كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

إعـــــــداد
د/علي عبد المحسن الحديبي
كلية التربية–جامعة أسيوط

﴿ المجلد الثاني والثلاثين– العدد الثالث– جزء أول – يوليو ٢٠١٦م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مقدمة البحث:

يؤدي المعلم دورا مهما في منظومة التدريس؛ إذ إنه منوط به أن يحقق نواتج التعلم المستهدفة في جوانبها المختلفة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى المتعلمين، خاصة في هذا العصر الذي تعددت فيه الروافد التي يمكن أن تسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تكوين شخصية المتعلم، بل لم يعد تأثير هذه الروافد خارج قاعات التعلم فقط، بل أصبح منها ما يدخل مع المتعلم إلى القاعات، فأجهزة التعلم الذكية، والأجهزة النقالة المزودة بها بعض المؤسسات ، أو التي يصطحبها المتعلم إلى داخل المؤسسات التعليمية، إن لم يحسن استثمارها وتوظيفها في التعلم ستكون نتيجتها عكسية.

وهذا يتطلب أن يتوافر في المعلم عدد من معايير الأداء المهني بحيث يتمكن من التعامل مع المتعلمين بطريقة تجعلهم:

- يقبلون على التعلم، ومؤسساته.
- يحققون نواتج التعلم المطلوبة منهم في مجالاتها المختلفة.
- يمتلكون مهارات التفكير اللازمة لهم.
- يعرفون كيف يتعلمون؟
- يتعاملون مع المحتوى الورقي والإلكتروني بكفاءة.
- يطبقون ما يتعلمونه في الحياة بطريقة سهلة.
- يثقون في نتائجهم التي حصلوا عليها.

وحتى تكون معايير الأداء المهني للمعلم مواكبة للعصر، ومحققة للمتطلبات السابقة، يلزم أن:

- تيسر عملية التعليم وتوجهها.
- تغطي جوانب التدريس الثلاثة الرئيسة: التخطيط ، والتنفيذ، والتقويم، وما يرتبط بها من معايير ومؤشرات أخرى.
- تعكس تمكن المعلم في الجوانب الأكاديمية، والمهنية، والثقافية.
- تسهم في تنمية شخصية المتعلم تنمية شاملة، ومتوازنة، ومتكاملة.
- تتوافق مع التوجهات الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم.
- تراعى كون المتعلم محور العلمية التعليمية.
- تواكب متطلبات الجودة، خاصة فيما يتعلق بالمستويات المعيارية للمعلم.

ولما كان الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها، أو للناطقين بلغات أخرى يتثمل في تنمية مهارات اللغة (الاستماع – التحدث– القراءة– الكتابة)، وعناصرها (الأصوات– المفردات– التراكيب) ، فإن تحقيق هذا الهدف يقع عبء تحقيقه بشكل كبير على المعلم بوصفه المخطط، والمنفذ، والموجه، والميسر، والمقوم لعملية تعليم اللغة.

لذلك فإن " التحديد الدقيق للمهارات اللازمة لمعلم اللغة بوصفها لغة ثانية، وأشكال الأداء المختلفة التي ينبغي أن يقوم بها في الفصل أمر ضروري"(طعيمة، ١٩٩٩، ٢١)؛ حيث إن معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى له أهمية خاصة، فهو حلقة الوصل بين اللغة العربية بثقافتها وقيمها، وأفراد كثيرين في مختلف دول العالم، ومن ثم فهو في حاجة إلى أن يمتلك الأطر العامة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حتى يسهل عليه تعليم هذه الفئة بصورة جيدة(الحديبي، ٢٠١٦، ١١).

بناء على هذا يمكن القول إن معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أحوج ما يكون – أكثر من غيره من المعلمين– إلى مواكبة كل جديد في مجال تعليم اللغات الأجنبية، والتمكن من الكفايات والمهارات اللازمة والضرورية التي تؤهله للقيام بدوره المحوري على أكمل وجه، لمواكبة المستجدات، وتذليل العقبات؛ بغية تطوير عملية التعليم للوصول إلى أعلى مردود ممكن(العكايشي، ٢٠١٦، ٤٠٢: ٤٠٣).

ويمكن تنمية الأداء المهني لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يتمكن من نقل المعارف والمهارات والوجدانيات إلى المتعلم، وتنفيذ ما يسند إليه من أعمال أخرى بصورة دقيقة، إما في أثناء الإعداد التكاملي، أو الإعداد التتابعي، أو في أثناء العمل.

وتنمية الأداء المهني للمعلم في أثناء العمل (الخدمة) تأخذ أشكالا متعددة، وتأتي البرامج والدورات التدريبية في مقدمتها، حيث إنها تبنى على عدة أمور أهمها: تحديد الاحتياجات التدريبية، أو تحديد متطلبات العمل بحيث يتم رصد ما يجب أن يعرفه ويكون قادرا على أدائه، أو الجمع بين الاحتياجات والمتطلبات.

ومما يؤكد أهمية البرامج التدريبية في التنمية المهنية لمعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، ما أشار إليه رتشارد، وفيريل (٢٠١٦، ٣٣) من أن المعلمين يستمرون في التدريس لبعض الوقت، وتصبح معرفتهم ومهاراتهم قديمة أحيانا، أو قد لا يكون هناك تناسب بين معرفة المعلم ومهاراته، وبين ما تحتاج إلى بيئة العمل، فقد يضطر المعلم أو المعلمة إلى تولي مهام أكثر صعوبة في حين أنه لم يتلق فيها تدريبا رسميا، مثل إعداد اختبارات القبول، أو الإشراف عليها، أو قد يضطر – نتيجة التغيرات الطارئة في هيئة التدريس– إلى تولي مهمات لم تكن جزءا من مهامه سابقا، أو قد يغادر المدرسة أحد كبار أعضاء هيئة التدريس، فيملأ فراغه في التدريس آخرون، وليس لأحد منهم تخصص في ذلك المجال، وتصبح المؤهلات قديمة بسرعة؛ نتيجة التغيرات الطارئة في المجال.

كما أن معلمي اللغة يتم تقويم أدائهم من قبل كثيرين مثل المدير، ورئيس القسم، والمعلم الأول، ومدير البرنامج، أو أي شخص في موضع السلطة في التسلسل الهرمي للبرنامج، كما يتم تقويمهم أيضا من قبل الطلاب وأولياء الأمور، وأصحاب العمل بالنسبة للطلبة الراشدين (بيلي، ٢٠١٥، ٢٩٦).

كما أنه في من الضروري في تدريس اللغة أن يوفر المعلم خبرات تعلم للمتعلمين، ويجعل التعلم ذا معنى(Scarinom & Liddicoatm, 2009,5).

لذلك فإنه من المهم أن يمتلك معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى معايير ومؤشرات أداء مهني تمكنه من تخطيط التعليم، وتنفيذه، وتوجيهه، وتيسيره، وتقويمه على أكمل وجه، خاصة مع ندرة الجهات التي تقوم بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداد تكامليا أو تتابعيا، بالإضافة إلى أن هناك نقصا في أعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بما يغطي الإقبال الكبير على تعلمها في مختلف دول العالم .

والنقص في أعداد معلمي اللغة الأجنبية ليس مقصورا على تعليم اللغة العربية فقط، بل يعد مشكلة عامة، حيث أشار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إلى وجود نقص في معلمي اللغة سواء الموجودين في أثناء الخدمة أم المتوقع أن يعملوا (American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web)، وهذا ما أكدته دراسة سوانسون (Swanson, 2013,5).

ومن ثم فإن معلمي اللغة الأجنبية في حاجة إلى تنمية أدائهم المهني من خلال تقديم برامج تدريبية يراعى فيها أن تصمم بما يتوافق مع التوجهات الحديثة التي تلبي متطلبات الجودة والاعتماد، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية من أنه يدعم الجودة العالية في التطوير المهني للمعلمين ذوي الخبرة ، وتقديم خدمات التوجيه والإرشاد للمعلمين الجدد(American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web).

كما أنه تفق مع ما تشير إليه بيلي(٢٠١٥، ٣٤٨) من أن معلم اللغة كي يتوصل إلى التدريس الفعال والمفيد، فإن ذلك يتطلب وقتا والتزاما، كما يتطلب الجودة في التدريب والإعداد قبل العمل بالتدريس وفي أثنائه.

من هنا جاءت فكرة البحث الحالي لتصميم برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث أهمها:

- **إحساس الباحث بضعف في الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

أشرف الباحث أكثر من مرة على معلمي اللغة العربية في أثناء تكليفه بمتابعة أداء المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد اتضح له في أثناء متابعته لهم وجود ضعف الأداء المهني لهؤلاء المعلمين. وكان من أبرز ما اتضح للباحث من مظاهر ضعف هؤلاء المعلمين ما يأتي:

- الضعف في التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومن مظاهر هذا الضعف: عدم التمكن من معرفة المكونات الرئيسة لخطة التدريس ، والضعف في تحليل محتوى الدرس اللغوي لمعرفة مكوناته ، والضعف في كتابة مخرجات التعلم المستهدفة بشكل صحيح، إضافة إلى عدم معرفة كتابة خطوات عرض الدرس بشكل صحيح، وضعف كتابة أسئلة في خطة الدرس تقيس مخرجات التعلم المستهدف تنميتها.

- الضعف في تنفيذ دروس اللغة العربية وتقديمها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن مظاهر هذا الضعف: الضعف في مهارات التهيئة للدرس الجديد ، وإدارة الصف، والضعف في الانتقال من نشاط لغوي إلى آخر، وتنفيذ الأنشطة اللغوية، وتوجيه الأسئلة الصفية ، وتلقي الإجابة عنها، إضافة إلى الضعف في مهارات غلق الدرس.
- الضعف في تقويم تعلم اللغة العربية ومخرجاته لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن مظاهر هذا الضعف : الضعف في الربط بين التقويم ومخرجات التعلم، والضعف في صياغة الأسئلة صياغة علمية صحيحة؛ خاصة ما يتعلق بالأسئلة الموضوعية، إضافة إلى ضعف القدرة على إعداد أوراق الاختبارات بشكل علمي، وعدم التمكن من الإفادة من نتائج الاختبارات وتوثيقها.

وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة آدم (٢٠٠٥) التي أشارت إلى تدني مستوى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المدارس الدينية في ولاية ملاكا بماليزيا.

- **ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من وجود قصور في بعض جوانب برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

أشارت عدة دراسات إلى وجود قصور في بعض جوانب برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ مما يتطلب من المختصين والمهتمين بالمجال وضع البرامج والخطط التي من شأنها علاج جوانب القصور في البرامج الحالية؛ وتمثل البرامج التدريبية أحد التوجهات المهمة التي من شأنها إكمال أوجه القصور؛ خاصة وأن تعديل برامج تعليمية قائمة، أو استحداث برامج جيدة يتطلب وقتا وجهدا.

فقد أشارت دراسة حلبية (٢٠١١، ١٧٢) إلى عدم توافر مؤشرات معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جامعة أم القرى، حيث أعد الباحث قائمة بمعايير جودة أداء الطلاب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المحاور الثلاثة للبرنامج الذي يدرسونه: محور التخصص(اللغة العربية)، والمحور التربوي، والمحور الثقافي، وكان من بين نتائج الدراسة عدم توافر مؤشرات معايير الجودة في البرنامج إجمالا بنسبة ١٩% من نسبة المؤشرات التي توصلت إليها الدراسة، والتي بلغ عددها (١٧٠) مؤشرا.

كما أشارت دراسة حليبة(٢٠١٣، ١٨٩) إلى احتياج بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جامعة أم القرى، إلى التطوير على ضوء معايير الجودة.

بالإضافة إلى ذلك فقد توصلت دراسة فرانسوا (٢٠١٥) إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة "ماروا" بجمهورية الكاميرون لا يتوافق في كثير من جوانبه مع معايير الجودة ومؤشراتها التي أعدها الباحث.

وأشارت دراسة هريدي(٢٠١٥، ٢٠٠) إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الدارسات العليا للتربية في جامعة القاهرة ، والذي تم إعداده في العام الجامعي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦م، يتطلب إضافة بعض المقررات الجديدة ذات الصلة بالمجال، وتعرف كيفية توصيفها وفقا للمعايير الدولية، كما أن البرنامج يتطلب تعديل بعض المقررات، وإعادة النظر في مدى إفادة الطالب المعلم مما يدرس.

وإذا كان هناك ضعف أو قصور في برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإن ذلك سينعكس بصورة مباشرة على الجوانب المختلفة لإعداده أكاديميا ومهنيا وثقافيا، ويظهر هذا الضعف بصورة كبيرة عندما يدخل المعلم قاعة الدرس ويبدأ في التدريس.

- **ما أشارت إليه بعض الأدبيات والدراسات السابقة من أهمية العمل على تنمية الأداء المهني لمعلمي اللغة:**

أوصت دراسة آدم (٢٠٠٥، ٩٥) بضرورة التدريب المستمر لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في أثناء الخدمة، وتنويع طرائق التدريب، والتركيز على الدورات المكثفة؛ لتطوير أداء المعلمين.

وأشار مان (Man,2005,105) إلى أن عملية التطوير المهني لمعلم اللغة عملية مستمرة ولا يمكن أن تنتهي، كما أنها عملية واسعة، تتضمن عدة أبعاد.

كما أشار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إلى أنه من الضروري أن يكون معلمو اللغة الأجنبية مؤهلين بدرجة عالية من الكفاءة (American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web)

كما أوصت دراسة العكايشي(٢٠١٦، ٤١٥) بضرورة العمل على تطوير الكفايات المهنية المختلفة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقا للتطورات العلمية، والتربوية، والتكنولوجية الحديثة.

- **ندرة الدراسات التي تناولت تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، خاصة بما يتوافق مع معايير الجودة ومتطلباتها:**

على الرغم من وجود دراسات سابقة أعدت حول إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مثل: مدكور، ١٩٨٥؛ عبد التواب؛ ١٩٨٧ ؛ الناقة ٢٠٠٢؛ حليبة، ٢٠١١؛ حليبة ٢٠١٣؛ القحطاني، ٢٠١٣؛ حسنين، ٢٠١٥؛ فرانسوا، ٢٠١٥)، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة له (مثل: محمود المحمود ٢٠٠٧؛ السحيمي ٢٠١٥)، وتحديد الكفايات التربوية المناسبة له (مثل: طعيمة، ١٩٩٩)، وإعداده اللغوي (مثل: أبو بكر، ٢٠٠٠)، وإعداده المهني (مثل: صالح ، ٢٠٠٠)، ورصد محاولات تطوير برامج إعداده (مثل: عبد الله، ٢٠٠٦)، فلم يعثر الباحث – في حدود علمه– على دراسات سابقة هدفت إلى تحديد معايير الأداء المهني وتنميتها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بما يتوافق مع التوجهات العالمية لإعداد معلم اللغة الأجنبية، ووفق معايير الجودة ومتطلباتها.

تحديد مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف معايير الأداء المهني في جوانبها الثلاثة الرئيسة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مما يتطلب بناء برنامج تدريبي لتنمية الأداء المهني لديهم، بما يتوافق مع التوجهات الحديثة في التعليم والتدريب، والتي منها معايير الجودة.

من هنا جاءت فكرة هذا البحث لتصميم برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث :

تمثلت أسئلة البحث في الآتي:

- ما معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟
- ما معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟
- ما مكونات برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث :

هدف البحث إلى:

- تحديد معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تحديد معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات البحث:

يكتفي الباحث هنا بعرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- **البرنامج التدريبي:**

يمكن تعريف البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه: منظومة تتكون من عدة عناصر أهمها المخرجات والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم، تقدم لفرد أو مجموعة أفراد بهدف تنمية بعض المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات لديهم من خلال وحدة أو أكثر، وتقسم كل وحدة إلى جلسة أو أكثر، مع التركيز على جوانب التطبيق والمهارات أكثر من المعارف والمعلومات.

-معايير الجودة:

يمكن تعريف معايير الجودة إجرائيا بأنها: جمل خبرية تصف ما ينبغي توافره من مواصفات ومتطلبات في أي عمل فردي أو برامجي أو مؤسسي، بما يتضمنه هذا العمل من مدخلات وعمليات ومخرجات.

-معايير الأداء المهني :

يمكن تعريف معايير الأداء المهني إجرائيا بأنها: جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، وتتضمن ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بكيفية تدريسه المحتوى العلمي بصورة تحقق الهدف من التعلم بوصفه مسئولا عن تنمية المتعلمين تنمية شاملة (الحديبي، ٢٠١٥-أ، ٢٦٠؛ الحديبي ، ٢٠١٦، ٤٧).

- معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يمكن تعريف معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إجرائيا بأنه: الشخص المسئول عن نقل المعارف والمهارات والقيم المضمنة في أي برنامج تعليمي مقدم للأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية؛ لتمكينهم من فهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- مجموعة من معلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي تم بناؤها بحيث تكون متوافقة مع معايير الجودة، ومعايير إعداد معلم اللغة الأجنبية، وتغطي المهارات الثلاثة الرئيسة للتدريس(التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).
- معايير الجودة اللازمة لتصميم البرامج التدريبية، التي تم التوصل إليها وفقا للإجراءات المنهجية.
- الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ الموافق ٢٠١٤/٢٠١٥م لتطبيق تجربة البحث.

أداوت البحث:

لتحقيق أهداف البحث، أعد الباحث الأدوات الآتية:

- استبانة معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- استبانة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح.
- برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة.
- اختبار الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- بطاقة تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من كونه:

- يعد من أوائل البحوث التي تقدم برنامجا تدريبا مبنيا على ضوء معايير الجودة لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- يفيد القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث يقدم قائمة بمعايير الأداء المهني اللازمة لهؤلاء المعلمين يمكن توظيفها في البرامج التدريبية المستقبلية، خاصة وأن هذه القائمة تغطي جوانب التدريس الثلاثة الرئيسة(التخطيط – التنفيذ– التقويم)، وتتوافق مع متطلبات الجودة والاعتماد، ومعايير إعداد معلم اللغة الأجنبية.

- يفيد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال البرنامج التدريبي المقدم لهم، والذي يمكن أن يستخدم في تدريب هؤلاء المعلمين في مختلف بلدان العالم.

- يفتح المجال لباحثين آخرين في بناء برامج تدريبية مختلفة؛ لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- يفيد مصممي البرامج التدريبية، حيث قدم قائمة بمعايير جودة تصميم البرامج التدريبية، والتي تندر الإشارة إليها في الدراسات والأدبيات المختصة.

- يواكب التوجهات الحديثة في بناء البرامج التدريبية، والتي ترتكز على معايير الجودة.

- يخدم المجتمع المحلي والعالمي، حيث إن البرنامج التدريبي الذي تم إعداده يمكن الإفادة منه – إن شاء الله تعالى– في تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء داخل البلاد العربية، أم خارجها، كما أن كثيرا من المعلمين الذين تم تدريبهم في هذا البرنامج كانوا من المعلمين غير العرب، وهؤلاء بدورهم سيفيدون مما تدربوا عليه في تنمية الأداء المهني لزملائهم أو أقرانهم القائمين بتدريس اللغة العربية في بلدانهم.

الخلفية النظرية للبحث:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى عرض الخلفية النظرية للبحث، ومن ثم يتناول محورين: الأول خاص بالبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والثاني معايير الأداء المهني اللازمة لهؤلاء المعلمين، ويتبع ذلك تعقيب عام على هذه الخلفية النظرية.

وفيما يأتي توضيح ذلك:

البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى :

تؤدي البرامج التدريبية دورا مهما في التنمية المهنية للأفراد والجماعات، خاصة إذا أُحسن التخطيط لها ، وتصميمها، وتنفيذها، وفقا لـــ :

- احتياجات الأفراد الحقيقية.
- متطلبات المهنة أو الوظيفة.
- المعايير المعاصرة في المجال.
- متطلبات سوق العمل.

لذلك فإن إعداد البرامج التدريبية أمر ليس بالسهل، حيث إنه يتطلب توفير معايير لإعدادها، وتنفيذها، وتقويمها؛ لتحقق الهدف منها.

ومما يزيد من ضرورة تصميم البرامج التدريبية على ضوء معايير محددة بدقة، الدلائل من الواقع التي تشير إلى ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وأن المعلمين لا يهتمون كثيرا بحضور هذه البرامج التدريبية أو يحضرونها وهم كارهون لعدة أسباب منها: شعورهم أنها مفروضة عليهم للترقي الوظيفي، أو أنهم يحضرون البرامج التدريبية للحصول على شهادة للتقدم لوظيفة، أو أن هذه البرامج لم تبنَ على ضوء احتياجاتهم الفعلية، أو ضعف المحتوى العلمي المقدم فيها، أو غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي.

وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية، من الضروري أن يكون معلمو اللغة الأجنبية مدربين وقادرين على التواصل بنجاح من أجل مساعدة متعلمي اللغة ليس فقط على اكتساب المعلومات النحوية والمفردات الجديدة، ولكن أيضا ليكونوا قادرين على التواصل بطريقة تربط بين اللغة الهدف والثقافات الأخرى، وكذلك التخصصات، والمجتمعات المحلية عن طريق إجراء مقارنات بين لغة الأم للمتعلم ، واللغة الهدف (Swanson, 2015, 150)، وهذا يتوافق مع المعايير التي قدمها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في العام (١٩٩٦) والتي تتمثل في خمسة مجالات رئيسة تعد هيكلا عاما لتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها هي: التواصل، والثقافات، والاتصالات، والمجتمعات المحلية، والمقارنات(American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL" , 1996)، وهذه المعايير تم تطويرها في العام (٢٠١٢) في شكل أطر عامة للتمكن اللغوي في كل مهارة من مهارات اللغة وفقا للترتيب الآتي: التحدث والكتابة، والاستماع ، والقراءة (American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL" , 2012-A).

من هناك تتأكد أهمية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، حتى وإن تم إعدادهم إعدادا جيدا، حيث يشير مفهوم التدريب إلى مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحسين المعارف والقدرات المهنية مع الأخذ في الاعتبار دائما إمكانية تطبيقها في العمل(رضا، ٢٠٠٣، ١٥)، مع التركيز على الجوانب المهارية والأدائية أكثر من الجوانب المعرفية.

لذلك أشارت المفوضية الأوربية (European Commission, 2015, 79) إلى أن المعلمين الذين يقدمون الدعم اللغوي يجب أن يتم تأهليهم وتدريبهم بشكل خاص في اكتساب اللغة الثانية بما يتوافق مع المداخل التي يتم تنفيذها عمليا في أثناء التدريس، حيث إن كثيرا من معلمي اللغة الثانية بحاجة إلى التدريب على تدريس المتعلمين ليس فقط اللغة ، بل أيضا على فهم قيم التنوع من خلال دمج التنوع الثقافي في أثناء عملية التدريس.

كما أوصى المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بتزويد المسئولين عن متابعة المعلمين الجدد بالمتطلبات اللازمة للتطوير المهني المستمر؛ لتدريب المعلمين عليها في أثناء الخدمة (American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web).

ومن ثم فإن معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في حاجة إلى تنمية أدائه المهني، من خلال البرامج التدريبية ؛ لعدة أسباب من أهمها:

- الضعف في بعض مكونات برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، كما أشارت لذلك عدة دراسات(عرضت في مشكلة البحث).
- مواكبة التطورات التي تحدث في مجال تعليم اللغة، خاصة وأن هناك تطورا كبيرا في تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، وفي برامج إعداد معلميها.
- تغطية جوانب القصور في أداء كثير من المعلمين الذين لم يتم إعدادهم وتأهليهم في برامج خاصة بإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، خاصة في الدول التي تشهد إقبالا كبيرا على تعلم اللغة العربية مثل جامبيا ونيجيريا والسنغال وتركيا وإندونسيا وماليزيا، بل وفي أمريكا وبريطانيا.
- تلبية متطلبات بعض الوظائف التي تشترط حصول المتقدم لها على دورات تدريبية.
- مواكبة متطلبات بعض جهات الاعتماد التي تضع من بين معاييرها لاعتماد المؤسسات المسئولة عن إعداد المعلم ما يخص التنمية المهنية المستمرة لمنسوبيها.

ونظرا لأهمية البرامج التدريبية في تنمية الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، فقد أجريت عدة دراسات لتنمية أدائه المهني بصورة عامة أو ما يرتبط بهذا الأداء المهني من مهارات التدريس، وكان معظم هذه الدراسات خاص بمعلم اللغة العربية لأبنائها، ولم يقف الباحث –في حدود علمه– على أية دراسة لتنمية الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفيما يأتي أمثلة للدراسات التي توصل إليها:

- **دراسة رشوان، والحديبي (٢٠٠٩)** التي هدفت إلى تحديد المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها في المستوى المعرفي (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) التي ينبغي تدريب معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لذوي الإعاقة البصرية عليها، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها التي ينبغي تنميتها لدى هؤلاء المعلمين تضمنت أربع مهارات رئيسة ، انبثق عنها إحدى وثلاثون مهارة فرعية بيانها كالتالي: صياغة الأسئلة(ست مهارات فرعية) ، وتوجيه الأسئلة (سبع مهارات فرعية) ، والتنويع في الأسئلة (ثماني مهارات فرعية)، وتلقي الإجابة عن الأسئلة(عشر مهارات فرعية).

- **دراسة حسن (٢٠١١)** التي هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح وتوضيح أثره في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي في مجال اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى واتجاهاتهن نحوه، وقد توصلت هذه الدراسة إلى قائمة بمهارات التدريس الإبداعي تضمنت ثلاث مهارات رئيسة انبثق عنها خمس وأربعون مهارة فرعية ، وذلك كما يأتي: مهارات الطلاقة (ثلاث عشرة مهارة) ، ومهارات المرونة (ثماني عشرة مهارة) ، ومهارات الأصالة (أربع عشرة مهارة).
- **دراسة عبد الباسط (٢٠١١)** التي هدفت إلى إعداد برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، وتوصلت إلى قائمة بمهارات التدريس اللازمة لهؤلاء الطلاب تضمنت ست مهارات رئيسة انبثق عنها اثنتان وستون مهارة فرعية ، وتمثلت المهارات الرئيسة في: مهارات صياغة الأهداف السلوكية، ومهارات التخطيط للدرس، ومهارات التهيئة للدرس، ومهارات غلق الدرس، ومهارات تنويع المثيرات، ومهارات صياغة وتوجيه الأسئلة.
- **دراسة عطية(٢٠١٣)** التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وتوصلت إلى قائمة بمهارات التدريس تضمنت أربع مهارات رئيسة انبثق عنها تسع وعشرون مهارة فرعية ، والمهارات الرئيسة هي: مهارات التخطيط والإعداد (ثماني مهارات) ، ومهارات الأداء التدريسي (عشر مهارات) ، ومهارات التقويم (ست مهارات)، ومهارات إدارة الفصل (خمس مهارات) .

معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى :

تمثل معايير الأداء المهني أحد المحاور المهمة التي ينبغي أن يعرفها معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويكون قادرا على أدائها.

حيث إن هناك معايير عامة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، وهذه المعايير تغطي جوانب إعداده الثلاثة: الأكاديمية(اللغوية أو التخصصية)، والمهنية (التربوية)، والثقافية.

ويمكن تعريف معايير إعداد معلم اللغة الأجنبية إجرائيا بأنها: جمل خبرية تصف ما ينبغي توافره لدى الشخص المسئول عن تعليم مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بهذه المهارات من أصوات ومفردات وتراكيب، للملتحقين بأحد البرامج المقدمة لتعلم لغة أخرى غير لغة الأم، بحيث يساعدهم على فهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة الهدف، واكتسابها، وتنظيمها، وتخزينها.

ونظرا لقلة الدراسات والأدبيات التي تناولت معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بالإضافة إلى التداخل في المعايير التي قدمتها المؤسسات المختلفة لمعايير معلم اللغة الأجنبية أو اعتماد برامج إعداده ، فإن الباحث سيعرض المعايير التي قدمتها المؤسسات أو التي وردت في الأدبيات فيما يتعلق بمعايير معلم اللغة الأجنبية في مجالاتها جميعا، والتي كان أكثرها خاص بمعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، وسيتم عرض ما تم التوصل إليها مرتبا تاريخيا من الأقدم للأحدث، وذلك كما يأتي:

معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (American Council On The Teaching Of Foreign Languages "ACTFL", 2002):

قدم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية"ACTFL" في أغسطس ٢٠٠٢ معايير برامج إعداد معلمي اللغة الأجنبية (مستوى المرحلة الجامعية الأولي، والدراسات العليا)، وقد تم إقرار هذه المعايير من قبل المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE) في ١٩ أكتوبر من العام ٢٠٠٢، وهذه المعايير تضمنت ستة معايير رئيسة، قسمت إلى ستة عشر معيارا فرعيا، وذلك كما يأتي:

- **المعيار الأول: اللغة ، واللسانيات، والمقارنات:**

- **البرهنة على الكفاءة اللغوية:** يبرهن على وجود مستوى عال من الكفاءة في اللغة الهدف، ويبحث من تلقاء نفسه عن فرص لتعزيز كفاءته.
- **فهم اللسانيات:** يعرف العناصر اللغوية لنظام اللغة الهدف، ويدرك الطبيعة المتغيرة للغة، ويستوعب الفجوات في معرفة نظام اللغة الهدف.
- **تعرف المقارنة بين اللغات:** يعرف التشابه والاختلاف بين اللغة الهدف واللغات الأخرى، ويتعرف الاختلافات الرئيسة في اللغة الهدف، ويبحث من تلقاء نفسه عن فرص ليتعلم عن هذه الاختلافات.

- **المعيار الثاني: الثقافات، والآداب، والمفاهيم متعددة التخصصات:**

- **البرهنة على الفهم الثقافي:** يبرهن على فهمه الصلة بين وجهات النظر الثقافية، وتطبيقاتها، والتصرف وفقا لها، ويدمج الإطار الثقافي لمعايير تعليم اللغة الأجنبية في ممارساته التعليمية.

- **البرهنة على فهم الأدب، والنصوص الثقافية، والتقاليد:** يتعرف قيمة الأدب، والنصوص الثقافية ودورهما، ويستخدمهما في تفسير المواقف المختلفة في الثقافة الهدف.

- **دمج التخصصات الأخرى في التدريس:** يدمج معلومات من تخصصات أخرى في تعليم اللغة الأجنبية، ويتعرف وجهات النظر المتميزة التي يمكن التوصل إليها من خلال اللغة الهدف.

- **المعيار الثالث: نظريات اكتساب اللغة، والتطبيقات التعليمية:**

- **فهم اكتساب اللغة، وإنشاء فصول داعمة:** يبرهن على فهم اكتساب اللغة في مستويات النمو المختلفة، ويستخدم هذه المعرفة لتوفير فصول داعمة لبيئة التعلم، والتي تتضمن إدخال اللغة الهدف في مواقف تفاعل ذات معنى.

- **تطوير الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات التعلم وتنوع المتعلمين:** يطور مجموعة من الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات تعلم اللغة، وتلبي الاحتياجات اللغوية المختلفة للمتعلمين.

- **المعيار الرابع: دمج المعايير في المنهج والتدريس:**

- **فهم المعايير ودمجها في التخطيط:** يبرهن على فهمه الأهداف العامة لمعايير تعليم اللغة الأجنبية، ويدمج هذا الفهم في تخطيط المنهج الدراسي.

- **دمج المعايير في التدريس:** يدمج معايير تعليم اللغة الأجنبية في أثناء تدريس اللغة.

- **اختيار المواد التعليمية وتصميمها:** يستخدم المعايير وأهداف المنهج في اختيار المواد التعليمية وتصميمها، وتقويمها.

- **المعيار الخامس: تقويم اللغة والثقافة:**

- **معرفة نماذج التقويم، واستخدامها بشكل مناسب:** يعرف أن التقويم عملية مستمرة، ويبرهن على معرفة طرق متعددة للتقويم تناسب العمر والمستوى من خلال اتباع أداوت قياس مناسبة.
- **الإفادة من نتائج التقويم:** يفكر في نتائج تقويم الطلاب، ويعدل التدريس وفقا لها، ويحلل نتائج التقويم، ويستخدم النجاح أو الفشل في تحديد مسار التدريس.
- **تقديم تقرير عن نتائج التقويم:** يكتب تقريرا عن نتائج أداء الطلاب لذوي العلاقة جميعا، ويتيح فرصا لمناقشته.

- **المعيار السادس: المهنية:**

- **المشاركة في التنمية المهنية:** يشارك في فرص التنمية المهنية والتي تعزز الكفاية اللغوية والثقافية، مما ينعكس على التطبيق.
- **معرفة قيمة تعلم لغة أجنبية:** يعرف قيمة تعلم لغة أجنبية في نجاح الطلاب جميعا، ويفهم أنهم سوف يحتاجون لأن يدعوا زملاءهم وأبناء مجتمعهم لتعلم لغة أجنبية.

معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (National Council for Accreditation of Teacher Education "NCATE" , 2008):

قدم المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE) في أمريكا عددا من المعايير في فبراير ٢٠٠٨ لتكون معتمدة خلال سبع سنوات قادمة أي إلى عام ٢٠١٥، حتى تتم مراجعة هذه المعايير أو تحديثها، وكان من بين المعايير التي قدمها معايير معلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وهي كما يأتي:

- يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية أن اللغة نظام شامل ومعقد يستخدم للتواصل والتفاعل، ويستخدمون هذه المعرفة لمساعدة الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية واللغوية المتنوعة على اكتساب اللغة الإنجليزية واستخدامها في أغراض اجتماعية وأكاديمية.

- يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية طبيعة الثقافة وهوية المجموعات الثقافية ودورهما في النمو اللغوي والتحصيل الأكاديمي، ويعتمدون على هذه المعرفة لبناء البيئات التي تدعم تعلم الطلاب.
- يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ويستطيعون استخدام كل من: التدريبات، والإستراتيجيات، والمواد (الوسائل) والتقنيات القائمة على المعايير لتخطيط وتنفيذ وإدارة تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية.
- يفهم معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية مختلف القضايا والمفاهيم الخاصة بالتقويم ، وتأثيرها في تعلم الطلاب، وهم على وعي وقدرة على استخدام مجموعة متنوعة من أداوت التقويم القائمة على المعايير لتقويم الكفاية اللغوية والتحصيل للتعامل مع نمو الطلاب.
- يعرف معلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية تاريخ تدريس اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، والبحوث الحديثة، فضلا عن السياسات العامة، والأنظمة في مجال اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، ويوفرون الدعم للطلاب وأسرهم ويدعونهم لتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، ويعملون بالتعاون مع العاملين في المدرسة على تحسين تعليم الطلاب وتعلمهم.

معايير الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى

(Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL ", 2010):

قدمت الجمعية الدولية لمعلمي الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى(TESOL) بالتعاون مع المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم(NCATE) في العام ٢٠١٠ معايير للاعتراف ببرامج معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى للصفوف (الروضة – الثاني عشر) ، تضمنت خمسة مجالات، وهذه المجالات انبثق عنها أحد عشر معيارا، كما يأتي:

- **المجال الأول: اللغة :**
  - **المعيار الأول:** اللغة بوصفها نظاما.
  - **المعيار الثاني:** اكتساب اللغة ونموها.

- **المجال الثاني: الثقافة:**

- **المعيار الأول:** الثقافة بوصفها مؤثرا في تعلم الطلاب.

- **المجال الثالث: التخطيط، والتنفيذ، وإدارة التعلم.**

- **المعيار الأول:** التخطيط لتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية القائم على المعايير، وتدريس المحتوى.

- **المعيار الثاني:** تنفيذ وإدارة تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية القائم على المعايير، وتدريس المحتوى.

- **المعيار الثالث:** استخدام المصادر والتقنية بفاعلية في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وتدريس المحتوى.

- **المجال الرابع: التقويم:**

- **المعيار الأول:** القضايا المرتبطة بتقويم متعلمي اللغة الإنجليزية.

- **المعيار الثاني:** تقويم الكفايات اللغوية.

- **المعيار الثالث:** تقويم التعلم الصفي للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

- **المجال الخامس التنمية المهنية:**

- **المعيار الأول:** تاريخ اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، والبحث فيها.

- **المعيار الثاني:** التنمية المهنية، والشراكات مع الآخرين، والدعوة إلى تعلم الإنجليزية بوصفها لغة ثانية.

معايير قسم التربية في فلوريدا(Florida Department of Education, 2010):

اعتمد قسم التربية في فلوريدا (Florida Department of Education) في العام ٢٠١٠ معايير معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت خمسة مجالات، قسمت إلى اثنا عشر معيارا ، وذلك كما يأتي:

- **المجال الأول: الثقافة (التواصل عبر الثقافات):**
  - **المعيار الأول:** الثقافة بوصفها عاملا مؤثرا في تعلم متعلمي اللغة الإنجليزية.
- **المجال الثاني: اللغة وآدابها (اللغويات التطبيقية):**
  - **المعيار الأول:** اللغة بوصفها نظاما.
  - **المعيار الثاني:** اكتساب اللغة وتطورها.
  - **المعيار الثالث:** تطور القراءة والكتابة في اللغة الثانية.
- **المجال الثالث: طراق تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى:**
  - **المعيار الأول:** البحث وتاريخ اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية/ للناطقين بلغات أخرى.
  - **المعيار الثاني:** تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية القائم على المعايير، وتدريس المحتوى.
  - **المعيار الثالث:** الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية والتقنية.
- **المجال الرابع: منهج اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، وتطوير موارد التعلم:**
  - **المعيار الأول:** التخطيط للتعلم القائم على المعايير.
  - **المعيار الثاني:** موارد التعلم والتقنية.
- **المجال الخامس: التقويم (اختبارات اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، والتقويم):**
  - **المعيار الأول:** قضايا تقويم متعلمي اللغة الإنجليزية.
  - **المعيار الثاني:** تقويم الكفاية اللغوية.
  - **المعيار الثالث:** تقويم الفصول الدراسة المبني على المعايير.

معايير قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ماساتشوستس

Massachusetts Department of Elementary and Secondary) (Education, 2014

قدم قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ماساتشوستس(Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education) في أبريل ٢٠١٤ سبعة معايير لمعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، هي:

- **المعيار الأول: مبادئ اكتساب اللغة الثانية:**

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى النظريات والمبادئ الحديثة في اكتساب اللغة، ويطبق هذه المعرفة في تعزيز النمو اللغوي لمتعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بلغات أخرى.

- **المعيار الثاني: مكونات اللغة:**

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى مكونات اللغة، وبناء اللغة الإنجليزية، ويستخدم هذا الفهم لتطوير الكفاية اللغوية لدى الطلاب.

- **المعيار الثالث: الوعي بالتبادل الثقافي:**

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى دور الوعي الثقافي في تعليم اللغة وتعلمها، وإدارة الصف، ويقوم بدوره بوصفه ميسرا لنقل المتعلم من ثقافته المحلية إلى تعلم اللغة وثقافتها.

- **المعيار الرابع: المناهج وتصميم التدريس:**

يستخدم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى مدخل منظومي للتخطيط للتدريس يقوم على: الإطار العام للمناهج تعليم اللغة الإنجليزية الناطقين بلغات أخرى في ولاية ماساتشوستس، والمنهج الدراسي للبرنامج المحلي، ومخرجات التعلم المحددة بدقة.

- **المعيار الخامس: توصيل التعليم (Instructional Delivery) وإدارة الصف:**

يستخدم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى إستراتيجيات وأدوات متنوعة؛ لتيسير أنشطة التواصل والتفاعل داخل الصف، وتعزيز بيئة التعلم التعاوني ليصبح تعلما متمايزا.

- **المعيار السادس: التقويم:**

يفهم معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى ويستخدم أداوت تقويم متنوعة لتحديد مستوى الطلاب، وتعرف احتياجاتهم التعليمية، ومراقبة تطور المتعلمين.

- **المعيار السابع: النمو المهني:**

يشارك معلم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى في التعلم مدى الحياة عن طريق الاطلاع باستمرار على البحوث، والممارسات الحديثة، والبحث عن فرص التنمية المهنية، وتطبيق الأفكار الجديدة في عمله.

- **معايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(الحديبي،٢٠١٦،٤٨: ٦١):**

قدم الحديبي رصدا لمعايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، قسمها إلى ثلاثة أنواع هي: المعايير الأكاديمية، والمعايير المهنية، والمعايير الثقافية، وانبثق عن كل معيار عدد من المعايير الفرعية، وكل معيار تفرع عنه عدد من مؤشرات الأداء، وفيما يأتي عرض المعايير الثلاثة الرئيسة، وما تفرع عنها من معايير فرعية:

- **المعايير الأكاديمية:**

تضمنت المعايير الأكاديمية اثنا عشر معيارا، وكل معيار انبثق عنه عدد من مؤشرات الأداء، وقد تمثلت المعايير الأكاديمية في:

- يوظف مهارات الاستماع عندما يتواصل مع الآخرين.
- يتحدث بلغة صحيحة حديثا واضحا ومنظما وصحيحا ومعبرا.
- يقرأ بشكل صحيح.
- يكتب بلغة فصيحة معبرا عن المعلومات والأفكار والمشاعر.
- يتقن قواعد النحو والتراكيب.
- يلم بعلم الصرف.
- يلم بمفاهيم البلاغة والأدب.
- يكتشف جمال اللغة العربية من خلال فحص النصوص الأدبية وتحليلها واستخراج مكنوناتها.
- يتمكن من الثقافة العربية.
- يقدر العلاقات الاجتماعية في الثقافة العربية.
- يربط بين الثقافة العربية والإسلامية، واللغة العربية.
- يبدي اتجاها إيجابيا نحو المتطلبات الأساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- **المعايير المهنية:**

تضمنت المعايير المهنية أحد عشر معيارا، وكل معيار انبثق عنه عدد من مؤشرات الأداء، وقد تمثلت المعايير المهنية في:

- يحلل محتوى كل درس لغوي.
- يحدد مخرجات التعلم.
- يمهد للدرس بشكل صحيح.
- يدير الصف بفاعلية.
- يستخدم إستراتيجيات التدريس بصورة جيدة.
- يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما.
- يصمم أنشطة تعليمية ملائمة.
- يتواصل مع المتعلمين بفاعلية.
- يغلق الدرس بصورة جيدة.
- يستخدم أنواع تقويم مختلفة.
- يصمم الاختبارات اللغوية على أساس علمي.

- **المعايير الثقافية:**

تضمنت المعايير الثقافية أربعة معايير، وكل معيار انبثق عنه عدد من مؤشرات الأداء، وقد تمثلت المعايير الثقافية في:

- يظهر تمكنا من المعارف الثقافية اللازمة للتميز في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يظهر تمكنا من المهارات الثقافية.
- يبدي اتجاهات ثقافية إيجابية نحو ما يخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يظهر اتجاهات إيجابية نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ونظرا لأهمية أن يكون أداء معلم اللغة العربية متوافقا مع المعايير، فقد أجرى فضل الله، وسالم (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى وضع معايير لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، وتم التوصل إلى قائمة بمعايير الأداء اللغوي في ثلاثة مجالات هي: مجال مهارات الاتصال اللغوي، ومجال المفاهيم اللغوية، ومجال المعارف الأدبية، ومعايير الأداء التدريسي تضمنت أربعة مجالات هي: مجال التخطيط للتدريس، ومجال البيئة الصفية، ومجال التدريس، ومجال المسئولية المهنية.

كما قدم يونس(٢٠٠٥) معايير لجودة أداء معلم اللغة العربية بالتعليم العام تضمنت أربعة معايير رئيسة هي: معيار التحصيل والتمكن من المادة العلمية، ومعيار الثقافة العامة لمعلم اللغة العربية، ومعيار تجويد القراءة والإلقاء وتحسين الخط العربي، والمعيار التربوي.

تعقيب على الخلفية النظرية للبحث:

يتضح من عرض الخلفية النظرية ما يأتي:

- تسهم البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مما يتطلب التخطيط لها وتنفيذها وتقويمها بدقة.
- من الضروري أن تكون البرامج التدريبية المقدمة لمعلم اللغة الأجنبية متوافقة مع احتياجات المعلمين، ومتطلبات المهنة، وسوق العمل، والتوجهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها.
- أشارت عدة كتابات ودراسات سابقة إلى أهمية التنمية المهنية المستمرة لمعلم اللغة الأجنبية.
- أغلب معايير المعلم التي قدمت كانت خاصة بتعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى.
- تعد المعايير التي قدمها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في العام ٢٠٠٢م أحد المعايير الرئيسة التي كانت مرتكزا لكثير من المعايير الخاصة بمعلم اللغة الأجنبية التي ظهرت فيما بعد.
- لم يعثر الباحث –في حدود علمه– على أية دراسة أو عمل اهتم بتقديم معايير الجودة في تصميم البرامج التدريبية.
- لم يقف الباحث –في حدود علمه– على دراسات مرتبطة بصورة مباشرة بإعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أو دراسات أخرى هدفت إلى تنمية معايير الأداء المهني لديهم، لذلك عرض ما توصل إليه مما ارتبط بمعلم اللغة العربية بصورة عامة، لوجود قدر مشترك بين معلم اللغة لأبنائها، ولغير أبنائها، خاصة فيما يتعلق بالجوانب المهنية لمعلمي المواد الدراسية المختلفة.

منهجية البحث:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى توضيح الإجراءات المنهجية للبحث، ومن ثم يتناول عرضا لمجتمع البحث، وعينته، ومنهجه، والخطوات التي اتبعت عند إعداد أدوات البحث ومواده، ثم إجراءات تطبيق تجربة البحث، والمعالجة الإحصائية لبياناته، تمهيدا لعرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها. وفيما يأتي توضيح ذلك:

مجتمع البحث، وعينته:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ الموافق ٢٠١٥/٢٠١٦م ؛ وبلغ عدد مجتمع البحث في وقت تطبيق التجربة (٨٧) معلما.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٠) معلماً من معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وقد روعي عند اختيار العينة أن يكونوا من المعلمين المستهدف تدريبهم على مهارات التدريس، بوصفها متطلبا من متطلبات الحصول على درجة الماجستير(*) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المعهد.

منهجا البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

- **المنهج الوصفي:**

وذلك عند كتابة الإطار النظري للبحث، ووصف إجراءات إعداد أدواته.

- **المنهج شبه التجريبي:**

وذلك عند تطبيق تجربة البحث على المعلمين؛ ونظرا لأن البحث الحالي قدم برنامجا تدريبا مقترحا وفقا لمعايير الجودة ، ومن ثم فإن البرنامج لم يكن متوافرا لأية مجموعة من معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فقد فضل الباحث أن يتبع التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، مع التطبيقين القبلي والبعدي.

(*) يتم منح درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية من خلال دراسة عدة مقررات في فصلين دراسيين، مع إجراء بحث تكميلي، ومن بين المقررات التي يدرسها الملتحقون بالبرنامج للحصول على درجة لماجستير(العالمية) مقرر التربية العملية، وهذا المقرر مخصص له ست ساعات أسبوعيا في الفصل الدراسي الثاني، نصفها نظري، والنصف الآخر عملي، وقد قام الباحث بتدريس هذا المقرر والإشراف على المعلمين أكثر من مرة.

إعداد أدوات البحث ومواده:

فيما يأتي توضيح للخطوات التي اتبعت عند إعداد أداوت البحث ومواده:

أولا: إعداد استبانة معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد استبانة معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقا للخطوات الآتية:

١- الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد معايير الأداء المهني والمؤشرات الدالة عليها اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنميتها لدى عينة البحث.

٢ – مصادر إعداد الاستبانة:

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في عدد من الأدبيات والدراسات التي تناولت معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية (مثل: الحديبي ، ٢٠١٥-ب، ٢١٧: ٢٣٤؛ الخليفة، ٢٠١٥، ؛ مسلم، ٢٠١٥)، ومعايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مثل: الحديبي ،٢٠١٦، ٤٨: ٦١)، ومعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة الأجنبية (مثل: "American Council on The Teaching of Foreign Languages"ACTFL (2002); Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2002; North Carolina State Board of Education , 2002; Kuhlman, 2010, 123; Teachers of English to Speakers of Other Languages" TESOL ", 2010;) وخبرة الباحث الشخصية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي وإعداد المعايير(*).

(*) بفضل من الله قد شارك الباحث في وضع عدد من المعايير والمؤشرات لأكثر من جهة، سواء ما يخص للعلمين أو المتعلمين ، منها: معايير اعتماد برامج كليات التربية في مصر في العام ٢٠٠٩م، كما أنه شارك في إعداد معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج في الشارقة في العام ٢٠١٥م.

٣- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية(ملحق١) ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- ملحوظات، وضح فيها المقصود بكل من: المعايير، ومؤشرات الأداء، والمعايير المهنية.
- معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والمؤشرات الدالة على كل معيار.
- خانة لإبداء الآراء والملحوظات الإضافية.

وقد طلب من المحكمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يأتي:

- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكم من حيث:
  - اتساق مؤشرات الأداء مع المعايير المنتمية إليها.
  - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية العلمية.
  - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية اللغوية.
- إضافة ما يرونه مناسبا من معايير أومؤشرات لم ترد بالاستبانة.
- حذف المعايير أو المؤشرات التي لا تتناسب مع طبيعة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٤- ضبط الاستبانة:

لضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، ومناسبتها، تم ما يأتي:

٤-أ- عرض الاستبانة على المحكمين :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على سبعة من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامة ، وللناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة (ملحق ٨)؛ للتأكد من صدق المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، ومناسبتها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٤ –ب– تعديل الاستبانة وفقا لآراء المحكمين:

أشار المحكمون إلى مناسبة المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، وقد كانت هناك تعديلات أشاروا إليها، تمثلت في:

التعديل في صياغة المعايير:

- تعديل المعيار الخامس من المجال الأول والذي نصه: "يختار الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس اللغوي"، ليصبح " يختار الأنشطة اللغوية المناسبة للدرس"
- تعديل المعيار الخامس من المجال الثاني والذي نصه "يصمم أنشطة لغوية ملائمة"، ليصبح "ينفذ أنشطة لغوية بطريقة ملائمة".

التعديل في صياغة المؤشرات:

- تعديل المؤشر الأول من المعيار العاشر من المجال الثالث، والذي نصه: "يضع اسم الجهة العليا للعمل (وزارة التربية والتعليم مثلا) أو الشعار على ورقة الاختبار"، ليصبح "يضع اسم الجهة العليا للعمل (وزارة التربية والتعليم / الجامعة مثلا) أو الشعار على ورقة الاختبار".
- تعديل المؤشر الثاني من المعيار العاشر من المجال الثالث والذي نصه: " يكتب اسم الإدارة التعليمية على ورقة الاختبار"، ليصبح:" يكتب اسم الإدارة التعليمية (لو مكان العمل وزارة تعليم)أوالقسم العلمي(لو مكان العمل جامعة)على ورقة الاختبار".

وبذلك يكون تم ضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، وتحقيقها للهدف الذي صممت من أجله.

٥– صياغة قائمة نهائية بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقا لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(ملحق ٢)، تضمنت ثلاثة (٣) مجالات رئيسة، انبثق عنها سبعة وعشرون (٢٧) معيارا، تفرع عنها مائتان وسبعة (٢٠٧) مؤشرا من مؤشرات الأداء الدالة على التمكن من مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك كما يأتي

جدول(١)
توصيف قائمة معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

م	المجال	المعايير	مؤشرات الأداء
١	التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	٦	٣٦
٢	تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	٧	٧٠
٣	تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى	١٤	١٠١
المجموع	٣	٢٧	٢٠٧

ثانيا: إعداد استبانة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح:

تم إعداد استبانة معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح وفقا للخطوات الآتية:

١- الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد معايير الجودة ومؤشراتها التي ينبغي أن تتوافر في البرامج التدريبية بصورة عامة، والبرنامج التدريبي المقترح بصورة خاصة؛ لمراعاتها عند بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢ – مصادر إعداد الاستبانة:

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في عدد من الأدبيات التي تناولت بناء البرامج التدريبية (مثل: رضا، ٢٠٠٣؛ معمار، ٢٠١٠؛ السكارنة، ٢٠١١) وخبرة الباحث الشخصية في مجال إعداد المعايير، ومجال التدريب.

٣- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق ٣) ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- ملحوظات، وضح فيها المقصود بكل من: المعايير، ومؤشرات الأداء، معايير الجودة، والبرنامج التدريبي.
- معايير جودة تصميم البرامج التدريبية، والمؤشرات الدالة على كل معيار.
- خانة لإبداء الآراء والملحوظات الإضافية.

وقد طلب من المحكمين قراءة هذه الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يأتي:

- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكم من حيث:
  - اتساق مؤشرات الأداء مع المعايير المنتمية إليها.
  - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية العلمية.
  - وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية اللغوية.
- إضافة ما يرونه مناسبا من مؤشرات لم ترد بالاستبانة.
- حذف المعايير أو المؤشرات التي يرون عدم مناسبتها.

٤ – ضبط الاستبانة:

لضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، ومناسبتها، تم ما يأتي:

٤-أ- عرض الاستبانة على المحكمين :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامة، وللناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة، بالإضافة إلى خبير في البرامج التدريبية (ملحق٨)؛ للتأكد من صدق المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، ومناسبتها لبناء البرامج التدريبية بصورة عامة، والبرنامج التدريبي المقترح لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة.

٤-ب- تعديل الاستبانة وفقا لآراء المحكمين:

أشار المحكمون إلى مناسبة المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، وقد كانت هناك تعديلات أشاروا إليها، تمثلت في:

التعديل في صياغة المعايير:

- حذف كلمة (مناسبا) من المعيار الثاني من المجال الأول : (يتضمن البرنامج تعريفا مناسبا به في بدايته)، ليصبح (يتضمن البرنامج تعريفا به في بدايته).
- تعديل المعيار الأخير (يتم تقويم البرنامج التدريبي تقويما عاما) إلى (تتوافر أدوات تقويم للحكم على البرنامج التدريبي).

التعديل في صياغة المؤشرات:

في المجال الثاني- المعيار الأول:

- تعديل صياغة المؤشر السادس من (يتوافر في البرنامج التدريبي صور مناسبة) إلى (يتوافر في البرنامج التدريبي صور مناسبة مرتبطة بالمحتوى).
- تعديل صياغة المؤشر السابع من (يتوافر في البرنامج التدريبي أشكال مناسبة) إلى (يتوافر في البرنامج التدريبي أشكال مناسبة مرتبطة بالمحتوى)

إضافة مؤشر:

- تمت إضافة مؤشر إلى المعيار الخامس من المجال الثالث ، وهو (يتم إحالة المشاركين إلى بعض المواقع على شبكة الإنترنت).

وبذلك يكون تم ضبط الاستبانة ، والتأكد من صدقها، وتحقيقها للهدف الذي صممت من أجله.

٥- صياغة قائمة نهائية بمعايير جودة تصميم البرامج التدريبية:

بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقا لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بمعايير جودة تصميم البرامج التدريبية(ملحق ٤)، تضمنت أربعة (٤) مجالات رئيسة، انبثق عنها ستة عشر (١٦) معيارا، تفرع عنها تسعة وثمانون (٨٩) مؤشرا، وذلك كما يأتي

جدول(٢)

توصيف قائمة معايير جودة تصميم البرامج التدريبية في صورتها النهائية

م	المجال	المعايير	مؤشرات الأداء
١	مفتاح البرنامج التدريبي والتعريف به	٣	٢٠
٢	الشكل العام للبرنامج التدريبي وإخراجه	٤	٢٤
٣	التصميم العلمي لمحتوى البرنامج	٥	٢٨
٤	التعامل مع البرنامج التدريبي وتقويمه	٤	١٧
المجموع	٤	١٦	٨٩

ثالثا : إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة:

تم إعداد البرنامج التدريبي وفقا لما يأتي:

تحديد أهداف البرنامج:

تمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وقد تفرع عن هذا الهدف الرئيسة خمسة أهداف فرعية هي:

- يعدد معايير الأداء المهني الرئيسة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يخطط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بكفاءة.
- ينفذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بكفاءة.
- يقوّم أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بكفاءة.
- يبدي اتجاهات إيجابية نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مصادر إعداد البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح بناء على: قائمة معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقائمة معايير جودة تصميم البرامج التدريبية قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي المقترح ، بالإضافة إلى خبرة الباحث في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها(*)، كما تم الرجوع إلى عدد من الدراسات والأدبيات (التي عرضت في الإطار النظري) التي تناولت معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة الأجنبية بصورة عامة، ومعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة.

إعداد صورة أولية للبرنامج التدريبي:

تم إعداد صورة أولية للبرنامج التدريبي، اشتملت على أربع وحدات، الوحدة الأولى خاصة بالتعريف بالبرنامج، والوحدات الثلاثة الأخرى، خاصة بكل مجال من المجالات الثلاثة الرئيسة للأداء المهني لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

(*) شارك الباحث في إعداد كثير من البرامج التدريبية لجهات مختلفة وتنفيذها، كما أنه حاصل على عدة شهادات دولية في برامج تدريب المدربين(TOT).

وقد روعي عند إعداد محتوى البرنامج ما يأتي:

- التوافق مع معايير جودة تصميم البرامج التدريبية التي تم إعدادها.
- تضمين معايير الأداء المهني اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التي تم التوصل إليها.
- طبيعة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- طبيعة معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، حيث اشتمل الجانب النظري على المفاهيم الأساسية المرتبطة بمعايير الأداء المهني في جوانبها الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على ورش العمل التي يمارس فيها المعلمون بصورة عملية ما تم عرضه في الجزء النظري.
- وضع أشكال توضيحية ورسوم تخطيطية داعمة.
- إيجابية المشارك(المتدرب)وتفاعله.

عرض الصورة الأولية للبرنامج التدريبي على المحكمين:

تم عرض محتوى البرنامج على ثلاثة من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والتدريب للوقوف على آرائهم حول:

- مدى تحقيق محتوى البرنامج لأهدافه العامة والفرعية.
- مدى سلامة صياغة المحتوى من الناحية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة من إعداده.
- مدى ملاءمة صياغة المحتوى وتنظيمه لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة البرنامج ، وتحقيقه للأهداف العامة والفرعية المستهدفة منه.

وعلى هذا يكون تم ضبط البرنامج، والتأكد من صدقه، وتحقيقه لأهدافه.

إعداد المواد والوسائل والوسائط، والأنشطة:

تم إعداد محتوى البرنامج على شرائح العروض التقديمية(Power Point) وكان يعرض إليكترونيا من خلال الكمبيوتر على جهاز العرض الخارجي(Data Show)، بالإضافة إلى ذلك فكان يتم تنفيذ بعض الأنشطة في أثناء تنفيذ ورش العمل الخاصة بكل لقاء.

تحديد أساليب التقويم:

تمثلت أساليب التقويم في:

- اختبار قبلي للبرنامج التدريبي.
- أسئلة متنوعة في البرنامج التدريبي (صواب وخطأ- تكملة – توصيل"مزاوجة"- إجابات قصيرة- اختيار من متعدد...الخ).
- الأسئلة الشفوية والكتابية.
- التقويم المرحلي بعد الانتهاء من كل موضوع.
- التقويم العام على محتوى البرنامج في نهايته.
- اختبار بعدي للبرنامج التدريبي.
- استمارة تقويم محتوى البرنامج التدريبي من وجهة نظر المشاركين(*).
- استمارة تقويم بيئة التدريب من وجهة نظر المشاركين.
- استمارة تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر الميسر(المدرب).

صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية:

تمت صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية بعد التأكد من مناسبته، وتغطيته لمعايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وصياغته وفقا لمعايير الجودة، وتوفير الوسائل والوسائط اللازمة له، وتوفير أساليب تقويمه(ملحق ٥).

رابعا: إعداد اختبار الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد هذا الاختبار وفقا لما يأتي:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- **تحديد معايير الأداء المهني التي يقيسها الاختبار:** يقيس الاختبار معايير الأداء المهني لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى في مجالاتها الثلاث: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهي التي تم التوصل إليها من خلال استبانة معايير الأداء المهني، وما انبثق عن هذه المجالات من معايير، وما انبثق عن المعايير من مؤشرات أداء، والتي بلغ عددها (٢٠٧) مؤشرا.

(*) يحرص الباحث على استخدام كلمة (المشارك) لتدل على (المتدرب)، وكلمة (الميسر) لتدل على (المدرب)، بوصفها أكثر دلالة ومراعاة للتوجهات الحديثة في التدريب.

- **صياغة تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات لمطبق الاختبار، وأخرى للمستجيبين، ودونت هذه التعليمات في بداية الاختبار. وقد تم التأكيد أن هذا الاختبار يتم على مراحل، وليس على مرحلة واحدة، حيث إن كل مجال من المجالات الرئيسة لهذا الاختبار يمثل مرحلة يتم تقويمها على حدة، حتى وإن كان هناك ترابط وتكامل بينها.
- **صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار في صورة ستة أسئلة، يقوم معلم اللغة العربية بتنفيذ المطلوب وفقا لكل سؤال، مع مراعاة أن هناك أداءات يقوم بها المعلم كتابة، وقد ترك للمعلم (المستجيب) أن يدون إجابته فيها في ورقة الاختبار، وهناك أداءات ينفذها المعلم داخل الصف، وهي التي يتم ملاحظة المعلم فيها ملاحظة مباشرة ومقصودة.

وعلى ذلك يجدر بالباحث أن يشير إلى محدودية نتائج البحث، فيما يتعلق بقياس معايير الأداء المهني وما انبثق عنها من مؤشرات أداء، والتي تم التوصل إليها وفقا للإجراءات المنهجية.

- **إعداد الصورة الأولية للاختبار:** تكوّن الاختبار من ستة أسئلة، روعي في صياغتها أن تعكس الأداء المهني لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة مباشرة، وفقا للمجالات والمعايير والمؤشرات التي تم التوصل إليها.
- **عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على سبعة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق ٨)، وعلى الرغم من إشارة بعضهم إلى كثرة مؤشرات الأداء التي يقيسها الاختبار، إلا أنهم أشاروا إلى مناسبة الاختبار لما وضع له.
- **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بلغ عددهم (١٠) معلمين، وهم جميعا يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وبعد انتهاء تقدير الأداء المهني لديهم في محاور الاختبار جميعها، تم تفريغ النتائج تمهيداً للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب ثبات الاختبار، وصدقه، وزمنه، وهذا ما سيتضح فيما يأتي:

ثبات الاختبار:

تجدر الإشارة إلى أنه تم عرض معامل ثبات الاختبار أولا؛ نظرا لأن هناك معالجة إحصائية لحساب الصدق الذاتي للاختبار تعتمد على قيمة معامل الثبات .

ويقصـــد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها أو نتائج قريبة منها، إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم أو لهم الخصائص نفسها، وفى الظروف نفسها، أو ظروف مشابهة.

وتعد طريقـــة ألفا كرونباخ إحدى المعادلات التي تستخدم لحساب الاتساق الداخلي للاختبـــار، وقد أطلق على هذه المعادلة:" المعادلة العامة للاتساق الداخلي" (خطاب، ٢٠٠٨،٢٥٧)، وبتطبيق هذه المعادلة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار ٢١ (SPSS,V.21) وجد أن معامل ثبات الاختبار يساوي(٠.٩٧٥). وهذا يشير إلى أن ٩٧.٥ % من التشتت في تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين يعزى إلى الفروق في الدرجات الحقيقية، وأن ٢.٥% من هذا التشتت يعزى إلى أخطاء القياس.

صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار مقدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها(خطاب، ٢٠٠٨، ١٥٢؛ السيد، ٢٠١٠، ٤٥٢)، وللتأكد من صدق الاختبار تم استخدام ما يأتي:

- **صدق المحكمين:**

تم التأكـــد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين.

- **الصدق الإحصائي:**

وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن قيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (٠.٩٨٧)، وهي قيمة تشير إلى صدق الاختبار.

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال برنامج (SPSS, V.21)؛ وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من المجالات الثلاثة للاختبار مع الدرجة الإجمالية ، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين درجات مجالات تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع الدرجة الكلية

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول	٠.٩١٠	٠.٠٠٠
المجال الثاني	٠.٩٥١	٠.٠٠٠
المجال الثالث	٠.٩٧٩	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول(٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٩١٠ ، و ٠.٩٧٩)، وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة(٠.٠٠٠)؛ مما يعني أن عبارات الاختبار متسقة مع بعضها بعضا.

معامل السهولة، والصعوبة، والتمييز:

لم يتم حسابها؛ لأن الاختبار يعد اختبارا من اختبارات الأداء، وليس اختبارا تحصيليا.

زمن تطبيق الاختبار:

نظرا لأن تقدير الأداء المهني لكل معلم من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يتم في مراحل ، فقد تم تحديد زمن للإجابة عن كل مرحلة من مراحل تطبيق الاختبار على حدة، وذلك كما يأتي:

- **المرحلة الأولى:** تحليل محتوى الدرس (نصف ساعة).
- **المرحلة الثانية:** كتابة خطة الدرس (ساعة).
- **المرحلة الثالثة:** تنفيذ الدرس(خمسون دقيقة).
- **المرحلة الرابعة:** تصميم الأسئلة المقالية والموضوعية (ساعة)
- **المرحلة الخامسة:** تصميم أسئلة تقيس نواتج التعلم (أربعون دقيقة).
- **المرحلة السادسة:** تصميم ورقة الاختبار (ساعة ونصف).

- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية (ملحق ٦) استعداداً للتطبيق على عينة البحث، بالإضافة إلى بطاقة تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(ملحق ٧).

ويوضح الجدول الآتي توزيع معايير الأداء المهني على أسئلة الاختبار:

جدول (٤)

توزيع أسئلة اختبار الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على المجالات والمعايير

م	السؤال	المعيار الذي يقيسه		مجموع المعايير التي يقيسها
		المجال	المعيار	
١	١	١	١	١
٢	٢	١	٢، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦	٥
٣	٣	٢	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	٧
٤	٤	٣	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
٥	٥	٣	٦، ٧، ٨، ٩	٤
٦	٦	٣	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	٥
٦ أسئلة		٣	٢٧	٢٧

- **أداة تقدير الأداء المهني:**

تم إعداد بطاقة تقدير الأداء المهني لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات.

خامسا: بطاقة تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد هذه البطاقة وفقا لما يأتي:

- **تحديد الهدف من البطاقة:** هدفت هذه البطاقة إلى تقدير مستوى الأداء المهني لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقا للمعايير والمؤشرات التي تم التوصل إليها.
- **تحديد معايير ومؤشرات الأداء المهني التي يتم تقديرها:** تم اعتبار المجالات الثلاث: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وما انبثق عن هذه المجالات من معايير، وما انبثق عن المعايير من مؤشرات أداء، هي ما يتم تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوئها.
- **صياغة تعليمات البطاقة:** صيغت تعليمات لمن يقوم بتقدير الأداء المهني لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ودونت في بداية البطاقة.
- **إعداد الصورة الأولية للبطاقة:** تكوّنت البطاقة في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات والمعايير الفرعية الخاصة بها، والمؤشرات الدالة على كل معيار، ودون أمام كل مؤشر الدرجة التي يقدر أداء المعلم على ضوئها.

- **عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكمين:** تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على سبعة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق ٨)، وقد أشاروا إلى مناسبة البطاقة للهدف الذي صممت من أجله.
- **صياغة بطاقة تقدير الأداء المهني لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية:** تكونت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق ٧) مما يأتي:

- تعليمات استخدامها.
- بيانات يدونها القائم بتقدير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت : اسم المعلم ، والجنسية ، والتاريخ ، والموضوع ، واسم القائم بتقدير الأداء.
- جدولا عاما لتفريغ الدرجات موضح فيه: المجال، والمعيار، ودرجة المعيار، ودرجة أداء المعلم.
- جدولا يتضمن مجالات ومعايير مؤشرات الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، لتقدير الأداء وفقا لكل مؤشر من مؤشرات الأداء على حدة، وذلك من خلال تتدرج مقسم إلى محورين رئيسين: (يؤدي)، و (لا يؤدي).

في محور (يؤدي) تم تحديد خمسة مستويات هي: يؤدي بدرجة كبيرة جدا (٥)، ويؤدي بدرجة كبيرة(٤)، ويؤدي بدرجة متوسطة(٣)، ويؤدي بدرجة ضعيفة(٢)، ويؤدي بدرجة ضعيفة جدا(١).

وفي محور (لا يؤدي) كان مستوى واحدا هو لا يؤدي(٠). وذلك وفقا للجدول الآتي:

جدول(٥)

نموذج تقدير مستويات تقدير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقا لكل مؤشر

يؤدي					لا يؤدي
بدرجة كبيرة جدا ٥	بدرجة كبيرة ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جدا ١	٠

تجربة البحث:

تمت تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية:

- **اختيار عينة البحث التجريبية:** تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المطلوب تدريبهم على مهارات التدريس بوصفها متطلبا من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وكان عدد المعلمين (٢٠) معلمًا، طبقت تجربة البحث عليهم جميعا.
- **التطبيق القبلي لاختبار الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:** تم تطبيق اختبار الأداء المهني ، وما يرتبط به من بطاقة تقدير الأداء المهني تطبيقا قبليا؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لعينة البحث في معايير الأداء المهني، وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.
- **تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:** تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة على عينة البحث، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ – ٢٠١٤/٢٠١٥م، وقد استغرق التدريب أحد عشر أسبوعا بواقع ثلاث ساعات أسبوعيا، وقد روعي عند التدريب ما يأتي:
  - التعارف والتعريف: بحيث تم التعارف بين الباحث بوصفه ميسرا (مدربا)، والمعلمين بوصفهم مشاركين (متدربين)، ثم التعريف بالبرنامج التدريبي ومخرجاته المتوقعة، ومحتواه، وتوقعاتهم منه، وأساليب تقويمه، وآلية العمل وإجراءاته.
  - الاستماع إلى آراء المعلمين وتوقعاتهم واستفساراتهم.
  - توضيح أدوار كل من الميسر(المدرب)، والمشاركين(المتدربين).
  - التركيز على الجوانب التطبيقية في كل جلسة.
  - استخدام مصادر متنوعة مثل العروض التقديمية وأوراق العمل.
  - التقويم المستمر للبرنامج ومحتواه ولمدى تمكن لمشاركين.
- **التطبيق البعدي لاختبار الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:** بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، تم تطبيق اختبار الأداء المهني، وما يرتبط به من بطاقة تقدير الأداء المهني على عينة البحث تطبيقا بعديا، للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك لتعرف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- **المعالجة الإحصائية لبيانات البحث:** تمثلت المعادلات التي استخدمت في البحث الحالي في: معامل الثبات لألفا كرونباخ، ومعامل الصدق، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة اختبار (ت)، ومعادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير.

وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها:

نتائج البحث:

أولا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه : "ما معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟"

تم التوصل إلى قائمة بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاثة (٣) مجالات رئيسة، انبثق عنها سبعة وعشرون (٢٧) معيارا، تفرع عنها مائتان وسبعة (٢٠٧) مؤشرا، وذلك كما يأتي:

المجال الأول: التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

١-١- يحلل محتوى دروس اللغة العربية:

١-١-١- يستخرج المفاهيم اللغوية من الدرس.

١-١-٢- يحدد المهارات الموجودة في الدرس.

١-١-٣- يستنبط القيم من الدرس.

١-١-٤- يحدد مخرجات التعلم الموجودة في الدرس.

١-١-٥- يختار الوسائل التعليمية المناسبة.

١-١-٦- يحدد استراتيجيات التدريس الملائمة للدرس.

١-١-٧- يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس.

١-١-٨- يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس.

١-٢- يصوغ مخرجات تعلم كل درس من دروس اللغة العربية:

١-٢-١- يصوغ مخرجات التعلم بحيث تكون قابلة للقياس.

١-٢-٢- يراعي المجالات الثلاثة لمخرجات التعلم (المعرفية – المهارية- الوجدانية).

١-٢-٣- يصوغ مخرجات تعلم شاملة لعناصر الدرس.

١-٢-٤- يكتب مخرجات التعلم الخاصة بكل درس لغوي.

١-٣- يختار الوسائل التعليمية المناسبة:

١-٣-١- يختار الوسيلة التعليمية التي تحقق مخرجات التعلم للدرس.

١-٣-٢- يختار وسيلة تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس.

١-٣-٣- يختار وسيلة مناسبة لمستوى المتعلمين.

١-٣-٤- يختار وسائل تعليمية حديثة.

١-٣-٥- يختار وسيلة قابلة للاستخدام عدة مرات.

١-٣-٦- يختار وسيلة جاذبة لانتباه المتعلمين.

١-٣-٧- يستفيد من خامات البيئة في إعداد الوسيلة.

١-٤- يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس اللغوي:

١-٤-١- يختار استراتيجيات تدريس تتناسب وطبيعة دروس اللغة العربية.

١-٤-٢- يختار استراتيجيات تدريس تتناسب وحاجات المتعلمين.

١-٤-٣- يختار إستراتيجيات التدريس تتناسب وعدد المتعلمين.

١-٤-٤- يختار استراتيجيات تدريس تحقق مخرجات التعلم المستهدفة.

١-٤-٥- يختار استراتيجيات تدريس حديثة.

١-٤-٦- يوفر مناخا تعليميا ملائما لتطبيق كل إستراتيجية يستخدمها في تدريس اللغة العربية.

١-٥- يختار الأنشطة اللغوية المناسبة للدرس:

١-٥-١- يحدد أنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

١-٥-٢- يجهز المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة قبل البدء في التدريس.

١-٥-٣- يحدد أنشطة تعليمية ذات علاقة بموضوع الدرس.

١-٥-٤- يختار أنشطة تعليمية تسهم في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.

١-٥-٥- يراعي اختيار أنشطة تعليمية تتيح للمتعلمين التدريب على المهارات المضمنة في الدرس اللغوي.

١-٦- يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللغوي:

١-٦-١- يحدد أساليب تقويم متنوعة.

١-٦-٢- يراعي التدرج في أسئلة التقويم مراعاة للفروق الفردية للمتعلمين.

١-٦-٣- يراعي ارتباط التقويم بمخرجات التعلم.

١-٦-٤- يختار أساليب تقويم حديثة.

١-٦-٥- يراعي شمول التقويم لمجالات التعلم الثلاثة(المعرفية- المهارية-الوجدانية).

١-٦-٦- يحدد الواجب المنزلي.

المجال الثاني: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

٢-١- يمهد للدرس بشكل صحيح.

٢-١-١- ينوع في أساليب التمهيد.

٢-١-٢- يستخدم التمهيد لإثارة انتباه المتعلمين.

٢-١-٣- يراعي ارتباط التمهيد بموضوع الدرس.

٢-١-٤- يربط موضوعات الدرس بخبرات المتعلمين السابقة.

٢-١-٥- يراعي الزمن المخصص للتمهيد.

٢-١-٦- يراعي مناسبة التمهيد للمستوى اللغوي للمتعلمين.

٢-١-٧- يراعي مناسبة التمهيد لعمر المتعلمين.

٢-٢- يدير الصف بفاعلية:

٢-٢-١- يدير وقت الحصة بكفاءة.

٢-٢-٢- يختار الوقت المناسب لبدء الدرس.

٢-٢-٣- يختار الوقت المناسب لعرض الأسئلة الصفية.

٢-٢-٤- يتناول موضوع الدرس بشكل منطقي متسلسل.

٢-٢-٥- يضبط الصف ولا يسمح بالخروج عن موضوع الدرس.

٢-٢-٦- يتعامل مع المتعلمين وفقا لأنماطهم المختلفة

٢-٢-٧- ينوع في التعزيزات لاستمرار دافعية المتعلمين.

٢-٢-٨- يستخدم أساليب النصح والإرشاد لمواجهة المشكلات الصفية.

٢-٣- يستخدم استراتيجيات التدريس بفاعلية:

٢-٣-١- ينوع في استراتيجيات التدريس وفقا لطبيعة الدرس.

٢-٣-٢- يستخدم استراتيجيات تدريس حديثة.

٢-٣-٣- يراعي الخطوات الإجرائية لكل إستراتيجية يستخدمها في الموقف التعليمي.

٢-٣-٤- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء تطبيق الإستراتيجية.

٢-٣-٥- يستخدم استراتيجيات تدريسية تحقق مخرجات التعلم.

٢-٣-٦- يوظف مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لإشراك متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في تعلم فاعل.

٢-٣-٧- يستخدم إستراتيجيات تدريس تناسب الزمن المخصص لتدريس اللغة العربية.

٢-٣-٨- يستخدم إستراتيجيات تدريس تراعي عدد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢-٣-٩- يستخدم إستراتيجيات تدريس تراعي الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢-٣-١٠- يستخدم إستراتيجيات تدريس تسهم في تنمية المفاهيم اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢-٣-١١- يستخدم إستراتيجيات تدريس تسهم في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢-٣-١٢- يستخدم إستراتيجيات تدريس تسهم في تنمية القيم اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢-٤- يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما:

٢-٤-١- يوظف الوسيلة في التمهيد.

٢-٤-٢- يعرض الوسيلة في الوقت المناسب.

٢-٤-٣- يضع الوسيلة في المكان المناسب لها.

٢-٤-٤- يربط بين الوسيلة وموضوع الدرس.

٢-٤-٥- يربط بين الوسيلة ومخرجات التعلم المستهدفة.

٢-٤-٦- يوفر الجو الملائم لعرض الوسيلة.

٢-٤-٧- يعرض الوسيلة بشكل شائق.

٢-٤-٨- يعلق على الوسيلة في أثناء العرض.

٢-٤-٩- يوظف مصادر التعلم المتوافرة في البيئة المحلية في أثناء عملية التدريس.

٢-٤-١٠- يستخدم الوسائل البصرية المناسبة لطبيعة الدرس اللغوي.

٢-٤-١١- يستخدم الوسائل السمعية المناسبة لطبيعة الدرس اللغوي.

٢-٤-١٢- يستخدم الوسائل السمعية/البصرية المناسبة لطبيعة الدرس اللغوي.

٢-٤-١٣- يوظف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية.

٢-٤-١٤- يستخدم الوسيلة في تقويم تعلم الطلاب.

٢-٥- ينفذ الأنشطة اللغوية بطريقة ملائمة:

٢-٥-١- ينوع في الأنشطة اللغوية لمراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

٢-٥-٢- يستفيد من النشاط في تحقيق استمرارية الدافعية لدى المتعلمين.

٢-٥-٣- يربط بين النشاط وموضوع الدرس.

٢-٥-٤- يراعي أن يحقق النشاط مخرجات التعلم المستهدفة.

٢-٥-٥- يشرك المتعلمين في تنفيذ الأنشطة.

٢-٥-٦- يراعي أن يتسم النشاط بالمرونة.

٢-٥-٧- يراعي أن يوفر النشاط خبرات تعلم تساعد على ربط المتعلمين بالبيئة المحيطة.

٢-٥-٨- يستفيد من خبرات المتعلمين السابقة في تنفيذ النشاط.

٢-٥-٩- يهيئ من خلال النشاط بيئات تعليمية تنمي التفكير.

٢-٥-١٠- يراعي أن يشجع النشاط المتعلمين على تحمل مسئولية تعلمهم.

٢-٥-١١- يراعي أن يوفر النشاط خبرات تعلم تساعد على ربط المتعلمين باللغة العربية.

٢-٦- يتواصل مع المتعلمين بفاعلية:

٢-٦-١- يوفر بيئة تعليمية آمنة.

٢-٦-٢- يتفاعل مع المتعلمين في أثناء التدريس.

٢-٦-٣- يستخدم لغة عربية مناسبة لمستوى المتعلمين.

٢-٦-٤- يشارك أكبر عدد من المتعلمين في أثناء تعلمهم.

٢-٦-٥- يتعامل مع المتعلمين برفق ولين.

٢-٦-٦- يستخدم عبارات خالية من التوبيخ والنقد.

٢-٦-٧- يستخدم عبارات التعزيز لتشجيع المتعلمين على التعلم.

٢-٦-٨- يشوق المتعلمين للتعلم.

٢-٦-٩- يستجيب لأسئلة المتعلمين.

٢-٦-١٠- يوزع بصره جيدا على المتعلمين.

٢-٦-١١- يوظف تحركاته داخل قاعة الدرس بما يخدم التعلم.

٢-٦-١٢- يتحدث بصوت واضح للمتعلمين جميعا.

٢-٧- يغلق الدرس بصورة جيدة:

٢-٧-١- يلخص الدرس للمتعلمين.

٢-٧-٢- يعقب على النقاط الرئيسة في موضوع الدرس.

٢-٧-٣- يشارك المتعلمين في غلق الدرس.

٢-٧-٤- يغلق الدرس في الوقت المناسب.

٢-٧-٥- يكلف المتعلمين بالواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس.

٢-٧-٦- يكلف المتعلمين بمهمات عن الدرس القادم.

المجال الثالث: تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى:

٣-١- يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة:

٣-١-١- يربط بين الأسئلة ومخرجات التعلم المطلوبة.

٣-١-٢- يوضح المطلوب من السؤال بصورة دقيقة.

٣-١-٣- يستخدم الكلمات التي لا تحتمل أكثر من معنى.

٣-١-٤- يضع أسئلة تغطي معظم المنهج.

٣-١-٥- يراعى مناسبة الأسئلة للزمن المتاح للإجابة.

٣-١-٦- يصوغ أسئلة تتطلب إجابات محددة.

٣-١-٧- يكتب أسئلة تناسب المستوى اللغوي للمتعلمين.

٣-١-٨- يصوغ أسئلة تقيس المستويات العليا من التفكير.

٣-١-٩- يحدد درجة كل سؤال بناء على عناصر الإجابة المتوقعة له.

٣-١-١٠- يصوغ الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن المتعلمون من فهم المطلوب.

٣-١-١١- يصوغ الأسئلة لا تبدأ بكلمات أو عبارات: ماذا تظن؟ ما رأيك في؟ هل تعتقد؟ إلا عند الضرورة.

٣-١-١٢- يصوغ أسئلة متجنبا ما ليس لها إجابات محددة مثل: ماذا تعرف عن؟، اذكر ما تعرفه عن ...الخ.

٣-٢- يصوغ أسئلة "الاختيار من متعدد" صياغة صحيحة:

٣-٢-١- يطرح في رأس السؤال مشكلة محددة.

٣-٢-٢- يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن.

٣-٢-٣- يكتب رأس السؤال متجنبا استخدام صيغ النفي.

٣-٢-٤- يكتب اختيارا (بديلا) صحيحا واحدا.

٣-٢-٥- يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع (جميع ما يذكر – كل ما ذكر–جميع ما سبق ذكره – أ ،ج صواب –كل ما سبق خطأ ...).

٣-٢-٦- يصوغ البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.

٣-٢-٧- يرتب البدائل ترتيبا منطقيا (خاصة عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية، ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس، المهم أن تتبع نظاما).

٣-٢-٨- ينوع في ترتيب البدائل الصحيحة، فلا يركز على موضع واحد للبديل الصحيح.

٣-٢-٩- يرتب البدائل الصحيحة بحيث لا تكون وفقا لمتوالية بعينها (مثلا: لا تكون الإجابة الصحيحة أ –أ، ب– ب ، ج –ج ، أو أ –ب – ج –د ...الخ).

٣-٢-١٠- يصوغ البدائل بطول متقارب نسبيا؛ حتى لا يستغل الطول على أنه مفتاح للإجابة الصحيحة.

٣-٢-١١- يكتب البدائل بنمط واحد (مثلا: بجوار بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما، تحت بعضها).

٣-٣- يصوغ أسئلة "الصواب الخطأ" صياغة صحيحة:

٣-٣-١- يصوغ السؤال بحيث لا يحتمل معناه الخطأ والصواب في آن واحد.

٣-٣-٢- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التعميم(كل–جميع–قطعا–دائما– حتما).

٣-٣-٣- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التخصيص (في بعض الأحيان – في ظروف خاصة – فقط).

٣-٣-٤- يكتب السؤال بحيث يتضمن فكرة واحدة، وليس أكثر.

٣-٣-٥- يصوغ الأسئلة مراعيا التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطأ (يفضل أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في العدد تقريبا للعبارات الخطأ).

٣-٣-٦- يرتب العبارات بحيث لا تكون العلامة(صح/ خطأ) وفقا لمتوالية بعينها (مثلا: لا تكون مرتبة كما يأتي: صح صح ، خطأ خطأ، أو صح خطأ ، صح خطأ ...الخ).

٣-٣-٧- يصوغ العبارات بحيث يتجنب عبارات النفي، خاصة النفي المزدوج (نفي النفي).

٣-٤- يصوغ أسئلة "التكملة" صياغة صحيحة:

٣-٤-١- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة .

٣-٤-٢- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات محددة .

٣-٤-٣- يضع في المكان الخالي احتمالا صحيحا واحدا يكمل به المتعلم الإجابة.

٣-٤-٤- يراعي مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.

٣-٤-٥- يوزع الدرجة بالتساوي على المطلوب في كل مكان خال.

٣-٤-٦- يراعي –قدر الإمكان– تساوي الأماكن الخالية في طولها.

٣-٤-٧- يضع المكان الخالي (أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال.

٣-٥- يصوغ أسئلة "المزاوجة" صياغة صحيحة:

٣-٥-١- يكتب تعليمات واضحة لشرح أسس عملية الربط بين قائمة المقدمات، وقائمة الإجابات.

٣-٥-٢- يصوغ بنود القائمة الأولى(قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسة.

٣-٥-٣- يصوغ بنود القائمة الثانية(قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسة.

٣-٥-٤- يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.

٣-٥-٥- يستخدم عددا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.

٣-٥-٦- يكتب عددا مناسبا من البنود (يفضل أن يكون من ٤ إلى ٧ بنود) في كل قائمة منعا لإرباك المفحوص.

٣-٦- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية:

٣-٦-١- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التذكر.

٣-٦-٢- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الفهم.

٣-٦-٣- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التطبيق.

٣-٦-٤- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التحليل.

٣-٦-٥- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التركيب.

٣-٦-٦- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقويم.

٣-٧- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية:

٣-٧-١- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الملاحظة.

٣-٧-٢- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقليد.

٣-٧-٣- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التجريب.

٣-٧-٤- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الممارسة.

٣-٧-٥- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الإتقان.

٣-٧-٦- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الإبداع.

٣-٨- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية:

٣-٨-١- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الانتباه.

٣-٨-٢- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقبل.

٣-٨-٣- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الاهتمام.

٣-٨-٤- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى تكوين الاتجاه.

٣-٨-٥- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التميز بمجموعة من القيم.

٣-٩- ينوع في أساليب تقويم الدرس اللغوي وأدواته:

٣-٩-١- يستخدم الأسئلة الشفوية.

٣-٩-٢- يستخدم الأسئلة التحريرية.

٣-٩-٣- يستخدم الأسئلة المقالية.

٣-٩-٤- يستخدم الأسئلة الموضوعية.

٣-٩-٥- يشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.

٣-٩-٦- يستخدم ملفات إنجاز المتعلمين.

٣-٩-٧- يستخدم مقياس تقدير الأداء المتدرج.

٣-٩-٨- يوظف الاختبارات الإلكترونية لتقويم التعلم.

٣-١٠- يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر:

٣-١٠-١- يضع اسم الجهة العليا للعمل (وزارة التربية والتعليم / الجامعة مثلا) أو الشعار على ورقة الاختبار.

٣-١٠-٢- يكتب اسم الإدارة التعليمية (لو مكان العمل وزارة تعليم) أو القسم العلمي (لو مكان العمل جامعة) على ورقة الاختبار.

٣-١٠-٣- يكتب اسم الاختبار.

٣-١٠-٤- يكتب الفصل الدراسي المقدم فيه الاختبار.

٣-١٠-٥- يكتب العام الدراسي أو تاريخ الاختبار في مكان واضح.

٣-١٠-٦- يكتب زمن الإجابة عن الاختبار.

٣-١٠-٧- يكتب اسم واضع الاختبار، أو أسماء لجنة المختبرين (إلا في الاختبارات التي لا يراد معرفة معدها).

٣-١١- يعتني بورقة الاختبار إخراجا وتنظيما:

٣-١١-١- يكتب أسئلة الاختبار على الحاسوب.

٣-١١-٢- يستخدم نوع خط مناسب للطلاب.

٣-١١-٣- يستخدم حجم خط مناسب للطلاب.

٣-١١-٤- يتم التمييز بين السؤال الرئيس والأسئلة المتفرعة عنه.

٣-١١-٥- يصوغ الأسئلة بصورة صحيحة لغويا.

٣-١١-٦- يكتب ورقة الاختبار بحيث تخلو من الأخطاء الطباعية.

٣-١١-٧- يوجد في نهاية الورقة ما يشير إلى انتهاء الأسئلة مثل : انتهت الأسئلة، دعاء بالتوفيق.

٣-١٢- يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة:

٣-١٢-١- توجد تعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار.

٣-١٢-٢- يدون أمام كل سؤال أو سؤال فرعي الدرجة المخصصة له.

٣-١٢-٣- يصوغ الأسئلة بحيث تبتعد عن الغموض والتعقيد.

٣-١٢-٤- يصوغ أسئلة مناسبة لزمن الاختبار.

٣-١٢-٥- يكتب الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.

٣-١٢-٦- يصوغ الأسئلة بعيدا عن تكرار المطلوب من سؤال في سؤال آخر.

٣-١٢-٧- ينوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية.

٣-١٢-٨- يصوغ الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣-١٢-٩- يصوغ أسئلة تناسب الأهداف المختلفة لمقرر اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٣-١٢-١٠- يوزع الأسئلة بشكل مناسب بحيث تغطي معظم أجزاء مقرر اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٣-١٢-١١- يصوغ الأسئلة بحيث لا يختلف تصحيحها باختلاف المصحح.

٣-١٣- يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي:

٣-١٣-١- يدعم أوجه التفوق اللغوي لدى المتعلمين في شرح الدرس

٣-١٣-٢- يعالج أوجه القصور في التعلم اللغوي لدى المتعلمين.

٣-١٣-٣- يستخدم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربية.

٣-١٤- يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي:

٣-١٤-١- يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي بطريقة تدل على موضوعية التصحيح.

٣-١٤-٢- يصمم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلمين.

٣-١٤-٣- يعد تقارير دورية عن نتائج تعلم المتعلمين وفقا للأنظمة المعمول بها.

٣-١٤-٤- يحتفظ بسجلات موثوق بها يسهل الوصول إليها لمراقبة تعلم الطلاب.

٣-١٤-٥- يستخدم التقنية التي تساعده على توثيق نتائج تقويم الدرس اللغوي.

ثانيا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصه : "ما معايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟"

تم التوصل إلى قائمة بمعايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت أربعة (٤) مجالات رئيسة، انبثق عنها ستة عشر (١٦) معيارا، تفرع عنها سبعة وثمانون (٨٧) مؤشرا، وذلك كما يأتي:

المجال الأول: مفتاح البرنامج التدريبي والتعريف به:

- **تكتب البيانات الأساسية للبرنامج التدريبي بشكل مناسب:**
  - يكتب على غلاف البرنامج التدريبي الجهة التابع لها التدريب.
  - يوضع على غلاف البرنامج التدريبي شعار الجهة التابع لها التدريب.
  - يدون اسم البرنامج التدريبي بصورة مناسبة.
  - يكتب اسم معد البرنامج التدريبي.
  - تدون جهة تمويل البرنامج التدريبي– إن وجدت–.
  - يكتب تاريخ تقديم البرنامج التدريبي.
- **يتضمن البرنامج تعريفا مناسبا به في بدايته:**
  - يتضمن البرنامج التدريبي فهرسا للمحتويات.
  - تكتب مقدمة مناسبة عن البرنامج التدريبي.
  - يوضح البرنامج الفئة المستهدفة.
  - تكتب مدة تنفيذ البرنامج التدريبي.
  - يعرض البرنامج قواعد العمل التي تستخدم في أثناء التدريب.
  - يوضح البرنامج التدريبي توزيع المهام على المشاركين.
  - يوضح في البرنامج التدريبي خطوات تنفيذ الأنشطة .
  - يُعرض في بداية البرنامج التدريبي أهم مكوناته.
  - يُعرض في بداية البرنامج التدريبي أهم طرائق التدريب المستخدمة.
  - يتضمن البرنامج التدريبي إرشادات عامة لتنفيذه.

- **تتضح في البرنامج التدريبي المسؤولية الفكرية :**
  - يُكتب تعريف مناسب بالبرنامج التدريبي.
  - يُكتب تعريف مناسب عن الجهة المسئولة عن البرنامج التدريبي.
  - يُعد البرنامج التدريبي جهة أو شخص مختص في موضوع التدريب.
  - تتوافر بيانات التواصل مع المسؤولين عن البرنامج التدريبي (بريد إلكتروني، هاتف، ناسوخ "فاكس"...).

المجال الثاني: الشكل العام للبرنامج التدريبي وإخراجه:

- **يتم إخراج الشكل العام للبرنامج التدريبي بعناية:**
  - يوجد ترحيب بمستخدم البرنامج في بدايته.
  - يستخدم حجم خط مناسب لكتابة البرنامج التدريبي.
  - تستخدم أنواع خطوط مناسبة في كتابة البرنامج التدريبي.
  - يتم تبويب محتوى البرنامج التدريبي بطريقة مناسبة (باستخدام العناوين الرئيسة والفرعية).
  - توجد رسوم وأشكال تدل على محتوى البرنامج التدريبي.
  - يتوافر في البرنامج التدريبي صور مناسبة مرتبطة بالمحتوى.
  - يتوافر في البرنامج التدريبي أشكال مناسبة مرتبطة بالمحتوى.
  - يستخدم في البرنامج التدريبي ألوان مناسبة.
  - يتم تنسيق صفحات البرنامج التدريبي بشكل مناسب.
- **تصمم وحدات البرنامج التدريبي بدقة:**
  - يكتب رقم الوحدة في بدايتها.
  - يكتب عنوان الوحدة
  - تكتب الموضوعات الرئيسة في الوحدة.
  - تُعرّف المفاهيم الأساسية لموضوع الوحدة.
- **تصمم جلسات البرنامج التدريبي بدقة:**
  - يكتب رقم الجلسة في بدايتها.
  - يحدد الوقت الذي تستغرقه الجلسة التدريبية.
  - تكتب الأدوات اللازمة لتطبيق الجلسة.
  - تكتب إجراءات تنفيذ الجلسة.

- **يكتب البرنامج التدريبي بلغة صحيحة:**

- يستخدم البرنامج التدريبي اللغة العربية الفصحى، وليس العامية.
- يلتزم البرنامج التدريبي بالصحة النحوية.
- يلتزم البرنامج التدريبي بعلامات الترقيم.
- يكتب البرنامج التدريبي خاليا من الأخطاء الطباعية.
- تكتب المصطلحات الأجنبية بطرقة تميزها عن المصطلحات العربية.
- يستخدم البرنامج التدريبي الألفاظ العربية المألوفة.

المجال الثالث: التصميم العلمي لمحتوى البرنامج:

- **تكتب المخرجات المستهدفة من البرنامج التدريبي:**

- تكتب المخرجات العامة المطلوب تنميتها في بداية البرنامج التدريبي.
- تكتب مخرجات كل موضوع في بدايته.
- تتنوع المخرجات لتشمل المجالات الثلاث: المعرفية– المهارية – الوجدانية.
- تركز المخرجات على تنمية الجوانب المهارية التطبيقية.
- تصاغ المخرجات بحيث تكون قابلة للقياس.
- تركز المخرجات على نشاط المشاركين.
- يتضمن كل مخرج أداءً واحدًا.

- **يُعرض محتوى البرنامج التدريبي بشكل مناسب:**

- يعرض المحتوى العلمي بطريقة مرتبة ترتيبا منطقيا.
- يرتبط محتوى البرنامج التدريبي ارتباطا وثيقا بعنوانه.
- يتميز المحتوى العلمي المعروض في البرنامج التدريبي بالعمق.
- يتميز المحتوي العلمي المعروض في البرنامج التدريبي بالدقة العلمية.
- يتبنى البرنامج التدريبي مدخلا تربويا أو أكثر في عرض للمحتوى العلمي.
- يتناسب المحتوى العلمي مع ما يستغرقه المشاركون من وقت في البرنامج التدريبي.
- يرتبط المحتوى العلمي بالمخرجات المراد تحقيقها.

- **تستخدم طرائق تدريب مناسبة:**
  - يستخدم البرنامج أكثر من طريقة في التدريب.
  - تتنوع طرائق التدريب المستخدمة في البرنامج التدريبي.
  - تركز طرائق التدريب على المشاركين(المتدربين).
  - تتكامل طرائق التدريب لتحقيق المخرجات المستهدفة.
  - تتناسب طريقة التدريب مع المحتوى التي تستخدم له.
  - تتناسب الطرائق المستخدمة في البرنامج التدريبي مع خصائص المشاركين.
- **تتنوع الأنشطة المضمنة في البرنامج التدريبي:**
  - يوفر البرنامج أنشطة تدريب فردية.
  - يوفر البرنامج أنشطة تدريب جماعية.
  - يوفر البرنامج أنشطة تدريب شفوية.
  - يوفر البرنامج أنشطة تدريب كتابية.
- **تتنوع مصادر التعلم والتدريب المتاحة في البرنامج التدريبي:**
  - يتم توثيق المادة العلمية الموجودة في البرنامج التدريبي.
  - يتم إحالة المشاركين إلى بعض الكتب أو المراجع الإثرائية.
  - يتم إحالة المشاركين إلى بعض المواقع على شبكة الإنترنت.
  - تتاح مادة إثرائية (إضافية) في بعض جوانب البرنامج التدريبي.

المجال الرابع: التعامل مع البرنامج التدريبي وتقويمه:

- **يراعي البرنامج التدريبي خصائص المشاركين (المتدربين):**
  - يتاح كتابة اسم المشارك في مكان مناسب.
  - يتضمن البرنامج التدريبي مستويات علمية متعددة من حيث الصعوبة والسهولة.
  - يناسب البرنامج التدريبي المستوى العمري للمشاركين.
  - يناسب البرنامج التدريبي خبرات المشاركين.

- **يسهل على المشاركين التعامل مع البرنامج التدريبي :**
  - يسهل على المشاركين التعامل مع محتوى البرنامج التدريبي.
  - يسهل على المشاركين الحكم على محتوى البرنامج التدريبي.
  - يمكن اختيار أجزاء معينة من محتوى البرنامج التدريبي.
- **تتنوع أساليب تقويم محتوى البرنامج:**
  - يوجد اختبار قبلي للبرنامج التدريبي.
  - تتنوع الأسئلة المستخدمة في البرنامج التدريبي (صواب وخطأ- تكملة – توصيل- إجابات قصيرة- اختيار من متعدد...الخ).
  - تتنوع الأسئلة المستخدمة في البرنامج التدريبي بين الشفوية والكتابية.
  - يوفر البرنامج التدريبي تقويما مرحليا بعد الانتهاء من كل موضوع.
  - يوفر البرنامج التدريبي تقويما عاما على محتواه في نهايته.
  - يوجد اختبار بعدي للبرنامج التدريبي.
- **تتوافر أدوات تقويم للحكم على البرنامج التدريبي:**
  - توجد استمارة تقويم محتوى البرنامج التدريبي من وجهة نظر المشاركين.
  - توجد استمارة تقويم بيئة التدريب من وجهة نظر المشاركين.
  - توجد استمارة تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر الميسر(المدرب).

ثالثا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ، والذي نصه : "ما مكونات برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة لتنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟"

تمت صياغة البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج السؤالين الأول، والثاني، بالإضافة إلى الإفادة مما ورد في الأدبيات والدراسات التي عرضت في الخلفية النظرية للبحث، وقد تكون هذا البرنامج من أربع وحدات (الملحق ٥).

رابعا: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ، والذي نصه :" ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟"

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي باستخدام اختبار" ت"، كما قام بحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، وذلك بعد تطبيق اختبار الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تطبيقا قبليا وبعديا، وتم رصد النتائج في مجالات الأداء المهني الثلاثة الرئيسة إجمالا، وكل مجال من المجالات على حدة، ومعايير الأداء المهني المنبثقة عن كل مجال.

وفيما يأتي توضيح للنتائج التي تم التوصل إليها:

- **فاعلية البرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إجمالا:**

نظرا لأن البحث الحالي استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي، فقد تم حساب قيمة" ت" لمتوسطين مرتبطين ومتساويين في العدد. فكما يشير منسي (١٩٨٠، ١٧٢) يرتبط المتوسطان عندما يجرى اختبار قبلي على مجموعة من الأفراد، ثم بعد فترة يطبق الاختبار نفسه تطبيقا بعديا على العينة نفسها، ومن ثم تصبح ن١ هي نفسها ن٢ .

لذلك قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار٢١ (SPSS, V.21) وذلك باستخدام معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired–Samples T Test).

ويوضح الجدول الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الأداء المهني:

جـــدول (٦)
المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها لمعايير الأداء المهني إجمالا (ن=٢٠)

البيان / المجال	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
معايير الأداء المهني إجمالا	القبلي	٣٦٩.٠٠	١١٤.٦٧	٤٦٥.٤٠	١٩	١٠.١٥	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٨٣٤.٤٠	١٨٧.٢٦				

يتضح من الجدول (٦) السابق، أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (١٠.١٥) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢.٨٦١) لدرجة حرية ١٩ عند مستوى(٠.٠١) (فان دالين، ١٩٨٥، ٥٩٨؛ جابر، وكاظم، ١٩٩٦، ٤٦٠؛ Cohen & Lea,2004,231)؛ مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن استخدام البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مجالات الأداء المهني الرئيسة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ونظرا لأن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات؛ أي أن القيمة العملية يجب أن تؤخذ في الاعتبار إضافة إلى الدلالة الإحصائية، لذا يفضل أن يتم حساب حجم التأثير (حجم الفرق) عندما تكون" ت" دالة إحصائيا؛ لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، كما أن حجم التأثير يوضح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية(الدردير، ٢٠٠٦، ٧٦: ٧٧).

لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة حجم التأثير وفقا لمعادلة مربع إيتا Eta squared (أبوحطب، وصادق،١٩٩٦، ٤٣٩: ٤٤٠؛ الدردير، ٢٠٠٦، ٧٧).

ويشير خطاب (٢٠٠٨، ٤٥٩) إلى أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير وكانت موجبة، دل ذلك على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، وعلى الرغم من أنه لا توجد قواعد محددة للحكم على حجم التأثير، إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن حجم التأثير الذي تقع قيمته في العشرينيات (٠.٢٠) يشير إلى أن المعالجة التجريبية أحدثت تأثيرا ولكنه ليس كبيرا، بينما حجم التأثير الذي تقع قيمته في الثمانينيات (٠.٨٠) فأكثر يشير على أن المعالجة قوية وفعالة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشربيني(٢٠٠٧، ٤٩١) في الحكم على قيمة حجم التأثير.

والجدول(٧) الآتي يوضح قيمة حجم تأثير استخدام البرنامج التدريبي القائم على معايير الجودة في تنمية مجالات الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفقا لمعادلة مربع إيتا Eta squared :

جـــدول (٧)

قيم "ت،و2η،و d" ومستوى الدلالة لمجالات الأداء المهني إجمالا

البيان / المجال	قيمة "ت"	قيمة 2η	قيمة d	مستوى الدلالة
معايير الأداء المهني إجمالا	١٠.١٥	٠.٨٤	٤.٦٠	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول (٧) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، قد تعدت نسبة (٠.٦) مما يدل على أن استخدام البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة قد أدى إلى تنمية مجالات الأداء المهني الرئيسة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول(٦) السابق.

- **فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كل مجال على حدة من مجالات الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

يوضح الجدول (٨) الآتي قيمة" ت" ودلالتها فيما يخص تنمية كل مجال على حدة من مجالات الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جـــــدول (٨)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها لكل مجال على حدة من مجالات الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(ن=٢٠)

البيان / المجال	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	القبلي	٥٧.١٠	١٨.١٣	٨٩.٧٠	١٩	١٢.٦٦	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	١٤٦.٨٠	٣٦.٢٠				
تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	القبلي	١٤٨.٥٥	٦٨.٠٦	١٤٢.٥٠	١٩	١١.٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢٩١.٠٥	٢٨.٦٧				
تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى	القبلي	١٦٣.٣٥	٩٠.٨٨	٢٤٦.٨٠	١٩	١٠.٥٩	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٤١٠.٣٥	٦٢.٩٢				

يتضح من الجدول (٨) السابق، أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (١٢.٦٦) بالنسبة للمجال الأول (التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، وتساوي(١١.٠٠) بالنسبة للمجال الثاني(تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، وتساوي (١٠.٥٩) بالنسبة للمجال الثالث(تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى)، وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢.٨٦١) لدرجة حرية(١٩)؛ مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الأداء المهني في المجالات الثلاثة الرئيسة للاختبار لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة كان لها تأثير إيجابي في تنمية معايير الأداء المهني إجمالا، وكل مجال على حدة من المجالات الثلاثة الرئيسة.

وللتأكد من هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير لبعدي الاختبار وفقا لمعادلة مربع إيتا، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٩)

قيمتا "ت، و $\eta 2$،و d" ومستوى الدلالة لكل مجال على حدة من مجالات الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

البيان / المجال	قيمة "ت"	قيمة $\eta 2$	قيمة d	مستوى الدلالة
التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	١٢.٦٦	٠.٨٩	٥.٨١	تأثير مرتفع
تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	١١.٠٠	٠.٨٦	٥.٠٥	تأثير مرتفع
تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى	١٠.٥٩	٠.٨٦	٤.٨٦	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول(٩) السابق أن قيمة حجم التأثير في المجالات الثلاثة الرئيسة لاختبار الأداء المهني زادت جميعها عن (٠.٦)، مما يدل على أن البرنامج المقترح كان له تأثير مرتفع في تنمية كل مجال على حدة من مجالات الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول(٨) السابق.

- **فاعلية البرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال التخطيط لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

يوضح الجدول (١٠) الآتي قيمة" ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي فيما يتعلق بمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جـــــدول (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها لمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ن=٢٠)

البيان / المعيار	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
يحلل محتوى دروس اللغة العربية	القبلي	١٣.١٥	٧.٣٩	١٩.٨٥	١٩	١١.٣٦	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٣٣.٠٠	٥.١٩				
يصوغ مخرجات تعلم كل درس من دروس اللغة العربية	القبلي	٥.٨٠	٥.٤٤	١٠.٩٥	١٩	٨.٨٨	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	١٦.٧٥	٣.٣١				
يختار الوسائل التعليمية المناسبة	القبلي	١١.٣٥	٩.٥٨	١٦.١٠	١٩	٨.٢٥	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢٧.٤٥	٥.٠٢				
يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس اللغوي	القبلي	٦.٧٠	٥.٩٣	١٣.٨٠	١٩	٩.٤٥	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢٠.٥٠	٦.٠٢				
يختار الأنشطة اللغوية المناسبة للدرس	القبلي	٨.٦٠	٥.٦٦	١١.٠٥	١٩	٧.٧٤	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	١٩.٦٥	٤.٦١				
يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللغوي	القبلي	١٠.٩٠	٦.٧٣	١٣.٢٥	١٩	٧.٢٠	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢٤.١٥	٣.٩٠				

يتضح من الجدول (١٠) السابق، أن قيمة (ت المحسوبة) لمعايير الأداء المهني جميعها المنبثقة عن المجال الأول الخاص بالتخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢.٨٦١) لدرجة حرية(١٩)؛ مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الأداء المهني في المعايير الخاصة بمجال التخطيط، وهذا يؤكد أن البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة كان لها تأثير إيجابي في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

أما قيمة حجم التأثير وفقا لمعادلة مربع إيتا للبرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بالتخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١)

قيمة "ت، و η2،و d" ومستوى الدلالة لمعايير الأداء المهني الخاصة بالتخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

البيان / المعيار	قيمة "ت"	قيمة η2	قيمة d	مستوى الدلالة
يحلل محتوى دروس اللغة العربية	١١.٣٥٨	٠.٨٧	٥.٢١	تأثير مرتفع
يصوغ مخرجات تعلم كل درس من دروس اللغة العربية	٨.٨٧١	٠.٨١	٤.٠٧	تأثير مرتفع
يختار الوسائل التعليمية المناسبة	٨.٢٤٨	٠.٧٨	٣.٧٨	تأثير مرتفع
يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس اللغوي	٩.٤٤٥	٠.٨٢	٤.٣٣	تأثير مرتفع
يختار الأنشطة اللغوية المناسبة للدرس	٧.٧٣٨	٠.٧٦	٣.٥٥	تأثير مرتفع
يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللغوي	٧.٢٠٣	٠.٧٣	٣.٣١	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول(١١) السابق أن قيمة حجم التأثير في معايير الأداء المهني الخاصة بمعيار التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، زادت عن (٠.٦)، مما يدل على أن البرنامج المقترح كان له تأثير مرتفع في تنمية هذه المعايير، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول(١٠) السابق.

- **فاعلية البرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تنفيذ دروس اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

يوضح الجدول (١٢) الآتي قيمة " ت" ودلالتها في التطبيقين : القبلي، والبعدي فيما يتعلق بمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (١٢)
المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها لمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ن=٢٠)

البيان / المعيار	التطبيق		المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
يمهد للدرس بشكل صحيح.	القبلي	٧	١٧.٠٠	٩.٧٢	١٣.٦٥	١٩	٦.٦٢	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي		٣٠.٦٥	٢.٩٤				
يدير الصف بفاعلية	القبلي	٨	١٧.٢٠	٩.٢٣	١٥.٦٥	١٩	٧.٦٥	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي		٣٢.٨٥	٥.٩٠				
يستخدم استراتيجيات التدريس بفاعلية	القبلي	٩	١٦.٩٥	١١.٧٩	٢٨.١٥	١٩	٨.٤٦	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي		٤٥.١٠	٧.٢٠				
يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما	القبلي	١٠	٢٤.٢٥	١٦.١٦	٣٠.٠٥	١٩	٩.٣٦	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي		٥٤.٣٠	٩.٣٥				
ينفذ الأنشطة اللغوية بطريقة ملائمة	القبلي	١١	١٨.٥٥	١١.٣٢	٢٣.٤٠	١٩	١٠.٠٦	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي		٤١.٩٥	٨.٨١				
يتواصل مع المتعلمين بفاعلية	القبلي	١٢	٣٩.٢٥	١٣.١٤	١٦.٧٠	١٩	٧.٢٦	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي		٥٥.٩٥	٦.٢٠				
يغلق الدرس بصورة جيدة:	القبلي	١٣	١٤.٧٠	٦.٢٧	١٠.٩٥	١٩	١٠.١٤	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي		٢٥.٦٥	٤.٤٠				

يتضح من الجدول (١٢) السابق، أن قيمة (ت المحسوبة) لمعايير الأداء المهني جميعها المنبثقة عن مجال تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢.٨٦١) لدرجة حرية(١٩)؛ مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الأداء المهني في المعايير الخاصة بمجال تنفيذ الدروس، وهذا يؤكد أن البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة كان لها تأثير إيجابي في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

أما قيمة حجم التأثير وفقا لمعادلة مربع إيتا للبرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تنفيذ الدروس، فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣)
قيمة "ت، و η2،و d" ومستوى الدلالة لمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

البيان / المعيار	قيمة "ت"	قيمة η2	قيمة d	مستوى الدلالة
يمهد للدرس بشكل صحيح	٦.٦١٨	٠.٧٠	٣.٠٤	تأثير مرتفع
يدير الصف بفاعلية	٧.٦٤٩	٠.٧٥	٣.٥١	تأثير مرتفع
يستخدم استراتيجيات التدريس بفاعلية	٨.٤٦٣	٠.٧٩	٣.٨٨	تأثير مرتفع
يستخدم الوسائل التعليمية استخداما سليما	٩.٣٦٤	٠.٨٢	٤.٣٠	تأثير مرتفع
ينفذ الأنشطة اللغوية بطريقة ملائمة	١٠.٠٥٨	٠.٨٤	٤.٦١	تأثير مرتفع
يتواصل مع المتعلمين بفاعلية	٧.٢٦٤	٠.٧٤	٣.٣٣	تأثير مرتفع
يغلق الدرس بصورة جيدة	١٠.١٤٢	٠.٨٤	٤.٦٥	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول(١٣) السابق أن قيمة حجم التأثير في معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، زادت عن (٠.٦)، مما يدل على أن البرنامج المقترح كان له تأثير مرتفع في تنمية هذه المعايير، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول(١٢) السابق.

- **فاعلية البرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى:**

يوضح الجدول (١٤) الآتي قيمة" ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي فيما يتعلق بمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى:

جدول (١٤)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها لمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى (ن=٢٠)

البيان / المعيار	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة	القبلي	٢٢.٧٥	١٣.٢٠	٢٦.٥٠	١٩	٨.١٤	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٤٩.٢٥	٨.٠٦				
يصوغ أسئلة "الاختيار من متعدد" صياغة صحيحة	القبلي	١١.٥٠	١١.٨٧	٣٠.٢٥	١٩	٨.٨٤	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٤١.٧٥	٩.٤٤				
يصوغ أسئلة "الصواب الخطأ" صياغة صحيحة	القبلي	٨.٥٥	٩.٤٤	١٩.٨٥	١٩	٨.٨٨	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢٨.٤٠	٧.١٢				
يصوغ أسئلة "التكملة" صياغة صحيحة	القبلي	١٣.٦٥	١٠.١٧	١٤.٤٥	١٩	٧.١٠	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢٨.١٠	٥.٠٥				
يصوغ أسئلة "المزاوجة" صياغة صحيحة	القبلي	٨.٠٠	٦.٥٠	١٣.٩٥	١٩	٨.٣٤	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢١.٩٥	٥.٦٦				
يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية	القبلي	٨.٠٠	٧.٣٠	١٣.٦٥	١٩	٧.٧٨	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٢١.٦٥	٤.٧٠				
يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية	القبلي	٥.٢٥	٥.٢٦	١٣.٦٠	١٩	٧.٣٧	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	١٨.٨٥	٦.١٨				
يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية	القبلي	٤.١٠	٣.٨٩	١١.٥٥	١٩	٧.٤٥	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	١٥.٦٥	٦.٧٨				
ينوع فى أساليب تقويم الدرس اللغوي وأدواته	القبلي	١٣.٠٥	٥.٩٦	١٨.١٠	١٩	٩.٥٤	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٣١.١٥	٦.٧٦				
يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر	القبلي	١٧.٣٥	١٠.٢٠	١٥.٧٥	١٩	٦.٦٣	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٣٣.١٠	٣.٠٨				
يعتنى بورقة الاختبار إخراجا وتنظيما	القبلي	٢٠.٣٥	٩.٠٤	١٥.١٥	١٩	٣.٧١	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٣٥.٥٠	١٢.٠١				
يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة	القبلي	٢٢.٥٠	١١.٧١	٢٦.٧٥	١٩	٩.٤٥	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٤٩.٢٥	٥.٠٠				
يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي	القبلي	١١.٣٠	٣.١٠	٧.٣٥	١٩	٩.٤٤	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	٣.٩٥	٢.٨٩				
يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي	القبلي	٤.٣٥	٤.٦٧	١٢.٨٠	١٩	٧.٩٢	دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)
	البعدي	١٧.١٥	٦.٩٧				

يتضح من الجدول (١٤) السابق، أن قيمة(ت المحسوبة) لمعايير الأداء المهني جميعها المنبثقة عن مجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى ، أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (٢.٨٦١) لدرجة حرية(١٩)؛ مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الأداء المهني في المعايير الفرعية لمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى، وهذا يؤكد أن البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة كان لها تأثير إيجابي في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى.

أما قيمة حجم التأثير وفقا لمعادلة مربع إيتا للبرنامج المقترح في تنمية معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٥)
قيمتا "ت، و $\eta 2$،و d" ومستوى الدلالة لمعايير الأداء المهني الخاصة بمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى

البيان / المعيار	قيمة "ت"	قيمة $\eta 2$	قيمة d	مستوى الدلالة
يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة	٨.١٤٢	٠.٧٨	٣.٧٤	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة "الاختيار من متعدد" صياغة صحيحة	٨.٨٤٢	٠.٨٠	٤.٠٦	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة "الصواب الخطأ" صياغة صحيحة	٨.٨٨١	٠.٨١	٤.٠٧	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة "التكملة" صياغة صحيحة	٧.٠٩٨	٠.٧٣	٣.٢٦	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة "المزاوجة" صياغة صحيحة	٨.٣٤١	٠.٧٩	٣.٨٣	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية	٧.٧٧٧	٠.٧٦	٣.٥٧	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية	٧.٣٦٨	٠.٧٤	٣.٣٨	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية	٧.٤٥٢	٠.٧٥	٣.٤٢	تأثير مرتفع
ينوع في أساليب تقويم الدرس اللغوي وأدواته	٩.٥٤٠	٠.٨٣	٤.٣٨	تأثير مرتفع
يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر	٦.٦٣١	٠.٧٠	٣.٠٤	تأثير مرتفع
يعتني بورقة الاختبار إخراجا وتنظيما	٣.٧١٤	٠.٤٢	١.٧٠	تأثير مرتفع
يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة	٩.٤٤٦	٠.٨٢	٤.٣٣	تأثير مرتفع
يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي	٩.٤٣٦	٠.٨٢	٤.٣٣	تأثير مرتفع
يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي	٧.٩١٧	٠.٧٧	٣.٦٣	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول(١٥) السابق أن قيمة حجم التأثير في معايير الأداء المهني الخاصة بمجال تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى ، زادت عن (٠.٦)، مما يدل على أن البرنامج المقترح كان له تأثير مرتفع في تنمية هذه المعايير، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول(١٤) السابق.

تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى قائمة بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاثة مجالات رئيسة، انبثق عنها سبعة وعشرون (٢٧) معيارا، تفرع عنها مائتان وسبعة (٢٠٧) مؤشرا.

وهذه المجالات الثلاثة تشتمل المهارات الرئيسة للتدريس: التخطيط ، والتنفيذ، والتقويم، وقد تضمن كل مجال من المجالات الثلاثة عددا من المعايير، وهذه المعايير روعي عند تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عليها أن تكون مرتبة ترتيبا منطقيا من ناحية، وأن تكون قابلة للتطبيق المباشر من ناحية أخرى.

ونظرا للارتباط والتكامل بين مجالات الأداء المهني الرئيسة والتي تتضمن التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، فقد تم الربط بين هذه المجالات كل فيما يخصه، ثم إضافة ما يخص كل مجال على حدة، فمثلا معيار: (يختار الوسائل التعليمية اختيارا دقيقا) يمثل معيارا من معايير مجال التخطيط، وهذه الوسائل التعليمية عندما تستخدم في أثناء التدريس تصبح معيارا من معايير مجال التنفيذ، وهكذا في كثير من معايير الأداء المهني.

ولذلك يمكن القول إن بناء هذا المجالات والمعايير والمؤشرات تتوافق مع التوجه الحديث الذي يرى أهمية بناء برامج إعداد المعلم بصرف النظر عن تخصصه على ضوء المستويات المعيارية المناسبة له، والتي تتمثل في مجالات رئيسة أهمها: المجال الأكاديمي أو التخصصي، والمجال المهني أو التربوي، والمجال الثقافي.

ويصف المجال المهني أو التربوي ما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويكون قادرًا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه، وتتضمن ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بكيفية تدريسه المحتوى العلمي بصورة تحقق الهدف من التعلم بوصفه مسئولا عن تنمية المتعلمين تنمية شاملة(الحديبي، ٢٠١٥–أ، ٢٦٠؛ الحديبي ، ٢٠١٦، ٤٧).

وعلى هذا يتفق البحث الحالي مع ما بعض ما أشار إليه كل من:

- **الحديبي(٢٠١٥-أ):** الذي قدم تصورا مقترحا لمعايير معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، قسم فيه هذه المعايير إلى ثلاثة أنواع: المعايير الأكاديمية، والمعايير المهنية، والمعايير الثقافية، بلغ عدد المعايير ثلاثة وسبعين(٧٣) معيارا، انبثق عنها خمسمائة سبعة وستون(٥٦٧) مؤشرا.
- **الحديبي (٢٠١٥-ب، ٢١٧: ٢٣٤):** الذي قدم وصفا لمعايير تقويم الدرس اللغوي، وقسمها إلى سبعة (٧) معايير، وكل معيار انبثق عنه عدد من النقاط المرجعية، وكل نقطة مرجعية قسمت إلى عدد من المؤشرات، وتمثلت المعايير في الآتي :
  - يتمكن من المعارف الأساسية لتقويم الدرس اللغوي.
  - يصوغ الأسئلة صياغة علمية صحيحة.
  - يصوغ الأسئلة الصفية ويوجهها بشكل صحيح.
  - يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المختلفة.
  - يستخدم أنواعا متعددة لتقويم الدرس اللغوي من حيث أساليبه وأوقاته.
  - يصمم ورقة الاختبار اللغوي تصميما علميا صحيحا.
  - يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي ويوثقها.
- **الخليفة (٢٠١٥):** الذي قدم وصفا لمعايير تخطيط الدرس اللغوي، وقسمها إلى ثمانية (٨) معايير، وكل معيار انبثق عنه عدد من المؤشرات، وتمثلت المعايير في الآتي :
  - الإطار العام لخطة الدرس اللغوي.
  - أهداف الدرس اللغوي.
  - محتوى الدرس اللغوي.
  - طريق التدريس.
  - الوسائل وتقنيات التعليم.
  - الأنشطة التعليمية.
  - أساليب التقويم.
  - الواجبات المنزلية.

- **مسلم (٢٠١٥):** الذي قدم وصفا لمعايير تنفيذ الدرس اللغوي، وقسمها إلى ثلاثة وعشرين معيارا، وكل معيار انبثق عنه عدد من المؤشرات، وتمثلت هذه المعايير في الآتي :
  - تهيئة غرفة الدرس اللغوي.
  - إدارة اللقاء اللغوي الأول.
  - إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس اللغوي الجديد.
  - التهيئة الحافزة للدرس اللغوي.
  - عرض الدرس اللغوي وشرحه.
  - تدريب الطلاب على المهارات اللغوية المستهدفة في الدرس اللغوي.
  - ربط الدرس اللغوي ربطا يحقق تكامل اللغة واستخدام الخبرات التربوية فيها.
  - توظيف الأنشطة اللغوية الوظيفية والإبداعية توظيفا مناسبا.
  - استخدام السبورة المدرسية استخداما صحيحا في الدرس اللغوي.
  - استخدام طرائق وأساليب تدريسية مناسبة للدرس اللغوي.
  - تنفيذ العروض اللغوية التطبيقية والوظيفية.
  - تنفيذ التدريس الاستكشافي الموجه للدرس اللغوي.
  - الاستحواذ على الانتباه للدرس اللغوي.
  - استثارة الدافعية للتعلم.
  - حيوية المعلم في أثناء تنفيذ الدرس اللغوي.
  - التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الدرس اللغوي.
  - استخدام الوسائل في تعلم الدرس اللغوي.
  - صياغة الأسئلة اللغوية، وطرحها، ومعالجتها.
  - تعزيز تعلم الدرس اللغوي.
  - ضبط النظام داخل الصف.
  - تلخيص الدرس اللغوي.
  - تعيين الواجبات اللغوية المنزلية، ومعالجتها.
  - غلق الدرس.

- **الحديبي (٢٠١٦، ٤٨: ٦١):**الذي قدم رصدا لمعايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، قسمها إلى ثلاثة أنواع ، هي المعايير الأكاديمية، والمعايير المهنية، والمعايير الثقافية، وفيما يخص المعايير المهنية، فقد قدم تسعة معايير، وكل معيار انبثق عنه عدد من مؤشرات الأداء، وقد تمثلت المعايير المهنية في:
  - يحلل المعلم محتوى كل درس لغوي.
  - يحدد المعلم مخرجات التعلم.
  - يدير المعلم الصف بفاعلية.
  - يستخدم المعلم إستراتيجيات التدريس بصورة جيدة.
  - يستخدم المعلم الوسائل التعليمية استخداما سليما.
  - يصمم المعلم أنشطة تعليمية ملائمة.
  - يغلق المعلم الدرس بصورة جيدة.
  - يستخدم المعلم أنواع تقويم مختلفة.
  - يصمم المعلم الاختبارات اللغوية على أساس علمي.

ووفقا للبيانات التي وردت في الجداول (٦، و٨، و١٠، و١٢، و١٤) والتي دلت على أن استخدام البرنامج المقترح القائم على معايير الجودة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء في المجالات إجمالا، أم كل مجال على حدة، أو في المعايير الخاصة بكل مجال، وهذا ما يؤكده ما ورد في الجداول(٧، و٩، و١١، و١٣، و١٥)، فإن الباحث يعزو هذا التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح إلى ما يأتي:

- تصميم البرنامج التدريبي بناء على معايير الجودة؛ كان سببا في ترتيبه، وتنظيمه ، وإخراجه بطريقة تجعل المشاركين فيه يشعرون بأهمية كل جزئية من أجزاء البرنامج في أدائهم المهني.
- كتابة المخرجات المتوقعة للبرنامج بصورة عامة، ولكل وحدة من وحدات البرنامج التدريبي في البداية، جعل المشارك(المتدرب) يتعرف المطلوب والمتوقع منه قبل البدء في البرنامج التدريبي.

- تنوع الإستراتيجيات والطرائق التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي، كانت سببا في تلبية متطلبات أنماط التعلم والتدريب لدى المشاركين في البرنامج.
- تنوع التدريبات والأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي، أسهمت في تحقيق المخرجات المطلوبة.
- التركيز على الجانب التطبيقي وليس النظري، كان له دور كبير في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، حيث تم الاتفاق مع المشاركين في البرنامج التدريبي على الاهتمام بالتطبيق وليس التنظير، مما جعلهم يركزون على اكتساب المعايير المهنية وما ينبثق عنها من مؤشرات وتطبيقها عمليا بعد تعرف متطلباتها.
- التقويم المستمر لجلسات البرنامج التدريبي، كان يسهم في تعرف كل مشارك من مستواه في كل جزء من أجزاء البرنامج، فكان بمثابة التغذية الراجعة التي يستطيع المشارك(المتدرب)، والميسر(المدرب) من تعرف أماكن القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجها، والفرص لاستثمارها.

وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت في نتائجها إلى تنمية مهارات التدريس بوصفها من دلائل معايير الأداء المهني لدى المعلمين مثل: رشوان والحديبي، ٢٠٠٩؛ حسن، ٢٠١١؛ عبد الباسط، ٢٠١١؛ عطية ٢٠١٣.

توصيات البحث:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم **التوصيات** الآتية:

- بناء على قائمة معايير الأداء المهني التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بضرورة اعتماد هذه المعايير في بناء برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتدريبهم، وتقويم أدائهم بناء عليها، خاصة وأنه روعي فيها أن تكون متكاملة، ومتوازنة، كما روعي أن تكون متوافقة مع التوجهات الحديثة في المعايير المهنية للمعلم بصورة عامة، ومعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة.
- بناء على قائمة معايير تصميم البرامج التدريبية التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بضرورة تصميم البرامج التدريبية بناء على هذه المعايير؛ خاصة مع ندرة الدراسات والأدبيات التي تناولت معايير تصميم البرامج التدريبية؛ لأن بناء البرنامج التدريبية وتصميمها بناء على معايير الجودة يسهم في التمكن من المهارات المطلوب التدريبي عليها من ناحية، والتوافق والمواءمة مع متطلبات الجودة ومعاييرها من جهة أخرى.
- ضرورة الاهتمام ببناء البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على معايير الجودة، بحيث يتوافر في هذه البرامج الجوانب العلمية والفنية والشكلية المطلوبة.
- الاهتمام بتوجيه برامج تدريبية متنوعة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يواكبون المستجدات في التخصص، ويتمكنون من تنمية مخرجات التعلم المطلوبة لدى المتعلمين.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مهارات التدريس الخاصة بكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر(الأصوات ، والمفردات، والتراكيب).

مقترحات البحث:

أما عن المقترحات التي يمكن تقديمها بناء على ما توصل إليه البحث الحالي فهي كما يأتي:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير إعداد معلم اللغة الأجنبية في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات توظيف التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم القصص الرقمية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الثقافي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تقويم برامج إعداد معلمي اللغة للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.
- تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة واحتياجاتهم التدريبية.
- تصور مقترح لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- آدم، زاليكا، (٢٠٠٥)، برنامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وأثره في تطوير أدائهم بولاية ملاكا: دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

٢- أبو بكر، يوسف الخليفة،(٢٠٠٠)، الإعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ندوة تطوير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص ص ١: ١٠.

٣- بيلي، كاتلين،(٢٠١٥)، الإشراف على معلم اللغة: مدخل دراسة الحالة، (ترجمة: السويد، محمد علي، وطلبية، عنتر صلحي)، جامعة القصيم، النشر العلمي والترجمة.

٤- جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري (١٩٩٦)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ط٢.

٥- الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠١٥-أ)، تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد٣٨، ص ص ٢٥٣: ٢٩٥.

٦- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠١٥-ب)، معايير تقويم الدرس اللغوي، في : الزهراني، مرضي غرم الله(محرر)، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد ١٣.

٧- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠١٦)، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها ، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط٢.

٨- حسن، سناء محمد ، (٢٠١١) ، برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي في مجال اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى واتجاهاتهن نحوه، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٩، أبريل، ص ص ١٠٨ : ١٤٢.

٩- حسنين، محمد رفعت، (٢٠١٥)، فاعلية بعض إستراتيجيات التدريس القائمة على التفكير الجمعي في تنمية تحصيل مادة طرق تدريس الثقافة العربية والاتجاه نحو مشاركة المعرفة لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٢٣ ، العدد ١، الجزء١، يناير، ص ص ١: ٥٠.

١٠-أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال، (١٩٩٦)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥.

١١-حلبية، مسعد محمد إبراهيم ،(٢٠١٣)، تطوير بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٠، الجزء ٢، أغسطس، ص ص ١٨١: ٢١٣.

١٢-حلبية، مسعد محمد إبراهيم، (٢٠١١)، تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١١١، يناير، ص ص ١٤٤: ١٨٧.

١٣-خطاب، علي ماهر (٢٠٠٨)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الانجلو المصرية، ط٧.

١٤-الخليفة، حسن جعفر، (٢٠١٥)، معايير تخطيط الدرس اللغوي، في : الزهراني، مرضي غرم الله(محرر)، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد ١٣.

١٥-الدردير، عبد المنعم أحمد، (٢٠٠٦)، الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.

١٦-رتشارد، جاك، وفيريل، توماس،(٢٠١٦)، التنمية المهنية لمعلمي اللغة: إستراتيجيات لتعلم المعلم، (ترجمة: عبد الله، عمر الصديق، وعبد الله، صديق عمر الصديق، مراجعة: صبير، عبد الناصر عثمان)، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الإصدار٥٢.

١٧-رشوان، أحمد محمد علي، والحديبي، علي عبد المحسن عبد التواب، (٢٠٠٩)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية ، كلية التربية، جامعة أسيوط ، المجلد ٢٥، العدد ١ ، الجزء ٢، يناير، ص ص ٤٣٠: ٤٩٣.

١٨-رضا، أكرم،(٢٠٠٣)، برنامج تدريب المدربين: كيف تكون مدربا مؤثرا، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية.

١٩-السحيمي، مشعل رابح، (٢٠١٥)، الاحتياجات التدريبية لهيئة أعضاء التدريس العاملين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٠- السكارنة، بلال خلف، (٢٠١١)، اتجاهات حديثة في التدريب، عمان، دار المسيرة.

٢١- الشربيني، زكريا (٢٠٠٧)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٢٢- صالح، محمود إسماعيل،(٢٠٠٠)، الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، ندوة تطوير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص ص ١٤٠: ١٥٤.

٢٣- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٩٩)، المعلم: كفاياته وإعداده وتدريبه، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٤- عبد الباسط، محمود هلال (٢٠١١)، برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد ٢٩، يناير، ص ص ٢٦٣: ٣٣٠.

٢٥- عبد التواب، عبد التواب عبد اللاه،(١٩٨٧)، إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوءء الاتجاهات التربوية لحديثة لتعليم اللغة الأجنبية: دراسة حالة على المجتمع الإندونيسي، المجلة التربوية، القاهرة، ج٢، فبراير، ص ص ٢٥٩: ٢٩٥.

٢٦- عبد الله، عمر الصديق،(٢٠٠٦)، دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، ص ص ١٦١: ١٩٦.

٢٧- عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه ،(٢٠١٣)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، العدد ٣٣، يناير، ص ص ١- ٤٦.

٢٨- العكايشي، بشرى أحمد،(٢٠١٦)، كفاءات المعلم الذاتية اللازمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، بالتعاون مع جامعة الشارقة، ٢-٣ مارس، ص ص ٤٠١: ٤١٧.

٢٩-فان دالين، ديوبولد ب، (١٩٨٥)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ت: نوفل، محمد نبيل، والشيخ، سلمان الخضري ، وغريال، طلعت منصور، مراجعة: عثمان، سيد أحمد)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣.

٣٠-فرانسوا، ليبين، (٢٠١٥)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة "ماروا" بجمهورية الكاميرون على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣١- فضل الله، محمد رجب، وسالم، مصطفى رجب (٢٠٠٤)،معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تكوين المعلم، المجلد الثاني، يوليو ، ص ص ٨٥٢ : ٨٨٥.

٣٢- القحطاني، سعد علي، (٢٠١٣)، استخدام الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجربة معهد اللغويات بجامعة الملك سعود، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٩، ع ٤، ص ص ٣٦٥: ٣٧٦.

٣٣- المحمود، محمود عبد الله،(٢٠٠٧)الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد تعليم اللغة في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٤-مدكور، علي أحمد، (١٩٨٥)، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الرباط، منشورات الإيسيسكو.

٣٥- مدكور، علي أحمد،(٢٠٠٥)،معلم المستقبل، نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٦-مسلم، حسن أحمد، (٢٠١٥)، معايير تنفيذ الدرس اللغوي ودعمه وتعزيزه، في : الزهراني، مرضي غرم الله(محرر)، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد ١٣.

٣٧-معمار، صلاح صالح،(٢٠١٠)، التدريب: الأسس والمبادئ، عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٨-منسي، محمود عبد الحليم (١٩٨٠)، مقدمة في الإحصاء النفسي والتربوي، القاهرة، دار المعارف.

٣٩- الناقة، محمود كامل،(٢٠٠٢)، برنامج الإعداد التربوي لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى(تصور مقترح): الأسس، الكفايات، الأهداف، مجلة الجامعة الإسلامية، رابطة الجامعات الإسلامية، ع ٣٦، ص ص ٣٤٧: ٣٥٧.

٤٠-هريدي، إيمان أحمد محمد، (٢٠١٥)، تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٢١٠، نوفمبر، ص ص ١٦٢: ٢٠٤.

٤١-يونس، محمد محمد، (٢٠٠٥)، معايير جودة أداء معلم اللغة العربية بالتعليم العام، المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف، يناير، ص ص ٢٤١: ٢٤٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

42- American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL" , (1996) , Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century , Yonkers , The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

43- American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", (2002), Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (Initial Level-Undergraduate & Graduate),Yonkers, The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

44- American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL" , (2012-A), ACTFL Proficiency guidelines 2012, Alexandria.

45- American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", (2012-B), Teacher Recruitment and Retention, Retrieved from: http://www.actfl.org/news/position-statements/teacher-recruitment-and-retention.

46- Cohen, Barry & Lea, Brooke (2004), Essentials of Statistics for the Social and Behavioral Sciences, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey.

47- European Commission, (2015), Language teaching and learning in multilingual classrooms, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

48- Florida Department of Education, (2010), Florida Teacher Standards for ESOL, Florida

49- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, (2002), Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue, Washington, DC: Council of Chief State School Officers

50- Kuhlman, Natalie A., (2010), Developing Foreign Language Teacher Standards in Uruguay, Gist Education and Learning Research Journal, Vol. 4, No. 1, Nov. pp. 107:126

51- Mann, Steve,(2005), The language teacher's development, Language Teach, Cambridge University Press , Vol.38, p p 103: 118

52- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, (2014), Massachusetts Professional Standards for Teachers of Adult English Speakers of Other Languages :What ESOL Instructors Need to Know and Be Able to Do, Massachusetts.

53- National Council for Accreditation of Teacher Education"NCATE", (2008), Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington.

54- North Carolina State Board of Education , (2002), Standards for Second Language Teachers, North Carolina.

55- Scarinom Angela and Liddicoatm Anthony J , (2009), Teaching and Learning Languages : A Guide , Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.

56- Swanson, Pete,(2013), From Teacher Training Through the First Year on the Job: Changes in Foreign Language Teacher Efficacy, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Centre for Language Studies National University of Singapore, Vol. 10, No. 1, pp. 5:16.

57- Swanson, Pete,(2015), Spanish Teachers' Communication Competence as It Relates to Student Performance on the National Spanish Exams, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Centre for Language Studies National University of Singapore, Vol. 12, No. 2, pp. 149:168.

58- Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL ", (2010), Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P–12 ESL Teacher Education, TESOL International Association, Alexandria.