠٢) أن يتم "تمديد مدة الإعداد إلى خمس سنوات"، وأن يتم توزيع إجمالي عدد الساعات المقررة لإعداد المعلم بحسب النسب التالية: " (١٠٪) - لمقررات الثقافة العامة، (٢٠٪) - للمقررات التربوية (وتشمل التربية الميدانية)، (٧٠٪) من الساعات للمقررات التخصصية " (ص: ٢٦). ومن جهته، يتصور يحيى (٢٠٠٤، ٨٤) أن تكون الأوزان السابقة كما يأتي: (٥٪) - لمواد الثقافة العامة، (٢٠٪) - لمواد الإعداد التربوي، (٧٠٪) لمواد الاختصاص. وفي ضوء مفهوم الإعداد التكاملي، يقترح الفهد (٢٠٠٧: ٢٧٧) ألا يقل الحد الأدنى لتأهيل المعلم عن (١٢٠) وحدة دراسية، بحيث يتم تخصيص نسبة (٣٠٪) لكل من الإعداد العام والتخصصي والتربوي، و (١٠٪) للتربية الميدانية.

غير أن برامج إعداد المعلم لا توفر فرصاً للتدريب الميداني تتناسب مع أهمية هذا التدريب وأثره على مستقبله الوظيفي. فمراجعة مكونات برامج

الإعداد توحى بسيادة النظرة التقليدية لمهنة التعليم على أنها "حرفة يمكن إتقانها عن طريق التقليد أو الممارسة أو الخبرة، وليست مهنةً تحتاج إلى إعدادٍ وتدريبٍ ميدانيٍّ خاصٍ، وفق شروطٍ مقننةٍ"، إضافةً إلى "انعدام التنسيق بين تدريب المعلم قبل الخدمة بكليات التربية، وتدريبه أثناء الخدمة في وحدات التدريب والتأهيل بوزارة التربية" (المفرج والمطيري وحماة، ٢٠٠٧: ٢٠-٢١). ويترتب على ضعف برامج الإعداد قصور ملموس في أداء الطلبة المعلمين بكليات التربية، حيث تتجسد بعض مؤشرات ضعف إعداد معلم اللغة العربية، برأي علوان (٢٠٠٥: ٢٩٠)، في "زيادة أعداد الطلبة الراسبين في اختبارات الإملاء من بين الطلبة الذين أوشكوا على إنهاء دراستهم في الكلية؛ وضعف شديد في المهارات اللغوية الأساسية لدى طلبة المستويات الدراسية العليا في اختبارات اللغة العربية؛ وتدني مستويات إعداد طلبة التربية الميدانية، وبالتحديد في كفاياتهم اللغوية، تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً". ويتصور مناع (٢٠٠٨: ٧٩) أنه رغم تميز الطلبة المعلمين وتفوقهم، إلا أنهم "يعانون من مشكلات في الأداء الكتابي تتمثل في شيوع الأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية في تخطيطهم للدروس وتنفيذها"، الأمر الذي يطرح الحاجة إلى مراجعة أنظمة برامج إعداد المعلمين.

الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية في الكويت:

تعد كلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، التي تم تدشينها عام ١٩٧٨م، من أكبر وأقدم المؤسسات التربوية المعنية بإعداد المعلم في دول الخليج، حيث تعود جذورها التاريخية إلى عام ١٩٤٩/١٩٥٠م. ومنذ العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، قامت الكلية بتطوير برامجها لاستيفاء معايير الجودة، وبما يحقق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وذلك بعد شكاوي المجتمع من تدني مستوى التعليم، والتساؤل عن التدابير التي اتخذتها كليات التربية لمواجهة هذه المشكلة (الهدود، ٢٠١٣).

ولنيل شهادة البكالوريوس في التعليم الابتدائي (تخصص معلم لغة عربية ودراسات إسلامية)، يتوجب على الطالب إنهاء برنامج إعداد معلم اللغة العربية

في كلية التربية الأساسية، الذي تستغرق مدة دراسته أربع سنوات، وتتضمن خطته الدراسية (١٣٠) ساعة معتمدة موزعة على ثلاثة مكوّنات، وهي: (أ) المكون الأول: الثقافة العامة، وعدد ساعاته (٣٠) ساعة معتمدة تغطّي المقررات الدراسية في مجال التكوين العام للمعلّم، (ب) المكوّن الثاني: الإعداد التخصصي، بواقع (٦٠) ساعة معتمدة تغطّي المقررات الدراسية في التخصص الرئيس، أيّ اللغة العربية والتربية الإسلامية، (ج) المكوّن الثالث: الإعداد التربوي (المهني)، بواقع (٤٠) ساعة معتمدة (كلية التربية الأساسية، ٢٠١٤).

أما كلية التربية في جامعة الكويت، فقد أنشئت كجزءٍ من كلية الآداب والعلوم بالجامعة، وذلك بمرسوم أميري في سبتمبر ١٩٨١م، وتلتزم الكلية بنظام المقررات (الساعات المعتمدة)، حيث يتحمّل الطالب المسؤولية في المشاركة بوضع البرنامج الدراسي المناسب له وذلك عن طريق استرشاده بصحيفة التخرّج الخاصة بتخصصه، التي تشتمل على متطلبات التخصص ومتطلبات الإعداد المهني والثقافي.

وتتضمن الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلّم المرحلة الابتدائية بالكلية (١٣٥) ساعة معتمدة على مدى أربع سنوات. وتشتمل الخطة على أربعة متطلّبات، وهي: (أ) المتطلّب الأول: الثقافة العامة، وعدد ساعاته (٣٣) ساعة معتمدة، (ب) المتطلّب الثاني: الإعداد التخصصي، وعدد ساعاته (٤٢) ساعة معتمدة تغطّي المقررات الدراسية في اللغة العربية، (ج) المتطلّب الثالث: الإعداد المهني (التربوي)، ويستلزم (٤٨) ساعة معتمدة تغطّي المقررات التربوية والنفسية اللازمة لإعداد المعلّم، (د) المكوّن الرابع: التربية العملية ومشروع التخرّج، ويتطلّب (١٢) ساعة معتمدة (جامعة الكويت، ٢٠١٤).

ويرى عدد من التربويين (العجمي واللميع والشمري، ٢٠٠٨؛ القلاف، ٢٠٠٩) ضرورة إطالة مدة الدراسة في برامج إعداد المعلّم بالكويت استرشاداً بعددٍ من دول العالم المتقدم، وذلك لأنّ اقتصار مدة الدراسة على أربع سنوات فقط بكميّات إعداد المعلّم يوحي بأن مهنة التعليم أقلّ مستوى من حيث الإعداد

مقارنةً بمهنٍ أخرى داخل المجتمع الكويتي، ناهيك أن الدول المتقدمة تهتم بنوعيّة اختبارات التصفية للملتحقين بكليّات التربية، إلا أن ذلك غير متوافر بصورة مهنيّة في الكويت، مما يشير إلى ضعف مُدخلات برامج الإعداد. كما أن هناك انخفاضاً في مستوى جودة خريجي كليّات إعداد المعلّم في دولة الكويت مقارنةً بالدول التي تحرص على كفاءة خريجها، وضعفاً في درجة اكتساب المعلّم للكفايات المهنية الحديثة في ضوء خطة متطلبات التطوير التربوي (المانع والعليمات، ٢٠١٤)، وذلك رغم الحاجة إلى تجويد مخرجات نظم التعليم، وبرامج إعداد المعلّم، في القرن الحادي والعشرين (الألمعي، ٢٠١١).

وقد قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة التي تتصل بمشكلة الدراسة، ومنها دراسة أبو دف (٢٠٠٠) التي استهدفت تقديم صيغة مقترحة لتكوين المعلّم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين، استجابةً للتحديات التي تواجه الأمة العربية، وقصور برامج إعداد المعلّمين. ويتضمّن النموذج الجانب الأكاديمي، ويشمل المساقات في أحد حقول المعرفة، والجانب المهني (أسس التربية ونظريات التعلّم وغيرها)، والجانب الثقافي (اللغة العربية والقرآن الكريم والمذاهب الفكرية)، والتربية الميدانية.

وتوجّهت دراسة منسي ووردادي (٢٠٠٢) نحو تقويم برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية - فرع جامعة الملك عبد العزيز بالسعودية من منظور طلبة المستوى النهائي بالكلية، ومدى فائدة دراسة هذه المقررات في تحقيق أهداف التدريب الميداني. ولتحقيق هذا الغرض، أعدّ الباحثان استبانةً تتضمّن قائمة المقررات التربوية المشمولة في برنامج الإعداد، وتم تطبيقها على (٣٤٩) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج خلو البرنامج من المقررات التربوية الأساسية في إعداد المعلّم، رغم أهميّتها برأي الطلبة؛ وعلى هذا الأساس، أوصت الدراسة بمراجعة محتوى بعض المقررات التربوية التي تفتقر للتطبيقات الميدانية.

ورصد الجسّار والتّمّار (٢٠٠٤) واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من منظور الطالب المعلّم، حيث صمّم الباحثان استبانةً

من (٥٠) عبارة تتضمن ستة محاور أساسية تتعلق بالبرنامج المذكور، وتم تطبيقها على (٢٢١) طالباً مسجلاً في البرنامج للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م، ومن جميع التخصصات للمراحل التعليمية بالكلية. وأبرزت النتائج ضعفاً في الدور الوظيفي لمركز التربية العملية، والإدارة المدرسية، والخبرات الميدانية المكتسبة في الكلية أثناء فترة التربية الميدانية.

وطرح نصر (٢٠٠٤) تصوّراً لتكوين المعلّم العربي يقوم على ركيزتين، وهما: تحديد فلسفة وأهداف تكوين معلّم المستقبل، وإعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلّم. ويقترح الباحث، في الشق الأول، تنمية الوعي الثقافي لدى الطلبة المعلمين العرب، وكذلك مهارات التفكير الابتكاري والعلمي لديهم، وإدراك الجانب التطبيقي والعملية للنظريات التربوية. أما في الشق الثاني، فتقترح الدراسة تطوير الإعداد التربوي بتحديد نسبة المقررات التربوية بمقدار (٢٥٪)، وإزالة التكرار بين المقررات التربوية المختلفة، وإضافة بُعد رابع في إعداد المعلّم، وهو البعد الثقافي والقيمي، لتأكيد تنمية المواطنة الصالحة.

وتمثّل الهدف من دراسة (Hitz, & Walton, 2004) في توصيف برامج إعداد المعلّم في كلية التربية "بجامعة هاواي" في "منوى بالولايات المتحدة الأمريكية"، ومن بينها برامج البكالوريوس في التربية للمرحلتين الابتدائية والثانوية، والتي تتسم بالارتباط الوثيق بين الدراسة النظرية للمقررات وتطبيقاتها الميدانية في المواقف الصفية، حيث يقضي الطالب يومين في الأسبوع في التدريس بصفوف المدرسة طيلة فصلٍ بأكمله، ليلتحق بعدها كطالب معلّم بدوام كاملٍ خلال الفصول الدراسية المخصصة للتدريب، ويتم تحقيق التكامل بين البرامج الثلاثة، أيّ الخبرات الميدانية، والتدريس الطلابي، والتدريس أثناء فترة التدريب في الميدان، وذلك في إطار الأنشطة، وضمن المقررات الجامعية المطلوبة لإنهاء كل برنامج.

وسعت دراسة مطهر (٢٠٠٥) إلى تحديد درجة مساهمة المواد التربوية والنفسية في الإعداد التربوي للطلاب في كلية التربية بجامعة تعز. ولتحقيق هذا

الهدف، طوّرت الباحثة استبانتين: الأولى للأساتذة، والثانية للطلبة، وتم تطبيقهما على (٢٠) أستاذًا، بالإضافة إلى (٣٨٠) طالبًا بالكلية. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن مساهمة المقررات التربوية والنفسية في الإعداد المهني للطلاب مرتفعة من منظور أفراد العينة، وبالأخص التربية العملية، ومقررات طرق التدريس؛ وأن أقل المساقات التربوية مساهمةً هي: "التربية المقارنة"، و "مدخل إلى التربية"، وأوصت الباحثة بأن يتم تخصيص (٢٥٪) من متطلبات التخرج لمواد الثقافة العامة، و (٢٥٪) - للمقررات التربوية، و (٥٠٪) لمواد الاختصاص.

واستهدفت دراسة يوسف والمحبوب (٢٠٠٦) تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت. قام الباحثان ببناء استبانة من (٧٢) بنداً تتضمن الكفايات المهنية اللازمة لإعداد المعلم، حيث تم تطبيقها على (٢١٧) طالبة معلّمة في الكلية قرب انتهاء فترة التخرج. وأبرزت النتائج انخفاضاً في معدل تقويم الطالبات لفاعلية البرنامج في مساعدتهن على اكتساب الكفاءات المرتبطة باستخدام طرق واستراتيجيات التدريس في الصف، وأوصت الدراسة بإعادة النظر بالبرنامج في ضوء المعايير الدولية لإعداد المعلم.

وطرح أبو جاموس (٢٠٠٧) تصوراً لإعداد معلّم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحالي، ويتكوّن من فلسفة الإعداد، والأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. ويقترح الباحث أن يتم إعداد معلّم اللغة العربية في إطارين: الأول قبل الخدمة حيث يؤهل مسلياً في كليات التربية بالمواد التربوية والنفسية التي تمدّه بالمفاهيم التربوية اللازمة لتكوينه، ويؤهل لغوياً في قسم اللغة العربية بكلية الآداب؛ والثاني - أثناء الخدمة، حيث يتم متابعة المعلمين الذين تخرجوا من الجامعة، والتحقوا بمهنة تدريس اللغة العربية.

وأجرت النمري (٢٠٠٧) دراسةً استهدفت تحديد مدى استيفاء المقررات التربوية في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى بالسعودية لمعايير الجودة الشاملة، حيث صمّمت الباحثة استبانةً تشمل (٥٥) معياراً للجودة في المقررات التربوية، ضمن محاور الأهداف، والجوانب النظرية، والجوانب الوظيفية، وتوزيع

المقرّرات، وطلبت من (٤٥) متخصصاً ومشرفاً على تعليم اللغة العربية تحديد درجة مطابقة المقررات للمعايير. وبيّنت النتائج أن المقررات التربوية لا تستوفي معايير الجودة الشاملة رغم أهمية معظمها من منظور أفراد العينة، لذا أوصت الباحثة بإعادة صياغة مفردات المقررات في دليل الكلية.

واتجهت دراسة الصالحي وعبيد (٢٠١٠) نحو تحديد المشكلات التعليمية التي يواجهها طلبة كليّات إعداد المعلم بالكويت، حيث قام الباحثان بإعداد استبانة تتضمّن المشكلات الطلابية الخاصة بالمقرّرات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي، وتم تطبيقها على (٨٣١) طالباً في كليّات التربية بالكويت. وأوضحت النتائج أن أكثر المشكلات التعليمية المرتبطة بالنظام الدراسي تتمثل في أن المقرّرات الدراسية تهتمّ بالمعلومات المجرّدة القائمة على الحفظ، وأن بعضها لا يخدم عمل الطالب بمهنة التدريس، وبعضها الآخر مكرّر، كما أن ساعات التربية العملية بالمدارس قليلة، لذا أوصت الدراسة بتحديث التربية العملية بالشكل الذي يحقق خبرات تدريبية متنوّعة للطلبة المعلمين.

وعمدت دراسة هويدا محمّد (٢٠١١) إلى الكشف عن واقع المقررات التخصصية لشعبة اللغة العربية في كلية الآداب والتربية بجامعة المنوفية، وصياغة تصوّر مقترح بشأنها. قامت الباحثة بتحليل المقررات التربوية من ناحية عدد الساعات المستغرقة في تدريسها، ومذكرات الدراسة للطلبة في الكليتين، وأظهرت المقارنة فروقاً بين كليّتي الآداب والتربية في المقررات التربوية لصالح كلية الآداب، بفارق أربع مقررات (٨ ساعات)، لذا أوصت الباحثة بمراجعة الساعات المخصّصة لإعداد المعلم، وإعادة توزيعها وفق الوزن النسبي للمقرّر، ودرجة أهميته، وبناء المقررات التخصصية في ضوء المستويات المعيارية.

وتوجّهت دراسة الحميدي وجوهر (٢٠١٢) إلى تقييم برنامج إعداد معلّم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بالكويت في ضوء محاور الإعداد الثقافي، والمهني، والتخصّصي، والتربية العملية. قام الباحثان بتطوير استبانة تكوّنت من (٦٠) فقرة، وتناولت محاور الإعداد، وتم تطبيقها على (٤٠) مشرفاً و(١٣٠)

طالباً في برنامج التربية العملية. وأبرزت النتائج موافقة أفراد العينة، ونسبة عالية، على فاعلية البرنامج في جميع محاور إعداد المعلم. غير أن الدراسة أظهرت فروقاً بين مرتبّات المشرفين والطلبة بشأن مقررات الإعداد الثقافى، وعدد ساعات الإعداد التخصصى، وربط موضوعات الدروس بالحياة في برنامج التربية العملية، وبناءً على ذلك، أوصت بإعادة النظر في محتوى مقررات البرنامج.

وطرح الماضي (٢٠١٣) تصوّراً لإعداد المعلم يركز على توحيد فترة الإعداد بـكليات التربية بحيث لا تتقلّ عن خمس سنوات، على أن يتم تخصيص (٧٥٪) من هذه الفترة للإعداد التخصصى، بالإضافة إلى نسبة (٢٠٪) للإعداد المهني، ونسبة (٥٪) للإعداد الثقافى العام، ويتم زيادة المقررات المهنية ابتداءً من السنة الرابعة، شريطة ألا تكون المقررات التخصصية صورةً طبق الأصل من المقررات الدراسية في كليات العلوم والآداب، والكليات الأخرى. كما اقترحت الدراسة إدخال تكنولوجيا التعليم، وتعلّم اللغات الأجنبية ضمن المقررات الدراسية، ووضع معايير وقواعد صارمة للتربية الميدانية.

وأجرى غرينبرغ وزملاؤه (Greenberg et al., 2013) مراجعة شاملة لبرامج إعداد المعلم في (١١٣٠) مؤسسة، أي ما يعادل (٩٩٪) من مؤسسات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، في ضوء معايير جودة أداء المؤسسة التعليمية، وذلك على خلفية تفشي القصور في ميزانيات التعليم وتقلص طول العام الدراسي في المدرسة الأمريكية. وبيّنت النتائج أن مؤسسات إعداد المعلم أصبحت تعدّ معلّمين يفتقرون للكفاءة التدريسية، ويحتاجون لاكتساب مهارات الإدارة الفعّالة للصف، ولعرفة محتوى المادة، وأن عدداً قليلاً من تلك المؤسسات نالت تقديراً عالياً في مستوى جودة الإعداد، كما أن آلية الالتحاق ببرامج الإعداد تفتقر إلى عنصر المنافسة بين المتقدمين، وأن (٧٪) من البرامج فقط تزوّد طلبتها بخبرات متنوعة في مجال التربية العملية تضمن فاعليّة أدائهم في المواقف التعليمية الصفية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- ١ - إن معظم الدراسات السابقة تركّزت حول تحديد مكوّنات برامج إعداد المعلّم انطلاقاً من تحليل البرامج القائمة في مؤسسة تعليمية واحدة بعينها، ولم تعثر الباحثة فيها على دراسة واحدة تناولت إعداد تصوّر مقترح لإعداد معلّم اللغة العربية يقوم على أساس المقارنة بين خطط الإعداد التربوي والتخصّصي والثقافي في أكثر من مؤسسة لإعداد معلّمي اللغة العربية، لذا جاءت هذه الدراسة لتسد هذه الثغرة.
- ٢ - تتشابه هذه الدراسة مع دراسة الحميدي وجوهر (٢٠١٢) في أن الدراساتين تتناولتا متطلبات إعداد معلّم اللغة العربية، إلا أن هذه الدراسة لا تقتصر على برامج كلية واحدة فقط، بل تقارن أيضاً محتوى الخطط الدراسية في الكليتين من منظور أعضاء هيئة التدريس فيهما، والمعلّمين المتخرجين منهما، وتطرح بناءً على ذلك تصوّراً مقترحاً للخطة الدراسية لتكوين معلّم اللغة العربية في دولة الكويت.
- ٣ - استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، واختيار المنهجية المناسبة لدراستها، وبناء أدوات الدراسة، وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، ووضع التصوّر المقترح للخطة الدراسية لإعداد المعلّم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كأنسب منهج لتحقيق أهداف الدراسة، لأن أسلوب البحث الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف المشكلة المطروحة، وجمع بيانات ومعلومات متنوعة عنها، وتصنيفها وتحليلها، والخروج بتصوّر مقترح بشأنها (الفتلي، ٢٠١٤).

- عينة الدراسة:

- عينة الأساتذة: اشترك في الدراسة الحالية عشرون أستاذاً في اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس. وضمت العينة بشكل متساوٍ، أساتذة من كلية التربية الأساسية، وكلية التربية بجامعة الكويت.

- عينة المعلمين: تم اختيار عينة عشوائية تتألف من (٢٨٢) معلماً، من معلّمي ومعلّمات اللغة العربية بالمدارس الابتدائية بالكويت، من بينهم (١١٧) معلماً - خريجي كلية التربية بجامعة الكويت، و (١٦٥) معلماً - خريجي كلية التربية الأساسية، وذلك في الفترة من ٢٠١٠ / ٢٠١١ إلى ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م. ويمثل هذا العدد (٩٢,٣٠٪) من إجمالي المعلمين المتخرجين من تلك الكليات، وعددهم (٩١٢) معلماً.

- أدوات الدراسة: قامت الباحثة بتطوير استبانتيْن، الأولى موجهة للأساتذة في كلية التربية بجامعة الكويت، ومعلّمي اللغة العربية، والثانية - لأساتذة كلية التربية الأساسية، والمعلمين المتخرجين منها.

وتتكوّن كل واحدة من الاستبانات من سؤالٍ واحدٍ مغلّق يدور حول درجة أهمية المقرر الدراسي في تكوين معلّم اللغة العربية، بالإضافة إلى (٩) أسئلة مفتوحة تتعلّق بجوانبٍ مختلفةٍ لخطة الإعداد.

إجراءات بناء أدوات الدراسة:

نظراً لتماثل الاستبانتيْن في المحتوى وعدد الأسئلة، تم اتباع خطوات موحّدة لإعدادهما، وهي:

أولاً - تحديد أهداف الاستبانة: استهدفت الأداة تحديد درجة أهميّة المقررات المتضمنة في الخطط الحالية لإعداد معلّم اللغة العربية في كليات التربية، ومدى كفاية نسب مكوّنات الخطة، وملاءمتها لإعداد معلّم مؤهل للمرحلة الابتدائية، وذلك من منظور الأساتذة والمعلّمين. كما سعت الأداة لتحديد درجة التداخل بين مقررات الخطط الدراسية، ومدى انسجامها مع الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.

ثانياً - تحديد أقسام الاستبانة: تكوّنت الاستبانة، في صيغتها الأولى، من قسمين أساسيين، وهما:

القسم الأول: المقررات الدراسية: ويتضمّن سؤالاً واحداً مغلّقاً يُطلب فيه

من الأستاذ (المعلم) تحديد درجة أهمية مقررات الخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية في الكلية المعنية، باستخدام سلم تقدير خماسي يُوضع أمام كل مقرّر دراسي، ويعكس مدى أهمية المقرّر في خطة إعداد المعلم، وذلك على النحو الآتي: مهم جداً (٥)، مهم (٤)، مهم إلى حد ما (٣)، قليل الأهمية (٢)، غير مهم (١).

القسم الثاني: الخطة الدراسية: وهنا يُطلب من المُستجيب الإجابة عن (١٥) سؤالاً من النوع المغلق - المفتوح (من النمط ثنائي الاستجابة: نعم أو لا)، مع تبرير إجاباته بصورة محدّدة وواضحة. وتتعلّق هذه الأسئلة بمدى كفاية مقررات وساعات الخطة لإعداد معلّم مؤهّل للمرحلة الابتدائية، ومدى رضا الأستاذ (أو المعلم) عن الخطة. كما يُطلب منه تحديد أسماء المقررات المتداخلة، والمقررات الغائبة عن الخطة، والمقررات الصعبة، وبيان مدى انسجام الخطة الدراسية مع الاتجاهات العالمية الحديثة لإعداد المعلم.

ثالثاً - صياغة أسئلة الاستبانة: قامت الباحثة بإدراج المقررات الدراسية المطلوبة لحصول الطالب على درجة البكالوريوس في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وذلك بحسب متطلبات كل كلية من الكليات المعنية (جامعة الكويت، ٢٠١٤؛ كلية التربية الأساسية، ٢٠١٤). كما كتبت الباحثة أسئلة مفتوحة تغطّي المجالات التي تم قياسها في القسم الثاني من الاستبانة، متوخّية دقة المطلب، ووضوح المعنى.

رابعاً - التحقق من صدق الاستبانة: بعد أن أعدت الباحثة الصورة الأولية للأداة، قامت بعرضها على عشرة من أساتذة الجامعة المختصين في التقويم التربوي وتدرّس اللغة العربية، بقصد التحقق من صدق المحتوى، أي من أن أداة الدراسة تقيس فعلاً ما وُضعت لأجله. وقد طُلب من المحكّمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الأداة. وحيث إن الباحثة اعتمدت نسبة الاتفاق (٨٠٪) محكّماً لإدراج العبارة ضمن الاستبانة، فقد تم اختيار العبارات التي أجمع عليها (٨) محكّمين على الأقل، وبهذا تم اختيار البنود التي تستوفي الشرط، وحذف البنود التي لا تستوفيه، وبالنسبة تقلّص عدد عبارات الاستبانة إلى (١٣) سؤالاً.

خامساً - إعداد الصيغة النهائية للاستبانة: بعد التحقق من صدق محتوى الأداة، قامت الباحثة بتجريبها على (٥) أساتذة لمادة اللغة العربية في كليات التربية بالكويت، و (٢٥) معلماً من خريجيها، من خارج عينة التطبيق، بهدف التأكد من وضوح الأسئلة، وتحديد متوسط زمن التطبيق، حيث تبين أن الأسئلة واضحة. وللتحقق من مدى تجانس أسئلة القسم الثاني، تم احتساب معاملات الارتباط بين درجة السؤال في الاستبانة والدرجة الكلية لأسئلة القسم الذي تنتمي له، حيث تراوحت بين (٠,٦٨ - ٠,٨٤). وفي ضوء نتائج التطبيق، تم استبعاد ثلاثة أسئلة، والتي تبين أن معاملات الارتباط فيها بين درجة الفقرة والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، وبالنتيجة صارت الاستبانة تحتوي في شكلها النهائي على قسمين: الأول يتضمن سؤالاً واحداً مغلقاً، والثاني يشتمل على (٩) أسئلة من النوع المغلق - المفتوح. ولحساب معامل ثبات الأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ - ألفا (علام، ٢٠٠٢: ١٦٥)، وتبين أن معامل الثبات = ٠,٨٨، وهذه القيمة تعكس درجة عالية من ثبات الاتساق الداخلي، حيث تعبر عن تجانس وترابط عبارات الأداة.

- المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة المتوسطات، والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط، لحساب ثبات الاستبانة. كما استعانت بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال على ما يأتي: "ما الأهمية النسبية لمقررات خطط إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات التربية بالكويت، كما يراها أساتذة الكليات ومعلّمو اللغة العربية المتخرجون منها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب متوسطات تقديرات العينة لأهمية المقررات الإلزامية لخطط الإعداد بكليات التربية، وحساب المتوسط المئوي

للمجال، وترتيب المقررات تنازلياً لكل مجال، وتدوين النتائج في الجدولين المرقومين (١) و (٢). ولتحديد مدى أهمية المقرر، تم اعتماد المحكّات الآتية لقيم المتوسط: (٤,٠٠ فما فوق): أهمية عالية؛ (٣,٩٩ - ٣,٠٠): أهمية متوسطة؛ (أقل من ٣,٠٠): أهمية ضعيفة.

ويتبين من الجدول رقم (١) أن مجال (الإعداد المهني) في كلية التربية بجامعة الكويت نال أعلى متوسط تقدير من أفراد العينة (٨٧,٥٤٪)، يليه الإعداد اللغوي (٨٢,٨٠٪)، فالثقافة العامة (٧١,٥٨٪)، وأخيراً التربية العملية (٦٢,٦٠٪). أما بالنسبة للمقررات التي حازت على أعلى التقديرات من قبل أفراد العينة في الإعداد المهني، فهي: مناهج ومبادئ تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم التربوي، والحاسوب التربوي. وفي مجال التخصص، تتصدر الأهمية مقررات النحو والشعر والأدب، وفي الثقافة العامة - الاتصال اللغوي ومناهج البحث واللغة الإنجليزية، وفي التربية الميدانية - مقرر التربية العملية. أما بالنسبة للمقررات التي حصدت أدنى التقديرات من قبل أفراد العينة في مجال الإعداد المهني، فهي: أصول التربية، وتدريس الفئات الخاصة، ومقدمة في برامج كلية التربية. وفي مجال التخصص: الشعر الجاهلي، وقضايا في اللغة العربية والتربية، وأدب الخليج والجزيرة العربية؛ وفي مجال الثقافة العامة - اللغة العربية والاتصال، والحضارة العربية والإسلامية؛ وفي التربية العملية - مشروع التخرج.

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأهمية مقررات الخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت

الأساتذة (١٠)		المعلّمون (٧٧)		العينة كلها	
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
اسم المقرر				م	
مقررات الثقافة العامة (٣٣ ساعة معتمدة)				٧١,٥٨	٣,٤٢
٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩٦	٠,١٩	٤,٩٧	٠,١٨
٤,٨٠	٠,٤٢	٤,٧٤	٠,٤٧	٤,٧٥	٠,٤٦
مهارات الاتصال اللغوي				١	
مقدمة في منهج البحث				٢	

تابع/ جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأهمية مقررات
الخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت

الأساتذة (١٠)		المعلّمون (٧٧)		العينة كلها	
م	اسم المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
٣	مقرر علاجي	٣,٣٠	٠,٩٥	٤,٦٧	٠,٦٦
٤	تاريخ الكويت الحديث والمعاصر	٤,٣٤	١,٤٣	٤,٦٦	٠,٧٧
٥	لغة إنجليزية (١)	٤,٤٠	٠,٨٤	٤,٧٠	٠,٦١
٦	لغة إنجليزية (٢)	٤,٣٠	٠,٤٢	٤,١٦	١,٢٤
٧	اللغة العربية والاتصال	٣,٠٠	٠,٥١	٢,٩٦	١,٨٤
٨	تاريخ الحضارة العربية الإسلامية	٣,٣٠	١,٤٢	٢,١١	١,١٧
المقررات التخصصية (اللغوية) (٤٢ ساعة معتمدة)					
٩	النحو (١)	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩٢	٠,٣٥
١٠	النحو (٢)	٤,٨٠	٠,٤٢	٤,٩٣	٠,٣٤
١١	الشعر العربي الحديث	٣,٩٠	١,٤٥	٥,٠٠	٠,٠٠
١٢	النحو (٣)	٤,٨٠	٠,٤٢	٤,٨٧	٠,٤٧
١٣	الأدب الشعبي	٣,٣٠	١,٤٢	٤,٩٢	٠,٣٥
١٤	أدب الأطفال (١)	٢,٩٠	١,٢٩	٤,٧٩	٠,٤٧
١٥	علم الأصوات	٤,٥٠	٠,٧١	٣,٦٤	١,٢٣
١٦	مدخل إلى علم اللغة	٣,٤٠	١,٣٥	٣,٥١	١,٥٩
١٧	الشعر الجاهلي	٣,٠٠	١,٤١	٢,٩٦	١,٧١
١٨	الشعر الإسلامي والأموي	٣,٠٠	١,١٥	٢,٨٤	١,١٨
١٩	قضايا في اللغة العربية والتربية	٤,٤٠	٠,٨٤	٢,٥٦	١,٥٣
٢٠	نصوص قرآنية	٤,٢٠	١,٢٣	٢,٢٩	١,٢٢
٢١	أدب الخليج والجزيرة العربية	٣,٣٠	١,٤٢	٢,١١	١,١٧
مقررات الإعداد المهني (٤٨ ساعة معتمدة)					
٢٢	مناهج اللغة العربية	٤,٨٠	٠,٤٢	٥,٠٠	٠,٠٠
				٨٧,٥٤	٥,٨٣
				٤,٩٨	١,٥١

تابع/ جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأهمية مقررات
الخطة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت

م	اسم المقرر	الأساتذة (١٠)		المعلّمون (٧٧)		العينة كلها	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٣	مبادئ تدريس اللغة العربية (مناهج)	٤,٨٠	٠,٤٢	٤,٩٠	٠,٥٣	٤,٨٩	٠,٥٢
٢٤	الحاسوب التربوي (مناهج)	٤,٧٩	٠,٤٢	٤,٩٥	٠,٢٨	٤,٨٧	٠,٣٠
٢٥	القياس والتقويم (علم النفس التربوي)	٤,٨٤	٠,٠٠	٤,٨٦	٠,٤٨	٤,٨٥	٠,٤٥
٢٦	تدريس اللغة العربية (مناهج)	٤,٩١	١,٣٤	٤,٧٣	٠,٨٢	٤,٨٢	٠,٩٠
٢٧	الصحة النفسية للطفل	٤,٨٣	١,٣٤	٤,٧٧	٠,٥٤	٤,٨٠	٠,٨١
٢٨	وسائل الاتصال التعليمية (مناهج)	٣,٧٠	١,١٦	٤,٩٠	٠,٣٥	٤,٧٦	٠,٦٣
٢٩	سيكولوجية النمو	٣,٠٠	٠,٨٢	٤,٩٦	٠,١٩	٤,٧٤	٠,٧١
٣٠	مبادئ علم النفس التربوي	٣,٣٠	١,٣٤	٤,٦٦	٠,٦٨	٤,٦٠	٠,٨١
٣١	إدارة الصف (مناهج)	٣,٧٠	١,٥٧	٤,٧٠	٠,٩٠	٤,٥٩	١,٠٤
٣٢	التعليم الابتدائي (أصول)	٤,٨٠	٠,٤٢	٢,٦٥	٠,٨٩	٣,٧٢	٠,٨٤
٣٣	الإدارة المدرسية (الإدارة والتخطيط)	٣,٨٨	١,٥٢	٣,١٤	١,٥٧	٣,٥١	١,٥٦
٣٤	أصول التربية	٣,٣١	١,٠٨	٢,١١	١,٠٥	٢,٧١	١,٣٦
٣٥	تدريس الفئات الخاصة (مناهج)	٢,٩٠	١,٨٤	١,٨٣	١,٦٤	٢,٦٦	١,٤٩
٣٦	تربية الفئات الخاصة	٤,١٠	١,٠٩	١,٠٦	٠,٣٩	٢,٥٨	١,٠٣
٣٧	مقدمة في برامج كلية التربية	٢,٦٠	١,١٧	٢,٠٦	١,٥٧	٢,١٣	١,٥٣
مقررات التربية العملية (١٢ ساعة معتمدة)							
٣٨	تربية عمليّة	٤,٨٠	١,٤٠	٥,٠٠	٠,١١	٤,٩٠	٠,٦٠
٣٩	مشروع تخرّج في تدريس اللغة العربية	٤,١٠	١,٢٩	١,٠٦	٠,٣٤	٢,٥٨	١,١١

أما في كلية التربية الأساسية، وكما هو موضح في الجدول رقم (٢)، فإن مجال (الإعداد التخصصي) نال أعلى متوسط تقدير من أفراد العينة (٨٧,٩٠٪)، يليه الإعداد المهني (٨١,٩٢٪)، فالثقافة العامة (٨١,٧١٪)، وأخيراً المقررات التخصصية المساندة (٦٧,٥٠٪). أما بالنسبة للمقررات التي حازت على أعلى التقديرات في مجال التخصص فهي: الخط العربي وقواعد الكتابة، ومقررات النحو والأدب؛ وفي الإعداد المهني - التربية العملية، والمقررات التقنية؛ وفي الثقافة العامة - الثقافة العامة، واللغة الإنجليزية. أما المقررات التي نالت أدنى التقديرات من العينة في التخصص فهي: قاعة البحث الأدبي، وقاعة البحث اللغوي؛ وفي الإعداد المهني: طرق تدريس التربية الإسلامية، وتطور الفكر التربوي، وأصول التربية؛ وفي الثقافة العامة: الحضارة الإسلامية، والثقافة العلمية. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة مطهر (٢٠٠٥) التي بينت أن إسهام المقررات التربوية والنفسية في الإعداد المهني للطلاب، وتحديدًا مقررات التربية العملية وطرق التدريس، مرتفعة، من منظور الأساتذة والمعلمين.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأهمية مقررات الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية

م	اسم المقرر	الأساتذة (١٠)		المعلمون (٤٧)		العينة كلها	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
	مقررات الثقافة العامة (٣٠ ساعة معتمدة)						
١	الثقافة الإسلامية	١,٠	١,٢٩	٥,٠٠	٠,٠٠	٨١,٧١	٤,٧٧
٢	لغة إنجليزية (١)	٤,٢٢	١,٢٢	٤,١٤	٠,٤٠	٤,١٨	٠,٦٨
٣	لغة إنجليزية (٢)	٣,٩٨	١,٧٥	٤,٢٦	١,١٩	٤,١٢	١,٣٧
٤	لغة إنجليزية	٤,١٠	٠,٨٨	٣,٦٤	٠,٩٧	٣,٨٧	١,٠٢
٥	الكويت والتنمية	٣,٨٤	١,٣٣	٣,٦٦	٠,٣٩	٣,٧٥	٠,٦٧
٦	قراءات وأساليب	٣,٦٣	٠,٧١	٣,٤٩	٠,٨٤	٣,٥٦	١,٦٠
٧	تدريبات لغوية	٣,٩٥	٠,٤٨	٣,٤٧	١,١٩	٣,٢١	٠,٧٣
٨	الحضارة العربية والإسلامية	٢,٨٧	١,٠٥	٢,٤٩	١,٣٢	٢,٦٨	٠,٥٦

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأهمية
مقررات الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية

		الأساتذة (١٠)		المعلمون (٤٧)		العينة كلها	
م	اسم المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
٩	الثقافة العلمية	٢,٣٧	١,٤٢	١,٨٧	١,٣٨	٢,١٢	١,٤٨
المقررات التخصصية (اللغوية) (٣٦ ساعة معتمدة)							٤,٨٧
١٠	الخط العربي وعلم الكتابة	٥,٠٠	٠,٠٠	٥,٠٠	٠,٠٠	٥,٠٠	٠,٠٠
١١	النحو العربي (٢)	٤,٩٠	٠,٤٨	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩٥	٠,٢٣
١٢	الأدب الحديث	٤,٨٨	٠,٤٨	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩٤	٠,٢٣
١٣	النحو العربي (٣)	٤,٨٦	٠,٥٢	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩٣	٠,٢٦
١٤	علم العروض والقافية	٤,٨٢	٠,٥٣	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩١	٠,٢٩
١٥	النحو العربي (١)	٤,٧٦	٠,٧٠	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٨٩	٠,٣٦
١٦	النقد الأدبي	٤,٨٠	٠,٤٨	٤,٩٤	٠,٢٥	٤,٨٧	٠,٣١
١٧	البلاغة العربية	٤,٧٤	٠,٥٣	٤,٩٦	٠,٢٩	٤,٨٥	٠,٣٨
١٨	علم الأسلوب	٤,٦٨	٠,٧٠	٤,٩٨	٠,١٥	٤,٨٣	٠,٣٨
١٩	قواعد الكتابة العربية	٤,٧٢	٠,٩٧	٤,٦٦	٠,٤٨	٤,٦٩	٠,٨٧
٢٠	الأدب الإسلامي والأموي	٣,٩٠	١,١٢	٣,٦٤	٠,٦٨	٣,٧٧	١,١٧
٢١	الصرف العربي	٣,٣٣	٠,٧٧	٣,٤٩	٠,٥٦	٣,٤١	٠,٦٧
٢٢	الأدب الجاهلي	٣,٢٩	٠,٩٩	٣,٤٧	٠,٤٩	٣,٣٨	٠,٥٩
٢٣	الأدب العباسي	٣,٢٥	١,٥١	٣,١٧	٠,٤٣	٣,٢١	٠,٧٣
٢٤	قاعة البحث اللغوي	٣,٣٠	١,٤٢	٢,١١	١,١٧	٢,٣١	١,٢٨
٢٥	قاعة البحث الأدبي	٢,٩٠	١,٤٥	١,٨٣	١,١٥	٢,٠١	١,٢٦
المقررات المهنية (التربوية والنفسية) (٤٠ ساعة معتمدة)							٤,٤١
٢٦	تربية عملية	٤,٧٠	٠,٤٨	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩٥	١,٢٣
٢٧	سيكولوجية النمو	٤,٥٠	٠,٧١	٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٩١	٠,٣٤
٢٨	مقدمة في تكنولوجيا التعلم	٣,٩٠	١,٣٧	٤,٣٨	٠,٧٤	٤,٣٠	٠,٨٩
٢٩	ورشة إنتاج مواد تعليمية	٤,٢٦	١,٢٩	٤,٣٢	٠,٦٩	٤,٢٩	٠,٨٢

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأهمية
مقررات الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية

الاسم المقرر		الأساتذة (١٠)		المعلمون (٤٧)		العينة كلها	
م	اسم المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
٣٠	طرق تدريس اللغة العربية	٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٥٦	١,١٥	٤,٢٨	١,١٠
٣١	المناهج	٤,٨٠	٠,٤٢	٣,٧٢	٠,٤٣	٤,٢٦	٠,٤٩
٣٢	سيكولوجية التعلم	٢,٦١	١,٣٢	٣,١٧	٠,٤٣	٢,٨٩	٠,٦٦
٣٣	حلقة البحث الأدبي	٢,٤٠	١,٦٥	٣,١٦	١,٠٧	٢,٧٨	١,٢١
٣٤	مدخل إلى علم النفس	٢,٧٠	١,٣٢	٢,٦٤	٠,٩٧	٢,٦٧	١,٠٢
٣٥	طرق تدريس التربية الإسلامية	٢,٤٣	١,٢٦	٢,٨٧	٠,٤٨	٢,٦٥	٠,٦٧
٣٦	تطور الفكر التربوي الإسلامي	٢,١١	٠,٨٨	٢,٤٩	٠,٥١	٢,٣٠	٠,٦٠
٣٧	أصول التربية	٢,١٥	٠,٩٩	٢,٣٧	٠,٥٠	٢,٢٦	٠,٦٣
٣٨	تطور الفكر التربوي	٢,٤١	١,٤٩	١,٨٩	٠,٥١	٢,١٥	٠,٧٦
المقررات التخصصية المساندة (٢٤ ساعة معتمدة)							
٣٩	تجويد القرآن الكريم وحفظه	٤,٠٠	٠,٤٤	٣,٩٦	١,١٨	٣,٩٨	١,٢٣
٤٠	علوم القرآن الكريم	٣,٢٠	١,٥٥	٤,٠٢	٠,٧٩	٣,٨٨	١,٠٠
٤١	دراسات في الفقه الإسلامي	٢,٨٠	١,٤٨	٣,٤٥	٠,٧٥	٣,٢٣	٠,٩٣
٤٢	تفسير القرآن الكريم (١)	٣,٥٠	١,٣٥	٣,٢٣	٠,٤٨	٣,٢٨	٠,٧٠
٤٣	مواقف من حياة الرسول وصحابته	٣,٢٠	١,٥٥	٣,٢٣	٠,٦٠	٢,٢٣	٠,٨٢
٤٤	تجويد القرآن الكريم (٢)	٣,٢٥	١,٥١	٣,١٧	٠,٤٣	٣,٢١	٠,٧٣
٤٥	الحديث النبوي الشريف	٣,٣٠	١,٤٩	٣,١٥	٠,٧٢	٣,١٧	٠,٨٩
٤٦	كتب السنة ورجالها	٣,٣٠	١,٢٥	٣,١٣	٠,٧٤	٣,١٦	٠,٨٤
٤٧	آيات الأحكام وأحاديثها	٣,٣٠	١,٣٤	٣,٠٩	٠,٧٨	٣,١٢	٠,٨٩
٤٨	العقيدة في الإسلام	٣,١٠	١,٧٣	٣,١١	٠,٧٦	٣,١١	٠,٩٨

ويمكن تفسير ارتفاع تقديرات المعلمين - خريجي كليات التربية - لمقررات الإعداد التخصصي والمهني، بإدراكهم لمدى أهمية هذه المقررات تحديداً في تكوين معارفهم المهنية واللغوية، وتزويدهم بمهارات التدريس الأساسية وفنياته، وكذلك الخبرات اللازمة لزيادة فاعليتهم المهنية في الموقف التعليمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسطاً لتقديرات المعلمين من خريجي كلية التربية الأساسية للمقررات الخاصة بالتربية الإسلامية عامة، وتعتقد الباحثة أن السبب يعود إلى أن المعلمين يعتقدون أن هذه المقررات لا تسهم بدرجة مؤثرة في إعدادهم المهني، وهو ما يفسر عدم إيلائهم أهمية كبيرة لها. والأمر نفسه ينطبق على بعض مقررات الثقافة العامة، حيث حازت على تقديرات متدنية من المعلمين المتخرجين من كليات التربية بالكويت بسبب صعوبة استثمارها لخدمة أهداف الموقف التعليمي التصفي.

ثانياً - عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال على ما يأتي: "ما واقع الخطط الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، كما يراها أساتذة كليات التربية ومعلمو اللغة العربية المتخرجون منها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق أداة البحث على أفراد العينة، وحساب النسب المئوية لتقديرات الأساتذة والمعلمين للأسئلة الخاصة بمقررات خطط الإعداد، وتدوين النتائج في الجدول (٣).

ويتبين من الجدول رقم (٣) أن غالبية أفراد العينة (بنسبة تتراوح بين ٨٠-١٠٠٪) في كليات التربية بالكويت أشاروا إلى عدم رضاهم عن الخطة الدراسية، وقد عزوا ذلك إلى الأسباب التالية:

١ - تقادم الخطة الدراسية، وعدم كفاءتها حالياً في إعداد معلم لغة عربية مؤهل للمرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٣)

النسب المئوية لتقديرات أفراد العينة لمقررات خطط إعداد معلّم اللغة العربية في
كليات التربية بالكويت

كلية التربية الأساسية		كلية التربية بجامعة الكويت						نص السؤال
المعلّمون (٤٧)	الأساتذة (١٠)	المعلّمون (٧٧)	الأساتذة (١٠)	نعم	لا	نعم	لا	
نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
٩٥,٧٠	٠٤,٣٠	٣٠,٠٠	٧٠,٠٠	١٨,٢٠	٨١,٨٠	٨٠,٠٠	٢٠,٠٠	١- هل عدد مقرّرات الخطّة يكفي لإعداد معلّم مؤهلّ للغة العربية؟
٥٣,٢٠	٤٦,٨٠	٢٠,٠٠	٨٠,٠٠	١١,٧٠	٨٨,٣٠	٧٠,٠٠	٣٠,٠٠	٢- هل عدد ساعات المقرّرات التخصّصية يكفي لإعداد معلّم مؤهلّ؟
١٠,٠٠	٠٠,٠٠	٤٠,٠٠	٦٠,٠٠	١٠,٤٠	٨٩,٦٠	٦٠,٠٠	٤٠,٠٠	٣- هل عدد ساعات المقرّرات المهنية (التربوية) يكفي لإعداد معلّم مؤهلّ؟
٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٣٠,٠٠	٧٠,٠٠	٠٩,١٠	٩٠,٩٠	٨٠,٠٠	٢٠,٠٠	٤- هل أنت راضٍ عن الخطّة؟
٢١,٣٠	٧٨,٧٠	٤٠,٠٠	٦٠,٠٠	١١,٧٠	٨٨,٣٠	٧٠,٠٠	٣٠,٠٠	٥- هل توجد مقرّرات متداخلة بالخطّة؟
٣٦,٢٠	٦٣,٨٠	٨٠,٠٠	٢٠,٠٠	٥٨,٤٠	٤١,٦٠	٢٠,٠٠	٨٠,٠٠	٦- هل توجد مقرّرات غائبة عن الخطّة الدراسية ويُفترض أن تُدرج فيها؟
٠٢,١٠	٩٧,٩٠	٦٠,٠٠	٤٠,٠٠	٠٩,١٠	٩٠,٩٠	٧٠,٠٠	٣٠,٠٠	٧- هل توجد مقرّرات صعبة يرسب فيها عدد كبير من طلبة الكلية؟
٠٢,١٠	٩٧,٩٠	٩٠,٠٠	١٠,٠٠	١١,٧٠	٨٨,٣٠	٢٠,٠٠	٨٠,٠٠	٨- هل توجد مقرّرات إجبارية ترى إمكانية تحويلها إلى مقررات اختيارية؟
٩٧,٩٠	٠٢,١٠	٣٠,٠٠	٧٠,٠٠	٠٣,٩٠	٩٦,١٠	٨٠,٠٠	٢٠,٠٠	٩- هل تنسجم الخطّة الدراسية مع التوجهات الحديثة لإعداد المعلّم؟

٢ - عدم كفاية عدد مقرّرات الخطة الدراسية، وكذلك عدد الساعات المهنية والتخصّصية اللازمة لإعداد المعلم المؤهل في كلية التربية بجامعة الكويت، بالإضافة إلى قلة الفائدة التي يجنيها طلبة كلية التربية الأساسية من المقررات التخصّصية المساندة، وذلك في ظل عدم حاجتهم لها في ميدان التدريس الفعلي.

٣ - عدم وجود مقرّرات كافية في مجال الإعداد المهني تمكّن الطالب من اكتساب مهارات أساسية في تدريس فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، من حيث مبادئ التدريس، واستراتيجياته، ومهاراته.

وبينما يرى (٨٠٪) من أفراد العينة في كلية التربية بجامعة الكويت، و (٧٠٪) من أساتذة كلية التربية الأساسية، أن عدد مقرّرات الخطة، وعدد ساعات المقرّرات التخصّصية فيها، غير كاف لإعداد معلّم مؤهل للغة العربية، يرى نحو (٩٦٪) من المعلمين خريجي كلية التربية الأساسية عكس ذلك. وفيما يعتقد (٦٠٪) من الأساتذة في الكليتين، و (٩٠٪) تقريباً من المعلمين خريجي كلية التربية بجامعة الكويت، أن عدد ساعات المقررات المهنية في الخطة لا يكفي لإعداد معلّم مؤهل للغة العربية، يرى جميع المعلمين خريجو كلية التربية الأساسية عكس ذلك. وتعتقد الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن طلبة كلية التربية الأساسية يدرسون عدداً كبيراً من مقررات التربية الإسلامية إلى جانب المقررات التربوية، ومن ثم يعتقدون بأن العدد الإجمالي للمقررات المطلوبة للتخرّج يكفي لتأهيلهم لممارسة المهنة.

أما بالنسبة للمقرّرات المتداخلة في الخطة الدراسية، فقد أقرّ (٦٠-٧٠٪) من الأساتذة في الكليتين، بالإضافة إلى (٧٩-٨٨٪) من المعلمين المتخرّجين منهما، بوجودها وقابلية دمجها؛ فمحتوى مقرر التعليم الابتدائي بكلية التربية بجامعة الكويت مثلاً يتشابه إلى حد كبير مع محتوى مقرر تدريس اللغة العربية (للمرحلة الابتدائية)، كما أن مقرّرات طرق تدريس اللغة العربية والإسلاميات بكلية التربية الأساسية متماثلة من حيث المضمون. أما بخصوص المقرّرات الغائبة عن الخطة،

فبينما نفي (٦٤٪) تقريباً من خريجي كلية التربية الأساسية غياب مثل هذه المقررات، في ظل ارتفاع عدد المقررات اللازمة للتخرج من وجهة نظرهم، ذكر (٨٠٪) من أساتذة كلية التربية بجامعة الكويت، و (٥٨٪) من المعلمين المتخرجين منها، بأن برنامج الإعداد في الكلية يفتقر إلى عددٍ من المقررات الهامة مثل: مقرر الإحصاء التربوي، ومناهج البحث التربوي، وقواعد تدريس الإملاء، وقواعد الكتابة وفق النظريات الحديثة، وفن إلقاء الشعر. كما نوّه أساتذة كلية التربية الأساسية بضرورة التركيز على تخريج معلمٍ المادة، ولذا يتلمّسون الحاجة إلى إضافة أكثر من مقرر في طرق تدريس مادة اللغة العربية أو التربية الإسلامية.

وحول مدى انسجام الخطة الدراسية مع التوجّهات الحديثة في إعداد المعلم، فإنه فيما يرى (٩٨٪) تقريباً من المعلمين، خريج كلية التربية الأساسية، أن الخطة الدراسية تتوافق مع التوجّهات الحديثة في إعداد المعلم، فإن (٧٠-٨٠٪) من أساتذة الكليتين، و (٩٦٪) من المعلمين، خريجي كلية التربية بجامعة الكويت، يرون أنها بحاجة إلى تطويرٍ لمواكبة التقدم في المجالات التربوية والنفسية على الصعيد العالمي، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في مضمون الخطة الدراسية وهيكلتها العامة.

ثالثاً - عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ينصّ السؤال الثالث على ما يأتي: "ما التصوّر المقترح للخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في الكويت؟".

وللإجابة عنه، قامت الباحثة بتحليل إجابات أفراد العينة، واعتمدت على عدة مصادر، وتتمثل في الأهداف والخطط الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ومعايير إعداد معلم التعليم العام في الكليات التربوية في الكويت (يوسف والمحبوب، ٢٠٠٦؛ الهدهود، ٢٠١٣)، وفي بعض الدول العربية (شماس، ٢٠٠٧)، فضلاً عن الأدب التربوي، والدراسات السابقة (نصر، ٢٠٠٤؛ الحميدي وجوهر، ٢٠١٢؛ الماضي، ٢٠١٣)، والمناقشات التي أجرتها كعضو هيئة تدريس وطالبة سابقة في الكلية، مع أساتذة ومعلمي مادة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، بغية تحديد محتوى المقررات الدراسية.

٣ - ١ - أهداف التصوّر وفلسفة ونظام الإعداد:

يستهدف التصوّر المقترح لخطّة تكوين معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية تحقيق الآتي:

- ١ - اختيار نظام لإعداد معلّم اللغة العربية وفق التوجهات الحديثة للإعداد والتدريب.
- ٢ - تحديد معايير دقيقة لاختيار محتوى التصوّر المقترح ضمن حاجات المعلمين بالكويت.
- ٣ - تحديد مكّونات محتوى الخطّة الدراسية لإعداد معلّم اللغة العربية، والنسب المئوية لكل منها.
- ٤ - تسمية المقررات الدراسية المفترض إدراجها في الخطّة، مع تحديد نوع كل منها، ومتطلبه المسبق.

ويستند هذا التصوّر إلى فلسفة تكوين معلّم اللغة العربية، والتي تقضي بتطوير برامج الإعداد بحيث يحصل المعلّم على أحدث التطوّرات في العلوم التربوية والنفسية، ويتقن علوم اللغة العربية وفنونها ومهاراتها، ويكتسب القدرة على التدريس الفعّال، بممارسةٍ عمليةٍ جادةٍ ومخطّطةٍ، مستخدماً الاستراتيجيّات والأساليب الحديثة، وأدوات التكنولوجيا المعاصرة، مع تأكيد أهمية تدريب المعلّم بصفةٍ مستمرةٍ في أثناء الخدمة في ضوء احتياجاته المهنية (غنيمه، ١٩٩٨).

وعلى هذا الأساس، وعلى خلفيّة نتائج هذه الدراسة، ترى الباحثة أن نظام الإعداد التكاملي للمعلّم هو الأسلوب الأنسب لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، حيث أنه "يمنح الفرصة للطالب لدراسة مواد الإعداد المهني (التربوي) جنباً إلى جنب مع مواد الإعداد التخصصي، ومن ثم يحقّق الربط ويقوّي العلاقة بين دراسة تخصص اللغة العربية وتطبيقاتها التربوية والتعليمية، كما أنه يخصّص فصلاً دراسياً كاملاً للتدريب العملي، وهو ما يؤدّي إلى اكتساب الطّلاب للمهارات المطلوبة من تدريس وإعدادٍ للاختبارات، ويجعلهم يعايشون الجو المدرسي بصورةٍ كاملةٍ" (الفهد، ٢٠٠٧: ٢٥٩).

كما أن التكامل في عملية الإعداد مرتبط بمستوى أعلى من الدافعية المهنية، بالإضافة إلى ملائمة النظام لتلبية الاحتياج السريع من المعلمين، وتشجيع الالتحاق في مدة الدراسة الجامعية القصيرة نسبياً في مقابل الفترة اللازمة للتخرج بالنظام التتابعي (٥ سنوات)، وتماسك البرنامج، وإمكانية ضبطه.

٣ - ٢ - معايير اختيار محتوى خطة التكوين:

تم اختيار محتوى خطة إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفق المعايير التالية:

١ - **الصدق:** أي أن يحقق التصوّر الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والتي تتمثل في مساعدة الطالب على التمكن من اللغة العربية سواءً من حيث مكونات نظامها: الصرفي والنحوي والصوتي والأسلوبي أو من حيث فنونها الأربعة: الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة، تمكناً يستطيع من خلاله مواجهة مواقف الحياة المختلفة، وتعميق إدراكه بأن اللغة هي أساساً تعبير عن المعاني والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض (محمد، ٢٠١١).

٢ - **الشمول:** أي ألا تقتصر الخطة فقط على الجانب الأكاديمي اللغوي (التخصّصي)، والجانب المهني (التربوي والنفسي والتربية العملية)، بل يجب أن تشمل أيضاً على مقرّرات ثقافية تشغل باتجاه تطوير الوعي الثقافي العام لدى الطالب، وتنمية المراتب العليا لتفكيره، وإعانتة على إدراك الجانب التطبيقي للنظريات والأفكار والمفاهيم التربوية، حتى يستطيع التكيف مع المواقف الحياتية المختلفة. كما يجب الاهتمام بتحقيق الترابط بين المقررات التربوية والنفسية، وتطوير طرائق تدريسها، ودمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وإدخال بعض المقررات الحديثة، كمهارات التفكير الناقد والإبداعي، وغيرها. وبالمثل، يفترض أن يتم أيضاً زيادة الوقت المخصّص للتربية العملية باعتبارها الركيزة الأساسية لأي برنامج إعداد للمعلّم، ولا سيما في فترة التطبيق المكثف، بهدف "إتاحة

الفرصة للطلاب أن يعيش الجو التعليمي، ويحيا حياة المهنة، ويمارس جميع نشاطاته الدراسية المختلفة" (مطهر، ٢٠٠٥: ٢٤).

٣ - التكامل: ويُقصد بهذا المعيار أن تعمل مقررات خطط إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية على تحقيق التكامل بين المعرفة العامة والمحتوى والمعرفة المهنية لتكوين خبرات تعلّم ذات معنى، وضمان التنوّع والتتابع والترابط بين الجانبين الأكاديمي والتربوي، في برامج إعداد المعلّم، وتأمين انسجام محتوى مقررات الخطة مع ميول الطلبة باختيار المحتوى المناسب لهم (النمري، ٢٠٠٧).

٤ - المواءمة: ويُقصد بهذا المعيار أن تكون مقررات خطط الإعداد متوائمة مع الحاجات الفعلية لمعلّم اللغة العربية في الميدان، وأن تحقّق الفائدة العملية المأمولة منها على الصعيد المهني. وطبقاً لهذا التوجّه، يُفترض العمل على إزالة أو تقليل التداخل بين المقررات اللغوية والمهنية، ودخل كل فئة منها، والتأكيد على اكتساب الطلبة المعلمين معارف ومهارات بيداغوجية لتكوين خبرات تعليمية وتعلّمية ذات معنى تتسجم مع متطلبات إعدادهم، وحاجات النمو المهني لديهم. وفي هذا الإطار، يُفترض أن تتسجم الخبرات الميدانية في الكلية مع الإطار المفاهيمي، أيّ مع المعرفة الواضحة والمشاركة التي تعكس الرؤية التوافقية لأساتذة الكلية لعملية إعداد المعلّم فيها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١).

٥ - الوحدة والاتساق: ويُقصد بذلك أن يتم إعداد معلّم اللغة العربية في كليات التربية وفق خطة مشتركة من خلال اقتراح قاعدة مشتركة من المعارف النظرية والمهارات العملية بين الخطط القائمة فيها، ممّا سوف يسهم في توفير مستوى إعداد وطني موحد ضمن حاجات المجتمع المختلفة، على أن تكون الخطة ذات طابع واقعي، وترتبط بحاجات المعلمين أنفسهم، ومتطلبات التعليم (العُمري، ٢٠٠٨).

وترى الباحثة أن نقطة الانطلاق نحو توحيد برامج تكوين معلّم اللغة العربية في الكويت يمكن أن تبدأ باتفاق عام بين كليات التربية على

معارف ومهارات وخبرات المعلم المثالي، والسعي نحو تحقيقها من خلال برامج التكوين التربوي المتكامل قبل الخدمة، بما يضمن له النجاح في مهنة التدريس.

٦ - التركيز: أي أن تركز الخطة على إعداد معلم لمادة اللغة العربية على وجه التحديد والخصوص، حيث أن توسيع نطاق الإعداد ليشمل تخصصين في الوقت نفسه، كاللغة العربية والتربية الإسلامية مثلاً، سيفقد البرنامج وجهة التركيز، ودقة الهدف، وقد يؤدي إلى ضياع البوصلة لدى طلبة البرنامج، ويشتت جهودهم، ناهيك أن إنجازاتهم في مسابقات أحد التخصصين قد تتأثر سلباً بأدائهم في مسابقات التخصص الآخر، مما قد يفقد برنامج الإعداد وحدته، ويضعف مستوى جودته الكلية (القلاف، ٢٠٠٩).

٧ - الواقعية: أي أن تستند خطة إعداد معلم اللغة العربية على تصوّر فلسفي وتربوي واضح على مستوى مؤسسات إعداد المعلمين، مع مراعاة خصوصية كل مؤسسة تربوية على حدة، وضرورة "التسيق المتكامل بينها في برامجها ومخرجاتها، واحتياجات الأداء الميداني"، في ضوء الاستراتيجية المستقبلية لتطوير التربية بالكويت حتى عام ٢٠٢٥م (وزارة التربية، ١٩٩٨: ٦٤).

٣ - ٣ - محتوى (مكونات) التصور المقترح:

يتضمن التصور المقترح للخطة الدراسية قائمة المقررات التي يجب أن يحتويها برنامج إعداد معلم اللغة العربية، بحيث تراعي "تحديات الألفية الثالثة، ومواصفات المعلم الجيد والمتميز، القادر على التفاعل مع تلك المقررات بكفاءة واقتدار، على اعتبار أنها يجب أن تمكنه من فهم اللغة وفنونها، وأساليب تدريسها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ممارستها ممارسةً عمليةً حقيقيةً صحيحةً في كل مواقف الاتصال الرسمية والشخصية" (أبو جاموس، ٢٠٠٧: ١٩٠).

وعلى هذا الأساس، يمكن تقسيم محتوى الخطة الدراسية المقترحة إلى ثلاثة أقسام: محتوى لغوي (تخصصي)، ومحتوى تربوي (مهني)، و محتوى ثقافي (ثقافة عامة)، وذلك على النحو الآتي:

- ١ - **المحتوى التخصصي:** ويهدف إلى تزويد الطالب بالمواد الدراسية التي تعمّق فهمه للغة العربية، وتساعد على التمكن من فنونها ومهاراتها، والربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة.
 - ٢ - **المحتوى المهني:** ويرمي إلى تمكين الطالب من امتلاك الأدوات والطرائق التربوية اللازمة لممارسة مهنة التعليم، وتدريبه على الأساليب الحديثة في التدريس والتقييم وإدارة الصف وغيرها.
 - ٣ - **المحتوى الثقافي:** ويسعى إلى إمداد المعلم بثقافة عصره، وتمكّنه من الوقوف على العناصر الثقافية والحضارية السائدة في المجتمع كي يصبح أكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجاته المتغيّرة.
- وفي ضوء الدراسات السابقة، تقترح الباحثة أن يتم إعداد معلّم اللغة العربية في كليات التربية ضمن فترة تعادل أربع سنوات، يدرس خلالها الطالب المقررات المهنية، والمقررات التخصصية والثقافية، في كلية التربية، بواقع (٥١) مقررًا، وبما يعادل (١٣٨) ساعة معتمدة، على أن يتم تخصيص:
- ٤٨، ٤٣٪ منها (٢٢ مقررًا) - للإعداد التخصصي (اللغوي)، بواقع (٦٠ ساعة معتمدة).
 - ٦٦، ٤٥٪ منها (٢١ مقررًا) - للإعداد المهني (والتربية العملية)، بواقع (٦٣ ساعة معتمدة).
 - ٨٦، ١٠٪ منها (٨ مقرّرات) - للثقافة العامة، أي بواقع ١٥ ساعة معتمدة (وحدة دراسية).
- أما بالنسبة لعدد المقررات في كل جانب من جوانب التكوين ونوعها، فهو كما يلي:
- (٢٢) مقررًا في مجال الإعداد التخصصي (اللغوي)، (١٨) منها إجباري و (٤) اختياري.
 - (٢١) مقررًا في مجال الإعداد المهني (والتربية العملية)، (١٧) منها إجباري و (٤) اختياري.

- (٨) مقرّرات في مجال الإعداد الثقافي العام، (٥) منها إجباري و (٣) اختياري.

ويُراعى أن تقوم لجنة من الخبراء والمختصّين في اللغة العربية والتربية، وفي مجال تكوين المعلّمين وإعدادهم للميدان العملي، بتحديد المحتويات والمساقات اللازمة للمستويات التعليمية كافةً، بحيث تراعي متطلبات الطلبة المعلّمين وحاجاتهم وميولهم وإمكاناتهم، وبحيث تظل هذه المحتويات في حالة تجديد ليبقى هناك تلازم بين طبيعة التكوين وتحديات العصر.

٣ - ٣ - الخطة الدراسية المقترحة:

يشتمل التصرّو المقترح للخطة الدراسية على قائمة المقررات التي يحتويها برنامج إعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ويوضّح الجدول رقم (٤) الخطة الدراسية المستخلصة من آراء عينة البحث، من حيث أعداد المقررات والساعات المعتمدة لكل مقرّر فيها، مقارنةً بالخطط الراهنة في كليات التربية بالكويت، فيما يحدّد الجدول رقم (٥) أسماء المقرّرات، حيث تم إبراز المقرّرات الإجبارية الجديدة ومتطلباتها المسبقة باللون الغامق، فيما يوضّح الجدول رقم (٦) توزيع المقرّرات على الفصول الدراسية.

جدول رقم (٤)

الخطة الدراسية المستخلصة من آراء عينة البحث ومقارنتها بخطط الدراسة الحالية في كليات التربية بالكويت

الخطة الدراسية المقترحة					الخطط الحالية في كليات التربية						
عدد المقررات			ساعة معتمدة	%	عدد المقررات			ساعة معتمدة	%		
المجموع	إختياري	إجباري			المجموع	إختياري	إجباري				
٨	٣	٥	١٠,٩	١٥	٢٧	١٩	٨	٢٤,٤	٣٣	الجامعة	الثقافة العامة
					٣٩	٢٧	١٢	٢٣,١	٣٠	الأساسية	

تابع/ جدول رقم (٤)

الخطة الدراسية المستخلصة من آراء عينة البحث ومقارنتها بخطة الدراسة الحالية في كليات التربية بالكويت

الخطة الدراسية المقترحة					الخطط الحالية في كليات التربية						
عدد المقررات			ساعة معتمدة	%	عدد المقررات			ساعة معتمدة	%	كلية التربية	المتطلبات
المجموع	إختياري	إجباري			المجموع	إختياري	إجباري				
٢٢	٤	١٨	٤٣,٥	٦٠	١٩	٦	١٣	٣١,٢	٤٢	الجامعة	الإعداد
					٤١*	١٥	٢٦	٤٦,٢	٦٠	الأساسية	التخصصي
٢١	٤	١٧	٤٥,٦	٦٣	٢٦	٨	١٨	٤٤,٤	٦٠	الجامعة	الإعداد
					٢٠	٦	١٤	٣٠,٧	٤٠	الأساسية	المهني والتربية العملية
٥١	١١	٣٩	١٠٠	١٣٨	٧٢	٣٣	٣٩	١٣٥	١٠٠	الجامعة	المجموع
					١٠٠	٤٨	٥٢	١٣٠	١٠٠	الأساسية	

❖ يشمل هذا العدد مقررات اللغة العربية والتربية الإسلامية (التخصص المساند).

ويتبين من الجدول رقم (٤) أن عدد الساعات المعتمدة في الخطة الجديدة قد ازداد من (١٣٥) إلى (١٣٨) ساعة معتمدة (وحدة دراسية)، فيما انخفضت النسب المئوية للإعداد الثقافى من (٢٤,٤٪) إلى أقل من النصف (١٠,٩٪). وفي المقابل ارتفعت النسب المخصصة للإعداد اللغوي من (٣١,٢٪) إلى (٤٣,٥٪)، والإعداد المهني - من (٤٤,٤٪) إلى (٤٥,٦٪)، وذلك بقصد تمكين الطالب/ المعلم من أن يحظى بساعات التكوين اللازمة لتعظيم فاعليته المهنية في الموقف التعليمي بالمدرسة الابتدائية.

جدول رقم (٥)

مقررات الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلّم اللغة العربية في كليات التربية
بالمكويت

مجال الإعداد	نوع المقرّر	الرمز	اسم المقرّر	ساعة معتمدة	المتطلب السابق
الثقافة العامة ١٥ ساعة معتمدة (إجمالي ١٢ ساعة) يختار الطالب مقرراً واحداً فقط (اختياري ٣ ساعات)	إجمالي	٠٠٩	مقرر علاجي	-	-
	إجمالي	١٠٠	تاريخ الكويت الحديث والمعاصر	٣	-
	إجمالي	١٠٢	الثقافة الإسلامية	٣	-
	إجمالي	١٤١	لغة إنجليزية / فرنسية (١)	٣	-
	إجمالي	٢٤٢	لغة إنجليزية / فرنسية (٢)	٣	١٤١ لغة إنجليزية
	اختياري	١٠٤	التعليم الذاتي	٣	-
	اختياري	١٢١	التعليم الإلكتروني	٣	-
	اختياري	٢٠١	التفكير الناقد والإبداعي	٣	-
	إجمالي	١٠١	مهارات الاتصال اللغوي	٣	-
	إجمالي	١٠٧	الخط العربي وعلم الكتابة	٣	-
الإعداد التخصصي ٦٠ ساعة معتمدة (إجمالي ٥٤ ساعة)	إجمالي	٢٦٥	البلاغة العربية	٣	-
	إجمالي	٢٧٥	قواعد تدريس الإملاء	٣	-
	إجمالي	١٧٧	النحو (١)	٣	-
	إجمالي	٢٠٥	علم العروض والقافية	٣	-
	إجمالي	٢١١	قواعد الكتابة العربية	٣	-
	إجمالي	٣٢٠	البلاغة (٢): البديع والبيان	٣	٢٦٥ البلاغة العربية
	إجمالي	٢٤١	أدب الأطفال	٣	-
	إجمالي	٢٧٧	النحو (٢)	٣	١٧٧ نحو (١)
	إجمالي	٣٠٨	النقد الأدبي	٣	-
	إجمالي	٣٠٨	النقد الأدبي	٣	-

تابع/ جدول رقم (٥)
مقررات الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلّم اللغة العربية في كليات التربية
بالمكويت

مجال الإعداد	نوع المقرّر	الرمز	اسم المقرّر	ساعة معتمدة	المتطلب السابق
الإعداد التخصصي يختار الطالب مقررين فقط (اختياري ٦ ساعات)	إجباري	٣١١	الأدب الشعبي	٣	-
	إجباري	٣٥١	النحو (٣)	٣	٢٧٧ نحو (٢)
	إجباري	٤٢٠	النحو (٤)	٣	٣٥١ نحو (٣)
	إجباري	٤٢٧	الشعر العربي الحديث	٣	٢٢٠ شعر إسلامي
	إجباري	٤٤٠	علم الأسلوب	٣	-
	إجباري	٣٩٥	الأدب الحديث	٣	-
	إجباري	٣٩٨	تحليل النصوص الأدبية	٣	-
	اختياري	٢٢٩	علم الأصوات	٣	-
	اختياري	٣١٥	مدخل إلى علم اللغة	٣	-
	اختياري	٤٠٩	حقوق الإنسان	٣	-
	اختياري	٤١١	تقدير الفن	٣	-
	إجباري	١٠٦	إدارة الصف وبيئة التعليم	٣	-
الإعداد المهني ٦٣ ساعة معتمدة (إجباري ٥٧ ساعة)	إجباري	١٠٨	مناهج البحث التربوي	٣	-
	إجباري	١٢٥	التدريس باستخدام الحاسوب	٣	-
	إجباري	١٤٠	المناهج وطرق التدريس العامة	٣	-
	إجباري	٢٠٠	استراتيجيات التفكير اللغوي	٣	-
	إجباري	٣٠٨	مبادئ الإحصاء التربوي	٣	١٠٨ مناهج البحث التربوي

تابع/ جدول رقم (٥)
مقررات الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلّم اللغة العربية في كليات التربية
بالمكويت

مجال الإعداد	نوع المقرّر	الرمز	اسم المقرّر	ساعة معتمدة	المتطلب السابق
(يتبع) الإعداد المهني ٦٣ ساعة معتمدة (إجمالي ٥٧ ساعة)	إجمالي	٤١٢	تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها	٣	-
	إجمالي	٢١٤	علم النفس التربوي	٣	١١٤ علم النفس
	إجمالي	٢٢٠	الإشراف والتوجيه التربوي والمدرسي	٣	-
	إجمالي	٢٣١	سيكولوجية النمو	٣	-
الإعداد المهني يختار الطالب مقررين فقط (اختياري ٦ ساعات)	إجمالي	٢٤٠	مناهج اللغة العربية	٣	١٤٠ مناهج
	إجمالي	٣٣٠	الصحة النفسية للطفل	٣	-
	إجمالي	٣٤٠	طرق تدريس اللغة العربية واستراتيجياتها	٣	١٤٠ مناهج
	إجمالي	٤٤٠	أساليب تدريس فنون اللغة العربية للأطفال	٣	٣٤٠ طرق تدريس
	إجمالي	٣٢٠	تدريس اللغة العربية بمساعدة الحاسوب	٣	١٢٥ تدريس بالحاسوب
	إجمالي	٤٣١	القياس والتقويم وبناء الاختبارات المدرسية	٣	-
	إجمالي	٤٦٠	التربية العملية	٩	-
	اختياري	١٠٦	المسرح المدرسي	٣	-
	اختياري	٣٠٤	التربية المقارنة	٣	-
	اختياري	٣١٦	التعليم الابتدائي	٣	-
	اختياري	٤٠٣	الإدارة المدرسية والتعليمية	٣	-

ومن واقع الجدول رقم (٥)، يمكن سرد المزايا الأساسية للخطة المطوّرة، وتتمثل في ما يلي:

- ١ - تجسّد هذه الخطة أساساً نظرياً وعملياً موحداً لإعداد معلّم مادة اللغة العربية بالكويت، حيث تم استبعاد مقررات التربية الإسلامية لعدم جدواها في تأهيل الطالب للمهنة، وتقليل عدد المقررات الاختيارية في كل مجالات الإعداد، وإدراج مقررات اختيارية جديدة، كالتفكير الإبداعي، والتعليم الإلكتروني، إلخ.
- ٢ - تم تعزيز خطة التكوين المهني للمعلّم بإضافة مقررات أساسية تتعلق بمناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وأساليب تدريس فنون اللغة لأطفال المرحلة الابتدائية وتدرّس اللغة باستخدام الحاسوب، بحيث أصبح مقرّر "المناهج وطرق تدريس العامة" متطلباً سابقاً لمقررات المناهج وطرق التدريس اللاحقة.

جدول رقم (٦)

توزيع مقررات الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلّم اللغة العربية
على السنوات والفصول الدراسية

الفصل	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
الأول	تاريخ الكويت الحديث	البلاغة العربية	البلاغة العربية (٢)	تصميم البرمجيات التعليمية
	الثقافة الإسلامية	قواعد تدريس الإملاء	الأدب الشعبي	القياس والتقييم وبناء الاختبارات
	لغة إنجليزية/ فرنسية (١)	استراتيجيات التفكير اللغوي	الأدب الحديث	أساليب تدريس فنون اللغة العربية
	مهارات الاتصال اللغوي	أدب الأطفال	طرق تدريس اللغة العربية	النحو (٤)
	مناهج البحث التربوي	سيكولوجية النمو	الصحة النفسية للطفل	الشعر العربي الحديث

تابع/جدول رقم (٦)

توزيع مقرّرات الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلّم اللغة العربية
على السنوات والفصول الدراسية

الفصل	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
الثاني	النحو (١)	النحو (٢)	النحو (٣)	
	لغة إنجليزية / فرنسية (٢)	قواعد الكتابة العربية	النقد الأدبي	
	الخط العربي وعلم الكتابة	علم العروض والقافية	علم الأسلوب	التربية العملية
	إدارة الصف وبيئة التعليم	مناهج اللغة العربية	تحليل النصوص الأدبية	
	المناهج وطرق التدريس العامة	علم النفس التربوي	تدريس اللغة العربية بالحاسوب	
	التدريس باستخدام الحاسوب	الإشراف والتوجيه التربوي	مبادئ الإحصاء التربوي	
الصفّي	مقرر علاجي	مقرر اختياري (تخصصي)	مقرر اختياري (تخصصي)	
	مقرر اختياري (ثقافة عامة)	مقرر اختياري (مهني)	مقرر اختياري (مهني)	
عدد المقرّرات	١٣	١٣	١٣	٦ المجموع = ٤٥

٣ - تم إدراج مقرّرات إجباريّة هامة في مجال الإعداد المهني للطلاب، مثل "استراتيجيّات التفكير اللغوي"، لما للعلاقة بين التفكير واللغة من أهمية في استيعاب مضامين اللغة ودلالاتها في الموقف التعليمي، لذا ينبغي توظيف استراتيجيات محدّدة لتنمية التفكير اللغوي في رفع مستوى إتقان تلاميذ المرحلة الابتدائية لفنون اللغة، والنهوض بمستوى أدائهم اللغوي في الموقف التعليمي الصفّي. كما أُدرج أيضاً مقررّ "مبادئ الإحصاء التربوي"، حيث أنه، بالتعاقد مع مقررّ "مناهج البحث التربوي"، يمكن الطلبة من كتابة البحوث الأكاديمية، ويُعدّ مقررّ "مقدمة في منهج البحث" مطلباً سابقاً لهما.

- ٤ - ضمن هذا السياق، تم إضافة مقرّرات تساعد على تأهيل الطالب/ المعلمّ لاستخدام التكنولوجيا في إعداد موادّ وأدواتٍ تعليميةٍ مساندةٍ، مثل مقرّر "التدريس باستخدام الحاسوب"، و"تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها"، وهذان المقرّران يُعتبران هامينّ لإعداد المعلمّ لمواجهة تحديات التكنولوجيا الحديثة.
- ٥ - تم الاكتفاء بمقرّر واحد فقط للتربية العملية بواقع (٩) ساعات معتمدة، يدرسه الطالب بعد الانتهاء من دراسة المقرّرات التخصصية والمهنية، ويتم الاتفاق بين أساتذة كليّات التربية على صياغة مضمونه.
- ٦ - لغرض تقوية قاعدة الإعداد التخصصي للمعلّم، تم زيادة مقرّرات النحو إلى (٤) مقرّراتٍ متتاليةٍ عبر سنوات الإعداد الأربع بالكليّة، وإدراج أكثر من مقرّر في الكتابة، بقصد التأكيد على أهمية إتقان الطالب للفنون اللغوية، وإضافة مقرّر جديدٍ في البلاغة، ومقرّرٍ آخر يتناول تحليل النصوص الأدبية.
- ٧ - تم توزيع المقرّرات على الفصول الدراسية في إطار السنوات الأربع المفترضة لإعداد معلّم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بصورةٍ تحقّق الثبات والتوازن والشمول (راجع الجدول رقم ٦)، حيث إن الطالب يدرس (٤٥) مقرراً إجمالياً تؤهّله للتخرّج من كلية التربية، وذلك على النحو التالي: (١٣) مقرراً ثابتاً في كلّ من السنوات الدراسية الثلاث الأولى، وتشمل: (٥) مقرّرات في الفصل الأول، (٦) مقرّرات في الفصل الثاني، ومقرّرين اختياريين في الفصل الصيفي، بالإضافة إلى (٦) مقرّرات أخرى في السنة النهائية. ومن شأن التوزيع الثابت للمواد على سنوات الدراسة أن يساعد الطالب/ المعلمّ على التخطيط لدراسة المقرّرات التخصصية والمهنية المتضمّنة بالخطة في كلّ فصلٍ، كما أنه يفسح له الفرصة لانتقاء المقرّرات الاختيارية المرغوبة بالفصل الصيفي، ناهيك أنه يمنحه زمناً كافياً لممارسة التدريب العملي في الميدان طيلة فصلٍ بأكمله، ويضمن استكمالهِ لمتطلبات التخرّج في الوقت المحدّد.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة الجهات المعنية في كليات التربية بالكويت بتشكيل لجنة متخصصة لدراسة الخطة المقترحة في البحث بصورة متأنية ودقيقة، والاستفادة منها في تطوير إعداد معلّم اللغة العربية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، والتحديات المستقبلية. كما تقترح إجراء دراسات مماثلة تتعلّق بإعداد معلّمي المواد الأساسية للمرحلة الابتدائية في الكويت ودول الخليج والجزيرة العربية.

A Suggested Structural Framework for the Preparation Plan of the Teacher of Arabic in Colleges of Education in Kuwait

Dr. Nawal A. Al-Tuwaijry

AlJahra Educational Foundation
State of Kuwait

Abstract

The purpose of the study was to propose a structural framework for the preparation plan of the elementary school teacher of Arabic in Colleges of Education of Kuwait, based on the opinions of faculty members of the Colleges and their graduates of teachers. To achieve this goal, the author developed a 10-item questionnaire that asked the respondents to state degree of importance of the courses included in the plans of preparation of the teacher of Arabic, the adequacy of the ratios devoted to each of the components of teacher preparation and whether they really help to prepare a qualified teacher for the elementary school. Adequate methods were used to secure the validity and reliability of the questionnaire. The developed tool was administered to (20) faculty members of Colleges of Education and also to (282) teachers of Arabic of their graduates. On the basis of responses of the study sample to questionnaire items, the author developed the suggested plan of teacher preparation, which consisted of (51) courses requiring a total of (138) credit hours, to be offered to students in four years of university study, with the following proportions: (15) credit hours for general courses, (60) credit hours for the courses of Arabic language, and (63) credit hours for educational courses and the teaching practice. The courses, and their prerequisites, for each of components of teacher preparation, were named accordingly. In the light of the findings of study, the author recommends that the educational authorities consider the suggested plan of preparation and find proper ways of its implementation in Colleges of Education in Kuwait.

المراجع

- ١ - أبو جاموس، عبد الكريم (٢٠٠٧). تصوّر مقترح لإعداد معلّم اللغة العربية في ضوء تحدّيات القرن الحادي والعشرين. دراسات في المناهج وطرق التدريس (مصر)، ١٢١، ١٤٢ - ٢١٨.
- ٢ - أبو دف، محمود خليل (٢٠٠٠). صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين. ملخصات المؤتمر العلمي الثاني (الدور المتغيّر للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية)، والمنعقد تحت رعاية كلية التربية بجامعة أسيوط واتحاد الجامعات العربية، ١، ١٠-٤٧.
- ٣ - أحمد، محمد (٢٠٠٠). فلسفة إعداد معلّم اللغة العربية: القاهرة: دار النهضة المصرية.
- ٤ - الألمعي، علي بن عبده (٢٠١١). التحوّل الكامل في إعداد المعلمين: دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين. المعرفة (السعودية)، ١٩٤، ٩٤-١٠١.
- ٥ - جامعة الكويت (٢٠١٤). المقررات المطلوبة للتخرّج للطلبة المستجدين للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ (برنامج التعليم الابتدائي - تخصص اللغة العربية). جامعة الكويت: كليّة التربية.
- ٦ - الجسّار، سلوى والتّمّار، جاسم (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. مجلة العلوم التربوية، ٥، ٦٥-١٠٢.
- ٧ - الحميدي، حامد وجوهر، سلوى باقر (٢٠١٢). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة القراءة والمعرفة (مصر)، ١٢٦، ١٩٢ - ٢٣٩.
- ٨ - شريف، سهير محمّد (٢٠٠٥). متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحدّيات العالمية: دراسة ميدانيّة. دراسات في التعليم الجامعي، ٩، ٣١-١١٠.

- ٩ - شماس، سالم بن مستهيل (٢٠٠٧). تصوّر مقترح لتكوين معلّم التعليم العام بالمجتمع العُماني لمواجهة تحديات العصر. البحث التربوي، ٦(٦)، ١٥٨-٢١٢.
- ١٠ - شوق، محمود أحمد ومحمود، محمّد مالك (٢٠٠٢). معلّم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجّهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١١ - الصالحي، محسن حمود وعبيد، أبو بكر زيدان (٢٠١٠). المشكلات التعليمية التي يواجهها طُلاب وطالبات كليات إعداد المعلم بدولة الكويت. المجلة التربوية (مصر)، ٢٨، ٢٣٩-٢٨٢.
- ١٢ - العازمي، عبد الله والعازمي، بدر والهم، عيد (٢٠٠٨). الصعوبات المهنية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مستقبل التربية العربية، ٥١، ٢٩٩-٣٦٨.
- ١٣ - العجمي، معدّي واللميع، فهد والشمري، بندر (٢٠٠٨). إتقان الطالب المعلم للكفايات التدريسية من وجهة نظر المشرف الفني: دراسة مقارنة بين طالبات كلية التربية - جامعة الكويت وطالبات كلية التربية الأساسية. دراسات تربوية واجتماعية (جامعة حلوان)، ١٤(٢)، ٣٢١-٣٥١.
- ١٤ - عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٧). مشكلات إعداد معلم اللغة العربية في شعبتها بالتعليم الابتدائي في بعض كليات التربية. ملخصات المؤتمر القومي السنوي الرابع " تطوير المناهج في الجامعات: رؤية مستقبلية "، ٢١١-٢٥٣.
- ١٥ - العقيلي، عبدالمحسن بن سالم (٢٠١١). استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. التربية (جامعة الأزهر)، ١٤٦ (ج ١)، ٩٩ - ١٤٦.
- ١٦ - علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- ١٧ - علوان، طاهر (٢٠٠٥). إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين. مجلة البحوث التربوية (كلية المعلمين في الباحة)، ٥، ٢٨٩ - ٢٩٦.
- ١٨ - العُمري، خالد (٢٠٠٨). تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الحكومية الأردنية نحو إعداد خطة دراسية مشتركة لبكالوريوس معلم الصف. دراسات، ٣٥(٢)، ٢٩١-٣١٠.
- ١٩ - عيسى، محمد (٢٠٠٤). تقرير عن مؤتمر "إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت" (١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٣)، المجلة التربوية (الكويت)، ١٨(٧٢)، ١٢٦-١٢٩.
- ٢٠ - غنيمه، محمد متولي (١٩٩٨). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبُنية العملية التعليمية التعلمية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٢١ - الفتلي، حسين (٢٠١٤). أُسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. عمّان: دار صفاء.
- ٢٢ - الفهد، عبد الله بن سليمان (٢٠٠٧). الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين في ضوء الإعداد التكاملي. دراسات تربوية واجتماعية (جامعة حلوان)، ١٣(١)، ج(١)، ٢٤٣-٢٩٠.
- ٢٣ - القلاف، نبيل (٢٠٠٩، أبريل). تصوّر مقترح لبرنامج متكامل لإعداد معلم ما قبل الخدمة في كليات إعداد المعلم بدولة الكويت. ورقة مقدّمة في المنتدى الثاني للمعلم بعنوان: " رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم "، دولة الكويت.
- ٢٤ - كلية التربية الأساسية (٢٠١٤). دليل كلية التربية الأساسية (٢٠١٣/٢٠١٤). دولة الكويت: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- ٢٥ - الكندري، جاسم يوسف (٢٠٠٢). إعداد المعلم بجامعة الكويت بين الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين)، ٣(٣)، ١١-٣٢.
- ٢٦ - الكندري، عبد الله وجامع، حسن والعبد الغفور، فوزية (١٩٩٣). تقويم

- برنامج معلّم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة التربية المعاصرة، ٢٧، ٦٨-٩٤.
- ٢٧ - الماضي، سعد (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلّم التعليم الأساسي بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية. مجلة الثقافة والتنمية، ٦٧، ٤٥-١٠٢.
- ٢٨ - المانع، مساعد عبد الرحمن والعليمات، حمود محمّد (٢٠٠٤). مدى ممارسة معلّمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت. المجلة التربوية (الكويت)، ٢٨ (١١٢)، ٥٥٩-٦٠١.
- ٢٩ - المجادي، حياة عبد الرسول والقلاف، نبيل عبد الله والعنيزي، يوسف عبد المجيد (٢٠١١). مدى ملائمة برامج إعداد المعلّم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. الثقافة والتنمية (مصر)، ١١ (٤٠)، ٢٢٩-٢٨٩.
- ٣٠ - محمّد، هويدا محمّد (٢٠١١). المقررات التخصصية لشعبة اللغة العربية بين كليتي الآداب والتربية: دراسة تحليلية وتصور مقترح. مجلة البحوث النفسية والتربوية (المنوفية)، ٣، ١-٢٢٩.
- ٣١ - مدبولي، محمّد عبد الخالق (٢٠٠٤). خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية على ضوء العلاقة بين البنى المؤسسية والنماذج النظرية لإعداد المعلمين. مستقبل التربية العربية، ١٠ (٣٣)، ٩-٤٦.
- ٣٢ - مذكور، علي أحمد (٢٠٠٥). معلّم المستقبل: نحو أداء أفضل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٣ - مطهر، نجية (٢٠٠٥). مدى إسهام المواد التربوية والنفسية في الإعداد التربوي للطالب في كلية التربية بجامعة تعز. مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ٩ (١٧)، ١١-٢٦.
- ٣٤ - المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحمادة، محمّد (٢٠٠٧). الاتجاهات

- المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. الكويت: وزارة التربية، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي.
- ٣٥ - مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١). التكوين المهني للمعلم: الإطار النظري. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- ٣٦ - مناع، محمد السيد (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب معلّمي اللغة العربية بكلّيات إعداد المعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٦٦(٣)، ٧٧-١٠٩.
- ٣٧ - منسي، محمود بن عبد الحليم وردادي، زين بن حسن (٢٠٠٢). تقويم برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية - فرع جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر طلاب وطالبات المستوى النهائي. ملخصات المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم "تأمل الواقع واستشراف المستقبل" (المملكة العربية السعودية، ٢٩ محرم - ٢ صفر ١٤٢٠هـ)، ج ٢، ١٧١-١٩٧.
- ٣٨ - نصر، محمد علي (٢٠٠٤). رؤى مستقبلية لتطوير برامج تكوين المعلم في الوطن العربي في مواجهة بعض قضايا العولمة. ملخصات المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، مصر، ١، ١٥٨-١٧٣.
- ٣٩ - النمري، حنان سرحان (٢٠٠٧). المقررات التربوية في برنامج الإعداد التربوي لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ومعايير الجودة الشاملة: دراسة تقييمية وتصوّر مقترح. دراسات في المناهج وطرق التدريس (مصر)، ١٢٦، ١٤-٩٤.
- ٤٠ - الهدهود، دلال عبد الواحد (٢٠١٣). توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج التعليمية المطوّرة بنظام الويدز (WIDS) بكلية التربية الأساسية في ضوء بعض المتغيّرات: دراسة ميدانية تحليلية. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، ٢٩(٣)، ١٤٣-٢٤١.
- ٤١ - الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠١). مؤتمّر إعداد المعلمين في البلدان العربية (٩-١٠ نوفمبر ٢٠٠١). مجلة مركز البحوث التربوية (قطر)، ١١(٢١)، ٢٣٧-٢٤٤.

- ٤٢ - وزارة التربية (١٩٩٨، يناير). استراتيجية مستقبلية أولية لتطوير التربية في دولة الكويت حتى عام ٢٠٢٥م. دولة الكويت: وزارة التربية.
- ٤٣ - يحيى، حسن بن عايل (٢٠٠٤). إعداد المعلم بين العولة ومتطلبات الخطة التتموية في دول الخليج. التربية (البحرين)، ٧(١٢)، ٨٦-٨٢.
- ٤٤ - يوسف، منى أسعد والمحبوب، شافي فهد (٢٠٠٦). تقييم برامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت. مستقبل التربية العربية (مصر)، ١٢(٤٣)، ٣٦٥-٢٨٧.
- 45 - Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005). **Preparing teachers for a changing world**. CA, San Francisco: Jossey-Bass.
- 46 - Greenberg, J., McKee, A., & Walsh, K. (2013). **Teacher preparation review: A review of the nation's teacher preparation programs**. National Council on Teacher Quality. (ERIC Document No. ED543515)
- 47 - Hitz, R., & Walton, F. (2004). Strengthening teacher preparation over time: A history of University of Hawai'i teacher education programs. **Educational Perspectives**, 36(1-2), 26-33 Spr 2004. (ERIC Document No. EJ877596)
- 48 - Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York: Routledge.
- 49 - National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2002). **Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education**. NW, Washington, D.C.: NCATE.
- 50 - Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). **Redesigning teacher education**. New York: State University of New York Press.

