المعايير المهنية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها : دراسة وصفية

إعداد

أ.د. سعد بن على القحطاني
أ.د. مهدي العش - د. حسين على عبيدات
معهد اللغويات العربية
جامعة الملك سعود، الرياض

الملخص

هنا أن طة ث ٌ حققْ نا متقدما ميْدان تعليم العربية للنا قين بـ ها داخل الو ن العر وخارجه وهي أنْ طةٌ متعلقةٌ بتصميم المناه وو ع المواد الدراسية وتدري المعلمين والقيا والتقييم. وقد ح ي ه ا نْ طة بدرجات متـ اوتة من ا هتمام بطبيعة الحْال. وتْ ه المْقالة لتر ز على ضرور ت ار الجهات المهتمة بالعربية للنا قين بـ ها مجموعة من المعاي يهْتدى ا ل ن ا أوْ مجال من ه الم ا ت. وقد هرت الحاجة إلى تلْك المْ موعة المْحدد من المْعاي ن را إلى التباين الوا التوجهات الن رية التي تتبناها الجهات المْ تلْ ة داخل الو ن العر وخارجه ا ن عنه ياع المعلم ه ا ا ضم المضطر . إلا د منْ و ْ ع ه المعاي هو تقري مجال تعليم العربية من مجال تعليم اللـ ات ا جنبية عموما وا ستـ اد ا ق فيه عبر العقود القليلة الـ ائتة. (لمات مـ تاحية: معاي معاي مهنية "آ ت ل" الكـ ا اللـ وية مستويات الكـ ا العربية للنا قين بـ ها).(*)

Abstract

There have been activities in galore available for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages (TASOL) in the Arab World and beyond it, some of which have attained an advanced level in theory and practice. These activities are related to curriculum design and pedagogy, syllabus planning, teacher training and evaluation and assessment. In consequence, these activities have drawn attention of specialists in varying degrees. This article emphasises the fact that all authorities involved in TASOL should work in collaboration on standards-basing Arabic to Speakers of Other Languages (ASOL) and standards-basing the domains thereof. TASOLers really need a specific set of standards taken as a guide in TASOL due to clearly voiced variations in the theories of TASOL and practical orientations therein. This state of theoretical chaos has led to a state of loss felt by confused TASOLers. The goal of establishing a standards-basing movement for TASOL is to appropriately relate the state of ASL/AFL to foreign language education trends in general and to make use of already established best theories and best practices in the field of foreign language education over the past few decades.

Keywords: standards -professional standards - ACTFL- language competency - competence levels – ASOL

(*) يتقدم الباحثون بالـ كر والتقدير لكر أبحا تعليم اللـ ة العربية / عماد البحـ العلمي بـ امعة الملك سعود على دعم هـ ا البحـ .

مقدمة

إن م هوم المعاي م لو لمع م العاملين تعليم الل ات لكنه ل مد ويل حبيس ا مال والتمنيات. و ا أسبا عديد منها أن المعاي ت طي عاد مجا معرفيا واسعا يقتضي تعاون عدد من ا ابرا . وحين يكون المستهد بالمعاي صا جل تعامله مع البـ (أي معلم الل ة) ف ن الولوج علوم ة ومجا ت عد أمرٌ م رً نه مثل: علم الن س والإدرا ونمو وعملية ا تسا الل ة والبعد الـ عوري والعا ي و ي ية تصميم المناه المناسبة لل ئات العمرية الم تل ة وا هدا المتنوعة وأسلو اختيار الماد اللو ية و ليل ترا ي الل ة ودراسة د ت م ردا ا و رق تقديمها للطلا وأسلو قيا نتائ ها و ـ لك ث . ل مجال من تلك الم ا ت تب فيه مئات المقا ت وأجري ب نه أبحا ح ا ما ألـ فيه عـ ات الكتـ (ان ر NCATE ,2001 و لك ACTFL 2012).

إن المعاي الحالية مبنية على معاي م ا ة و عها أحد الم ل ين مع زميلين له ون ت عام ٢٠٠٦. و ان المقصود ا أساسا المـ هد ا ادیمي لل ة العربية الو يات المتحد (Alosh et al., 2006). م تم تعديلها بعد لك (ان ر الملح رقم ١) لتناس جميع المدرسين من عر و هم داخل الو ن العر وخارجه. إ ا ت ْمل ٦٢ معيارا وهي مقسمة إلى سبع فئات هي: (الكـ ا اللـ ويـة والنـ ريـة الإدرا يـة والثقافـة وأسـس تعلـيم اللـ ـات وتـصميم المنـاه والْقيـا والتقيـيم والتنميـة المهنيـة) والجدول ا يو أعداد المعاي ل مجال.

معايير مهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها	
الفئة	العدد
الكـ ا اللـ وية	٨
النـ رية الإدرا ية	١١
الثقافة	٧
أسس تعليم الل ات	٤
تصميم المناه	١٢

معايير مهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها	
الفئة	**العدد**
القيا والتقْييم	١٠
التنمية المهنية	١٠
ملحقات المعايير	
الإ ار الن ري ومناحيه المعرفية	٢٠
توصيات من مدرسين متمرسين تعليم العربية	٤٥
ملحقات أخرى تفيد المدرس: سلما تقييم الكـ ـا الو يـات المتحـد إر ـادات الم لـس ا مريكـي أنمـو ج خطـة دراسـية حلقـة تعليميـة مراجـع ومجـلات مت صـصة قائمـة مصطلحات بل ات لا علم الل ة التطبيقي	

ويعتمد الإ ار الن ري للمعاي على عـ ين منح مـن منـاحي المعرفـة تتعلـ بـما ينبـ ي أن يدر ه المعلم. وهنا ٤٥ توصية مستمد من أدا أفـضل معلمـي الل ـة العربيـة للنـا قين بل ـات أوروبية (اذ ر المعاي المهنية لمعلـم الل ـة العربيـة للنـا قين ب هـا عـلى موقـع معهـد الل ويـات العربيـــة- جامعـــــة الملـــــك ســـــعود (http://ali.ksu.edu.sa/home).

ماهية المعايير: إ ا ن رنا مليا ل معيار على حد ندر جسامة المهمـة التـي تواجـه مـنْ يروم بنا برام ناجعـة لإعـداد مـدر العربيـة للنـا قين ب هـا إ إن ـل معيـار مـن المعـاي ا نين والستين مجموعة المعاي المهنية لمدر العربيـــة للنـــا قين ب هـــا (Alosh and Alkahtani, 2012) يكمن ورا مو وع واسع مت ع . والدخول الت اصيل ليس مـن مهمـة المعاي بلتر ْ عملية ا ختيار منها والتوسع موا يعها للبرنام ال ي تـصمم مناه ـه وفقـا ـا. هـ الحـال تـنعكس المعـاي المنهـاج والمقررات و و ـع أو اختيـار تـ وأبحـا تتناول الموا يع المطروحة المعاي أو يئا منها وتوصي ات المهارات المراد تنميتها لدى المدر .

يبدو أن السب الرئيس الـ ي يـ ع عـلى و ع معـاي مهنيـة عامـة حتـ ا ن هـو عـدم وجود م سسة أو جمعيـة حا ـنة ـ المعـاي . فكان جهود العاملين هـ ا الم ـال مت رقـة ينْت مها قسمٌ أو برنام علمـي أو تـدريبي. هـ ا بالإ ـافة إلى انعـدام التعـاون المهنـي تقريبـا إ اذ مع ـم المحـاو ت فرديـة ر ـم توجهـا ـا وأسـسها الـسليمة (Aweiss, 1998, 2002, 2005; Ingvarson et al. 2005; Al-Batal 2007).

تعريف المعيار: لعل أول ما طر ببال الْقـار

ه ا الـسياق سـ ال حـول ماهيـة المعـاي . إن المعيار - ما تـدل عليـه الكلمـة- هـو مقيـا أو عبار قياسية يبْن عليها حكم أو تقييـم أو قـرار. وعلى سبيل المثال إن أحد المعاي مجال الن رية الإدرا ية الن سية صيغ ما ي :

"الانتباه إلى أهميَّة العوامل الشعورية كالدافعية والموقف من العربية والعرب"

ي ر ه ا المعيار المدر بـ ن يـضع اعتبـار العامل ال عوري عند المتعلم خـصوصا الحـافز لتعلم العربية وموق ـه مـن اللـ ة وأهلهـا. نحـن نعلـم مـن أدبيـات هـ ا الميـدان ومـن خـلال الملاح ة أن الحـافز هـو عامـل رئيس ن ـا عملية التعلم أوْ ف لها (Gardner & Lambert 1972). وهو - أي الن ا - يتعا م أو يتـضا ل وفقا لموقف الطال من اللـ ة وأبنائها (Gardner 1982). ويمكن للمدر قيا موقف الطالـ مـن اللـ ة وأبنائهـا إمـا بالملاح ـة أو بالمقابلـة ال وية أو باستبانة قصـ معد بعنايـة و ـا و لك بـ ْية الْقيام بـ جرا ات حقة المقصود منهـا الت يف من ه السلبية إن وجدت مـنْ أجْـل رفع فر التعلم لدى الطال .

وهو ينطوي علمية تتعلـ بالمـاد المقـرر برام إعداد المعلمين و تنمية ايا م[1] و تقييم أدائهم. ويمس علم الن س وعلم ا تسا اللـ ة وعلاقـة العنـ الـ عوري بالعنـ ال هني والـصور النمطيـة وسـائل الإعـلام و ي ية التعامل معها البرنـام الـدرا . هـ ا بالإ ـافة إلى تـوف خل يـة قويـة ا وجـه ا جتماعيـة والـسياسية والثقافيـة لمـا يتعلـ بالمدرسـين وبـرام تـدريبهم (Johnstone, 2004).

المؤسسة الحاضنة للمعايير: لقد أخ معهد اللـ ويات العربية بـ امعة الملك سعود عـلى عاتقه ن معاي مهنية جديد مبنية على ما سبقها مـن عمـل هـ ا المـ ـال (NCATE 2001; NBPTS 2011; Alosh et al., 2006, Al-Batal, 2007, Haley, M. & Ferro 2011) لكنها تختلف عنها أ ـا عـدل لتكـون عالميـة الـصب ة تعمـل ـي برنـام مـصمم لإعـداد مدر العربية للنا قين بـ هـا داخـل حـدود الـو ن العـر وخارجـه. إن هـ المبـادر تـضع المعاي م سسة علمية تكـ ـل ـا التطبيـ العـلي وا ستمرار والتطور خصوصا أن المعهد يضم بـين منتسبيه عددا يستهان به من المتـ صصين علـم اللـ ة التطبيقي العـر . وحتـ يتحقـ للمعـاي القبـول وا ستمرار بـد مـن تعـديلها دوريـا لضمان موا بتها للتطورات مجال تعليم اللـ ات عموما والمعهد يل بتقديم هـ ا دمة.

---

(١) نستـ دم مصطل " ا " للد لة عـلى المقـدر العامة الـ املة اللـ ة وهي تـضم عـددا مـن "الكـ ايـات" منهـا القواعديـة واللـ ويـة ا جتماعيـة والتنـ يميـة والتعويـضية (انـ ـر

==

(Backman 1990). ويـ ـمل مـ ـصطل "الكـ اية" مجا ت معرفية أخرى لـ وية.

مسوّغات وضع المعايير: ثل المعاي المهنية لمدر العربية حاجة ضرورية ومرجع إر ادي لتدري المدرسين وتطويرهم وصقل إمكانا م. فهي تـ من تدريسا فاعلا افة المستويات تعزز القدر على التواصل مهنيا مع جميع المهتمين بتعليم العربية المستويات الدراسية الم تلة (من الرو ة إلى الجامعة) العا أجمع. الس ال البدهي الْمُرو هنا: اذ الحاجة ماسة إلى و ْع معاي هنا عدد من المسو ات تتعل بو ع المعاي واست دامها: أو ا- ذ رنا- ضرور وجود بنية تية قوية لتعليم الل ة ب كل عام وللنا قين ب ها ب كل خا . ا هـ ا ـ ن أي نـ ا علمي أو اجتماعي أو صناعي أو اقتصادي. وليس البنية التحتية فق قْ اعلى ا يا المحسوسة التي نيها خدمة لقطاع معين بل هي أيضا القاعد المعرفية اللازمة ا الن ا والمهارات اللازمة لترجمة المعرفة إلى أدا فاعل.

ومن هنا نـ ت الـ كر أساسا وابْتدا . فبالإ افة إلى المدار والمعاهد والم ابر الل وية والحواسي ووسائل التواصل عبر الـ ابكة والسبورات الـ ية علينا أن ستم بالمدر والمعرفة والمهارات التي ينب ي أن يلم ا. والموا بة الملت ات على جميع ا صعد ي يكون تعليم العربية حرفة مصا مثيلا ا أ ثر البلدان تقدم وليس ه ا با مر المستحيل. إنه يقتضي فق العمل من منـ ومة مدروسة ا مدخلات ومخرجات محدد ووسائ تقيي م دا المدر والطال ومن م تقويمهما.

و انيها هو أن لمع م المهن خصوصا البلدان المتقدمة معاي كم السلو المهني فرادها وتزودهم بالمعرفة اللازمة مجا م من الن ارين والكهربائيين إلى ا با والمهندسين. فلم يكون مثلها لمعلمي الل ة العربية إن المعاي تساعد المدر ومعاهد إعداد المدرسين على اللحاق بالت ات تعليم الل ات العا وتعديل المسار والتدري بنا على معطيات بحثية وعلمية. وهي تـ دي إلى عملية ت اعلية حية بين أفراد المهنة من خلال إنـ ا الجمعيات وعقد المـ رات ونـ الدراسات اينْت عنه حتما نـ و مهنة ترم ا ا ويحترمها الم تمع ناهيك عن نمو الثقة بالن س لدى أعضائها و عورهم بـ يتهم و قيـ وا م.

إن أحد المسو ات المهمة ذ رنا هو التحول الن ري نحو الل ة وأساليـ تعليمها النصف الثا من القرن العـ ين. وقد رأينا أن نسل الضو عاليا على ه ا الموـ وع يته إ إنه ي ر مع م أن طتنا المهنية سوا نا مدرسين أو أساتـ أو إداريين أو أصحا قرار. إن التحول الن ري الـ ي حد بلاد الـ ر الثمانينات (Schrier, 2006) ـ الن ـ ر إلى ي ية تعلم الل ـ وتعْليمها. إ أننا نرى الكث من خصائصه برام إعداد مدر الل ة العربية فالسمة التقليدية هي الطا ية ومع م المدرسين يعلمون ما تعلموا (Haley & Ferro, 2011

and Zellman, et. al, 2011). وقد حد هـ ا التـ الن ر إلى ي ية تعلم الل ة وتعْليمها حوالي العام ١٩٨٠ حي تلا الكر التي ان ْ سائد حت لك الوق القائلة بـ ن تعلم الل ات ا جنبية يقتضي صي وق لدراسة نحو الل ة يصل إلى سنتين المستوى الجامعي واسْتبْدل الْكْر هد ٌ آخر يدعو إلى تعليم الل ة و ي يا أي من خلال ا ست دامات التي تو ع فيها الل ة. وقد توصل ميدان تعليم الل ات ا جنبية إلى ه ا التصور الجديد بنا على عدد ب من البحو التطبيقية فيما يدع الن رية الصورية (أي أن فهم الن ي من ا لية السابقة الموجود هن القار أو السامع) ومن البحو العصبية ومن النما ج الحاسوبية لل ا ا صطناعي) و لك من التقدم الحاصل العلوم ال هنية الإدرا ية.

ل لك أدى ن يكون هنا تر يز جلي على المتعلم بد من الن (Sawffar, Arens, and Byrnes 1991) ـا أدى إلى ازدياد الحاجة إلى إجرا البحو قضايا ات علاقة بالدار وأساليـ ا تسابه الل ة بد من التر يز على الن . لقد انـ الن ريات المو وعة في علم الل ة وعلم الل ة ا جتماعي العامل المـ سس التـ النوعي. ويرى عدد من الباحثين منْهم على سبيل التمثيل الحـ : (Wilkins 1976, Halliday 1989, Savignon 1983, Hymes 1972, Bachman 1990,) أن الل ة اليوم ين ـر إليها من حي استعما ا من حي ماهيتها.

إن هـ النقلة النوعية الن ـر إلى الل ـة ووـ ي تها بد أن يوا بها ول ا ل تعليمها خصوصا إ ا ما أخ نا ا عتبار الميل الوا ـ ال ـر خصوصا الو يات المتحد ا مريكية نحو الوصول بمتعلم الل ة ا جنبية إلى مستوى من الكـ ا الل وية الثقافية يضاهي قدر النا المثقف بتلك الل ة وهو هد نادرا ما يبل ـه الطالـ الجامعي (MLA, 2007). إن المطلو هو صيل القدر على التعامل والتـ اعل مع أبنا الل ة على ـ ة ا صعد ال ضا الل وي الثقا بين الل تين. وتجدر الإ ـار إلى أن ه ا ا مر ليس من قبيل ا منيات أو التمنيات فقد أ أحد الم لين على برنام فلا ـ ا مريكي (ا ارجي منه) بالتعاون بين جامعتين أمريكيتين وجامعة دم لعد سنوات حق فيه مع م لا البرنام هـ ا المستوى الرفيع. إن هدفا مثل ه ا علنا نعيد الن ر محتوى برام تدري المدرسين لجعلها أ ثر فاعلية وب اصة على ول يف الكـ ا الل وية (أي من المبتد إلى المتميز).

و السياق ن سه قام Schrier عام ٢٠٠٢ بالعمل على ه ا التـ ـ النوعي بالنسبة إلى دور المدر باعتبار بانيا للمعرفة مقدما ا فحس . وقد اعتمدت معاي الم لس ا مريكي لتعليم الل ات ا جنبية (ACTFL) لإعداد مدر الل ات ا جنبية أساسا لتـ هيل المدرسين لما تتضمنه من توصي ات لقدرات النا باللـ ة التي أ نتها أبحا حديثة علم الن س الإدرا ي وعلم ا تسا الل ة.

ومن أهدا المعـاي الرئيسة ـ لك قيـ المهنيـة للمـدر . إن المهنيـة تتحقـ بالقـدم والممارسة فقـ بـل يلزمهـا أيـضا التحـر عـبر منـ ومـة مـن المعـاي تكـون جـز ا مـن تـدري المدر وسلو ه وقاعدته المعرفية ت دي بـه –أي المْنْ ومـة- ايـة المطـا إلى الوصـول لـصـ ة المهنية.

منْ منا يلمس لمس اليد المهار التي ا تسبها الطلا عموما الصـ ار منهم والكبار النا قون بالعربيـــة وســـواهم اســـت دام الحاســـو والـ ابكة بمعـ ـم أوجههـا فـالثور المعلوماتيـة التي نعي ها باتـ متناو م وما علينا إ توجيه استـ دامها وتر يدها البرام العربية لمـساعد المدر قيـ ا هـدا المو ـوعة لبرامجـه. فهم ي تون إلينـا مـزودين بتلـك المهـارات وعـلى المـدر تو يـ هـا إدخـال عنـا أساسـية دروسه التنويع والتـ ويـ والتواصـل (Ismail et al., 2010).

فقد نتمكن من خلال المعاي المهنية من تزويد المدر بصـ ات سامية وجعلها جز ا من تكوينه الـ كري توخي الجود فيما يقوم به والـسعي إلى التميز الـ ـردي والجماعـي والتعـاون المهنـي مـع أقرانه وخلـ مـصـ وفة جديـد مـن أخلاقيـات العمل لديـه. وقـد نـتمكن مـن جعلـه يـصبو إلى الرياد مجاله. لـ ه الصـ ات السامية ليـس سلعا موجود على الر جاهز للاستعمال. وهي ت نتيـ ة متطلبات أو قوانين مجال العمـل. ولكنها كنـة التحقيـ مـن خـلال الـدأ عـلى تقديمها للطلا (والمْدر ال أساسا) بـ ثر من صور وعلى مدى سنوات والسبـ لـك الطري الطويل والمعقد أ ا عنـا تربويـة أ ثر منْ وْ ا معرفيـة وتقتـضي تـضافر الجهـود مـن مرحلة المدرسة إلى المرحلـة الجامعيـة إلى المرحلـة المهنية.

معـايير معلـم اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرها في الخارج

لقد و ـع معـاي مهنيـة خاصـة بالعربيـة سـابقا (اذ ـر Alosh et al 2006) تلبيـة لحاجـة أساسية هي توف مدرسين م هلين. أن هـ الحاجة يمكن قيقها بصور املـة وبالـ عة المطلوبة من خلال برام جامعية سبا عديـد فتم الل و إلى عقـد دورات تدريبيـة للمدرسـين أ نا قيامهم بعملهم و بع الجامعات قبل أن يبـا وا عملهـم ودورات صـي ية مكثـ ـة مـن خلال برنام "ستار ا " (Hart 2012) وبـرام رعاية المدرسين المتمرسين للمبتدئين مـنهم. وقـد أدر جامعات عديد وبع المدار الـ ائـد الكبـ التـي نيهـا المـدر مـن اذ را ـه دورات تقييم الكـ ا الـ وية التي يقدمها المـ لـس ا مريكي لتعليم الل ات ا جنبية فعقـدت ـ ا الـ ر دورات لتدري تحنين باللـ ـة العربيـة تجاوز عددها الثلا ين بين عـامي ٢٠٠٠ و٢٠١٢ الو يـات المتحـد و مـ وسـوريا وا ردن والمملكة العربية السعودية.

إن المعاي المهنية لمدر الل ة العربية با ارج انحـ اهتمامها ايتين ا نتين:

١- و ع توصيات خاصة بالمعرفة ا ساسية والمهارات التي أن يمتلكها مدر **اللغة العربية في المستويين المدرسي والجامعي.**

٢- ون المعاي مصدرا لتوجيه برام إعداد المدرسين الجامعات أو برام الدراسة عن بعد.

وللد لة على اهتمام مهنة تعليم اللـ ـة العربيـة الو يات المتحد بسد حاجة البلاد من معلمين **مؤهلين فقد عقدت العديد من الدورات التدريبية** واللقا ات منـ عام ٢٠٠٢ وحتـ ا ن تراوح مددها بين لا ة أيام وأربعة أسابيع من خلال منـ حكومية للـ امعات والمعاهد التي أدار ـا حي بلغ عدد المـ ار ين الدورات التدريبية من مدر العربية وفقا لبرنام "ستار ا " الحكومي بين ا عوام ٢٠٠٧ و ٢٠١١ (٧٤٣٩) م ار ا وم ار ة (Hart, 2012).

وحسـ الإحصا ات الوارد دراسة قام ا رابطة معلمي ما قبل الجامعة (رو ـة - ـا عـ) عام ٢٠٠٨ فـ نه يوجد ٢٤ مدرسة حكومية فقـ الو ات المتحد توفر لمعلميها برام تدريبية لتعليم اللـ ا جنبية (Greer et al. 2008). ويوجد المستوى الجامعي الو يات المتحد برام ماجستـ تدريس اللـ ـة العربيـة للنـا قين بـ هـا عدد مـن الجامعات وتقدم بعـ ا قسام التي تعلم اللـ ـة العربية ماد أو ا نتين على ا قل أصول تعليم اللـ ة العربية. قد يكون لـك خطو ا تجا الصحيـ إ أ ـا تلبـي الحاجة والطلـ المتناميين على المدرسين المـ هلين رسميا لتعليم اللـ ة العربية سيما أولئك الـ ين يستطيعون المسـ ر بـ يـة ا لتحـاق بـالمرا ز القـادر عـلى تـ هيلهم وهم يـ كلون عددا يستهان به.

يتضـ ا تقدم أن هنا حاجة ماسة لمدرسين مدربين وبـ عداد بـ ـو الإقبال المتزايد عـلى تعلـم اللـ ـة العربيـة (انـ ـر MLA 2002, MLA 2007) وهو إقْبالٌ °يوا بْه ازدياد نسبي بـرام إعـداد المدرسـين (Wahba et al., 2006). إن النـا باللـ ـة العربيـة لـ ـة أم وبـسب ازدواجيـة اللـ ـة يعتـبر بالـ ور مدرسا مـ هلا أو فـاعلا وهـ ا١ مـر يقتـ على العربية فحسـ بل يـ حمل الصينية وا لمانية والـ ارسية لك (Wang, 2009). تـ سيسا عـلى هـ اينبـ ـي عـلى المدرسين أن يـ هروا قـدرا مـن الـوعي بالمعـاي التدريـسية مـن أجـل أن يلبـوا حاجات الطلا وا هل والمـ تمع والدولة.

ولقد دل دراسة قريبة العهد (Daugherty, 2011) على أن ا هتمام الحكـومي باللـ ـة العربيـة بدأ بعيد الحر العالمية الثانية لكنه ازداد زخما السنوات العـ الـ ائتة. وقد لعـ الـدعم المـادي الحكـومي للـ امعـات المقـدم صـور مـن لـبرام لـ ويـة للطـلا وتدريبيـة للمدرسـين- لعـ دوْرا توسع برام العربيـة وانتـ ارها بجامعات عديد ورفعها إلى المستوى المهني مـن خـلال و ـع مـواد تعليميـة متطـور وبـرام لتدري المدرسين.

إن إقْبال مدر المـدار الثانويـة ومـدر

الجامعات على التـ صـ تعليم اللـ ـة العربيـة للنـا قين بـ هـا سـيـ عل مـن هـ المـدار والجامعات رافدا لبرام العربية التعليم العـالي عل المسْتوى العالمي وبـرام العربيـة معاهـد ـ ات الو ن العر الرسمية منها وا اصـة. و لك ف ن المدرسين الم تصين فيهـا سـيْكون وسْـعهم أن يـ ار وا مـ اريع و ـع المـواد التعليمية التي ثل حاجة ماسة و يتوقف ا مْر عنْد لك بل يم ن أن يكونوا بكـل سـهولة ج ابين المدرسة والجامعة ا يسم للطـلا الجامعيين من النا قين بالعربية ببلوغ مستوى أعـلى بـادئين دراسـتهم الجامعيـة المـستوى المناس لكـ ا م بد من البد من الصـ ر.

هـ اما قام به الحكومة ا مريكيـة مبادر ـا لإنـ ا بـرام تعليميـة مثـل "سـتار ا " الـ ي يستكـ ف لابه اللـ ة والثقافة على حد سـوا مـن مرحلة الرو ة حتـ الجامعة. وبرنام "فلا " الـ ي يقدم سنويا منحا دراسية لم موعة منتقـا مـن الطلا ليسبروا أ وار اللـ ة العربيـة بـما فيهـا مـن الـترا والتـاريخ والحـضار والثقافـة وا د والـ عر و ها والـ ي تـتم الدراسـة فيـه عـلى مرحلتين: ا ولى الو يات المتحد والثانيـة بلد عر على امْتداد ا ني ع هرا.

معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلدان العربية

يـ دا ن مئـات بـل آ الطلبـة مـن بـلاد الـ ـر والـ ق إلى العـا العـر وخاصـة السنوات العـ ا خـ لـتعلم اللـ ـة العربيـة أو لرفـع مـستواهم اللـ ـوي إلى مـستوى يـضارع مستوى ابن اللـ ة المثقف بـصور قـد تتـوفر بلادهم. وقد أدى هـ ا الإقبال الكبـ عـلى اللـ ـة العربية إلى إنـ ا العديد من المعاهـد والـبرام الجامعـات والمـ سـسات التعليميـة المنتـ عـلى امتداد مساحة الو ن العـر إ ـافة إلى عـدد بـ به من المعاهد ا اصـة. وقـد اسـتدع هـ ا ا مر تكليف مدرسين ن لـيس لـديهم التـ هيـل ا بر والدراية تعليم العربية للنا قين بـ هـا نتيـ ـة لقلـة المتـ صـصين هـ ا المـ ـال. وقـد انعكس هـ ا ا مر بصور سلبية على واقـع تعلـيم العربية للنا قين بـ ها. و هرت الحاجـة الماسـة إلى مدرسـين متـ صـصين هـ ا المـ ـال وإلى برام تدريبية وخبر ودرايـة تـ ليف واختيـار المـواد التعليميـة التـي تـتلائم و بيعـة الـبرام والدارسين.

هـ ا ا مر يستدعي بالـ ور و ـع معـايـ احترافية لمعلمي اللـ ـة العربيـة للنـا قين بـ هـا لتصبـ وابـ المهنة وترتقي بالعـاملين ـا وبالعملية التعليمية و بم رجا ا وجود برامجها ومصادرها التعليمية بما يحق المستوى المطلـو من الكـ ا اللـ وية للدارسين وبـما عـل اللـ ـة العربية تقف مصا اللـ ات ا جنبية ا خرى التي سبق اللـ ة العربية بعقود من الزمن.

المنهجية البحثية في وضع المعايير:

قام الباحثون بصيا ة معايـ احترافية لمعلمـي اللـ ة العربية للنا قين بـ ها اعتمادا على:

أولا:

- تـ كيل فريـ عمـل وقـد ـم هـ ا الـ ريـ بالإ افة إلى الباحثين مجموعة من المتـ صصين علم اللـ ة التطبيقي العر و ن لديهم خبر واسعة مجال تعليم العربية للنـا قين بـ ها لو ع المعاي .
- إعاد صيا ة المعاي التي يتبناها مجلس اللـ ات ا مريكـي ACTFL (Alosh 2006) بحيـ تصبـ أ ثـر عالميـة و تقتـ صيـا تها عـلى السياق ا مريكي.
- إ افة مجموعة المعاي التي يرى المتـ صـصون أ ـا ليـس مـ طـا المعـاي التـي يعتمـدها مجلس اللـ ات ا مريكي.

ثانيا: بعد صيا ة المعـاي بـ كلها ا ولي قام الباحثون بتوزيعها عـلى مـدر قـسم اللـ ة والثقافة- البرنام المكثف تعليم اللـ ة العربيـة للنـا قين بـ ها- وقـسم تـدري معلمـي اللـ ة العربيـة للنـا قين بـ هـا وقـسم اللـ ويـات التطبيقيـة معهـد اللـ ويـات العربيـة والبـالغ عددهم حـوالي خمـسين (٥٠) مدرسـا ومدرسـة إ افة إلى أعـضا ـر أبحـا اللـ ة العربيـة للنـا قين بـ هـا للنـ ـر هـ المعـاي ومـدى الحاجـة إليهـا وملا متهـا للعـاملين المـ ـال والـ ائد المرجو منهـا و ريقـة صيـا تها حيـ جا ت النتائ إ ابية أ ـد المـ ار ون فيهـا عـلى ضرور وجود مثل تلك المعاي ودورها ـ طوير المـ ال وتطـوير ايـات المدرسـين ورفـع سـوية التعلـيم وفقـا حـد معـاي الكـ ـا العالميـة وديمومة العمل على ديثها وأبـدوا ملاحـ ـات عليهـا. ـم جـرت مناقـ ة الملاحـ ـات بـ كل جماعي جلسات خاصة بالمو وع ـل قـسم من أقسام المعهد للـ روج بـصيـ ة توافقيـة حـول المعـاي وتوزيعهـا عـلى المحـاور المـ تلـ ـة بـما يتناسـ و بيعة ـل معيـار وإقرارهـا. وقـد تـم ا خـ بمعـ م الملاحـ ات التي أوردوها.

ثالثـا: تـم إرسـال المعـاي إلى عـدد مـن المحكمين ا برا مجال تعليم العربية للنـا قين بـ ها وتدري المعلمين وو ع البرام وإدار ا عدد مـن الجامعـات العربيـة والعالميـة لإبـدا رأيهـم فيهـا وعالميتهـا ومـدى الحاجـة إليهـا وملاحـ ا م عليها سـلبا أو إ ابـا حيـ أبـدى الجميع مـوافقتهم عليهـا وأ ـدوا عـلى ضرور ـا أسو باللـ ات العالميـة ا خـرى وضرور نـ ها وتبنيها.

رابعا: تـم تعـديل المعـاي بـ كلها النهـائي وفقا لما جا ملاحـ ـات المحكمـين ا ـارجيين وصيـا تها بـ كلها النهائي بعد إقرارها مجـالس ا قسام والمـ لس العلمي للمعهد.

دور المعايير

إن المعاي المهنية لمدر اللـ ة العربية سو تـ ر مجال تعلـيم العربيـة إ ايـا بطـرق عـد أ ها أ ـا سو تـضع تـدريس اللـ ـة العربيـة مصا اللـ ـات ا خـرى التـي تلـك مدرسـين أفـضل تـدريبا ومـصادر أ ثـر عمقـا وتنوعـا وبرام أفضل تن يما. ومن ناحية أخرى فـ ن أدا المدرسين ا حسن سـو يـنعكس عـلى صـور

ا ل وية أعلى لدار العربية.

إ أن ه المعاي - ما يدل اسمها- ليس منهاجا لتدري المدرسين أو تابا يقرر على المتدربين وهي ليس قو فصلا جميع أوجه العمليات التعليمية وا تسابية والتقييمية إ - تعديلها بين الحين وا خر لتوا - التطورات ن ريات تعليم الل ات الثانية ووسائلها. و سياق تعليم الل ات الثانية تجدر الإ ار إلى ن اعة ه المعاي إعداد مدر العربية بنائها أيضا ن ال صح الواقع تعلم بنائها ل ة انية فهي ليس الل ة ا ولى التي يكتسبها الط ل ما أ ا تكتس المدرسة وليس البي و ا تتحق ايتان آن معا.

ت مل الم ا ت التي ت ر فيها المعاي نواحي عد منها (Nahla, 2006):

١- **تدريس المهارات الأربع**: ه عملية تدر ية تبدأ بالعنا ا ساسية النط والن ام الكتا و ييز ا صوات والتعر على المكتو وتنتهي ب دا و ائف ل وية تواصلية من المستوى المبتد حت المتميز.

إن الكلام (و - من المهارات الل وية) يقيم وف سلم الكا الل وية (ان ر ACTFL Guidelines 2012 والملح ١) لتحديد مستوا فكل ما ي عله الطال باللة أن يكون قابلا للقيا وإ فلا فائد ت رمنه. و - لك ا مر بالنسبة إلى الكتابة. هنالك أساليـ مختل ة لتنمية المهارات و ب ب لاع المتدر عليها جميعا إ أنه - أنْ يعي ال روقات بين النتائ الحاصلة من تطبيقها ويميز بين ا ساليـ الم دية إلى بنا الكا وتلك التي تدر الطال على آليات مهار ما. ومهار القرا ت تمل استيعا المقرو ن يتعر الطال على المقصود من بع الكلمات ويربطها مع سياقها. و المستويات ا على يتعر على نوع الن ويه م المقصود منه.

٢- **الاستخدام الجيد للكتب المقررة**: يقتضي و ع الكت الدراسية جهدا ووقتا وعلما لكن تلك الكت قد لو من نواق أو قل إ ا قد تت اما وأهدا البرنام. ويستحسن الل و إلى إحدا تواف بين أجزا من محتوى الكتا وبين ا هدا وا ساليـ التعليمية المت - عليها. ه المقدر ت من فراغ إ ينب ي أن يمتلك المدر دراية بكل عنا العملية التعليمية و ية ت اعلها مع بعضها البع (ان ر Mukundan, J. & Ahour, T., 2011).

٣- مقتربات تعليم الل ات: هنا عدد ب من مقتربات تعليم الل ات لكن مقتربا واحدا أ ح من أ ثرها استخداما نه أقر من سوا إلى قي نتائ ملموسة تنمية الكا التواصلية وهو المقتر المتمحور حول الطال (Nunan 2012, 1996). يقوم ه ا المقتر على مبدأ جعل الطال بـ ر الحر ة أنا الدر ويحـ دور المدر تصميم ا ن طة الل وية و إدار ا الصف و إر اد الطال إلى ما

هو مطلو فعله. فلم يعد المدر مصدر العلم و هو بالمحاضر. وهـ ا المقتر يتلا م إلى حد بعيد مع المعاي المهنية مو وع البحـ فهي ت يد كين المدر المتدر من تقييم باقي المقتربات وئها فيمكنه ب لك تعديل مقتر ما أو الإ افة إليه. ف ن ل مقتر أوْجها نافعة را محدد .

٤- **خطط الدروس اليومية:** ه ماد تقدم العديد من برام تدري المدرسين لكن يحسن التنويه أ اليس مو وع إن ا وليس وص ا لما قد ري أو قد ري الصف. إنما أن وي تدريبات ل وية (وية البا) المقصود منها بنا ترا ي اللـ ة هن الطال بدل الكلام حو ا (أي تدريس القواعد) ما جرت العاد السابـ (Versteegh, 2006, Ryding, 2006).

٥- **تصحيح الأخطاء:** أ نا أعلا إلى أحد ا ساليـ ال اعلة معالجة ا خطا خاصة المستوى المبتد . هنا أساليـ أخرى المستويات ا على ـ ا ا خرين التصحي أو إعاد العبار سياقها مصححة (انظر Vasquez, C. & Harvey, J, 2010). تجدر الإ ار إلى أن المعاي تن ر إلى ا ط من منظور شمولي وتعتبر اهر بيعية من مجال النمو ال هني والإدرا ي واللـ وي للطال . ويستف اد من ديد ا خطا وإحصائها أمر آخر مهم وهو رسم خريطة للـ ة الوسيطة التي يكو ا الطال من اليوم ا ى لتعر ه إلى اللـ ة الثانية وت ل تنمو وتت يوميا إلى أن تقتر جدا من اللـ ة ا د المراحل المتقدمة من عملية التعلم. فا خطا إ ا ت يد تبين ال وات ا الطلا وتساعد على تلافيها من خلال تدريبات ص ية.

٦- **وضع المواد الرافدة والمكملة:** يحتاج المدر النا دوما إلى مواد إ افية مهما ان الكتا المقرر وافيا و لك ي يلبي حاجات لمسها لابه أو مجا ت يعرها الكتا اهتماما افيا. يقع هـ ا النـ ا صل عمل المدر لكنه قد يكون مقلدا مبتكر إن اقتـ على ما هو موجود وتقليدي. هنا ي دور المعاي إ را هـ ا الم ال بعر أوجه أخرى له قد تكون موجود فيه أو ي ر إليها من منظور آخر.

٧- **تقييم المهارات التعليمية:** يستخدم المدر عاد هـ المعرفة تقييم أدا ا خرين لكن المعاي تقتر أيضا تقييم ا دا الـ ا من خلال تبني مقتر ت ملي يقر المدر من المهنية إلى حد بعيد.

٨- **تقييم التحصيل:** ت ل ه الماد حيزا ب ا من نـ ا المدر سوا ان لك أنا عملية الإعداد أو حقا خلال تدريسه. إ ا مهار تاج إلى درايـة وتجربـة ب تين ي يتمكن من و ع اختبارات صالحة و ابتة.

و البا ما يكون عن الصلاحية ناقصا أو موجود البتة بنا على تصور المدر للـ ة و ريقة ا تسا ا وتقييمها. فـ ا ان ي ن أن الل ة م من المعلومات تدخل إلى الـ هن و تزن فيه فـ ن اختبار هـ الحال يقوم باستدعائها ومن م قياسها. لكن الل ة أ ثر من لك بكث والمعاي تعلم المدر يف يقيس ا دا بل ت إلى ا سس وعلى القائمين على البرام توف ما يحتاجه المدر من ماد ل وية أو ت تطبيقية أو مراجع.

٩- **استخدام اللغة الأصيلة:** قد تكون هـ الماد مطروحة برام إعداد مدر العربية بسب مس لة ا زدواجية الل وية. فالل ة ا صيلة (أي الل ة التي ينت ها النا باللـ ة ل من النا قين) ت كل م كلة اختيار نصو مقرو ف لها مكتو بال صحى المعا حال الل ة العربية. لكن الم كلة ت هر اختيار نصو ا ستماع (Ryding, 2006) إ يمكن أن تدخل العامية فيها عن قصد أو قصد وه ا ليس من أهدا التعليم عدد من المعاهد التي تقدم العربية للنا قين ب ها. إ أن هنا ميلا الكث من المعاهد نحو تعليم العامية بالإ افة إلى ال صحى برام موجود الو ن العر لتسهيل معي ة الطال بين النا والـ ر من لك أنْ تتر هـ المهمة للبائع السوق ولسائ سيار ا جر مثلا. وت المعاي إلى ه النقطة لكنها ت ر رأيا فالقرار عائد إلى المس ولين عن البرنام ودور المعاي يت اوز عر القضية.

البنية التحتية

ولكي تكون البنية التحتية راس ة و ابتة نقتر تسع خطوات وستة اعتبارات تجعل للمهنة ن اما متبعا يساعد أفرادها على الت اهم أما ا طوات التسع فهي:

١- خل مرجعية لإعداد المدرسين تولد فهما م تر ا ليات الإعداد وعنا تكون نمو جا يحت ى.

٢- ت سيس ن ام اعتمادي لمعاهد التدري ليقدم أساسا لمقارنة الممارسات الم تل ة إعداد المدر . وتوجد حاليا جهتان تقدمان الت هيل المهني: وزارات التربية ومعاهد الل ات الجامعية ويكون الت هيل صور إجاز جامعية أو دبلوم أو ماجست .

٣- و ع برنام لل ود يخ ا عتبار ا و اع المحلية والسياسية وا جتماعية فالبلدان العربية تتباين ه ال ال.

٤- ت كيل رابطة لبرام إعداد المدرسين ليدْعم بعْضها بعْضا ولت من استمراريتها.

٥- ت سيس مجلة تنْ دراسات حول إعداد المدرسين وتدريبهم والبحو العلمية المتعلقة ا و ر على تقديم أحد

البحو العلمية وتنْ نتائ الدورات التدريبية والمقا ت المتعلقة بممارسات تدريبية برام ناجحة.

٦- ت سيس مجلس استـ اري من ا برا البارزين وأصحا القرار.

٧- ت سيس مر ز لمصادر التعليم للمدرسين والمدربين.

٨- ت كيل مجلس تعاو يضم معاهد الإعداد ومعاهد التعليم ا اصة والرسمية ووزارات التربية.

٩- إرسا ن ام اعتمادي للدورات التدريبية للمدرسين ال ين هم على رأ عملهم.

وأما الاعتبارات الستة فهي:

١- التدري اللـ وي لحاجات خاصة مستوى المدار ا بتدائية والثانوية والمدار المهنية والجامعات.

٢- التدري اللـ وي عن بعد عبر الدارات الم لقة أو ال ابكة.

٣- إنـ ا برنام رعاية المدرسين الم ربين للمبتدئين منهم.

٤- برنام لتدري المدربين.

٥- جعل حقائ تدريبية مجا ت معينة يسهل تباد ا.

٦- الإ ار دوريا إلى برام ناجحة يزت بشي محدد عن سواها.

ما بعد المعايير

المعاي بحد ا ا قيمة بـ ا إ ا بقي على الورق و يتم تبنيها من ا را النا طة مجال إعداد المدرسين وتعليم العربية. فبم رد تبنيها وو عها مو ع التن ي تبدأ مرحلة تقييمها وتقديم مقترحات للتعديل والإ افة ن س الوق الـ ي ري فيه و ع برام الإعداد من الإ ار الن ري الـ ي توحي به المعاي . من هنا بدأ المهنية بالتكون يئا ف يئا لتحق ا د المي و ع المعاي من أجله المقام ا ول.

إن ما يتبع تبني المعاي بعـ المعاهد قد يكون جملة من ا ن طة مجا ت عد منها و ع المواد التعليمية الجديد المبنية على ن ريات حديثة أ بت جدواها على ا قل تجربة لـ ات أخرى. وه الم اريع تتنوع تنوعا بـ ا بسب ال رو المحلية التي ت رزها و ع سلسلة تعليمية[1] لتلامي المدار الو يات المتحد مثلا. فما هو متوفر قد يكون جيدا المكان الـ ي ألف فيه وقد دي ث ا بيئات أخرى. إننا نتوقع نـ ا ا بـ ا مجال ا ختبار والتقييم حي سينت عنه في من البيانات التي يمكن استـ دامها ا بحا لتزيد من معرفتنا فيما ين ع من ارسات وفيما يحتاج إلى ت ي أو تعديل.

(١) لقد قام معهد اللـ ويات العربية جامعة الملك سعود ببـ دـ وع سلسلة تعليمية جديد تعتمد التوجه الحدي تعليم العربية لـ ـ أبنائها.

خاتمة

إن ن المعاي المهنية دعو لجميع المهتمين بتعليم العربية للنا قين ب ها داخل الو ن العر وخارجه وللمعاهد المهتمة ب عداد مدر العربية بنائها و - أبنائها لتوحيد الجهود والتعاون خل ن ام مدرو يضمن جود الم رجات واستمرار نمو هـ المهنة. و ل لمام بالقاعد المعرفية المقترحة أ ر على هنية المدر وبالتالي على التعليم والتقييم بصور تتماه مع هاتين العمليتين البلاد الر بية ا يضـ ي على الممارسات التعليمية فيما يتعل بالل ة لا السياقين العر والـ ر سمات متـ ا ة تسهل التبادل والتعاون المهني من السياق الواحد وبين السياقين. ومن المتوقع أن ين عن ه ا التماهي فر التـ ار أبحا ميدانية تطبيقية يثري نتائ ها لك التوجه الن ري الجديد ال ي يضع الطال ب ر الحد التعليمي. فالمعلومات والمعطيات حول عملية ا تسا العربية مو نها أو خارجه ئيلة نسبيا بالمقارنة مع الثرو البحثية المتوفر جوان الن الم تل ة. ويحتاج هـ ا الم ال الن ري الجديد إلى تضافر جهود المدرسين المدربين والمعاهد لطر أفكار ومـ اريع بحثية ون نتائ ها لتسد ال و البحثية عملية ا تسا الل ة التي ب ات ا هتمام من الباحثين ما ح ي به الدراسات النصية واللـ وية. و يعني ه ا التر يز على عملية ا تسا التقليل من ن مجالي التقييم وا سالي التعليمية فهما عاملان أساسيان مسـ لة ا تسا الل وي و تقييمه. إن ل سالي التعليمية دورا عملية ا تسا ومن المي ديد أوجهها الم دية ا تسا لكن ليس بمعزل عنه. أما البيانات التي تجمع و ضع للتحليل الإحصائي فت من أدوات تقييمية متنوعة وفيها تكمن أ ية التقييم وا ختبار. لعل ه ا التوجه الجديد ي ضي إلى اعتماد مهنة تعليم العربية للنا قين ب ها النتائ البحثية المو قة أساسا التعامل مع سائر أوجه العملية التربوية من رسم للمنه وو ع للماد التعليمية و رق إ ا الطال التعلم ووسائل قيا الكـ ا اللـ وية والمعرفة.

المراجع

ACTFL Proficiency Guidelines (American Council on the Teaching of Foreign Languages) (2012). Retrieved May 11, 2012 from http://www.actfl.org/files/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

Al-Batal, M. (2007). Arabic and National Language Educational Policy. The Modern Language Journal, 91(2), 268-271.

Alosh, M. (1997). Learner, text, and context in foreign language acquisition: An Arabic perspective. Columbus, OH: The Ohio State University.

Alosh, M., Elkhafaifi, H. & Hammoud, S. (2006). Professional Standards for Teachers of Arabic in Handbook for Arabic Language Teaching in the 21st Century, (Eds.) Wahba, Taha, and England. Lawrence Erlbaum Associates.Alosh, M & Alkahtani, S. (2012). Arabic Professional Standards for Speakers of Other Languages (in Arabic). Riyadh: Arabic Language Institute, King Saud University. http://ali.ksu.edu.sa/

Understanding the Perceptions of Arabic and Chinese Teachers towards Transitioning into U.S. Schools. Foreign Language Annals, 44(2), 289-307.

Halliday, M. A. K, & Hasan, R. (1989). Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press.

Hart, M. (2012). Courtesy of Mary Hart, National Foreign Language Center, University of Maryland.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.) Sociolinguistics (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Ingvarson L., Meiers M., Beavis A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. Educational Policy Analysis Archives. Volume 13 Number 10.

Ismail, A., & Almekhlafi, A. G 2010, Teachers' perceptions of the use of technology in teaching languages in United Arab Emirates' schools. International Journal for Research in Education, 27, 37-56.

Johnstone, R. (2004). Language Teacher Education. In A. Davies & C. Elder (Eds.), The Handbook of Applied Linguistics (pp. 649-671). Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd.

MLA - Modern Language Association (2002). More college students are studying foreign languages than ever before. New York: Author. Retrieved May 9, 2012 from http://clta-gny.org/resources/mlasurvey.pdf

MLA - Modern Language Association. (2007). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. New York: Author. Retrieved May 9, 2012 from http//www.mla.org/flreport.

Mukundan, J. & Ahour, T. (2011). A Review Chair#?pg=525

Aweiss, Salem (2005). Comprehensive Educational Reform. Journal of the Association of Arab Universities (Educa-tion and Psychology), Vol. 3(2), pp. 49-77.

Aweiss, Salem (2002). Rethinking Teacher Development: The Case TEFL. At-Tarbiyah, Vol. 143 (Education Journal). National Commission for Education, Culture and Science, Doha, Qatar.

Aweiss, Salem (1998). The Future of Teacher Training Programs in the Arab World. Paper presented at the Meeting of the Deans of Colleges of Education in the Arab World. Doha, State of Qatar.

Bachman, L. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

Brown, H. D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman.

Daugherty, E. (2011). Language in the name of national security: The transformation of Arabic language instruction in U.S. institutions of higher education. http://digitalcommons.macalester.edu/soci_honors/27

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motivation: Second language learning. Newbury House.

Gardner, R.C. (1982). Language attitudes and language learning. In E. Bouchard Ryan & H. Giles, Attitudes towards language variation (pp. 132-147). Edward Arnold.

Greer, M., Keatley C, and Johnson D. (2008). Arabic K-12 Survey Presentation. Paper presented at November 2008 American Council of Teachers of Foreign Languages Conference. Orlando, Florida. Available:http://www.arabick12.org/documents/Arabic%20K-12%20Survey%20Presentation-%20ACTFL08.pdf

Hall Haley, M., Ferro, Melissa, S. (2011).

past with the present. In J. K. Phillips & E. W. Glisan (Eds.), American Council on the Teaching of Foreign Languages, program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (pp. 1-15). New York: ACTFL.

Swaffar, J. K, Arens, K. M. & Byrnes, H. (1991). Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Tomasello, M. (2003). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA & London, England: Harvard University Press.

Versteegh, K. (2006). History of Arabic Language Teaching. In K. Wahba, Z. Taha, & L. England (Eds.), Handbook for Arabic Language Teaching Professionals (pp. 3-12). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vasquez, C. & Harvey, J. (2010). Raising Teachers' awareness about corrective feedback through research replication. Language Teaching Research 14(4), 421-443.

Wahba, K., Taha, Z, & England, L. (2006). Preface. In K. Wahba, Z. Taha, & L. England (Eds.), Handbook for Arabic Language Teaching Professionals (pp. xv-xxiv.). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wang, S. C. (2009). Preparing and Supporting Teachers of Less Commonly Taught Languages. The Modern Language Journal, 93(2), 282-287.

Wilkins, David. 1974. Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate Grammar. In Pit Corder and E. Roulet, Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics. AIMAV/ Didier.

Zellman, G., Constant, L., Goldman, C.A. (2011). K-12 Education Reform in Qatar. Santa Monica, CA: RAND-Qatar Policy Institute.

of Textbook Evaluation Checklists Across Four Decades (1970-2008). In Tomlison, B., & Masuhara, H. (Eds.,), Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice (336-352). London, England & NY, New York: Continuum International Publishing Group.

Nahla, M. A. (2006). Teaching Arabic to Non-native Speakers at Alexandria University In K. Wahba, Z. Taha, & L. England (Eds.), Handbook for Arabic Language Teaching Professionals (pp. 67-79). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

NCATE - Standards for Professional Development Schools. (2001). National Council for Accreditation of Teacher Education. Retrieved May 11, 2012 from http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=FcHbf2B%2b670%3d&tabid=125

NBPTS - National Board for Professional Teaching Standards (2011). World Languages Standards. Retrieved May 11, 2012 from http//www.nbpts.org

Nunan, David (2012). Learner-Centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan. UK: Routledge.

Nunan, David (1996). The Learner Centered Curriculum (Eighth Edition). UK: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Ryding, K. C. (2006). Teaching Arabic in the United States. In K. Wahba, Z. Taha, & L. England (Eds.), Handbook for Arabic Language Teaching Professionals (pp. 13-20). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

Savignon, S. J. (1983). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Schrier, L. L. (2002). The knowledge base supporting the Standards: Blending the