الباحث: د. رحاب زناتي عبدالله

" معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والحاجات التدريبية للمعلمين (عربًا أو ناطقين بغير العربية) إليها "

مدرس المناهج وطرائق التدريس بجامعة الأزهر

مقدمة

إن اللغة التي اختارها الله عز وجل لكتابه الذي تعهد بحفظه إلى يوم الدين، للغة أحق بأعلى مكانة بين اللغات البشرية، وأجدر بأن يسعى كل البشر لخدمتها ونشرها، فما بالك بأهلها وخاصتها!! إن اللغة العربية ليست لغة فحسب، بل هي جزء من عقيدة المسلمين، ووطن لكل من ينطق بها وإن عاش في آخر الدنيا، نعم فالعربيّة "وطن روحي لأبناء الأمّة الواحدة؛ فإذا كانت الأرض التي تجمع أبناء الأمّة فوق ترابها تسمّى وطناً، فإن اللّغة التي جمعت بينهم في اللسان والفكر هي وطنٌ روحي آخر" (مازن المبارك: ١٩٧٩: ٥٣) فما أوسع الوطن العربي وما أقواه لو أحسنا خدمة لغتنا العربية ونشرها.

وهذا النشر ليس خيارًا من حقنا رفضه أو التواني فيه، فهو فرض علينا إن أردنا أن نعود إلى ماضينا أو أن نلحق بركب الحضارة "فنجاحنا في اللّحاق بركب الحضارة المعاصرة رهن بنجاحنا في أن نؤمّن للغتنا العظيمة شروط عضويتها في نادي تعدّد اللّغة العالمي" (نبيل علي: ٢٠٠١: ٦). فإن لم تقف اللغة العربية جنبًا إلى جنب بجوار كل اللغات، كي يظهر جمالها، ويتضح علوها وهي معهم فيعرف الجميع قدرها_ إن لم يحدث ذلك فنحن نجري بخطوات واسعة نحو التشوه الحضاري والضعف في كل المجالات (سياسيًا وعسكريًا واقتصاديًا واجتماعيًا)، فكل ذلك عند كل المجتمعات رهن باللغة فما بالك بلغة هي أساس فهم الدين!!

وهذا النشر للغة العربية، كي تأخذ مكانتها الحقيقية في "نادي تعدد اللغة العالمي" وإن كان مهمة واجبة على كل عربي خاصة إن كان مسلمًا، إلا أن المكلف بها أساسًا، والذي سيحاسب عليها أمام الله، بشكل رئيس هو المعلم، وخاصة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكل من كان مسئولًا عن إعداده ومتابعته.

فالمعلم، هو ذاك الشخص المسئول عن تقدم الأمة أو تراجعها، وهو ذاك الشخص المسئول عن معارف وقيم ومهارات أبناء مجتمعه، ولأن كل إناء ينضح بما فيه، فإن إعداد هذا المعلم وتسليحه بما نريده من معارف وقيم ومهارات هو الطريق الوحيد الصحيح والسريع لبناء أمة. ولعل هذا هو ما جعل الدول التي تطمح لقيادة العالم تبحث وتطور في طرق إعداد معلميها، ومن ذلك ما صدر بتقرير "ملامسة المستقبل" سنة (١٩٩٩)، وهو التقرير الذي انبثق عن الحلقة النقاشيّة التي ضمّت ستّةً وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات ومن المتخصّصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأميركية، والذي خلص إلى ضرورة تغيير الطريقة التي نعدّ بها المعلّمين. وانتقد بشدّة كليّات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلّمين لم

يتلقوا مقرّرات علميّة متينة، الأمر الذي يتطلّب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلِّم. (الكندري:٢٠٠٢: ١٤)

وعلى الرغم من اهتمام الدول المتقدمة بالأبنية المدرسية والتجهيزات والمناهج إلا أنها ما زالت ترى أن المعلم هو الأساس، ويتضح هذا من سياسات الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد اتفقت معها في هذه النظرة العديد من المنظمات العالمية، ومنها اليونيسكو التي أكدت على أن "إعداد المعلِّم" مسألة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسيّة والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلِّم الكفء. (خالد طه الأحمد: ١٩)

وإذا كان إعداد المعلم بشكل عام من الأهمية بمكان، فإن إعداد معلم اللغة تتضاعف أهميته، حيث هو المسئول عن هوية الأمة، وعن ثقافتها الأساسية، وبدونه يصبح أفراد المجتمع مشوهي العقول، إمعة الفكر، مستهلكين للآراء، محرومين من الإبداع، بل ومن الذكر في تاريخ الأمم، ولعل هذا هو ما جعل أحد الباحثين يصف المعلم بأنه "أمّة في واحد" (جاسم يوسف الكندري: ٢٠٠٢: ١٢).

أما معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الحاصل على شرف خدمة دين الله، لا يعد "أمة في واحد" فحسب، بل هو "واحد قد يضيف إلى الأمة أمة"، نعم، فهو سفير للأمة العربية بأسرها، فإن أحسن رسالته وسفارته أضاف إلى الأمة العربية أفرادًا آخرين من أمم أخرى "فمن تعلم العربية فهو عربي"، وقد يضيفهم إلى الأمة الإسلامية أيضًا، إنه بحق من ينطبق عليه وصف أمير الشعراء "كاد المعلم أن يكون رسولًا".

تلك هي أهمية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها (رجل قد يضيف إلى الأمة أمة)، فماذا قدمنا له من اهتمام؟ وكيف أعددناه كي نساعده في أداء مهمته؟ وهل هو بالفعل مؤهل الآن لأن يضيف إلى الأمة أمة؟

الإجابة على هذه الأسئلة متشعبة، ولها جوانب عدة، فمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد يكون عربي الأصل والنشأة واللسان، وقد يكون مستعربًا[٢٢٠]، أي أنه كان غير ناطق بالعربية ثم طلبها وتعلمها فأصبح ناطقًا بها. والاهتمام بكل منهما يختلف عن الآخر، كما أن الاهتمام بهذا المعلم في الجانب النظري حيث الأبحاث والدراسات المتعلقة به يختلف عن الاهتمام بالجانب التطبيقي، وفيما يلي محاولة لبيان مدى الاهتمام بمعلم الناطقين بغير العربية.

ولقد نال إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها قسطًا من الاهتمام يتمثل في وجود معاهد متخصصة لإعداده، منها معهد الخرطوم بالسودان، ومعهد اللغة العربية بجامعة الإمام سعود بالمملكة السعودية، ومعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وهذه المعاهد متاحة للمعلم بغض النظر عن كونه عربيًا أو غير عربي، بشرط كفاءته اللغوية، وعلى الرغم من الخدمات الجليلة التي توفرها هذه المعاهد إلا أن برامجها

[٢٢٠] هذا المصطلح أطلقه الدكتور خليل النحوي على الناطقين بغير العربية في حلقة بحث علمي بمركز الأزهر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تعاني من "تفاوت حاد في نوعيات المقبولين، وفي مدى الدراسة، وفي المحتوى التعليمي: اللغوي والمهني والثقافي، كما أن بها مبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية والجوانب الأكاديمية مع عدم الاهتمام الواجب بفنون اللغة ومهاراتها الرئيسة وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة" (علي مدكور: ١٩٨٥: ١٣٨). وبالطبع فإن هذا التفاوت في المحتوى أدى إلى تفاوت في مستوى وأداء معلم العربية لغير الناطقين بها سواء أكان عربيًا أم غير عربي.

وتزداد حدة مشكلة معلم العربية للناطقين بغيرها إن كان مستعربًا أي كان ناطقًا بغير العربية، ثم تعلمها ونطق بها فصار عربيًا -كما في الأثر "من تعلم العربية فهو عربي" -، فهذا المعلم سواء درس العربية في بلده أم في بلد عربي، قد تكون لديه مشكلة تظهر بشكل واضح في الكفاءة اللغوية قبل أي جانب آخر، وهذا ما أكدته دراسة عبدالرحمن موسى أبكر، حيث أكد "أن ضعف الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها حقيقة ثابتة للعيان يلمسها العاملون في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي ، فرغما عن الاهتمام الكبير الذي توليه هاتان الدولتان لتعليم العربية ونشرها، إلا أن هنالك ضعفا واضحا يعانى منه الطلاب في كليات الآداب والتربية والدراسات الإسلامية ، وهى الكليات التي تمد المؤسسات التربوية المختلفة بمعلمي اللغة العربية" وأكد هذا الضعف أيضًا محمد غفران زين العالم -العميد الأسبق لكلية الآداب في جامعة سونن امبيل في سورابايا (إندونيسيا) بقوله "بل لا أكون مبالغا إذا قلت إن كثيرا من مدرسيها [مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا] لا يجيدونها" (محمد غفران زين العالم: ١٩٩٦: ٢٠٩)

وتظهر تلك المشكلة أيضًا في تركيا، وهذا ما أوضحته دراسة (جاندمير دوغان بن كاظم: ٢٠٠٤) التي تحدثت عن معوقات ومشكلات تكوين المعلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، والتي أكدت وجود خمس أنواع من المشكلات والمعوقات، واقترح الباحث معالجات لكل هذه المشكلات.

أما تايلاند فإنها تعاني من "قلة المدرسين المتخصصين أو المدربين في مجال تعليم اللغة العربية، ويتولى مهمة التدريس فيها من ليس له مؤهلات كافية، أو من لا دراية له كافية بكل تفاصيل المادة التي يقوم بتدريسها، كما أن بعضهم ليس على بصيرة بالطرق الملائمة للمادة.(عبدالقادر أحمد سعد، بشير مهدي علي: ٢٠١٠: ١٨)

من كل ما سبق يتبين أن الاهتمام بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ما زال محدودًا، وما زال لم يؤت ثماره، ولعل السبب الرئيس في ذلك أن كل معهد من معاهد إعداد المعلمين يعمل طبقًا لرؤيته وأهدافه ولا يعمل في ظل معايير عالمية يلتزم بها في إعداد المعلم، ويحاسب عليها عند الاعتماد، ويعطي رخصة لمعلمه بناء على تحقيقه هذه المعايير من عدمها. كما أن الإعداد أثناء الخدمة أيضًا تقابله صعوبات كثيرة، لا تتمثل فقط في قلة دوراته، أو قلة المتخصصين في تدريب هؤلاء المعلمين، بل أيضًا في ندرة الدراسات التي تبين الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين، مما قد يجعل بعض الدورات التدريبية –التي هي نادرة بالفعل- غير ملبية لاحتياجات المعلمين، وبالتالي يضعف دورها في تنميتهم اللغوية أو المهنية.

ومما يزيد من مشكلات إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، تلك المساواة في الاحتياجات التي يتصورها المسئولون عن إعداد هؤلاء المعلمين، حيث تعد لهم جميعًا برامج واحدة، بعدد ساعات واحد، لمناهج واحدة، ولا توجد دراسة –في حدود علم الباحثة- تبين الفروق بين هؤلاء المعلمين العرب أو الناطقين بغير العربية في احتياجاتهم لمعايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، ومن هنا جاءت أهمية البحث الحالي حيث يحدد معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية، كما يحدد مدى الحاجة إليها من معلمي العربية لغير الناطقين بها سواءً أكانوا عربًا أم أجانب، ليراعى ذلك في برامج إعدادهم قبل أو أثناء الخدمة.

الشعور بالمشكلة

ظهر الشعور بالمشكلة من خلال عدة نقاط، كما يلي:

١. خبرة الباحثة

تعمل الباحثة نائب المدير لشئون التعليم بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالأزهر الشريف، ومن خلال عملها التقت بالعديد والعديد من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة عند عقد لقاءات التوظيف بالمركز، ومن خلال هذه اللقاءات ومن خلال متابعتها لمعلمي المركز، واشتراكها في دورات لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاحظت ما يلي:

يعتمد المعلمون في تقويمهم لأنفسهم ولغيرهم على مستواهم من الكفاءة اللغوية فحسب، فالمعلم الجيد عندهم هو من يجيد العربية فحسب، أما باقي الجوانب التربوية فالاعتماد فيها على الخبرة فقط، حتى إن بعضهم تلقى دورات تدريبية، وبعضهم التحق بدبلومات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وما زال يعتمد في تدريسه على ما تعلمه من الخبرة، ربما لأنه أسهل، ولكن من المؤكد لأنه لا يوجد لديه معايير واضحة ومحددة، ومقاييس أداء توضح له مستواه المعياري، وشواهد وأدلة يلتزم بأدائها.

٢. الدراسات السابقة

ذكرت الدراسات السابقة أنه منذ "أكثر من خمسين عامًا، والشكوى من عدم توفر المعلم الجيد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستمرة، بل ومتزايدة" (فؤاد رواش: ٢٠١١) وهذا ما أكده أحد الباحثين بقوله "وإحدى المشكلات الحادة التي يواجهها مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي عدم توفر المعلمين المختصين المؤهلين، فغالبية المعلمين الذين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها في البلاد الأجنبية لم يتوفر لهم إعداد لغوي أو مهني، أو ثقافي بقدر كاف" (علي مدكور: ١٩٨٥)

و"من خلال الاطلاع على وقائع العديد من المؤتمرات، والندوات ذات الصلة بهذه القضية، لوحظ أن قضية المعلم تشغل حيزًا كبيرًا، وهي في عمومها تحمل المعلم مسئولية فشل العملية التعليمية" (فؤاد رواش: ٢٠٠٤)

وعلى الرغم من وجود بعض المعاهد المخصصة لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى الرغم من وجود برامج معدة لهذا التأهيل، وإشراف أساتذة متخصصين على هذه البرامج، إلا أن مشكلة تأهيل المعلمين ما زالت موجودة، وقد يكون السبب في ذلك هو قلة تطوير هذه البرامج المعدة من قبل، مما جعلها لا تساير الوقت الحالي، ولا تأخذ بالاتجاهات العالمية في تطوير المعلمين، ولعل هذا ما دفع أحد الباحثين إلى القول بأننا أذا "ألقينا نظرة على برامج تأهيل المعلمين في بعض معاهد تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ خمسة وعشرين عامًا، وعقدنا مقارنة بينها وبين برامج تلك المعاهد نفسها، كما هي مثبتة على موقع شبكة المعلومات، فسوف تشير نتيجة المقارنة إلى وجود فروق طفيفة للغاية، وكأن ما كان يصلح منذ ٢٥ عامًا ما زال يصلح الآن، ولو أخذنا في الاعتبار حجم الشكاوى التي نجمت عن نوعية المعلمين الذين أفرزتهم تلك البرامج منذ البداية، لأدركنا أن من الطبيعي جدًا أن تكون الشكاوى أكثر من ذي قبل، ومضمونها أكثر خطورة" (فؤاد رواش: ٢٠١١: ٣٠٨).

ولعل من المشكلات التي تقابل إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، عدم مواكبة الاتجاهات الحديثة في الإعداد، ومنها استخدام المعايير في تقويم برامج الإعداد، وفي حصول البرامج على الاعتماد، بل وفي إعطاء ترخيص للمعلم لمزاولة المهنة، مع الأخذ بالاعتبار أننا في بلادنا العربية ما زلنا لا نهتم للأسف بإعطاء ترخيص لمزاولة التدريس لغير الناطقين بالعربية، بل إننا ليس لدينا معايير محددة متفق عليها ومؤشرات تفصلها تبين المهارات والكفايات التي يجب توافرها في هذا المعلم.

ولأهمية إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولضعف الاهتمام بإعداده، ولانعدام المعايير العربية لهذا المعلم على الرغم من أهميتها البالغة عالميًا، ولقلة الدراسات التي تميز بين احتياجات معلمي العربية للناطقين بغيرها سواء أكانوا عربًا أم ناطقين بغير العربية، ظهرت الحاجة للبحث الحالي.

تحديد المشكلة

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (عربياً أو غير عربي) نظرًا لعدم وجود معايير عالمية لإعداده، فيطمح هذا المعلم لاستيفائها، ويقوم من خلالها، وينمي نفسه مهنيًا في ضوئها، لذا فإن البحث الحالي يجيب عن السؤال الرئيس التالي:

ما معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلم اللغات الأجنبية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلم اللغات الأجنبية؟
٢. ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي إلى هذه المعايير؟
٣. ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأجنبي إلى هذه المعايير؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي، والناطق بغير العربية؟

مصطلحات الدراسة

المعايير

المعيار لغة: هو العِيار، والعيار هو ما اتخذ أساسًا للمقارنة والتقدير (مجمع اللغة العربية بالقاهرة: ٢٠٠٣: ٤٤٢، ٤٤٣)

وفي اصطلاح التربويين

عرفه (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٧: ٧٧٢-٧٧٣) على أنه أساس للحكم على الأداء ويأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال ويتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء.

كما عرف قاموس و يبسترس المعايير على أنها : نقاط مرجعية يمكن على أساسها تقويم الأمور المختلفة وهي تمثل أساسًا لعمل المقارنات.

وعرفتها جامعة الدول العربية على أنها "وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به ويستطيع أن يقوم به أثناء التدريس داخل الصف".

ولقد عرفها الاتحاد الفيدرالي الأسترالي لمعلمي اللغات الحديثة Australian Federation of Modern Language Teachers Associations (AFMLTA) بأنها "عبارات لتقييم التدريس والتعلم والمعارف والممارسات لدى معلمي اللغة والثقافة. (D. E. Ingram:2007:10)

ويعرف البحث الحالي المعايير على أنها: " عبارات وضع لها مستويات مختلفة من الأداء، لتقييم اللغة والثقافة والممارسات التعليمية والتقويمية والنمو المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها "

الاحتياجات التدريبية

الحاجة لغة: (الحائجة) ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه (مجمع اللغة العربية: ١٧٦)

وفي اصطلاح التربويين:

- الحاجات هي قوى محركة تدفع شخصاً إلى تحقيق أهداف معينة، وقد تكون هذه القوى إيجابية (كالرغبات)، وقد تكون سلبية (كالمخاوف)، وقد تكون الحاجات جسمية (كالطعام) وقد تكون نفسية (كالأمن) (رمزي كامل وميشيل تكلا: ١٩٩٨: ٢٦٠).
- الحاجات عند (محمود كامل الناقة: ١٩٨٢: ١٦) لا ينظر إليها باعتبارها ناشئة عن حالة نقص واضطراب، بل باعتبارها عوامل تتواجد في إدراك الفرد كالرغبات والأغراض تولد لديه حاجة بعينها لتعلم العربية.
- ويرى (تايلور : ١٩٨٢: ١٨) بأن هناك استعمالين للفظ الحاجة "يمثل الاستعمال الأول فجوة أو مسافة بين ما هو قائم فعلاً وبين مفهوم لمعيار مرغوب فيه، بينما الاستعمال الثاني عند بعض علماء النفس يقصد به توترات في الكائن الحي ينبغي أن تصل إلى حالة توازن كي يحافظ الكائن الحي على حالته الصحية السوية"

تلك الفجوة في المعارف والأداءات والاتجاهات بين ما يمتلكه المعلمون وما يحتاجونه لتحقيق معايير معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها".

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

- تحديد معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكبار في ضوء المعايير العالمية، وذلك لأن معلم الأطفال يجب أن تتوافر فيه بعض المعايير والمؤشرات الخاصة به.
- تحديد احتياجات عينة من معلمي العربية للناطقين بغيرها من المصريين ومن بعض البلاد الأجنبية الأخرى.

عينة البحث

مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف، وفي بعض المعاهد الخاصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومجموعة من معلمي العربية للناطقين بغيرها من نيجيريا وأمريكا وماليزيا وجنوب السودان منهم من كان متواجدًا في مصر، ومنهم من تم مراسلته بالبريد الإليكتروني.

منهج البحث

المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث وإعداد استبانة باحتياجات المعلمين إلى المعايير، وتحليل بيانات الاستبانة، واستخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

إجراءات البحث

١. للإجابة عن السؤال الأول، وهو " ما معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لمعلم اللغات الأجنبية؟" اتُخذت الإجراءات التالية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي تناولت برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن معايير معلم اللغات الأجنبية بشكل عام، وأهمها معايير ACTFL ومعايير TESOL
- إعداد قائمة بمعايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والأدبيات السابقة.
- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المختصين بتعليم العربية للناطقين بغيرها للتأكد من صدق القائمة.[٢٢١]

[٢٢١] تشرف البحث بتحكيم السادة الآتية أسماؤهم:
أ.د محمود كامل الناقة أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، والمشرف التعليمي لمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.

- تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين وإعدادها في صورتها النهائية.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني للبحث، وهو: ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي إلى هذه المعايير؟ اتُخذت الإجراءات التالية:

- إعداد استبانة بها المعايير ومؤشراتها، وأمام كل منها ثلاث خانات تحت عنوان "مدى الحاجة التدريبية إليها" تضم " مهم، مهم إلى حد ما، غير مهم".
- تطبيق الاستبانة على مجموعة من معلمي العربية للناطقين بغيرها المصريين.
- تحليل الاستجابات إحصائيًا واستخراج النتائج وتفسيرها.

٣. للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، وهو: ما مدى الحاجة التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير العربي إلى هذه المعايير؟ اتُخذت الإجراءات التالية:

- إعداد استبانة بها المعايير ومؤشراتها، وأمام كل منها ثلاث خانات تحت عنوان "مدى الحاجة التدريبية إليها" تضم " مهم، مهم إلى حد ما، غير مهم ".
- تطبيق الاستبانة على مجموعة من معلمي العربية لغير الناطقين بها الأجانب سواء أكانوا بمصر أم ببلادهم.
- تحليل الاستجابات إحصائيًا واستخراج النتائج وتفسيرها.

٤. للإجابة عن السؤال الرابع للبحث، وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي والناطق بغير العربية، تم تحليل البيانات الموجودة بالاستبيانات باستخدام T-Test، ثم استخراج النتائج.

أهمية الدراسة

يتوقع أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

١. المسئولين عن برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تقدم لهم المعايير التي يجب توافرها في هذا المعلم، وتبين لهم مدى الاختلاف في درجة الحاجة التدريبية لهذا المعلم إليها، والتي قد تنتج عن عامل الجنيسية (عربيًا أو غير عربي)، وهي في ذلك تعد من أوائل الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين معلم العربية للناطقين بغيرها العربي أو الناطق بغيرها، حيث لم تعثر الباحثة على دراسة سابقة مقارنة.

٢. المعلمين، حيث تقدم للمعلم المعايير التي ينبغي عليه الوصول إليها والسعي إلى تنمية نفسه مهنيًا من خلالها، والتي تساعده على تقويم ذاته، وعلى منافسة معلمي اللغات الأجنبية عالميًا.

أ.د فتحي علي يونس، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة عين شمس.

أ.د محمود عبده فرج، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، ومدير مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.

أ.د عبدالقادر داود ، مدير مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة المدينة العالمية بماليزيا

د/ خالد قمر الدولة، نائب مدير مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة المدين العالمية بماليزيا.

٣. مدربي معلمي العربية للناطقين بغيرها، حيث تبين لهم المعايير والمؤشرات التي يحتاج إليها المعلمون بدرجة بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو بدرجة قليلة، فيستهدفونها في إعداد البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة مراعين في ذلك كون المعلم عربيًا أو غير عربي.

٤. كل متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، حيث يؤدي تنفيذ هذه المعايير إلى تحسين العملية التعليمية لهم.

الإطار النظري

يعرض البحث الحالي إطاره النظري في ثلاثة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها

وإن كانت هذه هي أهمية إعداد معلم اللغة بشكل عام، فإن إعداد معلم اللغة للناطقين بغيرها تتضاعف أهميته بشكل أكبر وأوسع، ذلك لأن معلم اللغة لأبنائها يكمل البناء الثقافي الذي يرسيه الآباء ورجال الدين وأفراد المجتمع بشكل عام، أما معلم اللغة للناطقين بغيرها فهو يضع بيديه أولى لبنات الصرح الثقافي للغته في أذهان المتعلمين، إنه يعرض ثقافة أمته، وينقض ما يثار عنها من خرافات أو أحقاد أو تشويهات، ويفعل ذلك بطريقة دبلوماسية لا تقلل من ثقافات الآخرين، وفي الوقت نفسه تعلي من شأن ثقافته ومن هنا تظهر أهميته المتضاعفة، لأنه ذاك الرجل الذي قد يكسب مؤيدين جدد لفكره وثقافته أو يبتليهما بمعارضين جدد.

ولعل هذا هو الذي دفع بالعديد من معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إنشاء برامج خاصة لإعداد معلمها، ومن ذلك برامج معهد الخرطوم الدولي، ومعهد جامعة الملك سعود، ومعهد جامعة أم القرى، ومعهد جامعة الإمام محمد بن سعود، وبرنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ومنها في البلاد الغربية برنامج جامعة مينسوتا، وميتشجان، وبركلي، وشيكاغو، وأريزونا، وإنديانا، وواشنطن وتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية.

كما أن هناك برامج متعددة في المجتمع الآسيوي، ومنها في ماليزيا معهد التربية بالجامعة الإسلامية والذي يقدم برنامجا خاصا لمنح درجة الماجستير في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها في إندونيسيا "معهد العلوم الإسلامية والعربية " بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (عبدالرحمن بن تشيك)

و من الجدير بالذكر أن نسبة الإقبال على تعلم العربية بالعالم أجمع زادت بدرجة كبيرة، مما زاد من الاحتياج إلى معلميها، وبالتالي إلى عقد دورات تدريبية لهم، ومن ذلك ما كان في الولايات المتحدة الأمريكية حيث "عقدت دورات تدريبية بين عامي ٢٠٠٧ و ٢٠١١ لعدد من المدرسين والطلاب بلغ مجموعهم (٧٤٩٣) (مهدي العش: ٢٠١٣ عن Hart, Betsy 2012)

وزيادة عدد معلمي العربية يظهر بوضوح أيضًا في أندونيسيا، ففي المعاهد التقليدية للتعليم الإسلامي يبلغ عدد المعلمين (٢٢١٤٧) معلما. ويبلغ عدد معلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية (٣٠١٧) معلما، فضلا عن الذين يعلمون اللغة العربية بجانب تخصصهم الأساسي ويبلغ عددهم (١٥٠٠) معلم. وأما المعلمون العاملون في وزارة الشؤون الدينية ،فيبلغ عددهم (٠٠٠ ، ١٢٠) معلما ، (عبدالرحمن موسى أبكر: ١٤٢١هـ).

وعلى الرغم من هذا العدد الكبير لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في أندونيسيا إلا أن العديد من الدراسات أشار إلى ضعف وتدني الكفاءة اللغوية لهؤلاء المعلمين ، وفى هذا الصدد يشير محمد غفران زين العالم -العميد الأسبق لكلية الآداب في جامعة سونن امبيل في سورابايا (إندونيسيا) " لا أكون مبالغا إذا قلت إن كثيرا من مدرسيها [مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها في إندونيسيا] لا يجيدونها" .

وفي بروناي نجد أن معظم المعلمين قد تخرج في أقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية في الجامعات العربية وخاصة الأزهر. وفي معهد معلمي اللغة العربية في كلية الدراسات الإسلامية ببروناي، ومعهد السلطان حسن البلقية للدراسات التربوية، حيث يحصلون على بكالوريوس التربية في الدراسات الإسلامية. وعلى هذا فمعظمهم متخصص في الدراسات الإسلامية، وليس متخصصًا في اللغة العربية. وهؤلاء الخريجون هم الذين يشكلون الآن نواة معلمي اللغة العربية من البروناويين العاملين في وزارة التربية (عبدالرحمن موسى أبكر: ١٤٢١هـ).

وعلى الرغم من وجود هذه المعاهد ومحاولة إنشاء غيرها، إلا أن الدراسات أثبتت ضعف معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها " فمنهم من يفتقر إلى الإعداد الأكاديمي المتخصص، ومنهم من يفتقر إلى الإعداد التربوي المناسب، ومنهم من يفتقر لكلا الأمرين" (رشدي طعيمة: د.ت: ٦) وهذا ما أكدته دراسة خديجة عز الدين حيث توصلت إلى أن "برامج الإعداد –بوجه عام- تعاني قصورًا شديدًا في وضوح الأهداف ودقتها". (خديجة عز الدين: ١٩٩١).

وقد يرجع سبب ضعف إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها، إلى الاجتهادية في برامج الإعداد له، فعلى الرغم من شهرة هذه الجامعات التي تتولى الإعداد، إلا أنه يتفاوت من جامعة إلى أخرى، ومن معهد إلى آخر، مما نتج عنه التفاوت في مستويات المعلمين، وفي جوانب كفاءتهم. وهذا التفاوت أكدته الدراسات السابقة، وأثبتت أنه "تفاوت حاد في نوعيات المقبولين، وفي مدة الدراسة، وفي المحتوى التعليمي: اللغوي والمهني والثقافي" (علي مدكور: ١٩٨٥: ١٣٨). كما أن الأمر لم يقتصر على التفاوت بين البرامج بل إن معظم برامج الإعداد لم توازن بين الإعداد المهني واللغوي والثقافي ، فغالبًا "ما تجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي، فيما عدا معهد الخرطوم الدولي" (علي مدكور، وإيمان هريدي : ٢٠٠٦: ١٣٨)

ولكي يمكن تجنب هذا التفاوت بين برامج الإعداد، ولكي يمكن عمل توازن بين جوانب الإعداد الثلاثة، يجب أن تكون هناك معايير دولية لهذه البرامج، ومعايير دولية لمعلم الناطقين بغير العربية.

ولأن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس دائمًا متخرجًا من معهد خاص لإعداده، ولأنه غالبًا ما يكون متخصصًا في تعليم العربية لأهلها أو دارسًا لها ثم يمتهن تعليمها للناطقين بغيرها،_ لذلك لزم وجود معايير دولية لهذا المعلم، تساعد في تدريبه وتقويمه وإعطائه ترخيص لمزاولة المهنة (في المستقبل بإذن الله).

الفرق بين إعداد معلم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها

لقد كان تعليم العربية للناطقين بغيرها في أحيان كثيرة وما زال يتم عن طريق المعلمين المعدين لتعليم اللغة العربية لأبنائها، فما زال عدد المعلمين الذي يدركون الفوارق بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها قليلاً، على الرغم من وجود عدة معاهد لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يلي بعض الفروق الجوهرية بين معلم العربية لأبنائها، ومعلمها لغير الناطقين بها.

(أ) من حيث الدور

دور معلم اللغة لأبنائها التقليدي هو ناقل للمعرفة، أما دوره الحديث فهو يتعدى تعليم اللغة إلى تكوين شخصية المتعلم، وإلى بناء اتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وإلى تعليمه مهارات التفكير والمهارات الحياتية، باختصار هو مربٍ ومعلم، ومربٍ هذه بالدرجة الأولى، وبعد ذلك فهو ميسر للعملية التعليمية.

أما معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو يتعامل –غالبًا- مع متعلم كبير ناضج، له ثقافته واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وطريقته في التفكير، وأسلوب تعلمه الذي تعود عليه، وفي ظل كل هذه الثوابت، يأتي معلم العربية ليضيف معارف وأداءات وثقافات جديدة، قد تكون متناسقة أو مخالفة أو مناقضة تمامًا لثقافته الأصلية، وعلى المعلم أن يقدمها بشكل يتقبله المتعلم، ويتقبله التفكير الحر، وعليه أن يحترم طريقة المتعلم في التفكير، ويدرس مراعيًا لها، بل ولنمط تعلمه.

وما يجعل الأمر صعبًا، أن هذا المتعلم الناضج في فكره وثقافته وشخصيته، يتعلم معارف قد تبدو (طفولية المستوى) بالنسبة لفكر وثقافة ولغة المعلم، وهنا يكمن الفارق الرئيس بين معلم اللغة لأبنائها ومعلمها للناطقين بغيرها بها؛ ذاك الذي يعلم المعارف (طفولية المستوى) بطريقة (ناضجة الفكر) مع التزامه بتعليم مهارات ومعارف وأداءات اللغة، ومهارات التفكير أيضًا باللغة الجديدة.

(ب) من حيث الإعداد

واختلاف دور معلم اللغة لغير الناطقين بها عن معلمها لأبنائها يجب أن ينعكس على إعداده، فمعلم اللغة لغير الناطقين بها يجب أن يدرس نظريات اكتساب اللغة، وطرائق تدريس اللغة الأجنبية، ويجب أن يدرس بعض الدراسات التقابلية بين لغته وبعض اللغات الأخرى، ويجب أن يدرس بعض دروس علم اللغة الاجتماعي والنفسي والتطبيقي، وحاجات المتعلمين اللغوية، كما أنه يجب أن يدرس سيكولوجية التعلم عند الكبار، ويجب أن تتسع ثقافته لتشمل العديد من المعلومات عن ثقافات متعلميه المختلفة، ويجب أن تكون شخصيته قادرة على التكيف مع هؤلاء المتعلمين مختلفي الأصول والثقافات واحتوائهم.

كل هذه الأمور قد لا تكون أساسية في إعداد معلم اللغة لأبنائها، لكنها أساسية في إعداد معلم اللغة للناطقين بغيرها، لذا لزم أن يكون هناك برامج خاصة لإعداد هذا المعلم.

(ج) من حيث طرائق التدريس وإجراءاته

تختلف طرائق تدريس اللغة العربية لأبنائها، عن طرائق تدريسها لغير أبنائها، فشتان بين من يعرف معاني الكلمات استماعًا وتحدثًا، ويحتاج فقط لمعرفة طريقة قراءتها وكتابتها، وبين من لا يعرف عن الكلمة إلا أصواتًا مجهولة سمعها ويريد أن يربطها برموز مكتوبة، ومعان مرتبطة بها، فهو يحتاج محاولات عديدة في الاستماع والنطق والكتابة.

وشتان بين من يعرف التراكيب الشائعة للجمل بالسليقة، ولا يخطئ فيها لأنه لم يسمع غيرها، ولم يسمعها بشكل خاطئ غالبًا، وبين ذاك الطالب عابر السبيل في دنيا اللغة الأجنبية والذي لا يعرف فيها شيئًا.

وشتان ما بين الطالب الكبير، والطالب صغير السن، وشتان ما بين طالب يفهم المدلولات الثقافية للكلمات وطالب جديدة عليه هذه الثقافات.

لذا فإن طبيعة هذا المتعلم تفرض على معلمه طرائق تدريس معينة منذ بداية تعلمه للغة ترتبط بمداخل لغوية خاصة بتعلم اللغات الأجنبية مثل المدخل السمعي الشفهي، أو المدخل التواصلي، أو الكلي، أو الوظيفي أو غيره من المداخل وطرائق التدريس الخاصة بالمتعلم الأجنبي والتي تهدف لتنمية مهاراته اللغوية، ومقارنة ثقافته بالثقافة العربية، كما تفرض عليه وسائل تعليمية معينة تناسب معلمه.

ومعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليس ملزمًا فقط بطرائق تدريس اللغة للأجانب، بل إنه قد يستخدم طرائق تدريس وأساليب تعلم، ووسائل تعليم يستخدمها زميله الذي يعلم اللغة لأبنائها، ولكن بعد تطويرها لتناسب المتعلم الأجنبي الذي يهتم اهتمامًا خاصًا بمشاركته لمعلمه وتفاعله معه في العملية التعليمية.

الفرق بين معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي، ومعلمها الناطق بغيرها

(أ): من حيث معايير المعلم

معايير المعلم التي يجب توافرها فيه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واحدة عند كلا النوعين من المعلمين (العربي والمستعرب) ، فيجب أن تتوافر في المعلم معايير محددة، ومتفق عليها لكل من يأخذ ترخيصًا لمزاولة مهنة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذه المعايير هي الهدف الرئيس لهذا البحث.

(ب): من حيث برامج الإعداد

من المفترض أن يصل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى مستوى معين من المعارف والمهارات والأداءات، على المستوى الأكاديمي والمهني والثقافي، سواء أكان عربيًا أم ناطقًا بغير العربية (مستعرب)، ولكن هل تتساوى نسب الإعداد عند كل منهما؟ بمعنى آخر هل يحتاج كلاهما إلى نفس القدر من الإعداد الأكاديمي، ونفس القدر من الإعداد المهني، ونفسه من الإعداد الثقافي حتى يصل إلى ذاك المستوى المعين؟ أم

أن المعلم العربي مثلًا يحتاج إلى قدر من الإعداد المهني أعلى من الأكاديمي والثقافي؟ أو المعلم الناطق بغير العربية، يحتاج إلى القدر الثقافي أعلى من الأكاديمي والمهني؟

هذه التساؤلات لم تجب عنها الأبحاث السابقة، وهي هدف من أهداف هذا البحث، يصل إليه في النهاية بإذن الله.

(ج): من وجهة نظر الطلاب

أما من وجهة نظر الطلاب، فلم يُعثر على دراسة تبين بشكل علمي وجهة نظر الطلاب في أيهما أفضل بالنسبة لهم، المعلم الناطق بالعربية أم المعلم الناطق بغير العربية، أما البحوث الأجنبية التي أجريت على معلم الإنجليزية كلغة أجنبية فقد أثبتت أن بعض الطلاب يفضل المعلم الإنجليزي لقوة كفاءته اللغوية، وبعضهم يفضل المعلم غير الناطق بالإنجليزية لأنه خاض تجارب تعلم اللغة الإنجليزية، ويعرف مواطن صعوبتها ومشكلاتها فيستطيع أن يجنبها لطلابه. ولقد قامت الباحثة بتجربة استطلاعية، استطلعت فيها رأي بعض الطلاب الناطقين بغير العربية بالمركز، والبالغ عددهم (أربعون) طالبًا، لمعرفة أي المعلمين أفضل (العربي أم الناطق بغير العربية) وجاءت الردود بنسبة (١٠٠%) بتفضيل المعلم العربي لأنه يتحدث معهم دائمًا باللغة العربية الفصيحة.

المحور الثاني: معايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها.

١. مصطلحات مرتبطة بالمعايير

يستخدم مصطلح المعايير في بعض الدراسات بمعنى الأسس أو الشروط الواجب توافرها في المعلم وهو استخدام قريب من الصحة، ولكن الاستخدام الصحيح الذي يحقق المعنى المتبنى في هذا البحث للمعيار، قد يستلزم استخدام مصطلح (المستويات المعيارية) ، وذلك لأن الميزة الرئيسة في المعايير أنها توضح مستويات الأداء المتوقع، أي تخبرنا إذا كان هذا الأداء مقبولًا أو جيدًا أو جيدًا جدًا أو ممتازًا، ولكي نصل إلى هذا التحديد الدقيق، يجب أن يتوافر لدينا، معايير، وعلامات مرجعية، ومؤشرات أداء، ومقياس تقدير، وفيما يلي بيان لهذه المصطلحات.

(أ) علامات مرجعية Benchmarks

هي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مكون من مكونات المعيار، وتكون صياغتها أكثر تحديدًا من صياغة المعيار. (المعايير القومية للتعليم في مصر: ٢٠٠٣: ١٦٣)

(ب) مؤشرات الأداء Performance Indicators

يجب أن يكون تحت كل معيار "مؤشرات أو دلائل يتم من خلالها التحقق من بلوغ المعيار، وتكون المؤشرات مصاغة بشكل أداء محدد يسمح بقياسه، وتتدرج المؤشرات في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة

التعليمية. (وليم عبيد: ٢٠٠٤: ٣١) وعلى هذا فمؤشرات الأداء هي "عبارات تصف الأداء المتوقع من الطالب لتحقيق الطريق وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدًا وأكثر إجرائية" (وزارة التربية والتعليم :٢٠٠٣: ١٦١). وبعبارة أخرى فإن مؤشرات الأداء تشير إلى "أداءات متوقعة قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطالب أو المعلم، وتوضح هذه المؤشرات مدى التقدم صوب تحقيق المعايير المنشودة" (صلاح أمين محمود: ٢٠٠٦: ٤٤٩)

(ج) مقياس تقدير الأداء Rubrics

هي قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم في ضوء المؤشرات، وتتدرج من ضعيف- مقبول- جيد- جيد جدا- ممتاز، ويعد الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد (المعايير القومية للتعليم في مصر: ٢٠٠٣: ١٦٣)

ويعرفها (حسن بشير: ٢٠٠٥: ٢٨٣) بأنها قواعد لقياس وتقدير الأداء بالنسبة لكل مؤشر وتتكون من مستويات أو مدرجات ويستعمل غالبًا أربعة مستويات.

٢. نشأة المعايير

وضعت أمريكا البذرة الفكرية الأولى حول المعايير التربوية عام ١٩٨٤ (Decker:2003:141) وذلك على أثر نشر التقرير الشهير الذي تم نشره عام ١٩٨٣ بعنوان "أمة في خطر" حيث شهدت أمريكا حركة إصلاح تربوي تضمنت ظهور المعايير في المجال التربوي.

وفي ٨ أبريل عام ١٩٩١ أصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وثيقة بعنوان "أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية" تضمنت ملامح حركة إصلاح تربوي شامل يعد أمريكا لقيادة العالم في القرن الحادي والعشرين حيث تمت مناقشة هذه الوثيقة من قبل الكونجرس الأمريكي وإجراء بعض التعديلات عليها تحت عنوان "أهداف عام ٢٠٠٠ : قانون أمريكا للتعليم". وقد تضمن هذا القانون تشريعًا فرعيًا حول "معايير المهارات المهنية" مع إنشاء مجلس متخصص لهذه المعايير فضلًا عن إنشاء بعض الهيئات المعنية بتنفيذ هذا القانون (كمال نجيب: ٢٠٠٧: ٦٧٩).

ثم بدأت حركة المعايير في التطور السريع بدءًا من عام ١٩٩٤، وزادت مع تقديم تقارير سنوية بشأنها على مستوى الولايات والمستوى القومي تقدم معلومات محددة ومقارنات عن إنجازات المدارس.

وظهرت معايير لمعلمي المواد الدراسية كل على حدة، وظهرت أيضًا معايير معلمي اللغات ، ومنها معايير ACTFL و معايير TESOL ومعايير الاتحاد الأسترالي الفيدرالي لمعلمي اللغات الحديثة AFMLTA والتي كتب لها مقدمة يقول فيها، المعلم البارع للغات والثقافات هو الشخص الذي يعرف ويستخدم ويعلم اللغة والثقافة بطريقة أخلاقية ومتأملة، وتتضمن الانخراط في مجتمعات تعليمية بحيث يصبح المعلم متعلمًا مدى الحياة. فهو لا يتضمن مجرد تعليم المعارف عن اللغة والثقافات، بل يتضمن أيضًا تعليم الطلاب احترام وتقدير اللغة والثقافة والاندماج معهما في حياته الخاصة والتفاعل مع الآخرين عبر الحدود اللغوية والثقافية. (AFMLTA 2005).

٣. أهمية المعايير

عند التحدث عن تعليم اللغات الأجنبية، نجد أن هناك ثلاثة أنواع من المعايير: وهي، معايير لتعليم اللغة بمهاراتها الأربع، (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) ، وهي تلك التي توضح المستوى اللغوي المرجو من المتعلم في مراحل تعلمه للغه (مبتدئ أو متوسط أو متقدم أو متميز)، وأشهرها معايير أكتفل، ولقد وضعت أكتفل معايير لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهناك معايير لاعتماد برامج إعداد المعلم، وأشهرها معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education ، أما النوع الثالث فهي معايير معلم اللغات الأجنبية وهي التي تبين المهارات التي يجب توافرها في هذا المعلم، وبالتالي يجب مراعاتها في برامج إعداده قبل الخدمة أو أثنائها، وهذه هي المعايير التي يهتم بها البحث الحالي وأهمها معايير أكتفل ACTFL ومعايير TESOL.

والمعايير بشكل عام يجب أن تشتق من طبيعة اللغة، وثقافتها، ومن احتياجات المجتمع، كي تؤتي ثمارها المرجوة، وتطور النظام التعليمي، وهذا ما يؤكده إنجرام بقوله: "عندما ترتبط المعايير بالاحتياجات الحقيقية في المجتمع فإن النظام التعليمي يخدم هذه الاحتياجات. وكذلك عندما ترتبط بمعارف المدرسين ومهاراتهم واتجاهاتهم المطلوبة للعمل داخل نظام التعليم. وبمعنى آخر إذا عكست المعايير الحاجات الحقيقية للمجتمع "النظام التعليمي والمهام المهنية للمعلم" فإنها تمدنا بإطار مفيد لتحديد الحاجات المهنية لمناهج التدريب ولمتطلبات الاعتماد المهني. (D. E. Ingram:2007:12)، ومن هنا لزم وجود معايير خاصة بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ترتبط بالمجتمع العربي وبالثقافة العربية وبالأداء المهني المناسب للغة العربية.

وتظهر أهمية معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في النقاط التالية:

١. تقدم إطارًا للمناهج، وتساعد في تطوير المقررات والبرامج، (D. E. Ingram:2007:10)
٢. يعطى في ضوئها الاعتماد لبرامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٣. تحدد مستوى الأداء الذي يؤهل المعلم للحصول على رخصة أو شهادة مزاولة المهنة.
٤. تساعد المعلمين على فهم وتطوير ممارساتهم الخاصة. فهي تعد مرشدًا للتفكير في عملهم المهني الحالي وتحديد احتياجاتهم المستقبلية للتطوير. فأي فجوة بين وضع المعلم الحالي والمعايير تعد فرصة للتعلم أكثر من كونها فشلًا في مقابلة المعايير المتوقعة من المعلم. (D. E. Ingram:2007:14). فالمعايير لم تصمم لتقييم أداء المعلم بقدر أن تضع إطارًا لفهم مهنية المتعلم. (AFMLTA 2005)
٥. تؤدي إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة.
٦. تساهم في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع الطلاب.
٧. تساهم في التنمية المهنية المستديمة لجميع الممارسين التربويين.
٨. تدعم المعايير قدرة المشاركين في العملية التعليمية على حل المشكلات واتخاذ القرار.

٩. تحقق الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل. (رضا مسعد : ٢٠٠٥)

٤. الخصائص الأساسية لمعايير المعلم

تتسم وثائق المعايير بشكل عام بعدة خصائص أساسية يجب توافرها فيها كي تؤدي دورها في تطوير العملية التعليمية، ولقد أوضح أهم هذه الخصائص (رشدي طعيمة، ٢٠٠٨،٤) ، وهي:

١- الشمول: بحيث تغطي مختلف مجالات تعليم اللغة العربية سواء من حيث فنون اللغة أو مهاراتها أو مستوياتها أو معلمها أو غير ذلك.

٢- المرونة: بحيث تصلح للأقطار العربية على اختلاف ظروفها التعليمية أو أطرها الثقافية .

٣- المجتمعية: بحيث تخدم المنظومة التعليمية وتشبع الحاجات الحقيقية التي تسهم في رفع مستوى الأداء اللغوي.

٤- المشاركة: بحيث يسهم في مختلف مراحلها أطراف المنظومة التعليمية ممن تخدمهم هذه المعايير سواء في أثناء إعدادها أو تنفيذها أو تقويمها.

٥- الاستمرارية: بحيث تصلح لمواجهة المتغيرات الجديدة وما يشهده ميدان تعليم اللغة من مستجدات سواء على مستوى التجارب أو البحوث.

٦- القياس: إن المستويات المعيارية حسب طبيعتها ينبغي أن تكون قابلة القياس وذلك في ضوء الصياغة الإجرائية لهذه المعايير وما ينبثق عنها من مؤشرات.

٧- الإقليمية: بحيث تخدم الأقطار العربية كلها مركزة على التوجهات العامة للثقافة العربية الإسلامية دون التعرض لخصوصيات هذه الأقطار التى يترك لها حق معالجتها بالمبادئ والآليات المناسبة لها.

٥. المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية

(أ) معايير TESOL :

أعد الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) معايير يجب أن تتوافر في معلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وهي كالتالي:

المجال الأول: اللغة ، ويضم معيارين

(أ) اللغة كنظام، وتركز مؤشراته على معرفة المعلم بمكونات اللغة، وبتكامل نظامها ، وعلى تطبيق المعرفة الصوتية ، والصرفية ، والنحوية، والدلالية، ومعرفة أثر السياق على اللغة، ومساعدة المعلمين على تطوير الكفايات الشفهية والقراءة ومهارات الكتابة، والمعرفة بالبلاغة وتراكيب الخطاب، والكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية بحيث يمثل نموذجًا جيدًا للمتعلمين.

(ب) اكتساب اللغة وتطورها، وتركز مؤشراته على فهم نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها، وفهم النظريات والبحوث التي توضح اختلاف تطور تعلم القراءة والكتابة في اللغة الأولى عنه في اللغة الثانية، وإدراك أهمية لغة المتعلمين الأولى واستخدام مهاراتهم فيها كأساس لتعلم الإنجليزية.

المجال الثاني: الثقافة

ويركز على فهم المعرفة بقيمة الثقافة والمعتقدات في تعليم وتعلم اللغة، ومعرفة الصراعات الثقافية والأحداث الرئيسة التي يمكن أن تؤثر على المتعلمين، ومعرفة الاختلافات الثقافية بين المتعلمين.

المجال الثالث: تخطيط، وتنفيذ الدرس وإدارة الفصل

ويركز على التخطيط لتعليم الإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء المعايير، و إنشاء بيئة داعمة في الفصل الدارسي، وتخطيط خبرات تعليمية مختلفة بناء على تقويم الطالب في اللغة الإنجليزية وكفاءته في لغته الأولى، ونمط تعلمه، وخبراته في تعليمه الرسمي السابق ومعارفه، وتوفير الاحتياجات الخاصة للطلاب المنقطعين عن التعليم الرسمي، يخطط لتدريس يراعي التقويم ويتضمن مواضيع لعلاج مشكلات الطلاب التعليمية.

(ب) تقديم أنشطة ومواد تعليمية تتكامل فيها مهارات اللغة (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة)، وتنمية استماع وتحدث الطلاب لأغراض أكاديمية واجتماعية، وتدريس القراءة والكتابة في ضوء معايير تعليم اللغة.

(ج) استخدام المصادر والتكنولوجيا بفاعلية في التدريس، واختيار وتعديل المواد التعليمية اللغوية المناسبة للعصر، والمناسبة لنمو الطلاب اللغوي، وتنوع هذه المواد لتشمل الكتب، والوسائل المساعدة البصرية، ومواقع شبكة المعلومات، والبرامج، وأجهزة الكمبيوتر.

المجال الرابع: التقويم

(أ) ويركز على فهم أغراض التقويم، واستخدام نتائجه بشكل مناسب، والقدرة على استخدام أدوات التقويم المختلفة، والتمييز بين الاختلافات اللغوية للطلاب، وتمييز الموهوبين وأصحاب الاحتياجات الخاصة.

(ب) تقويم الكفاءة اللغوية، ويركز على فهم المتطلبات القومية لتخريج الطلاب من برامج تعليم اللغة، وفهم الاستخدام المناسب للتقويم مرجعي المحك للطلاب

(ج) تقويم الفصول الدراسية ويركز على استخدام أدوات التقويم المعتمد على الأداء والمهام لقياس تقدم الطلاب، واستخدام التقويم مرجعي المحك، واستخدام أساليب متنوعة لقياس التعلم المعتمد على المحتوى مثل نصوص الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية لدى الطلاب في مستوياتهم اللغوية المختلفة، وإعداد الطلاب لاستخدام التقويم الذاتي وتقويم الزميل عندما يكون مناسبًا، واستخدام مقاييس تقدير أداء مختلفة لتقويم لغة الطلاب.

المجال الخامس: التنمية المهنية

(أ) ويركز على المعرفة بأبحاث تاريخ تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وطرائق تدريسها، والقدرة على إجراء هذه الأبحاث.

(ب) ويركز على اشتراك المعلم في المنظمات الكبرى المهتمة بتعليم اللغة كلغة أجنبية، وبالاشتراك في الدورات التدريبية، والتواصل مع الزملاء ومع أولياء الأمور.

(ب): معايير أكتفل لإعداد معلم اللغة الأجنبية

وهي معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية American Council on the teaching of foreign languages ، وتكونت من ستة معايير مختلفة، وتحت كل معيار بعض المعايير المساعدة **Supporting standards** ، وذلك على النحو التالي:

المعيار الأول :اللغة، واللغويات، والتقابل، ويضم ثلاثة معايير داعمة

١. إظهار الكفاءة اللغوية. ويركز على تمكن المعلم من مهارات التواصل في الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة.
٢. فهم اللغويات، ويقصد به معرفة المعلم لعناصر ومكونات النظام اللغوي، وطبيعة اللغة المستهدفة وتغيراتها، وتطوير نفسه فيها. بكل مكوناتها (النحو، والصرف، والدلالة، والصوتيات، قواعد صوغ الكلمات والجموع).
٣. التقابل اللغوي، ويركز على معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المستهدفة واللغات الأخرى

المعيار الثاني: الثقافة والأدب

١. الفهم الثقافي، ويتضمن الاطلاع على ثقافة اللغة وتحليلها، ودمج منتجاتها في العملية التعليمية.
٢. إظهار الفهم للنصوص الأدبية والثقافية وللتقاليد، حيث يتعرف المعلم قيمة ودور النصوص الثقافية والأدبية ويستخدمهما في التفسير والتفكير في وجهات النظر للثقافة المستهدفة،
٣. دمج ميادين علمية أخرى في التعليم، وذلك بأن يدمج المعلم معلومات من فروع أخرى من المعرفة في تعليمه الثقافة المستهدفة.

المعيار الثالث: نظريات تعلم اللغة و الممارسات التعليمية، ويضم (معيارين)

١. فهم اكتساب اللغة، وإنشاء فصول دراسية داعمة، حيث يظهر المعلم فهمًا لنظريات اكتساب اللغة، ومدخلات اللغة المستهدفة، ويحرص على التفاعل في الفصل، وإنشاء بيئة داعمة للعملية التعليمية
٢. تطوير الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات اللغة وتنوع الطلاب ، ويهتم بفهم المعلم لنظريات نمو المتعلم والتعليم، وفهم العلاقة بين نماذج التعليم المختلفة ومخرجات اللغة، وتعديل المواد التعليمية لتناسب مستوى الطلاب اللغوي ، وخلفيتهم المعرفية، أنماط تعلمهم.

المعيار الرابع: دمج المعايير في المنهج والتعليم، ويضم (ثلاثة) معايير داعمة

١. فهم ودمج المعايير في التخطيط ، ويركز على فهم المعلم للأهداف والمعايير في ضوء معايير تعلم اللغات الأجنبية، ودمج هذه المعايير في تخطيط المنهج.
٢. دمج المعايير في التدريس، حيث يدمج معايير تعليم اللغات الأجنبية وعباراتها في تعليمه للغة.
٣. اختيار وتصميم المواد التعليمية، حيث يستخدم المعايير وأهداف المنهج كي يقيم، ويختار، ويصمم، ويكيّف المصادر التعليمية.

المعيار الخامس: تقويم اللغات والثقافات، ويضم ثلاثة معايير داعمة.

١. معرفة نماذج التقويم، واستخدامها استخدامًا مناسبًا، ويركز على معرفة المعلم بالتقويم التكويني والختامي، واعتقاده باستمرارية التقويم، واستخدامه أدوات قياس تناسب الأعمار والمستويات المختلفة، وتقيس الأداءات المتنوعة.
٢. التأمل في التقويم، حيث يتفكر المعلم في نتائج تقويم الطلاب، ويحللها، ويستخدمها في تطوير العملية التعليمية.
٣. يكتب تقارير عن النتيجة، حيث يفسر ويكتب تقارير عن نتائج أداء الطلاب تعرض على كل صاحب حق (ولي أمر، مشرف، ...) ويعطيهم الفرصة لمناقشتها.

المعيار السادس: التنمية المهنية، ويضم معيارين.

١. الالتحاق بالتطور المهني، حيث يلتحق بفرص التطور المهني التي تقوي كفاءته اللغوية والثقافية وتنعكس على أدائه.
٢. معرفة قيمة تعلم اللغات الأجنبية، حيث يعرف قيمة اللغة الأجنبية المتعلمة.

المعايير العربية للمعلم

(أ) المعايير المهنية للمعلم بجمهورية مصر العربية

حددت وزارة التربية والتعليم في مصر في عام (٢٠٠٣) معايير المعلم في خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معيارًا، وذلك كما يلي:

- المجال الأول: مجال التخطيط، ويضم معايير عن تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية، و تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.
- المجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ويضم: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ، وتيسير خبرات التعلم الفعال، إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، توفير مناخ ميسر للعدالة، الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين، إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

- المجال الثالث: مجال المادة العلمية، ويضم التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، التمكن من طرق البحث في المادة العلمية، تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى، القدرة على إنتاج المعرفة.
- المجال الرابع: مجال التقويم، ويضم، التقويم الذاتي، تقويم التلاميذ، التغذية الراجعة.
- المجال الخامس: مجال مهنية المعلم، ويضم، أخلاقيات المهنة، التنمية المهنية.

(ب) المعايير المهنية بدولة قطر

قامت هيئة التعليم برعاية المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر بتنفيذ مشروع لوضع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس بدولة قطر، والذي قدم عددًا من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، بلغت اثني عشر معيارًا رئيسيًا، ضمت خمسة وخمسين معيارًا فرعيًا ، وكانت معاييرها الرئيسة كالتالي: (تصميم خبرات تتميز بالمرونة والابتكار للطلبة أفرادًا وجماعات، توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فاعل، تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها، تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة للتحدي، تصميم خبرات تعلم تربط الطلاب بالعالم خارج المدرسة، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية التعليم للطلاب، تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك، توظيف معرفة الطلبة وطريقة تعلمهم في دعم عمليتي التعلم والتطوير، توظيف المعرفة الخاصة بمادة التخصص في دعم تعلم الطلاب، العمل في الفرق المهنية، بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع، التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها)

إعداد معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بمراجعة الدراسات السابقة التي تحدثت عن كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومراجعة برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد الخرطوم الدولي، ومعهد الإمام سعود، ومعهد الدراسات التربوية بمصر، وبمراجعة معايير ACTFL ومعايير TESO: والمعايير المهنية للمعلمين في قطر، وفي فلسطين، بمراجعة كل ما سبق، توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك بعض المجالات التي يجب توافراها في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحت كل مجال مجموعة معايير، وتحت كل معيار مجموعة مؤشرات. وهذه المجالات هي:

المجال الأول: اللغة.

يعد هذا المجال من أهم مجالات إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها، ففاقد الشيء لا يعطيه، لذا فمن الضروري أن يصل المعلم إلى مستوى كفاءة لغوية عال قبل أن يبدأ في تدريس اللغة العربية، ويجب أن تكون هذه الكفاءة أدائية، فليس من المقبول أن يكون المعلم حافظًا لقواعد اللغة غير مطبق لها، وللأسف الشديد هذه الصفة موجودة لدى كثير من المعلمين الناطقين بغير العربية، وأكدتها الدراسات

السابقة قائلة :" " إن الثابت هو أن الكثيرين من المعلمين غير الناطقين بالعربية يعرفون عنها أكثر من قدرتهم على ممارستها، ويحومون حولها ولا يردون حوضها". (رشدي طعيمة: د.ت:١٣٨) وهذا ما يؤكده الواقع حيث نجد أن أندونيسيا على سبيل المثال بها " ٨٢% من معلمي العربية يعلمونها باستخدام اللغة الإندونيسية" (عبدالرحمن أبكر: ١٤٢١ هـ) ولعل السبب في ذلك أن الإعداد الأكاديمي في معاهد إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و-للأسف- في تعليم العربية بشكل عام، قد يهتم بتفاصيل عن اللغة أكثر من اهتمامه بمهارات اللغة، وتطبيق القواعد في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي.

والجدير بالذكر أن الجانب اللغوي عند معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب ألا يقتصر على بعض القواعد أو حتى على الأداء اللغوي، فهناك جوانب أخرى لا تقل أهمية مثل درايته بمبادئ علم الأصوات، ودرايته ببعض دراسات علم اللغة التقابلي، وعلم اللغة النفسي والاجتماعي، وغير ذلك من الأمور التي ترشده أثناء التدريس إلى نقاط القوة والضعف عن لغويات طلابهم، وكيفية التعامل معها بالتعزيز أو العلاج. لذا فقد ضم هذا المجال ثمانية معايير وهي: "يظهر كفاءة لغوية شفهية وكتابية، يظهر كفاءة في استخدام المعاجم والقواميس المختلفة، يتعرف أسس علم الأصوات العربية، يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم الصرف، يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم النحو، يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم البلاغة، يظهر تمكنًا من معارف ومهارات التذوق الأدبي الرئيسة، يتعرف أسس علم اللغة التقابلي".

المجال الثاني: الثقافة

أما الثقافة فهي ذاك البعد الخفي الذي ينقله المعلم سواء قصد أم لم يقصد، وسيتعلمه الدارس سواء شئنا أم أبينا، لذا فهي مجال مهم من مجالات معايير إعداد المعلم، كما أنها مجال مهم من مجالات معايير تعليم اللغة الأجنبية، وتأتي المسئولية الكبرى في هذا المجال على مؤلفي المناهج، حيث إن كل كلمة يكتبها المؤلف، أو كل صورة يضعها قد يكون لها مغزى ثقافي إيجابي أو سلبي، وهكذا المعلم أيضًا فهو في شرحه هذا المنهج بمفرداته وعباراته وصوره، قد يؤكد الاتجاه المقصود من المؤلف أو ينفيه، وقد يدعم مراده بمواد تعليمية إضافية يعرضها على الطلاب.

وتظهر أهمية هذا المجال عندما ندرك مدى تأثير الصور التي تعرض البلدان العربية بصورة بدائية يتنقل أهلها بين أقطارها مستخدمين الجمال، والمرأة عندهم مقهورة ومظلومة، وغير ذلك من الاتجاهات الثقافية التي قد تنشئوها وتدعمها مثل هذه الصور، أو بعض الموضوعات والعبارات.

من هنا كان من الضروري تحصين معلم العربية للناطقين بغيرها ببعض الأسس عن ثقافتنا الإسلامية والعربية، ولفت نظره إلى محاولات تشويهها من بعض المتربصين بأمتنا، لذا فقد تم تخصيص مجال للثقافة، وبه معياران " يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، ويتعرف أساسيات الثقافة العربية".

المجال الثالث: التدريس

التدريس موهبة وعلم وأداء، ولن يكون المعلم ناجحًا بدون أحدهم، أما الموهبة فتظهر من السمات الشخصية للمعلم، وأما العلم فمنه ما يختص بنظريات التدريس وطرائقه ووسائله ونظريات إدارة الفصل، أما الأداء فهو نتاج كل شيء ولا فائدة من الموهبة والعلم إن لم يظهرا بوضوح في الأداء.

والتدريس للناطقين بغير العربية أمر من الصعوبة بمكان رغم استمتاع معلميه به، وتظهر صعوبته للمعلم العربي أكثر لأنه يحتاج إلى مواكبة طلاب مختلفين من جنسيات متعددة تعودوا على طرائق تدريس محددة خلال سنوات تعلمهم الماضية، لذا وجب أن يكون هذا المعلم مدرسة متنقلة، يعني هو نفسه يكون أكثر من معلم ليناسب كل هؤلاء الطلاب، وهذه المشكلة قد تكون قليلة عند المعلم الأجنبي لأنه يعلم –غالبًا- أبناء جنسيته، ويعرف ما يناسبهم من طرائق ويلجأ كثيرًا –للأسف- إلى لغتهم الأم في الشرح والتعامل داخل الفصل.

ومن المؤكد أن المعلم سواء أكان عربيًا أم غير عربي لو أحسن تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، لازداد إقبال الدارسين عليها، ولتحسن مستوى متعلميها بدرجات أعلى بكثير من الوضع الحالي، ولاستغرقوا في إتقانها وقتًا أقل بكثير من الحالي، ومن هنا وجب توافر معايير التدريس في المعلمين، وهي سبعة معايير على النحو التالي: " يخطط للدرس أو الوحدة في ضوء المعايير، يوظف المعارف المتوافرة عن الطلاب واحتياجاتهم وطرائق تعلمهم في دعم تعلمهم.، يوظف نظريات اكتساب اللغة في دعم تعليم العربية.، يهيئ بيئة تعلم داعمة للغة ومثيرة للتحدي، يصمم خبرات وأنشطة داعمة في ضوء معايير تعليم اللغة وحاجات الطلاب، ينوع في استراتيجيات وطرائق التدريس ومصادر التعلم .، يوظف الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية توظيفًا مناسبًا.

مجال التقويم

مهارات التقويم من المهارات المهمة جداً لدى المعلم، ولكنها للأسف ما زالت عند الكثيرين تتجه إلى التقويم النهائي فقط، ويقل استخدام التقويم التكويني، وتقويم عمليات الكتابة، وعمليات الأداء الشفهي وتقويم القرين، وغيره من أنواع التقويم، التي يجب توافرها في معلم العربية للناطقين بغيرها بغض النظر عن جنسيته، ومعايير هذا المجال هي: يستخدم أدوات قياس متنوعة ومتعددة تناسب أنوع التقويم المختلفة، و يستخدم نتائج التقويم في تطوير عملية التعلم."

مجال المناهج والمواد التعليمية

على الرغم من أن المعلم غالبًا ما يدرس كتابًا مؤلفًا من قبل، إلا أنه قد يضطر في أحيان كثيرة إلى تأليف بعض المواد التعليمية المناسبة لطلابه، ولاحتياجاتهم المختلفة، أو على أقل تقدير قد يضطر إلى اختيار مادة تعليمية مناسبة، لذا وجب أن يعرف أسس إعداد هذه المعلومات، ووجب أن يعرف الكتب الموجودة في الأسواق لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وما يتميز به كل كتاب عن الباقين حتى يحسن الاختيار منه واللجوء إليه وقت الحاجة، ومن هنا جاءت أهمية معايير مجال المناهج وهي: " يقيم أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير تعليمها، يصمم منهجًا أو مادة تعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها".

مجال التنمية المهنية

وأخيرًا يأتي مجال التنمية المهنية، والسعي إلى التعلم، وطلبه من المهد إلى اللحد، ويضم معيارين هما: "يخطط لنموه المهني ، يشترك في أنشطة ومنظمات تساعد في نموه المهني".

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الاحتياجات التدريبية هي: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية" (عبدالكريم درويش وليلى تكلا :١٩٨٠: ٣٠٦).

وهناك من يعرفها بأنها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما – لأي سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء . (حمدي الصباغ: ١٩٩٤: ١٤٧).

ومن التعريفين السابقين، يتضح أن الاحتياجات التدريبية تتسم بالتالي:

١. تتناول المعارف والمهارات والخبرات والسلوك والاتجاهات، وعلى هذا فاحتياجات معلم العربية لغير الناطقين بها يجب أن تتناول الجانب المعرفي والأداء التدريسي والجانب الثقافي والاتجاهات نحو اللغة العربية وثقافتها.
٢. الاحتياجات التدريبية مستمرة ومتغيرة، لذا يجب تحديدها للمعلمين من وقت لآخر، وربطها بالنظريات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية، وبالممارسات الحديثة في تدريسها.
٣. الاحتياجات التدريبية متغيرة من فرد لآخر، ومن مجموعة لأخرى، لذا يجب تحديد نقاط الضعف والقوة عند المتدربين لتحديد الاحتياجات قبل التدريب.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

على الرغم من أن الهدف الرئيس للإعداد قبل الخدمة أو للتدريب أثناء الخدمة يجب أن يكون هو وصول المعلم إلى المستوى المرغوب من معايير المعلم، إلا أن هذا التدريب يصعب توحيده بين كل المعلمين، فلكل معلم حاجة تدريبية قد تختلف وقد تتشابه مع حاجة زميله، وإن كان التدريب غافلًا عن هذه الحاجة، سيشعر المعلم بعدم جدواه، ومن هنا يمكن تحديد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط التالية:

١. تحديد أهداف التدريب بدقة، وبالتالي تحديد محتواه، والوقت اللازم له، بل وقد يسهم ذلك في تحديد المدرب المناسب لتحقيق الأهداف، فقد تتجه بنا الاحتياجات إلى ترشيح مدرب متخصص في اللغة العربية، وقد تتجه بنا إلى ترشيح مدرب متخصص في طرائق تدريس العربية للناطقين

بغيرها، وقد تتجه بنا إلى مدرب متخصص في تقويم الأداء اللغوي لدارس العربية من الناطقين بغيرها. وكل هدف من الأهداف قد يستلزم فترة تدريبية تختلف عن غيره من الأهداف.

٢. التعرف إلى شخصيات المعلمين، وهذا ما بينه هوجين (Hogbin: 1993) بقوله: إن مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية سوف يساعد في معرفة اتجاهاتهم ورغباتهم، كما تتيح الفرصة للمسئولين للتعرف إلى شخصية المعلمين وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية وقيمهم ومعتقداتهم التي يؤمنون بها، الأمر الذي يساعد على تصميم وإعداد برامج تدريبية تخاطب اهتماماتهم الرئيسة.

٣. إثارة دوافع المتدربين، وإقبالهم على الدورة التدريبية بحماس، فكلما ارتبط التدريب باحتياجات المتدرب زادت رغبته فيه وفي تطبيق معارفه ومهاراته، وهذا ما أكده كل من جون مارشال وساره كالدويل Marshall & Caldwell بأن مشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها (٨). أما إذا حدث العكس أي تجاهل المدربون احتياجات المتدربين فإن هذا لن يؤثر فقط على حماس المتدربين بل إنه قد يؤثر على فائدة البرنامج بأكمله، وهذا ما أكده (شريف وعيسى: ١٩٨٣) بقولهما: إن "البرنامج الذي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية بدقة ومهارة يجعل من البرنامج التدريبي جهدًا لا جدوى منه".

٤. مساعدة المتدربين في تقييم أنفسهم، ونقدها نقدًا موضوعيًا، وذلك لأنهم يتدربون على حل مشكلاتهم الحالية، وبالتالي يستطيعون تقييم مدى تقدمهم في هذا الحل أثناء التدريب وبعده، ومن المعلوم أن التقويم الذاتي للمعلم أساس مهم جدًا من أسس تطوره المهني، وهذا ما بينه إدجار دال Dale من أن المتدربين الذين يشاركون في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به" .

وعلى الرغم من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العربية لغير الناطقين بها فإن الدراسات التي تناولتها ما زالت قليلة في عددها، وما زالت لم تستخدم معايير محددة وعالمية ليتم التحديد في ضوئها، وما زالت هذه الدراسات لم تبين لنا اختلاف الاحتياجات التدريبية بين المعلمين الناطقين بالعربية، والناطقين بغيرها، ولعل الدراسة الحالية تسد ثغرة في هذه الأمور.

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية

تتعدد مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية، فهناك أكثر من جهة تستطيع تحديدها، وذلك على النحو التالي:

١. **المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.**

٢. **الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية .**

٣. **اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.**
٤. **الخبير المتخصص والمستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئه تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجه.**
٥. **الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.**
٦. **مراكز التدريب المختصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، و التي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.**

(يونس ناصر: ١٩٩٥: ٥٩-٦١)

وعلى الرغم من أن الجهات السابقة تستطيع كل جهة منها أن تكون مصدرًا من مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية، إلا أن الأفضل أن تتعاون هذه الجهات في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، فهذا هو الذي سينتج دورة تدريبية ملبية لطموحات المشرفين والمسئولين، ولاحتياجات المتدربين. وهذا ما تطمح إليه الدراسة الحالية، بتطبيق استبانة وافق عليها المتخصصون والمدربون والمشرفون، واختار منها المعلمون ما يوافق احتياجاتهم.

منهجية الدراسة واجراءاتها

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وذلك بمراجعة الدراسات والأدبيات السابقة والمعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، ثم بناء الاستبانة، وتطبيقها وتحليل بياناتها تحليلًا إحصائيًا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي العربية لغير الناطقين بها المصريين وعددهم (عشرون) معلمًا ومعلمة، ومجموعة من المعلمين الناطقين بغير العربية، وعددهم عشرون أيضًا، وبيان جنسياتهم كالتالي: من ماليزيا (اثنان) ومن نيجيريا (سبعة) ومن النيجر (واحد) ومن الهند (اثنان) ، ومن لندن (واحد) ومن أمريكا (معلمة واحدة) ومن جنوب السودان (ستة) معلمين.

أداة الدراسة

أعدت الباحثة الدراسة بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة، وعلى المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية خاصة معايير ACTFL و TESOL ، وقد تكونت الاستبانة في البداية من سبعة مجالات هي: اللغة، الثقافة، التدريس، التقويم، المناهج والمواد التعليمية، الاتجاهات والقيم، التنمية المهنية، واشتملت المجالات على عدد من المعايير بلغ (٢٥) معيارًا، وعدد من المؤشرات بلغ (١٢٠) مؤشرًا.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة، عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أكاديميًا، ومهنيًا، وبلغ عددهم (ستة) من أساتذة الجامعات المتخصصين في المجال[٢٢٢]، و (ستة) من معلمي العربية للناطقين بغيرها ذوي الخبرة في المجال أكثر من سبع سنوات.

وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات (الأداة) من حيث دقة الاستبانة، والصياغة اللغوية لفقراتها، ومناسبتها، وكفاية مجالاتها ومعاييرها، ومناسبة كل مؤشر لمعياره ومجاله، ثم أجريت تعديلات على الاستبانة في ضوء ما ورد من ملاحظات السادة المحكمين، كان من أهمها حذف مجال (الاتجاهات والقيم) وإضافة بعض المؤشرات، وحذف الأخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ستة مجالات، وعدد (٢٣) معيارًا، و (١١٤) مؤشراً.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معامل ألفا كرونباخ لكافة مجالات الاستبانة، ولقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٨٦) وهي قيمة مقبولة إحصائيًا، في حين كان الاتساق الداخلي للمجالات كالتالي: (اللغة ٠,٧٧) و الثقافة (٠,٧٢) والتدريس (٠,٨٤) والتقويم (٠,٨٤) والتقويم (٠,٦٧) والمناهج والمواد التعليمية (٠,٦٧) والتنمية المهنية (٠,٦٣) .

المعالجة الإحصائية

بعد أن تم تجميع الاستبانات، واستبعاد ما ليس كاملًا منها، قامت الباحثة بتفريغها، وذلك بإعطاء كل إجابة على كل فقرة من الاستبانة قيمة رقمية (٣) للمهم ، و(٢) للمهم إلى حد ما ، و(١) لغير المهم. واستخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتحليل البيانات التي تم جمعها من تطبيق الاستبانة الخاصة بالدراسة، وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث قامت الباحثة بتحليل البيانات، واستخراج التكرارات، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وبذلك استطاعت ترتيب المهارات، وتحديد أكثرها وأقلها أهمية لدى المعلم الأجنبي والعربي. وللإجابة عن السؤال الرابع، استخدمت الباحثة اختبار ت بين درجات الاستجابة على كل مجال، وبذلك حددت المجالات التي فيها فروق والتي ليس فيها فروق ذات دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثاني والثالث

- ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي إلى هذه المعايير؟
- ما الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأجنبي إلى هذه المعايير؟

[٢٢٢] أ.د محمود كامل الناقة ، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، أ.د فتحي يونس، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس. أ.د محمود عبده فرج، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، أ.د محمد أبو الكلام آزاد، مدرب معلمي اللغة العربية بجامعة لندن المفتوحة أ.د داوود عبدالقادر إيليغيا، رئيس قسم اللّغة العربية بكلية اللّغات ومركز اللّغات بجامعة المدينة العالمية بماليزيا، د/ خالد قمر الدولة، نائب رئيس مركز اللغات بجامعة المدينة العالمية بماليزيا. أ/ هالة حبش، محاضر اللغة العربية بجامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية.

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج التكرارات، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبيان، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم(٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الأول (اللغة)

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	أجنبي	عربي	أجنبي	عربي
١.	المعيار الأول: يظهر كفاءة لغوية شفهية وكتابية يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهمًا تفسيريًا وناقدًا وإبداعيًا.	٢٠	٢٠	--	--	--	--	3.0000	3.0000	.00000	.00000
٢.	يتواصل مع الناطقين بالعربية تواصلًا شفهيًا فعالًا على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.	١٠	٢٠	٦	-	٤	-	2.3000	3.0000	.80131	.00000
٣.	يلقي كلمة أو خطابًا باللغة العربية مراعيًا مهارات العرض الجيد ومظهرًا أعلى مستويات الكفاءة اللغوية الشفهية.	٩	١٨	٩	٢	٢		2.3500	2.9000	.67082	.30779
٤.	يقرأ النصوص العربية المعاصرة قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية	١٠	١٨	٩	٢	١	-	2.4500	2.9000	.60481	.30779
٥.	يقرأ العديد من النصوص العربية التراثية قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية.	١٨	١٥	٢	٥	---	---	2.9000	2.7500	.30779	.44426
٦.	يقرأ العديد من النصوص العربية الأدبية (نثرًا وشعرًا) قراءة تفسيريًا وناقدًا وإبداعيًا.	٥	١٤	١٢	٦	٣	-	2.1000	2.7000	.64072	.47016
٧.	يتواصل باللغة العربية تواصلًا كتابيًا فعالًا على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.	٩	٢٠	١١	-	١	-	2.4500	3.0000	.51042	.00000
	المعيار الثاني: يظهر كفاءة في استخدام المعاجم والقواميس المختلفة										
٨.	يتعرف فنيات وقواعد استخدام المعاجم المختلفة والقواميس	١٢	١٧	٨	٣	--	--	2.6000	2.8500	.50262	.36635
٩.	يستخدم المعاجم والقواميس.	١٦	١٧	٤	٣	---	---	2.8000	2.8500	.41039	.36635
	المعيار الثالث: يتعرف أسس علم الأصوات العربية										
١٠.	يتعرف خصائص الأصوات العربية وصفاتها.	٧	٢٠	١٠	-	٢	-	2.2000	3.0000	.69585	.00000

١١.	يتعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغات الأخرى.	٧	١٦	١٣	٤	--	--	2.3500	2.8000	.48936	.41039
١٢.	ينطق الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة خاصة المتشابهة والمتجاورة.	١٥	٢٠	٥		--	--	2.7500	3.0000	.44426	.00000
	المعيار الرابع: يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم الصرف.										
١٣.	يتعرف السوابق واللواحق في اللغة العربية، ودلالة كل منها في المعنى.	١٧	١٧	٣	٣	--	--	2.8500	2.8500	.36635	.36635
١٤.	يميز بين صيغ المشتقات وأوزانها المختلفة ودلالة كل منها.	١٩	١٩	١	١	--	--	2.9000	2.9500	.44721	.22361
١٥.	يصوغ الجموع والمصادر القياسية والسماعية صوغًا صحيحًا.	١٦	١٦	٤	٤	--	--	2.8000	2.8000	.41039	.41039
١٦.	يصرف الكلمات تصريفًا صحيحًا مع وصف التغييرات وسببها.	١٧	١٧	٣	٣	-	-	2.8500	2.8500	.36635	.36635
١٧.	يستخدم القرائن الصرفية لمعرفة معاني بعض الكلمات العربية.	١٢	١٦	٧	٤	١	-	2.5500	2.8000	.60481	.41039
١٨.	يستشهد على صحة ضبطه لبنية الكلمة بكلمة مشابهة في آية قرآنية أو حديث شريف أو بيت شعر.	٧	١٦	٧	٤	٦	-	2.0500	2.8000	.82558	.41039
	المعيار الخامس: يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم النحو.										
١٩.	يحدد بعض أوجه الشبه والاختلاف بين التراكيب اللغوية في اللغة العربية وغيرها من اللغات.	٧	٣	١٠	١٤	٣	٣	.2000	2.0000	.69585	.56195
٢٠.	يحدد الحالات التي قد يتغير فيها ترتيب التركيب اللغوي وأثر ذلك في المعنى.	٦	٦	٨	١٢	٦	٢	2.2000	2.2000	.69585	.61559
٢١.	يضبط أداءه اللغوي الشفهي والكتابي مطبقًا القواعد النحوية.	٩	٢٠	٩	-	٢	-	2.0500	3.0000	.75915	.00000
٢٢.	يوضح السبب النحوي لضبطه بعض الكلمات في الأداء اللغوي إن سئل عنها.	١٢	١٩	٦	١	٢	-	2.3500	2.9500	.67082	.22361
٢٣.	يستشهد على ضبطه لأدائه اللغوي بآيات قرآنية أو أحاديث شريفة أو أبيات شعرية.	٦	١٨	٩	٢	٥	-	2.0500	2.9000	.75915	.30779
٢٤.	يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح قواعد النحو في تخطيطه وتدريسه وتنمية كفاءته اللغوية.	١٥	٢٠	٥	-	-	-	2.7500	3.0000	.44426	.00000
	المعيار السادس: يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم البلاغة.										
٢٥.	يستخدم تعبيرات بلاغية في حديثه وتدريسه.	٦	١٦	١٤	٤	-	-	2.3000	2.8000	.47016	.41039

.٢٦	يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البيان بدقة	١٥	١٦	٥	٤	--	--	2.7500	2.8000	.44426	.41039
.٢٧	يفرق بين الأساليب البلاغية في علم المعاني بدقة.	١٥	١٧	٥	٣	--	--	2.7500	2.8500	.44426	.36635
.٢٨	يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البديع بدقة.	١٥	١٧	٥	٣	--	--	2.7500	2.8500	.44426	.36635
.٢٩	يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح البلاغة في تخطيطه وتدريسه وتنمية كفاءته اللغوية.	١٥	١٩	٥	١	--	--	2.7500	2.9500	.44426	.22361
	المعيار السابع: يظهر تمكنًا من معارف ومهارات التذوق الأدبي الرئيسة.										
.٣٠	يفهم المصطلحات الشائعة والأمثال العربية ودلالتها في المعنى.	٧	٦	١٣	١٤	-	-	2.3500	2.3000	.48936	.47016
.٣١	يتذوق الجمال الأدبي في النصوص المقروءة والمسموعة.	٨	١٢	١٢	٨	-	-	2.4000	2.6500	.50262	.48936
.٣٢	يحلل النصوص الأدبية وينقدها.	٥	١٢	١٥	٨	-	-	2.2500	2.6500	.44426	.48936
.٣٣	يسرد تاريخ الأدب في العصور المختلفة.	٨	٥	١٢	١٥	-	-	2.4000	2.2500	.50262	.44426
	المعيار الثامن: يتعرف أسس علم اللغة التقابلي.										
.٣٤	يتعرف أساسيات الدراسة المقارنة والتقابلية بين اللغات والمنهجيات الشائعة فيها.	١٣	٨	٧	١٠	--	٢	2.6500	2.3000	.48936	.65695
.٣٥	يحدد أساليب تحليل الأخطاء الشائعة وتصنيفها، وتفسيرها، وطرائق معالجتها.	١٨	١٦	٢	٤	-	-	2.9000	2.8000	.30779	.41039
.٣٦	يتعرف الصعوبات اللغوية التي تقابل طلابه من خلال الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغتهم.	١٧	١٧	٣	٣	-	--	٢,٨٥٠٠	2.8500	٠,٣٦٦٣٥	.36635

وبمراجعة الجدول السابق، يظهر عدد تكرارات كل مؤشر بمجموع (٢٠) تكرار وهو عدد العينة لكل فئة (عربي أو أجنبي)، وبإعطاء التكرار الموجود في خانة (مهم) قيمة عددية هي (٣)، والتكرار الموجود في خانة (مهم إلى حد ما) قيمة عددية هي (٢)، والتكرار الموجود في خانة (غير مهم) قيمة عددية هي (١) ، ثم جمع هذه القيم العددية لكل مؤشر، تم حساب نسبة التكرارات واستخراج المؤشرات المهمة، حيث كان المؤشر المهم هو الحاصل على درجات تكرار (٤٠-٦٠) والمؤشر المهم إلى حد ما هو الحاصل على درجات تكرار (٢٠-٣٩) والمؤشر غير المهم هو الحاصل على درجات تكرار أقل من (٢٠) درجة.

وبناء على ما سبق فإن كل المؤشرات الموجودة في معايير المجال الأول تعد مهمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عربيًا كان أو أجنبيًا، حيث حصلت جميعًا على درجات تكرار أكبر من أو تساوي (٤٠).

وعلى الرغم من أهميتها جميعًا إلا أنه قد تم ترتيبها لاستخراج أعلاها في الأهمية وأقلها، وتبين أن أكثرها أهمية عند المعلم الناطق بغير العربية (الأجنبي) هي :"يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهمًا تفسيريًا وناقدًا وإبداعيًا، يقرأ العديد من النصوص العربية التراثية قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعيًا، يميز بين صيغ المشتقات وأوزانها الختلفة ودلالة كل منها، يحدد أساليب تحليل الأخطاء وتصنيفها، وتفسيرها، وطرائق تعليمها.

وتبين أن أقلها في الاحتياجات التدريبية هو، يستشهد على صحة ضبطه لبنية الكلمة بكلمة مشابهة في آية قرآنية أو حديث شريف، يضبط أداءه اللغوي الشفهي والكتابي مطبقًا القواعد النحوية، يستشهد على ضبطه لأدائه اللغوي بآيات قرآنية أو أحاديث شريفة أو أبيات شعرية. و يقرأ العديد من النصوص العربية الأدبية (نثرًا وشعرًا) قراءة تفسيرية وناقدًا وإبداعياً.

أما بالنسبة للمعلم العربي فأكثرها أهمية هو: "يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهمًا تفسيريًا وناقدًا وإبداعيًا." و "يتواصل مع الناطقين بالعربية تواصلًا شفهيًا فعالًا على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي" و "يتواصل باللغة العربية تواصلًا كتابيًا فعالًا على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي" و"يتعرف خصائص الأصوات العربية وصفاتها".

وأقلها أهمية هو: "يحدد بعض أوجه الشبه والاختلاف بين التراكيب اللغوية في اللغة العربية وغيرها من اللغات" و"يحدد الحالات التي قد يتغير فيها ترتيب التركيب اللغوي وأثر ذلك في المعنى" و"يسرد تاريخ الأدب في العصور المختلفة" و"يفهم المصطلحات الشائعة والأمثال العربية ودلالتها في المعنى".

جدول رقم(٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الثاني (الثقافة).

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	أجنبي	عربي	أجنبي	عربي
	المعيار الأول: يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية.										
٣٧.	يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، وهي نظرة الإسلام للألوهية والكون والإنسان والحياة.	١٦	٢٠	٤	-			2.8000	3.0000	.41039	.00000
٣٨.	يفند الشائعات المغلوطة التي يثيرها البعض ضد الثقافة الإسلامية.	١٦	١٥	٤	٥			2.8000	2.7500	.41039	.44426
٣٩.	يلم بالمعلومات الأساسية للدول الإسلامية، وبالأقليات المسلمة في الدول المختلفة.	٨	٥	١٢	١٥			2.4000	2.2500	.50262	.44426
٤٠.	يتلو القرآن الكريم تلاوة صحيحة.	١٠	١٨	١٠	٢			2.4211	2.9000	.50726	.30779
٤١.	يتعرف قدرًا مناسبًا من الأحاديث النبوية الشريفة.	١٢	١٦	٨	٤			2.6000	2.8000	.50262	.41039

٤٢.	يتعرف المعلومات الأساسية للتاريخ الإسلامي (سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة ومن تبعهم) .	١٢	١٦	٨	٤			2.6000	2.8000	.50262	.41039
	المعيار الثاني: يتعرف أساسيات الثقافة العربية.										
٤٣.	يتعرف أنماط الحياة اليومية والتركيب الاجتماعي والعادات والتقاليد المشتركة بين الدول العربية.	١٢	٥	٨	١٥			2.6000	2.2500	.50262	.44426
٤٤.	يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.	١٦	١٠	٤	٨		٢	2.8000	2.4000	.41039	.68056
٤٥.	يلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية.	٤	٤	١٦	١٦			2.2000	2.2000	.41039	.41039
٤٦.	يتعرف العديد من الأدبيات والفنون ومنتجات الوسائط الإعلامية في بعض الدول العربية.	٨	٧	١٢	١٣			2.4000	2.3500	.50262	.48936
٤٧.	يستخدم خبراته وتجاربه الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابه.	١٦	١٦	٤	٤			2.8000	2.8000	.41039	.41039
٤٨.	يحلل بعض القضايا الثقافية ليتعرف من خلالها على قضايا ثقافية جديدة.	١٧	٧	٣	١٣			2.8500	2.3500	.36635	.48936
٤٩.	يعرف قدرًا مناسبًا عن النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها..)	١٧	٥	٣	١٥			٨٥٠٠.٢	2.2500	٣٦٦٥٤.	.44426
٥٠.	يدمج بعض النصوص الأدبية والثقافية المناسبة لاهتمامات طلابه وأعمارهم ومستواهم اللغوي في تدريسه لهم.	١٢	٦	٨	١٤			2.6000	2.3000	.50262	.47016
٥١.	يتابع تعلم المزيد من النصوص الأدبية والثقافية	٤	٨	١٦	١٢			2.2000	2.4000	.41039	.50262

بالنظر إلى الجدول السابق، يتبين أن أكثر الاحتياجات أهمية بالنسبة للمعلم الأجنبي في المجال الثاني: هي "يعرف قدرا مناسبا من النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها" و"يحلل بعض القضايا الثقافية ليتعرف من خلالها على قضايا ثقافية جديدة"ويستخدم خبراته وتجاربه الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابه" و"يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية"

وأقلها أهمية "يتابع تعلم المزيد من النصوص الأدبية والثقافية، ويلم بالمعلومات الأساسية للدول الإسلامية وبالأقليات المسلمة في الدول المختلفة، ويلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية، ويتعرف العديد من الأدبيات والفنون ومنتجات الوسائط الإعلامية في بعض الدول" .

أما أعلى المؤشرات في احتياجات المعلم العربي في مجال الثقافة" هي: "يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، وهي نظرة الإسلام للألوهية والكون والإنسان والحياة"، و"يتلو القرآن الكريم تلاوة صحيحة" و "يستخدم خبراته وتجاربه

الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابه"، "يتعرف المعلومات الأساسية للتاريخ الإسلامي (سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة ومن تبعهم".

أما الاحتياجات الأقل فهي للمؤشرات: "يلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية" ويلم بالمعلومات الاساسية للدول الإسلامية وبالأقليات المسلمة في الدول المختلفة" ويتعرف أنماط الحياة اليومية والتركيب الاجتماعي والعادات والتقاليد المشتركة بين الدول العربية" ويعرف قدرا مناسبا من النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها..).

جدول رقم(٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الثالث (التدريس) .

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	أجنبي	عربي	أجنبي	عربي
	المعيار الأول: يخطط للدرس أو الوحدة في ضوء المعايير										
٥٢.	يتعرف معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومؤشراتها.	١٧	١٩	٣	١			2.8500	2.9500	.36635	.22361
٥٣.	يصوغ أهداف الدروس في ضوء معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١٧	١٩	٣	١			2.8500	2.9500	.36635	.22361
٥٤.	يصمم أنشطة وتقويمات تحقق أهداف الدرس أو الوحدة.	١٧	١٧	٣	٣			2.8500	2.8500	.36635	.36635
	المعيار الثاني: يوظف المعارف المتوافرة عن الطلاب واحتياجاتهم وطرائق تعلمهم في دعم تعلمهم.										
٥٥.	يحدد الاحتياجات الخاصة بطلابه (لغوية، اجتماعية، وجدانية).	١٢	٢٠	٨	--			2.6000	3.0000	.50262	.00000
٥٦.	يعدل في المنهج ليتناسب مع اهتمامات طلابه، وأنماط تعلمهم، ومعارفهم اللغوية السابقة.	٢٠	٢٠	-	-			3.0000	3.0000	.00000	.00000
٥٧.	يتابع معرفة المزيد عن طلابه وخلفيتهم المعرفية واحتياجاتهم الخاصة.	١٤	١٧	٦	٣			2.7000	2.8500	.47016	.36635
	المعيار الثالث: يوظف نظريات اكتساب اللغة في دعم تعليم العربية.										

٥٨.	يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الأجنبية الشائعة.	٨	٣	٩	١٧	٣		2.2500	2.1500	.71635	.36635
٥٩.	يطبق نظريات اكتساب اللغة في تصميم استراتيجيات تسهل اكتسابها.	٣	١٥	١٧	٥			2.1500	2.7500	.36635	.44426
٦٠.	يتعرف طبيعة تدريس اللغة للطلاب الذين يدرسونها في بيئتها العربية والذين يدرسونها خارج بيئتها.	٦	٤	١٤	١٦			2.3000	2.4000	.47016	.82078
٦١.	يتعرف على قوائم الشيوع للمفردات العربية.	١٨	١٨	٢	٢			2.9000	2.9000	.30779	.30779
	المعيار الرابع: يهيئ بيئة تعلم داعمة للغة ومثيرة للتحدي										
٦٢.	يتعرف دوافع الطلاب لتعلم اللغة العربية، ويستثيرها بوسائل وأنشطة مختلفة.	٤	١٨	١٦	٢			2.2000	2.9000	.41039	.30779
٦٣.	يستخدم اللغة العربية الفصيحة في التدريس والتحدث مع الطلاب.	٢٠	٢٠	-	-			3.0000	3.0000	.00000	.00000
٦٤.	يصحح الأخطاء المتصلة بالمعنى ودقة النطق.	١٧	٢٠	٣	-			2.8500	3.0000	.36635	.00000
٦٥.	يشجع طلابه على ممارسة اللغة.	٢٠	٢٠	-	-			3.0000	3.0000	.00000	.00000
٦٦.	يتيح لطلابه فرصًا للتواصل باللغة العربية على المستوى الشخصي والتفسيري والعرض للجمهور.	٢٠	٢٠	-	-			3.0000	3.0000	.00000	.00000
	المعيار الخامس: يصمم خبرات وأنشطة داعمة في ضوء معايير تعليم اللغة وحاجات الطلاب										
٦٧.	ينوع في أنشطة وأساليب استنتاج الأفكار والمعاني.	١٥	١٨	٥	٢			2.7500	2.9000	.44426	.30779
٦٨.	يستخدم أنشطة تتيح لطلابه فرصة للتفاعل البناء مع الآخرين.	٨	١٨	١٢	٢			2.4000	2.9000	.50262	.30779
٦٩.	يستخدم أنشطة لها نهايات مفتوحة أو تحتاج إلى التعبير الحر.	١٢	١٨	٨	٢			2.6000	2.9000	.50262	.30779
٧٠.	يستخدم أنشطة تشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات .	١٢	١٨	٨	٢			2.6000	2.9000	.50262	.30779
٧١.	يستخدم أنشطة تتيح العمل في مجموعات أو العمل الثنائي مع الزملاء (الأقران).	١٢	١٨	٨	٢			2.6000	2.9000	.50262	.30779
٧٢.	يستخدم أنشطة تساعد طلابه على اكتشاف الثقافة الإسلامية والعربية من خلال المنتجات الثقافية المختلفة.	٦	١٩	١٤	١			2.3000	2.9500	.47016	.22361

٧٣.	يستخدم أنشطة تتيح لطلابه استخدام مفردات جديدة من ميادين معرفية مختلفة.	١٠	٢٠	١٠	-			2.5000	3.0000	.51299	.00000
٧٤.	يستخدم أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	١٦	٢٠	٤	-			2.8000	3.0000	.41039	.00000
٧٥.	يقدم أنشطة وعروضًا عن المجتمع العربي تشجع على الاتصال بأبناء هذا المجتمع.	٧	١٨	١٣	٢			2.3500	2.9000	.48936	.30779
	المعيار السادس ينوع في استراتيجيات وطرائق التدريس ومصادر التعلم .										
٧٦.	يطبق أساليب تدريسية متنوعة لتلبية احتياجات طلابه الخاصة (اللغوية والاجتماعية والوجدانية).	١٧	٢٠	٣				2.8500	3.0000	.36635	.00000
٧٧.	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب.	١٧	٢٠	٣				2.8500	3.0000	.36635	.00000
٧٨.	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة التحدث لدى الطلاب.	١٩	٢٠	١				2.9500	3.0000	.22361	.00000
٧٩.	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة القراءة لدى الطلاب.	١٩	٢٠	١				2.9500	3.0000	.22361	.00000
٨٠.	يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب.	١٩	٢٠	١				2.9500	3.0000	.22361	.00000
٨١.	يختار المواد التعليمية المناسبة بكل أنواعها (سمعية ، بصرية، مطبوعة، شفهية) من المصادر المختلفة.	١٠	٢٠	١٠				2.5000	3.0000	.51299	.00000
٨٢.	يستعين بمواد تعليمية إضافية في أنشطة تدريسه بالفصل (شرائط تسجيل، نشرة إخبارية، مجلة، جريدة، مقتطفات أدبية، شريط فيديو لبرنامج حواري.	٨	٢٠	١٢				2.4000	3.0000	.50262	.00000
٨٣.	يدمج نصوصًا من ميادين معرفية مختلفة (رياضة، علوم، دراسات اجتماعية،...) مع محتوى اللغة العربية.	٧	١٥	١٣	٥			2.3500	2.7500	.48936	.44426
	المعيار السابع: يوظف الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية توظيفًا مناسبًا.										
٨٤.	يستخدم السبورة الذكية بكفاءة.	١٨	١٨	٢	٢			2.9000	2.9000	.30779	.30779
٨٥.	يعد وسائل تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس.	٤	١٨	١٦	٢			2.2000	2.9000	.41039	.30779
٨٦.	يستخدم شبكة المعلومات في جلب بعض المواد التعليمية المستخدمة في الأنشطة.	١٨	١٧	٢	٣			2.8947	2.8500	.31530	.36635

٨٧.	يستخدم شبكة المعلومات في التواصل مع طلابه وأولياء أمورهم.	١٢	١١	٨	٩			2.6316	2.5500	.49559	.51042
٨٨.	يستخدم شبكة المعلومات في الكشف عن معنى كلمة في المعجم أو القاموس.	١٨	٨	٢	١٢			2.8889	2.4000	.32338	.50262
٨٩.	يستخدم العروض التقديمية الإلكترونية كوسيلة تعليمية جاذبة لطلابه.	٥	١٥	١٥	٥			2.2778	2.7500	.46089	.44426
٩٠.	يرشد طلابه لمواقع تعليمية مفيدة على شبكة المعلومات الدولية.	٥	٥	١٥	١٥			2.2778	2.2500	.46089	.44426

وبمراجعة الجدول السابق تبين أن أكثر الاحتياجات أهمية لدى المعلم الأجنبي في المجال الثالث "التدريس" هي: "يتيح لطلابه فرصًا للتواصل باللغة العربية على المستوى الشخصي والتفسيري والعرض للجمهور" و"يشجع طلابه على ممارسة اللغة" و"يستخدم اللغة العربية الفصيحة في التدريس والتحدث مع الطلاب" و"يعدل في المنهج ليتناسب مع اهتمامات طلابه، وأنماط تعلمهم، ومعارفهم اللغوية السابقة"

أما أقلها في الأهمية، فهو "يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الشائعة" و"يطبق نظريات اكتساب اللغة في تصميم استراتيجيات تسهل اكتسابها" و"يتعرف دوافع الطلاب لتعلم اللغة العربية ويستثيرها بوسائل وأنشطة مختلفة" و"يعد وسائل تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس".

أما بالنسبة للمعلم العربي، فقد كانت أهم الاحتياجات التدريبية لديه هي: "يختار المواد التعليمية المناسبة بكل أنواعها (سمعية، بصرية، مطبوعة، شفهية) من المصادر المختلفة، و "يستعين بمواد تعليمية إضافية في أنشطة تدريسه بالفصل (شريط تسجيل، نشرة إخبارية، مجلة، جريدة، مقتطفات أدبية، شريط فيديو لبرنامج حواري)، و"يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارات القراءة" و"يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارات الكتابة"

وكانت أقل الاحتياجات أهمية للمعلم العربي "يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الأجنبية الشائعة" يرشد طلابه لمواقع تعليمية مفيدة على شبكة المعلومات الدولية" و"يتعرف طبيعة تدريس اللغة للطلاب الذين يدرسونها في بيئتها العربية، والذين يدرسونها خارج بيئتها" و "يستخدم شبكة المعلومات في الكشف عن معنى كلمة في المعجم أو القاموس".

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الرابع (التقويم) .

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	أجنبي	عربي	أجنبي	عربي
	المعيار الأول: يستخدم أدوات قياس متنوعة ومتعددة تناسب أنوع التقويم المختلفة										
٩١.	يحدد أغراض التقويم التكويني و التقويم النهائي.	١٧	١٦	٣	٤	--	--	2.8500	2.8000	.36635	.41039
٩٢.	يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصيل أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي.	١٦	١٧	٤	٣	--	-	2.8000	2.8500	.41039	.36635
٩٣.	يصمم أدوات لقياس الطلاب في فهم النصوص وتفسيرها الشفهية والكتابية.	١٦	١٢	٤	٨	-	-	2.8000	2.6000	.41039	.50262
٩٤.	ينوع في الأسئلة بين الأسئلة ذات الإجابات المقيدة، والإجابات المفتوحة.	١٨	١٨	٢	٢	-	-	2.9000	2.9000	.30779	.30779
٩٥.	يصمم أدوات لقياس الأداء اللغوي استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً.	١٦	١٢	٤	٨	--	--	2.8000	2.6000	.41039	.50262
٩٦.	يصمم أدوات لقياس مدى وضوح المعنى والقدرة على تجاذب أطراف التواصل، عندما يكون طرفاً في الحديث (مستمعاً و متحدثًا) أو طرفاً في الكتابة (قارئًا وكاتبًا).	١٠	١٢	١٠	٨	--	--	2.5000	2.6000	.51299	.50262
٩٧.	يصمم أدوات لقياس القدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهيًا أو كتابيًا.	١٦	٨	٤	١٢	--	--	2.8000	2.4000	.41039	.50262
٩٨.	يقدر كليًا وتفصيليًا عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية.	١٦	٨	٤	١٢	--	--	2.8000	2.4000	.41039	.50262
٩٩.	يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية.	١٤	٩	٦	١١	--	--	2.7000	2.4500	.47016	.51042
١٠٠.	يدرب الطلاب على التقويم الذاتي وتقويم القرين.	١٤	٩	٦	١١	--	--	2.7000	2.4500	.47016	.51042
١٠١.	يستخدم مقاييس تقديرات الأداء	١٤	٩	٦	١١	--	--	2.7000	2.4500	.47016	.51042
	المعيار الثاني: يستخدم نتائج التقويم في تطوير عملية التعلم										
١٠٢.	يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه.	٣	١٩	١٧	١	--	---	2.1500	2.9500	.36635	.22361
١٠٣.	يكتب تقريراً حول تقدم طلابه في الكفاءة اللغوية والمعرفة الثقافية يوجه إلى الطلاب و أولياء الأمور.	٧	١٤	١٣	٦	--	--	2.3500	2.7000	.48936	.47016

وبالنظر في نتائج المجال الخامس، يتضح أن أعلى نسبة للاحتياجات فيه لدى المعلم الأجنبي هي: "يحدد أغراض التقويم التكويني وأغراض التقويم النهائي" و" يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصيل أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي" و "يصمم أدوات لقياس الالقدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهيًا أو كتابيًا" و"يقدر كليًا وتفصيليًا عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية"

وكانت أقلها في الأهمية لديه: "يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه" و"يكتب تقريرًا حول مدى نمو طلابه في الكفاءة اللغوية والمعرفة الثقافية يوجه إلى الطلاب أو أولياء الأمور" و "يصمم أدوات لقياس مدى وضوح المعنى والقدرة على تجاذب أطراف التواصل، عندما يكون طرفًا في الحديث (مستمعًا أو متحدثاً) أو طرفًا في الكتابة (قارئًا أو كاتبًا)، و"يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية" مع ملاحظة أن القلة هنا نسبية لأن أقل مهارة في الاحتياجات جاءت بدرجات تكرارية (٥٤) من إجمالي (٦٠) درجة، يعني هي مهمة بحد كبير.

أما بالنسبة للمعلم العربي، فقد كانت الاحتياجات الأعلى نسبة هي "يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه" و"ينوع في الأسئلة بين الأسئلة ذات الإجابات المقيدة والإجابات المفتوحة" و"يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصي أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي" و"يحدد أغراض التقويم التكويني وأغراض التقويم النهائي".

وكان أقلها، "يصمم أدوات لقياس القدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهيًا أو كتابيًا" و"يقدر كليًا وتفصيليًا عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية" و"يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية، ويدرب الطلاب على التقويم الذاتي وتقويم القرين" مع ملاحظة أن الأقلية هنا نسبية في الترتيب فقط لأنها احتياجات كلها مهمة لهم حيث إن أقل احتياج أخذ درجات تكرارية (٥٤) من (٦٠).

جدول رقم(٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات المعلمين على عبارات المجال الخامس (المناهج والمواد التعليمية)

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	أجنبي	عربي	أجنبي	عربي
	المعيار الأول: يقيم أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير تعليمها.										
٠٤	يتعرف أهم الملامح المميزة لبعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.	١٨	١٥	٢	٥			2.9000	2.7500	.30779	.44426
٠٥	يوازن بين أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث تحقيق معايير تعليم العربية.	١١	١٥	٩	٥			2.5500	2.7500	.51042	.44426
٠٦	يستبعد المواد التعليمية المساعدة التي تحمل اتجاهات سلبية نحو الثقافة الإسلامية أو العربية	١٤	١٨	٦	٢			2.7000	2.9000	.47016	.30779
	المعيار الثاني: يصمم منهجًا أو مادة تعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها										
٠٧	يحدد الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١٦	٦	٤	١٤			2.8000	2.3000	.41039	.47016
٠٨	يعد مادة تعليمية إضافية تلبي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم.	١٧	١٧	٣	٣			2.8500	2.8500	.36635	.36635

.

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق، تبين أن أكثر الاحتياجات التدريبية أهمية لدى المعلم الأجنبي في مجال المناهج والمواد التعليمية) هي: "يتعرف أهم الملامح المميزة لبعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها" و"يعد مادة تعليمية إضافية تلبي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم"، وأقلها بشكل نسبي "يوازن بين أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث تحقيق معايير تعليم العربية".

أما بالنسبة للمعلم العربي، فإن أعلاها "يستبعد المواد التعليمية المساعدة التي تحمل اتجاهات سلبية نحو الثقافة الإسلامية أو العربية" و""يعد مادة تعليمية إضافية تلبي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم".

وأقلها: "يحدد الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

جدول رقم(٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات المعلمين على عبارات المجال السادس (التنمية المهنية)

م	المؤشر	مهمة		مهمة إلى حد ما		غير مهمة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	ك أجنبي	ك عربي	أجنبي	عربي	أجنبي	عربي
	يخطط لنموه المهني										
١٠٩.	يتأمل تدريسه ويقومه.	١٦	١٩	٤	١			2.8000	2.9500	.41039	.22361
١١٠.	يحدد احتياجاته المهنية.	١٨	١٩	٢	١			2.9000	2.9500	.30779	.22361
١١١.	يعد خطة لنموه المهني وتعلمه مدى الحياة	١٨	١٩	٢	١			2.9000	2.9500	.30779	.22361
	يشترك في أنشطة ومنظمات تساعد في نموه المهني										
١١٢.	يتعلم لغة أجنبية	٣	٢	١٧	١٨			2.1500	2.1000	.36635	.30779
١١٣.	يلتحق بدورات تدريبية وورش عمل ومؤتمرات.	٤	١٨	١٦	٢			2.2000	2.9000	.41039	.30779
١١٤.	يتواصل مع زملائه في مؤسسات تعليمية مناظرة.	٣	١٨	١٧	٢			2.1500	2.9000	.36635	.30779

وبمراجعة الجدول السابق، يتبين أن أكثر الاحتياجات أهمية لدى المعلم الأجنبي هي : "يحدد احتياجاته المهنية" و"يعد خطة لنموه المهني وتعلمه مدى الحياة" وأقلها "يتعلم لغة أجنبية".وهي بذاتها بالنسبة للمعلم العربي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع،وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها العربي، والناطق بغير العربية؟

تم استخدام اختبار ت، بين متوسطات درجات استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة، وكانت النتائج كما بالجدول التالي لكل مجال على حدة.

جدول رقم (٨) فروق المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية (عربًا أو غير ناطقين بالعربية)

المجال	العدد	المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
اللغة	٣٦	أجنبي	٤٨,٧٥	٧,٤١	٢,٥٨	٠,٠١٢
	٣٦	عربي	٥٣,٣٣	٧,٦٤		
الثقافة	١٥	أجنبي	٤٨,٦٦	٤,٩٢	٠,٣٦	٠,٧٢
	١٥	عربي	٤٧,٩٣	٦,١٢		
التدريس	٣٩	أجنبي	٥٢,٩٢	٥,٦٤	٣,٥٢	٠,٠٠١
	٣٩	عربي	٥٧,٠٢	٤,٥٧		
التقويم	١٣	أجنبي	٥٢,٩٢	٤,٩٧	٠,٢١	٠,٨٢
	١٣	عربي	٥٢,٥٣	٣,٩٢		
المناهج	٥	أجنبي	٥٥,٢٠	٢,٧٧	٠,٤٠	٠,٦٩
	٥	عربي	٥٤,٢٠	٤,٧٦		
المهنية	٦	أجنبي	٥٠,٣٣	٧,٧١	١,٣١	٠,٢١
	٦	عربي	٥٥,٨٣	٦,٧٩		

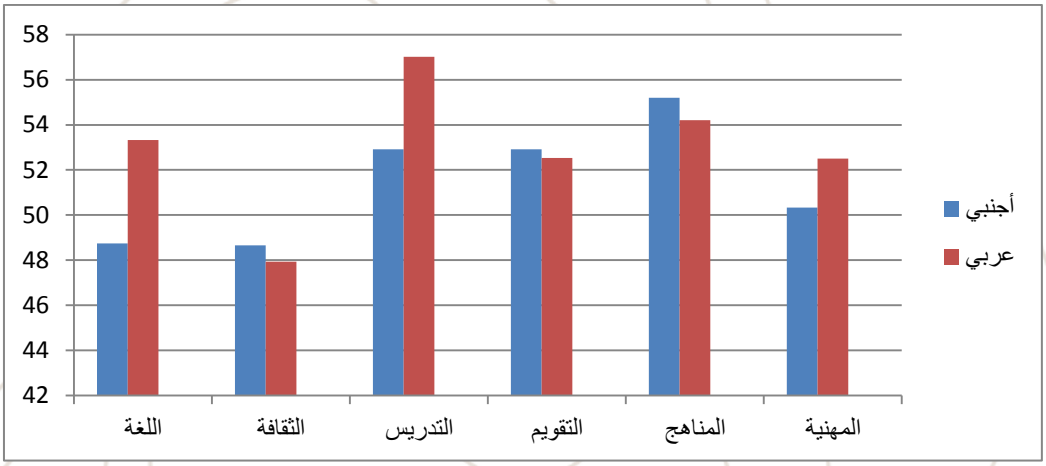
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة في مجالي اللغة والتدريس لصالح المعلم العربي، وغير دالة في باقي المجالات، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المعلم العربي والناطق بغير العربية في مجالين فقط (اللغة والتدريس)، مما يوجب مراعاة هذه الاختلافات في أثناء إعداد الدورات التدريبية لهم، وقد يرجع سبب هذا الاختلاف في الاحتياجات بالمجال الأول إلى اختلاف المستوى اللغوي، حيث إن المعلم العربي يرى أهميته بدرجة كبيرة وبتفصيلات أكثر، ويرى النقص فيه عيبًا مهنيًا خطيرًا، لذا فهو يرغب إلى المزيد منه باستمرار، أما المعلم الأجنبي فإنه غالبًا ما يعلّم عن اللغة أكثر من تعليمه اللغة، ويعلم اللغة العربية بلغته الأجنبية لذا فقد يكون لديه شعور بأن ما يمتلكه من معارف لغوية كافيًا، وقد يكون السبب أيضًا في شعوره بأن المتعلم أمامه لن يحتاج الكثير من تفاصيل اللغة.

أما المجال الثاني الذي فيه اختلافات ذات دلالة إحصائية، وهو مجال التدريس، فقد يكون سببه أن المعلم العربي يقابل متعلمين من جنسيات مختلفة، ويشعر باختلافاتهم الثقافية والمعرفية، مما يضطره للبحث عن طرائق أكثر تنوعًا تساعده في تلبية هذه الاحتياجات المختلفة، بعكس المعلم غير العربي فهو غالبًا ما

يعلم أبناء جنسيته وهو يعرف طريقة التدريس المناسبة لديهم، ويكتفي بها، وقد يكون السبب أن نسبة ليست قليلة من المعلمين في العينة كانت من نيجيريا، والهند، وجنوب السودان، وهم بحكم ثقافة بيئتهم يقل عندهم التعلم النشط، مما جعل معلميهم لا يرونه مهمًا.

أما باقي المجالات فلا توجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية مما يجعل المدربين في حرية من اختيار أولويات تدريبية تخص كل فئة.

شكل رقم (١) يوضح مدى الفروق بين متوسطات الاحتياجات التربوية بين المعلم العربي والأجنبي



التوصيات

يوصي البحث بالتالي:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول احتياجات معلمي العربية للناطقين بغيرها، خاصة المعلمين الناطقين بغير العربية، لما تم ملاحظته أثناء تحليل البيانات من اختلاف هذه الاحتياجات باختلاف جنسية المعلم، فمعلمو أفريقيا اختلفت احتياجاتهم عن معلمي أمريكا وأوروبا.

٢. مراعاة اختلاف الاحتياجات في الدورات التدريبية لمعلمي العربية الناطقين بها والناطقين بغيرها في مجالي اللغة والتدريس، فعلى الرغم من أهمية معايير المجال لدى الفئتين، إلا أن هناك فروقًا في مدى الأهمية للعديد من المؤشرات.

٣. مراعاة كل المعايير السابقة في إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، لأن المؤشرات كلها استقبلت درجات كبيرة في الاستجابات، حتى المؤشرات قليلة الأهمية كانت درجاتها كبيرة بحيث وضعت كلها في فئة (مهم)، وهذه القلة كانت قلة نسبية من أجل الترتيب.

٤. الإقلال من الجانب النظري أثناء الدورات التدريبية للمعلم سواء أكان عربيًا أم غير عربي، فقد كانت المؤشرات المتعلقة بها رغم أهميتها عندهم، إلا أنها في آخر قائمة (المهم).

٥. تشجيع معلم العربية لغير الناطقين بها الأجنبي على زيادة كفاءته اللغوية باستمرار، وعلى انعكاس ذلك في أدائه اللغوي، وخاصة فيما يتعلق باللغة المعاصرة، ووسائل الإعلام من صحافة وتلفاز وإذاعة، لأن نسبة كبيرة منهم لا تهتم سوى بكتب التراث.

٦. تلبية رغبات معلم العربية لغير الناطقين بها العربي في زيادة الدورات التدريبية الأكاديمية والمهنية لتعلم المزيد والجديد من طرائق تدريس اللغة لغير الناطقين بها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد شيخ عبد السلام (٢٠٠٧)، مواصفات المعلم الناجح في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، المجلة العربية للعلوم اللغوية، *معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان*، العدد ٢٥.
- تايلور، رالف (١٩٨٢)، **أساسيات المنهج**، ترجمة أحمد خيري كاظم، وجابر عبدالحميد، دار النهضة العربية.
- تقرير أمّة معرّضة للخطر (١٩٨٤)، **تقرير اللجنة القومية للتعليم بالولايات المتحدة**، ترجمة يوسف عبدالمعطي، الكويت، ١٩٨٤، ص١٣.
- توفيق مرعي: (١٩٨٣) **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
- جاسم يوسف الكندري: (٢٠٠٢) إعداد المعلِّم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسيّة، جامعة الكويت، المجلد ٣، العدد ٣، سبتمبر
- جامعة الدول العربية (٢٠٠٩) ، اللقاء الثاني عن المعلم العربي، ٢٢- ٢٤ يونيو.
- جاندمير دوغان بن كاظم (٢٠٠٤) ، "مشكلات تكوين المعلمين غيرالناطقين بالعربية في تركيا" المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود.
- حسن بشير محمود (٢٠٠٥)، حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦-٢٧ يوليو، المجلد الأول، ص ص ٢٧٧: ٢٨٨.
- حمدي عبد العزيز الصباغ (١٩٩٤): برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء الثالث، القاهرة.
- خالد طه الأحمد (د.ت) ، إعداد المعلِّم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق، ط١، بلا تاريخ.
- خديجة أمين حسن عز الدين(١٩٩١) "برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكليات التربية"، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.
- رجاء توفيق نصر (١٩٨٠) إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، الجزءالثاني.

- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦) الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية، دراسة ميدانية، ساسلة من الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد (١٣) التعليم الجامعي في الوطن العربي، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (د.ت)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، الجزء الأول.
- رشدي أحمد طعيمة، (٢٠٠٨)، وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم ، القاهرة.
- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٥) : المعايير المهنية للمعلم، الصحيفة الإلكترونية بكلية التربية، جامعة المنوفية، متاح على الرابط:http://www.mbadr.net/articles/vew.asp?id:39
- صالح الطعمة (١٩٨٠) الإعداد اللغوي عند معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، الجزء الثاني
- عبد الكريم درويش وليلى تكلا(١٩٨٠)، أصول الإدارة العامة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- عبدالتواب عبدالله عبدالتواب(١٩٨٧) : إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات، دراسة حالة على المجتمع الإندونيسين المجلة التربوية، العدد الثاني، كلية التربية، سوهاج
- عبدالرحمن الصغير (١٩٩٦) برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالأزهر أثناء الخدمة) رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- عبدالرحمن بن تشيك، في مقابلة شخصية مع الشيخ إبراهيم الحسيني مدير معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا في ١/٤/١٩٩٣م.).
http://www.arabtimes.com/portal/article_display.cfm?Action=&Preview=No&ArticleID=22122
- عبدالرحمن موسى أبكر(١٤٢١هـ) ، تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام، http://kbaa.blogspot.com/2010/11/blog-post_30.html عن خطيب الأمم. "تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية والعربية في إندونيسيا ." مجلة الموجه، ٣ (١٩٩٠م)، ٤٦-٧٥
- عبدالرحمن موسى أبكر(١٤٢١هـ) ، تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام، http://kbaa.blogspot.com/2010/11/blog-post_30.html عن ، زمخشري ظفر "دور المؤسسات التربوية التقليدية في تعميم التعليم الأساسي في إندونيسيا Indonesian Journal for , Islamic Studies، 1، ع١ (١٩٩٤م) ، ٤٧-٦٩.

- عبدالرحمن موسى أبكر(١٤٢١هـ) ، تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام، http://kbaa.blogspot.com/2010/11/blog-post_30.html عن ، محمد غفران نور العلم (١٩٩٦). "الصعوبات التي تواجه دارسي العربية وسبل التغلب عليها ." بحث ندوة تطوير اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية : الواقع والمستقبل . الرياض : عمادة البحث العلمي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، ٢٠٩.
- عبدالقادر أحمد سعد، بشير مهدي علي: ٢٠١٠، اللغة العربية في فطاني، حضور ثقافي ودواع مرحلية، **المؤتمر الدولي حول الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأمير سنجكلا، فرع فطاني، جنوب تايلاند ٢١-٢٣ ديسمبر ٢٠١٠**
- عز الدين وظيف علي بشير (١٩٨٥) "دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"
- علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر
- علي أحمد مدكور، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٧) علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ط٥
- فؤاد رواش (٢٠١١) واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الميزان، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، السنة الثانية، العدد الخاص، لسانيات تطبيقية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- فؤاد رواش (٢٠٠٤) عناصر تنفيذ عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة التجديد، العدد ١٦، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- كمال نجيب (٢٠٠٧) : المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- مازن المبارك (١٩٧٩) ، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٧٩.
- محمد سليم (١٩٩٢) نموذج مقترح لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الأبحاث التربوية، العدد الخامس والعشرون، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- محمود إسماعيل صيني (١٩٨٠) وسائل تدريب معلمي اللغات الأجنبية وتطويرها عن طريق الدورات القصيرة والطويلة أثناء الخدمة، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض.
- محمود كامل الناقة (١٩٨٥)، **برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم**، دراسة ميدانية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- مهدي العش (٢٠٠٤) معايير مهنية لمدرسي العربية كلغة أجنبية، المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مركز تعليم اللغة العربية، معهد تعليم اللغات، جامعة دمشق، ٢٧-٢٩ مايو ٢٠٠٤، ص١١-٢٣.)
- نبيل علي، الثقافة العربيّة وعصر المعلومات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، العدد ٢٦٥.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، وثيقة المعايير المهنية للمعلم، مصر.
- وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٣) المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول.
- وليم عبيد (٢٠٠٤)، تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة، عمان.
- يونس ناصر: الاحتياجات التدريبية، ورقة مقدمة للدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، المنعقدة في ليبيا في الفترة من ٢١-٣١ اكتوبر ١٩٩٥، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٥ ص ص ٥٩_٦١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

,١٤)- Dale, E. :Education or traninig, Programmed learning & educatinal tecnology, vol. 22, no. 1., feb.,1985, p2

- education as a professional subject". European Journal of Teacher Education, -Webster's online dictionary ,available at: www.webstersonline.dictionary.

(- Higginson, Teacher roles and global change, The 45th session of the International conference on Education, (UNESCO/ GENEVA, 30 Sep- 5 oct),

- Hogbin, J. (1993) "Three approaches to teacher training and role of religious

- Marshall,J.C & Caldwell, S.: How valid are formal, informal needs assessment methods for planning staff development programs. NASSAP Pulletin, no.15.,1984.p.17
- TESOL,(2008), STANDARDS FOR THE RECOGNITION OF INITIAL TESOL PROGRAMS IN P–12 ESL TEACHER EDUCATION, Prepared and Developed by the TESOL/NCATE P-12 ESL Teacher Education Program Standards Team and TESOL's ESL Program Coordinator for P–12 Teacher Education Programs .http://www.tesol.org/advance-the-field/standards/standards-for-adult-education/standards-for-esl-efl-teachers-of-adults-(2008)

- Webster's online dictionary ,available at:
www.webstersonline.dictionary. -

ملحق رقم (١)

استبانة مدى احتياج المعلمين لمعايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها

عزيزي المعلم،

تعد الباحثة دراسة عن معايير إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، ومدى احتياج المعلمين لهذه المعايير، لذا فقد أعدت الباحثة استبانة بهذه المعايير، وتهيب بسيادتكم تحديد مدى الحاجة إلى مؤشرات كل معيار للاستفادة بها في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

والباحثة تشكر لكم بذل الوقت والجهد، وتدعو الله أن يجزيكم خير الجزاء.

د/ رحاب زناتي

مدرس المناهج وطرق التدريس

بجامعة الأزهر

بيانات المعلم			
الاسم:	السن:		
الجنسية:	جهة العمل:		
سنوات الخبرة:	المؤهل الدراسي:		
هل حصلت على دبلومة إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟		نعم	لا
هل حصلت على دورات إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟		نعم	لا
إن كانت الإجابة نعم، فكم عددها؟			

استبانة لمدى الحاجات التدريبية لمعلمي العربية لغير الناطقين بها إلى معايير المعلم

	المعيار	مدى الحاجة التدريبية للمؤشر		
		مهمة	مهمة إلى حد ما	غير مهمة
المجال الأول: اللغة				
المعيار الأول	١ يظهر كفاءة لغوية شفهية وكتابية ١.١.١ يفهم العربية المسموعة (في المواقف الاتصالية المختلفة والعلمية) فهمًا تفسيريًا وناقدًا وإبداعيًا. ٢.١,١ يتواصل مع الناطقين بالعربية تواصلًا شفهيًا فعالًا على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي. ٣.١,١ يلقي كلمة أو خطابًا باللغة العربية مراعيًا مهارات العرض الجيد ومظهرًا أعلى مستويات الكفاءة اللغوية الشفهية. ٤.١.١ يقرأ النصوص العربية المعاصرة قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية ٥.١.١ يقرأ العديد من النصوص العربية التراثية قراءة تفسيرية وناقدة وإبداعية. ٦.١.١ يقرأ العديد من النصوص العربية الأدبية (نثرًا وشعرًا) قراءة تفسيريًا وناقدًا وإبداعيًا. ٧.١,١يتواصل باللغة العربية تواصلًا كتابيًا فعالًا على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.			
المعيار الثاني	يظهر كفاءة في استخدام المعاجم والقواميس المختلفة ١.٢.١ يتعرف فنيات وقواعد استخدام المعاجم المختلفة والقواميس. ٢.٢.٢ يستخدم المعاجم والقواميس.			
المعيار الثالث	٣ يتعرف أسس علم الأصوات العربية ١.٣.١ يتعرف خصائص الأصوات العربية وصفاتها. ٢.٣.١ يتعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغات الأخرى. ٣.٣.١ ينطق الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة خاصة المتشابهة والمتجاورة.			
المعيار الرابع	٤.١ يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم الصرف. ١.٤,١ يتعرف السوابق واللواحق في اللغة العربية، ودلالة كل منها في المعنى.			
	٢.٤,١ يميز بين صيغ المشتقات وأوزانها المختلفة ودلالة كل منها. ٣.٤,١ يصوغ الجموع والمصادر القياسية والسماعية صوغًا صحيحًا. ٤.٤,١ يصرف الكلمات تصريفًا صحيحًا مع وصف التغييرات وسببها. ٥.٤,١ يستخدم القرائن الصرفية لمعرفة معاني بعض الكلمات العربية. ٦.٤,١ يستشهد على صحة ضبطه لبنية الكلمة بكلمة مشابهة في آية قرآنية أو حديث شريف أو بيت شعر.			

المعيار الخامس	١.٥ يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم النحو. ١.٥.١ يحدد بعض أوجه الشبه والاختلاف بين التراكيب اللغوية في اللغة العربية وغيرها من اللغات. ١.٥.٢ يحدد الحالات التي قد يتغير فيها ترتيب التركيب اللغوي وأثر ذلك في المعنى. ١.٥.٣ يضبط أداءه اللغوي الشفهي والكتابي مطبقًا القواعد النحوية. ١.٥.٤ يوضح السبب النحوي لضبطه بعض الكلمات في الأداء اللغوي إن سئل عنها. ١.٥.٥ يستشهد على ضبطه لأدائه اللغوي بآيات قرآنية أو أحاديث شريفة أو أبيات شعرية. ١.٥.٦ يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح قواعد النحو في تخطيطه وتدريسه وتنمية كفاءته اللغوية.				
المعيار السادس	١.٦ يظهر تمكنًا من معارف ومهارات علم البلاغة. ١.٦.١ يستخدم تعبيرات بلاغية في حديثه وتدريسه. ١.٦.٢ يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البيان بدقة. ١.٦.٣ يفرق بين الأساليب البلاغية في علم المعاني بدقة. ١.٦.٤ يفرق بين الأساليب البلاغية في علم البديع بدقة. ١.٦.٥ يرجع إلى بعض المصادر (القديمة) والمراجع (الحديثة) التي تشرح البلاغة في تخطيطه وتدريسه وتنمية كفاءته اللغوية.				
المعيار السابع	١.٧ يظهر تمكنًا من معارف ومهارات التذوق الأدبي الرئيسة. ١.٧.١ يفهم المصطلحات الشائعة والأمثال العربية ودلالتها في المعنى. ١.٧.٢ يتذوق الجمال الأدبي في النصوص المقروءة والمسموعة. ١.٧.٣ يحلل النصوص الأدبية وينقدها. ١.٧.٤ يسرد تاريخ الأدب في العصور المختلفة.				
المعيار الثامن	١.٨ يتعرف أسس علم اللغة التقابلي. ١.٨.١ يتعرف أساسيات الدراسة المقارنة والتقابلية بين اللغات والمنهجيات الشائعة فيها. ١.٨.٢ يحدد أساليب تحليل الأخطاء الشائعة وتصنيفها، وتفسيرها، وطرائق معالجتها. ١.٨.٣ يتعرف الصعوبات اللغوية التي تقابل طلابه من خلال الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغتهم.				
المجال الثاني: الثقافة					
المعيار الأول	٢.١ يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية. ٢.١.١ يتعرف أساسيات الثقافة الإسلامية، وهي نظرة الإسلام للألوهية والكون والإنسان والحياة.[٢٢٣] ٢.٢.٢ يفند الشائعات المغلوطة التي يثيرها البعض ضد الثقافة الإسلامية. ٢.٢.٣ يلم بالمعلومات الأساسية للدول الإسلامية، وبالأقليات المسلمة في الدول المختلفة. ٢.٢.٤ يتلو القرآن الكريم تلاوة صحيحة. ٢.٢.٥ يتعرف قدرًا مناسبًا من الأحاديث النبوية الشريفة. ٢.٢.٦ يتعرف المعلومات الأساسية للتاريخ الإسلامي (سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة ومن تبعهم) .				

[٢٢٣] علي أحمد مدكور: مناهج التربية...

المعيـــــار الثاني	٢,٢ يتعرف أساسيات الثقافة العربية. ٢ .٢. ١ يتعرف أنماط الحياة اليومية والتركيب الاجتماعي والعادات والتقاليد المشتركة بين الدول العربية. ٢ .٢. ٢ يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ٢ .٢. ٣ يلم بالمعلومات الأساسية الجغرافية والتاريخية والدينية والأنظمة السياسية للدول العربية. ٢ .٢. ٤ يتعرف العديد من الأدبيات والفنون ومنتجات الوسائط الإعلامية في بعض الدول العربية. ٢ .٢. ٥ يستخدم خبراته وتجاربه الثقافية في البلاد العربية في دعم العملية التعليمية لطلابه. ٢ .٢. ٦ يحلل بعض القضايا الثقافية ليتعرف من خلالها على قضايا ثقافية جديدة. ٢ .٢. ٧ يمتلك معارف أساسية عن النصوص الأدبية والثقافية (موضوعاتها، أشهر مؤلفيها، أنماطها التاريخية، أنواعها..) ٢ .٢. ٨ يدمج بعض النصوص الأدبية والثقافية المناسبة لاهتمامات طلابه وأعمارهم ومستواهم اللغوي في تدريسه لهم. ٢ .٢. ٩ يتابع تعلم المزيد من النصوص الأدبية والثقافية.				

المجال الثالث: التدريس

المعيـــــار الأول	٣ .١ يخطط للدرس أو الوحدة في ضوء المعايير ٣ .١. ١ يتعرف معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومؤشراتها. ٣ .١. ٢ يصوغ أهداف الدروس في ضوء معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ٣ .١. ٣ يصمم أنشطة وتقويمات تحقق أهداف الدرس أو الوحدة.				
المعيـــــار الثاني	٣ .٢ يوظف المعارف المتوافرة عن الطلاب واحتياجاتهم وطرائق تعلمهم في دعم تعلمهم. ٣ .٢. ١ يحدد الاحتياجات الخاصة بطلابه (لغوية، اجتماعية، وجدانية). ٣ .٢. ٢ يعدل في المنهج ليتناسب مع اهتمامات طلابه، وأنماط تعلمهم، ومعارفهم اللغوية السابقة. ٣ .٢. ٣ يتابع معرفة المزيد عن طلابه وخلفيتهم المعرفية واحتياجاتهم الخاصة.				
المعيـــــار الثالث	٣ .٣ يوظف نظريات اكتساب اللغة في دعم تعليم العربية. ٣ .٣. ١ يقارن بين نظريات اكتساب اللغة الأجنبية الشائعة. ٣ .٣. ٢ يطبق نظريات اكتساب اللغة في تصميم استراتيجيات تسهل اكتسابها. ٣ .٣. ٣ يتعرف طبيعة تدريس اللغة للطلاب الذين يدرسونها في بيئتها العربية والذين يدرسونها خارج بيئتها. ٣ .٣. ٤ يتعرف على قوائم الشيوع للمفردات العربية.				
المعيـــــار الرابع	٣ .٤ يهيئ بيئة تعلم داعمة للغة ومثيرة للتحدي ٣ .٤. ١ يتعرف دوافع الطلاب لتعلم اللغة العربية، ويستثيرها بوسائل وأنشطة مختلفة. ٣ .٤. ٢ يستخدم اللغة العربية الفصيحة في التدريس والتحدث مع الطلاب. ٣ .٤. ٣ يصحح الأخطاء المتصلة بالمعنى ودقة النطق. ٣ .٤. ٤ يشجع طلابه على ممارسة اللغة. ٣ .٤. ٥ يتيح لطلابه فرصًا للتواصل باللغة العربية على المستوى الشخصي والتفسيري والعرض للجمهور.				

المعيار الخامس	٣.٥ يصمم خبرات وأنشطة داعمة في ضوء معايير تعليم اللغة وحاجات الطلاب ٣.٥.١ ينوع في أنشطة وأساليب استنتاج الأفكار والمعاني. ٣.٥.٢ يستخدم أنشطة تتيح لطلابه فرصة للتفاعل البناء مع الآخرين. ٣.٥.٣ يستخدم أنشطة لها نهايات مفتوحة أو تحتاج إلى التعبير الحر. ٣.٥.٤ يستخدم أنشطة تشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات . ٣.٥.٥ يستخدم أنشطة تتيح العمل في مجموعات أو العمل الثنائي مع الزملاء (الأقران). ٣.٥.٦ يستخدم أنشطة تساعد طلابه على اكتشاف الثقافة الإسلامية والعربية من خلال المنتجات الثقافية المختلفة. ٣.٥.٧ يستخدم أنشطة تتيح لطلابه استخدام مفردات جديدة من ميادين معرفية مختلفة. ٣.٥.٨ يستخدم أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب. ٣.٥.٩ يقدم أنشطة وعروضًا عن المجتمع العربي تشجع على الاتصال بأبناء هذا المجتمع.				
المعيار السادس	٣.٦ ينوع في استراتيجيات وطرائق التدريس ومصادر التعلم . ٣,٦.١ يطبق أساليب تدريسية متنوعة لتلبية احتياجات طلابه الخاصة (اللغوية والاجتماعية والوجدانية). ٣,٦.٢ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب. ٣,٦.٣ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة التحدث لدى الطلاب. ٣,٦.٤ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة القراءة لدى الطلاب. ٣,٦.٥ يستخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة الكتابة لدى الطلاب. ٣,٦.٦ يختار المواد التعليمية المناسبة بكل أنواعها (سمعية ، بصرية، مطبوعة، شفهية) من المصادر المختلفة. ٣,٦.٧ يستعين بمواد تعليمية إضافية في أنشطة تدريسه بالفصل (شرائط تسجيل، نشرة إخبارية، مجلة، جريدة، مقتطفات أدبية، شريط فيديو لبرنامج حواري. ٣,٦.٨ يدمج نصوصًا من ميادين معرفية مختلفة (رياضة، علوم، دراسات اجتماعية،...) مع محتوى اللغة العربية.				
المعيار السابع	٣.٧ يوظف الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العملية التعليمية توظيفًا مناسبًا. ٣,٧.١ يستخدم السبورة الذكية بكفاءة. ٣,٧.٢ يعد وسائل تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس. ٣,٧.٣ يستخدم شبكة المعلومات في جلب بعض المواد التعليمية المستخدمة في الأنشطة. ٣,٧.٤ يستخدم شبكة المعلومات في التواصل مع طلابه وأولياء أمورهم. ٣,٧.٥ يستخدم شبكة المعلومات في الكشف عن معنى كلمة في المعجم أو القاموس. ٣,٧.٦ يستخدم العروض التقديمية الإلكترونية كوسيلة تعليمية جاذبة لطلابه. ٣,٧.٧ يرشد طلابه لمواقع تعليمية مفيدة على شبكة المعلومات الدولية.				
المجال الرابع: التقويم					
المعيار الأول	١,٤ يستخدم أدوات قياس متنوعة ومتعددة تناسب أنوع التقويم المختلفة ١,١,٤ يحدد أغراض التقويم التكويني وأغراض التقويم النهائي. ١,١,٤ يصمم أدوات للتقويم التكويني لقياس التحصيل أثناء التدريس، وأدوات للتقويم النهائي. ١,١,٤ يصمم أدوات لقياس الطلاب في فهم النصوص وتفسيرها الشفهية والكتابية. ١,١,٤ ينوع في الأسئلة بين الأسئلة ذات الإجابات المقيدة، والإجابات المفتوحة. ١,١,٤ يصمم أدوات لقياس الأداء اللغوي استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً. ١,١,٤ يصمم أدوات لقياس مدى وضوح المعنى والقدرة على تجاذب أطراف التواصل، عندما يكون طرفاً في الحديث (مستمعاً و متحدثًا) أو طرفاً في الكتابة (قارئًا وكاتبًا). ١,١,٤ يصمم أدوات لقياس القدرة على تخطيط وتنفيذ عرض تقديمي أمام الجمهور شفهيًا أو كتابيًا. ١,١,٤ يقدر كليًا وتفصيليًا عمليات تخطيط وتنفيذ الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية. ١,١,٤ يستخدم أدوات لقياس القدرة على تحديد المفاهيم ووجهات النظر حول منتجات الثقافة العربية والإسلامية. ١,١,٤ يدرب الطلاب على التقويم الذاتي وتقويم القرين. ١,١,٤ يستخدم مقاييس تقديرات الأداء				

المعيار الثاني	٢,٤ يستخدم نتائج التقويم في تطوير عملية التعلم. ٢,٤ .١ يلاحظ الأداءات اللغوية ويحللها ويفيد منها في تعديل التدريس وتوجيهه. ٢,٤ .٢ يكتب تقريراً حول مدى نمو طلابه في الكفاءة اللغوية والمعرفة الثقافية يوجه إلى الطلاب و أولياء الأمور.				
المجال الخامس: المناهج والمواد التعليمية					
المعيار الأول	١,٥ يقيم أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير تعليمها. ١,٥ .١ يتعرف أهم الملامح المميزة لبعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. ١,٥ .٢ يوازن بين أهم المناهج والكتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث تحقيق معايير تعليم العربية. ١,٥ .٣ يستبعد المواد التعليمية المساعدة التي تحمل اتجاهات سلبية نحو الثقافة الإسلامية أو العربية				
المعيار الثاني	٢,٥ يصمم منهجًا أو مادة تعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها ٢,٥ .١ يحدد الأسس اللغوية والاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ٢,٥ .٢ يعد مادة تعليمية إضافية تلبي احتياجات الطلاب وتحل مشكلاتهم وتستثير دوافعهم.				
المجال السادس: التنمية المهنية					
المعيار الأول	١,٦ يخطط لنموه المهني ١,٦ .١ يتأمل تدريسه ويقومه. ١,٦ .٢ يحدد احتياجاته المهنية. ١,٦ .٣ يعد خطة لنموه المهني وتعلمه مدى الحياة				
المعيار الثاني	٢,٦ يشترك في أنشطة ومنظمات تساعد في نموه المهني ٢,٦ .١ يتعلم لغة أجنبية ٢,٦ .٢ يلتحق بدورات تدريبية وورش عمل ومؤتمرات. ٢,٦ .٣ يتواصل مع زملائه في مؤسسات تعليمية مناظرة.				