معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكية: نظرة تحليلية

د. صالح محمد نصيرات

جامعة الحصن - أبوظبي

مقدمة:

مسوغات وضع المعايير

تمثل حركة وضع معايير للتعلم نقلة نوعية في تطوير التعليم وإصلاحه. ذلك أن المعايير بما تحمله من مفاهيم تتعلق بمعارف ومعلومات على المتعلم معرفتها بالإضافة إلى المهارات التي يجب عليه إتقانها،تعني أن المتعلم و المعلم يعرفان ما ستكون عليه حالة المتعلم بعد الإنتهاء من دراسة مقرر معين. والمعايير كونها وضعت وفق مقاييس معتبرة عند علماء التربية وعلم النفس، فهي واضحة وسهلة القياس والتقويم. والمعايير كما سنرى لاحقاً تترك آثاراً إيجابية على التعلم بشكل عام. حيث نشهد تغيراً في أدوار المعلم و المتعلم بالإضافة إلى تغييرات كمية ونوعية في النظرة إلى طرائق التدريس و فلسفة التقويم وأدواته.فالمعيير تهيء لتعلم اللغة خارج إطار تقليدي يتمثل في التمكن من النظام اللغوي وقوائم المفردات المنعزلة عن سياقاتها.، فهي تعبر عن تغيير في التفكير اللغوي من حيث نقل تعلم اللغة من حفظ استجابات آلية إلى تواصل معنوي يعبر عن مواقف حياتية حقيقية(إيدي،ص2008،1).

وقد اختار علماء كل علم أن يضعوا معايير تعلم تخدم ذلك العلم. فهناك معايير التعلم للرياضيات و العلوم العامة بفروعها المختلفة بالإضافة إلى المواد الاجتماعية والإنسانية فضلاً عن علوم الصحة و اللغات. وقد فعلوا ذلك اعتقاداً منهم بأهمية المعايير وبما تحدثه من تغييرات إيجابية على التعلم والتعليم الذي يشكل ركيزة التقدم وأساسه في كل مجتمع.و اللغة العربية إحدى اللغات المهمة في العالم اليوم، رغم ما تشهده من إهمال على يد أصحابها أولاً. فهي بالإضافة إلى كونها لغة حية لشعوب يزيد عددهم على ثلاثمائة مليون، فإنها محط اهتمام ملايين المسلمين الذين يتعلمونها لأغراض دينية. وقد كان للأحداث المتوالية خلال السنوات الأولى من القرن الحالي أثر بالغ على زيادة أعداد متعلمي اللغة والمهتمين بالثقافة العربية وتاريخ المنطقة العربية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، نشهد اهتماماً كبيراً على المستوين الرسمي و الشعبي لتعلم اللغة العربية. ويتمثل هذا الإهتمام بزيادة ملحوظة في أعداد المتعلمين وفتح أقسام تعلم اللغة العربية في الجامعات و الكليات المتوسطة و حتى المدارس الثانوية. كما أن تقديم الحكومة الفدرالية مئات الملايين من الدولارات لتلك الأقسام و البرامج شجع الكثيرين على الإتخراط في دراسة جدية وفاعلة للغة العربية (معايير تعلم اللغة العربية، ص4)

.

ولتسهيل تعليم اللغات الأجنبية وتعلمهما في الولايات المتحدة، فقد وضعت وزارة التعليم الأمريكية معايير لتلك اللغات على المستوى الإتحادي. كما قامت كل ولاية بوضع معايير لتعلم اللغات الأجنبية تستند أساساً لتلك المعايير. فهناك معايير تعلم تعلم الفرنسية و الإسبانية و الإيطالية و الألمانية.

وقد أخذ مجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية على عاتقه مهمة وضع معايير للغات أيضاً. فكان نصيب العربية أن انبرى لهذه المهمة مجموعة من العلماء و الأساتذة العرب والأمريكيين لوضع معايير لتعليم العربية و تعلمها.

وفي هذا البحث سنقوم بتحليل المعايير من حيث: فلسفتها، و بنيتها و مؤشرات التقدو ز الإنجاز والمراحل التي قسمت لتنفيذ المعايير.

تاريخ وضع المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية

بدأت حركة وضع معايير للتعلم في منتصف الثمانينيات من القرن الماضي. حيث كانت ولاية كاليفورنيا السباقة في البحث عن حل لمشكلة التعليم، فوجد المدير العام للتعليم في الولاية بل هونيغ أن أفضل السبل لإصلاح عملية التعليم تكمن في وضع معايير للتعلم. فقام بوضع خطة لوضع المعايير يتم تنفيذها خلال عقد من الزمن. وفي عام 1987 قام المجلس الوطني لتعليم الرياضيات بوضع خطة لمراجعة تعليم الرساضيات وتم نشر معايير تعلم للرياضيات على المستوى الوطني في العام 1989. وقد تبع تلك الخطوة خطوات مهمة منها تأسيس المجلس الوطني لمعايير التعلم، وقرار قانون التعليم في أمريكا في عهد الرئيس الأمريكي بيل كلنتون عام 1994 (MCERL.org).

ولم يتوقف الأمر عند وضع المعايير، بل تبعته حركة مهمة تتمثل في تنفيذ المعايير من خلال تدريب المعلمين على أفضل الممارسات لتطبيق تلك المعايير واختبار الطلاب وفق تلك المعايير ومن ثم مراجعة تلك المعايير للوصول إلى مستوى عال من الوضوح والدقة في المعايير

أما بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية، فقد بدئ بوضع معايير تعلم خاصة بتعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها في عام 1997. وفي عام 1998، قام المجلس الوطني للتعليم الاساسي بنشر معايير تعلم للغات الأجنبية، وتم إعادة نشر تلك المعايير للغات سبع عام 1998، ولم تكن اللغة العربية من ضمن تلك اللغات.

أما بالنسبة للغة العربية، فقد تم وضع إرشادات كفاية عامة لتعليم " مهارة التحدث" فقط من قبل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتم نشرها في عام 1983. وفي عام 1996 تم نشر معايير تعليم اللغات الأجنبية. ولم تكن اللغة العربية من ضمن اللغات التي وضع لها معايير تعمل، حتى عام 2004، عندما ألفت لجنة معايير تعلم اللغة العربية من الروضة حتى الجامعة. وقد تكونت اللجنة من مجموعة كبيرة من خبراء وأساتذة تعليم اللغة العربية يمثلومن مختلف مستويات ومراحل التعليم من المدرسة حتى الجامعة (معايير تعلم اللغة العربية،ص1، 2005).

وقد كانت مهمة اللجنة النظر في واقع اللغة العربية من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المهمة لتوجيه عمل تلك اللجنة. فقد رأت اللجنة في المعايير ليس أكثر من خارطة للطريق ولا يمكن اعتبار المعايير القول الفصل و النهائي فيما يجب تعلمه في المدارس والجامعات، كما ان لدى المعلمين الفرصة لتطوير عملهم بحيث يكون مناسباً لطلابهم من حيث الأهداف و المستويات و المادة التعليمية (مصدر سابق، ص7).

أهمية وضع معايير تعلم للغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

لقد لاقى وضع معايير تعلم خاصة باللغة العربية ترحيباً كبيراً من قبل العاملين في ميدان تعليم العربية في الولايات المتحدة. حيث كان تعليم اللغة العربية ومازال إلى حد بعيد يعتمد اعتماداً كبيراً على اجتهادات المعلمين من حيث اختيار المواد التعليمية و الأهداف التربوية، وكذلك الحال بالنسبة لوضع مناهج لتعليم اللغة العربية. فقد اعتمدت الكثير من الجامعات والمؤسسات التعليمية على كتب مستوردة من البلاد العربية أو بعض الكتب التي تم تاليفها من قبل بعض المهتمين باللغة العربية ومن غير الخبراء، فضلاً عن أن الكثير من العاملين في مجال تعليم اللغة العربية ليسوا على مستوى عال من الكفاءة التعليمية كما هو الحال بالنسبة للغات الأخرى. ولذلك فإن وضع تلك المعايير قد لاقى –كما قدمنا- ترحيباً كبيراً. وهذا الترحيب مرده إلى أن المعلمين الذين يقومون على تدريس العربية يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد و التدريب فيما يخص توقعاتهم من الطلاب، أي الأهداف التي يجب تحقيقها. وقد كان لدى اللجنة التي وضعت المعايير فهماً واضحاً لمتطلبات تعلم اللغة العربية في الولايات المتحدة من حيث الفقر الشديد التي تعانيه مناهج العربية من حيث ملاءمتها لمستوى الطلاب العمري وثقافاتهم المختلفة. وقد تبع ذلك قيام المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ومجلس العاصمة الوطنية و كذلك المركز الوطني لتعليم اللغات الأجنبية بتدريب الكثير من المدرسين و المدرسات على أفضل السبل لتنفيذ المعايير. كما أن العديد من المؤسسات الخاصة والعامة قامت بتنفيذ الكثير من الدورات التدريبية في المدارس و الجامعات. هذه الحركة النشطة لتدريب المعلمين أدت إلى زيادة كبيرة في أعداد المعلمين المؤهلين لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة (موقع المركز الوطني لموارد اللغات) .

بنية معايير اللغة العربية

الفلسفة:

يذكر واضعوا المعايير فلسفتهم على النحو التالي" فلسفتنا مبنية على ثلاثة معتقدات أساسية. أولاً: كل التلاميذ قادرون على أن يطوروا كفاءة في اللغة العربية وعلى أن يطوروا تقديرهم للثقافة العربية. ثانياً: كل التلاميذ قادرون على التعلم. ثالثاً: يجب أن يكون اتدريس تفاعلسياً ومحوره التلميذ ويعكس أفضل الممارسات العلمية المعاصرة. اعتمدنا هذه المعتقدرات لترشدنا في عملية خلق أهداف ومعايير لتدرس اللغة العربية. هذه المعايير ستساعد التلاميذ على تنمية مستويات من الكفاءة تمكنهم من التواصل مع الناطقين باللغة العربية في الولايات المتحدة وخارجها بأسلوب يتوافق مع الثقافة العربية. وهذا سيمكن التلاميذ من تحسين فهمهم ومعرفتهم للغة العربية وثقافتها وسيتعرفون على مساهمة العرب في الحضارات الغربية وحضارات العالم. يتوافق مضمون معايير اللغة العربية مع محتوى" معايير تعلم الغات الأجنبية في القرن الحادي و العشرين" كما أن معايير الأداء تتبع المقاييس المسطرة في توجيهات المجلس القومي لتعليم اللغات الأجنبية. وتعكس هذه المعايير أفضل مبادئ الأساليب الحديثة لتطوير المناهج التعليمية وطريقة التدريس"(معايير تعلم اللغة العربية ، 2005 ص 8-9).

الافتراضات

بالإضافة إلى تلك الفلسفة العامة، فقد وضع القائمون على وضع المعايير عدداً من الافتراضات تستند إليها المعايير وهي:

الكفاءة في اللغة العربية والوعي الثقافي يمكنان التلاميذ من:

- التواصل و التعبير عن أنفسهم باللغة العربية شفوياً وكتابياً
- قراءة نصوص عربية وفهمها في سياقات متنوعة
- فهم اللغة العربية وتطوير نظرة تأملية في نظامها
- تطوير وعي بالثقافات العربية المتنوعة وإظهار سلوك ثقافي ملائم
- تقدير وإعطاء قيمة لكم كبير من التراث الأدبي و الديني و الفكري
- إغناء التجربة اللغوية التعليمية وذلك بإجراء روابط فكرية وتربوية بين اللغة العربية ومواد دراسية أخرى.

2- كل التلاميذ:

- يتعلمون بطرق متنوعة وفي بيئات مختلفة
- يكتسبون الكفاءة اللغوية بسرعات متفاوتة
- يتوصلون إلى مستويات مختلفة من الكفاءة
- يستطيعون المحافظة على كفاءتهم
- يمكنهم متابعة التحصيل مدى الحياة

3- تعليم اللغة العربية وثقافتها هو:

- جزء من المنهج الاساسي من مرحلة الروضة إلى المرحلة الجامعية
- تواصلي ومحوره التلميذ
- يركز على التواصل وفهم الثقافة
- ينمي مهارات تواصل أساسية بالإضافة إلى مهارات ذهنية رفعية المستوى
- يدمج استراتيجيات تعليم وتعلم وأساليب تقييم فعالة
- يشجع على استعمال التقنية التربوية بما فيها التقنيات حديثة النشأة. (مصدر سابق، ص 9)

الأهداف

لمعايير التعلم خمسة أهداف أساسية هي:

- التواصل
- الثقافات
- المجتمعات
- الربط
- المقارنات

وكل هدف من تلك الأهداف عدد من المعايير لتحقيقه، وللتأكد من تحقيقه وضعت عدد من المؤشرات. وقد قسمت المؤشرات إلى ثلاث مراحل أساسية هي: الروضة حتى الرابع الايتدائي ، والثامن حتى الثاني عشر والثاني عشر حتى السادس عشر(مصدر سابق ص3).

الجزء الثاني

في الجزء الأولى قدمنا لمحة عامة عن حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية والمسوغات التي دعت إلى وضع المعايير. كما قدمناعرضاً مختصراً لمعايير اللغة العربية من حيث الفلسفة العامة والافتراضات والمراحل و المؤشرات. وفي هذا القسم سنتناول بالتحليل فلسفة المعايير والافتراضات والمؤشرات و المراحل.

فلسفة المعاييروفرضياتها

قامت فلسفة المعايير والافتراضات التي استندت إليها على أساس نتائج البحوث في التربية وعلم النفس فيما يخص التعليم و التعلم. فقد وصل الباحثون في هذين الميدانين إلى عدد من النتائج المهمة على صعيد تطوير عمليتي التعليم و التعلم.

من المعروف تاريخياً ان عملية التعليم من حيث الطرائق و الأساليب والأهداف كانت المحور الأساس في التعليم المدرسي والجامعي. فالمعلم هو الذي سقوم بتقديم المادة و" إفرغها" في عقول التلاميذ. فهو الخبير و هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة فيما يتعلمه الطالب. وبالتالي فقد كان دورالمتعلم سلبياً ينحصر في تلقي المعلومات ومعالجتها بالحفظ و التذكر و من ثم إعادتها إلى المعلم من خلال الاختبارات الكتابية التي تتم في أوقات معينة. وقد كان لهذه الفلسفة التربوية الكثير من الآثار السلبية على إعداد المناهج الدراسية وطرائق التقويم وأدواته وكذلك الحال بالنسبة للمخرجات التعليمية. وبالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية، فلم يكن الأمر مختلفاً كثيراً، فقد كانت الكتب المدرسية هي المصدر الوحيد للطالب غالباً، حيث يندر الاستعانة بمصادر تربوية أخرى، والمعلم الممتاز هو الذي ينتهي من " تحفيظ" الطلاب المعلومات الواردة في الكتاب في الوقت المناسب. أما الكتب نفسها، فقد كانت في كثير من الأحيان تقدم معلومات غير متجددة وقديمة فضلاً عن أن التدريبات تركز على المعالجة الميكانيكية الآلية. فيتخرج الطالب يعرف عن اللغة الكثير ولكنه لا يمارسها ممارسة حقيقة. حيث انحصر دور المدرسة في تخريج طالب " يحفظ" الكثير من المعلومات ولكنه يتقن القليل من المهارات التي تؤهله لحياة عملية منتجة ومثمرة. أما تقنيات التعليم فقد كانت محصورة في عدد قليل من الاشرطة المسعية و بعض المواد البصرية. هذه النظرة لعمليتي التعليم و التعلم انطلقت كما هو معروف من نظرة المدرسة السلوكية التي كانت تنظر إلى التعلم على أنه معادلة مكونة من طرفين هما: المثير والاستجابة. وانتقلت هذه النظرة إلى ميدان تعليم اللغات فظهرت الطريقة السمعية –الشفوية و التي أولت تكوين العادات أهمية بالغة على حساب دور التفكير و العقل في التعليم(بيلي، 2006).

لقد أدرك القائمون على وضع المعايير أهمية انسجام الفلسفة العامة للمعايير مع التقدم الحاصل في ميدان تعليم اللغات الأجنبي. فتعليم اللغة اليوم ينطلق من مسلمات أساسية جاءت نتيجة للدور البالغ الذي لعبته بحوث علماء النفس المعرفي وتعدد الذكاءات وأساليب التعلم واستراتيجياته. فقد تبين من تلك الدراسات أن المتعلمين يختلفون بشكل كبير في تعلمهم. ولذلك ظهرت نظرية أساليب التعلم التي تشير إلى تعدد أساليب معالجة المتعلمين للتعلم. فمهنم البصري الذي يبحبذ مشاهدة الأفلام و الصور والحركات المختلفة. وهناك المسعي الذي يحبذ الاستماع إلى المحاضرات و المناقشات، في حين نجد فريقاً ثالثاً يحبذ التعامل مع الأشياء من خلال اللعب بها أو تركيبها وتحليلها. ولم يقف الأمر عند ذلك، بل طور**هوارد جاردنر(1986)** تلك الأساليب بتقديمه نظرية الذكاءات المتعددة و التي وسعت من نظرة المعلمين للمتعلمين. حيث بين أن الأمرلا يقتصر على أساليب التعلم الثلاثة، بل هناك الجانب اللغوي و الرياضي و الموسيقي و الاجتماعي. وقد أولى علماء التربية هذه النظرية اهتماماً كبيراً لما لها من آثار إيجابية على التعلم. حيث نجد أن المؤلفين مثلاً يعرضون المادة التعليمية في الكتاب بشكل يتناسب مع تلك الذكاءات، كما أن المعلمين يستخدمون طرقاً شتى لتسيير عملية التعلم. حيث نجد أن المعلمين اليوم ينظرون إلى التعليم على أنه عملية مثاقفة وتفاعل اجتماعي وتنمية لمهارات مختلفة، فاصبح العمل التعاوني والعمل الجماعي والحوار والمناقشة و المناظرة أساليب تعليم طرفاها المعلم و المتعلم. وبهذا أصبح المتعلم طرفاً أساسياً وفاعلاً إيجابياً بعد أن كان مجرد " فراغ" يملأ بالمعلومات و المعارف (نونان، 1988). أما التقويم، فم يقتصر على الاختبارات بأنواعها المختلفة، فقد أصبح أكثر استمرارية وواقعية، وتعددت أدواته لتضم إلى جانب الإختبارات أدوات مثل الملاحظة والمشروعات والسجل الأكاديمي للطالب.

هذه التطورات الإيجابية في التعليم أخذها القائمون على وضع المعايير بعين الإعتبار ولذلك جاءت الأهداف منسجمة مع تلك التوجهات التعليمية الجديدة، وسنرى ذلك عند مناقشة المعايير من حيث الصياغة والمحتوى.

أهداف المعايير

تقوم الأهداف التي وضعت على أساسها المعايير على مبادئ مهمة في عملية التعلم. فالتواصل وهو الهدف الأول لتعلم العربية يأتي ليقدم للطالب فرصاً حقيقة لتعلم اللغة. فالكثير من المتعلمين يهدفون من وراء تعلمهم لغة أجنبية إلى الإتصال بأبناء اللغة والتحدث إليهم والتعبير من خلال التواصل عن مشاعرهم وعواطفهم في مواقف حياتية حقيقة. فقد يكون هدف المتعلم العمل أو الدراسة أو الزيارة. ولتحقيق هذه الأهداف لابد للمتعلم من تعلم اللغة في سياقات حقيقة تواصلية تمكنه من العيش بشكل آمن وممتع في المجتمع العربي. وتمكنه أيضاً من التعرف عن كثب على حقيقة هذا المجتمع وما يحدث فيه من أحداث وتطورات. بالإضافة إلى أن التواصل سيعين الطالب على فهم كنه المجتمعات العربية وفهم الآخر العربي على حقيقته دون واسطة.

أما هدف الثقافة فإنه ضروري للتواصل الثقافي بين المتعلمين وأبناء اللغة العربية. إذ أن الثقافة في المفهوم العام تمثل التاريخ والواقع. فالثقافة العربية في تاريخها تمثل الموروثات و المساهمات المتميزة التي قدمها العرب و المسلمون عبر التاريخ. وهذا يعني أن المتعلم الأجنبي سيكون قادراً على تقدير هذه الثقافة ونتاجاتها المختلفة. فسيكون في مقدور

الطالب المشاركة مع زملائه وزميلاته في إنتاج معرفة جديدة حول الثقافة العربية ممثلة برموزها من الأدباء و المفكرين و الشعراء و العلماء. هذه المشاركات العملية ستمكن الطالب من تطوير فهم إيجابي يساهم في محو الصور النمطية السلبية التي غرست في أذهان الغربيين وغيرهم عن العرب والمسلمين خصوصاً في السنوات الأخيرة وبعد الأحداث المتتالية.

في حين أن هدف الربط يقوم على أساس نظرة كلية للتعلم. فمتعلم اللغة يربط بينها وبين الموضوعات الأخرى. فاللغة ليست موضوعاً منعزلاً عن الدراسات و المواد الأخرى. هذه العلاقة تجعل رؤية الطالب للعالم رؤية متكاملة وليس رؤية مجزأة. وهو عندما يفعل ذلك، إنما يطور استخداماته للغة العربية. فهو لا يحصر نفسه في موضوعات متصلة بالثقافة العامة فقط، بل يستطيع المتعلم في استخدامه لمهارات اللغة المختلفة أن يتحدث في موضوعات مختلفة ويتحدث عن موضوعات أخرى ولا يحد توظيفه لمهارة الاستماع بما قد تعلمه في حصة اللغة العربية. فتنمو حصيلته من المفردات وأساليب التعبير وتتطور أستراتيجياته في تعلم المهارات كلها.

أما الهدف الرابع وهو المقارنة، فهو سيمكن الطالب من تطوير مهارة النظر إلى الأمور من خلال عملية مقارنة بين لغته و اللغة العربية وكذلك توسيع مجال تلك المقارنة ليشمل نتاجات الثقافة العربية والأوضاع السائدة في الوطن العربي الكبير بتلك السائدة في وطنه. هذه المقارنات ستمكنه من تطوير مهارة البحث و التنقيب عن مصادر المعرفة ونتاجاتها في الثقافتين العربية و الغربية.

المعايير

لقد صيغت المعاييرلغوياً بحيث تشير إلى أن الفاعل الرئيس في عملية التعلم هو الطالب. ففي المعيار 1.1 نجد التالي: " يشارك التلاميذ عن طريق الحوار و المراسلة باللغة العربية .فيمدون بعضهم البعض بالمعلومات ويحصلون على غيرها ويعبرون عن شعورهم وعن عواطفهم ويتبادلون وجهات النظر". هذه الصياغة مهمة جداً لأنها تشير إلى محورية المتعلم ومركزيته. فهو الذي يختار المحتوى المناسب لتعلمه. فالحوار والمراسلة وتبادل المعلومات و المشاعر من صميم عمل المتعلم. فهو الذي يختار الوسيلة للتعبيرعما يريد. كما أن المتعلم له أن يستخدم من التقنيات ماشاء. فقد يتواصل من خلال المشافهة المباشرة أو الكتابة التقليدية أو عبر البريد الإلكتروني. هذه الحرية في التعلم وتنفيذ المهمات التعلمية تعطي المتعلمين حوافز إضافية، حيث إن التعلم الآن ليس أمراً مفروضاً عليهم من قبل جهة ما.

و قد قامت الافتراضات أيضاً على مبادئ اساسية تنسجم مع مبادئ علم النفس المعرفي. فالتلاميذ يتعلمون بسرعات مختلفة. فمهنم البطئ ومنهم السريع، . هذا الاعتبار للفروق الفردية ضروري لأنه يمنح المعلم فرصة لتنويع المهمات التعلمية بحيث تناسب الطلاب من مختلف القدرات و المستويات في السرعة. وهذا الاختلاف في سرعة التعلم يعني اختلاف القدرات على الوصول إلى مرحلة الإتقان. فمنهم من يصل إلى مرحلة الكفاءة بعد سنة أو سنتين وآخرون يحتاجون إلى وقت أطول (رشدي طعيمة و السيد مناع، 2001).

تحليل المؤشرات

تمثل المؤشرات علامات على مستوى تحقق المعيار في المرحلة الدراسية. فهي بمثابة مقاييس مرجعية تمثل نماذج لتنفيذ المعايير. وهذه المؤشرات ضرورية للتأكد من مدى تطبق المعايير بحيث يسهل قياس ذلك التقدم واختباره بشكل علمي موضوعي. وقد راى القائمون عليها أن تلك المؤشرات أو المقاييس المرجعية ليست سوى نماذج مؤشرات إحراز تقدم وليس المراد منها أن تتبع بشكل أعمى(المعايير، ص7).

ورغم هذا التنبيه المهم فإن المؤشرات تعاني من مشكلة حقيقة وهي افتقارها لتلبية احتياجات الفئة الأكبر من متعلمي اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي فئة أبناء العرب والمسلمين. فالمدارس الإسلامية التي تعد اليوم بالمئات فضلاً عن مدارس نهاية الأسبوع التي تتجاوز الآلاف، تعلم اللغة العربية لأغراض خاصة، هي الأغراض الدينية. وهو ما تحاول الوثيقة تجنبه. فليس في الوثيقة ما يشير إلى الموضوعات الإسلامية حتى العامة منها. فليس المطلوب من الوثيقة أن تكون مخصصة لغرض تعيمي محدد، ولكن لابد من أن تلبي احتياجات أغلبية الدارسين وهم في هذه الحالة أبناء الجاليات العربية و الإسلامية الكثيرة.

ثانياً: إن معدي المعايير لم يضعوا المبررات التي جعلتهم يقسمون المؤشرات على أربع مراحل من الأول الابتدائي حتى الرابع ومن الخامس حتى الثامن ومن التاسع حتى الثاني عشر من الثالث عشر حتى السادس عشر. فمثل هذا التقسيم تجاوز المرحلة الاولى أو المستويات الأولى من تعلم اللغة. فلم يشر إلى تمكن الطالب من مهارات الأصوات والكتابة في المرحلة أو المستوى الأول. حيث يفترض أن الطلاب في المراحل الابتدائية لا يدرسون اللغة العربية وهذا صحيح على مستوى المدارس الحكومية في الولايات المتحدة، ولكن هناك عشرات الآلاف من الطلاب العرب و المسلمين الذين يدرسون اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المدارس العربية و الإسلامية. ولعل المؤلفين اعتقدوا بأن تعليم اللغة العربية سيكون بالطريقة الكلية التي تعطي الأولوية للتكامل بين المهارات وعدم الاهتمام بالأصوات الفردية منعزلة عن سياقها في كلمات وجمل. وهو أمر محمود، لكن كان لابد من الإشارة إلى مجموعة من المعايير التي تعطي المعلم في هذه المرحلة توجيهاً واضحاً لما يمكن أن يفعله. حيث تعاني كثير من المدارس العربية مشاكل حقيقية في تعليم العربية في هذه المرحلة.

ثالثاً: لم تشر المعايير ولا المؤشرات إلى النحو لا من قريب ولامن بعيد وافترضت أن النحو سيعلم وظيفياً من خلال المهمات التعلمية التي سيتعامل معها المتعلمون. يمكننا أن نجد للمؤلفين العذر في هذا الأمر، حيث إن التوجه العام اليوم لدى كثير من علماء تعليم اللغات هو تدريس النحو من خلال النصوص وبطريقة غير مباشرة. على أن هناك العديد من الأصوات التي تطالب بتدريس النحو بشكل مباشر خصوصاً بعد الإخفاقات التي يعاني منها طلاب اللغة الإنجليزية. إننا لسنا مع إفراد النحو بعيداً عن المهارات وعزله عنها، ولكن عدم الإشارة إليه يعني عدم إعطائه الأهمية التي يستحقها. والحقيقة هي أنك لاتجد في المعايير أو المؤشرات مايشير إلى قضية الصحة اللغوية. ويبدو أن المؤلفين أغفلوا ذلك عن قصد لأنهم أوردوا ما يشير إلى التساهل باستخدام العامية في التحدث. ولا ضير في ذلك،

حيث يتعلم البعض العامية لأغراض وأهداف مختلفة، ولكن هذا لا يبرر إغفال الصحة اللغوية بالكلية. وهذا الأمر يعني أن المعلمين سيقومون باختيار الموضوعات النحوية حسب مايعرفون عن احتياجات طلابهم وأهدافهم. وقد يشكل ذلك إرباكاً للمتعلمين الذين قد ينتقلون من مدرسة لأخرى وهي ظاهرة معروفة.

الجزء الثالث: تغيرات في الأدوار

المعلم

لقد أدت حركة المعايير إلى تغيير دور المعلم. فقد اشرنا أعلاه إلى تغييركمي ونوعي في دور المعلم وطبيعة المهمات التعليمية التي يمارسها في المدرسة التي تطبق نظام المعايير. فمن تلك التغييرات، أن المعلم أصبح صانعاً للمنهج. فهو الذي يختار المادة التعليمية المناسبة للمعايير التي سيتم تعليمها. وفي هذا العمل، يكون المعلم قد اصبح مشاركاً فاعلاً في بناء منهج يستد إلى رؤسة وفلسفة تلعيمية جديدة (هارغرسفس، 2001، ويلسون، 1996). هذا الدور يتطلب منه كفاية جديدة هي القدرة على تصميم المادة التعليمية و الأنشطة المصاحبة لها. وهو في حقيقته دور يعني أن المعلم أصبح صاحب قرار. فلم يعد المعلم متلقياً للمادة التعليمية المفروضة عليه من وزارة التربية أو إدارة التعليم. إن قسام المعلم باختيار المادة مهم جداً، لأنه سيختار المادة واضعاً نصب عينيه عدداً من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلم. فالمعلم يعرف أن طلابه يأتون من خلفيات ثقافية متعددة، ويستخدمون أساليب تعلم متعددة، ويفضلون مواد تعلم مختلفة. كما أن لدى المعلم المعلم معايير تعلم واضحة يتم على أساسها اختيار المادة. إضافة إلى أن المعلم يعرف أن الصف الواحد قد يتكون من متعلمين من مستويات متعددة، فيستخدم في الصف الواحد نماذج تطبيقية متعددة تلبي احتياجات الطلاب ومستوياتهم التعليمية (بنسون، 2003) .

المتعلم

إن تعلم لغة أجنبية يمثل تحدياً حقيقياً لقدرات الطالب ومنهج تفكيره. فالطالب الذي يتعلم اللغة بقصد التواصل سيواجه عند تفاعله مع أبناء اللغة بمواقف غير متوقعة ويصعب التنبؤ بها. هذا التحدي لا يمكن مواجهته بتعليم الطالب نظام اللغة أو تعليمه بعض القواعد أو قوائم من مفردات اللغة، بل لابد من أن يتعلم اللغة من خلال مواقف حياتية تتمثل فيها وتعكس الحياة الحقيقة لأبناء اللغة. و قد تم تصميم المعايير بحيث تكون النواتج التعلم منسجمة مع الواقع المتوقع خارج حجرة الدرس.

فالثقافة ليست مجموعة من القواعد الاجتماعية التي يمكن للطالب أن يحفظها، وليست مجموعة من السلوكيات التي يمكن الإطلاع عليها، بل لابد للمتعلم من تمثل تلك المواقف بطريقة واقعية من خلال ما يقدمه المنهاج ومواد التعلم.

ولذلك فإن مشاركةالمتعلم في عملية اختيار المواد التعليمية أمر ضروري. فالمعلم لا يتخذ قراراته باستخدام نماذج متعددة للتطبيق بعيداً عن آراء المتعلمين ورغباتهم. فالمتعلم لايريد أن يكون قادراً على التعامل مع نموذج واحد ثم يختبر فيه. بل يريد ان يكون متمكناً من المهارة نفسها بعيداً عن المادة التعليمية. فاختيار نص معلوماتي أو إقناعي أو سردي يعني أن هذا النص ليس سوى نموذج واحد لنمط معين من أنماط النصوص. إضافة إلى ما أشرنا إليه من أهمية اختيار المواقف الحياتية بمشاركة المتعلمين.

إن تطوير مهارات اللغة تعني تمكين المتعلم من الإستفادة من تلك المهارة التي سيتقنها للتعامل مع نماذج متعددة للنمط الواحد. فهو بذلك يجسر الفجوة بين معرفة اللغة وإتقان مهاراتها. إضافة إلى أن المتعلم الذي يشارك في عملية الإختيار تلك، سيكون على علم ودراية بطبيعة النصوص والمواقف التي سيتعامل معها.

المنهاج

يعرف كير المنهاج بأنه " كل تعلم مخطط له وموجه من قبل المدرسه سواء كان التعلم فردياً أم جماعياًن داخل المدرسة أم خارجها" (في سميث، 2000،ص 2). هذا التعريف يوسع دائرة المنهاج ليشمل كل تعلم موجه من قبل المدرسة، أي أنه يتم بشكل قصدي لا عرضي ومخطط له من قبل التربويين. فهو بذلك يخرج من التعلم العرضي الناتج عن تفاعل الفرد ببيئته المحيطة. هذا التعريف يعني أن المنهاج لم يعد هو الكتاب التقليدي الذي يأتي من خارج أسوار المدرسة بأمر وزاري ليتم التعامل معه بالحفظ من أوله لآخره. والمنهاج في ظل المعايير أشمل من ذلك بكثير، فهو يضم كل ما يتم التعامل معه لإنجاح العملية التعليمية. فهو يضم النماذج التطبيقة التي ستتم دراستها وطرائق التدريس وأدوات التقويم المختلفة، فضلاً عن الشرائط السمعية و البصرية وقروص مدمجة وتقنيات التعليم الحديثة باشكالها المختلفة ونتاجات المتعلمين بالإضافة إلى الأنشطة التعلمية التي تتم خارج أسوار المدرسة من خلال الرحلات أوالزيارات الميدانية و التي تتم بطريقة قصدية ومخطط لها بحيث تهدف إلى تمكن الطالب من معلومات معينة أو مهارات محددة. وفي ظل المعايير أصبح المنهاج عبارة عن مجموعة كبيرة ومتنوعة في مستوياتها وبنيتها وتنظيمها لتناسب الاحتياجات والأهداف و أساليب التعلم المختلفة للمتعلمين. ففي مادة اللغة العربية نجد أن الشعر العربي الحديث لا يمثله نموذج معين أو شاعر معين أو اتجاه نقدي معين، بل إن الطالب يطلع على كل ما يستطيع من النماذج المعروضة ليتعامل معها جميعاً .

التقويم

يشكل التقويم أحد أهم أركان العملية التعليمية. فهو معها من البداية حتى النهاية. ويعرف التقويم لغة بأنه " معرفة القيمة اي تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو اي وجه من أوجه النشاط بالنسية لهدف معين د حدد من قبل" . أما اصطلاحاً فهو "مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة" (طعيمة ومناع 2001، ص ص 80-81).

إن من الآثار الإيجابية التي تركتها حركة المعايير على التقويم أنها جعلته أكثر واقعية وشمولاًوهي كذلك تحدد أسلوب التقويم، فهي في الواقع العمود الفقري لنظام التقويم (إيدي، مصدر سابق، ص1). فلم يعد التقويم مجرد اختبار يتم فيه تقدير درجات معينة لمتعلم دون معرفة حقيقة للمستوى التعليمي للمتعلمين. فالتقويم المعتمد على الإختبار ضيع على الكثير من المتعلمين فرص النجاح، خصوصاً إذا أخذنا في الإعتبار الظروف المختلفة التي يتم فيها عمل الإختبار، فضلاً عن وجود خلل في أهم عناصر الاختبار وهما الثبات و الصدق. و التقويم الواقعي يقصد به تطوير التعلم و التعليم وليس مجرد الوصول إلى درجة معينة. وفي ظل المعايير نجد أن المعلم يستخدم الكثير من أدوات التقييم ولا يقتصر على الاختبارات. فالملاحظة مهمة وضرورية لأنها تمثل الطريقة الأكثر فعالية في متابعة أداء الطالب وتقديم التغذية الراجعة والمناسبة له. كما أنها وسيلة فعالة لتشخيص المشكلات التي يعاني منها متعلم اللغة على وجه التحديد. كما أن السجل الأكاديمي للمتعلم يساهم في متابعة تطور وتقدم الكفائة اللغوية للمتلعم. فالسجل رصد لكل نتاجات المتعلم خلال فترة زمنية محددة. وهو يعكس الجهد الذي يبذله الطالب في تعلمه لغة. فقد يحوي السجل نماذج منكتابات الطالب والوظائف اليومية و كذلك انتاجاته المتعلقة باللغة(دليل تطبيق المعايير، 2005).

طرائق التدريس

إن تعليم اللغات أخذ بعداً جديداً يتمثل في استخدام طرائق تدريس حديثة تلبي احتياجات المتعلمين. فالتعليم اليوم ليس مجرد تناول كمي للمعلومات والمعارف، بل لابد من الاستفادة من التطورات الحديثة في هذا الميدان. ولأن هدف التعلم هو تحقيق غايات وأهداف محددة وعلى رأسها ربط مايتعلمه الطالب بالواقع، فإن التعليم بالخبرة يوفر للمتعلمين فرصاً حقيقية للتعلم. فالتعلم الخبري هو التعلم القائم على التفاعل بين المتعلم و البيئة المحيطة. وهنا إشارة واضحة إلى دور المتعلم في اكتساب الخبرات من البيئة المحيطة، ودور المعلم هو توفير تلك الخبرات والفرص (بيرد و ويلسون، 2006).

واليوم حيث وضعت معايير واضحة للتعلم، فإنها قد فرضت تغييراً حقيقاً في طرائق التدريس. فالطالب الذي سيقوم بناء على المعايير بالعمل الحقيقي لابد وأن يقوم بالكثير من الأنشطة التي تعينه على تحقيق المعايير(دليل تطبيق المعايير، مصدر سابق 2005) فإذا أخذنا معياراً مثل

" يقدم الطلاب معلومات ومفاهيم وأفكاراً حول موضوعات مختلفة لجمهور المستمعين أو القراء"

فإن الطالب سيقوم بالبحث عن تلك المعلومات ويصنفها ويضع تصوراته عن طرائق تقديمها للمستمعين والقراء. ودور المعلم هنا لن يكون في تقديم محاضرة عن تلك المعلومات أو الأفكار، بلتوجيه المتعلم للبحث عن تلك الأفكار و الموضوعات، ويساعده في عملية البحثتلك بتوجيهه للمصادر و المراجع المناسبة له. وقد وضع المؤلفون نماذج للمؤشرات على إحراز تقدم مثل:

- يعد التلاميذ قصصاً مصورة عن أنشطة أو أحداث نابعة من بيئتهم ويعرضونها مستخدمين اللغة العربية. إن هذا المؤشر على إحراز التقدم يشير بشكل واضح إلى أن المتعلمين هم الذين يقومون بالدور الأساس في عملية التعلم. فهم

يقرأون القصص ويعدون قصصاً أخرى ويمثلون المواقف المختلفة باللغة العربية، وما على المعلم سوى التوجيه و الإرشاد.

خلاصة الأمر أن المعلم لم يعد ملقناً للطلاب عنده المعلومات و الخبرات، ولا حتى مجرد شخص يقدم بعض الأفكار حول تعلم اللغة أو قراءة نص قراءة نموذجية بحيث يتعلم الطلاب مهارة فك الرموز دون تجاوز حقيقي للفهم و الاستيعاب واستخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل و التقيم و التركيب والمقارنة وغيرها.، فلم يعد دور المعلم محصوراً في هذه الأنشطة التي لا يمكن الإستغناء عنها، ولكن تعداه إلى أدورا أكثر فعالية وتعود على المتعلم بالنفع. فالمعلم يدير العملية التعليمية من خلال الحوار و العمل التعاوني بين المتعلمين و المناقشات وعمل المشروعات والأنشطة داخل الصف وخارجه (نصيرات، 2006).

النتائج والتوصيات

من خلال استعراضنا للمعايير وفلسفتها و المبادئ التي استند إليها المؤلفون لا حظنا التالي:

أولاً:

لقد بنيت المعايير على أسس تربوية واضحة محديثة. وهي الاسس المعتبرة لدى لعماء التربية واللغة ووعلم النفس. وهذا يوضح أن عملية وضع المعايير قد خضعت لدراسة متأنية ومستفيضة قبل الشروع في إعداداها. كما لا حظنا أن أهداف المعايير يمكن التعويل عليها لتكون اساساً صائياً لتقديم منهج لتعليم اللغة العربية يستند إلى المبادئ الحديثة في تصميم المناهج و المواد الدراسية.

ثانياً

تقدم المعايير مساحة كبيرة للمعلمين للابتكار و الإبداع. هذه المساحة تتيح للمعلمين أن يجتهدوا في تمكين المتعلمين من التمكن من مهارات اللغة العربية الاربع. وهذا الإبداع سيكون حافزاً قوياً للتعاون و التنافس الخير بين المعلمين لتقديم الافضل و الاستغناء عن كثير من المواد التعليمية التي تستخدم الآن والتي لا تلبي احتياجات المتعلمين.

ثالثاً:

يمكن أن تساهم المعايير بتغيير كبير في أدوار المعلمين. فالمعلمون الذي سيتعاملون مع المعايير، سيكونون قادرين على تصميم المنهج الدراسي الملائم لطلابهم. فهم بذلك يوسعون أدوراهم ويتجاوزون الدور التقليدي الذي يغلب عليه التلقي المباشر للمنهج و تقديمه للمتعلمين بطريقة مباشرة دون أدنى تدخل منهم.

رابعاً:

ستساهم المعايير في استخدام طرائق تدريس أكثر تفاعلاً وتواصلاً مع الطالب. فلن يكون الطالب مجرد متلق سلبي للمعلومات من قبل المعلم، بل سيكون مشاركاً ايضاً في تعلمه، وبذا يغدو التعلم أكثر معنوية و قصدية. وهذا بالتالي سيحفز المتعلمين ويرفع من مستوى الدافعية لديهم.

خامساً:

ستساهم المعايير في توسيع مفهوم التقويم وتجاوز التقويم التقليدي المستند إلى الإختبارات. فالمتعلم الذي سيشارك بفعالية من حيث تعامله مع المهارات المختلفة، سيتيح للمعلمين استخدام الملاحظة كأداة تقويم. كما أن مساهمات الطلاب في البحث عن المعلومات و المواد المناسبة، ستكون مناسبة للمعلمين لاستخدام المشروع بما ينطوي عليه من فوائد كثيرة كي يكون أداة تقويم أخرى. أما ماسيقدمه الطلاب من تقديمات وعروض اثناء التعليم، فغنها ستدخل في سجلهم التعليمي، وبذلك تكتمل أدوات التقويم الواقعية. هذه الأدوات التي تكون أكثر عدلاً وشمولية وصدقية وثباتاً وبالتالي موضوعية.

سادساً:

يتطلب تطبيق المعايير توفير فرص نمو مهني وتطوير لقدرات المعلمين بشكل يلبي احتياجات الأدوار الجديدة. وهذا يعني أن توفر المؤسسات التربوية الموارد المالية والبشرية الكافية، بحيث يكون ذلك جزءاً اساسياً في الخطط والبرامج. فالمعلم يحتاج إلى تغيير حقيقي في نظرته للتعليم و التعلم و المتعلم و المنهج. هذا التغيير لن يأت بمجرد وضع المعايير موضع التطبيق. إذ أن التغيير كثيراً ما يقابل بتردد إن لم يكن بمقاومة كبيرة. فالمعلم الذي استسهل أن يصل إليه منهاج من جهة ما، وأن يسير على طريقة تدريس معينة درج على استخدامها سنوات طويلة، وأن يستخدم الاختبارات كوسيلة وحيدة للتقويم، سيجد صعوبة بالغة في التكيف مع الوضع الجيد. ولهذا فإن أي تدريبمهني يجب أن يستهدف أولاً منهج التفكير لدى المعلم.

سابعاً

إذا ما أريد تطبيق المعايير تطبيقاً يحقق احتياجات الدارسين وأهدافهم، فإنه لابد من وضع عدة أمور في الحسبان:

أ- الاهتمام بالجانب الديني من اللغة العربية خصوصاً وأن فئة كبيرة من المستهدفين هم من المسلمين الذين يتعلمون اللغة لأغراض خاصة. حيث لا حظت من خلال زياراتي وتدريبي لمدرسي المدارس العربية و الإسلامية في أمريكا إعراضهم عن المعايير لخلوها الواضح من الأمثلة المناسبة لثقافة هؤلاء المعلمين.

ب- الإهتمام بالنحو والصرف وذلك بوضع معايير محددة تضمن قيام المعلمين بتضمين دروسهم ما يشير إلى أهمية الصحة اللغوية. فخلو المعايير من أية إشارة للنحو يعني بالنسبة للكثيرين إهمال هذا العنصر أو المركب الأساسي في اللغة.

ج- الاهتمام بالثقافات الأخرى، فعندما نتحدث عن أن" الثقافة" عنصر أساسي في المعايير، فإن وجود مايشير إلى ثقافات الشعوب والأمم الأخرى مهم جداً. كما أن عنصراً مثل " المقارنات" يعني توفير ما يمكن المقارنة به. صحيح أنه ورد شيء من ذلك ولكنه قليل واقتصر على المفردات و الأصوات، دون الحديث عن مقارنات في الأساليب اللغوية.

المراجع العربية و الأجنبية

رشدي طعيمة و محمد السيد عبدالحميد مناع: **تعليم العربية و الدين بين العلم والفن**. دار الفكر العربي: القاهرة. (2001).

صالح نصيرات: **طرق تدريس العربية**. دار الشروق، عمان الأردن. (2006)

صالح نصيرات وعبدالجبار الشرفي وانتصار السعدي: **دليل تطبيق معايير التعلم القطرية**، هيئة التعليم،المجلس الأعلى للتعلم، الدوحة قطر 2006.

معايير اللغة العربية: النسخة العربية. المركز الوطني لموارد اللغات. واشنطن، دي سي. الولايات المتحدة الأمريكية

Bailey, K (2006). Language Teacher Supervision: A case-based approach. Cambridge. Cambridge University Press.

Beard, C & Wilson, J (2006). Experiential Learning: A best practice handbook for educators and trainers. London: Kogan Page

Benson, B (2003) How to Meet Standards, Motivate Students, and Still Enjoy Teaching: Four practices that improve student learning. London: Crowin press.

Eddy, J. (2005, May). Language Assessment by Design: Understanding with the End in Mind. Paper presented at the CUNY Council on Foreign Languages, New York, New York.

Hargreaves, A. (2001) Changing Teachers Changing Times., London: Continuum Press.

Nunan, D. (1988). The learner-centered curriculum. Cambridge: Cambridge University press.

Smith, M. K. (1996, 2000) 'Curriculum theory and practice' *the encyclopedia of informal education.(*www.infed.org/biblio/b-curric.htm *)*

Wilson, S & Loewenberg, D. Helping teachers meet the standards. *The Elementary School Journal*, Vol. 97, No. 2, Special Issue: Teacher Assessment. (Nov., 1996), pp. 121-138.