

استخدام أساليب دراسة المستقبل في بناء برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغة الثانية، وإعداد معلمها .

إعداد

د. نجلاء أحمد المحلاوي¹

¹ مدرس المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية. كلية التربية – جامعة الإسكندرية

استخدام أساليب دراسة المستقبل في بناء برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغة الثانية، وإعداد معلمها .

تمثلت مشكلة الدراسة الحاضرة في عدم وجود برنامج بكليات التربية بالجامعات المصرية - في حدود علم الباحثة - يعد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - على أهمية ذلك التخصص، وندرته- والبرامج الموجودة بالفعل إما معتمدة؛ ولكنها تُعنى فقط بإعداد متخصص في درجة الدبلوم، أو الماجستير، أو الدكتوراه ؛ وهي - مع ذلك - تختلف في برامجها، ولوائحها من جهة لأخرى، كما أنها تقبل طلابا من كليات، ومصادر إعداد مختلفة؛ أما بقية الجهات، فأكثرها غير معتمدة، ويقتصر ما تقدمه على دورات، وبرامج قائمة على اجتهادات من يقدمونها؛ ولذا سعت الدراسة الحاضرة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغة الثانية، وإعداد معلمها، وقد اختارت الباحثة ثلاثة نماذج هي: معايير ACTFL المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ومعايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL، والمعايير المهنية الاسترالية لتدريس اللغات والثقافات AFMLTA. وتحقيقا لهذا الهدف اتبعت الباحثة بعض أساليب دراسة المستقبل مثل : تقنية دلفاي بصورتها : الاستقرائية، والاستنتاجية؛ لاستنتاج الخبراء في هذا الميدان، فضلا عن قراءاتها المتعددة في الكتابات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك فيما يتعلق ببناء قائمة المعايير التي يجب أن يسعى البرنامج المقترح إلى تحقيقها في خريجه، كما استخدمت أسلوب السيناريو في بناء التصور المقترح للبرنامج. وجاء البرنامج المقترح في تسعة مستويات دراسية بنظام الساعات المعتمدة، خصص الأخير منها للتربية العملية، وبلغت ساعات المستويات الثمانية 146 ساعة، منها 68 ساعة للإعداد اللغوي بنسبة 46.57% كما جاء الإعداد المهني في 58 ساعة بنسبة 39.72%، و الثقافي بنسبة 13.69%. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات، ومجموعة من الدراسات المقترحة التي يؤمل أن تكمل مسارها في تطوير برامج إعداد معلم اللغة وتأهيله.

Using Future Study Methods in Building an Arabic Language Teacher Preparation Program for Speakers of Other Languages in Light of the International Standards of Teaching the Second Language and Its Teacher Preparation

The problem of the present study is represented in the absence of a program in the faculties of education in Egyptian universities – to the researcher's knowledge –that prepares the Arabic language teacher of speakers of other languages, despite the importance of this specialization and its scarcity. The programs already exist are accredited but only concerned with the preparation of a specialist in the degree of diploma, master, or doctorate; however, they differ in their programs and regulations from one place to another, and they accept students from different colleges and sources of preparation. As for the rest of places, most of them are not accredited, and limited to providing courses and programs based on the presenters' diligence. Therefore, the present study seeks to develop a proposed vision for Arabic language teacher preparation program for speakers of other languages in light of the international standards of teaching the second language and its teacher preparation. The researcher chose three models: the standards of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), the standards of the International Union for Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), and the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations (AFMLTA). To achieve this purpose, the researcher followed some future study methods such as Delphi technique in its two forms: inductive and deductive to explore experts in this field, as well as the researchers' multiple readings of the literature on teaching Arabic to speakers of other languages in terms of building a list of criteria that the proposed program should achieve in its graduates. The researcher also used the scenario method to construct the proposed vision for the program. The proposed program is offered in nine levels of credit hour system, the last of which was for practical education. The total of the eight levels is 146 hours; 68 hours were for language preparation with a percentage of 46.57%, 58 hours for professional preparation with a percentage of 39.72%, and 13.69% cultural preparation. The study reached a number of recommendations and a set of proposed studies which hopefully will complement its course in the development of teacher preparation programs.

مقدمة :

عُني الإنسان باستشراف المستقبل، وبذل في سبيل ذلك محاولات دؤوبة لقراءته؛ فقرأه قديما بدرسه مواقع النجوم، وظواهر الطبيعة ، والتنبؤ بما حوله بمقدمات ظاهرة ، وقد تكون خفية.

وشهد القرن العشرون تطورا ملموسا بالعناية بالمستقبل، كدراسة علمية ؛ لها أساليبها، ونظرياتها، واستراتيجياتها فيما عرف باسم "future studies"؛ حتى صارت دراسة المستقبل علما قائما له مناهجه، ومجالاته المتعددة؛ بل وصار الناس على قناعة بأنه عالم قابل للتشكيل.

(محمد عودة الذبياني، 2017، 165-166)

وعليه صار "الاستثمار" أحد المفاهيم الرئيسة في لغة " المستقبل"؛ وأكدت التجارب أن الاستثمار في الإنسان هو الأفضل، والأبقى أثرا؛ ومن هنا أضحت الاستثمار في التعليم قضية المستقبل.

ولا يزال المعلم هو " قضية المستقبل " ؛ فبرغم تطور التكنولوجيا، وتشعب منتوجاتها وتعدد ثمارها ؛ يبقى المعلم هو العامل الحاسم، في تيسير التعلم ، وحفز المتعلمين، وإتمام أركان عملية التواصل، ومن هنا نشأت ضرورتان؛ الأولى: العناية بتكوين معلم ، مختص، مؤهل ،يستطيع مواجهة تحديات المستقبل ، وما أكثرها!، والثانية: إعادة النظر في التخصصات الجامعية الحاضرة ، وتطويرها ؛ لتتوافق مع الاتجاهات العالمية، والمجتمعية، ومتطلبات سوق العمل.

وإن كان ما سبق يصدق على جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم ، فهو فرض عين علينا نحو معلمي العربية ، وبخاصة المتخصص منهم في تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؛ لأنه يحمل مسؤولية تعليمها لكل أجناس العالم ، ولأغراض شتى أعظمها، وأشرفها: الدينية. وهذا ذاته ما أكدته رشدي طعيمة (2006، 97) حيث رأى أن معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يستلزم النظر في فلسفتها، والمنهجيات التي تتبعها، كما أن الرؤية التي أنشئت في ضوءها تستلزم قدرا كبيرا من المراجعة في ضوء مستجدات العصر.

و رأى- أيضا- علي مذكور، وإيمان هريدي (2006، 138&188) أن هناك تقصيرا شديدا من معظم كليات التربية في مصر، والعالم العربي بسبب عدم وعيها بضرورة فتح أقسام، وشعب لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ كما أن البرامج الموجودة تعاني من ضعفا حادا في نوعيات المقبولين، ومدة الدراسة، ومحتوى التعليم: اللغوي، والمهني، والثقافي؛ الأمر الذي أدى بدوره- إلى ندرة الباحثين، والمتخصصين في هذا المجال، وقلة الدراسات، والمؤلفات المعنية بتعليم اللغة الثانية.

واتفق مسعد حلبية (2011، 146) مع الواجهة السابقة مؤكدا أن من أخطر المشكلات التي يعانيها مجال اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن إعداد معلمها يفترق إلى

تخطيط منهجي يأخذ في حسابه الجوانب: اللغوية، والتربوية، والثقافية؛ مما يؤثر سلبا في اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية، والحضارة، والثقافة الإسلامية. والحاجة -إذن- ملحة لإعداد معلم " متخصص " في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ؛ فقد أشار رشدي طعيمة (2006، 109) إلى أن حركة تعليم اللغة العربية تزداد في البلاد الإسلامية، وكذلك بين أبناء الجاليات العربية، والإسلامية في المجتمعات الأجنبية؛ وتتوقف كفاءة هذه الحركة، والتوسع فيها على نوعية المعلمين الذين يتصدون لهذه المهمة؛ مما يفرض إعادة النظر في معاهد إعدادهم.

وفي السياق ذاته ألمحت إيمان هريدي (2015، 315-318) أنه إذا كان من الضروري العناية بقضية إعداد معلم اللغة وتطوير مهاراته ؛ فهي أشد في معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؛ليس لنقص أعداد المتخصصين فحسب؛ بل لعوامل مجتمعة جعلت كل من ينطق العربية معلما للناطقين بغيرها .

وأضافت أنه برغم من ندرة البرامج المتخصصة لإعداد هذه الفئة من المعلمين ؛فإن ذلك لا ينفي الحاجة الملحة لتطبيق معايير دولية لإعداده.

وتأكيدا لما ذهبت إليه "هريدي" رأى محمد رجب فضل الله، ومصطفى سالم (2004، 857) أن الأخذ بحركة المعايير التربوية يتطلب تطويرا جذريا في نظم إعداد المعلم، ويتصدر هذا التطوير ضرورة اعتماد معايير لأداء المعلم: تخصصيا، ومهنيا، وثقافيا؛ تتفق والمعايير العالمية، أو الأخذ بتلك التي أقرتها المنظمات المهنية العالمية، والتحديد المدقق لمؤشرات الأداء والتي يستدل بها على المعلمين الجيدين عند التخرج، أو الترخيص بمزاولة المهنة، أو عند إعادة الترخيص.

وأشار علي الحديبي وآخرون (2017، 26) إلى أن تعليم اللغة العربية لا بد من أن يتطور بصورة موازية، ومتوازنة مع التطورات التي تحدث في مجال التعليم، ويوازي أهميتها بين اللغات؛ إلا أن الواقع يدل على أن الجهد المبذول في تطوير برامج تعلمها، وتعليمها لا يوازي أهميتها بين اللغات؛ ويتم التطوير بالاعتماد على المعايير التي تسهم في تحقيق جودة التعليم.

والمح ستوبي، وكريكجوز (2019، 48) (Staubi&Kirkgoz) إلى أهمية الاعتماد على معايير توجه برنامج إعداد معلمي اللغة ؛ حيث أشارا إلى أن المعايير تمثل مرجعية محددة، وحاسمة في برامج إعداد المعلمين؛ لأنها تحدد ما إذا كان الطلاب المعلمون مستعدين لمواجهة تحديات التدريس أم لا.

والمعايير – في نظر الباحثة- ليست جديدة في ثقافة الإسلام؛ بل إنها كائنة في كتابه العظيم منذ آلاف السنين؛ إذ وضع الخالق – جل وعلا- للناس حدودا مقبولة للسلوك، أعلاها مرتبة "الإحسان"، وبين لهم الحدود الدنيا والعليا التي يجب أن يلتزموا في كل سلوك. ومن هنا كان الأولى بنا أن نتبناها تحقيقا لجودة العمل في بيئة التعلم، والتعليم.

وثمة كتابات، ودراسات عربية، وغير عربية أشارت إلى أهمية الأخذ بالمعايير في تحقيق جودة التعليم، وبخاصة إعداد المعلم، ومنها: (محمد رجب فضل الله، ومصطفى سالم، 2004) شرام، وفوكس (Shrum & Fox, 2010)، وهوهن (Huhn, 2013)

(مسعد حلبية، 2013)، ومولر ، ويو (Moeller & Yu, 2015)، و تشيشولد (Tschichold, 2016)، و (علي الحديبي، 2016)، وإدجرتون، ودي سيمون (Edgerton & Desimone, 2018)

وبناء على ما سبق يظهر أن مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - برغم أهميته، وخطورة الدور الذي يؤديه، وشرفه - يفتقر إلى معلم، متخصص، ذي كفاءة، ويسير أدأؤه وفق معايير واضحة ، ولم تحظ برامج إعداد معلم اللغة العربية لهذه الفئة ، ولا حتى لمعلميها بوصفها لغة أم - في حدود علم الباحثة - بمعايير محددة: محلية ، أو إقليمية توجه سياساتها، وخطط العمل فيها، فضلا عن عدم وجود أي برنامج يعد هذه الفئة إعدادا تكامليا؛ وفق المعايير العالمية لإعداد معلمي اللغة الثانية ومن هنا كانت الدراسة الحاضرة .
مشكلة الدراسة :

تمثلت مشكلة الدراسة الحاضرة في عدم وجود برنامج بكليات التربية بالجامعات المصرية - في حدود علم الباحثة - يعد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - على أهمية ذلك التخصص ، وندرته.

وقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية هدفها حصر نوعية برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر، وانتهت إلى الحقائق الآتية :

- لا يوجد - في حدود علم الباحثة - جهة تعد معلم اللغة العربية في الدرجة الجامعية الأولى لتعليمها للناطقين بغيرها؛ وهذا ما لمستته الباحثة من فحص لوائح ، وأدلة الطلاب لعدد كبير من كليات التربية ؛ مثل :كليات التربية في جامعات: الإسكندرية ، وعين شمس ، والمنوفية ، والمنصورة، والمنيا، وأسيوط، وطنطا، ودمياط - سوهاج - السويس، وغيرها.
- تنشعب برامج وتجارب إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى :

1. برنامج كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة ، وبه دبلومتان : عامة ، وخاصة ، ودراسة متاحة ، ممتدة ، إلى أن يحصل الطالب على درجة الدكتوراه.
2. برنامج التعليم المفتوح التابع لكلية دار العلوم - جامعة القاهرة، ويتيح الدبلوم المهني لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويقبل الحاصلين على شهادة البكالوريوس أو الليسانس من إحدى الجامعات المصرية أو المعادلة .
والبرنامجان السابقان يمنحان المتخرج فيهما درجة جامعية ، وليس مجرد شهادة اجتياز دورة ولا برنامج ؛ ولكنهما لا يعدان معلم اللغة للناطقين بغيرها في الدرجة الجامعية الأولى.

3. مركز التميز لدراسات وبحوث اللغات الألمانية والعربية لغير الناطقين بهما بكلية التربية جامعة عين شمس، ويحصل الدارس فيه على دورات تدريبية، ومؤخرا في عام

2014 - أعلن عن إتاحة الفرصة للالتحاق لدبلومة "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ينفذها المركز وفصلين دراسيين متتاليين.

4. مركز تعليم العربية للناطقين بغيرها التابع لكلية التربية جامعة المنصورة ، ومن أنشطته منح دورات تدريبية للراغبين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

5. مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكلية الآداب جامعة الإسكندرية (تافل)، وتمنح دورات تدريبية لمعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى ، بجانب تعليمها للطلاب .

6. كلية الآداب جامعة الإسكندرية، وتمنح درجة الدبلوم التخصصي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (برغم أن مانحها غير تربويين).

7. مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهو تابع للأزهر الشريف، ويقدم دورات تدريبية من حين لآخر لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

■ أما البقية فهي تجارب غير رسمية بعضها معتمد ،وبعضها غير ذلك ؛ وهو ما يحدث في المراكز غير التابعة للجامعات المصرية ، ودورات إعداد المعلم على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، وهذه البرامج لا يحكمها بطبيعة الحال معايير ولا رؤى علمية محددة.

■ يضاف إلى ذلك أنه لا توجد أي رقابة تربوية على أداء هذه الفئة من المعلمين مما جعلها مهنة من لا مهنة له ، ووسيلة للتكسب المادي.

ويظهر مما سبق تعدد مصادر الإعداد وتباين موادها، ومستوياتها، وعشوائية غير الرسمية منها، كما أن البرامج الموجودة بالفعل إما معتمدة؛ ولكنها تُعنى فقط بإعداد متخصص في درجة الدبلوم ،أو الماجستير ،أو الدكتوراه ؛ وهي – مع ذلك – تختلف في برامجها ،ولوائحها من جهة لأخرى، كما أنها تقبل طلابا من كليات ،ومصادر إعداد مختلفة؛ أما بقية الجهات، فأكثرها غير معتمدة ،ويقتصر ما تقدمه على دورات ،وبرامج قائمة على اجتهادات من يقدمونها؛ ولذا سعت الدراسة الحاضرة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير العالمية لتعلم اللغة الثانية، وإعداد معلمها

أسئلة الدراسة :

1. ما معايير بناء التصور المقترح لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات

أخرى في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغة الثانية وإعداد معلمها ؟

2. ما التصور المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في

ضوء المعايير: العالمية لتعليم اللغة الثانية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاضرة إلى :

1. الاستفادة من المعايير العالمية لتعليم اللغة الثانية ، وإعداد معلمها في بناء قائمة بالمعايير اللازمة لبناء برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
2. بناء تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – في درجته الجامعية الأولى- في ضوء المعايير: العالمية لتعليمها ، وإعداد معلمها.

أهمية الدراسة :

يؤمل أن تفيد الدراسة كلا من :

- مخططي برنامج إعداد المعلم ؛ حيث تمدهم برؤية مقترحة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما تقدم لهم قائمة معايير يمكن الاستعانة بها في تقييم التجارب الحالية أو تطويرها.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ حيث :
 - توجههم الدراسة إلى استخدام أساليب دراسة المستقبل في وضع تصورات وحلول لقضايا تعليمية متعددة.
 - تمدهم بأفكار يمكن فحصها ، ودرسها حول تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مدربي معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث تبين لهم المعايير، والمؤشرات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية كفاياتهم، فيوظفونها في برامجهم التدريبية.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث تمنحهم مرجعيات ثابتة لتقييم أدائهم، وتطوير كفاياتهم.

منهج الدراسة:

- المنهج الوصفي التحليلي ؛ في وصف متغيرات الدراسة ، وتحليل الكتابات المعنية بها ، و التوصل إلى قائمة معايير لبناء البرنامج المقترح.

حدود الدراسة :

تلتزم الدراسة الحاضرة بالحدود الآتية:

- بعض أساليب دراسة المستقبل ؛ أسلوب السيناريوهات ، وتقنية دلفاي؛ في صورتها الاستقرائية ، والاستنتاجية .

- بعض المعايير العالمية في تعليم اللغة الثانية وإعداد معلمها مثل : معايير ACTFL المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية،و معايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL،و المعايير المهنية الاسترالية لتدريس اللغات والثقافات AFMLTA.
- مصطلح الناطقون بلغات أخرى دون غيره من المصطلحات الشائعة في هذا المجال ؛ فهو أكثرها تدقيقاً؛ وفقاً لما ذكره رشدي طعيمة (د.ت، 51-56).
- مصطلح اللغة الثانية الذي يقصد أي لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأم ما دامت ذات قواعد تختلف عنها،ونظام يتباين في كل منهما عن الأخرى.(رشدي طعيمة،د.ت،70).

مصطلحات الدراسة :

- دراسات المستقبل:
تتبنى الدراسة الحاضرة تعريف محمود عساف(2013، 118) في صوغ تعريفها الإجرائي ؛حيث رأى أنها جهد علمي منظم، يسعى إلى تحديد احتمالات،وخيارات مختلفة مشروطة لمستقبل قضية،خلال مدة مستقبلية محددة، اعتماداً على دراسات عن الحاضر،والماضي،وابتكار أفكار جديدة منقطعة الصلة عنهما.
وعليه تعرف الدراسة الحاضرة " دراسات المستقبل " بأنها نوع من الدراسات يهدف إلى استشراف المستقبل في ضوء دراسات،ووقائع من الحاضر،والماضي؛ للإخراج رؤية جديدة مختلفة عنهما"
• أساليب دراسة المستقبل :
- وهي آليات منهجية بحثية تشمل على مجموعة من العمليات،والإجراءات التي تستهدف استشراف المستقبل:الممكن،أوالمتوقع،أو المرغوب.(محمود عساف،2013، 118).
- ومنها :

(1) أسلوب السيناريو Scenarios:

وهو أسلوب منهجي مبني على ربط الأحداث الواقعية بحالة من التنبؤ والتطلع للمستقبل، وهو بمثابة وصف صورة مستقبلية ممكنة أو محتملة،أو مرغوب فيها، ويرتكز هذا الأسلوب على الحدس،والاستبصار،والخيال العلمي،والإبداع(الذبياني، 2017، 173).

(2) تقنية دلفاي Delphi Technique :

ويعد أحد أشهر أساليب الدراسات المستقبلية ، ويعد منهاجاً للتخطيط، وتقديم البدائل والوصول إلى مستوى من الاتفاق، والإجماع بين مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال من المجالات ، أو قضية من القضايا . وتوجد صورتان لتقنية دلفاي هما الاستقرائية: حيث يقدم للخبراء سؤال مباشر عن الموضوع أو المجال موضع البحث ، والتقصي ويترك لهم الحرية للإدلاء بتصورهم حوله. والثانية : الاستنتاجية : يقدم فيها للخبراء معلومات ، وبيانات رئيسية عن القضية المراد بحثها ، ويطلب منهم وضع تقديراتهم . (الذبياني، 2017، 173-174)

- الناطقون بلغات أخرى :
تتبنى الدراسة الحاضرة تعريف رشدي طعيمة (د.ت ، 56) وهو جميع الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم؛ إذ إنهم ناطقون بلغات أخرى- في الأساس- غير لغتهم الجديدة.

- معايير أداء الطالب المعلم وفقاً للبرنامج المقترح :
يقصد بها في هذه الدراسة أنها : جمل خبرية تصف المستوى الذي يجب أن يصل إليه الطالب معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من خبرات في الجوانب : اللغوية، والمهنية، والثقافية ، بعد تخرجه في برنامج الإعداد الذي اقترحته الدراسة الحاضرة، ويتكون كل معيار من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من الطلاب المعلمين أدائها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداءات المتعلمين في كل مؤشر من المؤشرات الدالة عليه.
المعايير العالمية للمعلم :
جمل خبرية تصف المستوى المأمول أن يصل له معلم اللغة الثانية من معارف، ومهارات ، وقيم، وهذه المعايير وضعتها هيئات عالمية، ولها صفة الاعتماد، والقبول العالمي، ومنها: معايير ACTFL المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، و معايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL، و المعايير المهنية الاسترالية لتدريس اللغات والثقافات AFMLTA.
إطار الدراسة النظري:
المعايير العالمية لتعليم اللغة الثانية : نقاط الاتفاق ، والاختلاف ، وأوجه الاستفادة منها في بناء البرنامج المقترح.

أ- معايير ACTFL المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية²:
وهو منظمة وطنية أنشئت عام 1967 ؛ يختص بالقضايا المتعلقة بإعداد المعلمين، وتعليم اللغات وتطوير المنهج، وقد وضع مبادئ توجيهية قومية لبرامج تعليم معلمي اللغات الأجنبية عام 1988، ثم انتهى إلى معايير المنقحة عام 2014؛ لإعداد معلمي اللغات الأجنبية، ولاقت هذه المعايير قبولا عالميا؛ لأنها توفر إطارا قابلا للتطبيق في مجال إعداد معلم اللغة الأجنبية.
ويقدم ACTFL ستة معايير لبرامج إعداد معلم اللغات الأجنبية يمثلها الشكل التالي: (ACTFL, 2013, 24-38):

Standard 1: Language Proficiency: Interpersonal, Interpretive, and Presentational
Standard 2: Cultures, Linguistics, Literatures, and Concepts from Other Disciplines
Standard 3: Language Acquisition Theories and Knowledge of Students and Their Needs
Standard 4: Integration of Standards in Planning, Classroom Practice, and Use of Instructional Resources
Standard 5: Assessment of Languages and Cultures: Impact on Student Learning
Standard 6: Professional Development, Advocacy, and Ethics

شكل (1) معايير ACTFL لبرامج إعداد معلم اللغات الأجنبية

² سوف تعرض الباحثة المعايير كما جاءت في صورتها الأصلية في الوثائق غير العربية؛ ثم تتبعها بالتحليلات، والاستنتاجات المستفادة؛ لبناء البرنامج المقترح.

وفيما يلي تناول هذه المعايير :

المعيار الأول :

"إظهار الكفاءة اللغوية ، وفهم اللغويات، والتقابل اللغوي"

يشير إتقان اللغة إلى القدرة على استخدام اللغة لأداء مهام، أو وظائف لغوية عالمية في مجموعة متنوعة من السياقات أو مجالات المحتوى ، بدرجة معينة من التدقيق ، وباستخدام نصوص متنوعة الأغراض؛ لتحقيق الهدف الرئيس من دراسة اللغة؛ وهو إتمام التواصل الأمثل مع الآخرين.

ويحقق هذا المعيار في سلوك الطلاب معلمي اللغة الثانية بما يلي:

1. إظهار حد أدنى من الكفاءة الشفهية ؛ مثل : القدرة على السرد، والوصف باستخدام أزمنة مختلفة، والتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة، وتلبية متطلبات العمل، أو المواقف المهنية المختلفة.

2. تفسير النصوص الشفهية ، والمكتوبة، ونصوص الوسائط (كالفيديو)، وفهما حرفيا ؛ بضم الأصوات ، والحروف، والكلمات، والجمل بعضها إلى بعض، وفهم المجاز؛ باستخدام قرائن السياق ، وربط المعلومات الموجودة في النص بما هو كائن في بنية الفرد المعرفية .

3. القدرة على التواصل مع أنواع محددة من الجماهير، وتصميم عروض تقديمية ؛ وفقا لأغراض التواصل المختلفة مثل: الوصف، والسرد، والإيضاح، والتفسير والإقناع، واستخدام أنواع المكتوبات المختلفة التي يتقاسمها أفراد مجتمع اللغة.

المعيار الثاني :

"الثقافة ، وعلم اللغة ، والوعي بالمفاهيم في نظم المعرفة المختلفة".

والأساس النظري لهذا المعيار هو العلاقة الوثقى بين اللغة والثقافة؛ فتعليم اللغة لا ينقسم بحال عن الثقافة بجميع مكوناتها: الممارسات الثقافية الممثلة في أنماط السلوك المقبولة من المجتمع، والمنتجات الثقافية ؛ التي ينشؤها أبناء الثقافة : مادية ، ومعنوية، فضلا عن المعتقدات، والقيم، والمبادئ ، والمعاني التي تشكل أساس ماسبق.

ويتحقق هذا المعيار في سلوك الطلاب معلمي اللغة الثانية بما يلي:

1. القدرة على فهم الثقافة المحلية ، ومقارنة الثقافات من خلال :وجهات نظرها التي تظهر في :منتجاتها، وممارساتها، وسلوكيات أبنائها .

2. فهم اللسانيات، والطبيعة المتغيرة للغة، ومقارنة أنظمة اللغة.

3. فهم النصوص التي تعالج موضوعات أدبية، أو ثقافية ، أو تلك البيئية .

المعيار الثالث:

"دراسة نظريات اكتساب اللغة، وحاجات المتعلمين اللغوية".
يرسخ هذا المعيار العلاقة الوثقى بين اللغة، وعلم النفس ؛ فالطالب معلم اللغة العربية ؛ كلغة ثانية يجب أن يكتسب قاعدة معرفية حول العمليات الذهنية المسؤولة عن اكتساب اللغة ، والفروق الحاسمة بين تعلم اللغة الأم ، واللغة الثانية.
ويتحقق هذا المعيار في سلوك الطلاب معلمي اللغة الثانية بما يلي:

1. فهم المبادئ الرئيسة لاكتساب اللغة ، وتصميم بيئات تعلم ثرية لغويا ، وثقافيا.

2. فهم الخصائص النمائية للطفل ، والمراهق؛ لخلق بيئة تعلم داعمة لكل منهما.

المعيار الرابع:

"تكامل المعايير في التخطيط، والممارسات الصفية ، واستخدام موارد التعليم"
يؤسس هذا المعيار لفكرة مجتمع اللغة، أو التعلم القائم على المجتمع ؛ فأحد الأغراض الرئيسة لدراسة اللغة الثانية استخدامها في التواصل مع المجتمعات التي تتحدث هذه اللغة؛ فضلا عن أن يصير المتعلم متعلما مدى الحياة، ويستخدم اللغة لإثراء الذات.

ويتحقق هذا المعيار في سلوك الطلاب معلمي اللغة الثانية بما يلي:

1. فهم معايير تعلم اللغة الأجنبية في القرن الحادي والعشرين ، والمعايير الخاصة بولايتهم، واستخدامها كأساس للتخطيط التعليمي.

2. دمج مجالات أهداف معايير تعلم اللغة الأجنبية في القرن الحادي والعشرين ومعايير ولايتهم في أثناء ممارساتهم في الفصول الدراسية.

3. استخدام معايير تعلم اللغة الأجنبية في القرن الحادي والعشرين ومعايير ولايتهم ؛ لاختيار النصوص الملائمة ، واستخدام التكنولوجيا ، وملاءمة مواد التعلم ؛ بما يحقق التواصل الأمثل.

المعيار الخامس:

"تقييم اللغات ، والمنتجات الثقافية، والتأثير في تعلم الطلاب".
فالغرض الرئيس من التقييم توجيه المتعلمين ، وتحسين أدائهم، والوقوف على مدى التحسن الحاصل في كفاياتهم ؛ من خلال دراسة التقييمات التكوينية.
ويتحقق هذا المعيار في سلوك الطلاب معلمي اللغة الثانية بما يلي:

1. تصميم واستخدام تقييمات الأداء واستخدامها باستمرار؛ عن طريق مجموعة متنوعة من نماذج التقييم لجميع المتعلمين؛ بمن فيهم الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة.

2. التفكير في نتائج تقييمات الطلاب، واستخدامها لتوجيه الممارسات الصفية اللاحقة، وتعزيزها.

3. تفسير نتائج تقييمات المتعلمين، وإحاطة المعنيين بعملية التعلم، والتعليم في المجتمع بها، وترسيخ مبدأ عند الطلاب مفاده أنهم مسئولون عن تعلمهم.

المعيار السادس:

"النمو المهني، والأخلاقيات"

ويتحقق هذا المعيار في سلوك الطلاب معلمي اللغة الثانية بما يلي:

1. الانخراط في فرص النمو المهني الدؤوبة، والتي تعزز كفاءتهم: اللغوية، والثقافية والتربوية، وتشجعهم على التأمل في ممارساتهم.

2. توضيح دور اللغات، وأهمية التواصل بين الثقافات؛ وذلك لإعداد المتعلمين للتفاعل في المجتمع العالمي في القرن الحادي والعشرين.

3. اعتماد أسلوب الاستقصاء، والتفكير، في التعاملات مع الآخرين، والتزام التعاملات المنصفة، والأخلاقية مع الجميع: الطلاب، والزملاء، وجميع المعنيين ببيئة التعلم.

ب- معايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL

ويضم خمسة مجالات، تتضمن – بدورها – عددا من المعايير على النحو التالي: (TESOL, 2010, 26-70)

DOMAINS	Standards
Language	*Language as a System *Language Acquisition and Development .
Culture	Culture as it Affects Student Learning
Planning, Implementing, and Managing Instruction	*Planning for Standards-Based ESL and Content Instruction *Implementing and Managing Standards-Based ESL and Content. * Using Resources and Technology Effectively in

	ESL and Content Instruction
Assessment	*Issues of Assessment for English Language Learners *Language Proficiency Assessment *Classroom-Based Assessment for ESL
Professionalism	*ESL Research and History *Professional Development, Partnerships and Advocacy

شكل (2) معايير TESOL لبرامج إعداد معلم اللغات الأجنبية.

وذلك على النحو التالي :

المجال الأول : اللغة

ويعنى بمعرفة اللغة من حيث فهم واستخدام النظريات والأبحاث ذات الصلة ببنية اللغة، واكتسابها؛ لمساعدة متعلمي اللغة الإنجليزية (ELLS) في تنمية لغتهم ومحو الأمية ، ويضم المجال معيارين على النحو الآتي :
 1. اللغة كنظام ؛ وتركز مؤشرات على معرفة المعلم النظام اللغوي ، ومكوناته، وتطبيق المعارف: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، وتنمية كفاياتهم الشفهية، ومهارات القراءة والكتابة؛ حتى يمثل نموذجا جيدا للمعلمين.

2. اكتساب اللغة ، وتنميتها ، وتركز مؤشرات على ضرورة فهم نظريات اكتساب اللغة ، وتطبيقاتها، فضلا عن فهم النظريات ، ونتائج الأبحاث التي توضح الاختلافات الرئيسة في تعلم اللغة الأولى، والثانية، وجعل مهارات اللغة الأم للمتعلمين مدخلا لتعلم اللغة الثانية.

المجال الثاني : الثقافة:

ويعنى المجال بكل ما يتعلق بطبيعة الثقافة، ومعتقداتها، وقيمتها في تعلم اللغة، ومعرفة الصراعات، والاختلافات الثقافية بين المتعلمين ، واحترام ثقافتهم واستيعاب مظاهرها ، والأحداث الثقافية البارزة ؛ لبناء بيئات تعليمية داعمة لتعليم اللغة .
 المجال الثالث: تخطيط الدرس ، وتنفيذه، وإدارة الصف:
 ويضم ثلاثة معايير هي :

1. التخطيط لتعليم اللغة بوصفها لغة ثانية في ضوء معايير واضحة، وإنشاء بيئة داعمة للتعلم ، وتخطيط خبرات تعليمية مختلفة بناء على تقويم الطالب في اللغة وكفاءته في لغته الأولى، ونمط تعلمه، وخبراته في تعليمه الرسمي السابق ومعارفه، وكذلك توفير الاحتياجات الخاصة للطلاب المنقطعين عن التعليم الرسمي، والتخطيط لتدريس يراعي التقويم ويتضمن خططاً علاجية لبعض حالات المتعلمين.
2. تصميم أنشطة ومواد للتعلم تتكامل فيها فنون اللغة : الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة ، فضلاً عن تنمية مهارات الاستماع ، والتحدث لدى المتعلمين؛ للوفاء بحاجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والتزام معايير تعلم اللغة عند تدريس القراءة، والكتابة.
3. استخدام المصادر الرقمية، والتكنولوجيا ، واختيار ، وتعديل مواد التعلم اللغوي المناسبة لمستجدات العصر، والخصائص النمائية للطلاب، والحرص على تنوع هذه المصادر لتشمل الكتب، والوسائل التي تخاطب الحواس المتعددة ؛ السمعية والبصرية ، ومصادر شبكة المعلومات ، والبرامج ، وأجهزة الحاسوب.

المعيار الرابع : التقويم

ويضم ثلاثة معايير :

1. فهم أغراض التقويم، وتعدد أساليبه ، واستخدام نتائجه في تعرف طلابه: من ذوي الاحتياجات الخاصة ، والعاديين، والموهوبين، والتمييز بين اختلافاتهم اللغوية.
2. تقويم الكفاءة اللغوية في ضوء المتطلبات القومية لتخريج الطلاب في برامج تعليم اللغة، وفهم الاستخدام المناسب للتقويم مرجعي المحك .
3. استخدام أساليب، وأدوات متنوعة لقياس تقدم تعلم الطلاب، والأخذ ببعض الأساليب المعاصرة مثل: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ومقاييس التقدير المتدرجة .

المعيار الخامس: التنمية المهنية

1. ويعنى بمعرفة المعلم بأبحاث تاريخ تعليم اللغة؛ كلغة ثانية، وطرائق تدريسها، والقدرة على إجرائها.
2. ويركز على انضمام المعلم لعضوية المنظمات الكبرى المعنية بتعليم اللغة الثانية، والاشتراك في الدورات التدريبية، والتواصل مع الزملاء، وأولياء الأمور، ودعم متعلميهم نفسياً.

ت- المعايير المهنية الاسترالية لتدريس اللغات والثقافات AFMLTA
ويقدم AFMLTA أو الاتحاد الاسترالي لجمعيات معلمي اللغة الثانية
ثمانية معايير لبرامج إعداد معلم اللغات الأجنبية يمثلها الشكل التالي: (1-
(AFMLTA, 2005, 8):

Standard 1: Educational theory and practice
Standard 2: Language and culture
Standard 3: Language pedagogy
Standard 4: Ethics and responsibility
Standard 5: Professional relationships
Standard 6: Active engagement with wider context
Standard 7: Advocacy.
Standard 8: Personal characteristics.

شكل (3) المعايير المهنية الاسترالية لتدريس اللغات والثقافات
و الملاحظ أنها مختصرة، لم تتبع بأي شروح ولا تفسيرات نظرية ؛ ولكنها أتت
بأسئلة تدعو معلم اللغة للتفكير في ممارساته ، كما أن هناك مزاجية واضحة عند
تناول كل معيار؛ حيث تقترن فيه اللغة والثقافة.
وتتناول المعايير المحاور الآتية:
1. النظرية، والممارسة التربويتان.
ويتبع هذا المعيار بالأسئلة الآتية:
● ماذا تعرف عن متعلميك في الصفوف التي تدرس لها؟

• ما مدى فهمك التقاليد، والمناقشات في مواقف تعليم اللغة والثقافة؟

• ما ثقافة المدرسة التي تدرس فيها؟

• ماذا تعرف عن وثائق السياسة والمناهج ذات الصلة بتدريس اللغة؟

• كيف يمكنك التواصل مع مجالات المناهج الدراسية الأخرى ومع مجالات اهتمام المناهج الدراسية الإضافية؟

2. اللغة، والثقافة.

ويثير هذا المعيار الأسئلة الآتية:

- كيف تستخدم قدراتك اللغوية، وتطورها ؟
- ما أنواع الأنشطة اللغوية التي تشارك فيها خارج الصف الدراسي؟
- ما نوع التواصل بينك وبين المجتمعات اللغوية المستهدفة؟
- القراءة ، أم وسائل الإعلام، أم الشبكة الدولية للمعلومات؟
- ما الأنشطة التي أجريتها قريبا لتطوير مستوى أدائك ، وثقافة اللغة التي تدرسها؟
- كيف تتعامل مع قضايا الهوية في تعليمك ؟
- كيف تشجع المتعلمين على رؤية العالم من منظور ثقافي آخر؟
- ما الرسائل التي ترسلها لطلابك- بطريقة غير مباشرة -عن العلاقة بين اللغة والثقافة والتعلم؟

3. تعليم اللغة.

- ما الأنشطة التي أجريتها لتطوير معرفتك التربوية اللازمة لتدريس اللغة؟
- كيف تعزز العلاقة الوثقى بين اللغات والثقافات في أثناء تدريسك؟
- كيف يمكنك تحديد أسلوبك في التدريس اليومي؟ وما العوامل التي تؤثر في قراراتك؟
- كيف تفسر أسباب استخدامك استراتيجية تدريس بعينها؟

- ما فرص التعلم التي توفرها لطلابك؛ حتى يتمكنوا من محو أميتهم، والوصول إلى مستوى أعلى من الأداء؟
 - كيف تقيم مدى تطور لغة المتعلم؟
 - على أي أساس تختار أسلوب تقييم الأداء اللغوي للمتعلمين؟ كيف تستخدم التكنولوجيا في تعليمك؟
 - ما هي العوامل التي تؤثر على قراراتك؟
4. الأخلاق، والمسؤوليات.
- كيف تُظهر رعايتك للمتعلمين الأجانب في سياق تعزيز كفاءتهم اللغوية؟
 - ماذا تعرف عن المجتمعات التي ينتمي إليها طلابك وعن طموحاتهم؟
 - ما الأفكار والقيم التي توجه تدريسك للغة؟ وما مصدرها؟
 - كيف تخطط لجميع الطلاب؛ لإكسابهم الثقة اللازمة لتحمل الإخفاقات التي يواجهونها في مواقف تعلم اللغة؟
5. العلاقات المهنية.
- كيف تسهم في تطوير مهنتك؟
 - كيف تشارك بنشاط في المدرسة، والمجتمعات المهنية الأرحب؟
 - كيف تعمل مع الزملاء، وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع لتطوير جودة التعليم والتعلم في المدرسة؟
 - ما الأساليب التي تستخدمها لدعم زملائك الأقل خبرة؟
6. الانخراط في السياق الأوسع.
- كيف تربط مواقف تعلم اللغة بما يحدث في العالم المعاصر؟
 - كيف تدفع متعلميك في مواقف تعلم اللغة؛ لاستكشاف ما يحدث في أجزاء أخرى من العالم؟
7. الدعوة لتعلم اللغة والثقافة.
- كيف تعزز فهم المتعلمين أهمية تعلم اللغة والثقافة في مجتمعك؟
 - كيف تعزز فهم المتعلمين أهمية التنوع في مجتمعك؟
8. الخصائص الشخصية.

- كيف تعد مواقف التعلم اللغوي التي تُظهر اللغة بوصفها محلاً للعناية، وإشباع الفضول، والتعلم الشائق؟
 - كيف تثبت التزامك التعلم المهني؟
 - كيف يمكنك دفع الطلاب للشغف بالنصوص ذات الأهمية: الشخصية، والثقافية بالنسبة لهم؟
 - كيف تثبت للطلاب مدى نجاحهم في تعلم اللغة المستهدفة؟
 - كيف تقيم نجاح التدريس الخاص بك؟
 - ما الأساليب التي تتبعها لتحقيق النمو المهني؟
- وبتحليل المعايير السابقة في كل منظور نلاحظ ما يلي :
1. الكفاءة اللغوية لمعلم اللغة الثانية ركن مهم في برنامج إعدادهم؛ ولكنه مع ذلك لم يأخذ نسبة كبيرة من برنامج الإعداد ؛ وهذا يتوافق مع بعض الآراء التربوية التي تتفق معها الباحثة ؛ فقد أشار علي مذكور في سياق تقييمه برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إلى أن هناك مبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية، والجوانب الأكاديمية التخصصية مع عدم العناية بفنون اللغة، ولا مهاراتها الرئيسة؛ مما جعل معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يعرفون عن العربية أكثر من قدرتهم على ممارستها. (علي مذكور، وإيمان هريدي، 2006، 138).
 2. وعلى هذا يمكن الاستفادة من ذلك بجعل الطلاب المتعلمين يمارسون اللغة أكثر مما يجمعون حولها من معارف، ومعلومات. غُيّت المنظورات الثلاثة بالثقافة كمنطلق مهم في تعليم اللغة الثانية ؛ انطلاقاً من أن الذي لا يُعنى بثقافة اللغة التي يدرسها، وحضارتها لن يستطيع أن يبلغ مستويات متقدمة فيها مهما بذل من مجهود. (علي مذكور، وإيمان هريدي، 2006، 138).
 3. جمعت المعايير المهنية الاسترالية لتدريس اللغات والثقافات AFMLTA بين اللغة، والثقافة في معيار واحد وكرر ذلك في المعيارين: الثاني، والسابع؛ مما يؤكد العلاقة الوثقى بينهما فلا يمكن تعلم لغة- أي لغة- دون ثقافتها.
 4. أشارت معايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL في مجال اللغة إلى ضرورة تضمين برامج معلمي اللغة

العربية للناطقين بغيرها إلى ملمحين مهمين؛ أولهما اللغة كنظام؛ أي ضرورة وعي الطالب المعلم بطبيعة اللغة، وأنظمتها، والعلاقة بينها، والثاني علاقتها بعلم اللغة النفسي، ومبادئه التي تفسر عمليات تعلمها، وتعليمها.

5. اشتركت الجهات الثلاثة في ضرورة نظريات اكتساب اللغة، وضرورة فهم المبادئ الرئيسة التي تحكم تعلم اللغة الثانية، والوعي بخصائص متعلميها.

6. أكدوا جميعاً على ضرورة النمو المهني المستمر، وجمعيته TESOL في معيار واحد مع الأخلاقيات؛ على حين أفردت AFMLTA معياراً للعلاقات المهنية، وآخر للخصائص الشخصية للمعلم، كما انفردت بتأكيد على دور المعلم في الانخراط في سياق المجتمع المحيط به.

ومن خلال ما سبق، وبالاطلاع على كتابات عديدة متخصصة في تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى، وتلك التي تناولت لغير الناطقين بها تمكنت الباحثة من بناء قائمة بالمعايير التي يجب لبرنامج الإعداد تحقيقها في معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الجانب التطبيقي للدراسة ويتضمن:

• إجراءات الدراسة :

للإجابة عن السؤال الأول وهو:

1. ما معايير بناء التصور المقترح لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغة الثانية وإعداد معلمها؟

• مراجعة الكتابات، والدراسات : العربية، وغير العربية، والتي تناولت المعايير، وأهميتها في التعليم، وإعداد المعلم، وبخاصة معلمو اللغة، وتلك التي أشارت إلى برامج إعداد المعلمين المعاصرة، وتلك المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

• مراجعة الوثائق العالمية التي تناولت المعايير العالمية في تعليم اللغة الثانية وإعداد معلمها مثل : معايير ACTFL المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، و معايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TESOL، و المعايير المهنية الاسترالية لتدريس اللغات والثقافات AFMLTA.

- إعداد قائمة بالمعايير التي يجب أن يسعى لتحقيقها برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - طُبِّقت تقنية دلفاي في صورتها الاستنتاجية؛ والتي يقدم فيها للخبراء معلومات، وبيانات رئيسة عن القضية المراد بحثها، ويطلب منهم وضع تقديراتهم، وإبداء آرائهم، وهنا عُرِضت القائمة على مجموعة من متخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وفُصِّد أن يكون معظمهم ممن لهم خبرة في التدريس، والبحث في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، واستجاب معظمهم، وأجروا تعديلات طفيفة على القائمة أخذ بها، وبذلك تأكدت الباحثة من صدق القائمة التي سيبني في ضوءها البرنامج المقترح.
- وفيما يلي تعرض القائمة تفصيلاً:

■ تتكون القائمة من سبعة مجالات رئيسة هي:

1. المعرفة، والكفاية اللغويتان.
 2. طبيعة اللغة وعمليات اكتسابها، ونظريات تعلمها.
 3. الثقافة.
 4. التدريس.
 5. المقررات، ومواد التعلم.
 6. البحث العلمي .
 7. النمو المهني، وأخلاقيات المهنة.
- يضم كل مجال مجموعة من المعايير؛ التي تتضمن بدورها عدداً من المؤشرات الدالة عليها، والتي يمكن حصرها فيما يلي :

جدول (1) إحصائية بالمعايير والمؤشرات في القائمة المقترحة

المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
الكفايتان: اللغوية، والتواصلية	4	42
طبيعة اللغة وعمليات اكتسابها، ونظريات تعلمها.	2	6
الثقافة	4	12
التدريس	6	35
المقررات، ومواد التعلم	2	4
البحث العلمي	1	4

النمو المهني ،وأخلاقيات المهنة	2	7
المجموع	21	110

المجال الأول: الكفائتان: اللغوية، والتواصلية .
يعد هذا المجال مجالا رئيسا في برامج إعداد معلم العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ لا يتصور أن يعتمد على هـاـوٍ، ولا يعاني ضعفا في أدائه اللغوي؛ فلا يقصد هنا من لديه معرفة بقواعد النحو والبلاغة؛ ولكن من يستطيع تطبيق هذه القواعد ، واستخدامها لتحقيق وظيفة اللغة : الفهم، والإفهام .

وفي هذا السياق أشار رشدي طعيمة(د.ت، 62 – 63) إلى أن المقصود بالكفاية اللغوية أن يعرف الفرد النظام الذي يحكم لغته ويطبقه من دون انتباه مقصود له، كما يعني القدرة على التقاط المعاني اللغوية، والذهنية، والوجدانية، والثقافية التي تصحب أشكال اللغة المختلفة، وهو ما نطلق عليه الحس اللغوي أو الملكة.
أما كفاية التواصل فتعني أن يمتلك الفرد حدسا لغويا يمكنه من استخدام اللغة : استماعا، أو إنتاجا في مواقف التواصل المختلفة .
وفيما يلي معايير هذا المجال ، ومؤشراته.

جدول (2) معايير المجال الأول، ومؤشراته (اللغة)

المجال	المعيار	المؤشر
الكفائتان: اللغوية، والتواصلية	يتعرف مكونات نظام اللغة، وطبيعة أنظمتها الفرعية	1. يحدد مكونات النظام اللغوي
		2. يتعرف طبيعة كل نظام ومكوناته
	يطبق المعارف الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية في أدائه اللغوي.	3. يتعرف خصائص الأصوات العربية
		4. يميز بين الصفات المختلفة للأصوات
		5. يميز دور التغيرات الصوتية في أداء المعنى.
		6. ينطق أصوات العربية نطقا صوابا
		7. يتعرف وظيفة السابقة، واللاحقة وأثرها في تغيير المعنى
		8. يميز بين الكلمات المبنية، والمعربة
		9. يميز بين المشتقات، وأنواعها وأثرها في المعنى
		10. يميز الكلمات التي لها مبنى واحد، ومعان مختلفة
		11. يشتق كلمات عديدة من مبنى لغوي واحد
		12. يصوغ الجموع، والمصادر القياسية، والسماعية صوابا
		13. يفسر سبب ضبط بعض الكلمات
		14. يدلل على استخدامه تعبيرات، وقواعد معينة بآيات أو أحاديث شريفة
		15. يضبط أداءه الشفهي، والمكتوب مطبقا قواعد اللغة.

16. يفرق بين طبيعة علوم البلاغة: البيان، والمعاني، والبديع.		
17. يستخدم بعض التعبيرات البلاغية في أثناء حديثه.		
18. يميز موطن الشاهد البلاغي في نصوص متعددة.		
19. يحدد الدلالات الزمانية، والمكانية في النص.		
20. يميز التحيزات، والآراء فيما يعرض عليه من نصوص.		
21. يحدد العلاقة بين تراكيب النحوية، والبلاغية، وأثرها في صنع المجاز.		
22. يوازن بين قصيدتين في ضوء معايير محددة.		
23. يلم ببحور الشعر العربي، ويسمّيها على أبيات مقطعة عروضيا.		
24. يحرص على استخدام علامات الترقيم في جميع كتاباته.		
25. يحدد الأفكار الرئيسة والفرعية فيما يقرأ.		
26. يتعرف قواعد الكشف عن الكلمة في المعاجم المختلفة.		
27. يكون الخرائط الدلالية للكلمات المختلفة.		
28. يحدد أنواع البنى اللغوية لنصوص اللغة.		
29. يحدد القيم الاجتماعية فيما يقرأ.		
30. يقدم عروضاً لأغراض التواصل المختلفة مثل: الوصف، والسرد، والإيضاح، والتفسير والإقناع بمستوى عال من الكفاءة.	يُظهر كفاءة في التواصل مع الآخرين شفهيًا، وكتابيًا.	
31. يستخدم الكتابة الوظيفية في المواقف المجتمعية التي تتطلبها.		
32. يقرأ ممثلاً المعنى، ومن دون أخطاء لغوية.		
33. يحلل المسموع، وينقده.		
34. يتحدث مستخدماً الإيماءات، وتعبيرات الوجه؛ لإيصال أفكاره.		
35. يقرأ القرآن الكريم مراعيًا قواعد التجويد.		
36. يُضمن ما يعرف من شعر أو نثر أو قرآن أو حديث في كلامه، وكتاباته.		
37. يسوق الشواهد والأدلة على ما يقدم من أفكار.		
38. يتحدث في أفكار مُرتبة منطقياً، من دون أخطاء لغوية.		
39. يكتب مراعيًا قواعد الكتابة العربية.		
40. يقرأ نصوص التراث، والنصوص المعاصرة قراءة تحليلية.		
41. يتعرف طبيعة علم اللغة التقابلي ومجالات اهتمامه	يتعرف أسس علم اللغة	
42. يتعرف الصعوبات اللغوية التي تقابل طلابه من خلال الدراسات التقابلية بين اللغة العربية، ولغتهم.	التقابلي	

المجال الثاني : طبيعة اللغة وعمليات اكتسابها، ونظريات تعلمها. يشير هذا المجال إلى حد اللغة، وعلاقتها بعلم النفس، وهو يمد الطالب المعلم بخلفية لازمة، وضرورية عن طبيعة مجال تخصصه، وخصائص لغته، وطبيعة المتعلم، والنظريات النفسية التي تحكم تعلم اللغة، والفروق الرئيسة بين تعلم اللغة الأم، واللغة الثانية. وفيما يلي معيارا هذا المجال، ومؤشراته.

جدول (3) معيارا المجال الثاني، ومؤشراته: (طبيعة اللغة وعمليات اكتسابها، ونظريات تعلمها).

المجال	المعيار	المؤشر
طبيعة اللغة وعمليات اكتسابها، ونظريات تعلمها	يوضح طبيعة اللغة وعلاقتها بالفكر	1. يتعرف العلاقة بين اللغة والفكر عند لغويي العرب
		2. يتعرف خصائص اللغة العامة، والخاصة، وتطبيقات كل.
		3. يتعرف الجهود العربية في فهم طبيعة اللغة.
	يتعرف نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها المستفادة.	4. يميز بين نظريات تعلم اللغة ونظريات اكتسابها.
		5. يوضح الفروق بين تعلم اللغة الأم واللغة الثانية
		6. يتعرف نظريات اكتساب اللغة.

المجال الثالث: الثقافة :

الثقافة مجال رئيس من مجالات تعليم اللغة الثانية؛ فقد أكدت جميع الكتابات المتخصصة أنه لا انفصام بين اللغة، والثقافة؛ لأن اللغة وعاء الثقافة والفكر، وهذا يقتضي من معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن يكون ملماً بأصول الثقافة الإسلامية، وهي : التوحيد، والكون والحياة، والإنسان، وواعياً بمنظومة القيم الإسلامية الحاكمة لمجتمعه، والجوانب المادية في ثقافته: كالأدب، والمؤلفات في نظم المعرفة المختلفة، والعمارة وغيرها. وفيما يلي معايير هذا المجال، ومؤشراته.

جدول (4) معايير المجال الثالث، ومؤشراته: (الثقافة)

المجال	المعيار	المؤشرات
الثقافة	يتعرف أصول الثقافة الإسلامية	1. يتعرف أصول الثقافة الإسلامية، وهي : التوحيد، والكون والحياة، والإنسان.
		2. يتعرف الملامح العامة لسيرة الرسول ﷺ .
		3. يتعرف منظومة القيم الإسلامية الحاكمة للمجتمع.
		4. يوضح أوجه الاستفادة من دراسة سيرته ﷺ.
		5. يفند الأقوال والشائعات المغرضة بحجج ودلائل من التاريخ الإسلامي، وكتاب الإسلام.
	يتعرف أسس الحضارة والتاريخ العربيين ينمي حصيلته الثقافية ويوظفها	6. يتعرف تاريخ الحضارة العربية، والإسلامية .
		7. يتعرف العادات، والتقاليد المشتركة بين الدول العربية.
		8. يقرأ في منتوجات الثقافة من الأدب، والشعر.
		9. يستنتج القيم السائدة في عصر ما من خلال أدب هذا العصر.

10. يدمج الشواهد الأدبية، والحوادث التاريخية في تدريسه.		
11. يبدي اهتماماً بتتبع العادات والمظاهر الثقافية لمجتمعات مختلفة.	يُظهر تفهماً لمظاهر	
12. يتقبل الاختلافات الثقافية التي لا تمس العقيدة.	الثقافات الأخرى	

المجال الرابع: التدريس :

التدريس علم، وفن، وامتلاك مهارات أمر لا غنى عنه لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لاختلاف خصائص جمهور التعلم ؛ من حيث الجنسية، واللغة، والثقافة؛ اختلافهم عنه، واختلافهم فيما بينهم وهذا - بدوره - يلقي عليه مسؤولية أعظم وأخطر من معلم اللغة لبنيتها. وفيما يلي معايير هذا المجال، ومؤشراته:

جدول (5) معايير المجال الرابع، ومؤشراته: (التدريس)

المجال	المعيار	المؤشرات
التدريس	يتعرف طبيعة عملية التدريس	1. يحدد الفرق الرئيسية بين المفاهيم ذات الصلة بالتدريس: التعلم - التعليم - الاستراتيجية - الطريقة - الأسلوب.
		2. يخطط لدرسه واضعاً في اعتباره خصائص المتعلمين: النفسية، والعمرية .
		3. يحلل محتوى النصوص تحليلاً لغوياً، وثقافياً.
		4. يتعرف معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
	يخطط لموقف التعلم مراعيًا معايير التخطيط	5. يعدل في محتوى مادة التعلم بما يناسب اهتمامات طلابه، وأنماط تعلمهم، وخلفياتهم الثقافية، ومعارفهم السابقة.
		6. يحدد نواتج التعلم المستهدفة من تعلميه.
		7. يحدد استراتيجيات التعلم المناسبة.
		8. ينوع في اختيار طرائق تدريسه .
		9. يحدد مناشط فردية وجماعية متنوعة.
		10. يحدد الوسائل التكنولوجية المناسبة لدرسه.
		11. ينوع استراتيجيات التدريس وفقاً لطبيعة المحتوى، وإمكانات التعلم، وخصائص المتعلمين.
		12. يتعرف أساليب العرض الفاعل، ويطبقها في تدريسه.
		13. يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة.

ينفذ درسه	14. يجدد في طرائق تدريسه؛ وفقا للدراسات المعاصرة.
باستراتيجيات وطرائق متنوعة، ومتجددة	15. يربط مادة التعلم بخبرات المتعلمين السابقة.
	16. يصوب أغلاط المتعلمين بطرائق تربوية.
	17. يوظف مهارات تنفيذ الدرس في موقف التعلم.
	18. يدير الصف بطريقة تضمن إثارة دوافع المتعلمين.
	19. يستخدم اللغة العربية الفصحى في التواصل مع طلابه.
يقوم موقف التعلم	20. يستخدم أساليب تقويم مختلفة: القبلي، والتكويني، والختامي.
مراعي معايير التقويم الأمثل	21. يستخدم أدوات متنوعة لتقييم أداء المتعلمين: الشفهية، التحريرية؛ مثل الاختبارات اللغوية، واختبار التتمة.
	22. يدرّب المتعلمين على تقويم ذاتهم، وأقرانهم.
	23. يستخدم مقاييس الأداء المترتبة (rubrics).
	24. يستخدم أدوات تقييم غير تقليدية؛ كالملاحظة، والمقابلة، والاستبانة.
	25. يستفيد من نتائج تقييم طلابه في تصميم برامج علاجية، أو إثرائية.
	26. يستفيد من نتائج تقييم طلابه في تعديل استراتيجيات تدريسه.
	27. يصوغ أسئلة موجزة، مفهومة، محددة المهام، ويراعي الصواب اللغوي.
	28. ينوع في مجالات الأسئلة، ومستوياتها؛ بما يحفز تفكير المتعلمين.
	29. يستخدم مناشط تتيح للمتعلمين استخدام اللغة الفصيحة.
	30. يستخدم مناشط تنمي مهارات التفكير: الناقد، والإبداعي.
يصمم مناشط لغوية متنوعة	31. يتيح للمتعلمين العمل في مجموعات، أو بالمزاوجة؛ لزيادة حماسهم.
	32. يصمم مناشط تمنح المتعلمين الفرص لتعرف قيم العرب، وحضارتهم.
يستخدم إمكانات التكنولوجيا في تدريسه.	33. يتعرف إمكانات الحاسوب المختلفة في التخطيط لدروسه، وتصميم مواقف التعلم.
	34. يستخدم الشبكة الدولية للمعلومات في إثراء مادة الدرس.
	35. يشجع طلابه على استخدام الشبكة الدولية للمعلومات في أداء التكاليفات، وإثراء تعلمهم.

المجال الخامس: المقررات، ومواد التعلم
قد يلجأ معلم العربية للناطقين بلغات أخرى إلى اختيار أو إعداد مواد التعلم، أو المقررات بنفسه؛ نتيجة لعدم المتاح منها، أو عدم مواءمته فئة ما من المتعلمين، أو لأنشطة إثرائية أو علاجية تُلجأه إلى إعدادها بنفسه، أو حتى الحكم على المتاح منها، أو انتقاء مصادر حديثة أو غيرها؛ ومن هنا كان لازماً أن يتعرف – من

خلال برنامج الإعداد- أسس اختيار مقررات، ومواد التعلم، ومعايير تصميمها، وتقييمها، وكل ما يساعده في انتقاء أفضلها، وأنسبه للطلابه. وفيما يلي معيارا هذا المجال، ومؤشراته.

جدول (6) معيارا المجال الخامس، ومؤشراته : (المقررات، ومواد التعلم).

المجال	المعيار	المؤشرات
المقررات، ومواد التعلم	يقيم مقررات في ضوء معايير علمية	1. يتعرف أسس بناء مناهج، واختيار محتوى مقررات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
		2. يتعرف معايير اختيار مقررات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
		3. يستبعد مواد التعلم التي تُظهر اتجاهات سلبية نحو الثقافة العربية، والإسلامية.
	يصمم مواد تعلم ملائمة للطلاب	4. يعد مواد تعلم علاجية أو إثرائية في ضوء المعايير الملائمة لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى.

المجال السادس: البحث العلمي:

من الأدوار المعاصرة للمعلم، دوره كباحث؛ ومعلم العربية للناطقين بلغات أخرى أحوج ما يكون لأداء هذا الدور؛ لأنه يتعامل مع طلاب أغلبهم لديه صعوبات تعلم، وقليل منهم يحتاج إلى مناشط إثرائية، ولن يستطيع تحديد هذا أو التعامل مع ذاك إلا إذا مارس دوره كباحث، وهو متاح له ببحوث الفعل أو البحوث الإجرائية. وفيما يلي معيار هذا المجال، ومؤشراته.

جدول (7) معيار المجال السادس، ومؤشراته : (البحث العلمي).

المجال	المعيار	المؤشرات
البحث العلمي	يمارس مهارات البحث العلمي	1. يتعرف الفروق بين البحوث التقليدية الكمية، وبحوث الفعل.
		2. يتعرف طبيعة بحوث الفعل، وخصائصها، وأنواعها.
		3. يطبق خطوات بحوث الفعل على طلابه في التدريب العملي.
		4. يستخدم بحوث الفعل لعلاج مشكلات التعلم التي يمر بها طلابه.

المجال السابع: النمو المهني وأخلاقيات المهنة.

يرتبط هذا المجال بدور المعلم كمتعلم؛ فالعلم بالتعلم كما أوصانا الرسول الأمين ﷺ ، وما من اتجاه معاصر في التربية إلا ودعا المعلم إلى التعلم المستدام، كما يتناول أخلاقيات التعامل مع الآخرين من زملاء المهنة، والطلاب، وهو عند معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضرورة واجبة؛ لأنه يمثل أمة ؛ وينقل ثقافتها، وقيمها، ومبادئها لمجتمعات أخرى.

وفيما يلي معيارا هذا المجال ومؤشراته:

جدول (8) معيارا المجال السابع، ومؤشراته : (النمو المهني، وأخلاقيات المهنة).

المجال	المعيار	المؤشرات
النمو المهني وأخلاقيات المهنة	يحرص على نموه مهنيًا، وثقافيا	1. يخطط لنموه مهنيًا، وثقافيا
		2. يتأمل ممارساته الصفية، ويعدلها.
يلتزم أخلاقيات المهنة عند تواصله مع الزملاء، والطلاب		3. يعمل مع زملائه بروح الفريق ؛ لتنمية أدائهم التدريسي.
		4. يشارك في ورش العمل، والندوات ، والمؤتمرات المعنية بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
		5. يتواصل مع زملاء المهنة ، والمتعلمين مراعيًا الآداب العامة.
		6. يناظر الآخرين بهدوء، و يستخدم اللين والإقناع في عرض وجهة نظره.

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو:

2. ما التصور المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات

أخرى في ضوء المعايير: العالمية لتعليم اللغة الثانية؟

- أجرت الباحثة قراءات عدة في الكتابات ، والمراجع الخاصة ببرامج إعداد معلمي اللغة الثانية، كما طالعت بعض الصفحات الرسمية للمؤسسات المعنية بإعداد هذه الفئة في الوطن العربي مثل: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها – جامعة أم القرى، والذي يعد المعلم في أحد قسميه في الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ومعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ومعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، وكلية الدراسات العليا بمصر، وجميعها لاتمنح درجة البكالوريوس، وتمنح درجات علمية أعلى كالديبلوم في بعضها، ومن الديبلوم حتى الدكتوراه في بعضها الآخر.

- اعتمدت الباحثة على ما توصلت إليه في الخطوة السابقة من الدراسة وهي قائمة المعايير ،وصممت في ضوءها رؤية لبرنامج الإعداد المستقبلي المقترح.
- طبقت الباحثة تقنية دلفاي في صورتها الاستقرائية؛والتي يقدم للخبراء سؤال مباشر عن الموضوع أو المجال موضع البحث ،والتقصي ويترك لهم الحرية للإدلاء بتصورهم حوله. وعليه ، صممت الباحثة استبانة مفتوحة تتكون من سؤال واحد موجه لمتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية عن تصوراتهم بشأن البرنامج المقترح، وقد استجاب بعضهم ،وأمد الباحثة بنصائح ،ومعلومات أفادتها في بناء التصور المقترح، وبذلك تكون الدراسة قد اتبعت تقنية دلفاي بصورتها: الاستقرائية ،والاستنتاجية.
- اتبعت الباحثة أسلوب السيناريو - وهو أحد أساليب دراسة المستقبل- في بناء التصور المقترح للبرنامج؛ أي وصف صورة مستقبلية ممكنة أو محتملة ،أو مرغوب فيها كما ذكر آنفا . وعليه كان تصور البرنامج المقترح على النحو التالي:
- البرنامج المقترح:
 - معايير القبول
 - يُقبل الطلاب الحاصلون على الثانوية العامة أو الأزهرية بنسبة درجات لا تقل عن 90% من درجات مقرر اللغة العربية.
 - يعقد لهؤلاء الطلاب اختبار شفهي ،ويستبعد من لديه منهم عيوب في النطق.
 - لا يسمح مطلقا بقبول الطلاب الناطقين بلغات أخرى ، حتى لو أمضوا عدة سنوات في دراسة اللغة أو اجتازوا عدة دورات؛ فقد يبرعون في الحديث بالفصحى؛ ولكن يبقى الحس اللغوي ،والاجتماعي الذي يميز الطالب العربي بفضل السليقة.
 - خطة الدراسة في البرنامج:
 - تتكون الخطة المقترحة من تسعة مستويات بنظام الساعات المعتمدة ،يخصص المستوى الأخير منها للتربية العملية .

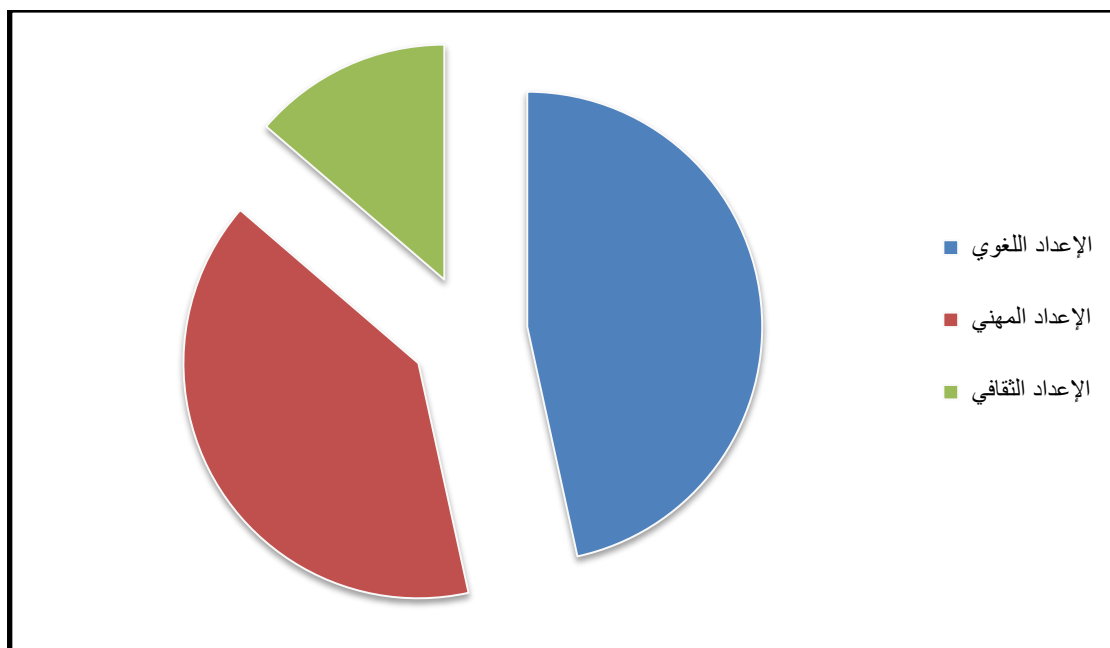
- يمنح الطالب بعد اجتياز المستويات التسعة ليسانس الآداب، والتربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- لا تزيد عدد ساعات كل مستوى عن عشرين ساعة، ويحق للطلاب الناجحين بمعدل مرتفع 4.5%، وما فوقه دراسة ساعات من المستويات اللاحقة في الفصل الصيفي؛ ولا ينطبق هذا على المقررات التي لها متطلبات سابقة لم يدرسها الطالب.
- تُحسب الساعة النظرية ب(وحدة دراسية كاملة) على حين تُحسب الساعة التطبيقية ب(نصف وحدة دراسية)، وهذا يوافق المعمول به في البرامج التي تتبع نظام الساعات المعتمدة.
- تجمع مقررات البرنامج بين المقررات النظرية، والتطبيقية.
- المقررات في البرنامج المقترح أربعة أصناف:
 - ✓ مقررات التخصص.
 - ✓ مقررات الإعداد المهني المتخصص (تعليم اللغة العربية).
 - ✓ مقررات الإعداد المهني العام.
 - ✓ مقررات الإعداد الثقافي.
- يدرس الطالب مقرر: التطبيق النحوي، والصرفي في جميع مستويات البرنامج، وتعزز التطبيقات النحوية، والصرفية بنصوص من الثقافة الإسلامية، أو نصوص تاريخية.
- اقترح مقرر (علم اللغة التقابلي) في ضوء ما أوصت به المعايير العالمية السابق تناولها، وكذا بعض الكتابات المتخصصة مثل: (رشدي طعيمة، 2004، 295)، (رشدي طعيمة، ومحمود كامل الناقة، 2006، 267-268).
- اقترحت بعض المقررات التربوية التي تدعم إعداد الطالب في الجانب المهني المتخصص، والتي تعد انعكاسا لما عرضته الباحثة أنفا من المعايير، ولقائمة المعايير التي صممتها الدراسة الحاضرة وهي:
 - كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- استراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية (1)، و(2)، و(3).
- تدريس الثقافة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مداخل تعليم اللغة الثانية .
- مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة .
- استراتيجيات تدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- التكنولوجيا وتعليم اللغة الثانية (1)، و(2).
- إعداد مواد التعلم للناطقين بلغات أخرى.
- القياس، والتقويم اللغويان.
- بحوث الفعل وتعليم اللغة الثانية.
- التدريس المصغر.
- اقترح مقرر (سيكولوجية الدعوة) في ضوء ما أوصت به معايير AFMLTA (المعيار السابع) – الدعوة لتعلم اللغة والثقافة، وكذا بعض الكتابات المتخصصة مثل: (رشدي طعيمة، 2006، 146).
- اقترحت بعض المقررات التي تدعم إعداد الطالب في الجانب الثقافي، والتي تعد انعكاسا لما عرضته الباحثة آنفا من المعايير، ولقائمة المعايير التي صممتها الدراسة الحاضرة وهي:
 - قراءات في المكتبة العربية (1)، و(2).
 - لغة إنجليزية (1)، و(2).
 - حضارة، وتاريخ (1)، و(2)، (3)، و(4)، (5)، و(6)
- اقترحت بعض المقررات التي تدعم إعداد الطالب في الجانب المهني العام وهي:
 - مدخل إلى التدريس.
 - علم نفس النمو.
 - طرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

- قصد أن يكون جانب الإعداد اللغوي متوازنا بين المعارف، وممارسة اللغة بمقررات تطبيقية مثل: مقدمة في أصوات اللغة، والاستماع، ومهاراته، وآداب التحدث، ومهاراته، وقراءة تحليلية، والكتابة ومهاراتها، وتطبيقات لغوية من القرآن، والسنة.
- قُصد التركيز على زيادة عدد الساعات المخصصة للإعداد المهني – تدريجيا- وبدءًا من المستوى السادس؛ لأن الطالب المعلم في المستويات الخمسة الأولى حصل على جرعة وافية من مقررات التخصص التأسيسية،
- كما قصد أيضا أن يؤجل مقرر التدريس المصغر للمستوى السادس؛ حتى يحصل الطالب جرعة نظرية من استراتيجيات التدريس التي سيطبقها بالفعل في الجزء الخاص بمهارات تنفيذ الدروس.
- بلغت ساعات البرنامج المقترح 146 ساعة موزعة على النحو التالي:

جانب الإعداد	الساعات المقترحة	النسبة المئوية
اللغوي	68 ساعة	46.57%
المهني	58 ساعة	39.72%
الثقافي	20 ساعة	13.69%
المجموع	146	100%

ويمكن تمثيلها بيانيا على النحو التالي :



شكل (4) النسب المقترحة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفيما يلي تفصيل الخطة المقترحة:
العام الأول

عدد الساعات		المستوى الأول	
مجموع	تطبيقي	نظري	المقرر
4	4	2	مقدمة في الأصوات العربية
2	----	2	التطبيق النحوي، والصرفي(1)
2	----	2	الأدب في العصر الجاهلي
3	----	3	قراءات في المكتبة العربية(1)
2	----	2	لغة إنجليزية(1)
2	----	2	علم المعاجم
2	----	2	تطبيقات لغوية من القرآن، والسنة
2	----	2	مدخل إلى التدريس
19	2	17	المجموع

عدد الساعات		المستوى الثاني	
م	المقرر	نظري	تطبيقي
1	لغة إنجليزية (2)	2	---
2	التطبيق النحوي، والصرفي (2)	2	---
3	الأدب في العصرين الإسلامي، والأموي	2	---
4	استماع	2	4
5	علم اللغة العام	2	---
6	حضارة وتاريخ (1)	2	---
7	علم نفس النمو	2	---
8	قراءات في المكتبة العربية (2)	3	---
المجموع		16	2
		19	

العام الثاني

عدد الساعات		المستوى الثالث	
م	المقرر	نظري	تطبيقي
1	قرآن كريم (1)	2	2
2	التطبيق النحوي، والصرفي (3)	2	---
3	الأدب في العصرين العباسي، والأندلسي	2	---
4	أدب التحديث، ومهاراته	2	4
5	علم اللغة التطبيقي	2	---
6	حضارة وتاريخ (2)	2	---
7	مقدمة في البلاغة العربية	2	---
8	كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	---
المجموع		16	3
		19	

عدد الساعات		المستوى الرابع	
م	المقرر	نظري	تطبيقي
1	قرآن كريم (2)	2	2
		3	

2	التطبيق النحوي، والصرفي(4)	2	---	2
3	الأدب في العصر الحديث	2	---	2
4	مشكلات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى	2	---	2
5	دراسات في البلاغة العربية(1)	2	---	2
6	حضارة وتاريخ (3)	2	---	2
7	استراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية	2	---	2
8	تدريس الثقافة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	---	2
المجموع		16	1	17

العام الثالث

عدد الساعات		المستوى الخامس	
م	المقرر	نظري	تطبيقي
1	قراءات في الحديث الشريف	2	---
2	التطبيق النحوي، والصرفي(5)	2	---
3	دراسات في البلاغة العربية (2)	2	---
4	قراءة تحليلية	---	4
5	علم اللغة التقابلي	2	---
6	حضارة وتاريخ (4)	2	---
7	طرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة	2	---
8	استراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية (2)	2	---
المجموع		14	2

عدد الساعات			المستوى السادس	
م	المقرر	نظري	تطبيقي	مجموع
1	مداخل تعليم اللغة الثانية	2	---	2
2	التطبيق النحوي، والصرفي(6)	2	---	2
3	دراسات في البلاغة العربية (3)	2	---	2
4	الكتابة، ومهاراتها	2	---	2
5	سيكولوجية الدعوة	2	---	2
6	حضارة وتاريخ (5)	2	---	2
7	استراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية (3)	2	---	2
8	التدريس المصغر(1)	2	6	5
المجموع		16	3	19

العام الرابع

عدد الساعات			المستوى السابع	
م	المقرر	نظري	تطبيقي	مجموع
1	مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	---	2
2	التطبيق النحوي، والصرفي(7)	2	---	2
3	علم العروض	2	---	2
4	تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة	2	---	2
5	استراتيجيات تدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	2	---	2
6	حضارة وتاريخ (6)	2	---	2
7	التكنولوجيا وتعليم اللغة الثانية (1)	2	---	2
8	التدريس المصغر(2)	2	6	5
المجموع		16	3	19

عدد الساعات			المستوى الثامن	
م	المقرر	نظري	تطبيقي	مجموع

1	إعداد مواد التعلم للناطقين بلغات أخرى	2	2	3
2	التطبيق النحوي، والصرفي(8)	2		2
3	أسس إدارة الصف	2		2
4	القياس والتقويم اللغويان	2		2
5	بحوث الفعل	1	4	3
6	إنتاج الوسائل التعليمية في تعليم اللغة الثانية	---	4	2
7	التكنولوجيا وتعليم اللغة الثانية (2)	2	---	2
8	التدريس المصغر(3)	2	4	4
	المجموع	13	7	20

أساليب التقويم :

- يُقوم أداء الطالب المعلم في البرنامج المقترح وفقا لما يلي:
- تقويم قبلي؛ لتحديد المستوى في المقررات التي تتطلب قياس مهارات؛ مثل معامل الاستماع، والتحدث، والكتابة، والقراءة.
- تقويم تكويني وختامي في جميع المقررات.
- يتم التقويم بعدة أساليب:
- ملفات إنجاز إلكترونية .
- اختبارات شفوية، وتحريرية تحصيلية متنوعة المستوى.
- يطلب من الطالب إجراء بحث فعل؛ كمتطلب للتخرج.

التربية العملية

- يقضي الطالب ساعات المستوى التاسع في المركز الملحق بكلية التربية، والذي يضم مجموعة من الطلاب الناطقين بلغات أخرى، للتدريب الفعلي، واكتساب خبرات حقيقية.
- مدة التربية العملية أربعة أيام في كل أسبوع، بواقع أربع ساعات يوميا.
- يعين الطلاب الفائزون، والتميزون معلمين في المركز الملحق بالكلية.

التوصيات:

يمكن صوغ توصيات الدراسة الحاضرة على النحو التالي:

- الاستفادة من المعايير العالمية لتعليم اللغة الأم، وإعداد معلمها في تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية – لطلاب كلية التربية.
 - فتح مسارات أخرى لإعداد المعلم مثل : إعداد معلم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تأهيل الطلاب المعلمين في أقسام اللغة العربية بدورات إثرائية حول :تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة.
 - اعتماد قائمة المعايير التي اقترحتها الدراسة في تقييم مستوى أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - توحيد مسارات إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مستوى مؤسسات الجمهورية.
 - اعتماد البرنامج الذي اقترحته الدراسة في فتح مسار جديد لكلية التربية – جامعة الإسكندرية.
 - عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الحاليين ، وإطلاعهم على الكفايات التي يجب أن تتوفر لديهم.
- المقترحات:
- إجراء دراسات مماثلة عن الكفايات اللازمة لتعليم اللغة العربية لأبنائها في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغة الأم.
 - إجراء دراسات مماثلة عن بناء برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء متغيرات مختلفة.

المراجع

- إيمان أحمد محمد هريدي (2015). إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التعليم الجامعي النظامي والتعليم المفتوح دراسة مقارنة. **المؤتمر العلمي الرابع والعشرون**. برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز. القاهرة : الجمعية العلمية للمناهج وطرق التدريس.
- رشدي أحمد طعيمة (د.ت). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. سلسلة دراسات في تعليم العربية (18). جامعة أم القرى. معهد اللغة العربية.
- _____ (2004). **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- _____ (2006). **معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: اتجاهات - التطوير. معايير الاعتماد. مؤشرات الجودة. العربية للناطقين بغيرها**. ع 3. ص ص 93-160
- رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقية (2006). **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج، و الاستراتيجيات**. المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية، والعلوم، والثقافة- إيسيسكو.
- علي أحمد مذكور، وإيمان أحمد هريدي. (2006). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية، والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي عبد المحسن الحديبي (2016). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط. مج 22. ع 3. ص ص 570-653.
- علي عبد المحسن الحديبي، ومحمد جابر قاسم، وصالح عياد الحجوري، أحمد محمد شيخ (2017). **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- محمد رجب فضل الله، ومصطفى سالم (2004). **معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام**. **المؤتمر العلمي السادس عشر**. تكوين المعلم. الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس ص ص 852-885.
- محمد عودة الذبياني (2017). **دراسات المستقبل: أسسها الفلسفية، واستخداماتها في البحوث التربوية في البلدان العربية**. دراسات- العلوم التربوية. مج 44. ملحق 2. ص ص 165-192.
- محمود عبد المجيد عساف (2013). **رؤية مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات الفلسطينية**. أعمال المؤتمر الثاني: أولويات البحث العلمي في فلسطين... نحو دليل وطني للبحث العلمي. **الجامعة الإسلامية بغزة** ص ص 109-160.
- محمود كامل الناقية، ورشدي أحمد طعيمة (1983). **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده- تحليله- تقويمه**. مكة المكرمة : جامعة أم القرى.

- مسعد محمد إبراهيم حليبة(2011).تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة.القراءة والمعرفة .ع 111.ص ص 145-187.

المراجع غير العربية

- ACTFL.(2013) .**PROGRAM STANDARDS FOR THE PREPARATION FOREIGN LANGUAGE TEACHERS** . American Council on the Teaching of Foreign Languages. <https://www.actfl.org/>
- AFMLTA.(2005). **Professional standards for accomplished teaching of languages and cultures, Australian Federation of Modern Language Teachers Associations.** <https://www.afmlta.asn.au/>
- Edgerton,A& Desimone,l.(2018). Teacher Implementation of College- and Career-Readiness Standards: Links Among Policy, Instruction, Challenges, and Resources. **AERA Open**. Vol. 4, No. 4, pp. 1–22.
- Huhn,C.(2013). Evaluating Effective Teaching in the 21st Century World Language Classroom. **Dimension**, p104-120. ERIC Number: EJ1211382.
- Moeller,A & Yu,F.(2015). NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: An Effective Tool for Improving Language Learning within and outside the Classroom. **Dimension**, p50-69 EJ1080253.
- Shrum.J& Fox.R.(2010). Unifying Our Profession Through Standards: **Writing the ACTFL/NCATE Report Dimension**, p1-21. ERIC Number: EJ1211396.
- Staubi.D&Kirkgoz.Y.(2019). Standards Assessment in English Language Teacher Education. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**. 13(1), 47-61

- TESOL .(2010). **STANDARDS FOR THE
RECOGNITION OF INITIAL TESOL PROGRAMS IN
P-12 ESL TEACHER EDUCATION**
[.https://www.tesol.org/](https://www.tesol.org/)
- Tschichold, C. (2016). Meeting the technology standards for language teachers. In S. Papadima Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), **CALL communities and culture** – short papers from EUROCALL 2016 (pp. 445-449). Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.604>