إطار مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية؛ في ضوء معايير إعداد معلمي اللغة الثانية

تاريخ استلام البحث: ١٣\١٠\٢٠٢٤ تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٢ \ ١٢\٢٠٢٤

د. عبلة صبري حسن الزكي*

أ.د. صفاء محمد محمود إبراهيم**

أ.م.د. نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي***

أ.م.د. الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد ****

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعزيز إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على نحو رسمي؛ بتقديم مقترح لإعداد أكاديمي مهني لمعلم هذا المجال في كليات التربية؛ لذا اعتمدت على المنهج الوصفي في رصد الواقع؛ بإجراء دراسة مسحية لكليات التربية، ثم وصف متغيرات الدراسة، وتحليل الكتابات المعنية بها؛ لحصر المعايير عالميًا، وإقليميًا، ومحليًا، ثم اقتراح قائمة معايير تشمل جوانب إعداد المعلم كافة، والتي يصمم - في ضوئها - الإطار المقترح؛ لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية. وقد أظهرت نتائج رصد الواقع غياب الإعداد الأكاديمي التربوي لخريج الثانوية العامة في كليات التربية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لذا قدمت الباحثة إطارًا مقترحًا لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية في ضوء معايير إعداد معلمي اللغة الثانية قائمًا على توجهات بعض النظريات اللغوية، والنفسية التي - بصددها - يؤهَّل المعلم أكاديميًا، وتربويًا، وثقافيًا؛ لأداء مهامه المهنية بأفضل ما يمكن. ثم خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات؛ أبرزها: أهمية العناية بمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية؛ من خلال تطبيق الإطار المقترح؛ للتأكد من تحقيقه لأهدافه؛ ومن ثم تهيئة الأقسام المعنية بتنفيذ البرنامج المقترح؛ للتأكد من كفاية الموارد المادية والبشرية للتنفيذ.

الكلمات المفتاحية: إطار مقترح، معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معايير إعداد معلمي اللغة الثانية.

A Proposed Framework for the Preparation of Teachers of Arabic as a Foreign Language at Faculties of Education Based on the Preparation Standards of Foreign Language Teachers

Dr. Abla Sabry Hassan Elzeky , Prof. Safaa Mohamed Mahmoud Ibrahim

Dr.Naglaa Ahmed A. Kader El-Mehalawy Dr. El-Shimaa Elsaid Mohamed A. El Gawad

Abstract

The study **aimed** to enhance the preparation of teachers of Arabic language to speakers of other languages formally through proposing a programme that academically and professionally prepares teachers of Arabic language for non-Arabic speakers to be offered at the faculties of Education. The study adopted a descriptive research approach to survey the current context of the faculties of Education. The study also identifies the standards of foreign language teacher preparation. **The results** of the survey indicated there are no academic/ educational preparation programmes targeting secondary school graduates that qualify them to be teachers of Arabic language for non-Arabic speakers at the faculties of Education. Therefore, the researcher proposed a framework for preparing teachers of Arabic language for non-Arabic speakers in light of the standards for preparing second language teachers that are both standardized and functionally integrative. The study concluded with a set of **recommendations**, the most prominent of which are the importance of paying attention to preparing Arabic teachers to speakers of other languages at the faculties of Education by implementing the proposal to verify its effectiveness.

Keywords: **Proposed framework, Arabic language teacher to speakers of other languages, Standards for preparing foreign language teachers.**

◆ باحثة دكتوراه في كلية التربية -جامعة الإسكندرية.

◆◆ أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

◆◆◆ أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد في كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

◆◆◆◆ أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد في كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

"بحث مستل من رسالة دكتوراه"

مقدمة

فى الوقت نفسه الذي يعزف فيه الطلاب من أبناء العربية عن استخدام لغتهم الأم، يُفتح بابٌ آخر؛ لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث يكثر الطلب على تعلم اللغة العربية؛ لأسباب وأغراض عدة؛ وبرغم تقديم محاولات جدية من مؤسسات رسمية وهيئات تعليمية؛ فالطلب على تعلمها لا يمكن مقارنته بالجهود المبذولة؛ فمهما قدِّم من جهد تظل الحاجة ماسة إلى مزيد من الجهد لتعليمها للناطقين بلغات أخرى، ومن قبل ذلك إعداد معلم تلك الفئة.

وتقديراً لمكانة اللغة العربية؛ اشترطت الدولة دراسة مقرر اللغة العربية في المدارس الدولية، والمؤسسات والجامعات متعددة الجنسيات بمصر دراسة إجبارية؛ وذلك بموجب القرار الوزاري رقم (٣٣١) لسنة (٢٠٠٦)؛ بوصف اللغة العربية اللغة القومية للدولة المقامة عليها المؤسسة؛ الأمر الذي يتطلب العناية بإعداد المعلم القادر على تعليمها للناطقين بلغات أخرى، وهو المعلم الذي لا تعده كليات التربية في مصر (**سهير محمد حوالة،٢٠١٠، ص. ٢١١**)[١].

وقد تأكد ذلك؛ حيث لم يرد برنامج لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ضمن برامج لوائح كليات التربية؛ سواء اللائحة الموحدة الجديدة لإعداد المعلم في كليات التربية في مرحلتي: الليسانس، والبكالوريوس بنظام الساعات المعتمدة، أم اللوائح قبل اللائحة الموحدة.

وبناءً على ذلك فإن معلم اللغة العربية بعد السنوات الأربع من الدراسة يتخرج في كلية التربية قادراً على مزاولة المهنة إذا رغب في العمل بالمجال نفسه لأبناء لغته؛ لكن إذا أراد تعليمها للناطقين بلغات أخرى؛ فعليه الالتحاق بإحدى الجهات المتخصصة في ذلك؛ لإعداده؛ ومن ثم الحصول على شهادة تؤهله إلى الممارسة، وتعد كليات التربية الجهة الرسمية التي يقع على عاتقها إعداد معلم اللغة العربية والمعنية بتعليمه؛ ومن ثم تدريبه في الميدان؛ ليتخرج قادراً على مجابهة سوق العمل، وتحديات العصر.

وتجدر الإشارة إلى أن الجهات المعنية بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كثيرة، كما صارت متاحة إلكترونيًّا، وكلها محاولات قائمة على الاجتهاد؛ سواء أكانت رسمية أم غير رسمية، فضلًا عن أن لكل جهة هويتها الخاصة، وأهدافها، واستراتيجياتها التابعة لأيدلوجية الجهة، وأهداف القائمين عليها، والمنهج المتبع، غير أن تلك المقومات تختلف من جهة إلى أخرى.

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة؛ لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أكاديميًّا، ومهنيًّا، وثقافيًّا من الكلية الأم المنوطة بذلك؛ بناءً على وثائق علمية، ولوائح من المتخصصين أنفسهم العارفين بأصول هذا الإعداد بعيدًا عن أي أيدلوجيات منفردة، تخص أصحابها من دون وجود مسوغ علمي لذلك.

مع الأخذ في الحساب أن الهدف هو إعداد معلم يتمتع بقدرات تؤهله؛ لتدريس اللغة العربية كلغة عالمية في سياق متعدد الثقافات، واللغات، معلم واعٍ بدرجة كافية؛ لتقبل اختلاف أجناس المتعلمين، واختلاف أغراضهم من تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. وهذه السمات تحتاج بذل قصارى الجهد جانبًا إلى جنب مع إتقان مستجدات التكنولوجيا؛ لتحقيق المنشود؛ مما جعل معايير إعداد معلمي اللغة الثانية متغيراً رئيسًا في هذه الدراسة؛ وبناءً عليه فإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يتطلب رؤية مستقبلية ذات إبداع ومرونة؛ تحتاج جهدًا علميًّا يبنيه أجيال اليوم.

غير أن عدم إعداد المعلمين وفقاً لهذه المعايير ينعكس سلبًا على أدائهم، فغياب المعايير العالمية في تعليم اللغة الثانية، وعدم بناء وثيقة المنهج عليها، جعل المقررات غير مناسبة من حيث المحتوى، ولا ملبية لاحتياجات المتعلمين، ومكدسة بمعلومات غير وظيفية، ولا تفيد في مواقف

---

[١] يجري توثيق المراجع العربية في المتن؛ وفق النظام الآتي: (الاسم الأول للمؤلف، ثم الاسم الثاني، ثم اسم العائلة، ثم السنة، ثم الصفحة) أما بالنسبة للمراجع غير العربية فيجرى التوثيق؛ بذكر (اسم العائلة، ثم السنة، ثم الصفحة).

التواصل،... وغيرها من المشكلات التي سببت قلقاً للمعلمين، وانخفاض مستوى كفاءاتهم اللغوية، وهذا ما أكدته دراسة (Aydin ،2016. p.3-6).

وتعد المعايير مدخلا معاصرًا للإصلاح التربوي- كما ورد عن **محمد رفعت حسنين (٢٠١٥، ص. ٢٢٧)**- فهي تتخذ أساسًا؛ للتطوير... وتتوجه كليات إعداد المعلمين التي تسعى إلى تجويد برامجها، وتحسين مستوى أداء خريجيها إلى المعايير التربوية؛ لتحقيق الموضوعية في حكمها على مخرجاتها، والكشف عن فجوات الأداء، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن وجود معلم مائز؛ وبناء عليه حددت منظمات عالمية عدة معايير خاصة بإعداد المعلم في بعض التخصصات، كان من ضمنها: معلمو اللغات؛ ومن هنا كان لزامًا على كليات التربية تلبية احتياجات سوق العمل؛ من إعداد معلم متخصص؛ لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وهذا ما أكده **علي عبد المحسن الحديبي (٢٠١٦، ص. ٥٧٣)**؛ من أنه من المهم أن يمتلك معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أداءً مهنيًا؛ في ضوء معايير، ومؤشرات، تمكنه من تخطيط التعليم، وتنفيذه، وتوجيهه، وتيسيره، وتقويمه على أكمل وجه؛ خاصة مع ندرة الجهات المعنية بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداد تكامليًا، أو تتابعيًا، فضلًا عن أن هناك نقصًا في أعداد هولاء المعلمين؛ بما يغطي الإقبال الكبير على تعلمها في مختلف دول العالم.

غير أن تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يراعي الأغراض الخاصة -لا خلاف في ذلك- حسب مراد المتعلمين، ومستوياتهم، وجنسياتهم، وميولهم، ودوافعهم، وأهداف الجهات المنوط بها إعدادهم وتمويلهم، وأغراض البرامج الملتحقين بها؛ ومن ثم فلا بد من أن نضع نصب أعيننا من البداية أن العملية التعليمية لن تبدأ من الأهداف - هذه المرة - لعدم مناسبتها للعموم مع وجود دوافع متعددة، وأهداف مختلفة، كلٌ حسب غرضه؛ بل سيكون المحتوى هو وحدة الانطلاق عند إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بحيث يكون قادرًا على تطويع النص حسب أغراض الفئة المستهدفة.

يُستنتج مما سبق أهمية المعايير- وبخاصة الدولية- لإعداد معلمي اللغة الثانية، مع عدم إغفال أن اختيار أي محتوى -هنا- مرتبط بالأطر المرجعية العالمية للغات التي انبثقت منها معايير إعداد معلم اللغات؛ حتى لا يصير الاختيارُ تابعًا لذاتية المعلم، متسمًا بالعشوائية؛ فهذه المعايير تتناسب مع احتياجات المتعلم اللغوية لكل فئة.

علمًا بأن الإطار المرجعي للغات يقدم رؤية عامة شاملة في البرامج التعليمية للغات الأجنبية، ويفسر كل إطار مرجعي المعايير الدولية لإعداد المعلم؛ حسب فلسفة الإطار نفسه؛ فثمة أطر مرجعية عالمية متعددة؛ أشهرها: الأوروبية، والأمريكية، أعد كل منهما إطارًا فلسفيًا يهدف- كما ذكر **خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٨، ص. ١٠٠)**- إلى إنشاء فضاء تربوي موحد عالمي؛ عبر تطوير المهارات متسم بالمرونة لاختيار كل دولة حسب سياقاتها اللغوية والثقافية؛ ومن ثم يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتمادًا يكسبه جودة محلية، واعترافا عالميًا، ووضع كل إطار معاييره الخاصة؛ لإعداد كوادره التربوية.

فالمعيار طريقة تستخدم؛ لوصف مدى قدرة المتعلم على فهم اللغة الثانية والتحدث بها. وهناك عدة أطر؛ فعلى سبيل المثال: إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR)، ومعايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL International Association)، ومعايير الاتحاد الاسترالي لمؤسسات معلمي اللغة الحديثة (AFMLTA)... وغيرها، فضلًا عن المعايير الإقليمية المعتمدة في كل من: المملكة العربية السعودية، والمملكة الأردنية الهاشمية، وقطر، والمعايير المحلية: كمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد[٢].

[2] ACTFL: "American Council on the Teaching of Foreign Languages."
CEFR: "The Common European Framework of Reference for Languages"
TESOL: "Teaching English to Speakers of Other Languages."
AFMLTA: "The Australian Federation of Modern Language Teachers Associations".

ولتوضيح أهمية الأطر المرجعية المنبثق منها المعايير؛ قدم **خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٨، ص. ١١)** تفسيرًا لماهية الأطر المرجعية؛ متخذًا الإطار الأوروبي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية نموذجًا؛ حيث عرفه بأنه: مرجعٌ مهمٌ في التخطيط اللغوي؛ وبخاصة تعلم اللغات الأجنبية، وتعليمها. كما يوفر تصورًا؛ لتطوير خطط اللغة،... ويوفر مبادئ توجيهية؛ لوضع المناهج الدراسية، ويتعرض لوسائل القياس والتقويم الحديثة، ويتعرض لاستراتيجيات تعلم اللغة وتعليمها، ويناقش أهم المناشط، والتواصل اللغوي؛ في تحقق الكفاءة اللغوية في أسرع الطرق، وأقل وقت. وهو مرجع لإداريي مدارس اللغات والأكاديمين والمدرسين والدارسين، كما يؤهل المعلمين، ويطور مهاراتهم.

ولا يمكن -بحال- إغفال معايير الجودة المحلية، مع المعايير الدولية؛ وهذا ما أشارت إليه- من قبل- دراسة **مسعد محمد حليبة (٢٠١٣، ص. ١٨٩)**؛ من احتياج بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إلى التطوير في ضوء معايير الجودة؛ فهدفها الوصول إلى المعايير القياسية الدولية، ومن ثم وضعت على أساس تحقيق المعايير الدولية التي بصددها هذه الدراسة؛ لذا لا يمكن إغفالها، فضلا عن الاستناد إلى التجربة والميدان؛ لتحديد خصائص المعلم المستهدفة؛ لإنجاح تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بحيث تشمل جوانب إعداد المعلم كلها، كما هو معهود في كليات التربية، وهو ما سعت هذه الدراسة إلى تحقيقه.

مصادر الشعور بالمشكلة:

تمثلت مشكلة هذه الدراسة في أن كليات التربية في الجامعات المصرية لا يوجد بها إعداد أكاديمي تربوي معتمد لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مرحلة الليسانس؛ وذلك بوصفها الكليات التي يقع على عاتقها إعداد معلم اللغة، وتأهليه؛ حيث توجد -فقط- جهات تابعة لبعض الكليات؛ مثل: مركز تعليم اللغة العربية للأجانب (TAFL)[3] التابع لكلية الآداب- جامعة الإسكندرية، أو دبلوم إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من كلية الآداب- جامعة الإسكندرية، أو من الجامعة الأمريكية بالقاهرة، أو من جامعة الأزهر... وغيرها، بخلاف المنصات الإلكترونية؛ سواء أكانت مجانية، أم مدفوعة الأجر.

فمع ازدياد الإقبال المحلي والدولي على تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية؛ فثمة قصور في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الدرجة الجامعية الأولى" الليسانس" في كليات التربية في مصر، وهو إعداد يختلف عن إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بها بوصفها اللغة الأم.

وقد استشعرت الباحثة مشكلة هذه الدراسة من عدة مصادر، يمكن عرضها على النحو الآتي:

أ- **الدراسات السابقة:** حيث أشارت عدة دراسات إلى ضعف أداء معلم اللغة العربية بلغات أخرى، وإلى القصور في إعداده في المرحلة الجامعية الأولى؛ ومن تلك الدراسات دراسة كل من:

- دراسة **مسعد محمد حليبة (٢٠١١، ص. ١٤٦)** التي أشارت إلى ضعف أداء معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ويرجع هذا الضعف إلى الافتقار للتخطيط المنهجي في إعداده؛ حيث إنه لم يعد في ضوء معايير محددة، فضلًا عن ضرورة أن تخصص كليات التربية بالجامعات العربية أقسامًا؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- دراسة **إيمان أحمد هريدي (٢٠١٥، ص. ٣١٨-٣١٩)** التي أشارت إلى تعدد مصادر تأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتباين مستوياتها، واختلاف أنظمتها، وربما عشوائية أسسها وفلسفاتها، مع عدم وجود هيئات تربوية رقابية، ولا إشرافية على أداء هؤلاء المعلمين؛ مما دفع كثيرًا منهم إلى ادعاء أنه أفضل معلم يعلم هذه اللغة؛ حتى وإن كان غير متخصص في اللغة؛ بسبب ندرة الهيئات الحكومية أو الخاصة في وجود إعداد أكاديمي متكامل؛ إذ يغلب على الهيئات، والمراكز بخلاف المنصات الإلكترونية التي -لا حصر لها- عدم

[3] TAFL: "Teaching Arabic as a Foreign Language".

وجود فلسفات علمية، ولا أسس منهجية يقام عليها الإعداد، فضلاً عن الحاجة إلى تطبيق معايير دولية لإعداده؛ حيث صارت عملية التنافس أمرًا مسلمًا به، ليس على المستوى المحلى فحسب؛ بل على المستوى العالمي أيضًا.

- دراسة **أحمد محمد معوض (٢٠١٦، ص. ١٠٢)** التي أوضحت أن ثمة قصورًا في إعداد هذا المعلم في الدرجة الجامعية الأولى "الليسانس"؛ فأغلب الجامعات، والمعاهد العربية لم تخصص أقسامًا لإعدادهم؛ برغم ما أكدته الأبحاث من ندرة توافر المعلم المتخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وضرورة العناية البحثية بإعداده وتدريبه وتقويمه والارتقاء بأدائه التدريسي؛ مما ترتب عليه قلة أعداد المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وشكوى صارخة من الميدان...؛ لذا ينبغي العناية بإعداد هذا الطالب المعلم، وتدريبه بكليات التربية.

يتبين من عرض تلك الدراسات أنه لا يوجد إعداد لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مرحلة الليسانس في كليات التربية داخل جمهورية مصر العربية، فضلا عن أن الجهات الحالية العاملة في هذا الميدان تفتقد إلى وضوح الفلسفات العلمية، أو الأسس المنهجية التي تستند إليها؛ فكل حسب أيدلوجيته الخاصة؛ مما يجعل الحاجة ماسة لهذا المقترح مستندًا على أسس منهجية، ومعايير عالمية.

ب- **الدراسة الاستكشافية:**

١- أجرت الباحثة **مسحًا إلكترونيًا**؛ لحصر أماكن تعليم اللغة العربية كلغة ثانية؛ في الجامعات بالعالم العربي، والدول الإسلامية، أثبت - في حدود علم الباحثة - عدم وجود أقسام لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لخريج الثانوية إلا في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، فهذا القسم متاح في مرحلة الإعداد الأولي "البكالوريوس"، أما في مرحلة الدراسات العليا؛ فهو متاح؛ بدءًا من الدبلوم، وصولا إلى الدكتوراه باتساع ووفرة في معظم الجامعات، والمراكز التابعة لها.

أما في جامعات جمهورية مصر العربية بالنسبة لمرحلة الإعداد الجامعي الأول" الليسانس"؛ فهو متاح في قسم اللغات والترجمة التابع لجامعة فاروس الخاصة التي وثقت ذلك في نشرها- على موقعها الرسمي- أنها: "أول جامعة مصرية تمنح درجة الليسانس (بعد دراسة أربع سنوات) معتمدة، ومعادلة من المجلس الأعلى للجامعات المصرية، ووزارة التعليم العالى في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، فضلا عن كلية الألسن جامعة عين شمس.

أما فيما عدا ذلك فالبرنامج متاح في الجامعات المصرية في مرحلة الدراسات العليا، وفي كلية الآداب كدبلوم تخصصي، وكدورات تدريبية في المراكز التابعة لكل جامعة.

٢- **تطبيق استبانة**؛ لرصد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لذوي الخبرة من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومعلمي المعلم، وقد طُبِّقت إلكترونيًا، وتكوّنت من تسعة أسئلة؛ لأن هناك تداخلا في الواقع؛ فبعد أن يجتاز المعلم دورة لإعداده، يعد غيره بمقابل مادي عبر المنصات الإلكترونية.

وأرسلت الاستبانة إلى خمسة وثلاثين أستاذًا؛ بحيث شملت تلك العينة أساتذة من جهات مختلفة، وبعد تحليل الاستجابات وجد أن تخصصات العاملين في الميدان متنوعة، ومتاحة لأصحاب أي لغة، وليس شرطا كونه مختصًا فى اللغة العربية؛ غير أن العينة المستجيبة الأعلى لأصحاب خبرة أكثر من عشر سنوات فلهم رؤية، كما أن أغلبهم خضع لدورات تدريبية، وبرغم اختلاف الإجابات؛ فإنها تشترك في عدم وضوح رؤية الإعداد من البداية؛ بما يشمل الاختبارات، واحتياجات المتعلمين، ومناهج تناسب كل فئة، مع إغفال التدريب على الأمور التقنية غير أن الدورات التدريبية لا تسمح بالإعداد التطبيقي بدرجة كافية؛ لتؤهل المعلم، فضلا عن عدم وجود معايير لإعداد المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مصر، واعتماد معظم المراكز -فقط- على المعايير الدولية: الأمريكية، والأوروبية.

٣- **إجراء مقابلة** مع ثلاثة طلاب من طلاب الماجستير التخصصي في قسم اللغة العربية، شعبة الناطقين بلغات أخرى في كلية التربية - جامعة الإسكندرية؛ لمعرفة آرائهم فيما يدرسونه بين الواقع والمأمول، واحتياجاتهم لسوق العمل؛ علمًا بأن هذا البرنامج صار متاحًا في الكلية؛ بدءًا من

مرحلة الماجستير التخصصي؛ حيث أنشيء حديثًا، وبعد الاطلاع على هذه المقررات تلخصت آراؤهم في: عدم شمول المواد معايير إعداد معلم اللغة العربية كلغة ثانية، ومهاراته، ولا استراتيجيات التدريس المناسبة، مع إغفال الجانب التطبيقي تمامًا، والتركيز على المواد التخصصية فقط من دون مراعاة بقية جوانب إعداد المعلم، فضلًا عن إغفال الجانب الثقافي، واحتياجات المتعلمين، وأغراضهم، ومستوياتهم المختلفة.

تحديد المشكلة:

انطلاقًا مما سبق عرضه من الكتابات التربوية، والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الاستكشافية؛ فقد تأكد غياب الإعداد الأكاديمي المعتمد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في برامج كليات التربية لخريجي الثانوية العامة؛ ومن ثم ظهرت الحاجة إلى إعداد مؤسسي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية؛ استنادًا إلى أسس علمية من الكلية المنوطة بذلك؛ وليس أيدلوجيات خاصة بالقائمين على الإعداد حسب كل جهة.

وبناءً على ما سبق، اقترحت هذه الدراسة إطارًا؛ لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية في ضوء معايير إعداد معلمي اللغة الثانية؛ قائمًا على تطبيقات بعض النظريات اللغوية، والنفسية؛ لأن إعداد المعلم غير قائم على الإعداد اللغوي فقط، بل يتسع؛ ليشمل علومًا أخرى متضمنة داخل المعايير؛ مثل: علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، والمستحدات الرقمية، مع الجانب المهني التربوي،... وغيرها. وكل ذلك بما يسمح بالتطبيق؛ من خلال الواقع الثقافي، وتقبل الثقافات الأخرى؛ فهذه المعايير انبثقت من الأطر المرجعية التي تعد رؤية شاملة في التخطيط اللغوي، وإعداد برامج اللغات الدولية، ومعلميها؛ ومن ثم توظيفها؛ بما يتناسب مع تدريس اللغة العربية كلغة ثانية للناطقين بلغات أخرى.

أهداف الدراسة:

- وصف واقع إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية، ومن ثم تفسيره.
- تحديد معايير لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ وفقًا للأطر المرجعية العالمية، والإقليمية، والمحلية.
- اقتراح إطار لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية؛ في ضوء المعايير المحددة.

أهمية الدراسة:

يُتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة كلًا من:

١- طلاب الثانوية العامة الراغبين في الالتحاق ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل رسمي؛ من خلال توفير إعداد أكاديمي مهني معتمد؛ بحيث يتخرج الطالب في كلية التربية، يحمل وثيقة تؤهله؛ لمجابهة سوق العمل مباشرة.

٢- الطلاب المعلمين الذين سيؤهَّلون للعمل في سوق العمل الواقعي، والافتراضي؛ لمرورهم بآليات الإعداد نفسها المتبعة في كليات التربية؛ وبخاصة التدريب الميداني، ومشروع التخرج.

٣- معلمي اللغة للناطقين بلغات أخرى؛ حيث توفر لهم الإعداد النظري، والتطبيقي.

٤- واضعي برامج العربية للناطقين بلغات أخرى، ومطوريها؛ من خلال وجود أول برنامج أكاديمي معتمدٍ في كليات التربية- في حدود علم الباحثة- يراعي المعايير: العالمية، والإقليمية، والمحلية؛ محاولًا استيفاء عناصر البرنامج الأكاديمي الجيد.

٥- باحثي المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية؛ من خلال ثراء الفِكَر البحثية التي يمكن دراستها؛ لمعالجة ما يواجهه الطلاب من تحديات.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- شمل الإطار المقترح المعايير الدولية في إعداد معلمي اللغات؛ بحيث تضمنت معايير: عالمية، وإقليمية، ومحلية؛ للاستفادة منها بما يخدم المقترح، ويفيد اللغة.

- إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداداً تكاملياً فقط؛ لأن المستهدف في هذه الدراسة هو الطالب خريج الثانوية العامة الذي يرغب في أن يتخصص في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فضلا عن أن برامج الدراسات العليا الحالية تقدم لغير المتخصصين؛ فالمعرفة التخصصية اللازمة للإعداد التتابعي لمعلم تلك الفئة غير متحققة.
- شمل الإطار المقترح إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ قبل الخدمة فقط؛ لأن المجال خصب، وكل يوم يحمل جديداً مثمراً، ومسئولية تطوير الذات يقع على عاتق المعلم ذاته، ودافعيته.
- اقتصر الإطار المقترح على مرحلة التخطيط فقط؛ ولا يشمل مراحل تنفيذه، ولا تقويمه، ولا تطويره.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لأن طبيعته تتفق مع المشكلة؛ من خلال رصد الواقع؛ بالاعتماد على دراسة مسحية لكليات التربية- في حدود علم الباحثة- ثم وصف متغيرات الدراسة، وتحليل الكتابات المعنية بها؛ لحصر المعايير العالمية، والإقليمية، والمحلية؛ ومن ثم اقترحت قائمة معايير تشمل جوانب إعداد المعلم كافة؛ والتي صُمم - في ضوئها - الإطار المقترح.

أداتا الدراسة:

١- استئمارة؛ لرصد واقع إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جامعات الوطن العربي، وبعض الدول الإسلامية، والأجنبية.

٢- استبانة لقائمة المعايير المقترحة؛ لمعرفة مدى ملاءمتها برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.

إجراءات الدراسة؛ في الإجابة عن الأسئلة:

١- ما واقع إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

بعد إجراء دراسة مسحية شاملة الهيئات الرسمية، والجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لرصد واقع إعداد هذا المعلم، سواء أكان في مرحلة الليسانس، أم الدراسات العليا في الدراسة الاستكشافية، حيث رُصد خمسة وثلاثون برنامجاً، ثم حُللت هذه البرامج؛ من خلال تطبيق استئمارة شاملة لمكونات البرنامج الأكاديمي الجيد، وفسرت النتائج؛ بعقد مقارنات بين البرامج توضح أوجه التشابه، والاختلاف، مع بيان كيفية الاستفادة من الميزات، وتجنب العيوب.

٢- ما معايير إعداد معلمي اللغة الثانية للناطقين بلغات أخرى؛ وفقًا للأطر المرجعية في تعليم اللغات؟

وصف كلٌ من: Katz & Snow (2009, p.66-67) معايير إعداد معلمي اللغة الثانية بأنها: توقعات أداء واضحة لجميع المشاركين في المؤسسة التعليمية؛ لتوفير "لغة مشتركة" للحديث عن عمليتي: التعليم والتعلم، كما توفر الإرشادات للمعلمين، والإداريين؛ بشأن تصميم المناهج، وتنفيذها، وتقويمها. فضلا عن تميزها بتحديد الكفاءات التي يحتاجها المعلمون في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس؛ مما يساعدهم في فهم ما يجب أن يعرفوه، ويكونوا قادرين على أدائه؛ للوفاء بالمعايير التي صارت العمود الفقري للأنظمة التعليمية في البلدان كافة.

ورأى Kuhlman (2010, p.109) أنها: لافتات ترشد المعلمين للأهداف المراد تحقيقها، وتمكنهم من التنبؤ بالتطور اللغوي؛ ومن ثم فهي تعد نموذجاً قياسياً، تحدده السلطات اللغوية المعترف بها.

وجاء تعريف مجلس ولاية ميشيجان للتعليم (The Michigan State Board of Education, 2017, p.2): ليؤكد أنها المهارات، والعادات التي يجب أن يمتلكها المعلمون، وتحدد مستوى كفاءاتهم المعرفية على المستويين: النظري، والتطبيقي، وغرضها

تحديد نواتج التعلم المستهدفة لخريجي برامج إعداد معلمي اللغة الثانية، كما تساعد في التطوير المستمر لهذه البرامج؛ لتحسين مؤسسات التعليم العالي في تقديم الدعم اللغوي للمتعلمين المختلفين ثقافيًا، مع توفير فرص تعليمية مناسبة لهم.

أما **علي عبد المحسن الحديبي (٢٠٢٠، ص. ١٩)** فرآها جملاً خبرية، تصف أحدث ما توصَّل إليه العلم فيما ينبغي معرفته، والقدرة على أدائه لدى الشخص المنوط به تدريس المهارات، وما يرتبط بها لأفراد يتعلمون لغة غير لغتهم الأم؛ بصورة تُحقق الهدف من التعلم.

ويُستنتج مما سبق أن تعريف كل: **Katz & Snow** برغم كونه ضمن معايير إعداد معلمي اللغة الثانية؛ فإنه تعريف عام، لم يختص بمعلمي اللغة الثانية وحدهم؛ على حين اتفقت بقية التعريفات؛ من حيث ضرورة وجود سلطات لغوية مُعترف بها، توجه عمليتي: التعليم، والتعلم؛ من خلال تحديد نموذج قياسي للمهارات، والعادات، والإرشادات التي يجب أن يمتلكها معلمو اللغة الثانية، ويكونوا قادرين على أدائها، ويتمثل الغرض منها في تحديد كفاءاتهم، ومساعدتهم في التطوير في ضوء توجهات هذه السلطات التي تبنى على مستويات المتعلمين الناطقين بلغات أخرى، واحتياجاتهم.

وتنوعت معايير إعداد معلمي اللغة الثانية؛ حسب درجة رواجها، واتساعها، وانتشارها؛ حيث جمعت الباحثة تسعة وعشرين معيارًا (ممثلا لعينة الدراسة)، ثم صُنفت تنازليًّا؛ بدءًا من المعايير العالمية؛ كمعايير الأطر المرجعية العالمية، ومعايير الاعتماد العالمية، ومعايير بعض الدول الأجنبية، ثم المعايير الإقليمية، ثم المحلية الممثلة في معايير الهيئة القومية لمعايير ضمان جودة التعليم والاعتماد لكليات التربية، ولخريج قطاع اللغات؛ وصولا إلى بعض الجهود العربية في وضع معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ووجب توضيح مبررات الجمع بين المعايير المختارة مع اختلاف تصنيفاتها؛ لأن من المنطقي الإفادة من الأطر العالمية في إعداد معلمي اللغة الثانية؛ لوضع إطار مقترح في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مع الأخذ منها بما يناسب اللغة العربية، وطبيعتها، وهذا هو هدف الدراسة.

فضلا عن أن المقترح يُرجى تطبيقه في كليات التربية؛ فلزم مراعاة جانبين؛ الأول: خارجي، يُعنى بتحقيق ضمان جودة التعليم والاعتماد للبرنامج والخريج؛ لارتباطهما بهدف المقترح، وتستثنى المؤسسة؛ لما لها من أمور مالية، وإدارية.. وغيرها. والآخر: داخلي، يُعنى بجوانب إعداد المعلم داخل كليات التربية؛ على أن يشمل الإعداد الجوانب: الأكاديمية اللغوية، والتربوية المهنية، والثقافية.

ومن هذا المنطلق يُستنتج أن هذه الدراسة سعت إلى وضع برنامج أكاديمي لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من خلال دمج معايير إعداد معلمي اللغة الثانية مع الجانبين اللازم مراعاتهما في كليات التربية السابق ذكرهما؛ وفقا لتصور مفاده ما يلي:

- الجمع بين معايير إعداد معلمي اللغة الثانية، وجانب كلية التربية الخارجي الممثل في معايير هيئات الضمان والاعتماد؛ لضمان جودة الخريج عالميًّا؛ من خلال تقديم برنامج أكاديمي يحقق معايير الاعتماد الدولية، فضلا عن تطبيق معايير إعداد معلمي اللغة الثانية، ولهذا الجمع مبررات؛ هي:

١. في عام ٢٠١٣ دمجت مؤسسة ACTFL الأمريكية - وهي تمثل الإطار المرجعي الأكثر رواجًا عالميًّا في تعليم اللغات، وإعداد المعلمين- معاييرها مع معايير "مجلس اعتماد معايير إعداد المعلمين CAEP[4]"؛ لإعداد معلمي اللغات الأجنبية. ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers.

٢. وجود معايير أجنبية جمعت بين هذين المتغيرين؛ كمعايير ماساتشوستس المهنية لمعلمي الكبار الناطقين بلغات أخرى ٢٠٢١ Massachusetts Professional Standards for Teachers of

[4] **"Council for the Accreditation of Educator Preparation".**

Florida ، ومعايير قسم التربية في فلوريدا Adult Speakers of Other Languages 2021 Department of Education, 2010 لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى.

٣. وجود دراسات سابقة جمعت بين هذين المتغيرين: كدراسات كل من: خالد حسين أبي عمشة، وعوني صبحي الفاعوري (٢٠٠٥)، ومهدي العش (٢٠١١)، ورحاب زناتي عبد الله (٢٠١٣)، وعلي عبد المحسن الحديبي (٢٠٢١).

٤. أكدت دراسة كلّ من: Foltz & McIlvaine (2008, p.6) أن تطبيق معايير الجودة العالمية في برامج الإعداد من شأنه إعداد معلمي اللغات الأجنبية للتنافس على الأفضلية في المستويات كافة: اللغوية، والتربوية، والثقافية؛ حيث صارت عملية التنافس أمرًا مسلمًا به عالميًّا.

إذن يُستنتج مما سبق مشروعية الجمع بين معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم، ومعايير إعداد معلمي اللغة الثانية؛ لأن المقترح يراد تنفيذه داخل كليات التربية التابعة لهيئة ضمان الجودة التي صممت خصيصًا لاعتماد كليات التربية، وجودة إعداد معلميها؛ وفقا لهيئات الاعتماد الدولية؛ ومن ثم فهي معايير تسعى كليات التربية جميعها لتحقيقها؛ ومن ثم الحصول على مثل هذه الاعتمادات، فضلا عن أن معايير إعداد معلمي اللغة الثانية ترتبط بالخريج؛ أي: يمكن إدراجها في معايير الخريج؛ فالهدف تقديم برنامج أكاديمي يحقق معايير الاعتماد الدولية للبرامج، والخريجين على السواء.

- يأتي الجمع بين معايير إعداد معلمي اللغة الثانية، وجانب كلية التربية الداخلي الممثل في نظام كليات التربية المنوطة بإعداد المعلم، وتأهليه؛ على أن يشمل الإعداد الجوانب: الأكاديمية اللغوية، والتربوية المهنية، والثقافية؛ لمعرفة مدى شمول معايير إعداد معلمي اللغة الثانية جوانب الإعداد في كلية التربية؛ ومن ثم محاولة سد فجوة غياب الإعداد الأكاديمي التربوي المعتمد لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.

وفيما يلي بيان تلك المعايير[٥] تفصيلا.

وبعد حصر المعايير، وتحليلها، صممت استبانة للمعايير المقترحة في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وحُكمت، وبعد إجراء تعديلات المحكمين، جاءت قائمة بالمعايير التي في ضوئها صمم المقترح.

٣- ما الإطار المقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية؛ في ضوء معايير إعداد معلمي اللغة الثانية؟

اختيرت كلمة الإطار لا البرنامج؛ لأن الإطار أعم من البرنامج وأشمل؛ بحيث يقدم الجانب النظري الفلسفي، وفي ضوئه يصمم الجانب العملي؛ وهو البرنامج الأكاديمي. إذن البرنامج جزء من الإطار، ثم اطلعت على الكتابات التربوية في كيفية إعداد أطر البرامج الأكاديمية في كليات التربية، فضلا عن تطبيق قائمة المعايير المحكمة؛ ومن ثم تصميم الإطار المقترح على النحو الآتي:

الرؤية Vision يعد هذا الإطار المقترح استكمالًا لكيان كلية التربية العريقة في ترقية المعرفة التربوية، وتطبيقاتها؛ ومن ثم يقدم برنامجا لجزء تحتاجه كليات التربية في إعداد أبنائها؛ من خلال خلق جسر متين للتواصل مع العالم الأجنبي؛ لنشر لغتنا العربية، وثقافتنا الإسلامية.

الرسالة Mission إعداد كوادر تربوية مؤهلة على أسس علمية نابعة من كيان كليات التربية، وفلسفاتها التربوية؛ لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ في ضوء معايير إعداد معلمي اللغة الثانية؛ من خلال الاطلاع على المعايير: عالميًّا، وإقليميًّا، ومحليًّا؛ لإعداد معلم تربوي متميز في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

فلسفة الإطار: يعد الإطار المقترح رؤية شاملة في التخطيط اللغوي لإعداد معلمي برامج اللغات الدولية؛ ومن ثم توظيفها؛ بما يحقق فلسفة كليات التربية في إعداد معلميها، ويكون متماشيًّا مع رؤية مصر٢٠٣٠؛ ليقدم تصورًا لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء

[٥] يُنظر الفصل الرابع، من رسالة الدكتوراه: إجابة السؤال الثاني: الخاص بتحليل المعايير، ١٢٦-١٧٨

معايير إعداد معلمي اللغة الثانية؛ حيث استفاد الإطار من **معايير الأطر العالمية**؛ مثل: المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR)، والاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL)، والاتحاد الاسترالي لجمعيات معلمي اللغة الحديثة "المعايير الاسترالية" (AFMLTA).

ومعايير الاعتماد العالمية؛ مثل: المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE)، والمجلس الوطني للتدريس المهني (NBPTS)، ومجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP)، ودمج معايير برنامج ACTFL / CAEP لإعداد معلمي اللغات الأجنبية، ومعايير اتحاد تقييم المعلم، ودعمه بين الولايات INTASC، ومعايير ماساتشوستس المهنية لمعلمي الكبار الناطقين بلغات أخرى.

ومعايير بعض الدول الأجنبية؛ مثل: قسم التربية نبراسكا، وقسم التربية في فلوريدا، ومعايير فرجينيا لممارسات المعلمين المهنية، ومعايير التدريس المهنية في نورث كارولينا، وإطار المعايير المهنية البريطاني.

والمعايير الإقليمية؛ مثل: المعايير المهنية للمعلم الجيد في المملكة العربية السعودية، والمعايير المهنية للمعلم في المملكة الأردنية الهاشمية، والمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر.

والمعايير المحلية؛ مثل: المعايير المهنية للمعلم في جمهورية مصر العربية، والمعايير القومية الأكاديمية المرجعية (كليات التربية) في جمهورية مصر العربية، وخريج قطاع اللغات، ومعايير اعتماد برامج التعليم العالي.

وأخيراً **بعض الجهود العربية في وضع معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**؛ مثل جهود كل من: مهدي العش (٢٠٠٤) ثم تطورها في (٢٠١١)، خالد حسين أبي عمشة، وعوني صبحي الفاعوري (٢٠٠٥)، أحمد شيخ عبد السلام (٢٠٠٧)، رحاب زناتي عبد الله (٢٠١٣)، محمد بن علي العبيدي (٢٠١٥)، إيمان أحمد هريدي (٢٠١٥)، علي عبد المحسن الحديبي (٢٠٢١)، محمود جلال الدين سليمان (٢٠٢٢).

ولتحديد وجهة فلسفة المعايير المستنتجة من المعايير سابقة الذكر- تحقيقاً لهدف الإطار المقترح- اختير الاتجاهان: المعياري، والتكاملي الوظيفي، ثم حُددت مداخل تعليم اللغة المطبقة كليهما؛ من خلال تطبيقات بعض النظريات اللغوية والنفسية التي بصددها يؤهل المعلم أكاديمياً، وتربوياً، وثقافياً؛ لأداء مهماته المهنية بأفضل ما يمكن؛ وهي: السياقية، والتفاعلية، والوظيفية؛ من تطبيقات النظريات اللغوية، والبنائية لبياجيه، والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، والتعلم الاجتماعي لباندورا؛ من تطبيقات النظريات النفسية؛ وذلك كله عن طريق الجمع بين مداخل تعليم اللغة الآتية: المهاري، والتكاملي الوظيفي، والكفايات، والحاجات.

ومبررات الجمع بين تطبيقات النظريات اللغوية الثلاثة؛ لأن المكاملة بين تطبيقاتها تناسب طبيعة معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وطبيعة المتعلمين مختلفي الثقافات، متعددي الأغراض؛ فمن خلالها توجه معايير الإطار المقترح نحو إعداد معلم قادر على تقديم الخبرات اللغوية للمتعلم؛ في إطار بنيتها الدلالية، ووظيفتها التواصلية؛ وذلك بتهيئة بيئة لغوية مناسبة لاحتياجات المتعلمين وأغراضهم؛ تنمي القدرة التواصلية التفاعلية، وتوفر لها سياقاً لغوياً وموقفياً وعاطفياً وثقافياً يقربها من البيئة اللغوية الطبعية، مع تحقيق الوظائف اللغوية في مواقف الحياة.

أما **مبررات الجمع بين تطبيقات النظريات النفسية**؛ لمكاملة بعضها لأن البنائية ترتكز على المتعلم النشط الباحث عن المعنى الذي يبني المعرفة؛ من خلال ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، والتوسع فيها؛ وهذا ما دعا إليه بياجيه؛ من أن التعلم فردي وذاتي، يحدث جزئياً؛ بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والمادية؛ ولكنه أغفل طبيعة السياق الاجتماعي في التعلم؛ لذا جاءت نظرية فيجوتسكي مؤكدة أن المعرفة والتعلم لا يحدثان إلا في سياق اجتماعي، وفي أثناء هذا التفاعل يلاحظ الأشخاص سلوكيات بعضهم، ويتأثرون بها؛ وهو ما تحتاجه نظرية باندورا أولا لحدوث التعلم؛ من توافر موقف اجتماعي، ثم انتقاء السلوكيات التي تمثل النموذج، فضلا عن أهمية هذه التفاعلات الاجتماعية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وبعد عرض الجانب النظري لتوجه المعايير في الإطار المقترح، وجب إيجاد حلقة وصل بينه وبين الجانب الإجرائي التطبيقي؛ وهذا ما عُنيت به مداخل تعليم اللغة. وقد عَرَّفها **خالد محمود عرفان**

(٢٠١٥، ص. ٦٣) بأنها: النقطة التي ينطلق منها المعنيون بتعليم اللغة وتعلمها في تعاملهم مع اللغة، والتي يمكن أن تكون قائمة على طبيعة اللغة أو المتعلمين أو المجتمع أو طبيعة العصر، ومستندة إلى نظرية لغوية داعمة؛ فإذا كانت النظرية جانبًا نظريًا لتفسير اللغة؛ فالمدخل نقطة الانطلاق العملية الإجرائية في تعليم اللغة، وإعداد معلميها.

وبناء عليه اختارت الباحثة **أربعة مداخل**، تمثل الجانب التطبيقي الإجرائي؛ وهي: المهاري، والتكاملي الوظيفي، والحاجات، والكفايات؛ ليكامل كل منها الآخر؛ محققة - بذلك - الاتجاهين: المعياري، والتكاملي الوظيفي.

ومبررات الجمع بين مداخل تعليم اللغة؛ حيث جمعت مداخل تعليم اللغة - سابقة الذكر- بغية المكاملة بينها؛ لمعالجة قصور كل مدخل؛ لأن **مدخل المهارات** وحده يحول اللغة إلى مهارات منفصلة، فضلا عن ضرورة مراعاة طبيعة المهارة، وأهداف تعليمها؛ وفق إطار علمي، وطبيعة المتعلمين واحتياجاتهم، وجمعه **بالمدخل التكاملي الوظيفي** يعالج القصور؛ من خلال المكاملة بين المهارات وربطها بالوظائف الحيوية، وهذه الوظائف مرتبطة بحاجات المتعلمين وأغراضهم التي يحققها **مدخل الحاجات**؛ من إعداد معلم قادر على توفير بيئة تعليمية طبعية، يستطيع المتعلم فيها تنمية مهاراته المترابطة، وتحسين أداءاته؛ وفقا لنواتج التعلم المستهدفة، والمحققة أغراض المتعلم؛ وهو ما يحققه **مدخل الكفايات**.

وقد استفادت الباحثة من توجهات ذلك كله في تصميم البرنامج؛ من حيث توصيف المقررات، واختيار الاستراتيجيات، وأساليب التقويم المتنوعة؛ لكي يتخرج الطالب في كلية التربية على أسس علمية تجعله قادرًا على حل المشكلات بأساليب تربوية تتناسب مع طبيعة المتعلمين المختلفة، وتطويع التكنولوجيا المطورة والذكاء الاصطناعي، وما بعده في خدمة اللغة العربية، وتيسير تعليمها؛ باستثمار التقنيات المتاحة كلها؛ للوصول إلى أفضل النتائج من المقترح. على أن يمنح هذا البرنامج درجة الليسانس في الآداب والتربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فضلا عن أن طبيعة هذا البرنامج مختلفة؛ لاختلاف الفئة المستهدفة، وتنوع ثقافاتها، وتفاوت أعمارها؛ فهذا البرنامج غير مندرج تحت برامج كليات التربية، وشعبها المعهودة: البرنامج العام، وبرنامج التعليم الأساسي، وبرنامج معلمة الطفولة؛ لذا فهو يتفرد بإعداد معلم قادر على التعامل مع أي فئة عمرية؛ وهذا ما ستراعيه عملية الإعداد على مدار مستويات البرنامج الأربعة.

أهداف الإطار:

شملت أهداف الإطار ما يلي:

- توفير إعداد أكاديمي مهني معتمد لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من حملة الثانوية العامة.
- رفع المستوى المهني لمعلم العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من خلال إعداده في ضوء المعايير العالمية.
- إعداد المعلم الواعي بدرجة كافية؛ لتقبل اختلاف أجناس المتعلمين، وأغراضهم، وأعمارهم.
- إعداد المعلم القادر على التعايش في سياق متعدد الثقافات.
- تفعيل بحوث الفعل في حل ما يواجه الطلاب معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من مشكلات.

نظام إعداد المعلم:

اعتمد الإطار المقترح برنامجًا تابعًا للنظام التكاملي فقط في الإعداد من دون التتابعي؛ لأن المستهدف في هذه الدراسة هو الطالب خريج الثانوية العامة الذي يرغب في أن يتخصص في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما أن إطار الإعداد التتابعي لمعلمي تلك الفئة بحاجة إلى جهد الباحثين في الميدان للعمل على إعداده.

جوانب إعداد المعلم:

ارتكز إعداد المعلم- في الإطار المقترح- على الجوانب الثلاثة المعهودة في كليات التربية: التخصصية الأكاديمية، والتربوية المهنية، الثقافية.

نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج:

يتوقع في نهاية البرنامج، أن يكون الطالب المعلم قادرًا على:

١. إتقان المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
٢. إتقان مهارات استخدام المعاجم، والقواميس: العربية، وغير العربية.
٣. تحديد مصادر المعرفة اللازمة للتدريس.
٤. الإلمام بالعلوم المرتبطة بعلم اللغة؛ كعلم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي...، وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
٥. امتلاك الطلاقة في الحديث باللغة العربية، وإحدى اللهجات على الأقل.
٦. الإلمام بتاريخ اللغة العربية.
٧. الإلمام بالثقافة العربية، وبالأدب العربي وأجناسه؛ وبخاصة الحديث منه.
٨. الإلمام بالأدب العربي؛ وبخاصة القضايا التي يطرحها المفكرون، والأدباء المعاصرون.
٩. إدراك وحدة المعرفة، والعلاقات التكاملية بين مجالات العلوم بفروعها المختلفة.
١٠. توظيف مرجعيات النصوص المسموعة والمقروءة عند تعامله مع الناطقين بلغات أخرى.
١١. تطبيق فنون اللغة في مواقف التواصل المختلفة.
١٢. إظهار التقدير لوظيفية اللغة، واجتماعيتها.
١٣. التفريق بين أدوار معلم اللغة العربية للناطقين بها، وبغيرها.
١٤. التفريق بين آليات اكتساب اللغتين: الأولى، والثانية.
١٥. الإلمام بالأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات، وتحديثاتها.
١٦. تطبيق النماذج الخاصة بالكفاءة اللغوية؛ على اختلافها.
١٧. الاطلاع على المستحدثات العالمية التي تنعكس آثارها على اللغة.
١٨. توظيف تطبيقات نظريات التدريس الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
١٩. العناية بالجانب الصوتي للغة في تعليم اللناطقين بلغات أخرى.
٢٠. تحديد الكفايات الواجب توافرها في الطالب معلم الناطقين بلغات أخرى.
٢١. تكوين قناعاته التربوية؛ بناء على ما درسه في البرنامج.
٢٢. اكتساب المتطلبات العلمية، والمهنية، والشخصية، والاجتماعية اللازمة للمعلم؛ من خلال البرنامج.
٢٣. التمييز بين الأسس، والمتطلبات اللازمة لتعليم اللغتين: الأولى، والثانية.
٢٤. تحديد مستوى الطالب الأجنبي، وتسكينه في مكانه المناسب.
٢٥. اختيار المحتوى التعليمي الذي يتناسب مع ثقافة المتعلم ومستواه، وأهدافه.
٢٦. استخدام مصادر التعلم، واستراتيجيات التدريس التي تلبي احتياجات طلابه، وميولهم.
٢٧. اتخاذ التدابير اللازمة عند إعداد المواد التعليمية لذوي الحاجات الخاصة من متعلمي اللغة الثانية؛ لتيسير عملية تعلمهم.
٢٨. المكاملة بين المهارات اللغوية عند التدريس.
٢٩. إدراك معايير تدريس كل مهارة للناطقين بلغات أخرى.
٣٠. تحديد مشكلات الطلاب، وتحدياتهم اللغوية؛ مقدمًا لهم الحلول.
٣١. إتقان مهارات التدريس (تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا) للناطقين بلغات أخرى.
٣٢. استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة بفاعلية؛ وفقًا للأغراض التعليمية.
٣٣. توظيف ألوان النشاط المختلفة في التدريس.
٣٤. التركيز على اللغة الوظيفية، والسياقية في التعلم.
٣٥. تفعيل لغة التواصل في التدريس.
٣٦. إجادة اللغة الإنجليزية؛ بما يمكنه من التواصل مع الطلاب الناطقين بلغات أخرى.
٣٧. التواصل مع الطلاب؛ على اختلاف أعمارهم، وثقافاتهم.
٣٨. استخدام أساليب التقويم الحديثة المتنوعة.
٣٩. تفعيل التغذية الراجعة عند تقويم أداء المتعلم.

٤٠. تقييم الكتب التعليمية المتاحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل اختيارها للتدريس.
٤١. توظيف التقنيات الحديثة في عمليات التدريس.
٤٢. تهيئة بيئة التعلم؛ لتنمية مهارات المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.
٤٣. إدراك أهمية التنمية المهنية المستدامة له.
٤٤. تنمية معارفه، ومهاراته اللغوية بصورة مستمرة.
٤٥. مراعاة آليات التعزيز المختلفة؛ لتشجيع الناطقين بلغات أخرى.
٤٦. تدعيم المشاركة الإيجابية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى.
٤٧. بناء مستوى من العلاقات الإنسانية الطيبة بينه، وبين المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.
٤٨. استخدام بحوث الفعل في حل المشكلات التى تواجهه.
٤٩. الاطلاع على أحدث الأبحاث، والدراسات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
٥٠. توفير بيئة تعلم صحية، ومحفزة للابتكار والإبداع.
٥١. التنويع بين مهارات التواصل: اللفظي، وغير اللفظي في عملية التعليم.
٥٢. تأمل ممارسته المهنية؛ لتطويرها.
٥٣. الإلمام باللوائح، والنظم التي تحكم عملية التربية والتعليم في البرنامج.
٥٤. توظيف آليات الإرشاد، والتوجيه التربوي، والنفسي، وريادة الأعمال في ممارساته المهنية.
٥٥. توظيف التطبيقات التربوية، ومبادىءعلم نفس النمو، وأساليب التعلم في عملية التدريس.
٥٦. التفريق بين أنواع الاختبارات، وغاياتها؛ كاختبارات الكفاءة، وتحديد المستوى، وغيرها.
٥٧. الإلمام بالثقافة المحلية، والإقليمية، والعالمية قدر الاستطاعة.
٥٨. إدراك مقومات الهوية الثقافية للأمة العربية.
٥٩. إدراك أساسيات التقابل الثقافي بين الثقافة العربية الإسلامية، والمعاصرة، وثقافة المتعلم الأصلية.
٦٠. تجنب التعصب للثقافة العربية الإسلامية، وعدم الانحياز لثقافة من دون الأخرى.
٦١. إدراك الأمور السياسية والجغرافية، وآثارها في اللغة.
٦٢. الربط بين الجوانب الثقافية المشتركة عالميًا في تعليم اللغة.
٦٣. احترام ثقافات الآخرين، وتقبلها.
٦٤. احترام آراء الطلاب في القضايا، والموضوعات؛ وفقاً لثقافاتهم المختلفة.
٦٥. تهيئة البيئة التعليمية لاستخدام التعبيرات الثقافية في المواقف الحيوية المناسبة.
٦٦. تنويع النشاط الثقافي خارج الصف (الأسواق، مزار سياحي، مسجد تاريخي،..).
٦٧. مساعدة الطلاب في تصويب الصور النمطية السلبية عن الثقافة العربية.

شروط القبول في البرنامج :

تخضع كليات التربية في جمهورية مصر العربية لنظام القبول بالجامعات المصرية الحكومية، وتقبل الطلاب الوافدين من كافة الدول؛ طبقا للقواعد المعمول بها؛ على أن تكون اللغة العربية لغتهم الأم.

شروط القيد:

يُشترط لقيد الطالب للدراسة في الدرجة الجامعية الأولى؛ الليسانس في الآداب والتربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ما يلي:

أ. أن يكون مستوفيًا شروط القبول التي يحددها المجلس الأعلى للجامعات.
ب. أن يكون حاصلا على شهادة إتمام دراسة الثانوية العامة المصرية، أو ما يعادلها من بلاد أخرى.
ج. أن يكون حاصلاً على نسبة تتجاوز ٨٠٪ في مجموع مادة اللغة العربية.
ح. أن يكون حاصلا على نسبة تتجاوز ٨٠٪ في مجموع مادة اللغة الإنجليزية.
د. أن ينجح فيما تجريه الكلية من اختبارات؛ للتحقق من لياقته لمهنة التعليم؛ ومنها:
- اختبارات المقابلة الشخصية.

- اختبارات الاستعداد للعمل بمهنة التعليم.
- اختبارات الكشف الطبي؛ لبيان صلاحيته الجسمية لممارسة مهنة التعليم.
- اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغتين: العربية، والإنجليزية.

٥. اجتياز اختبار سمات الشخصية الشفهي، ومدى تقبل اختلاف الثقافات، والتعامل معها؛ وهو عبارة عن تعريض الطالب لبعض المواقف[٦] التي تخالف ثقافته؛ لمعرفة رأيه فيها، وكيفية تعامله معها؛ لمعرفة مدى مرونته، وتقبله اختلاف الثقافات؛ فليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خطأ؛ وإنما تُقبل إجابته؛ بناء على مرونته في موقفين -على الأقل- وتُرفض في حال شدة تعصبه.

نظام الدراسة، وتقييم الطلاب:

يقوم النظام الدراسي بالكلية على نظام الساعات المعتمدة؛ فالبرنامج يتكون من أربعة مستويات؛ على أن يمثل كل مستوى عامًا جامعيًّا. وينقسم المستوى إلى فصلين أساسيين: (الخريف، والربيع)؛ على أن تكون مدة كل منهما خمسة عشر أسبوعًا، كما يجوز لمجلس الكلية أن يقرر فصلا دراسيًّا صيفيًّا مدته ثمانية أسابيع.

- لغة الدراسة: اللغة العربية هي لغة التدريس؛ عدا بعض المقررات التي تُدَرَّس باللغة الإنجليزية؛ على أن يكون تدريس المواد التربوية والثقافية باللغة العربية؛ كما هو معهود في نظام كليات التربية.

ثم يوضح الجدول رقم (١) الآتي: الأوزان النسبية لمكونات البرنامج المقترح:

جدول رقم (١): الأوزان النسبية لمكونات البرنامج الأكاديمي في البرنامج المقترح

جوانب الإعداد	التخصصية	التربوية	الثقافية	مشروع التخرج	بحوث الفعل	التدريب الميداني	الساعات المعتمدة
عدد ساعات البرنامج المقترح	٦٢	٤٥	١١	٣	٢	٩	١٣٢
النسب المئوية	٤٦.٩٧٪	٣٤.١٪	٨.٣٣٪	٢.٢٧٪	١.٥١٪	٦.٨٢٪	١٠٠٪

ويلاحظ في الجدول رقم (١) السابق التزام البرنامج المقترح بعدد الساعات المعتمدة للبرامج؛ وفقا للائحة الموحدة، وأن الاختلاف - فقط - في توزيع عدد الساعات المعتمدة؛ **وفيما يلي تفصيل ذلك:**

- في **الجانب التربوي** زادت عدد الساعات؛ لمعالجة غياب الإعداد التربوي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الواقع؛ فثمة برامج كاملة قائمة لتدريس الجانب التربوي فقط لذوي التخصص من غير التربويين- مثلما يحدث في الدبلوم العامة- فضلا عن طبيعة البرنامج الخاصة التي تحتاج مزيدًا من المقررات التربوية غير الموجودة بكليات التربية؛ مثل: تدريس المهارات اللغوية في اللغة الثانية، وإعداد الاختبارات اللغوية للغة الثانية، وإعداد المواد التعليمية للغة الثانية، وغيرها.
- في **الجانب الثقافي** زادت عدد الساعات؛ بما يناسب اختلاف طبيعة الفئة المستهدفة، وتنوع ثقافاتها، وأغراضها؛ لذا وجب إعداد معلمها ثقافيًّا جيدًا؛ بما يناسب هذه الفئة؛ حيث أضاف البرنامج المقترح مقررات ثقافية خاصة بطبيعته؛ مثل: تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة، وتدريس اللغة العربية كلغة ثانية للصغار.
- في **الجانب التخصصي** قلت عدد الساعات عن برنامج معلم اللغة العربية للناطقين بها؛ لأن هناك بعض المقررات لا يحتاجها معلم الناطقين بلغات أخرى؛ مثل مقررات: العروض، ومقررات النقد التفصيلية؛ كالنقد العربي الحديث، ومدخل إلى النقد العربي، والنقد التطبيقي، والنقد

---

[٦] من **أمثلة هذه المواقف**: ماذا ستفعل:
- في حفلة استقبال الطلاب الأجانب، وجدتهم يتناولون مشروبات كحولية؟
- وجدت طالبًا لا يؤمن بوجود إله، ولا ينتمي لأي ديانة؟
- قال لك طالبٌ: أنا لا أحب العرب؟
- وجدت طالبة تقول لك: لماذا ترتدين الحجاب "رمز التخلف"، أو لماذا تربي لحيتك "رمز الإرهاب"؟
- تعاملت مع طالب يدّعي أن الحضارة الفرعونية كذبة كبيرة؟
- في أثناء الترحيب بالطلاب، قامت فتاة وسلمت عليك بطريقة تناسب ثقافتها؛ "بتقبيل الخد"؟
- أخذت الطلاب في جولة لزيارة السوق، أو القلعة،... وكانوا يرتدون ملابس غير مناسبة لمكان الزيارة، ولثقافتك؟

العربي القديم، واتجاهات النقد الأدبي الحديث؛ وهكذا الحال في مقررات البلاغة، فضلاً عن مقرر اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فلا حاجة له؛ لوجود برنامج كامل.

- قلت عدد ساعات **التدريب الميداني**، كما اختلفت في تطبيق التدريب الميداني المستمر في المستوى الرابع؛ لعدة أسباب:

إن البرنامج غير موجود في كليات التربية أساسًا، ولا ضمن اللائحة الموحدة الجديدة لإعداد المعلم في كليات التربية؛ بل يُرجي تطبيقه أولًا، وجود مركز TAFLواحد تابع لكلية الآداب داخل كل جامعة، وليس متوافرًا في كل الجامعات، وهو المرجو فيه تطبيق التدريب الميداني، كما أن من الصعب جعل التدريب الميداني المستمر كله افتراضيًّا، عدم وجود مدارس دولية كافية في المحافظات كلها، أن طبيعة البرنامج المختلفة تحتاج تعميق الجانبين معًا: النظري، والتطبيقي؛ وعليه فإذا حذفت مقررات المستوى الرابع؛ سيؤثر ذلك سلبًا في عملية الإعداد.

- **مدة الدراسة:**

يُمنح الطالب درجة الليسانس بعد اجتيازه - بنجاح - عدد (١٣٢ ساعة معتمدة) موزعة على أربعة مستويات دراسية.

- **التقييم، والتقديرات:**

الساعة المعتمدة = ٥٠ درجة موزعة كالتالي:٧٠ ٪ منها للاختبار التحريري النهائي، و٣٠٪ من الدرجة موزعة على الأعمال الفصلية؛ كالاختبارات العملية، والنظرية الدورية، والتطبيقية، والبحوث، والمقالات؛ وفقًا للمقرر.

ولكي ينجح الطالب في الاختبار النهائي؛ لا بد من أن يحصل على مجموع لا يقل عن ٦٠٪ من الدرجة الكلية، ولا يُسمح للطالب بدخول الاختبار النهائي إلا إذا حضر ٧٥٪ على الأقل من ساعات المقرر التدريسية؛ فإذا تجاوزت نسبة غيابه ٢٥٪ من مجموع ساعات المقرر التدريسية - من دون عذر- يُحرَم من دخول اختبار نهاية الفصل، ويرصد له في سجله الدراسي منسحب إجباريًّا من المقرر.

التدريب الميداني:

تتضمن خبرات التدريب الميداني الجوانب الآتية: التدريس المصغر، والتدريب الميداني، ومشروع التخرج، وبحوث الفعل، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- يُخصص **للتدريس المصغر** ساعتان تطبيقتان؛ أي: بما يعادل ساعة معتمدة، لها خمسون درجة (١٥ درجة للاختبار الشفهي، و٣٥ درجة للأعمال الفصلية)؛ على أن يدرس الطالب مقررين للتدريس المصغر؛ **الأول**: في ربيع المستوى الأول، ويهدف إلى مشاهدة المعلمين في الميدان لمعايشة الواقع الفعلي عن بعد؛ من خلال مقاطع فيديو، وتحليلها، والتعقيب عليها؛ وفقا للمحاور الواجب توافرها في عملية التدريس للناطقين بلغات أخرى التي يحددها المعلم في بداية تدريس المقرر، مع عقد مقارنات بين مهمات معلم اللغة العربية للناطقين بها، والناطقين بلغات أخرى.

أما **المقرر الأخر**: فيكون في خريف المستوى الثاني، ويدرس فيه الطالب عمليات المنهج: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم تفصيلا، ويتزامن معه مقرر تربوي إضافي-من المقترح- لتدريس مهارة الاستماع في اللغة الثانية؛ بحيث يطبق فيها الطالب ما تعلمه من جوانب نظرية في التدريس المصغر.

٢- أما **التدريب الميداني** فيبدأ من فصل الربيع بالمستوى الثاني؛ حتى فصل الربيع بالمستوى الثالث، وتكون مدته ساعة معتمدة لكل فصل، وتوزع درجاته (٣٥ درجة للعملي التطبيقي، و١٥ درجة للاختبار الشفهي)؛ على أن يكون التدريب الميداني تطبيقا لما تعلمه في تدريس كل مهارة في اللغة الثانية- ضمن مقررات المقترح التربوية، فضلا عن مقرر إعداد المواد التعليمية للناطقين بلغات أخرى، مع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وتوظيف التكنولوجيا.

وبانتهاء المستوى الثالث يكون الطالب قد أدى ٥ ساعات معتمدة بالتدريب الميداني؛ بما يتيح له اختيار موضوع مشروع التخرج الذي يعده في المستوى الرابع - باستخدام بحوث الفعل - بالتوازي مع أداء التدريب الميداني بأسلوب المعايشة، والمخصص له ٤ ساعات معتمدة بالفصلين الأخيرين.

ثم في المستوى الرابع تكون مدته ساعتين أسبوعيًّا في المدارس الدولية، أو مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ مثل مركز TAFL التابع لكليات الآداب، أو التابع لكلية اللغات

والترجمة في بعض الجامعات، أو بعض المراكز الافتراضية، أو عقد اتفاقيات بين الجامعات داخل المحافظة الواحدة؛ وبخاصة الجامعات الطبية؛ لالتحاق أعداد كبيرة للناطقين بلغات أخرى ضمن برامجها؛ ممن في حاجة لتعلم اللغة العربية؛ للتعايش في الواقع المصري. وبهذا يكون قد خُصِّص للتدريب الميداني ٩ ساعات في البرنامج المقترح.

وتوزع درجات التدريب الميداني الخارجي على النحو التالي: ٤٠ ٪ للمشرف التربوي، و٤٠٪ للمشرف التخصصي، و١٥٪ لمديري مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أو مديري البرامج داخل المراكز، أو مديري المدارس الدولية، و٥٪ لانطباعات الطلاب الناطقين بلغات أخرى عن الطلاب المعلمين في التدريس، والشراكة اللغوية؛ بحيث تتيح المراكز فرصة للطالب المعلم أن يكون شريكا لغويًا[٧] للطالب الأجنبي.

والطالب الراسب في التدريب الميداني بالمراكز، أو المدارس الدولية (الحاصل على أقل من ٦٠٪ من الدرجة الكلية)؛ لا يحق له دخول اختبار فصل الربيع، ويعد راسبًا في كل المواد التي امتحنها، ونجح فيها في فصل الخريف.

وينظم قسم المناهج وطرق التدريس التدريب الميداني تحت إشراف وكيل الكلية للتعليم والطلاب، ويختار المراكز، والمدارس الدولية التي يتم تدريب الطلاب بها، ويحدد المشرفين الذين يمكن الاستعانة بهم في الإشراف على الطلاب من المتخصصين في العلوم التربوية والمواد التخصصية، مع مديري المراكز، أو مديري برامج تعليم اللغة العربية في المراكز، وغيرهم؛ على أن يشرف مكتب التدريب الميداني بالكلية على هذه الإجراءات.

٣- يعد **مشروع التخرج** جزءًا من فاعليات تقييم طلاب المستوى الرابع في البرنامج المقترح، ويهدف إلى إكساب الطالب المعلم المهارات العملية المتطلبة للتعليم في مجال التخصص، ويؤكد هذا المقرر العلاقات البينية بين المقررات: التخصصية، والتربوية، والثقافية؛ بحيث يتأمل الطالب المعلم ممارسته؛ محددًا المشكلات التي واجهته، ومناقشًا الزملاء، والمعلمين، ومديري المراكز؛ للاستفادة من خبراتهم في معالجة مشكلات الطلاب الناطقين بلغات أخرى مختلفي الثقافات، والمشرفين على التدريب في كيفية مواجهة تلك المشكلات؛ لتحسين الأداء؛ وهكذا يسهم في بناء ثقافة التنمية المهنية المستمرة لدى الطلاب المعلمين.

على أن يصمم الطالب بحثَ فعلٍ في فصل الخريف، وينفذه في فصل الربيع؛ مفسرًا نتائجه في تقرير المشروع، ويعرض الطلاب مَنهجية المشروع، ونتائجه أمام لجان التحكِيم، ويُخصَّص للاختبار الشِفهي (٤٥ درجة)، ويخصَّص لتقرير البحث المقدم (١٠٥ درجة)، ويعطى كل طالب درجته؛ وفقًا لإسهامه في المشروع.

٤- تركز **بحوث الفعل** على تحسين نوعية الممارسات التربوية، وتزويد الطلاب المعلمين بالمهارات اللازمة للمشاركة في إجراء البحوث العلمية، وتحقيق الأهداف التربوية، كما تربط المعلم بالسياق التدريسي، والاجتماعي داخل بيئة الصف، وكذلك بالمشكلات الواردة فيها؛ بحيث يشخص الطلاب -من خلالها- المشكلات الواقعية التي تواجههم؛ باستخدام أدوات بحثية متعددة، كما تعتمد على التغذية الراجعة؛ لتحسين الأداء، وإثراء مهارات تأمل الممارسات، والتعلم الذاتي. وتجرى بحوث الفعل في المستوى الرابع؛ على أن تدرس في كل فصل ساعة معتمدة؛ أي: ٥٠ درجة؛ بما يعادل ٤ ساعات عملية تطبيقية، يقيَّم الطالب فيها.

متطلبات التخرج:

اجتياز الطلاب عدد ١٣٢ ساعة معتمدة، حصول الطلاب على معدل تركمي GPA (٢.٠) على الأقل، اجتياز الطلاب التدريب الميداني، اجتياز الطلاب مقررات اللغتين: العربية، والإنجليزية، اجتياز الطلاب متطلبات الجامعة، اجتياز دورة التربية العسكرية التي تعقدها الجامعة (للذكور فقط).

---

[٧] يمكن الاستعانة بعدة مراجع؛ منها: خالد حسين أبو عمشة. (٢٠٢٢). دليل الشراكة اللغوية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها ومتعلميها، الأردن: دار كنوز المعرفة.

مصادر مواصفات الخريجين:

جاءت من رؤية الجامعات، ورسالتها، وأقسام اللغة العربية، ورسالتها، طبيعة البناء المعرفي لتخصص اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، متطلبات سوق العمل، استشراف متطلبات المستقبل في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، تحديد المهام الأدائية المهنية لمعلم المجال، مواصفات الخريجين في البرامج المماثلة، آراء الخريجين في البرامج المماثلة.

مواصفات الخريجين:

وهي: الاطلاع العميق على مستوى رحب في التخصص، القدرة على البحث، والتحليل، والنقد، مواكبة الجديد في التخصص، المهارة في توظيف التقنيات الحديثة، القدرة على نشر ما تعلمه، التزام أخلاقيات المهنة، المرونة، وتقبل الآخر، واحترام ثقافته، إدراك أهمية التنمية المهنية.

أهمية البرنامج، ومدى حاجة سوق العمل لمخرجاته:

تعد الحاجة إلى هذا البرنامج سدًا لاحتياج دائم، ومستقبلي لتعليم اللغة العربية في شتى المجالات؛ فمن الجهات التي يمكن أن تستفيد من هذا البرنامج: كليات التربية في المقام الأول، المراكز التابعة للجامعات؛ وبخاصة كليتا: التربية، والآداب القائمتان على تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي تعد دورات تدريبية؛ لإعداد المعلمين في هذا الميدان، المراكز الناشئة، والقائمة على أيدلوجيات أصحابها؛ سواء أكانت واقعية، أم افتراضية، وترغب في إنشاء برامجها، أو تطويرها، الأفراد الذين يُعلِّمون العربية للناطقين بلغات أخرى في الواقع، وعبر مواقع الإنترنت، المدارس الدولية، الطلاب الملتحقون بالكليات الطبية من الناطقين بلغات أخرى، وفي حاجة ماسة لتعلم اللغة العربية؛ للتعايش في الواقع المصري.

أسس وضع خطة توزيع المقررات، ومبرراتها:

- راعى البرنامج في أول مستوى أن تكون العناية بإعداد معلم اللغة العربية عامة؛ لوضع لبنة يبنى عليها؛ على أن يتسع الأمر أكثر لمجال إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بدءًا من المستوى الثاني، ويزداد اتساعًا، وعمقًا في المستويين الآخرين.
- تعليم اللغات يختلف عن بقية التخصصات؛ لوجود جانب ثقافي للغة ذاتها؛ فاللغة لا تدرّس من دون ثقافتها، ولا أعرافها؛ لذلك يشمل البرنامج مقررات ثقافية تابعة للتخصص؛ لإعداد معلم واسع الأفق، لديه ثقافة عامة تخص مادته التعليمية، وثقافة خاصة ترجع لطبيعته اللغة ذاتها.

لذا راعت **المقررات الثقافية** تنوع حاجات المتعلمين واختلافها؛ فجاءت مقررات الثقافة الإسلامية؛ مثل: الثقافة الإسلامية، وعلم التجويد، والسيرة النبوية. ولوجود أغراض أخرى سياسية واقتصادية،..إلى غير ذلك؛ وُضع مقررا: الثقافة العربية، وتدريس العربية لأغراض خاصة. كما يسعى المقترح من خلال المقررات أن يحظى الطالب المعلم بمعرفة جيدة نحو التنوع الثقافي للناطقين بلغات أخري عن طريق تكليفات، أو تحليل دراسات، أو إعداد مواقف محاكاة للواقع، أو من خلال ما يتعرضون له في التدريب الميداني.

- تعد **اللغة الإنجليزية** جزءًا لا ينفصل عن إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ولذلك وضع البرنامج مقررًا تخصصيًا يناسب إعداد هذا المعلم؛ على أن يدرّس باللغة الإنجليزية في كل فصل دراسي؛ بدءًا من فصل الربيع للمستوى الأول، وحتى فصل الربيع للمستوى الرابع؛ علمًا بأنه لم يبدأ من فصل الخريف؛ لوجود مقرر "اللغة الإنجليزية" في ربيع الفصل الأول ضمن مقررات الجامعة الإجبارية، وحتى تتكون اللبنة الأولية عند الطالب بلغته الأولى.
- تتشابه المقررات التي تدرّس باللغة الإنجليزية مع المقررات التي تدرّس باللغة العربية؛ مثل: مقرر "**علم اللغة التطبيقي**"، "Applied Linguistics" فهذا الأمر مقصود؛ لأن الاطلاع على العلم باللغة الأصلية التي كتب بها، ومطالعة أحدث المراجع وما توصلت إليه الدراسات الحديثة يختلف كثيرًا عن المترجمات والمعربات التي تدرّس باللغة العربية، فضلًا عن الجهود العربية المبذولة في الميدان؛ فلا بد من أن يعرف المتعلمون العلم باللغتين كلتيهما.
- اختلف تدريس الأدب عن المعهود في كلية التربية؛ بحيث يبدأ من الأحدث إلى الأقدم؛ حتى يعتاد الطالب الموضوعات؛ ومن ثم تُعَمَّق معرفته شيئًا فشيئًا من الأمور المعاصرة للأقدم، ولا يصدم بالعصر الجاهلي، وما يتسم به من مفردات غير شائعة حاليًا، وصور ذهنية بعيدة عنه.

علمًا بأن الهدف من تدريس الأدب -هنا- ليس التركيز على تفصيلات العصور؛ بل معرفة ملامح الحياة في كل عصر، وأشهر فنونه، وأعلامه؛ ليكوّن خلفية عامة عنها.

- ثمة فارق بين مقرر "**المهارات اللغوية**" في فصل الخريف من المستوى الثاني، ومقررات المهارات المنفصلة؛ مثل: "**مهارة الاستماع في اللغة الثانية**"، و"**مهارة التحدث في اللغة الثانية**"، وهكذا؛ وهو أن المقرر الأول خاص بتعليم المهارات اللغوية عمومًا في اللغة العربية كلغة أولى. أما المقررات المنفصلة فتركز على كل مهارة في اللغة العربية كلغة ثانية؛ على أن يشترك في تدريسها قسما: اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس؛ بحيث يدرس قسم التخصص الجانب النظري، ويدرس القسم التربوي الجانب التطبيقي لهذه المهارة.

- وجود مقرر "**تدريس اللغة العربية كلغة ثانية للصغار**"؛ ليتخرج المعلم قادرًا على التدريس لأي فئة عمرية؛ لأن هذا البرنامج غير موجود في مرحلتي إعداد معلم: التعليم الأساسي، والطفولة، فضلًا عن تدريب الطالب المعلم على تدريس المهارات اللغوية للمستويات، والفئات العمرية كلها، وكذلك في إعداد المواد التعليمية للناطقين بلغات أخرى.

- لم تضع الباحثة مقررًا يخص ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لوجوده ضمن متطلبات الكلية الإجبارية في اللائحة الموحدة لإعداد معلم كليات التربية، ولاختلاف طبيعة الفئة المستهدفة؛ يراعى في المقرر الأمور الواجب توافرها فيه السابق ذكرها.

- استفاد البرنامج من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات؛ تلبيةً لحاجات سوق العمل؛ بإضافة مقرر: "**اللسانيات الحاسوبية**" الذي تناول قضايا الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات- وبخاصة اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية، ومجالاتها- على المستوى النظري، ومقرر "**تصميم المنصات التعليمية**" على المستوى التطبيقي الذي يهدف إلى كيفية استخدام المنصات التعليمية في تدريس اللغة العربية وتقويمها للناطقين بلغات أخرى، ومعرفة ميزات المنصات، وعيوبها، وكيفية التغلب على التحديات في حدود الإمكانات المتاحة؛ وبهذا يكون المعلم متخرجًا قادرًا على مجابهة سوق العمل؛ من خلال قدرته على تدريس اللغة العربية في بيئتي الصف: التقليدية، والافتراضية الرقمية.

- يمثل المستوى الرابع آخر مرحلة الاستعداد لسوق العمل بطبيعته المتغيرة؛ فجُعلت مقرراته مرنة ومتنوعة تناسب تغيرات العصر؛ ومن ثم يسهل تطويرها؛ حيث جاء مقرر "**قراءات أجنبية متخصصة**" المقدَّم في فصل الخريف، ويتناول أهم القضايا في مجال تعليم اللغات؛ مثل: تأثير اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية، وتوظيف آليات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بدلًا من الاعتماد على اللغة الوسيطة، والترجمة، ومشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وكيفية التغلب عليها، وإيجابيات ثورة الذكاء الاصطناعي وسلبياتها بالنسبة لتعليم اللغات،... وغيرها من القضايا المختلفة التي يمكن إضافتها حسب تغيرات الأحداث.

ومقرر "**الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**" المقدَّم في فصل الربيع؛ ليمد الطالب المعلم بأحدث ما آلت إليه الأوضاع العالمية في تعليم اللغات الثانية؛ وبخاصة العربية؛ وبهذا يطلع الطالب على الجديد في الميدان قبل تخرجه مباشرة؛ سواء أكان على مستوى المناهج، أم القائمين على تدريسها، والتنمية المهنية المستدامة لمعلم اللغة الثانية، ومعرفة مستقبل تعليم اللغات، وكيفية الاستفادة منه.

- بالنسبة **للمقررات الاختيارية** فانقسمت إلى اتجاهين حسب رغبة الطالب؛ الأول: لمن يريد أن يكمل في المجال متخصصًا في العلوم الدينية باللغة الإنجليزية؛ لذا كان مقرر الخريف "**علم التجويد باللغة الإنجليزية**" متزامنًا مع مقرر الربيع "**الدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية**". والآخر: لمن يريد التعمق في المجال التكنولوجي والرقمنة؛ فكان مقرر الخريف "**تصميم المحتوى الرقمي**" متزامنًا مع مقرر الربيع "**التقويم الرقمي**".

وضعت هذه الدراسة توصيفا للمقررات المقترحة في الجوانب: التخصصية، والتربوية، والثقافية، أما المقررات الأساسية في الجانبين: التربوي، والثقافي؛ فلم توصف؛ لعموميتها وجودهما في كل كلية. فالمقررات التربوية هناك مواد أساسية لا غنى عنها في إعداد المعلم؛ ولكن يختلف محتواها بطبيعة التخصص؛ مثل: التدريس المصغر، والمناهج، واستراتيجيات التعلم النشط،

وغيرها؛ وبناء عليه لا بد من أن تراعي هذه المقررات عدة أمور؛ هي: الإطار المعياري المعتمَد، ومعاييره المراد تحقيقها، تحديد مستوى المتعلم الناطق بلغات أخرى؛ وفقا للإطار المتبع، تحديد أغراض المتعلم من دراسته للغة، وخصائص مرحلته العمرية، تحديد الأهداف اللغوية، والثقافية المستهدف من المادة التعليمية تحقيقها، حسن اختيار مادة تعليمية مناسبة لما سبق.

أما بالنسبة المقررات الثقافية؛ مثل: تطبيقات العلوم الاجتماعية في الحياة، وتطبيقات في العلوم البيولوجية والجيولوجية في الحياة، وأساسيات الرياضيات، والثقافة النفسية المعاصرة، والدين وقضايا العصر، وغيرها؛ فلا دخل للبرنامج بتحديد توصيفها؛ برغم اختلافها في كليات التربية من جامعة إلى أخرى؛ فإنها مقررات عامة، تُدرس لجميع الشعب بالكيفية نفسها.

وفيما يلي عرض توزيع مقررات البرنامج المقترح للفصلين الدراسيين عبر المستويات الأربعة[٨]:

اسم المقرر	ساعات تدريسية			درجات التقييم						
	نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الخريف/ المستوى الأول										
المقررات التخصصية: ١٢ ساعة معتمدة										
صوتيات	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠		٧٠	١٠٠	–
نحو (١)	٢	–	٢	٢٠	١٠	–		٧٠	١٠٠	–
صرف (١)	٢	–	٢	٢٠	١٠	–		٧٠	١٠٠	–
علم البلاغة (١)	٢	–	٢	٢٠	١٠	–		٧٠	١٠٠	–
الأدب (١)	٢	–	٢	٢٠	١٠	–		٧٠	١٠٠	–
علم اللغة العام	٢	–	٢	٢٠	١٠	–		٧٠	١٠٠	–
المقررات التربوية: ٤ ساعات معتمدة										
تكنولوجيا التعليم والتحول الرقمي	١	٢	٢	–	١٠	١٠	١٠	٧٠	١٠٠	–
مهنة التعليم وأدوار المعلم	٢	–	٢	١٠	١٠	–	١٠	٧٠	١٠٠	–
المقررات الثقافية: ساعتان (يختار الطالب مقرراً واحداً)										
تطبيقات العلوم الاجتماعية في الحياة.	٢	–	٢	٣٠		–		٧٠	١٠٠	–
تطبيقات في العلوم البيولوجية والجيولوجية في الحياة	٢	–	٢	٣٠		–		٧٠	١٠٠	–
أساسيات الرياضيات.	٢	–	٢	٣٠		–		٧٠	١٠٠	–
موضوعات مختارة في الفيزياء والكيمياء.	٢	–	٢	٣٠		–		٧٠	١٠٠	–
متطلبات الجامعة:										
اللغة العربية	٢	غير معتمدة		٣٠		–		٧٠	١٠٠	–

[٨] ينظر ملحق (١٠) من رسالة الدكتوراه: توصيفات مقررات البرنامج في مستوياته الأربعة؛ على أن تعكس توظيف توجهات النظريات اللغوية، والنفسية في آليات تنفيذ المقررات؛ من استراتيجيات، وأساليب التقويم؛ لتحقيق قائمة المعايير المستنتَجة لاستيفاء أهداف المقترح المراد تنفيذه ، ٣٣٣-٥٣٢.

اسم المقرر		ساعات تدريسية			درجات التقييم						
		نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الربيع/ المستوى الأول											
المقررات التخصصية: ١٢ ساعة معتمدة											
علم التجويد		١	٢	٢	١٠	١٠	–	١٠	٧٠	١٠٠	صوتيات
نحو (٢)		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	-	٧٠	١٠٠	نحو (١)
صرف (٢)		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	-	٧٠	١٠٠	صرف (١)
علم البلاغة (٢)		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	-	٧٠	١٠٠	علم البلاغة (١)
الأدب (٢)		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	-	٧٠	١٠٠	الأدب (١)
Linguistics		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	-	٧٠	١٠٠	علم اللغة العام
المقررات التربوية: ٤ ساعات معتمدة (يختار الطالب ساعتين فقط من الاختياري)											
(أ) إجباري	علم نفس نمو	٢	–	٢	١٠	١٠	–	١٠	٧٠	١٠٠	–
(ب) اختياري	أصول التربية وإدارتها	٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
	اتجاهات حديثة لضمان الجودة التعليمية	٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات الثقافية: ساعتان (يختار الطالب مقرراً واحداً)											
الثقافة النفسية المعاصرة.		٢	–	٢	٣٠	–	–	–	٧٠	١٠٠	–
الدين وقضايا العصر.		٢	–	٢	٣٠	–	–	–	٧٠	١٠٠	–
التدريب الميداني: ساعة معتمدة											
تدريس مصغر (١).		–	٢	١	٣٥	–	–	١٥	–	٥٠	–
متطلبات الجامعة											
اللغة الإنجليزية.		٢	غير معتمدة		٣٠	–	–	–	٧٠	١٠٠	–

اسم المقرر		ساعات تدريسية			درجات التقييم						
		نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الخريف/ المستوى الثاني											
المقررات التخصصية: ١٠ ساعات معتمدة											
Phonetics		١	٢	٢	٥	٥	١٠	١٠	٧٠	١٠٠	–
مهارات لغوية		١	٢	٢	٥	١٠	١٥	–	٧٠	١٠٠	–
الثقافة الإسلامية		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
الكفاءة اللغوية		١	٢	٢	٥	١٠	١٥	–	٧٠	١٠٠	–
علم الدلالة		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات التربوية: ٦ ساعات معتمدة											
مشترك	مهارة الاستماع في اللغة الثانية	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
مسار اللغة الإنجليزية	القيادة التربوية	١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
	دمج ذوي الاحتياجات الخاصة	١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
	سيكولوجية التعلم	١	٢	٢	–	١٠	٢٠	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات الثقافية: ساعة معتمدة (يختار الطالب مقررًا واحدًا)											
تعليم الكبار.		١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
التربية وقضايا العصر.		١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
التدريب الميداني: ساعة معتمدة											
تدريس مصغر (٢).		–	٢	١	٣٥	–	–	١٥	–	٥٠	تدريس مصغر(١)

اسم المقرر		ساعات تدريسية			درجات التقييم						
		نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الربيع/ المستوى الثاني											
المقررات التخصصية: ٨ ساعات معتمدة											
تاريخ اللغة العربية		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
السيرة النبوية		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
semantics and pragmatics		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
علم اللغة التطبيقي		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات التربوية: ٨ ساعات معتمدة (يختار الطالب ساعتين فقط من الاختياري)											
متطلب	الاختبارات في اللغة الثانية	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
متطلب	مهارة التحدث في اللغة الثانية	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	
الجامعة	اختياري: اتجاهات معاصرة في علم النفس	١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
الجامعة	اختياري: التربية المقارنة، والدولية	١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
الجامعة	اختياري: تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	١	٢	٢	–	١٠	٢٠	–	٧٠	١٠٠	–
الجامعة	اختياري: التعليم الإلكتروني	١	٢	٢	–	١٠	٢٠	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات الثقافية: بدون ساعات معتمدة											
تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والبحث.		١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
التدريب الميداني: ساعة معتمدة											
تدريب ميداني (١).		–	٢	١	٣٥	–	–	١٥	–	٥٠	**تدريس مصغر (٢)**

اسم المقرر		ساعات تدريسية			درجات التقييم						
		نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الخريف/ المستوى الثالث											
المقررات التخصصية: ٤ ساعات معتمدة											
علم النص وتحليل الخطاب		١	٢	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
Applied Linguistics		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات التربوية: ١٠ ساعات معتمدة											
مقترح	إعداد مواد تعليمية للناطقين بلغات أخرى.	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
	مهارة القراءة في اللغة الثانية	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
	قضايا اكتساب اللغة الثانية	٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
إجباري بالجامعة	استراتيجيات التعلم النشط	٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
	الصحة النفسية، والإرشاد النفسي	٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات الثقافية: ساعتان معتمدتان.											
مقترح	الثقافة العربية	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
التدريب الميداني: ساعة معتمدة											
تدريب ميداني (٢).		–	٢	١	–	–	٣٥	١٥	–	٥٠	تدريب ميداني (١)

اسم المقرر		ساعات تدريسية			درجات التقييم						
		نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الربيع/ المستوى الثالث											
المقررات التخصصية: ٦ ساعات معتمدة											
المعاجم في اللغة الثانية		١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
الدراسات التقابلية، وتحليل الأخطاء		١	٢	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
علم اللغة الاجتماعي		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
المقررات التربوية: ٧ ساعات معتمدة											
مقترح	Second language acquisition	٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
مقترح	مهارة الكتابة في اللغة الثانية	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
إجباري الجامعة	المنهج المدرسي	١	–	١	١٠	٥	–	–	٣٥	٥٠	–
إجباري الجامعة	تقييم التعلم	١	٢	٢	–	١٠	١٠	١٠	٧٠	١٠٠	–
التدريب الميداني: ساعة معتمدة											
تدريب ميداني (٣).		–	٢	١	–	–	٣٥	١٥	–	٥٠	تدريب ميداني (٢)

اسم المقرر		ساعات تدريسية			درجات التقييم						
		نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الخريف/ المستوى الرابع											
المقررات التخصصية: ٦ ساعات معتمدة											
علم اللغة النفسي		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
قراءات أجنبية متخصصة		٢	–	٢	٢٠	–	–	١٠	٧٠	١٠٠	–
اللسانيات الحاسوبية		٢	–	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
مقررات اختيارية: ساعتان معتمدتان (حسب اختيار الطالب؛ مقرر تربوي، أم مقرر تخصصي)											
تربوي	تصميم المحتوى الرقمي	١	٢	٢	١٠	٢٠	٥٠	٢٠	–	١٠٠	–
تخصص	علم التجويد باللغة الإنجليزية	١	٢	٢	–	١٠	١٠	١٠	٧٠	١٠٠	علم التجويد
المقررات الثقافية: ساعتان معتمدتان.											
مقترح	تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة	١	٢	٢	١٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
التدريب الميداني: ساعتان معتمدتان.											
تدريب ميداني (٤).		–	٤	٢	–	–	١٠٠	–	–	١٠٠	تدريب ميداني (٣)
متطلبات الجامعة:											
مشروع تخرج (ممتد).		–	٢	١	–	–	٣٥	١٥	–	٥٠	–
بحوث فعل (ممتد).		–	٤	١	–	–	٥٠	–	–	٥٠	–

اسم المقرر		ساعات تدريسية			درجات التقييم						
		نظري	عملي/ تطبيقي	مجموع	أعمال السنة	منتصف الفصل	عملي/ تطبيقي	شفهي	تحريري	مجموع	متطلب قبلي
فصل الربيع/ المستوى الرابع											
المقررات التخصصية: ساعتان معتمدتان											
التخطيط اللغوي		١	٢	٢	٢٠	١٠	١٠	–	٧٠	١٠٠	–
مقررات اختيارية: ساعتان معتمدتان (حسب اختيار الطالب؛ مقرر تربوي، أم مقرر تخصصي)											
تربوي	تقويم المحتوى الرقمي	١	٢	٢	١٠	٢٠	٥٠	٢٠	–	١٠٠	**تصميم المحتوى الرقمي**
تخصص	الدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية	١	٢	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	**علم التجويد باللغة الإنجليزية**
مقررات تربوية: ٤ ساعات معتمدة											
مقترح	اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى	١	٢	٢	١٠	١٠	–	١٠	٧٠	١٠٠	–
	تصميم المنصات التعليمية	١	٢	٢	١٠	٢٠	٥٠	٢٠	–	١٠٠	**اللسانيات الحاسوبية**
المقررات الثقافية: ساعتان معتمدتان.											
مقترح	تدريس اللغة العربية كلغة ثانية للصغار	١	٢	٢	٢٠	١٠	–	–	٧٠	١٠٠	–
التدريب الميداني: ساعتان معتمدتان.											
تدريب ميداني (٤).		–	٤	٢	–	–	١٠٠	–	–	١٠٠	**تدريب ميداني (٣)**
متطلبات الجامعة:											
مشروع تخرج.		–	٤	٢	–	–	٧٠	٣٠	–	١٠٠	–
بحوث فعل.		–	٤	١	–	–	٥٠	–	–	٥٠	–

وبعد الانتهاء من الإجابة عن أسئلة الدراسة، قدمت الدراسة بعض التوصيات، والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه تلك الإجابات.

التوصيات:

تُوصي هذه الدراسة بما يأتي:

١- إدراج البرنامج المقترح ضمن البرامج الخاصة بمصروفات، والتي لا يوجد لها مقابل في البرامج العامة لإعداد معلم الابتدائي ومعلم الإعدادي والثانوي بكلية التربية جامعة الإسكندرية، واتخاذ الإجراءات اللازمة لاعتماده.

٢- تهيئة الأقسام المعنية بتنفيذ البرنامج المقترح؛ للتأكد من كفاية الموارد المادية، والبشرية للتنفيذ.

٣- تطبيق البرنامج المقترح؛ للتأكد من تحقيقه لأهدافه في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.

٤- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والهيئة المعاونة على الجديد في الميدان؛ من خلال الاشتراك في دورات التنمية المهنية المستدامة على مواقع الأطر المرجعية العالمية.

٥- تشجيع الطلاب المعلمين على إجراء أبحاث علمية خاصة بميدان إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مجلة الكلية؛ ومن ثم عقد مسابقات بين أبحاثهم على مستوى كليات التربية.

المقترحات:

تقترح الدراسة ما يأتي:

١. تصميم برنامج لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ في ضوء اتجاهات، ومداخل أخرى.

٢. برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية إعدادًا تتابعيًّا؛ في ضوء معايير إعداد معلمي اللغة الثانية.

٣. برنامج قائم على تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٤. برنامج قائم على المناهج التفاعلية الإلكترونية في ضوء معايير تعليم اللغة العربية كلغة ثانية؛ لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

المراجع

١. أحمد محمد معوض (٢٠١٦). برنامج تدريبي لإعداد الطالبة المعلمة بكلية البنات؛ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل التواصلي (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس. **مجلة البحث العلمي في التربية**، مج ٤(١٧)، ١٠١- ١٢٢.

٢. إيمان أحمد محمد هريدي (٢٠١٥). تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع(٢١٠)، ج٢، ١٦٢- ٢٠٤.
https://journals.ekb.eg/article_103580_7846e00b7749d8ea85f76ac9742005b2.pdf

٣. خالد حسين أبو عمشة، عوني صبحي الفاعوري (٢٠٠٥). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول-الجامعة الأردنية نموذجًا-، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مج٣٢(٣)، ٤٨٧-٤٩٧.
https://www.academia.edu/39894725/

٤. خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٨). **المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تركيا: أصوات للدراسات والنشر.

٥. خالد محمود عرفان (٢٠١٥). الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٢ رجب ١٤٣٦هـ، ٥٥-١٦٨.
https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/291

٦. رحاب زناتي عبدالله (٢٠١٣). معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والحاجات التدريبية للمعلمين- عربًا أو ناطقين بغير العربية- إليها، **المجلة العلمية** (عدد خاص) بمؤتمر أبي ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ١٧٧-٢٢٢.
https://www.academia.edu/37950204

٧. سهير محمد حوالة (٢٠١٠). جودة الخدمات التعليمية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد الدراسات التربوية- دراسة تقويمية-، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، العدد الأول، مج ١٨، يناير، ٢٠٧-٢٧٦.

٨. علي عبد المحسن الحديبي (٢٠٢٠). المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، **الندوة الوطنية الطلابية الرابعة للغة العربية في كلية الآداب**- جامعة مالانج الحكومية بإندونيسيا، مج ٤(١)، ١٣-٤١.
https://prosiding.arabum.com/index.php/semnasbama/article/view/562

٩. علي عبد المحسن الحديبي (٢٠٢١). **برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية المعاصرة: دراسة تأصيلية ونموذج تطبيقي**، ورقة مقدمة لمؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والتعليم عن بعد، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، ٢١٧-٢٤٢.
https://search.mandumah.com/Record/1146970

١٠. علي عبد المحسن الحديبي (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني؛ لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، كلية التربية، مج ٣٢(٣) يوليو، ٥٧٠-٦٥٣.

١١. محمد رفعت حسنين، عمرو مصطفى أحمد (٢٠١٥). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليات التربية؛ على ضوء المعايير المهنية والثقافية، جامعة عين شمس، مركز تعليم الكبار، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، ع(١٨) يونيو، ٢٢٥-٢٧٢.

١٢. محمود جلال الدين سليمان (٢٠٢٢). نحو إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- المبادئ النظرية، والمقترحات التطبيقية، **بحوث في تدريس اللغات**، مج٢١(٢١) أكتوبر، ٥٧٥-٦٠٦.

https://journals.ekb.eg/article_272140.html

١٣. مسعد محمد حليبة (٢٠١١). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ في ضوء معايير الجودة، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(١١١)، يناير، ١٤٤- ١٨٧.

١٤. مسعد محمد حليبة (٢٠١٣). تطوير بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع(٤٠)، الجزء ٢، أغسطس، ١٨١-٢١٣.

١٥. مهدي العش (٢٠١١). **معايير مهنية لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها- المنظور الغربي وكيف يستفاد منه محليًا وعالميًا**، معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ١-٥٧.

16. ACTFL/CAEP (2013). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*, (2013). Available at: https://www.actfl.org/uploads/files/general/Documents/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf
17. Anne Katz and Marguerite Ann Snow (2009*), Standards and Second Language Teacher Education*, Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.
18. Aydin, S. (2016). *A Qualitative Research on Foreign Language Teaching Anxiety.* The Qualitative Report, Vol. 21)4(,629-642. Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss4/2
19. Betsy Devlin-Foltz, & Stevenson McIlvaine (2008): *Teacher Preparation for the Global Age, The Imperative for Change, LONGVIEW FOUNDATION for Education in World Affairs and International Understanding*, Inc. Courtesy of L. Tang September, p6
20. Council of Europe. (2018). *Common Europe Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing .
21. Florida Education of Department, (2010). *Florida Teacher Standards for ESOL*, Florida.

22. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, Adult and Community Learning Services (ACLS), (2021). *Professional Standards for Teachers of Adult Speakers of Other Languages*.
23. Natalie A. Kuhlman, (2010). *Developing Foreign Language Teacher Standards in Uruguay*. San Diego State University, Gist Education and Learning Research Journal. ISSN 1692-5777, 107-126.
24. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), (2015). *English as a New Language Standards, for teachers of students ages 3–18+, the U.S. Department*, of Education. Second Edition.
25. TESOL International Association (TESOL). (2019). *Standards for Initial TESOL Pre-K-12 Teacher Preparation Programs*. Alexandria, VA: Author.
26. The Michigan State Board of Education, (2017). *Introduction to Standards for the Preparation of Teachers of English as a Second Language.*February https://www.michigan.gov/mde//media/Project/Websites/mde/educator_services/prep/standards/esl_standards.pdf

ملحق رقم (١):

استبانة تحديد المعايير اللازمة؛ لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور/.....

تحية طيبة وبعد ،،،

فتُجري الباحثة دراسة بعنوان "إطار مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية؛ في ضوء معايير إعداد معلمي اللغة الثانية"؛ لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية قسم المناهج وطرائق التدريس شعبة اللغة العربية. فبعد رصد واقع إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عالميًّا وإقليميًّا ومحليًّا، كانت هناك أوجه قصور في كل برنامج؛ ومن ثم تم حصر معايير إعداد معلمي اللغة الثانية، وتحليلها؛ وبناء على ذلك اقترحت الباحثة قائمة بمعايير للبرنامج الأكاديمي؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية؛ محاولة معالجة ذلك القصور في المقترح.

بحيث تتكون استبانة المعايير المقترحة للبرنامج من خمسة محاور؛ وهي: مسوغات البرنامج وأهدافه، مقررات البرنامج وآليات تنفيذها- علمًا بأن الإستراتيجيات وألوان النشاط مرتبطة بطبيعة المقررات، وسيأتي- فيما بعد- ذكرها بالتفصيل عند تصميم البرنامج المقترح، التدريب الميداني، التقويم، ومواصفات الخريج شاملة جوانب الإعداد في كليات التربية (اللغوي، المهني، الثقافي).

وتشمل المحاور مائة وسبعة وعشرين (١٢٧) معيارًا؛ على أن تمثل هذه المعايير الإطار العام المراد تنفيذه؛ في تصميم البرنامج الأكاديمي المقترح.

فأرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن هذه الاستبانة، ومدى ملاءمة معايير كل محور؛ لتشمل معايير البرنامج الأكاديمي المقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية، وأي مقترحات أو تعديلات ترونها مناسبة؛ لتحقيق هدف الدراسة. والمرجو من سيادتكم وضع علامة (√) في المكان الذي ترونه مناسبًا داخل الاستبانة (ملائم- غير ملائم).

وتفضلوا بقبول موفور الاحترام والتقدير

الباحثة

م	المحور الأول	معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
١	مسوغات البرنامج، وأهدافه:	تتناسب فلسفة البرنامج المقترح مع رؤية الكلية والجامعة، ورسالتهما.		
٢		تحدد رسالة البرنامج المقترح، ورؤيته، وأهدافه.		
٣		يعلن نظام الدراسة في البرنامج، ومواعيدها.		
٤		تُحدّد الفئة المستهدفة من البرنامج، ومدى احتياج سوق العمل إليها.		
٥		تُحدّد قدرات الخريجين، ومؤهلاتهم في البرنامج.		
٦		تعقد لقاءات تعريفية للطلاب تسبق الالتحاق بالبرنامج.		
٧		يتم الالتحاق بهذا البرنامج الأكاديمي؛ وفقا لآليات، وإجراءات محددة.		
٨		تتوافر أدلة للبرنامج قبل بداية العام الجامعي.		
٩		يتضمن البرنامج خطة دراسية معلنة، وشاملة توصيف كل مقرر، ومتطلباته.		
١٠		يتوافق تدريس المقررات، مع توصيفاتها.		
١١		يتوافر للبرنامج أعضاء هيئة تدريس ذوو مؤهلات مناسبة لما يُدرّسونه من مقررات.		
١٢		يُقدّم أعضاء هيئة التدريس توضيحًا كاملا لإجراءات تقييم أداء المتعلمين قبل بداية تدريس المقرر.		
١٣		تحدد ساعات مكتبية معلنة لأعضاء هيئة التدريس؛ لحل مشكلات الطلاب، والإجابة عن أسئلتهم.		
١٤		يحقق البرنامج المقترح نظام كليات التربية في جوانب إعداد المعلم (الأكاديمي، التربوي، الثقافي).		
١٥		يتاح موقع إلكتروني خاص بالبرنامج مرتبط بموقع الجامعة.		
١٦		يرتبط الموقع الإلكتروني للبرنامج بمواقع الأطر العالمية؛ لما تقدمه من دورات تدريبية للمعلمين.		
١٧		يتوافر مرشد أكاديمي عام للبرنامج، وآخر خاص لكل مجموعة من الطلاب.		
١٨	مسوغات البرنامج، وأهدافه:	تشتق أهداف البرنامج المقترح من الفلسفة التربوية للمجتمع.		
١٩		تتسق أهداف البرنامج مع نظرية لغوية، تتناسب مع متطلبات البرنامج.		
٢٠		ترتبط أهداف البرنامج بطبيعة الفئة المستهدفة "الناطقين بلغات أخرى".		
٢١		تتنوع أهداف البرنامج المقترح؛ لتشمل الجوانب: المعرفية، والوجدانية، والمهارية جميعها.		
٢٢		تؤكد أهداف البرنامج البعد العالمي في إعداد معلم اللغة الثانية.		
٢٣		تراعي أهداف البرنامج إمكانات الكلية المتاحة.		
٢٤		تجمع أهداف البرنامج بين متطلبات الإعداد: النظري، والعملي.		
٢٥		تحث أهداف البرنامج على إعداد معلم متمسك بمبادئ الإنسانية السامية.		

قائمة معايير المحور الثاني: مقررات البرنامج، وآليات تنفيذها:

م	المحور الثاني	معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
١	مقررات البرنامج، وآليات تنفيذها:	تعكس المقررات الرؤية الفلسفية للبرنامج الأكاديمي.		
٢		تحقق المقررات أهداف التعلم المرجوة من البرنامج.		
٣		تتضمن المقررات بعضًا مما نصت عليه المعايير المقترحة المنبثقة من المعايير العالمية.		
٤		تلائم المقررات رؤية القسم المسئول عن البرنامج؛ ورسالته.		
٥		تراعي المقررات جوانب إعداد المعلم كافة (أكاديميًا، مهنيًا، وثقافيًا).		
٦		توازن المقررات بين الجوانب: التطبيقية، والنظرية.		
٧		تترابط المقررات مع بعضها في تسلسل منطقي.		
٨		تحقق المقررات المبدأ الحلزوني في تقديم المادة العلمية؛ اعتمادًا على السياق، والوظيفة اللغوية من دون تكرار المعلومات.		
٩		تحدد عدد الساعات المعتمدة، والفعلية؛ بحيث تلبي احتياجات كل مقرر.		
١٠		تراعي المقررات طبيعة الناطقين بلغات أخرى، ودوافعهم، وأعمارهم، وتباين مستوياتهم اللغوية، وثقافاتهم.		
١١		ترتبط المقررات بالأحداث الجارية، ومستجدات العالم.		
١٢		تتصف المقررات بالمرونة في انتقاء آليات تنفيذها؛ بما يتواءم وتحقيق الأهداف المحددة.		
١٣	مقررات البرنامج، وآليات تنفيذها:	توجه المقررات لاستخدام أكثر من استراتيجية للتعلم، والتعليم تتناسب مع طبيعة المتعلمين.		
١٤		تتوافر بيئة ثرية للحصول على المعلومات (مكتبة الجامعة، والمكتبات الأخرى، المختبرات...)		
١٥		تُثري المقررات معارف المشاركين في البرنامج بموضوعات الثقافة؛ العربية، والإسلامية، والمعاصرة.		
١٦		تُثري المقررات معارف الطالب "معلم الناطقين بلغات أخرى" الجغرافية والتاريخية (محليًا، وإقليميًا، وعالميًا).		
١٧		تتضمن المقررات دراسة إحدى اللغات الأجنبية الرئيسة.		
١٨		تنمي المقررات قدرات الطالب المعلم "معلم الناطقين بلغات أخرى" على التعامل مع الدارسين من جنسيات، وثقافات مختلفة.		

قائمة معايير المحور الثالث: التدريب الميداني:

م	المحور الثالث	معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
١	التدريب الميداني:	تعقد لقاءات تعريفية إرشادية للطلاب قبل التدريب الميداني.		
٢		يُحدِّد توصيف البرنامج الأكاديمي أدوار المشرف على التدريب الميداني بوضوح.		
٣		يتم التنسيق بين مراكز تعليم اللغة العربية المعتمدة، وكليات التربية؛ لإجراء التدريب الميداني؛ بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة.		
٤		تُعلن أهداف التدريب الميداني للطلاب المعلمين.		
٥		تطبّق آليات التدريب الميداني نفسها لكليات التربية؛ مع التدريب الميداني في البرنامج.		
٦		تتوافر معايير علمية؛ لتقييم أدوار الطلاب في التدريب الميداني.		
٧		تعكس التغذية الراجعة للتدريب الميداني من مشرف هيئة التدريس، وأستاذ المركز، وانطباعات الطلاب الأجانب؛ مستوى الطالب "معلم الناطقين بلغات أخرى" التدريسي.		

قائمة معايير المحور الرابع: التقويم:

م	المحور الرابع	معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
١	التقويم:	تعكس أساليب التقييم والتقويم المستخدَمة فلسفة البرنامج.		
٢		تحقق أساليب التقويم أهداف البرنامج.		
٣		تراعي أساليب التقويم المعايير الدولية لتقويم إعداد معلمي اللغة الثانية		
٤		تتوافق أساليب التقويم مع استراتيجيات التدريس المعتمدة في البرنامج.		
٥		توازن عملية تقويم الطلاب بين الجوانب: النظرية، والتطبيقية.		
٦		تجرى عمليات التقويم؛ وفقا لمقاييس عالمية معتمدة.		
٧		يقدم الطلاب بحوثَ فعلٍ في نهاية التدريب الميداني؛ لمعالجة المشكلات التى واجهتهم.		
٨		ينفذ الطلاب مشروعَ تخرجٍ جماعيًا؛ لتقديم رؤى جديدة للبرنامج الأكاديمي، وبرامج أكاديمية مماثلة.		
٩		تطبق استبانات في نهاية كل عام دراسي؛ لمعرفة آراء الطلاب، وتقييمهم.		
١٠		تستخدم نتائج التقييم في تطوير البرنامج المقترح.		

قائمة معايير المحور الخامس: مواصفات الخريج:

م	المحور الخامس		معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
١	مواصفات الخريج	الجانب الأكاديمي اللغوي:	يُتقن المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).		
٢			يتقن مهارات استخدام المعاجم، والقواميس العربية وغير العربية.		
٣			يكون قادراً على تحديد مصادر المعرفة اللازمة للتدريس.		
٤			يلم بالعلوم المرتبطة بعلم اللغة؛ كعلم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي.، وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.		
٥			يمتلك الطلاقة في الحديث باللغة العربية الفصيحة، وإحدى اللهجات على الأقل.		

م	المحور الخامس		معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
٦	مواصفات الخريج	الجانب الأكاديمي اللغوي	يُلم بتاريخ اللغة العربية.		
٧			يمتلك معرفة بالثقافة العربية، وبالأدب العربي وأجناسه؛ وبخاصة الحديث منه.		
٨			يُلم بالأدب العربي عامة؛ وبخاصة القضايا التي يطرحها المفكرون والأدباء المعاصرون.		
٩			يدرك وحدة المعرفة والعلاقات التكاملية بين مجالات العلوم بفروعها المختلفة.		
١٠			يوظف مرجعيات النصوص المسموعة، والمقروءة؛ عند تعامله مع الناطقين بلغات أخرى.		
١١			يطبق فنون اللغة في مواقف التواصل المختلفة.		
١٢			يظهر تقديراً لوظيفة اللغة واجتماعيتها.		
١٣		الجانب المهني	يفرق بين أدوار معلم اللغة العربية للناطقين بها، وأدوار معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.		
١٤			يفرق بين آليات اكتساب اللغتين: الأولى، والثانية.		
١٥			يلم بالأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات، وتحديثاتها.		
١٦			يطبق النماذج الخاصة بالكفاءة اللغوية؛ على اختلافها.		
١٧			يطلع على المستحدثات العالمية التي تنعكس آثارها في اللغة.		
١٨			يوظف نظريات التدريس الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية		

م	المحور الخامس		معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
			للناطقين بلغات أخرى.		
١٩			يعنى بالجانب الصوتي للغة في تعليم اللناطقين بلغات أخرى.		
٢٠			يحدد الكفايات الواجب توافرها في الطالب معلم الناطقين بلغات أخرى.		
٢١			يكوّن قناعاته التربوية بناء على ما درسه في البرنامج.		
٢٢			يكتسب من البرنامج المتطلبات العلمية، والمهنية، والشخصية، والاجتماعية اللازمة للمعلم.		
٢٣			يميز بين الأسس، والمتطلبات اللازمة لتعليم اللغتين: الأولى، والثانية.		
٢٤			يحدد مستوى الطالب الأجنبي، وتسكينه في مكانه المناسب.		
٢٥			يختار المحتوى التعليمي الذي يتناسب مع ثقافة المتعلم ومستواه، وأهدافه.		

م	المحور الخامس		معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
٢٦	مواصفات الخريج	تابع الجانب المهني	يستخدم مصادر التعلم، واستراتيجيات التدريس التي تلبي احتياجات طلابه، وميولهم.		
٢٧			يتخذ التدابير اللازمة عند إعداد المواد التعليمية لذوي الحاجات الخاصة من متعلمي اللغة الثانية؛ لتيسير عملية تعلمهم.		
٢٨			يكامل بين المهارات اللغوية عند التدريس.		
٢٩			يعي معايير تدريس كل مهارة للناطقين بلغات أخرى.		
٣٠			يحدد مشكلات الطلاب، وتحدياتهم اللغوية؛ مقدمًا لهم الحلول.		
٣١			يتقن مهارات التدريس (تخطيطا، وتنفيذًا، وتقويمًا) للناطقين بلغات أخرى.		
٣٢			يستخدم استراتيجيات التدريس المتنوعة بفاعلية؛ وفقا للأغراض التعليمية.		
٣٣			يوظف ألوان النشاط المختلفة في التدريس.		
٣٤			يركز على اللغة الوظيفية والسياقية في التعلم.		
٣٥			يُفعّل اللغة التواصلية في التدريس.		
٣٦			يجيد اللغة الإنجليزية؛ بما يمكنه من التواصل مع الطلاب الناطقين بلغات أخرى.		
٣٧			يتمكن من التواصل مع الطلاب على اختلاف أعمارهم، وثقافاتهم.		
٣٨			يتمكن من استخدام أساليب التقويم الحديثة المتنوعة.		
٣٩			يُفعّل التغذية الراجعة بعد التقويم.		
٤٠			يقيّم الكتب التعليمية المتاحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل اختيارها للتدريس.		
٤١			يوظف التقنيات الحديثة في عمليات التدريس.		
٤٢			يهيئ بيئة التعلم؛ لتنمية مهارات المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.		
٤٣			يعي أهمية التنمية المهنية المستدامة له.		
٤٤			ينمى معارفه ومهاراته اللغوية بصورة مستمرة.		
٤٥			يراعي آليات التعزيز المختلفة لتشجيع الناطقين بلغات أخرى.		
٤٦			يدعم المشاركة الإيجابية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى.		

م	المحور الخامس		معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
٤٧	مواصفات الخريج	الجانب المهني: تابع	يبني مستوى من العلاقات الإنسانية الطيبة بينه، وبين المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.		
٤٨			يستخدم بحوث الفعل في حل المشكلات التى تواجهه.		
٤٩			يطالع أحدث الأبحاث، والدراسات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.		
٥٠			يوفر بيئة تعلم صحية، ومحفزة للابتكار والإبداع.		
٥١			ينوع بين مهارات التواصل: اللفظي وغير اللفظي في عملية التعليم.		
٥٢			يتأمل ممارسته المهنية؛ لتطويرها.		
٥٣			يلم باللوائح، والنظم التي تحكم عملية التعليم في البرنامج.		
٥٤			يوظف آليات الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي وريادة الأعمال في ممارساته المهنية		
٥٥			يوظف التطبيقات التربوية، ومبادىءعلم نفس النمو، وأساليب التعلم؛ في عملية التدريس.		
٥٦			يفرق بين الاختبارات، وغايتها كاختبار الكفاءة، وتحديد المستوى.		
٥٧		الجانب الثقافي:	يلم بالثقافة المحلية والإقليمية والعالمية قدر الاستطاعة.		
٥٨			يعي مقومات الهوية الثقافية للأمة العربية.		
٥٩			يعي أساسيات التقابل الثقافي بين الثقافة العربية الإسلامية، والمعاصرة، والثقافة الأصلية للمتعلم.		
٦٠			يتجنب التعصب للثقافة العربية الإسلامية، ولا ينحاز لثقافة من دون الأخرى.		
٦١			يعي الأمور السياسية والجغرافية وآثارها في اللغة.		
٦٢			يربط بين الجوانب الثقافية المشتركة عالميًا في تعليم اللغة.		
٦٣			يحترم ثقافات الآخرين، ويتقبَّلها.		

م	المحور الخامس		معايير البرنامج الأكاديمي المقترح؛ لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كليات التربية.	ملائم	غير ملائم
٦٤			يحترم آراء الطلاب في القضايا والموضوعات؛ وفقا لثقافاتهم.		
٦٥			يهيئ البيئة التعليمية في استخدام التعبيرات الثقافية في المواقف الحيوية المناسبة.		
٦٦			ينوع النشاط الثقافي خارج الصف (الأسواق، مزار سياحي، مسجد تاريخي...).		
٦٧			يساعد الطلاب في تصويب الصور النمطية السلبية عن الثقافة العربية.		

معايير أود تعديلها:

رقم المعيار	المعيار المعدل

معايير أود إضافتها:

١	
٢	
٣	