المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

وثيقة معايير جودة
مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها

2021م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

وثيقة معايير جودة
مؤسَّسات تعليم العربية للناطقين بغيرها

2021م

© جميع الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم العربية للناطقين بغيرها

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 25 - 851 - 3
الطبعة الأولى: 1443هـ - 2021م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب. 66656 - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
الهاتف: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

[سورة يوسف: الآية 2]

قائمة المحتويات

أولًا: فهرس الموضوعات:

الموضوع	الصفحة
المحتويات	4
تقديم	8
الفصل الأول: مدخل عام	13
مقدمة	13
مشكلة البحث	22
حدود البحث	23
أهداف البحث	24
أهمية البحث	24
المنهجيَّة العلميَّة للمشروع البحثيّ	26
الفئات المستهدَفَة من المشروع	27
المصطلحات	27
الفصل الثاني: الدراسات والتجارب السابقة	31
المحور الأول: دراسات الجودة الشاملة وتجاربها	31
أولًا: الدراسات والتجارب العربية	31
ثانيًا: الدراسات والتجارب الأجنبية	31
المحور الثاني: التجارب الخاصة بمعايير الجودة والاعتماد	66
أولًا: التجارب العربية	66
ثانيًا: التجارب الأجنبية	72
الفصل الثالث: الإطار النظريّ: تطوير مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها في ضوء معايير الجودة والاعتماد	87
أولًا: الجودة الشاملة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها	87
مقدمة	87

الموضوع	الصفحة
أ. مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتضميناته	92
ب. أهداف تحقيق جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	96
ج. المبادئ الأساسية للجودة الشاملة	99
د. أبعاد الجودة الشاملة	104
هـ. دواعي تطبيق الجودة الشاملة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	104
و. متطلَّبات الجودة الشاملة لمؤسسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	107
ثانيا: اعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها وبرامجها في ضوء معايير الجودة	109
أ. علاقة الاعتماد بالجودة	109
ب. المبادئ التي يقوم عليها ضمان الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها	112
ج. معايير ضبط الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها	113
د. مرتكَزات نظام توكيد الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها	113
هـ. نوعَا الاعتماد	114
و. اعتماد المؤسَّسات في ضوء معايير الجودة	118
ز. اعتماد البرامج في ضوء معايير الجودة	119
ح. العَلاقة بين الاعتماد المؤسَّسي، واعتماد البرنامج	123
ثالثًا: تطوير معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	124
أ. مبررات التطوير	125
ب. محدِّدات التطوير	125
ج. منطلَقات وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ	126
1. أهداف معايير اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها وتحديدها	128
2. أهمية معايير الجودة لمؤسسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	130
3. علاقة المعايير بالجودة الشاملة	130
4. مستويات المعايير، وصياغاتها	131

الموضوع	الصفحة
5. الاتساق مع معايير تعليم اللغات الأجنبية	131
6. تكامُل مهارات اللُّغة، وأبعاد تعلُّمِها	132
7. معايير مُقترَحة لجودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	133
8. أنشطة مُقترَحة لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	134
الفصل الرابع: إجراءات البرنامج	139
أولًا: أ. وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	139
ب. مؤشِّرات الأداء الرئيسة بالمؤسَّسة.	142
ثانيًا: المعايير الأكاديمية للبرنامج ومستوياتها	147
الفصل الخامس: النتائج	149
قائمة المراجع	165
المراجع العربية	165
المراجع الأجنبية	171
ملحَق (1)	179
ملحَق (2)	192
ملحَق (3)	196

ثانيًا: فهرس الأشكال

رقم الشكل	موضوعه	الصفحة
1	يبيِّن العَلاقة بين ضبط الجودة، ومراقَبة الجودة، ونظام الجودة	90
2	منطلَقات وثيقة معايير الاعتماد الأكاديمي	128
3	يوضح المجالات، والمعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	151

ثالثًا: فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوعه	الصفحة
1	نِسَب الموافقة على بنود تحكيم معايير جودة المؤسَّسات	140
2	يبيِّن الصورة النهائية لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	141
3	يبيِّن مجالات الجودة، ومعاييرها، وعدد المؤشِّرات لكل معيار	141
4	نِسَب الموافقة على بنود تحكيم المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	143
5	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة فيما يتصل بالمفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها	144
6	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة فيما يتصل بالمهارات اللغويَّة	145
7	المعايير وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة فيما يتصل بالتحليل الأدبي والتذوق البلاغي	146
8	مجالات الجودة ومعاييرها وعدد المؤشِّرات لكل معيار	149
9	مؤشِّرات الأداء لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها	151
10	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمفاهيم الصوتية وتطبيقاتها في المستويات المختلفة	152
11	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمفاهيم الصرفية والنحوية وتطبيقاتها في المستويات المختلفة	153
12	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمفاهيم الإملائية وتطبيقاتها في المستويات المختلفة	154
13	عدد معايير الاستماع وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة	155
14	عدد معايير التحدُّث وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة	156
15	عدد معايير القراءة وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة	157
16	عدد معايير الكتابة وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة	158
17	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمفردات والثروة اللغويَّة في المستويات المختلفة	159
18	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمصطلحات البلاغية في المستويات المختلفة	160
19	عدد المعايير وعدد المؤشِّرات في التحليل الأدبي والتذوق في المستويات المختلفة	161

تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسَلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعدُ:

استجابةً للاحتياجات القومية والعالمية لتطوير تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها، والارتقاء بجودته، وتلبيةً لتوجيهات القيادات الخليجيَّة الرشيدة بضرورة تطوير برامج تعليم اللُّغة العربية، في ضوء قضايا العصر -بما لا يتعارض مع ثوابت الثقافة العربية الإسلامية-؛ لذا فقد اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم (أعضاء المؤتمر العامّ لمكتب التربية العربي لدول الخليج)، برنامج «وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم العربية للناطِقينَ بغيرها»، ضمنَ برامج المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج -أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج- للدورة (2019-2020م)؛ وذلك تحقيقًا لهدف المركز في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها على أسسٍ تربويَّةٍ وعلميَّةٍ ومهنيَّةٍ متميِّزةٍ.

ونظرًا لأهمية برامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها وجودة مؤسَّساتها؛ فإن ذلك يتطلَّب تضافُرَ الجهود من أجل تقديم خدمات تعليميَّة متميِّزة لتعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها، وتطبيق اتجاهات حديثة في عملية التطوير، من خلال الارتقاء بجودته، وضمان جودة التعليم والاعتماد، والتخطيط للإستراتيجيات والسياسات اللازمة لضمان جودة التعليم، وكذلك تحديد الإجراءات الكفيلة باعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.

وهذا يتطلَّب إعدادَ وثيقة معايير اعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها، وبرامجها في ضوء التجارب الإقليمية والعالميَّة في هذا الصدد؛ ضمانًا لوجود فُرَص حياتيَّة تربويَّة تعليميَّة فاعلة في إعداد أجيال جديدة تتعلَّم اللُّغة العربية، والمركز التربوي للُّغة العربية لدول الخليج يُقدِّم وثيقةَ معايير ضمان جودة واعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها وبرامجها؛ ليكون نقطةَ الانطلاق في تأهيل هذه المؤسَّسات للاعتماد، وتحسين جودة الفاعليَّة التعليميَّة بها.

حيث يسعى هذا البرنامج إلى إعداد معايير مقترَحة لجودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها وفقَ أحدث الممارَسات والتوجُّهات العالميَّة في تعليم اللُّغات الثانية، والتجارب الناجحة والخبرات والإفادة منها (المقارَنات المرجعيَّة)؛ حيث يعتمد بناؤها على المدخل المنظوميّ، وتشمَل معايير القدرة المؤسَّسيَّة، ومعايير الفاعليَّة التعليميَّة.

من هنا جاءت أهمية الدراسة حيث تهدُف إلى إعداد معايير لمؤسَّسات تعليم اللغة العربيَّة للناطقينَ بغيرها بهدف ضمان الجودة وتعزيز ثقة الهيئات والمؤسَّسات العلميَّة الأخرى (محليًّا/ دوليًّا) بهذه المؤسَّسات، وضرورة وجود جهة اعتماد أكاديمي لمؤسَّسات تعليم العربيَّة

للناطقين بغيرها؛ لاعتماد تلك المؤسَّسات المتخصصة في تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؛ ضمانًا لتوحيد الجهود المؤسَّسِيَّة العربيَّة لتقديم خدمة ذات تنافسيَّة عالميَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغةً أجنبية، بالإضافة إلى الضرورات الملحَّة لوجود معايير خاصَّة بجودة مؤسَّسات تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، كذلك تلبية دعوات وتوصيات الدراسات العلميَّة السابقة لضرورة وجود مِثل هذا النوع من المعايير، لمواجَهة التحديات والمشكلات التي تواجهها المؤسَّسات الخاصَّة بتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، ونشر ثقافة الجودة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها بين جميع المعنيِّينَ المستفيدينَ داخلَ المؤسَّسة (إدارةً، معلِّمينَ، متعلِّمينَ) وخارجَها (أفرادًا، مؤسَّساتٍ).

وفي الختام، يتقدَّم المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج بخالص الشكر والتقدير إلى فريق العمل من الخبراء المختصِّين المتميِّزين القائمين على الدراسة، وهما: الأستاذ الدكتور/ محمود جلال الدين سليمان (أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية)، الدكتورة/ صفاء محمد محمود (أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية المساعِد)، وكل مَنْ له بصمة في إعداد هذا الإصدار، وإلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز؛ وذلك لجهودهم الحثيثة في متابَعة تنفيذ الدراسة وأدواتها في الدول الأعضاء؛ والشكر موصول إلى كل مَنْ شارَك في تحكيم أدوات الدراسة، من الخبراء بالجامعات المحلية والإقليميَّة، والسادة الموجِّهين والمعلِّمين من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

نسأل الله -تعالى- أن ينفع بهذا الإصدار في تعليم أبنائنا الطلبة؛ لتنشئة مواطنينَ يتحمَّلون مسؤوليتهم، ويقومون بواجباتهم نحوَ وطنهم؛ واللهُ وليُّ التوفيقِ

د. عيسى صالح الحمادي

مدير المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج بالشَّارقة

الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة

1

الفصل الأول

مَدخَل عامّ

الفصل الأول
مَدخَل عامّ

مقدمة:

يعتمد دارس اللُّغة العربية على اللُّغة في تنفيذ حاجاته ومَطالِبه في المجتمع، وبها يُناقِش شؤونه ويستفسر عمَّا يغمض عليه، ويستوضِح ما يشكل عليه فهمه، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجةَ تفاعُلِه مع البيئة، وباللغة يؤثِّر الفرد في الآخَرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثِّر في مشاعرهم وعقولهم.

أما فيما يتعلَّق بالمجتمع، فاللغة هي المستودع لتراثه، والرباط الذي يربط بين أبنائه؛ فيوحِّد كلمتهم، ويجمع بينهم فكريًّا، وهي الجسر الذي تَعبرُ عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.

والحديثُ عن اللُّغة العربية حديثٌ عن هويَّة الأمة وكينونتها، وحديث عن سجل الحفاظ على النسيج الثقافيّ والفكري والاجتماعيّ للمجتمع، وهي -فوق ذلك- لغة كرَّمَها اللهُ -تعالى- بأن جعَلَها وعاءً للقرآن الكريم، وَسِعَتْهُ لفظًا وغايةً؛ ممَّا أعطاها غنًى في الألفاظ، وقوةً في الأساليب، ونماءً في المعاني، وقدرةً على مواكَبَة الجديد، والتفاعل معه، واستيعابه -بخاصة في عصر العولمة- الذي تلاحقت فيه المعارف بالخبرات واللغات، كما أن للغة وظائف متعددة يُحقِّق مستخدمُها من خلالها أهدافه تواصُلًا، وتفاهُمًا، وتعارُفًا، وإشباعًا للحاجات اللغويَّة والاجتماعيَّة.

ومن وظائف اللُّغة العربية: الوظيفة النفعية Instrumental، والوظيفة التنظيمية Regulatory، والوظيفة التفاعلية Interactional، والوظيفة الشخصية Personal، والوظيفة الاستكشافية Heuristic، والوظيفة التخيُّلية Imaginative، والوظيفة البيانية Representational، ووظيفة التلاعب باللُّغة Play function، والوظيفة الشعائرية Ritual function؛ أي أن تعليم اللُّغة العربية -كلغة ثانية- للناطِقِينَ بغيرها ينبغي له أن يحقق الوظائف الاجتماعية والاتصالية للُّغة العربية؛ اتساقًا مع الثقافة العربية.

هذا من منطلق أن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كلَّ أشكال العَلاقة بين اللُّغة والثقافة، واللغة والمجتمع؛ حيث إن الاتصال يحدُث بين أفراد في سياق اجتماعي معيَّن، ولعل أحد أسباب القصور في كفاءة الاتصال وجود تفاوُت ثقافي بين طرفيه.

ولما كانت مناهج اللُّغة العربية منوطًا بها بناء المعرفة اللغويَّة وتنميتها، انبثقت فكرة بناء المناهج بناءً علميًّا مخطَّطًا ومدروسًا وفقَ المعايير العالميَّة في بناء المناهج بطريقةٍ تُحقِّق

للدارس قدرةً على استخدام اللُّغة وظيفيًّا، واتصاليًّا، واجتماعيًّا، في إطار التقاطعات، ونقاط الاختلاف بين الثقافة العربية، وثقافة الدارس للعربية في عصر المعلومات.

ويمكن أن تؤدِّي اللُّغة العربية أدوارًا متعددة في عصر المعلومات، انطلاقًا من أن ثورة المعلومات تنطوي على تحديات تربوية وثقافية وعلمية، وهذه التحدِّيات تتداخل فيما بينها؛ ممَّا يجعل دورَ اللُّغة يتعاظم؛ حيث إن كل تحدٍّ ينطوي على تحدٍّ لغويٍّ، وتبدو الحاجةُ ملحَّةً للتطوير والتحديث؛ من أجْل مواجَهة تلك التحدِّيات.

ويُعَدّ تطوير برامج تعليم اللُّغة العربية، في ضوء قضايا العصر-بما لا يتعارض مع ثوابت الثقافة العربية الإسلامية- أمرًا ضروريًّا، بل ينبغي تضافُر الجهود من أجل تقديم خدمات تعليميَّة متميزة لتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وتطبيق اتجاهات حديثة في عملية التطوير.

ولعل من أبرز الاتجاهات الحديثة في تطوير المؤسَّسات التعليميَّة -ومنها مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها- تطبيق الجودة الشاملة؛ بغرض تحقيق التحسُّن المستمر لهذه المؤسَّسات، والعمل على تحقيق:

- جودة المناهج والمقرَّرات الدراسيَّة.
- جودة البِنْيَة التحتية.
- كفاءة الأُطُر التربويَّة والإدارية.
- جودة التكوين الأساسي والمستمر.
- التدبير الأمثل للموارد البشرية والمالية.
- الانطباع الإيجابي للمستفيدين من خدمات المؤسَّسات.
- التحسين المستمر للمؤسَّسات.
- جودة نتائج التحصيل الدراسي.

وقد أكدت الأدبيات التَّربوية أن المواصفات المعيارية تُعَدّ مدخلًا للحكم على الجودة في مجال معيَّن من المجالات التربويَّة، من خلال جودة ما يعرفه المتعلمون، وما يمكنهم عمله في هذا المجال، وجودة البرنامج الذي يُتِيح لهم الفرصةَ للتَّعلُّم في هذا المجال، وجودة تعليم هذا المجال، وجودة النظام الذي يدعم المعلِّمين والبرنامج، وجودة الممارَسات التقويمية والسياسات، وتوافُر المواصفات المعيارية كمقياس لتقويم أبعاد التَّدريس كلها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلُّم.

ويسعى المهتمُّون بتعليم العربية إلى تجديد المعايير والمقاييس التي يستخدمونها وتحديثها؛ لتحديد مدى مناسَبَة هذه الطُّرُق والوسائل والإجراءات المستخدَمَة في تعليمها، وتحديد كفاءتها، ودرجة فاعليتها، إضافةً إلى تعرُّف مدى قدرتها على التواؤم والتوافق مع عملية الإيفاء بمتطلَّبات المتعلِّم، وإشباع رغباته، وجميع ما يتعلَّق بسد عنصر الاحتياج لديه، وهو ما يُطلَق عليه في مفهوم الجودة في الوقت الحاضر (جودة المُنتَج أو العنصر)؛ إذ تتمثَّل جودة المُنتَج التعليميّ أساسًا في عملية تحديث الطُّرُق والوسائل والإجراءات المستخدَمَة في تعليم اللُّغة العربية، وتوظيفها لتحقيق ما يُعرَف بمنهج إدارة الجودة الكلي.
(Total Quality Management-TQM)

ولعل التغير السريع في البِنَى العلميَّة والثقافية والمعرفيَّة والتكنولوجية على مستوى العالَم؛ أوجَبَ ضرورةَ الاهتمام بعمليات التقويم والتطوير المستمر لرسالة المؤسَّسات التربويَّة والتعليميَّة، ونشاطاتها؛ ممَّا أدَّى إلى السعي الحثيث إلى وضع إطار منهجي لدعم مسار جودة العمليَّة التعليميَّة وتقويمه في المؤسَّسات التعليميَّة.

وتهدُف المؤسَّسات التعليميَّة إلى تحسين منتجَاتها التعليميَّة وتجويدها، وتوفير الوقت والإمكانيات الماديَّة من أجل تحقيق الجودة الشاملة في تعليم اللُّغة العربية، بما يتناسب مع تطورات العصر؛ بحيث تستطيع هذه المؤسَّسات مواجهة التحدِّيات، وتحقيق أهداف تعليم اللُّغة العربية.

إن إدارة الجودة الشاملة تُمثِّل أحد الاتجاهات الحديثة التي وجدت اهتمامًا مِنْ قِبَل المؤسَّسات التعليميَّة بغيةَ تطويرها؛ حيث أثبَت تطبيقُها القدرةَ على معالَجة الأسباب التي تؤدِّي إلى تدنٍّي مستوى الخدمات التعليميَّة التي تقدمها، وترمي إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق أهداف المؤسَّسات التعليميَّة، وكَسْب رضا المتعلِّم، خاصةً وأنَّ البحث عن توقعاته يُعَدّ عملًا حيويًّا؛ بل ترتكِز المؤسَّسات على إسعاد المستفيد داخلَ مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها وخارجها.

ويتطلَّب تعليم اللُّغة العربية لغيرِ الناطِقينَ بها مؤسَّسات تعمل وفقَ منظومة قوية، يُسلِّم كلُّ عنصر فيها للآخَر، ويتفاعل معه بطريقة صحيحة تضمَن تحقيق الهدف المنشود، وتحصد الجهة المُموِّلة للمؤسسة التعليميَّة من خلالها نتائج ما استثمرته من أموال وجهود ووقت.

من هذا المنطلق تشهد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها سياسات جادة لتطوير الخدمات التعليميَّة التي تقدمها، من خلال تبنِّي الممارَسات المختلفة لتطبيق معايير الجودة الشاملة على كل عنصر من عناصر العمليَّة التعليميَّة، وكل مكوِّن من مكوناتها.

واستجابةً للاحتياجات القومية والعالمية في تطوير تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها،

والارتقـاء بجودتـه، وفي ضـوء التكليفـات المنوطـة بالمركـز التربـوي للُّغـة العربيـة؛ لضـمان جـودة التعليـم والاعتـماد، يتـم التخطيـط للإسـتراتيجيات والسياسـات اللازمـة لضـمان جـودة التعليـم، وكذلـك تحديـد الإجـراءات الكفيلـة باعتـماد مؤسَّسـات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا.

وهـذا يتطلـب إعـداد وثيقـة معايـير اعتـماد مؤسَّسـات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا، وبرامجهـا في ضـوء التجـارب الإقليميـة والعالميَّـة في هـذا الصـدد؛ ضمانًـا لوجـود فـرص حياتيـة تربويـة تعليميَّـة فاعلـة في إعـداد أجيـال جديـدة تتعلـم اللُّغـة العربيـة، والمركـز التربـوي للُّغـة العربيـة يُقـدِّم وثيقـةَ معايـير ضـمان جـودة واعتـماد مؤسَّسـات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا وبرامجهـا؛ ليكـون نقطـة الانطـلاق في تأهيـل هـذه المؤسَّسـات للاعتـماد، وتحسـين جـودة الفاعليـة التعليميَّـة بهـا.

وتصـدَّى الباحثـون لعـدد مـن القضايـا في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا؛ فقـد عـدَّد الفاعـوري وأبـو عمشـة (2005م) الإشـكاليات التـي تواجـه تعليـم اللُّغـة العربيـة عـلى النحـو التـالي:

أولًا: الإشكاليات التي تعود إلى اللُّغة العربية نفسها.

ثانيًا: الإشـكاليات التـي تتعلـق بعمليـة التعلُّـم والتعليـم، والأهـداف، وطرائـق التدريـس، والمناهـج التعليميَّـة، وطرائـق التقويـم.

ثالثًا: الإشْـكاليات التـي ترتبـط بـدارسي اللُّغـة العربيـة أنفسـهم؛ إذ يمتلكـون أنظمـة لغويـة لهـا خصائصهـا الصوتيـة، والنحويـة، والصرفيـة، والدلاليـة، والتركيبيـة.

رابعًا: إشـكالية وجـود المـدرِّس المتخصـص الـذي يتمتَّـع بصفـات تؤهِّلـه للقيـام بهـذه المهمـة عـلى أكمـل وجـه.

خامسًا: القضايا التي قد تُشكِّل صعوبةً للدراسين؛ مثل مسألة الأصوات العربية.

سادسًا: الظواهر اللغويَّة.

سابعًا: بعـض الأصـوات التـي تُرافِـق بعـضَ الكلـمات مـن غـير تمثُّلِهـا كتابيًّـا، نحـوَ بعـض أسـماء الإشـارة وغيرهـا.

ثامنًا: الإشكالات في التعامُل مع المناهج المختلفة.

تاسعًا: مُعلِّمُو العربية للناطِقِينَ بغيرها.

عاشرًا: المعايير اللغويَّة والمهنية والثقافية لمُعلِّمي اللُّغة العربية.

أمَّا **دراسة المحمود (2016م)** فقد عرضت صعوبات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في السياق الإندونيسي، من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة، وحدَّدَها في:

أولًا: صعوبات متعلقة بالبيئة التعليميَّة؛ مثل:

- عدم وجود بيئة عربية للتطبيق.
- كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد.

ثانيًا: صعوبات متعلقة بالمنهج التعليمِيّ بمفهومه الواسع؛ مثل:

- غياب الوسائل التعليميَّة.
- غياب الكتب المُناسِبة.
- غياب المعمل الحاسوبي.
- غياب الملحَقات الصوتيَّة لكتب تعليم اللُّغة.
- الكتب المستخدَمَة ضعيفة من حيث المحتوى والتصميم.
- التركيز على القواعد، وإغفال المهارات اللغويَّة.

ثالثًا: صعوبات تتعلَّق بالدارسينَ؛ مثل:

- ضَعْف الدافعية.
- الخجل من الحديث بالعربية.
- تأثُّر الطلاب باللُّغة الأم.
- ضَعْف في المهارات الشفويَّة (الاستماع والكلام).
- الاتجاهات السلبية نحو تعلُّم العربية.

رابعًا: صعوبات تتعلق بالمعلمين؛ مثل:

- ضَعْف المعرفة بطرائق تعليم اللغات، وطرائق التدريس.
- التركيز على القواعد.
- التدريس بطريقة رتيبة مُملَّة.

وتناولت دراسة العوضي (2016م) واقع تدريس العربية من حيث العقبات والتحديات، على النحو التالي:

– الاستعانة بمناهج غريبة عن العربية.

– المناهج الموجودة لا تراعي الفُرُوق الفرديَّة بين الدارسين، ولا حتى مَلَكة الاستيعاب.

– بعض كتب تعليم العربية للأجانب لا يستند البَتَّةَ إلى أُسُس تعليم اللغات الأجنبية، وهو وليد جهود فردية.

– فِقْدَان المواد التعليميَّة القوية والهادفة، السمعية منها والبصرية والحاسوبية.

– المناهج المطروحة -ظاهرًا- تُكسِب الدارسينَ كفاءةً لغويةً على صعيد القواعد والقراءة والكتابة؛ ولكنَّها لا تُنمِّي لديهم مهارات لغوية رئيسة؛ كفَهْم المسموع والتعبير الشفهي.

– كثير من الكتب سطحية أو عميقة إلى حدٍّ بعيدٍ.

– لم تُزوَّد الكتب ابتداءً بالمهارات اللغويَّة التي تمكِّن الدارسَ من استخدام اللُّغة في عملية التفاعل الاجتماعيّ.

– تعليم اللُّغة على أنَّها حقائق علمية للحفظ لا تكفي لتكوين مهارة، أو عادة لغوية.

– إستراتيجيات التدريس تحتاج إلى مراجَعة.

– قلة الابتكار والتجديد في إيصال المعلومة مِنْ قِبَل بعض المحاضِرينَ.

وتصدَّت **دراسة علي، إسلام (2016م)** للتحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية، وَفْقًا لما يلي:

الإطار المرجعي:

– غير مكتوب، وغير معلَن للمعلِّمينَ، وأغلب المؤسَّسات لا تعلنه للدارسين.

اختيار المعلِّمين:

– أغلب المعلِّمين غير متخصصين في تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها.

تدريب المعلِّمين:

– ليس هناك خطة تدريب.

المواد التعليميَّة:

– المعلمون لا يشتركون في تقويم المواد التعليميَّة.

– الكتاب بلا دليل معلم، وبلا موادَّ سمعية، وغير محدَّد مدى ملاءمتها للدراسة رغمَ وفرة الكتب المعروضة في مجال تعليم العربية.

الأجهزة والوسائل التعليميَّة:

– الأجهزة غير متوافرة.

– المعلمون غير مُدرَّبين على استخدامها.

الاختبارات:

– الاختبارات تقيس مهارات القراءة والكتابة فقط.

تقويم العمليَّة التعليميَّة:

– الأغلبية لا تعطي الطلابَ فرصةَ تقييم العمليَّة التعليميَّة.

استخدام اللُّغة العربية في الصفوف:

– تستخدم اللُّغة بنِسَب متفاوتة، والأصل هو استخدم اللُّغة الأم (التركية).

الجانب الإداري:

– هناك تدخُّلات في نتائج الدارسين، واضطراب في الجدول الدراسي واختيار المعلِّمينَ.

جودة تعليم اللُّغة العربية:

– ليست على المستوى المطلوب.

عرضت دراسة لقم، أحمد علي (2016م)، لاكتساب اللُّغة العربية التجارب، المعوِّقات، الآفاق.

وعرضت للمعوِّقات على النحو التالي:

معوِّقات لغوية: وهي المعوِّقات المتعلِّقة بطبيعة اللُّغة، وخصائصها، وأنظمتها الكتابية، والصرفية، والدلالية، والنحوية.

معوِّقات غير لغوية:

وهي المعوِّقات التي لا تتعلق بطبيعة اللُّغة؛ كالنواحي: الاجتماعية، والتاريخية، والنفسية، والثقافية.

معوِّقات اجتماعية:

- تعدُّد الثقافات داخل أماكن الدراسة، وكذا اختلاف اتجاهات الدارسين.
- كيفية التأقلم مع عادات المجتمع وتقاليده، ومعرفة أساليب الخطاب وطرقه.
- معرفة حضارة البيئة، والمجتمع العربي.

المعوِّقات النفسيَّة:

وهي مرتبطة بالدافع نحو التعلُّم، وهي نوعان:

اندماجية تكاملية، الهدف منها الاندماج مع أصحاب اللُّغة، وكذلك الحرص على الحياة معهم.

نفعية مادية؛ كتحقيق هدف مُعَيَّن؛ كالحصول على شهادة، أو وظيفة، وعمل.

المعوِّقات التربويَّة:

- بقاء المناهج والمقرَّرات والكتب من غير تعديل ولا تطوير يُواكِب التغيراتِ.
- طرائق التدريس التقليديَّة.
- الكتاب المقرَّر هو المادة اللغويَّة الوحيدة التي تُمثِّل المنهجَ.
- المناهج بُنيت على الطريقة السمعية الشفهية.
- الافتقار إلى معلم مُعدٍّ إعدادًا جيدًا.

أما **دراسة الحديبي (2017م)** فقد تناولت المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، وقدَّمت الدراسة في استبانة المشكلات في محاور ستة:

1. مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسيَّة. (27 مشكلة فرعية)
2. مشكلات تتعلق بالمعلِّم، وإعداده، وتدريبه. (25 مشكلة فرعية)
3. مشكلات تتعلق بالدارسين، وصعوبات تعلُّمهم. (15 مشكلة فرعية)
4. مشكلات تتعلق بالقياس والتقويم. (20 مشكلة فرعية)
5. مشكلات تتعلق بالمباني والتجهيزات. (14 مشكلة فرعية)
6. مشكلات تتعلق بالتوافق مع معايير الجودة ومتطلَّباتها. (21 مشكلة فرعية)

واستعرضت **دراسة الحضراوي (2019م)** تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل.

أ. الإشكاليات التي تواجه المعلِّم:

- الإشكاليات التي تعود إلى اللُّغة نفسها.
- الإشكاليات التي تتعلق بعمليَّتَيِ التعليم والتعلُّم (الأهداف، وطُرُق التدريس، والمناهج التعليميَّة، والتقويم).
- الإشكاليات التي ترتبط بدارسي اللُّغة العربية أنفسهم، وما يمتلكونه من أنظمة لها خصائصها الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، والتركيبية؛ لاختلاف الجنسيات، والمسالك اللغويَّة.
- إشكالية وجود المدرِّس المتخصِّص.

ب. **تأثير ظاهرة اختلاف الأصوات نطقًا وكتابةً:**

- الأصوات المشتركة مع لغات الدارسين (ب، ت، ج، د، ر، ز، س، ف، ك، ل، ن، و، ي).
- أصوات ليست في مخارج أصوات الدارسين الصوتية، لكن هناك ما يقاربها في المخرج (أ، ت، خ، ط، ظ، ض، غ).
- أصوات تُمثِّل صعوبة في تعلُّمها (ح، ع، ق، هـ).

ج. **المشكلات التي يواجهها الدارسون، وهم يتعلمون مهارات الكتابة العربية:**

– **المشكلات العامَّة:**

- ازدحام قاعات الدرس بالدارسين.
- انتماء الدارسين في الفصل الواحد إلى خلفيات لغوية وثقافية متعددة.
- الفُرُوق الفرديَّة بين الدارسين.
- ضَعْف تجاوُب الدارسين مع المعلِّم.
- وجود اتجاهات سلبية نحو اللُّغة العربية.
- ضَعْف إمكانات المعلِّم ومهاراته التدريسيَّة.

– **المشكلات الخاصة بـ:**

- تعلُّم الأنظمة اللغويَّة (الصوت، والصرف، والنحو، والدلالة).
- تعلُّم مهارات اللُّغة (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة).
- مشكلات خاصة بالجوانب التربويَّة، والتعليميَّة، والنفسية.

إن ما أثاره الباحثون من مشكلات تكتنف برنامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، يُمثِّل الواقعَ، إلا أن هناك حقيقة لا يمكن استبعادها، ولا تقلُّ أهميةً عن كل ما ذُكِرَ من القضايا، وهي خاصة بمراقَبة الجودة ومؤشراتها في عملية تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

إن اهتمام المؤسَّسات التعليميَّة المتعددة بتوظيف معايير الجودة الشاملة لتحسين مخرَجاتها التعليميَّة وفقَ متطلَّبات العصر، لا يجد أصداء في الواقع؛ لذا يجب أن تحرص مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها على اختلاف مجالات عملِها على تحقيق الجودة، والتميز فيما تُقدِّمه من خدمات تعليميَّة؛ فواقع تعليم اللُّغة العربية لم يَعُدْ يحتمل وجودَ مؤسَّسات غير كفؤة لِمَا يعنيه ذلك من هدر الموارد التي يمكن لها أن تُخصَّص في مشاريع أخرى ذات جدوى أكبر لمجتمع تعليم هذه اللُّغة للناطِقِينَ بغيرها، الذي يشهد تحدياتٍ متعددةً؛ ممَّا

يُوجِد مشكلات تُواجِه واقع تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، والذي من شأنه الحيلولة دونَ الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة؛ فضلًا عمَّا يتخلل واقعَ برنامج تعليم اللُّغة العربية من تدنٍّ درجة التفاعل بين عناصره التربويَّة، الأمر الذي يُحتِّم ضرورةَ إعادة النظر في جودة العمليَّة التعليميَّة المعمول بها في بناء البرنامج وتنفيذها وتقويمها.

وتتمثل أهمية تحديد معايير تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في:

- وَضْع مؤشِّرات للحكم على جودة الأداء اللغوي في مواقف الاتصال.
- مقارَنة أداء الدارس اللغوي بالمستويات المعيارية.
- تقويم الأداء اللغوي في ضوء معايير موضوعية.
- تطوير أساليب التقويم اللغوي في ضوء المعايير.
- تحديد نواتج التعلُّم اللغوي، بما يضمَن قياس الأداء الحقيقي للدارسينَ.
- تقديم ضمانات لحركة مخطَّطة من المعلِّمين في المؤسَّسات المختلفة، من خلال سعي الجميع لتحقيق أهداف واحدة.
- بناء قاعدة معرفية لغوية عريضة لدى الدارس من بنية اللُّغة، والأسس المعرفيَّة لمهارات الأداء اللغوي فيها، تتَّسِم بالتكامل والفاعلية.
- تحقيق مبدأين مهمَّين من مبادئ التعلُّم: التميز، والمساواة، فالمعيار يُمثِّل تحديًا للدارسين؛ مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعيار، وبالتالي التميز، وكون المعايير لكل الدارسين واحدة، فهذا يُحقِّق المساواة بينهم، ويعطيهم شعورًا بهذه المساواة؛ وبالتالي الثقة بالنفس.
- إتاحة الفرصة أمام كل دارس لينمو وفقَ قدراته، واحتياجاته اللغويَّة.
- تنويع التدريس بما يُتِيح استثمارَ نقاط القوة لدى كل دارس لدعمها، وتوظيفها في التغلب على نقاط الضَّعْف أو القصور لديه.

مشكلة البحث:

انطلاقًا مما تقدم من تأصيل نظري، ودراسات سابقة في المجال، تبلورت مشكلة البرنامج في أن واقع تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها يتطلَّب دراسةً دقيقةً لعناصر الجودة، ومعايير الاعتماد البرامجي، والمعايير الأكاديمية للبرامج في واقع العمليَّة التعليميَّة، وفقَ قائمة محدَّدة بمعايير الجودة الشاملة.

ويتفرع من هذه المشكلة مجموعة من المشكلات الفرعية، تتمثل في الوقوف على واقع:

1. معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.
2. مؤشِّرات الأداء الرئيسة لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.
3. المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في المستويات المختلفة.

ويتصدى البرنامج الحالي لتلك المشكلات إجرائيًّا من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. إلامَ انتهت الدراسات والتجارب فيما يتعلَّق بطرائق التصدي للمشكلات التي تواجه تعليم اللغات الثانية، والأجنبية؟
2. ما معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها؟
3. ما مؤشِّرات الأداء الرئيسة لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها؟
4. ما المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في المستويات المختلفة؟

حدود البحث:

يقتصر البحث على مجالين:

الأول:

أ. **معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وتتضمَّن:**

أولًا: معايير الرؤية والرسالة والأهداف.

ثانيًا: معايير إدارة المؤسسة.

ثالثًا: معايير الطلاب.

رابعًا: نواتج التعلُّم.

خامسًا: بيئة التعلُّم.

ب. **مؤشِّرات الأداء الرئيسة لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.**

الثاني:

المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وتشمل:

أولًا: معايير المفاهيم اللغويَّة (الصوتية، والصرفية، والنحوية) وتطبيقاتها.

ثانيًا: معايير مهارات اللُّغة (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة، والثروة اللغويَّة).

ثالثًا: معايير الدراسات الأدبية (المصطلحات البلاغية، والتحليل والتذوق الأدبي).

بواقع ثلاثة مستويات لكل مجال (مبتدئ، ومتوسط، وأعلى) يتضمَّن كلُّ مستوى ثلاثة مستويات (أ)، (ب)، (ج). يشير (أ) إلى المستوى الأدنى، و(ب) إلى المستوى المتوسط، و(ج) إلى المستوى الأعلى.

ويتضمَّن المشروعُ البحثيُّ خمسةَ فصول:

الفصل الأول: مدخل عام.

الفصل الثاني: الدراسات والتجارب العربية والأجنبية في مجال تعليم اللغات.

الفصل الثالث: الإطار النظريّ.

الفصل الرابع: الإجراءات.

الفصل الخامس: النتائج، وتتضمَّن:

أ. توصيف معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

ب. إعداد مؤشِّرات الأداء الرئيسة.

ج. منظومة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

أهداف البحث:

- بناء وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.
- إعداد وثيقة المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في المستويات المختلفة.
- إعداد مؤشِّرات الأداء الرئيسة لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

أهمية البحث:

أ. **بالنسبة لمجال تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:**

- رَصْد التجارب العالميَّة والعربية في مجال تعلُّم اللغات للناطِقِينَ بغيرها، وتحليل منطلَقات هذه التجارب، وما أسفَرَتْ عنه، ووصفها للإفادة منها؛ لبناء وثيقة الاعتماد البرامجي لمؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، ومنظومة المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، تنطلق من طبيعة اللُّغة، وأهداف تعليمها، والاتجاهات المعاصرة في المجال، ومِن ثَمَّ تبدو أهمية البرنامج فيما يلي:

- بناء وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، متضمنةً معاييرَ:
  - الرؤية والرسالة والأهداف.
  - إدارة البرنامج.
  - الطلاب.
  - نواتج التعلُّم.
  - بيئة التعلُّم للبرنامج.
- تحديد المستويات المعيارية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدِّم) ولكل مستوى منها ثلاثة مستويات فرعية.
- وَضْع إطار للبرنامج اللغوي بناءً، وتقويمًا، وتطويرًا.
- تأكيد أهمية المستويات المعيارية للدارسين؛ ممَّا يتطلَّب تحقيق مستوى أعمق من الفَهْم والاستيعاب، وممارَسَة اللُّغة في مواقف التواصُل.
- وَضْع إطار للمستويات المعيارية للمنهج.

ب. **بالنسبة لمُعلِّمي اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:**

- تدريس اللُّغة العربية وفقَ تصوُّر منهجيّ يُراعِي التكاملَ الأفقيَّ والرأسيَّ للُّغة (مفاهيم (صوتية، وصرفية، ونحوية)، ومهارات (الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة)، وتحليل أدبي وتذوق).
- مراعاة البِنْيَة التراكُميَّة، والتدرج في تقديم المحتوى اللغوي.
- وَضْع خطوط إرشادية لتدريس اللُّغة العربية، وتنمية مهاراتها.
- تدريس اللُّغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي.
- تقويم الأداء اللغوي في ضوء نواتج مُحدَّدة.

ج. **بالنسبة لدارسي اللُّغة العربية من للناطِقِينَ بغيرها:**

- دراسة اللُّغة وظيفيًّا.
- استخدام اللُّغة في مواقف اجتماعية.
- اكتساب مهارات الأداء اللغوي.

المنهجيَّة العلميَّة للمشروع البحثي:

لمَّا كان البرنامج الحالي يستهدف:

- بناء وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.
- تحديد المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدِّم) ولكل مستوى منها ثلاثة مستويات.

فإن تحقيق هاتين الغايتين انطلَق من الاتجاهات المعاصرة في المجال عربيًّا وعالميًّا، وفي ضوء التجارب العربية والعالمية في مجال تعليم اللغات؛ واستنادًا لهذا المنطلق؛ فالبرنامج يتطلَّب إجراءاتٍ وصفيةً تحليليةً رصدًا للواقع وتحليله، ووصولًا إلى تحقيق الهدف المنشود، وعليه تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب العلميَّة والمنهجيات، والتي تمثَّلت في:

1. **المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Method) بغرض:**

– تحديد أُسُس اشتقاق المعايير، وصياغتها، وما ينبثق عنها من مؤشِّرات.

– مراجَعة الاتجاهات المعاصرة في مجال معايير تعليم اللُّغة.

– تفسير البيانات، وتحليلها، وتصنيفها.

– تبويب البيانات وفقَ أُطُر، وتصورات منطقية:

أ. معايير الاعتماد البرامجي.

ب. المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

– كيفية تحقيق التتابع الرأسي بين المؤشِّرات التي تنتمي لمعايير مختلفة.

– كيفية تحقيق التكامل بين جوانب بِنْيَة اللُّغة من ناحية، ومهاراتها من ناحية ثانية، والبنية والتحليل الأدبي، والتذوق من ناحية ثالثة.

2. **دراسة الحالة (أفضل الممارَسات العالمية Best practices):**

بهدف تحسين الأداء، أو الوضع الراهن، من خلال:

– التعرُّف على الخبرات العالميَّة والممارَسات الدولية، ودراستها وتحليلها في مجال معايير الاعتماد البرامجي، ومعايير تعليم اللغات.

– رَصْد السياسات والممارَسات التي تُتَّبَع في عدد من الدول المتقدِّمة، والتي ثبتت فاعليتُها ونجاحُها؛ للإفادة منها بما يتلاءم مع سياق البيئة العربية الإسلامية في تطوير منظومة من المعايير والمؤشرات في مجال الاعتماد البرامجي، والمعايير الأكاديمية للبرامج.

3. **تحليل الوثائق (Documentary Analysis):**

– تحليل البحوث والدراسات الأكاديمية والوثائق ذات العَلاقة بموضوع البرنامج.

– التحليل الشامل لمحتوياتها؛ بهدف الوصول إلى وضع مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تُحقِّق أهدافَ البرنامج وغاياته.

الفئات المستهدَفَة من المشروع البحثي:

أ. الجهات المانحة لاعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

ب. مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

ج. مخطِّطو برامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

المصطلحات:

المعيار:

عُرِّفَ المعيارُ في اللُّغة العربية على أنَّه ما اتُّخِذَ أساسًا للمقارنة والتقدير، كما أن المعيار يُعبِّر عن مقياس للمقارَنة، وجمعه معايير، أما المعيار في الاصطلاح؛ فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسًا للمقارَنة أو التقدير، والمعيار في الفلسفة: نموذج مُتحقِّق أو مُتصوَّر لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، وجاء في المعجم الوجيز «العيار» ما اتُّخِذَ أساسًا للمقارَنة والتقدير، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص، ومنها «المعايَرة»؛ أي المقارَنة مع مرجعيات قياسية معروفة. (الورثان، 2007، ص 1)

إجرائيًا:

– المقياس أو المحكّ الذي يمكن الرجوع إليه، أو استخدامه أساسًا للمقارنة، أو التقدير.

– نموذج متحقِّق أو متصوَّر لِمَا ينبغي أن يكون عليه الشيء.

– يُعبِّر عمَّا يجب حدوثه، وهو بيان بالمستوى المتوقَّع بشأن هدف مُعَيَّن يراد الوصول إليه، ويُحقِّق قدرًا منشودًا من الجودة أو التميز.

– القِيَم والأولويات التي تؤدِّي إلى تحقُّق مستويات معينة؛ بما يتلاءم مع أهداف المُستفِيدينَ، وتوقعاتهم من هذه المؤسسة.

معايير الجودة:

– الاعتراف بالمؤسَّسة التعليميَّة أو أحد أقسامها، والتأكد من جودة الجانبين المؤسسي والتعليمي، ومدى مناسبتهما لمستوى الشهادة الممنوح؛ بما يتفق مع المعايير العالميَّة المحدَّدة. (American Council on Education, 2015,p34)

اعتماد المؤسَّسة:

- أي أنَّها تَفِي بالمعايير المطلوبة من حيث: معايير الرؤية والرسالة والأهداف، ومعايير إدارة المؤسَّسة، ومعايير الطلاب، ونواتج التعلُّم، وبيئة التعلُّم.
- ينطوي الاعتماد على الحُكْم بأنَّ المؤسَّسة تفي بمعايير الجودة، بالإضافة إلى تلبيتها للمُتطلَّبات المعترَف بها، كما يجب الوفاء بالمعايير المنصوص عليها في جهة الاعتماد. (National Commission for Academic Accreditation & Assessment,2015, p33)
- تطوير المؤسَّسة وتحسينها، وذلك في ضوء نتائج التقويم؛ فعندما يكون هناك خلل ما، يُصبِح القائمون على المؤسَّسة في هذه الحالة قادرينَ على تشخيص هذا الخلل ومحاوَلة تصحيحه، ويُعَدّ الاعتماد -وفقَ هذا البُعْد- عمليةً تقوم بها المؤسَّسة التعليميَّة كلَّ فترة؛ لتقويم فعاليتها سواء كان التقويم كليًّا أو جزئيًّا؛ بهدف الوصول إلى حكم أو بيان ثابت بأن المؤسَّسة قد حقَّقت كلَّ أهدافها التعليميَّة.

(ENQA,2017,p7)

إجرائيًا:

نوعٌ من الفحص والتقويم، للنظام المالي والإداري التنظيميّ لمؤسسة تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وللبرامج التخصُّصيَّة داخل المؤسَّسة، تتمُّ وفقَ مراحل وخطوات متعارَف عليها ووفقَ المعايير، متضمِّنًا:

أ. اعتماد معايير الضبط وضمان الجودة التي تُستخدَم لأغراض التقويم.

ب. تطبيق هذه المعايير على المؤسَّسة التعليميَّة، والبرامج الأكاديمية فيها.

مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

مؤسَّسة تعليميَّة لها أهداف واضحة وشاملة لكافة الأطراف ذات العَلاقة بها، ولها كوادر إداريَّة وأكاديميَّة، وخِطَط مستقبليَّة للمؤسَّسة، وموارد مادية وبشرية ملائمة لإنجاز أهداف المؤسَّسة.

2

الفصل الثاني

الدراسات والتجارب السابقة

الفصل الثاني
الدراسات والتجارب السابقة
المحور الأول: دراسات الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد وتجاربهما

التزَم البرنامجُ في عرض الدراسات والتجارب بالمنهجية التالية:

- عَرْض الدراسات، ثم التجارب العربية، ثم الأجنبية مرتَّبةً زمنيًّا.
- التركيز على عرض منظومات المعايير.
- العناية بهدف الدراسة، وأسئلتها، ومنهجها، وأهم نتائجها.

أولًا: الدراسات والتجارب العربية:

دراسة طعيمة، (2006م)، بعنوان: "مَعاهِد تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها: اتجاهات التطوير، ومعايير الاعتماد، ومؤشِّرات الجودة".

هدَفَت الدراسة: إلى توضيح أهمية الاعتماد الأكاديمي لمعاهد تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وكيفية تطويرها في ضوء مؤشِّرات الجودة الشاملة.

أسئلة الدراسة:

- ما مظاهر الأزمة التي تواجهها مَعاهِدُ تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وإعداد مُعلِّميها؟ وما الاتجاهات العامَّة لتطوير هذه المعاهد واقعًا ومستقبلًا؟
- ما أهميَّة الاعتماد الأكاديمي لهذه المعاهد؟ وما معاييره؟
- ماذا يُقصَد بالجودة الشاملة؟ وما مؤشراتها في معاهد تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها؟
- ما أهمُّ المقترَحات التي يمكن أن تُسهِم في تطوير هذه المعاهد، وتحقيق ما تَنشُده لها من جودة وتميُّز؟

قدَّمت الدراسةُ في نتائجها قائمةً بمعايير الاعتماد الأكاديمي على النحو التالي:

م	المحور	العدد	م	المحور	العدد
1	الأهداف	2	14	المواد التعليميَّة	2
2	الهيكل الإداري	3	15	مركز مصادر التعلُّم	4
3	الاعتماد الأكاديمي	2	16	المكتبات	6
4	أقسام المعهد	4	17	الأنشطة	3
5	الخطط والبرامج	1	18	الدراسات العليا	6
6	الشؤون المالية والإدارية	4	19	البحث العلمي	3
7	المباني والتجهيزات	4	20	تقويم البرامج	4
8	نظام القَبول	5	21	تقويم عضو هيئة التدريس	3
9	الإرشاد الأكاديمي والنفسي	4	22	تقويم الطلاب	8
10	هيئة التدريس	15	23	تقويم الخريجين	3
11	التنمية المهنية	6	24	خدمة المجتمع	2
12	المقرَّرات الدراسيَّة	12	25	التعاون الدولي	2
13	التربية العمليَّة	7		المجموع	125

دراسة الشمراني (2013م)، بعنوان: «الاعتماد الأكاديمي لبرامج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها».

هدَفَت الدراسة إلى عَرْض تجربة معهد اللُّغة العربية بجامعة الملك سعود في الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي.

وتحددت أسئلة الدراسة في:

- ما المراحل والخطوات والإجراءات التي اتخذها المعهد للحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي؟
- كيف أهَّلَت البرامجُ الأكاديميةُ المعهدَ للحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي؟

- ما أهميَّة التقويم الذاتيّ؟ وكيف يمكن أن تأتي نتائجُه متوافقةً مع التقويم الخارجي؟
- ما أبرز نقاط القوة ونقاط الضَّعْف في برامج المعهد؟ وما أهمُّ التوصيات وَفْقًا لتقرير هيئة التقويم الفرنسية؟
- ما الدروس المستفادة والفوائد المرجُوَّة لحصول برامج المعهد على الاعتماد الأكاديمي الدولي؟ وكيف سيستفيد المعهد من تقرير الهيئة الفرنسية (ما أبرز خطوات التصحيح والتحسين والتطوير؟

اعتمَد البحثُ على المنهج الكيفي النوعي، بأدوات بحثية تمثَّلت في: المقابَلات، والاطلاع على الوثائق والتقارير، والمنهج الكمي عبر أدوات، هي: الاستبانات، وقِيَم مؤشِّرات الأداء والمقارَنات المرجعيَّة.

وانصبَّت الدراسةُ على البرامج الثلاثة التي يُقدِّمها المعهدُ:

– برنامج اللُّغة المُكثَّف.

– الدبلوم العالي في تعليم العربية.

– الدبلوم العالي لتدريب المعلِّمين.

وتوصلت النتائج إلى أن خطوات الاعتماد بالمعهد ومراحله كانت على النحو التالي:

أ. إنشاء نظام للجودة، تضمَّن إنشاءَ وكالة متخصصة للتطوير والجودة مهامها: الإشراف على تطبيق نظام الجودة، وتوليِّ مهام التخطيط الاستراتيجيّ، والعمل مع البرامج الأكاديمية لتحقيق المعايير المطلوبة، ونَشْر ثقافة الجودة، وتطوير مهارات منسوبي المعهد، والتأكد من البيئة المُناسِبة للطلاب، وأداء معامل الحاسب الآلي، ومصادر التعلُّم.

– المعهد مُلتزِم بتطبيق نظام إدارة الجودة المكوَّن من (11) معيارًا طِبقًا لمتطلَّبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (الرسالة، والأهداف، والحوكمة والإدارة، وإدارة ضمان الجودة والتحسين، وإدارة الطلاب، والخدمات المسانِدَة، والأجهزة والمُعِدَّات، والإدارة، والتخطيط المالي، وعمليات التوظيف، والبحث العلمي، وعلاقة المؤسَّسة بالمجتمع)، وهي تتضمَّن (58) معيارًا فرعيًّا، و(64) مؤشرًا رئيسًا للأداء.

ب. التواصُل مع هيئة الاعتماد الدولي.

ج. استقبال زيارات فريق الاعتماد الدولي.

د. تقرير هيئة الاعتماد الدولي.

هـ. تحديد نقاط القوة والضَّعْف كما وردت بالتقرير.

و. العمل على تعزيز نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضَّعْف.

دراسة ناصر الدين، (2015م)، بعنوان: «معايير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربويَّة في تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها».

هدف الدراسة: الوقوف على واقع عملية تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها في ضوء معايير الجودة الشاملة بمدرسة «حسن البلقية العربية الثانوية»، بروناي، دار السلام.

مشكلة الدراسة: سعَت الدراسةُ إلى الإجابة عن هذا السؤال الرئيس التالي:

ما واقع عملية تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها في ضوء معايير الجودة الشاملة بمدرسة "حسن البلقية العربية الثانوية"، بروناي، دار السلام؟ وذلك بالوقوف على واقع:

- مُشارَكة الطالب في عملية تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.
- أساليب تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.
- استخدام الوسائل المُعِينة في تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.
- الأنشطة التربويَّة في تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.
- تقدير شخصية الطالب أثناء تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.
- جودة الكتاب المدرسي لتعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.
- البيئة التعليميَّة لبرنامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.

ونظرًا لطبيعة هذ الدراسة، قرَّر الباحثُ اختيارَ أداة الاستبانة لجمع البيانات من أفراد العينة.

نتائج الدراسة:

	بنود البيانات حول العمليَّة التعليميَّة	رُتبَة المتوسطات الحسابية في المقاييس					أعلى درجة
		أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	
1	مُشارَكة الطالب في العمليَّة التعليميَّة	5	2	1	3	4	أحيانًا
2	أساليب المعلِّم في تدريس اللُّغة العربية	5	2	1	3	4	أحيانًا
3	استخدام الوسائل التعليميَّة	5	3	1	2	4	أحيانًا
4	الأنشطة التربويَّة في العمليَّة التعليميَّة	4	2	1	3	5	أحيانًا
5	تقدير المعلِّم لشخصية الطالب	5	4	1	2	3	أحيانًا
	واقع الكتاب في العملية التعليميَّة	2		3		1	غير متأكد
7	واقع البيئة التعليميَّة المحيطة	3		1		2	غير متأكد

م	معايير	عدد	درجة متحقِّقة		
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	مُشارَكة الطالب في العمليَّة التعليميَّة	10	-	6	4
2	أساليب المعلِّم في تدريسِ اللُّغة العربية	15	-	12	3
3	استخدام الوسائل التعليميَّة	11	-	10	1
4	الأنشطة التربويَّة في العمليَّة التعليميَّة	8	-	3	5
5	تقدير المعلِّم لشخصية الطالب	7	-	7	-
6	واقع الكتاب في العمليَّة التعليميَّة	9	-	7	2
7	واقع البيئة التعليميَّة المحيطة	7	-	5	3

دراسة جوتشن، (2015م)، بعنوان: "منهج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها حسب الإطار الأوروبي المشترك للُّغات على المستويين A1-A2".

هدفُ الدراسةِ: وضعُ منهج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها وَفْقًا لمواصفات الإطار الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2.

مشكلة الدراسة: تمثَّلت في السؤال التالي:

كيف يُمكِن تصميمُ منهج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها وَفْقًا لمواصفات الإطار الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2؟

وفي النتائج:

عرَضَت الدراسةُ أهدافَ منهج اللُّغة العربية وفقَ الإطار الأوروبي في المستويين A1 -A2، وذلك في مهارات اللُّغة، والدراسة وَفْقًا لمنطلقاتها فَصَلَتْ بين: المحادَثة، والتعبير الشفوي.

- تميَّزت الأهداف بمراعاتها لجوانب الكفايات (اللغويَّة، والثقافية، والاتصالية) في كل مهارة من مهارات اللُّغة.
- امتاز العرض بإحداث التكامل بين المهارات، وتوظيف المكتسَبات في مهارة لخدمة المهارات الأخرى.
- اتضح عنصر الاستمرار في عرض الهدف توسيعًا، وعمقًا من مستوى لآخر.
- عرضت الدراسة للمقارَبات الأساسية للمنهج:

أ. المذهب الاتصالي.

ب. الحلزونية، ويُقصَد بها إمكانية تكرار الموضوعات.

ج. التركيز على مهارات اللُّغة الأربع، ومركزية الطالب.

د. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للُّغات.

كما تناولت بِنيَةُ المنهج:

- الأهداف العامَّة.
- مجالات التعلُّم.
- الأهداف، وتوضيح الأهداف.
- الأبنية اللغويَّة.

وتضمَّنت القائمةُ:

المهارة	A1	A2
الاستماع	15	39
المحادَثة	19	24
التعبير الشفوي	16	25
الكتابة	21	35

دراسة آل رفعة (2015م):

قدمت الدراسة تصوُّرًا لآليات تحقيق متطلَّبات جودة التعليم والاعتماد:

1. **الرؤية والرسالة:**

– نَشْر ثقافة جودة التعليم والاعتماد.

– مشارَكة جميع الأطراف المعنية بالعملية التعلُّمِيَّة في وضع الرؤية والرسالة.

2. **القيادة والحوكمة:**

– زيادة اللامركزية في إدارة المدرسة.

– تطبيق مبدأ المحاسبيَّة والمسؤولية التعلُّمِيَّة.

3. **الموارد البشرية والمادية:**

– زيادة الإمكانات الماديَّة للمبنى المدرسي.

– تفعيل وحدة التدريب والجودة؛ لرفع كفاءة العاملينَ بها، وخاصةً في مجال تكنولوجيا المعلومات.

4. **المشارَكة المجتمعيَّة:**

– عَقْد ندوات تثقيفية لدعم التعليم والتعلُّم.

– نَشْر ثقافة المشارَكة المجتمعيَّة ودَوْرها في نشر التعليم، والتغلب على مشكلاته.

5. **توكيد الجودة والمساءلة:**

– وَضْع نُظُم وخِطَط إجرائية لتوكيد الجودة.

– العمل بروح الفريق، وتوزيع العمل، والمتابَعة المستمرَّة.

– تفعيل عملية التقويم الذاتيّ والتحسين المستمر.

6. **المتعلِّم:**

– استخدام أنظمة التقويم لقياس كافة جوانب التعلُّم.

– تطبيق فلسفة الإصلاح المدرسي المتمركز حولَ المتعلِّم.

7. **المعلِّم:**

– تطوير أداء المعلِّمين، ودفعهم نحو التميز والجودة.

– التنمية المهنية المستمرَّة.

– تطبيق المُوجِّهين لمعايير الجودة في تقييم أداء المعلِّمين.

– تطبيق أساليب المساءلة والمحاسبية.

8. **المنهج المدرسي:**

– يتميز بالاتساق الداخليّ والتكامل والتسلسل.

– الوضوح والمرونة، وقابلية التغيُّر والتعديل في ضوء التطورات العلميَّة والتكنولوجية.

– الربط بين: الاحتياجات المجتمعية، واحتياجات المُتعلِّمينَ.

9. **المناخ التربوي:**

– تَبنِّي أسلوب الحوار الديمقراطي، واحترام الرأي الآخَر في سياق مناقَشة هادِفة.

– الارتقاء بمستوى جودة المناخ التربوي.

– تفعيل الأنشطة التربويَّة الحرة.

دراسة الحجوري، وصالح، والجراح، (2016م)، بعنوان: «إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات».

هدفُ الدراسة: تقديمُ دراسةٍ وصفيةٍ تحليليةٍ لإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل).

مشكلة الدراسة: كيف يمكن وصفُ إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وتحليلها؟

وفي النتائج:

- قدَّمت الدراسةُ المستوياتِ الخمسةَ للإطار؛ وهي: المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ، وما يتفرَّع عنها من مستويات: المتقدم، والمتوسط، والمبتدئ، وما يندرج تحت كل مستوى من أقسام فرعية، هي: (الأعلى، والأوسط، والأدنى) كما وضحت ما تنقسم إليه مهارات اللُّغة: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، والكفايات: (الكفاية اللغويَّة، والكفاية الاتصاليَّة، والكفاية الثقافيَّة)؛ وذلك من خلال الإفادة من إرشادات المجلس وإمكانية تطبيقها على مناهج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

وصَفَت ما يجب أن يُحقِّقه الدارسُ في كل مستوى:

المتميِّز (DISTINGUISHED) ويعني استخدام اللُّغة بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في المهارات كافةً، والموضوعات كافةً، ويعني استخدام اللُّغة بدقة وطلاقة للتواصُل الفائق (SUPERIOR) مع الآخَرين في موضوعات مألوفة وغير مألوفة.

المُتقدِّم: (ADVANCED) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

- المتقدم الأعلى (ADVANCED HIGH)، ويعني استخدامَ اللُّغة استخدامًا مدققًا في الموضوعات المألوفة وإن كانت معقَّدَة.
- المتقدم الأوسط (ADVANCED MID)، ويعني استخدام اللُّغة عند التعامُل مع عددٍ كبيرٍ من المهام اللغويَّة التواصُليَّة بيسرٍ وثقةٍ.
- المتقدم الأدنى (ADVANCED LOW)، ويعني استخدام اللُّغة عند التعامُل مع عدد من المهام اللغويَّة التواصُليَّة المألوفة بيسر وثقة.

المتوسط (INTERMEDIATE)، ويتفرع عنه ثلاثة مستويات؛ هي:

- المتوسط الأعلى (INTERMEDIATE HIGH)، ويعني استخدام اللُّغة بيسر وسهولة مع عدد المهام اللغويَّة التواصُليَّة المألوفة غير المعقَّدة.
- المتوسط الأوسط (INTERMEDIATE MID)، ويعني استخدامَ اللُّغة بنجاح عند التعامُل مع المهام اللغويَّة المألوفة غير المعقَّدة.

– المتوسط الأدنى (INTERMEDIATE LOW)، ويعني استخدامَ اللُّغة بنجاح في بعض المواقف التواصُليَّة.

المبتدئ (NOVICE)، ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

– المبتدئ الأعلى (NOVICE HIGH)، ويعني استخدام اللُّغة بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصُليَّة البسيطة.

– المبتدئ الأوسط (NOVICE MID)، ويعني استخدام اللُّغة استخدامًا محدودًا جِدًّا مع تعثُّر لغوي في كثير من المواقف البسيطة.

– المبتدئ الأدنى (NOVICE LOW) ويختصُّ بالقدرة على تعرُّف بعض عناصر اللُّغة البسيطة والمحدودة.

ركزت الدراسة على استنباط ثلاث كفايات رئيسة في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية؛ هي:

– الكفاية اللغويَّة.

– الكفاية التواصُليَّة.

– الكفاية الثقافيَّة.

دراسة سليمان (2017م) أ، بعنوان: «الإطار المرجعيّ لمعايير الكفاءة الاتصاليَّة الشفويَّة لدارسي اللُّغة النَّاطِقينَ بغيرها في ضوء مدخل تحليل الخطاب».

هدَفت الدراسة: إلى وضع إطار للمستويات المرجعية لمعايير الاتصال الشفويّ لدارسي اللُّغة النَّاطِقينَ بغيرها في ضوء مدخل تحليل الخطاب.

تمثَّلَتْ مشكلةُ الدراسةِ: في أن تعليم اللُّغة المنطوقة يُمثِّل تحديًا في مجال تعليم اللُّغة الثانية، ويزداد الأمرُ صعوبةً في إيجاد مواقف تعلُّم تُحاكي المواقفَ الطبيعيةَ لممارَسة اللُّغة، من هنا يجب أن تتبَّوأ الأمورُ الخاصةُ باستعمال اللُّغة استعمالًا ذا مغزًى وموقعًا رئيسًا، في إطار فردي تكتنفه أجواء إنسانية، يمارس فيها الدارس أدوارًا متعددة تُماثِل الممارَسة الواقعيَّة للاستعمال اللغوي. من هنا تتحدَّد مشكلة الدراسة في تحديد الإطار المرجعيّ لمهارات التواصُل الشفويّ في ضوء مدخل تحليل الخطاب.

نتائج الدراسة:

تمثَّلت في وضع إطار لمعايير الكفاءة الاتصاليَّة الشفويَّة لدارسي اللُّغة النَّاطِقينَ بغيرها في ضوء مدخل تحليل الخطاب، تضمَّن ثلاثة مستويات.

المستويات المرجعية لمعايير الاتصال الشفويّ

المستوى الأوَّليّ: ويتضمَّن مهارة الدارس في:

- فَهْم الجُمَل، والتعبيرات الشائعة التي تسد حاجات الدارس الأساسيَّة.
- التفاهم في المواقف الروتينية المتعلِّقة بأشياء دارجة.
- الحديث عن نفسه، وبيئته، واحتياجاته.
- طَرْح أسئلة.
- إجراء حوار بسيط.

المستوى الذاتيّ: ويتضمَّن مهارة الدارس في:

- فَهْم المُناقَشات في مجال التخصص.
- التفاهم بتلقائية وطلاقة.
- مُحاوَرة أبناء اللُّغة الأصليين.
- التعبير عن موضوعات متعددة (الأحداث، والتجارب، والأهداف، وذكر المزايا والعيوب).
- التعبير عن الرأي.

المستوى المتقَن: ويتضمَّن مهارة الدارس في:

- فَهْم ما يَسمع من دون عناء.
- تلخيص المعلومات التي جمَعَها أو استمع إليها.
- التعبير بتلقائية وطلاقة ودقة؛ موضحًا المعاني المعقَّدة.
- إدراك المعاني الضمنيَّة.
- استخدام اللُّغة في الحياة العلميَّة والاجتماعيَّة.
- التعبير عن الأمور المعقَّدة تفصيليًّا، وبصورة واضحة ومفصلة.

دراسة سليمان (2017م) ب، بعنوان: «معايير الكفاءة الاتصاليَّة الشفويَّة في برامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها في ضوء علم اللُّغة الاجتماعيّ».

هدَفَت الدراسة إلى بناء قائمة بمعايير الكفاءة الاتصاليَّة الشفويَّة في برامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها في ضوء علم اللُّغة الاجتماعيّ.

مشكلة الدراسة: تمثلت في الإجابة عن السؤال التالي:

– مـا المعايـير الاجتماعيـة التـي تحكـم السـلوك اللغـوي؟ وكيـف يمكـن بنـاء برامـج تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا في ضوئهـا؟

وعرَضَـت الدراسـةُ في نتائجها معايـير الكفـاءة الشـفويَّة الاتصاليَّـة، وبلَـغ عـددُه عـشرة معايـير، انبثَـق عنهـا أربـعٌ وسـتونَ مـؤشِّرًا، عـلى النحـو التـالي:

1. يستخدم الدارسُ الحديثَ لتعزيز الجوانب الاجتماعية، وشمل (10) مؤشِّرات.
2. يستعمل اللُّغة تواصليًّا، وتضمَّن (3) مؤشِّرات.
3. يُقدِّم الدارسُ عروضًا شفويةً تعبِّر عن مواقف اجتماعية، وتفرَّع عنه (5) مؤشِّرات.
4. يُحاوِر الدارسُ زميلًا له حوارًا شفويًّا إقناعيًّا، وتضمَّن (7) مؤشِّرات.
5. يُدير الدارس ندوة حول بعض المشكلات، وشمل (6) مؤشِّرات.
6. يَعرِض حديثًا عن تطوُّر الأحداث اليومية بطريقةٍ فعَّالةٍ، وشمل (7) مؤشِّرات.
7. يُجرِي الدارسُ مقابلةً مع شخصية، وضمَّ (4) مؤشِّرات.
8. يَصِف الدارسُ المشاهَداتِ، وشَمِلَ (5) مؤشِّرات.
9. يُنظِّم الدارسُ محتوى الحديث، وتضمَّن (4) مؤشِّرات.
10. يستوعِبُ الدارسُ ما يسمع، ويحلله، وينقده، وتفرَّع عنه (13) مؤشرًا.

دراسـة الشـافعي، (2018م)، بعنـوان: «نحـو معاييـر خاصـة بجـودة مؤسَّسـات تعليـم العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا».

هدَفَت الدراسة إلى بناء قائمة بمعايير جودة مؤسَّسات تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها.

تمثلت المشكلة في:

– ما المعايير اللازمة لجودة مؤسَّسات تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها؟

وانبثَق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية:

– ما معايير القدرة المؤسسية اللازمة لمؤسسات تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها؟

– ما معايير الفاعلية التعليميَّة اللازمة لمؤسسات تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها؟

وفي النتائج:

قدَّمت الدراسةُ نموذجًا للمعايير على النحو التالي:

المحور	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
القدرة المؤسَّسية (166) مؤشرًا	الرؤية والرسالة والخطة الإستراتيجية	6	36
	القيادة والحوكمة	6	38
	الموارد البشرية والمادية	2	20
	الإعلام والتسويق	5	25
	ضمان الجودة والتحسين المستمر	5	33
	المشارَكة المجتمعيَّة	2	14
الفاعلية التعليميَّة (273) مؤشرًا	المتعلِّم ونواتج التعلُّم	3	33
	بيئة التعليم والتعلُّم	2	18
	مصادر التعلُّم	4	38
	الموقع الإلكترونيّ للمؤسَّسة	6	35
	التعلُّم عن بُعْدٍ	4	39
	التعلُّم الذاتيّ	3	20
	معلم العربية للناطِقِينَ بغيرها	3	71
	التقويم	3	9
الإجماليّ		54	439

دراسة سليمان (2019م)، بعنوان: "معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية".

هدَفَت الدراسة إلى: وَضْع قائمة بمعايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية.

مشكلة الدراسة: تمثَّلت في التصدي للإجابة عن الأسئلة التالية:

- إلامَ يحتاج دارس العربية في معرفته بالمفردات؟
- كيف يمكن تحقيق أهداف تعليم المفردات من خلال نظرية الحقول الدلالية؟

– كيف يُمكِن تحقيق الاتساق بين معايير اختيار المفردات، وأنواع الحقول الدلالية؟

– ما معايير تعليم المفردات في ضوء نظرية الحقول الدلالية؟

وقدمت في النتائج قائمة معايير تعليم المفردات في ضوء نظرية الحقول الدلالية، وتضم عشرة معايير، انبثق عنها واحدٌ وأربعونَ مؤشِّرًا، على النحو التالي:

1. يُنشِئ الدارس حقولًا دلالية محسوسة ومجردة، انبثق عن المعيار (7) مؤشِّرات.
2. يتوسع الدارس في حقول دلالية إنسانية وكونية، تفرع عنه (3) مؤشِّرات.
3. يُميِّز الدارس بين أنواع حقول الترادف، تفرَّع عنه (3) مؤشِّرات.
4. يُقارِن الدارسُ بين حقول التضاد، شمل المعيار (4) مؤشِّرات.
5. يستخلِص الدارسُ أنواع حقول التنافر الدلاليّ، تفرَّع عنه (3) مؤشِّرات.
6. يُنتِج الدارسُ حقولَ اشتمال دلالية، تفرَّع عنه (3) مؤشِّرات.
7. يتوسَّع الدارس في أنواع الحقول الأدبية، انبثق عنه معياران.
8. يُصنِّف الحقول الدلالية إلى نحوية وصرفية، تفرَّع عنه (4) مؤشِّرات.
9. يُعالِج المفردات داخلَ الحقل الدلاليّ، انبثق عنه (7) مؤشِّرات.
10. يستوفي الدارس حقولًا دلالية بمفردات جديدة، وتفرَّع عنه (5) مؤشِّرات.

تجربة وزارة التعليم بالإمارات (2016م)، بعنوان: «إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسيَّة في دولة الإمارات العربية المتحدة».

انطلقت التجربة من دَوْر الرقابة المدرسيَّة في تحقيق رؤية الإمارات (2021)؛ لإرساء نظام تعليمي من الطراز الأول عالميًّا في دولة الإمارات العربية المتحدة، يجب تطبيق عمليات رقابة مدرسية شاملة ودقيقة لقياس جودة أداء المدارس، وتقديم الدعم اللازم لتطوير أدائها، وتمكين طلبتها من تحقيق مُخرَجات تعليميَّة عالية الجودة؛ في إطار شامل من معايير الأداء التي تُحدِّد الجوانبَ الأساسيةَ في جودة العمليَّة التعليميَّة، ويتضمَّن كلُّ معيار مجموعةً من مؤشِّرات الأداء وعناصر الجودة، ووصف توضيحيّ مفصَّل لعناصر الجودة، وأمثلة توضيحية تُقدِّم شرحًا وافيًا عن تقييمات الرقابة المدرسيَّة، وكيفية تطوير المدارس.

أولًا: جودة إنجازات الطلبة:

1. **التحصيل الدراسي:** يتضمَّن مستويات معرفة الطلبة وفهمهم ومهاراتهم، لاسيما في المواد الدراسيَّة الرئيسيَّة، واتجاهات التحصيل الدراسي بمرور الوقت.
2. **التقدُّم الدراسي:** يشمل مستويات التقدُّم الدراسي بمرور الوقت لدى الطلبة، بمن فيهم ذوو الاحتياجات التعليميَّة الخاصة، مقارنةً مع المستويات التي بدأوا منها.

3. **مهارات التعلُّم:** أي مشارَكة الطلبة في عملية التعلُّم وتَولِّيهم مسؤولية تعلُّمِهم، والتفاعل والتعاون بين الطلبة في أثناء تعلمهم، ومهاراتهم في التواصُل، وتطبيق التعلُّم في سياقات الحياة الواقعيَّة، وبناء روابط بين مختلف جوانب التعلُّم، ومهارات الابتكار وأداء المشاريع والاستعلام والبحث، ومهارات حل المشكلات والتفكير النَّاقِد، واستخدام تقنيات التعلُّم.

ثانيًا: جودة التطوُّر الشخصي والاجتماعيّ ومهارات الابتكار:

1. التطوُّر الشخصي: مواقف الطلبة، وسلوكهم، وعلاقاتهم فيما بينهم ومع كادر المدرسة، واتباع أساليب الحياة الصحية.
2. فَهْم الطلبة قِيَم الإسلام، ووعيهم بتقاليد وثقافة الإمارات العربية المتحدة وثقافات العالَم.
3. المسؤولية الاجتماعية ومهارات الابتكار.

ثالثًا: جودة عمليات التدريس والتقييم:

1. التدريس لأجل تعلُّم فعَّال.
2. التقييم، وأبرز عناصر الجودة.

رابعًا: جودة المنهاج التعليمِيّ:

1. تصميم المنهاج التعليمِيّ وتطبيقه.
2. مواءمة المنهاج التعليمِيّ.

خامسًا: جودة حماية الطلبة ورعايتهم وتقديم الإرشاد والدعم لهم:

1. المحافَظة على صحة الطلبة وسلامتهم.
2. رعاية الطلبة وتقديم الدعم لهم.

سادسًا: جودة قيادة المدرسة وإدارتها:

أ. فعالية القيادة المدرسيَّة.

ب. التقويم الذاتيّ والتخطيط للتطوير.

ج. علاقات الشراكة مع أولياء الأمور.

د. مجالس الأمناء، ومشارَكة أولياء الأمور والأطراف المعنيَّة الأخرى.

هـ. إدارة المدرسة بما في ذلك الكادر والمَرافِق والمصادر، وإدارة الشؤون اليومية للمدرسة، وكفاية وتوزيع وتطوير الكادر المؤهَّل على نحو ملائم لتعزيز إنجازات الطلبة، ومدى

ملاءمة مباني المدرسة وبيئة التعلُّم لتعزيز إنجازات الطلبة، ونطاق المصادر المتاحة ودورها في تحقيق تعلُّم وتعليم فعَّال.

تجربة وزارة التربية والتعليم بالإمارات (2017م)، بعنوان: «إطار الإمارات العربية المتحدة، إطار تعلم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها».

هدَف الإطارُ إلى وضع خطوات لتمكين النَّاطِقينَ بغير اللُّغة العربية من التواصُل بها في مواقف حياتية حقيقية، داخلَ المدرسة وخارجَها، وأُعِدَّ في ضوء المعايير التي حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والأسس والمبادئ والتوقعات العالميَّة المتَّبَعَة في تعليم اللغات الأجنبية للناطِقِينَ بغيرها.

وضَّح الإطارُ المستوياتِ المتوقَّعَ تحقيقُها مِنْ قِبَل المتعلِّم في كل مهارة من مهارات اللُّغة الأربع: (الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة)، وربَط هذه المستويات بعدد السنوات التي يُمضِيها المتعلِّمُ في دراستها.

حدد الإطار ثلاثة مجالات رئيسة؛ هي:

- المخرَجات العامَّة.
- مستويات الكفاءة اللغويَّة.
- مؤشِّرات الأداء في كل واحدة من المهارات الأربع، ضمنَ سنوات دراسة اللُّغة العربية التسع.

كما وصَف الإطارُ مستوياتِ التدرُّج في الكفاءة اللغويَّة في ثلاثة مَحاوِرَ:

- أعراض التواصُل (السؤال، أو طلب المعلومات، أو الوصف).
- السياق أو المحتوى (شخصي، أو اجتماعي، أو أغراض عامة).
- نوع أو مستوى النص اللغوي (جملة، أو فقرة).

قدَّم الإطارُ مستوياتِ الكفاءة اللغويَّة على النحو التالي:

- مهارات اللُّغة (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة)، وعدد سنوات الدراسة (سنة، أو سنتانِ).
- كما قدَّم لكل مهارة لغوية على حدةٍ وفقَ ما يلي: المهارة، والمُخرَجات العامَّة، ومستويات الكفاءة اللغويَّة، ومؤشِّرات الأداء، وعدد سنوات الدراسة.

ثانيًا: الدراسات والتجارب الأجنبية

دراسة دياز وميدانو Jorge Antonio Arribas Díaz and Catalina Martínez-Mediano 2018

عـن تأثـير نُظُـم إدارة الجـودة ISOعـلى المـدارس الابتدائيـة والثانويـة في إسـبانيا، وضـمان الجـودة في التعليـم، وتتضمَّـن ثلاثـة مجـالات:

الأول: تحسين تنظيم المؤسَّسة:

1. زيادة مشارَكة المعلِّمين في المؤسَّسة.
2. تحفيز العاملين بالمؤسَّسة للعمل بشكلٍ جيدٍ.
3. العمل على زيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
4. العمل في فريق.
5. تدريب المعلِّمين.
6. تحسين عمل فريق الإدارة.
7. الابتكار التكنولوجي.
8. المشروعات التدريبية الجديدة.
9. تحسين مناخ المؤسَّسة.
10. زيادة مشارَكة الأسرة في أنشطة التعليم.
11. تشجيع المستخدِمِينَ (المعلِّمين، والطلاب، والأُسَر) للمشارَكة في صنع القرار مع فريق الإدارة.
12. تحسين الاهتمام بتنوُّع الطلاب.
13. تحسين التوجيه التربوي والمهني للطلاب.
14. تحسين مشارَكة الطلاب مع عائلاتهم في الأنشطة.
15. تحسين أساليب تقييم الطلاب.
16. تحسين عمليات التعليم والتعلُّم.
17. تحسين طرائق تبادُل المعلومات مع العائلات.
18. تحسين العَلاقات مع المؤسَّسات الأخرى في البيئة المدرسيَّة.
19. العمل على تحسين المنهج على نحو مستمر.
20. تحسين وثيقة «مشروع التعليم المؤسسي».
21. تحسين وثائق للمؤسَّسة.
22. تشجيع العمل وَفْقًا للمشروع التعليمِيّ للمؤسَّسة.

23. تحسين التخطيط للعامِ الدراسيّ.
24. توضيح أهداف المؤسَّسة.

الثاني: تحسين نتائج المؤسَّسة:

1. الحرص على ديناميكية التحسين المستمر.
2. تحسين رضا المستخدِمينَ (الطلاب، والأُسَر، والمعلِّمينَ).
3. تحسين استخدام موارد المؤسَّسة لتحقيق النتائج.
4. العمل على تلبية احتياجات الطلاب، وتوقُّعات المجتمع.
5. تحسين تحقيق الأهداف المنشودة.

الثالث: نُظُم المدرسة:

1. الموارد والمشارَكة التعليميَّة، والتواصل الاجتماعيّ.
2. تحقيق المنتَج أو تقديم الخدمة.
3. نظام التوثيق.
4. القيادة وإدارة المدرسة (السياسة، مراجعة التخطيط والإدارة).
5. نَهْج العمليَّة (الإدارة وتنظيم العمليات).

دراسة توصيفات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تعليم مهارات الاستماع للأطفال النَّاطِقينَ بغير العربية (2019م).

صنَّفت الدراسةُ المهاراتِ الأربعةَ في تدريس العربية للأطفال النَّاطِقينَ بغيرها إلى مستويات (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم)، ومِن ثَمَّ قسَّمَت كلَّ مستوى إلى (أدنى، وأوسط، وأعلى)، اقتداءً بمستويات (أكتفل) في تعليم العربية للكبار النَّاطِقينَ بغيرها؛ لسهولة إدراكها والتعامل معها، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية هذه المستويات في تعليم الأطفال، واختلافها عن مستويات تعليم الكبار، ويتم التصنيفُ لهذه المستويات بعد المقابَلة الشفويَّة، وامتحان تحديد المستوى، وعرضت الدراسةُ للتوصيفات على النحو التالي:

- **المستوى المبتدئ الأدنى:** تعرُّف الوحدات اللغويَّة الشائعة استماعًا، واستخدامها تحدُّثًا (كالحروف، والأرقام، وجُمَل التحيا، والألوان، والأطعمة).
- **المستوى المبتدئ الأوسط:** يتعرَّف عددًا من الكلمات والجُمَل الشائعة في سياقها، ويُحقِّق مؤشِّرات تتعلق بجُمَل الشكر، والتعريف بنفسه، وفَهْم الأسئلة البسيطة، والكلمات المتعلِّقة بالزمن، وأجزاء الجسم، وحالة الطقس.
- **المستوى المبتدئ الأعلى:** يَفهَم بعضَ المعلومات من جُمَل بسيطة، والجُمَل التي تتناول

حاجاتٍ عمليةً، والجُمَل والتعليمات المستعمَلة على نحو متكرر، إن كان قد تعلَّم مفرداتها، ويُحقِّق مؤشِّرات تتعلَّق بفَهْم الأوصاف المحسوسة، والإرشادات، والمحادَثات البسيطة.

- **المستوى المتوسط الأدنى:** فَهْم معظم المعلومات من جُمَل، فَهْم نصوص شفوية مكوَّنة من عدة جُمَل، ويفهم ما يتعلَّق بالجدول الدراسي، والواجبات، والإعلانات، وما يتعلَّق برحلات الطيران.
- **المستوى المتوسط الأدنى:** يُعبِّر عن معانٍ شخصيةٍ بالمزاوَجة بين عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر ممَّا يسمعه من المُتحاوِر معَه؛ ليُنشِئ جُمَلًا منفردة وتعبيرات خاصة، ويصف الطفل أشخاصًا وأحداثًا ومعالِمَ مشهورةً وأماكنَ مفضَّلةً، ويعبِّر عن حاجاته ورغباته المتعلِّقة بمدرسته، وحياته اليومية، ويُقدِّم معلومات عن مواضيع متعددة كقواعد لعبة ما، أو خطوات تحضير وصفة طعام، أو قضاء عطلة، ويتحدث عن برنامج أو شخصيات مفضَّلة لديه.
- **المستوى المتوسط الأوسط:** يبدأ مُحادَثةً ويُنهِيها، ويسأل عن معلومات وتفاصيل، ويُجري مقابلةً مع شخص، ويتحدث عن روتينه اليوميّ، وهواياته، واهتماماته الشخصية، ويعطي أسبابًا لاختياراته، ويُقدِّم معلوماتٍ وتفاصيلَ عن أنشطة قام بها أو ينوي أداءها، ويتحدث عن بلاد أخرى وأحداث وشخصيات تاريخية، ويُقدِّم عرضًا يصف تجربةً شخصيةً سابقةً أو شيئًا تعلَّمَه.
- **المستوى المتوسط الأعلى:** يسأل ويجيب عن أمور تتعلق بفعاليات معينة، أو هوايات، أو نمط حياة، أو أنشطة رياضية وألعاب، ويُقدِّم معلوماتٍ عن تاريخ أسرته، أو يتحدث عن مهنته المستقبليَّة، ويُقدِّم عرضًا يشرح فيه سلسلةً من الخطوات لإنجاز شيء ما في محيط مدرسته أو حياته اليومية.
- **المستوى المتقدم الأدنى:** يشرَح أو يُقدِّم عرضًا عن القواعد الأساسية، والقوانين والأحكام التي تُؤثِّر في حياته في المدرسة والمجتمع، ويُجِيب عن أسئلة حولَه، ويُناقِش مع زملائه خطةً لرحلة أو فعالية معينة، ويُقدِّم عرضًا حولَ خبر أو قصة أو ظاهرة متداوَلة في وسائل الإعلام، وملخَّصًا شفويًّا عن حدث ثقافي أو تاريخي أو رياضي.
- **المستوى المتقدم الأوسط:** يُشارِك الطفلُ في الحوار بسلامة لغوية كافية، ويقارِن بين أنماط الحياة في بلدان وأزمنة مختلفة، ويتحدَّث عن حل لمشكلة غير متوقَّعة واجهته.
- **المستوى المتقدِّم الأعلى:** يتحدَّث بثقةٍ عن نطاق متنوِّع من الأحداث والفعاليات في الأزمنة المختلفة؛ مثلَ: ذكريات طفولته، وإجازته، وخططه المستقبليَّة، والتحديات التي تواجهه في دراسته، ويُعبِّر عن آرائه وأفكاره بثقة، ويُعبِّر عن وجهة نظره، ويدعم ذلك بأسباب وحُجج واضحة.

دراسة توصيفات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تعليم مهارة المحادَثة للأطفال النَّاطِقينَ بغير العربية (2019م).

قدَّمتِ الدراسةُ عرضًا للمستويات على النحو التالي:

- **المستوى المبتدئ الأدنى:** التعريف بالنفس، وتبادُل التحية، والتسمية، وترديد بعض الأغاني والأناشيد.
- **المستوى المبتدئ الأوسط:** يتواصل تواصلًا محدودًا، ويستجيب لأسئلة بسيطة، ويُقدِّم معلومات عن نفسه والآخَرين، ويتحدث عن أمور بسيطة متعلقة بالحياة اليوميَّة.
- **المستوى المبتدئ الأعلى:** يتعامل مع عدد قليل من المهام التواصُليَّة غير المعقَّدة في مواقف اجتماعية بسيطة، ويتحدث عن المواضيع المألوفة والضرورية المتعلِّقة بحياته الشخصية ومحيطه المباشر، والأمور المفضَّلة له وحاجاته الضرورية، كما يستطيع ذِكْر أسماء الأشياء الأساسية، ويطرح أسئلةً، ويُجِيب عن أسئلة بسيطة ومباشرة.
- **المستوى المتوسط الأدنى:** يُحقِّق فَهْمًا جزئيًّا لمعنى النصوص الشفويَّة، ويردد الأسئلة الواردة في حوار مرئي ومسموع عبر شبكات التواصُل الاجتماعيّ.
- **المستوى المتوسط الأوسط:** يُحقِّق فَهْمًا جزئيًّا لمعنى معلومات أساسية واردة في مواد إعلامية مرئية ومسموعة، ويُردِّد الجُمَل الخبرية الواردة في حوار مرئي ومسموع عبرَ شبكات التواصُل الاجتماعيّ.
- **المستوى المتوسط الأعلى:** يَفهَم المعلوماتِ المباشرةَ الواردةَ في مقابَلة بين طالب يقوم بدور صحفي، وطلاب يؤدون دور زُوَّار حول الأنشطة التي قاموا بها، وتلك التي يُخطِّطون للقيام بها لاحقًا، ويُحدِّد الفكرة الرئيسة، وقليلًا من التفاصيل المتعلِّقة بإرشادات الصحة والسلامة العامَّة الواردة في مادة مسموعة، ووصف المرشد السياحي لتاريخ مكان ما، وأبرز مَعالِمه السياحية.
- **المستوى المتقدم الأدنى:** يَفهَم بعضَ التفاصيل الواردة في إعلان رسمي حول تحذيرات تتعلق بأحداث متوقَّعة، ويَفهَم رسالة مسموعة من صديق أو زميل يُخبِره فيها عن أحداث سابقة، وما سيترتَّب عليها من نتائج في المستقبل، ويَفهَم المعلومات المتعلِّقة بمكان وزمان اجتماع أو فعالية ما، والتعديلات التي ستطرأ عليها في المستقبل.
- **المستوى المتقدم الأوسط:** يَفهَم الطفلُ عروضًا تقديميةً حولَ شخصيات مشهورة قديمة أو معاصرة، ويستوعِب حوارًا أو رسالة مسموعة أو مرئية حولَ ترتيبات للقاء أو رحلة ينوي القيامَ بها، ويُميِّز بينَ خصائص وجهة سياحية ما، وأخرى واردة في نصوص مسموعة أو مرئية، ويفهم القصص القصيرة، ومقتطَفات مناسِبة من بعض الكتب والخطابات، وملخَّصات حول موضوعات عدَّة.

– **المستوى المتقدِّم الأعلى:** يفهم تعليمات مفصَّلة من المعلِّم حول إنجاز مهمة دراسية ما، وسلسلة من التعليمات والخطوات المفصَّلة حول تنفيذ وصفة طعام أو تطبيق عملية ما، والحوار الوارد في مقابَلة تلفزيونية مع شخصية عامة، وملخَّص يصف إنجازات شخصية قيادية؛ مثل: صلاح الدين الأيوبي، ويُعلِّق على عَرْض مصوَّر على الإنترنت لجولة في مدينة، أو متحف، أو جامعة، ويردّ على تسجيل صوتي لأحد معارفه أو لشخصية اجتماعية حول تجاربه السابقة.

تجربة North Central Association الشمال الأوسط (2007م):

معايير ضمان جودة التعليم والاعتماد في دول الشمال الأمريكي:

1. **الرؤية والرسالة:** تُسهِم المدرسة في تحسين أداء التلاميذ، وزيادة فاعليتهم، ويتحقَّق ذلك من خلال:
   – توقُّعات مستقبلية لمتطلَّبات سوق العمل.
   – توفير آليات حديثة لتقويم الأداء.
   – قياس فاعلية المدرسة في إدارة الوقت، وإدارة الموارد البشرية.
   – تطوير محتوى المادة التعليميَّة.
2. **الإشراف والقيادة:** تزود المدرسة بالقيادة والتوجيه، ويتحقَّق ذلك من خلال:
   – التشجيع على تحقيق معدل أفضل للأداء.
   – تحقيق نتائج التعلُّم المتوقَّعة.
   – الإمداد بالموارد والإمكانات اللازمة؛ لتحقيق رؤية أفضل للمناهج.
   – تحمُّل المسؤولية لتحسين الأداء المدرسي.
3. **التعليم والتعلُّم:** تُجرِي المدرسةُ أبحاثًا مبنيةً على دراسة الجديد في عمليتَي: التعليم والتعلُّم، ويتحقَّق ذلك من خلال:
   – توقُّعات التلاميذ بإكسابهم المعرفة والاتجاهات الإيجابية.
   – توقُّعات التلاميذ بإكسابهم المهارات الضرورية للحياة العصرية.
   – مشارَكة فعَّالة للتلاميذ في العمليَّة التعليميَّة.
   – توفير فُرَص لتطبيق المعارف والمهارات في مواقف بالمحاجاة.
   – تحسين أداء التلاميذ بالاستفادة من التغذية الراجعة.

4. **الوثائق واستخدام النتائج:** تضع المدرسة نظامًا للتقييم الشامل لفحص الأداء المدرسي، واستخدام نتائج لزيادة فاعلية أداء التلاميذ، وتحسينه، ويتحقَّق ذلك من خلال:
   - استخدام مقاييس أدائية وَفْقًا لنواتج التعلُّم المتوقَّعة.
   - تقييم فاعلية المنهج والمواد التعليميَّة.
   - توقُّع نتائج التحسين والتطوير.
5. **الموارد وأنظمة الدعم:** تمتلك المدرسة الوسائل التي تَدعَم تحقيقَ الرؤية والرسالة بما يكفُل تحقيقَ التقدُّم في أداء التلاميذ، ويتحقق ذلك بـ:
   - امتلاك الموارد المالية والبشريَّة.
   - تحقيق نواتج التعلُّم المتوقَّعة.
   - توفير هيئة التدريس المؤهَّلة والمُتخصِّصة.
   - تحسين كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس.
6. **العَلاقات الإنسانية والاتصال بالمعنِيِّينَ بالعملية التعليميَّة:** تحرِص المدرسةُ على تعزيز وسائل الاتصال والعَلاقات الإنسانية، بـ:
   - تقديم الدعم اللازم للمعنِيِّينَ بالعملية التعليميَّة.
   - تعاوُن العاملين والقيادة المدرسيَّة مع المَعنيِّين لتقديم الدعم اللازم للتلاميذ.
7. **التعهُّد باستمرار التحسين والتطوير:** أي أن التطوير والتحسين عملية مستمرة، ويتحقَّق ذلك بـ:
   - استثمار الموارد البشرية.
   - العمل التعاوُنيّ.
   - التنسيق والتوازن بين المهام ونتائج التعلُّم المتوقَّعة.
   - وَضْع نتائج التحسين السابقة في الحسبان.

تجربة الاتحاد الأوروبي (2009م):

عرَضَت التجربة مجالينِ رئيسينِ:

المجال الأول: معايير تتبَعُها المدرسةُ للوصول إلى الجودة:

1. القيادة، وتتضمَّن:
   - صياغة الرؤية والرسالة.
   - تحديد القِيَم لاستمرار نجاح المدرسة.

– التفاعل مع المعلِّمين.

– تطبيق نظام إداري وتطويره.

2. السياسة والإستراتيجية، وتشمل:

– تنفيذ المدرسة مهامَّها ورؤيتها باستخدام إستراتيجية وسياسات.

– توافر خِطَط عمل وَفْقًا لإطار زمني.

3. الموارد البشرية، وتتمثَّل في:

– تطوير الموارد البشرية.

– تخطيط الأنشطة اللازمة لتدعيم سياسات المدرسة وتعزيزها.

4. الشراكة والموارد، وتشمل:

– التخطيط لاستثمار الموارد وتوظيفها.

– توظيف الموارد في دعم الإستراتيجية.

5. العمليات، هذه العمليات تتمثَّل في:

– إدارة المدرسة عملياتها، وتحسينها، وتطويرها.

– تدعيم سياسات إرضاء المُستفِيدينَ.

المجال الثاني: معايير نتائج ما تُحقِّقه المدرسةُ، ويشمل:

1. نتائج العملاء بالرجوع إلى العَلاقة بالتلاميذ.
2. نتائج العاملين وتظهر في عَلاقة المدرسة بالهيئة التعليميَّة والإداريَّة.
3. نتائج المجتمع وتحققها المدرسة بعَلاقتها بالمجتمع المحلي.
4. نتائج الأداءات بالرجوع إلى نتائج الأداءات التي تحقَّقت.

تجربة المركز الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (2015م) American Council on Education

صممت مواصفات أداء ACTFL لمتعلِّمي اللُّغة لوصف أداء اللُّغة الذي ينتج عن تعليم واضح في بيئة تعليميَّة مُعدَّة سلفًا، وهو وثيقة تصف الكفاءةَ اللغويَّةَ العامَّةَ بِغَضِّ النظرِ عن متى أو أين أو كيف يتم اكتساب اللُّغة.

أولًا: مواصفات الأداء لمتعلِّمي اللُّغة من حيث (العَلاقات الشخصية):

المجالات	المستويات	
المهام والوظائف	المبتدئ	– يعبرِّ عن نفسه باستخدام عدد من الكلمات والعبارات والجُمَل البسيطة. – يطرح الأسئلة، ويرد عليها.
	المتوسط	– يُعبرِّ عن الذات، ويشارك في محادَثات. – يتعامل مع التفاعلات الاجتماعية القصيرة.
	المتقدِّم	– يعبرِّ عن نفسه بشكل كامل في أثناء المحادَثات حول تفاصيل الأحداث الجارية.
السياقات والمحتوى	المبتدئ	– يتحدَّث في موضوعات تتعلق بالسيرة الذاتية. – يتواصل في سياقات تمارِس اللُّغة وتتعلق بالنفس، والبيئة المباشِرة.
	المتوسط	– يتواصل في السياقات ذات الصلة بالذات، والآخَرين. – يتواصل في سياقات موضوعات غير مألوفة من حين لآخَر.
	المتقدم	– يتواصل في موضوعات شخصية، وعامة مجتمعية، ودولية. – يتواصل في محتوى أكثر تجريديةً.
بناء النص	المبتدئ	– يفهم الكلمات والعبارات المرتبطة بالحياة اليومية، ويُنتِجها.
	المتوسط	– يفَهْم الجُمَل منفصلةً، والمرتبطة ويُنتِجها. – يطرح الأسئلة لبدء المحادَثات، والحفاظ على التواصُل.
	المتقدم	– يُنتِج الخطاب في عبارات منظَّمة، ومتماسكة، ومفصَّلة. – يطرح الأسئلة للوصول إلى التفاصيل.
إستراتيجيات التواصُل	المبتدئ	– يُوظِّف الإستراتيجيات للحفاظ على الاتصالات، من خلال: – تكرار الكلمات.
	المتوسط	– يستخدم بعض الإستراتيجيات للحفاظ على التواصُل: – يطرح الأسئلة، ويطلب التوضيح.
	المتقدِّم	– يستخدم مجموعة من الإستراتيجيات للحفاظ على التواصُل: – يكرر الكلام بطريقة أكثر وضوحًا، ويُعِيد صياغةَ الجُمَلِ.

المجالات	المستويات	
الوعي الثقافيّ	المبتدئ	– يستخدم الإيماءات، والتعبيرات المُناسِبة ثقافيًّا. – يُظهِر وعيًا بأكثر الاختلافات، أو المحظورات الثقافيَّة.
	المتوسط	– يستخدم بعض المفردات، والتعبيرات والإيماءات المُناسِبة ثقافيًّا. – يُدرِك أن الاختلافات موجودة في السلوكيات الثقافيَّة.
	المتقدِّم	– يفهم المعرفة الثقافيَّة. – يُظهِر الوعيَ التامَّ بالاختلافات الثقافيَّة الكبيرة ومحاولات التعديل.
التركيب اللغوي	المبتدئ	– يَفهَم التراكيبَ الأساسيةَ المألوفةَ.
	المتوسط	– يفهم لغة بسيطة تحتوي على تراكيب مألوفة. – يفهم قواعد اللُّغة.
	المتقدم	– يتفاعل مستخدِمًا التراكيب الأساسية كثيرة الاستعمال.
مفردات اللُّغة	المبتدئ	– يَفهَم ويُنتِج عددًا من الكلمات، والتعبيرات.
	المتوسط	– يتواصل بتوظيف عدد من المفردات كثيرة الانتشار، وتخصيصها ضمنَ موضوعات مألوفة.
	المتقدِّم	– يَفهَم ويُنتِج مجموعة واسعة من المفردات المتعلِّقة بالمدرسة، والموضوعات الشخصية، والمتعلقة بالأحداث الجارية.

ثانيًا: مواصفات الأداء لمتعلِّمي اللُّغة (التفسيرية):

أ. **المهام والوظائف:** يفهم الكلمات والجُمَل واللغة المعاد صيغتها، ويفهم الفِكَر الرئيسة، وبعض الأدلة الداعمة حول موضوعات مألوفة.

ب. **السياقات والمحتوى:** يَفهَم النصوصَ المتعلِّقةَ بالموضوعات المتعلِّقة بالعمل والمجتمع والسياقات الوطنية والدولية.

ج. **بناء النص:** يستمد المعنى عندما تكون النصوص أصيلة (الاستماع، والقراءة، والمشاهَدة) مدعومةً من خلال صور، ويفهم القصص البسيطة، والنصوص الوصفية القصيرة.

د. **التحكم اللغوي**: استخدام اللُّغة في سياقات مألوفة.

هـ. **مفردات اللُّغة**: يفهم بعض المفردات التي لا يمكن توقعها بدرجةٍ كبيرةٍ، والمرتبطة (المتعلِّقة) بموضوعات مألوفة، أو المتعلقة بالموضوعات اليومية، والتعبيرات الاصطلاحية الكثيرة.

و. **إستراتيجيات التواصُل**: يستخدم إستراتيجيات لفهم النصوص؛ مثل: التصفح، والاعتماد على الدعم البصري، والخلفية المعرفيَّة، وتوقُّع المعنى على أساس السياق والمعرفة السابقة، وعائلة الكلمة.

ز. **الوعي الثقافيّ**: يستخدم الثقافةَ الخاصةَ في استخلاص المعنى من النصوص.

ثالثًا: مواصفات الأداء لمتعلِّمي اللُّغة من حيث العروض التقديمية:

أ. **المهام والوظائف**: التركيز على مستويات الإنتاج اللغوي.

ب. **السياقات والمحتوى**: يعني بإنتاج رسائل لغوية تتدرَّج حول نوعية المعلومات المتضمَّنة، ونوعية الرسائل.

ج. **أنواع النص**: تدرُّج من الكلمة إلى الجملة إلى الفقرة.

د. **التحكم اللغوي**: رَبْط بين الإنتاج اللغوي والجمهور المستهدَف، والقدرة على تطبيق ما تعلَّمه الطالب من قواعد.

هـ. **المفردات**: التدرُّج من إنتاج مفردات ترتبط بالحياة اليومية.

و. **إستراتيجيات التواصُل**: الممارَسَة، وتكرار الكلمات، والتصحيح الذاتيّ، واستخدام لغة معروفة عِوَضًا عن الكلمات المفقودة، والتحرير الذاتيّ والتصحيح، والتوضيح.

ز. **الوعي الثقافيّ**: يَستخدِم التعبيرات الثقافيَّة، والمعرفة الثقافيَّة المُناسِبة للسياق.

تجربة لجنة مراجعة معايير اللُّغة العالميَّة (2018م) AERO World Language Revision Committee

قدَّمت التجربةُ وثيقةَ معايير تضمَّنت:

معايير التواصُل: نُظمت وَفْقًا لثلاثة وسائط التواصُل؛ بغرض توظيف اللُّغة في مجموعة متنوعة من المواقف والأغراض:

المرحلة	المؤشِّرات		
	العَلاقات الشخصية	التفسيرية	العَرَضية
رياض الأطفال والابتدائية الدنيا	9	6	7
المدرسة الابتدائية المتوسطة	9	6	10
المدرسة المتوسطة	9	6	7
المدرسة العليا	8	7	7

معايير الثقافة: تعكس المحتوى الحقيقي لبرنامج اللُّغة، وليس فقط قواعد اللُّغة، والمفردات، وبناء الجُمَل، من منطلق أن الثقافات تُفهَم بدراسة اللُّغة، والحصول على معلومات حول الثقافات الأخرى؛ لتمكين المُتعلِّمينَ من رؤية أشياء مختلفة المنظور، والمشارَكة بنجاح في تفاعُل هادف مع أعضاء الثقافات الأخرى، وتضمَّنت معيارين، وجاءت النقاط المرجعية لكل معيار على النحو التالي:

المرحلة	النقاط المرجعية للمعيار الأول	النقاط المرجعية للمعيار الثاني
رياض الأطفال والابتدائية الدنيا	9	4
المدرسة الابتدائية المتوسطة	7	8
المدرسة المتوسطة	7	7
المدرسة العليا	11	9

وأشارت الوثيقة إلى أنَّه يمكن إدراج موضوعات واسعة تنعكس في المناهج الدراسيَّة من التخصُّصات الأخرى؛ ولكن تتجاوَز مستويات الصف.

تشمل الموضوعات: الصِّحَّة، والبيئة، والاستدامة، وإعادة التدوير، والاستخدام الفعَّال للموارد، والاقتصاد، والديانات، والقضايا الاجتماعية، والدراسات والآثار التاريخية، والصُّوَر النمطيَّة، ومفاهيم الجَمال، والفنون، والهندسة، والتكنولوجيا، والتصميم.

المرحلة	النقاط المرجعية للمعيار الأول	النقاط المرجعية للمعيار الثاني
رياض الأطفال والابتدائية الدنيا	8	3
المدرسة الابتدائية المتوسطة	12	9
المدرسة المتوسطة	7	5
المدرسة العليا	8	5

معايير المقارَنة: تُركِّز مقارَنة لغة الفرد وثقافته بالآخَرين بغرض تعزيز الهوية، ووحدة العقلية والأداء التنفيذي العقلي.

إن الأنظمة الفريدة لكل لغة تدخُل حيِّز التركيز وتعطي معنًى للمُتعلِّمينَ: القواعد اللغويَّة وبناء الجُمَلة وعِلْم الأصوات، كما أنَّها تقترب من التفاهم الثقافيّ، وهذا يتطلَّب التفكير العميق في قيمة التفاهم والتواصل بين الثقافات.

المرحلة	النقاط المرجعية للمعيار الأول	النقاط المرجعية للمعيار الثاني
رياض الأطفال والابتدائية الدنيا	7	7
المدرسة الابتدائية المتوسطة	11	8
المدرسة المتوسطة	7	10
المدرسة العليا	12	12

معايير المجتمعات: يتطلَّب الترابط المتزايد في العالَم تحوُّلًا مستمرًّا نحو العَلاقات القائمة على المعلومات، والتكنولوجيا والخدمات في البيئات العالميَّة، ومع بزوغ العولمة يجب أن يُتقِن الناسُ لغاتٍ مختلفةً، ومهارةً في الفَهْم والتواصل بشكل مناسِب في السياقات الثقافيَّة المختلفة.

وصارت الشبكات الاجتماعية قناة للتبادل الشخصي، أو لأغراض تعليميَّة، أو سياسيَّة، أو مهنيَّة؛ ففي القرن الحادي والعشرين، يريد الناس الوصول مباشرةً إلى المعرفة والمعلومات عن مختلف البلدان والثقافات؛ من أجل أن يكون المتعلِّم مشارِكًا نَشِطًا وشريكًا في المجتمع العالمي؛ يتم إتقان اللُّغة، والوعي متعدِّد الثقافات الذي توفره الفرص المستمرَّة للتعلُّم، واستخدام لغة على مدى فترة طويلة من الزمن، كما أن العالَم الافتراضي أتاح فُرَصًا متعددة للتفاعُل مع أقرانهم وغيرهم ممَّن يستخدمون اللُّغة التي يتعلمونها.

المرحلة	النقاط المرجعية للمعيار الأول	النقاط المرجعية للمعيار الثاني
رياض الأطفال والابتدائية الدنيا	6	4
المدرسة الابتدائية المتوسطة	8	12
المدرسة المتوسطة	9	8
المدرسة العليا	9	14

نموذج الجودة الشاملة التعليم العالي في الفلبين (2018م) paradigm for higher education in the Philippines, Quality Assurance in Education

درست التجربة العوامل الحاسمة في تحقيق الجودة الشاملة لأهدافها:

- الحصول على رضا العملاء.
- التحسين المستمر في القيادة.
- تحسُّن مستمر في إدارة الأفراد.
- الرؤية والقياس والتقييم، وعملية السيطرة، والتحسين، وتصميم البرنامج، وتحسين نظام الجودة، وإشراك الموظفين، والاعتراف والمكافأة، والتعليم والتدريب، والتركيز على الطالب.
- مشارَكة أصحاب المصلحة.
- تدريب الموظَّفين.
- تعزيز ثقافة إدارة الجودة الشاملة.
- التدريب، والعمل الجماعي، والتحسين المستمر.
- أهم عوامل النجاح:
  - التزام الإدارة العليا العمل بروح الفريق الواحد.
  - الالتزام الكامل من جميع أعضاء المؤسَّسة.
  - تصميم البرامج والموارد.
  - الأداء التنظيميّ.
  - العمل الجماعي.

الإدارة العليا تتحمل مسؤولية الجودة، من خلال:

- رؤساء الأقسام الرئيسة يشاركون في الجودة وعملية التحسين.
- أهداف جودة محدَّدة بوضوح للمؤسَّسة.
- اعتماد قِيَم الجودة للمؤسَّسة، وتعزيزها في جميع أنحاء المؤسَّسة.
- دَمْج قِيَم الجودة.
- شعور الناس بحُسْن الإدارة والحماس.
- تحديد متطلَّبات العملاء الحالية والمستقبليَّة والتوقُّعات.
- توفير إدارة فعَّالة لتحقيق رضا العملاء.
- استخدام المعلومات المكتسَبة من العملاء لتحسين خدماتهم.
- الالتزام الصريح والضمني بقِيَم الجودة؛ بما يؤدِّي إلى تحسُّن تقديم الخدمات للعملاء.
- التعامُل مع الشكاوى، وحلها، والعمل على منع تكرارها.
- مقارَنة نتائج رضا العملاء بنتائج المؤسَّسات المناظِرة.
- تفاعُل الموظَّف مع العملاء والمجتمع.
- تحسين التنسيق بين المهام المترابطة.
- تركيز المؤسَّسة على العملاء الخارجيين عند القيام بالمهامّ التي يتم تنفيذها.
- توفير المؤسَّسة لما يحتاجه الموظفون لأداء وظائفهم.
- وجود نظام قياس الأداء لتقييم عمليات تحسين الجودة.
- نَشْر قياسات الأداء.

لدى المؤسَّسة سياسة فعَّالة للحفاظ على الموظفين:

- وجود منهجيَّة مناسِبة للمقارنة، أو تقييم الجودة.
- يتم تقديم التغذية الراجعة للموظفين حول أدائهم.
- إدارة الموارد البشرية الكلية للمؤسَّسة جهد يدعم أهداف الجودة.
- وسائل متاحة لجميع الموظفين للإسهام بفاعليَّة في تحقيق أهداف الجودة للمؤسَّسة.
- تشجيع العمل الجماعي للموظَّفين.
- العمل على حل المشكلات متعددة الوظائف.

- توفير التدريب المتعلق بالجودة للمديرين.
- توفير التدريب المتعلق بالجودة للموظفين.
- هناك موارد متاحة لتدريب الموظفين.
- يُزيل المديرون الحواجز التي تمنع الناس من تحسين الجودة.
- المؤسَّسة تشجِّع الابتكار من خلال تمكين الأفراد داخل المنظَّمة.

تجربة اللجنة الجنوبية لكليات ومدارس الكليات، والهيئة الإقليمية لاعتماد مؤسَّسات التعليم العالي (2018م) Siuthern Associaition of Collage and School Commission on Collage

وتضمنت وثيقة المعايير:

معيار 1: تعمل المؤسَّسة بنزاهة في جميع الأمور.

معيار 2: معيار الأهلية الأساسيَّة:

لدى المؤسَّسة مهمة محددَّة بوضوحٍ، وشاملة، ومنشورة، ومناسبة، تعكس مهام التدريس والتعلُّم.

معيار 3: مجلس الإدارة:

يوجد بالمؤسَّسة مجلس إدارة يتكوَّن من خمسة أعضاء على الأقل:

– يضمَن المراجَعة المنتظمة لمهمة المؤسَّسة. (مراجعة المهمة)

– يختار المديرَ التنفيذيَّ للمؤسَّسة وتقييمه بانتظام. (تقييم/ اختيار الرئيس التنفيذي)

– يحدِّد، ويقيِّم بانتظام مسؤولياتها، وتوقُّعاتها. (التقييم الذاتيّ للمجلس)

معيار 4: الإدارة والتنظيم:

المؤسَّسة لديها الرئيس التنفيذي الذي تقع مسؤوليته الرئيسة، والمسؤوليات المُناسِبة له في السيطرة على ما يلي:

– البرامج والخدمات التعليميَّة والإدارية والمالية للمؤسَّسة.

– مراقَبة أنشطة جمع الأموال.

– توظيف المسؤولين الإداريين والأكاديميين، بناءً على الخبرة، والمؤهِّلات المُناسِبة لقيادة المؤسَّسة.

معيار 5: المؤسَّسة:

– تُوظِّف المؤسَّسة عددًا كافيًا من أعضاء هيئة التدريس المؤهَّلين.

– تضمن المناهج الدراسيَّة، وجودة البرنامج، والنزاهة، والمراجَعة.

– تعيين المسؤول المناسب لتنسيق البرنامج.

معيار 6: التخطيط المؤسَّسيّ والفاعلية:

– تُشارِك المؤسَّسة في البحوث المستمرَّة والشاملة والمتكاملة لعمليات التخطيط، والتقييم.

– تضع المؤسَّسة خطة لتعزيز الجودة، تركز على تحسين نتائج تعلُّم الطالب المحدَّدة.

– تحدد المؤسَّسة الفاعلية الإداريَّة المتوقَّعة لخدمات الدعم الإداري.

معيار 7: الجودة الأكاديمية:

– قياس المستوى العامّ للأداء.

– تحويل الموارد إلى نتائج، وتشمل التدريسَ، وتطويرَ أعضاء هيئة التدريس، والأنشطةَ العلميَّةَ، ومراجعة المناهج وتحسينها، والتخطيط الإستراتيجيّ.

معيار 8: الطلاب:

– تحدد المؤسَّسة الأهداف، والنتائج، وتقيِّمها، وتنشرها للطالب.

– تحدد المؤسَّسة النتائج المتوقَّعة، وتقيم مدى تحقيقها لنتائج تعلُّم.

معيار 9: هيكل البرنامج التعليميّ والمحتوى:

– البرامج التعليميَّة: متوافِقة مع المهمة، والأهداف المعلَنة للمؤسَّسة.

– تقدم المؤسَّسة برنامجًا واحدًا بنظام الساعات المعتمَدة.

– تتطلب المؤسَّسة الانتهاء بنجاح من عنصر التعليم العامّ.

معيار 10: السياسات التعليميَّة والإجراءات والممارَسات:

– تنشر السياسات الأكاديمية.

– توفر معلومات عامة عن البرامج والتقويم.

– تضمن المؤسَّسة توافر الفهارس الرسمية المؤرشَفة، والرَّقْمِيَّة أو المطبوعة.

– المؤسَّسة:

- تنشر سياسات بشأن سلطة المؤسَّسة في الشؤون الأكاديمية والحكم وتُنفِّذها.
- يتم اعتماد الاعتماد الأكاديمي بما يتوافَق مع السياسة المؤسسيَّة.
- تضمَن المسؤولية الأساسية عن محتوى وجودة وفاعلية المنهج (الإدارة الأكاديمية).

– تنشر المؤسَّسة سياسات القَبول بما يتوافق مع مهمتها. (سياسات القَبول والممارَسات)

– تضمَن المؤسَّسة الجودة الأكاديمية لبرامجه.

معيار 11: المكتبة والتعلُّم/ مصادر المعلومات:

– توفر المؤسَّسة مكتبة، وموارد تعلُّم.

– تضمَن المؤسَّسة عددًا مناسبًا من موظَّفي المكتبة والتعلُّم والمعلومات.

– توفر المؤسَّسة ما يُيسِّر وصولَ الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس للخدمات المكتبية.

معيار 12: خدمات الدعم الأكاديمي والطلاب:

– توفر المؤسَّسة خدمات دعم الطلاب؛ من: برامج الدعم الأكاديمي، والخدمات، والأنشطة.

– تنشر المؤسَّسة (بيانات) واضحة ومناسِبة عن حقوق الطلاب والمسؤوليات.

– تنشر المؤسسة الإجراءات المُناسِبة لمعالَجة شكاوى الطلاب، وتحتفظ بسجلات للشكاوى.

معيار 13: الموارد المالية والمادية:

– المؤسَّسة لديها موارد مالية سليمة ومالية مستقرة؛ تدعم مهمة المؤسَّسة، ونطاق برامجها.

– تتخذ المؤسَّسة خطوات إجرائية؛ لتوفير بيئة مؤسسية صحية وآمنة.

معيار 14: الشفافية والتمثيل المؤسَّسيّ:

– تمثل المؤسَّسة بدقة حالة اعتمادها، وتنشر الاسم، العنوان، ورقم هاتف.

– تطبق المؤسَّسة جميع المعايير والسياسات المُناسِبة. (مراجعات مؤسسية شاملة)

تجربة الإطار المعياريّ الصيني العام لتدريس اللُّغة العربية لغةً أجنبيةً (2019م):

المستويات الدراسيَّة للإطار المعياريّ الصيني لتعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً:

المستوى الابتدائي1:

– يتمكَّن الطالب من نُطْق الأصوات العربية.

– يَعرِف مخارج الأصوات وصفاتها، والتدريب على نطق الظواهر الصوتية.

– ينطق الصوامت والصوائت مع الحركات والسكون، والمد واللِّين، من خلال مقاطع صوتية.

– يفطن إلى الفروق الصوتية بين: الأصوات المتجانسة، والمتقاربة، مع ملاحَظة النبر والنغمات.

التدريب الصوتي:

– تمييز الأصوات المشتركة مع لغات الطلاب الصينيين.

– نُطْق أصوات في الغالب ليست في مخارج لغات الدارسين الصوتية.

– تدريب الطالب على الأصوات التي تستحق أن نُطلِق عليها إشكالًا في تعليم العربية.

التدريب الحواري:

– التدريب على الحوارات اليومية في مواقف طبيعية.

التدريب القرائي:

– يدرس الطالب بعض النصوص البسيطة تُركِّز على التدريب الصوتي.

– يتدرب الطلاب على الاستماع البسيط.

– يستوعب مختلف أشكال الاسم في العربية، وتصريف الأفعال، وتكوين الجُمَل البسيطة.

– ممارسة مهارات القراءة الجاهرة للمفردات والعبارات والنصوص البسيطة.

المستوى الابتدائي2:

– يستوعب بعض مهارات التعبير، وخاصة في مجال العَلاقات العامَّة، والحياة اليومية.

– يتمكَّن الطالب من الكلام عن تجارب حياتية، ذات صلة بالثقافة العربية.

– يستوعب (1300) كلمة، منها (1060) كلمة مهمة و(96) تعبيرًا.

– يستوعب قواعد اللُّغة ومهاراتها، مع العناية بمعرفة ما يتعلَّق باللُّغة من الثقافة.

قواعد النحو المطلوبة في المستوى الابتدائي 1 و2:

يستوعب: الضمائر، والجملة العربية وأنواعها، وصِيَغ الاستفهام، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة والأسماء من حيث: النوع، والعدد، والتعريف والتنكير، وأنواع الجرّ، وظرفيَ الزمان والمكان، وأدوات النفي، وأنواع جموع التكسير، والجموع السالمة، والأعداد الأصلية، وتركيب كم، والفعل اللازم والمتعدي، والاسم المبني والمعرَب، والممنوع من الصرف، والمشتقَّات، وأنواع الفعل من حيث التجرد والزيادة، ومن حيث الصحة والاعتلال، والمصدر، وإن وأخواتها، والمفعول له، والأسماء الخمسة، والأفعال الناسخة، والفعل المبني للمجهول، والحال، والعدد، والبَدَل، وأسلوب الشرط، والتوكيد، والمفعول المطلَق.

المستوى المتوسط 1:

– يستوعب بعض مهارات التعبير في موضوعات: الدراسة، والعمل، والتسوق، والحياة.

– يُعنى بالقواعد السليمة لاستخدام اللُّغة ومراعاة الخصائص المرنة لاستخدام اللُّغة.

– يُعنى بتعريف الطلاب بخصائص المجتمع العربي، وثقافته، وأحواله، وعاداته، وتقاليده.

المستوى المتوسط 2:

– يكُون الطالبُ قادرًا على التعبير والمحادَثة واستيعاب المقروء في موضوعات متنوعة.

– يؤدِّي مهامَّ تواصلية عديدة غير معقَّدَة.

– يتبادل معلومات بسيطة تتعلق بـ: الدراسة، والعمل، والهوايات، والاهتمامات الخاصة.

قواعد النحو المطلوبة في المستوى المتوسط 1 و2:

– يُطبِّق تطبيقاتٍ أوسعَ على المفاهيم السابق ذكرُها.

المستوى المتقدم 1:

– يكون قادرًا على التعبير والمحادَثة، والاستيعاب القرائي في موضوعات متعددة.

– يتعامل مع موضوعات تُعنى بالمضمون العلمي والعصري والإمتاع.

– يُعنى بالمعلومات الثقافيَّة، وخلفيات النصوص.

المستوى المتقدم 2:

– يستعمل اللُّغة بمهارة وطلاقة وتدقيق لغوي، وفاعلية.

– يُناقِش عددًا كبيرًا من القضايا: الاجتماعية، والسياسية، والفكرية، والتاريخية.

– يُنتِج خطابًا كتابيًّا وشفهيًّا مستفيضًا راقيًا منسَّق الأفكار، متسلسل الفقرات، موجَز المضمون.

قواعد النحو المطلوبة في المستوى المتقدم 1 و2:

– يطبق تطبيقات موسَّعة في حروف المعاني واستخداماتها، والأدوات الناسخة، ولا النافية للجنس، وما يعمل عملَ ليس، وحروف المصدرية، والحروف النافية والناهية، والنواصب والجوازم، وحروف التوكيد، وحروف النداء، وحروف الطلب، وأنواع الجملة العربية من حيث: الخبرية، والإنشائية، ثم من حيث: البساطة، والتركيب، وأسلوب الاختصاص والتحذير والإغراء، والمصادر النائبة عن الفعل، والجملة المركَّبة، والجُمَل الشرطية، والقَسَمية، والطلبية، والتوكيد، والبدل، والاستثناء، والحال وأنواعه، والمفاعيل.

التعقيب على دراسات القسم الأول وتجاربه:

تناول القسم: الأول الاتجاهات التالية:

الأول: معايير إدارة الجودة الشاملة، من حيث:

– آليات تحقيق متطلَّبات الجودة الشاملة.

– ضمان الجودة والاعتماد.

- معايير تَتبَعُها المؤسَّسةُ للحصول على الاعتماد.
- إطار الرقابة المدرسيَّة والتقييم.

الثاني: معايير خاصة لجودة برامج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، ومُكوِّناتها، ومُخرَجاتها.

- اتجاهات تطوير برامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.
- منهج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها حسب الإطار الأوروبي.
- إطار تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.
- معايير الكفاءة الاتصاليَّة الشفويَّة في ضوء علم اللُّغة الاجتماعيّ.
- معايير تعليم المفردات في برامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية.
- معايير الاستماع في ضوء (ACTFL).
- معايير التحدُّث في ضوء (ACTFL).
- مواصفات أداء متعلِّمي اللُّغة.

وقد أفاد البرنامج الحالي من هذه الدراسات والتجارب عند صياغة المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها على النحو التالي:

أ. تضمين المهام والوظائف اللغويَّة، والسياقات والمحتوى، وبناء النص المنتَج، والوعي الثقافيّ.

ب. العناية بالأطر التالية: العَلاقات الشخصية، واللغة التفسيرية، والعروض التقديمية.

ج. الاهتمام بمعايير: الثقافة، والتواصل، والمقارَنات.

د. التركيز على الجوانب التطبيقية فيما يتعلَّق بـ: الوعي الصوتي، والحوار، والتدريب القرائي، والتركيب اللغوي، والمفردات.

هـ. تقسيم المستويات في البرنامج إلى ثلاثة مستويات؛ هي: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدِّم؛ بحيث يتضمَّن كلُّ مستوى ثلاثة مستويات فرعية.

المحور الثاني: التجارب الخاصة بمعايير الجودة والاعتماد

أولًا: التجارب العربية:

تجربة اللجنة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقييم (2015م) بالمملكة العربية السعودية:

قارنت التجربة بين: معايير المؤسَّسة، ومعايير البرنامج، ومتطلَّبات المعيار في كلٍّ منهما.

أ. السياق المؤسَسيّ:

معيار 1: الرسالة والأهداف:

معيار المؤسَّسة	معيار البرنامج
يجب أن تُحدِّد المؤسَّسةُ رسالتَها بوضوحٍ، كما يجب أن تُحدِّد -بشكلٍ ملائم- أهدافَها وأولوياتِها الرئيسةَ، وتكون مؤثِّرة في توجيه التخطيط والعمل داخل المؤسَّسة.	يجب أن تكون رسالة البرنامج متَّسقة مع رسالة المؤسَّسة، كما يتم تطبيقها بناءً على أهداف ومتطلَّبات محدَّدة للبرنامج المعنيّ، ويجب أن تحدَّد بوضوح وعلى نحو ملائم الأهداف والأولويات الرئيسة، وتكون مؤثِّرة في توجيه التخطيط والعمل.

المعيار 2: السلطات والإدارة:

معيار المؤسَّسة	معيار البرنامج
يجب أن توفر إدارة المؤسَّسة التعليميَّة قيادة فعَّالة لصالح المؤسَّسة ككل، ولصالح عملائها، بوضع سياسات وإجراءات للمساءلة.	إدارة البرنامج يجب أن تعكس توازنًا مناسبًا بين الخضوع للمساءلة أمام الإدارة العليا، ومجلس إدارة المؤسَّسة، وبين المرونة اللازمة لتلبية المتطلَّبات المحدَّدة للبرنامج المعنيّ.
المتطلَّبات الخاصة للمؤسَّسة ككُلٍّ، والمتعلقة بالمعيار 2 هي كالتالي: 2-1 السلطة الإداريَّة. 2-2 القيادة. 2-3 عمليات التخطيط. 2-4 العَلاقات بين أقسام الطلاب والطالبات. 2-5 النزاهة. 2-6 السياسات والأنظمة. 2-7 المناخ التنظيميّ. 2-8 الهيئات المشاركة والكيانات الخاضعة للمؤسَّسة.	المتطلَّبات الخاصة لبرنامج محدَّد فيما يتعلَّق بالمعيار 2 هي كالتالي: 2-1 القيادة. 2-2عمليات التخطيط. 2-3 العَلاقات بين أقسام الطلاب والطالبات. 2-4 النزاهة. 2-5 السياسات واللوائح.

معيار 3: إدارة ضمان الجودة وتطويرها:

معيار المؤسَّسة	معيار البرنامج
يجب أن تشمل معايير تقويم جودة المُدخَلات والعمليات والمُخرَجات، مع التركيز -على نحوٍ خاصٍّ- على المخرَجات.	تطوير جودة البرنامج ككُلٍّ، كما يجب أن تُجرى تقويمات منتظِمة للجودة في كل مقرَّر.

ب. جودة التعلُّم والتعليم:

المعيار 4: التعلُّم والتعليم:

معيار المؤسَّسة	معيار البرنامج
يجب أن يكون لدى المؤسَّسة نظام فعَّال لضمان مطابقة جميع البرامج لأعلى مستويات التعلُّم والتعليم.	يجب أن تكون نتائج تعلُّم الطلبة محدَّدة بوضوح، بما يتماشى مع الإطار الوطني للمؤهِّلات ومتطلَّبات العمل أو المُمارَسَة المهنية، ولا بدَّ من تقويم معايير التعلُّم من خلال عمليات مناسِبة تُقاس في مقابل المعايير المرجعية الخارجية ذات الصلة.

ج. دعم تعلُّم الطلاب:

المعيار 5: إدارة شؤون الطلاب وخدمات الدعم.

معيار 6: مصادر التعلُّم:

تطابقت التفصيلات المتعلِّقة بالمعيار في المعيارين: الخامس، والسادس.

معيار 7: المَرافِق والتجهيزات:

معيار المؤسَّسة	معيار البرنامج
يجب أن تكون المرافق مصمَّمة أو مهيَّأة؛ لتلبية المتطلَّبات الخاصة بالتعليم والتعلُّم في البرامج التي تُقدِّمها المؤسَّسة.	يجب توفير المَرافِق والتجهيزات اللازمة لمتطلَّبات التعليم والتعلُّم للبرنامج.

المعيار 8: التخطيط والإدارة المالية:

معيار المؤسَّسة	معيار البرنامج
لابدَّ أن تكون الموارد المالية كافية للبرامج والخدمات المقدَّمَة، على أن تتم إدارتُها بكفاءة، وَفْقًا لمتطلَّبات البرنامج والأولويات المؤسَّسية.	يجب أن تكون الموارد المالية كافية من أجل تقديم البرنامج بفاعليَّة.

معيار 9: عمليات التوظيف:

معيار المؤسَّسة	معيار البرنامج
المتطلَّبات الخاصة للمؤسَّسة ككل والمتعلِّقة بالمعيار: – السياسات والإدارة. – التوظيف. – التطوير الذاتيّ والوظيفي. – الانضباط، والشكاوى، وتسوية المنازَعات.	المتطلَّبات الخاصة ببرنامج محدَّد، والمتعلقة بالمعيار: – التوظيف. – التنمية الشخصية والوظيفية.

معيار 11: العَلاقة مع المجتمع:

تطابَقت التفصيلات المتعلِّقة بالمعيار في كلٍّ مِن المؤسَّسة والبرنامج.

تجربة الهيئة العُمانية للاعتماد (2016م):

المجال الأول: حوكمة البرنامج وإدارته:

1. توافُق البرنامج مع مهمة المؤسَّسة ورؤيتها وقِيَمها. (3 مؤشِّرات)
2. الحوكمة الأكاديمية، بما في ذلك وضع المعايير الأكاديمية، وصيانتها، وإدارة جودة البرنامج. (8 مؤشِّرات)
3. ترتيبات إدارة البرنامج. (10 مؤشِّرات)
4. البرنامج وضمان الجودة. (10 مؤشِّرات)
5. التخطيط التشغيلي للبرنامج. (5 مؤشِّرات)
6. برنامج الإدارة المالية. (5 مؤشِّرات)
7. إدارة مَخاطِر البرنامج. (3 مؤشِّرات)
8. رَصْد البرنامج ومراجَعته. (4 مؤشِّرات)
9. برنامج الصحة والسلامة. (3 مؤشِّرات)
10. برنامج العَلاقات العامَّة والتسويق. (5 مؤشِّرات)

المجال الثاني: دورة تصميم البرنامج والتعليم:

1. أهداف البرنامج. (5 مؤشِّرات)
2. برنامج الدورات الدراسيَّة. (5 مؤشِّرات)
3. المناهج الدراسيَّة. (8 مؤشِّرات)
4. معايير قَبول الطلاب. (7 مؤشِّرات)
5. جودة التدريس. (9 مؤشِّرات)

6. عناصر البحث في برنامج الدورات الدراسيَّة. (7 مؤشِّرات)
7. العَلاقة بين: البحث، والتدريس. (5 مؤشِّرات)
8. النزاهة الأكاديمية. (5 مؤشِّرات)
9. مواضع عمل الطلاب. (7 مؤشِّرات)
10. تقييم تحصيل الطلاب. (7 مؤشِّرات)
11. التقييم والمعايير واللوائح الأكاديمية. (4 مؤشِّرات)
12. التغذية الراجعة للطلاب. (10 مؤشِّرات)
13. الأمن الأكاديمي. (4مؤشرات)
14. استبقاء الطلاب وتقدمهم. (5 مؤشِّرات)
15. وجهات الخريجين وإمكانية التوظيف. (6 مؤشِّرات)

المجال الثالث: تصميم برنامج البحث والتسليم:

1. تصميم برنامج البحث. (8 مؤشِّرات)
2. معايير مشارَكة الطالب في البحث. (5 مؤشرات)
3. الإشراف على أبحاث الطلاب. (4 مؤشِّرات)
4. تقييم الطالب البحثيّ. (5 مؤشِّرات)
5. النزاهة الأكاديمية والأخلاقيات والسلامة البيولوجية. (4 مؤشِّرات)
6. أبحاث استبقاء الطالب، والتقدُّم الدراسي. (4 مؤشِّرات)
7. بَحْث عن وجهات خرِّيجِي الطلاب، وإمكانية توظيفهم. (3 مؤشِّرات)

المجال الرابع: الانخراط مع الصناعة والموظَّفين والمِهَن:

1. العَلاقات مع الصناعة وأرباب العمل. (5 مؤشِّرات)
2. العَلاقات مع المهن. (4 مؤشِّرات)
3. العَلاقات مع الخرِّيجينَ. (4 مؤشِّرات)

المجال الخامس: خدمات الدعم الأكاديمي ودعم الطلاب:

1. الملف الشخصي للطالب. (مؤشِّرانِ)
2. تحفيز الطلاب على المشارَكة في الأنشطة. (9 مؤشِّرات)
3. الإرشاد الأكاديمي. (8 مؤشِّرات)
4. دَعْم تعلُّم الطلاب. (6 مؤشِّرات)

5. المكتبة. (8 مؤشِّرات)
6. خدمات تكنولوجيا المعلومات والتعلُّم. (8 مؤشِّرات)
7. موارد التعليم والتعلُّم، تعد موارد التعليم والتعلُّم مناسِبة وكافية للتنفيذ الفعَّال للبرنامج. (7 مؤشِّرات)
8. خدمات التوظيف. (6 مؤشِّرات)
9. رضا الطلاب والمناخ. (5 مؤشِّرات)
10. سلوك الطلاب. (5 مؤشِّرات)

المجال السادس: خدمات دعم الموظَّفين وموظَّفي البرنامج:

1. الملف الشخصي للموظَّفين. (بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين، وغير الأكاديميين). (8 مؤشِّرات)
2. التوظيف والاختيار. (5 مؤشِّرات)
3. أنشطة تعريفية مناسِبة وفعَّالة؛ لدعم الموظَّفين الجُدُد المعيَّنين في البرنامج. (3 مؤشِّرات)
4. التطوير المهني. (6 مؤشِّرات)
5. يستفيد الموظَّفون من برنامج تخطيط ومراجَعة الأداء. (3 مؤشِّرات)
6. برنامج الاحتفاظ بالموظفين. (4 مؤشِّرات)
7. الطعون. (3 مؤشِّرات)

تجربة هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية (2018م):

حددت الهيئة تسعة معايير لاعتماد البرنامج، هي على النحو التالي:

المعيار الأول: الرسالة والأهداف: (6 مؤشِّرات)

– يجب أن يكون لدى البرنامج رسالة واضحة ومناسِبة ومتَّسِقة مع رسالة المؤسَّسة، وتدعم تطبيقَها، وتكون موجَّهة للتخطيط وصُنْع القرار، ويرتبط بها أهداف البرنامج وخططه، وتُراجَع بصورة دورية.

المعيار الثاني: إدارة البرنامج وضمان جودته: (19 مؤشرًا)

– يجب أن يكون لدى البرنامج قيادة فعَّالة، تُطبِّق الأنظمة والسياسات واللوائح المؤسسية، وتقوم بالتخطيط والتنفيذ والمتابَعة، وتفعيل نظام الجودة؛ بما يُحقِّق التطويرَ المستمرَّ لأدائه، في إطار من النزاهة والشفافية والعدالة، والمناخ التنظيميّ الداعم للعمل.1 (لا)

المعيار الثالث: ضمان جودة البرنامج: (5 مؤشِّرات)

تُطبِّق إدارة البرنامج نظامًا فعَّالًا لضمان الجودة وإدارتها، يتَّسِق مع نظام الجودة المؤسَّسيّ.

المعيار الرابع: التعليم والتعلُّم: (4 مؤشِّرات)

- يجب أن تكون خصائص الخريجين ومُخرَجات التعلُّم في البرنامج محدَّدة بدقة، ومتَّسِقة مع متطلَّبات الإطار السعودي للمؤهِّلات (سقف)، ومع المعايير الأكاديمية والمهنية، ومتطلَّبات سوق العمل، ويجب أن يتوافَق المنهج الدراسيّ مع المتطلَّبات المهنية، وأن تُطبق هيئة التدريس إستراتيجيات تعليم وتعلُّم وأساليب تقويم متنوعة وفعَّالة تلائم مُخرَجات التعلُّم المختلفة، كما يجب أن يتم تقويمُ مدى تحقُّق مُخرَجات التعلُّم بوسائل متنوعة، ويستفاد من النتائج في التحسين المستمر.

المعيار الخامس: المنهج الدراسيّ (13 مؤشرًا)

المعيار السادس: جودة التدريس وتقييم الطلاب (8 مؤشِّرات)

المعيار السابع: الطلاب (17 مؤشرًا)

- يجب أن تكون المعايير والشروط المحدَّدة لقَبول الطلاب في البرنامج واضحة ومعلَنة، وأن تُطبَّق بعدالة، وأن تكون المعلومات الخاصة بالبرنامج ومتطلَّبات إكمال الدراسة فيه متوفرة، ويجب أن يتم تعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، كما يجب على البرنامج تقديم خدمات التوجيه والإرشاد الفاعلة، والأنشطة غير الصَّفِّيَّة والإثرائية للطلبة، وأن يعمل البرنامج على تقويم جودة جميع الخدمات والأنشطة المقدَّمة للطلبة، وتحسينها، ومتابَعة خرِّيجيه.

المعيار الثامن: هيئة التدريس: (13 مؤشرًا)

- يجب أن يتوفر في البرنامج الأعداد الكافية من هيئة التدريس المؤهَّلين من ذوي الكفاءة والخبرة اللازمة للقيام بمسؤولياتهم، كما يجب أن تكون هيئة التدريس على دراية بالتطورات الأكاديمية والمهنية في تخصصاتهم، وتُشارِك في أنشطة البحث العلمي وخدمة المجتمع، وتطوير البرنامج والأداء المؤسَّسيّ، وأن يتم تقويم أدائهم وفقَ معايير محدَّدة، ويستفاد من النتائج في التطوير.

المعيار التاسع: مصادر التعلُّم والمَرافِق والتجهيزات: (13 مؤشرًا)

- يجب أن تكون مصادرُ التعلُّم والمَرافِق والتجهيزات كافيةً لتلبية احتياجات البرنامج ومقرَّراته الدراسيَّة، وتتاح لجميع المُستفِيدينَ بتنظيم مناسب، كما يجب أن يشترك هيئة التدريس والطلاب في تحديدها بناءً على الاحتياجات، ويُقيِّمون فعاليتَها.

ثانيًا: التجارب الأجنبية:

تجربة مجلس اعتماد التعليم والتدريب المستمر ICEF Monitor Prorammes in the Us (2016م)

معايير الاعتماد:

يتم اعتماد معايير (ACCET) للاعتماد مِنْ قِبَل أعضاء المجلس، وهي المعايير التي من خلالها يتم تقييم المؤسَّسات لأغراض الاعتماد مع (ACCET)، والمؤسَّسات التي تتطلَّع إلى اعتماد (ACCET) بالتزامها بالنزاهة المؤسَّسيَّة، وجودة البرنامج، ونتائج الطلاب، وكذلك الالتزام بالتقييم الذاتيّ؛ بغرض تحسين الفاعلية المؤسَّسيَّة.

وَفْقًا للوائح (ACCET)، تتمتع لجنة الاعتماد بصلاحية حصرية لتفسير معايير الاعتماد، وقد تتبنَّى سياسات وإجراءات حسبما تراها ضرورية للتنفيذ السليم لعملية تقييم الاعتماد، وهذه المعايير، تسير جنبًا إلى جنب مع السياسات والإجراءات المعتمَدة، وتوفير معايير لتقييم المؤسَّسات تسعى للحصول على الحفاظ على اعتماد (ACCET) أو المحافَظة عليه.

المعيار الأول - المهمة والأهداف والتخطيط:

- المهمة.
- الأهداف.
- التخطيط.

المعيار الثاني - الحُكْم والإدارة:

- المؤسَّسة تدار بكفاءة ومسؤولية.
- الحوكمة.
- الإدارة المؤسَّسيَّة.
- إدارة الموارد البشرية.
- السجلات.
- الاتصالات.

المعيار الثالث - القدرة المالية على تحمُّل المسؤولية:

- الإجراءات المالية.
- المساعَدة الماليَّة/ المِنَح الدراسيَّة.

المعيار الرابع - تصميم المناهج وتطويرها:

– الأهداف والغايات التعليميَّة.

– البرنامج/ المواد التعليميَّة.

– حجم التدريب الداخلي/ التدريب الداخلي.

المعيار الخامس - الإيصال والموارد التعليميَّة:

– طُرُق التدريس.

– المَرافِق.

المعيار السادس - المؤهِّلات العلميَّة والإشراف عليها:

– شئون الموظفين.

– مؤهِّلات العاملين في التدريس.

– الإشراف على التدريس.

– توجيه المعلِّم والتدريب.

المعيار السابع - القَبول وخدمات الطلاب:

– التوظيف.

– القَبول/ التسجيل.

– خدمات الطلاب.

المعيار الثامن - تقييم الطالب وإنجازه:

– قياسات الأداء.

– الحضور.

– تقدُّم الطالب.

المعيار التاسع: الفاعلية المؤسَّسيَّة:

– رضا الطلاب.

– رضا صاحب العمل/ الراعي.

– إصدار الشهادات والتراخيص.

– الإنجاز والتنسيب الوظيفيّ.

– الانتهاء.

– التوظيف.

تجربة معايير لجنة اعتماد برامج اللُّغة الإنجليزية Commission on English Language Program 2017

تضمَّنت المعايير الآتية:

- الرسالة.
- المناهج، وقد يكون للبرنامج أكثر منهج.
- هيئة التدريس.
- مصادر التعلُّم، والمَرافِق، والتجهيزات.
- الإمكانات الماديَّة والإداريَّة.
- خدمات الطلاب.
- تسجيل الطلاب.
- طول البرنامج وهيكله.
- تحصيل الطلاب.
- شكاوى الطلاب.
- تطوير البرنامج وتخطيطه ومراجعته.

معيار المهمة:

للبرنامج أو المؤسَّسة اللغويَّة بيان مكتوب بمهمتها وأهدافها، التي توجه الأنشطة والسياسات وتخصيص الموارد، يتم توصيل هذا البيان إلى أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والموظَّفين، وكذلك للطلاب المحتمَلين، والجمهور، ويتم تقييمها دوريًّا.

منهاج دراسيّ:

1. المنهج متوافِق مع مهمة البرنامج، ومناسِب لتحقيق أهداف المؤسَّسة، وتلبية احتياجات الطلاب المقرَّرة، ومتاح.
2. أهداف المقرَّر، ونتائج تعلُّم الطالب، ومناسِبة للمناهج الدراسيَّة، وتتماشى مع بعضها بعضًا.
3. نتائج تعلُّم الطالب داخل المناهج الدراسيَّة تُمثِّل تقدُّمًا كبيرًا أو إنجازًا كبيرًا.
4. المواد التعليميَّة مناسبة وداعمة لأهداف البرنامج.

المؤسَّسة/ البرنامج:

معيار هيئة التدريس:

1. تعيينات أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب تتناسب والمؤهِّلات المطلوبة.
2. تتمتَّع المؤسَّسة بخبرة ذات صلة بتدريس الطلاب في مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية في مجالات تكليفهم، وإظهار الالتزام المستمر بالتطوير المهني.
3. تُؤكِّد الكلية التي تُدرِّس اللُّغةَ الإنجليزيةَ على إجادة اللُّغة الإنجليزية بين المؤسَّسات التي تدرس فيها لغات أخرى بخلاف اللُّغة الإنجليزية، وتثبت هيئة التدريس كفاءة ممتازة في تعليم اللُّغة الإنجليزية.
4. يتم اختيار المعلِّمين في التدريب، وتدريبهم، والإشراف عليهم بشكل مناسِب.
5. يَحصُل كلُّ عضوٍ من أعضاء هيئة التدريس على وصف وظيفيّ، وجميع البنود والشروط الخاصة بالعمل في وقت تعيينهم.
6. البرنامج لديه عددٌ كافٍ من أعضاء هيئة التدريس، الذين يقومون بواجباتهم.
7. البرنامج يصف معاييرَ أداء أعضاء هيئة التدريس، وإجراءات التقييم في بداية فترة التقييم؛ وتُجرِي هيئة التدريس تقييمات الأداء التي تكون منتظِمةً وعادلةً وموضوعيةً وذاتَ صلة بتحقيق البرنامج أو الأهداف.

المَرافِق والمُعدَّات واللوازم:

1. يتوفر لدى البرنامج التسهيلات والتجهيزات والإمدادات القياسية، والمَرافِق التي تدعم تحقيقَ أهدافها التعليميَّة والخدمية، وهي كافية في العَدَد والحالة والتوافر، ويمكن الوصول إليها من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين.

معيار القدرات الإداريَّة والماليَّة:

1. يُحدِّد البرنامج على نحو واضح، ويوفر الأساس المنطقيّ للروابط الرسمية مع الكيانات الأخرى.
2. يوجد لدى البرنامج الهيكل الإداري، ونظام الحُكْم الفعَّال في مساعَدته على تحقيق رسالته.
3. يتلقَّى المسؤولون والموظفون توصيفًا وظيفيًّا في وقت تعيينهم.
4. يُحدِّد البرنامج أنشطة التطوير المهني المُناسِبة لأعضاء هيئة التدريس والمسؤولون والموظَّفين ويشجعها ويدعمها.
5. يصف البرنامج بوضوح معايير الأداء، وإجراءات التقييم.
6. يَضمَن المسؤولون أن السياسات والإجراءات فيما يتعلَّق بعمليات المؤسَّسة أو البرنامج اللغوي، تكون في متناوَل جميع المتأثِّرين بها، وتُراجِعها بانتظام، وتُنفِّذها في الوقت المناسب، وبطريقة عادلة ومنهجية وأخلاقية.

7. يَضمَن المسؤولون وجود وسائل لتبادُل المعلومات بين الذين يحتاجونها.

تجربة الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC Council on the Accreditation of Early Learning Programs 2018

تُوضِّح هذه الوثيقةُ معاييرَ اعتماد برنامج التعليم المبكِّر على النحو الآتي:

المعيار الأول: العَلاقات، ويتضمَّن المعيارُ المؤشِّراتِ الآتيةَ:

- بناء علاقات إيجابية بين المعلِّمين والأُسَر.
- بناء علاقات إيجابية بين المعلِّمين والأطفال.
- مساعَدة الأطفال على تكوين صداقات.
- إنشاء فصل دراسيّ يمكن التنبُّؤ به ومتَّسِق ومتناسق.
- معالَجة السلوكيات الصعبة.
- تعزيز التنظيم الذاتيّ.

المعيار الثاني: المنهاج الدراسي، ويتضمن المعيار المؤشِّرات الآتية:

- الخصائص الأساسية.
- التنمية الاجتماعية والعاطفية.
- التطوُّر البدني.
- تطوير اللُّغة.
- معرفة القراءة والكتابة.
- الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا.

المعيار الثالث: التدريس، ويتضمَّن المعيار المؤشِّرات الآتية:

- تصميم بيئات التعلُّم الثرية.
- إنشاء مجتمعات الرعاية للتعلُّم.
- الإشراف على الأطفال.
- استخدام الوقت، والتجميع، والروتين لتحقيق أهداف التعلُّم.

المعيار الرابع: تقييم تقدُّم الطفل، ويتضمَّن المعيارُ المؤشِّراتِ الآتيةَ:

- وَضْع خطة تقييم باستخدام أساليب التقييم المُناسِبة.

- تحديد اهتمامات الأطفال واحتياجاتهم، ووَصْف تقدُّم الأطفال.
- تكييف المناهج، وتفريد التدريس، والعمل على تطوير البرامج.
- التواصُل مع العائلات ومشارَكتهم في عملية التقييم.

المعيار الخامس: الصحة، ويتضمَّن المعيارُ المؤشِّراتِ الآتيةَ:

- تعزيز صحة الأطفال وحمايتها، والسيطرة على الأمراض المُعدِيَة.
- ضمان توفير الغذاء الصحي.
- الحفاظ على بيئة صحيَّة.

المعيار السادس: كفاءات الموظفين، وإعدادهم، ودعمهم، ويتضمَّن المعيارُ المؤشِّراتِ الآتيةَ:

- بيئة العمل الداعمة.
- الهوية المهنية والاعتراف.
- مؤهِّلات هيئة التدريس والإداريين.
- التطوير المهني المستمر.

المعيار السابع: الأُسَر، ويتضمن المعيار المؤشِّرات الآتية:

- معرفة أُسَر أطفال بالبرنامج.
- مشارَكة المعلومات بين الموظفين والعائلات.
- وَضْع إطار مشارَكة الأُسَر مع أطفالهم.

المعيار الثامن: العَلاقات المجتمعية، ويتضمَّن المعيارُ المؤشِّراتِ الآتيةَ:

البرنامج، ويتضمن المعيار:

- ربط البرنامج مع المجتمع.
- تعرُّف موارد المجتمع.
- عمل الطفل كمواطن في الحي، ومجتمع الطفولة المبكِّرة.

المعيار التاسع: البيئة الفيزيائية، ويتضمن المعيار المؤشِّرات الآتية:

- توفير مُقوِّمات البيئة الجيدة داخليًّا، وخارجيًّا.
- توفير المواد والمفروشات.
- التصميم البيئي الخارجي.

- البناء والتصميم المادي.
- الصحة البيئية.

المعيار العاشر: القيادة والإدارة، ويتضمَّن المعيارُ المؤشِّراتِ الآتيةَ:

- وَضْع سياسات وإجراءات الإدارة، وإجراءات الالتزام بها.
- وَضْع سياسات المساءلة المالية، وإجراءاتها.
- وَضْع سياسات الصحة والتغذية والسلامة، وإجراءاتها.
- عَمَل سياسات شؤون الموظَّفين.
- تقييم البرنامج، والمساءلة، والتحسين المستمر.

تجربة لجنة اعتماد برامج اللُّغة الإنجليزية (2018م) برامج ومؤسسات اللُّغة الإنجليزية:

CEA Standards for English Language Programs and Institutions, Commission on English Language Program Accreditation

المعيار الأول: المهمة:

- توجد للبرنامج أو المؤسَّسة اللغويَّة بيان مكتوب بمهمتها وأهدافها.
- توجه الأنشطة والسياسات، وتخصيص الموارد.
- يتم توصيل هذا البيان إلى أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والموظَّفين، والجمهور.
- يتم تقييمها دوريًّا.

المعيار الثاني: معيار المناهج:

- المنهج متوافِق مع مهمة البرنامج أو تعليم اللُّغة.
- يناسب أهداف المنظَّمة.
- يلبِّي احتياجات الطلاب المقرَّرة.
- يتاح في كتاب.

المعيار الثالث: منهج قياسيّ:

- يحدد أهداف المقرَّر.
- يحدد نتائج تعلُّم الطالب.
- تُناسِب الأهداف المناهج الدراسيَّة، وتتماشى مع بعضها بعضًا.

- تُمثِّل نتائج التعلُّم معيارًا لتقدُّم الطلاب، أو حجم إنجازهم.
- المواد التعليميَّة والمنهجيات مناسِبة وداعمة لأهداف البرنامج.

المعيار الرابع: الجهاز الوظيفيّ والإداريّ:

- يوجه أعضاء هيئة التدريس والتعليم والتدريب بما يتناسب مع مؤهِّلاتهم.
- تتوافر شروط معيارية في تعيينات أعضاء هيئة التدريس.
- تتمتع المؤسَّسة بخبرة ذات صلة بالتدريس للطلاب.
- يُظهِر أعضاءُ هيئة التدريس التزامًا مستمرًّا بالتطوير المهني.
- تطبق معايير الأداء وإجراءات التقييم في بداية فترة التقييم.

المعيار الخامس: التسهيلات والتجهيزات والإمدادات القياسية:

- يوجد لدى البرنامج المَرافِق، والمُعدَّات والإمدادات التي تدعم تحقيق أهدافها التعليميَّة والخدمية.
- تتوافر لوازم تعليميَّة كافية في العدد والحالة.
- يمكن الوصول إليها، والاستفادة منها.

المعيار السادس: القدرات الإداريَّة والمالية العامَّة:

- يحدد البرنامج بوضوحٍ، ويوفر الأساس المنطقيّ للروابط الرسمية مع الكيانات الأخرى.
- يوجد لدى البرنامج الهيكل الإداري، ونظام الحكم الفعَّال في مساعدته على تحقيق رسالته ومهمة البرنامج.
- يشجع البرنامج، أنشطة التطوير المهني المُناسِبة لأعضاء هيئة التدريس والمسؤولين والموظفين، ويدعمها.
- يصف البرنامج مهام الإداريين والموظفين بوضوح.

المعيار السابع: خدمات الطالب:

- سياسات القَبول تتوافق مع أهداف البرنامج، ومع مهمة البرنامج.
- تُنفَّذ مِن قِبَل الأفراد المدرَّبين بشكل صحيح.
- تضمن عملية القَبول أن الطالب مؤهَّل للتسجيل في البرنامج التعليميّ والاستفادة منه.
- يلتزم الأفراد بالسياسات، ويُنفِّذونها.

- يلتزم الأفراد بالممارَسات الأخلاقية.
- يوفر البرنامج تقديم المشورة والإرشاد.

المعيار الثامن: طول برنامج الدراسة وهيكله:

- يُوضِّح التقويمُ عددَ الأسابيع لكل فصل وعددَ ساعات التدريس في الأسبوع.
- التقويم يتماشى مع المهمة والأهداف المعلَنة للبرنامج.
- يُشِير التصميم بوضوحٍ إلى مستويات التدريس، ويُحدِّد كيفيةَ تقدُّم الطلاب خلالَ فترة كاملة.
- يوجد لدى البرنامج نظام لتحديد المستوى بما يتوافق مع متطلَّبات القَبول، ويسمح بالتنسيب الصحيح، والموثوق للطلاب في المستويات.
- تستخدم الإجراءات التي تقيِّم -بشكل مناسِب- تحصيلَ مُخرَجات تعلُّم الطالب في الدورات التي تم تدريسها داخلَ المناهج الدراسيَّة.

المعيار التاسع: شكاوى الطلاب:

- يتيح البرنامج للطلاب الإجراءات التي يُمكِنهم من خلالها تقديم شكاوى رسمية.
- يُوثِّق البرنامج سجلَّات الشكاوى ويحفظها.
- يحلّ أيًّا من هذه الشكاوى.
- تطوير البرنامج والتخطيط ومراجعة تطويره.

تجربة اعتماد برنامج التدريب (2019م) TESL:

وُضعت معايير اعتماد برنامج التدريب (TESL) من أجل تعزيز التميُّز في التدريب والإدارة؛ لتوفير وسيلة موضوعية لمراجَعة جودة برامج التدريب، وتحديد نقاط القوة ومجالات التحسين؛ وذلك لتحقيق الاعتراف العلني ببرامج التدريب، والمؤسَّسات التي تفي بالمعايير، وضمان جودة البرامج، والمؤسَّسات للطلاب والجمهور، وتضمَّنت معاييرُ الاعتماد:

1. تحديد المهام:

- بيان مهمة مكتوبة، أو نص موجَز يصف الغرض، والالتزامات التنظيمية للبرنامج (أو المؤسسة المضيفة).
- تناسُب هيكل التدريب، والمناهج.
- توافُق بنية البرنامج والمناهج مع نتائج التعلُّم.

– مواءمة مجالات التدريب، ونتائج البرنامج، وأهداف الدورة التدريبية مع بعضها بعضًا، وتغطية مجالات التدريب والنتائج المعترف بها.

– تغطية محتوى التدريب للموضوعات (النظرية، والمنهجية، والكفاءة المهنية، والتدريب العملي) المعترف بها مِنْ قبلُ.

– تحديد مدة البرنامج وعدد الساعات المخصَّصة لكل مكوِّن تدريب رئيس (النظرية والمنهجية والكفاءة المهنية، والتدريب العملي).

– تلبية التدريب العملي لمتطلَّبات التدريب.

2. التقييم:

– توجد سياسات وإجراءات تقييم شفَّافة.

– يتم تقديم معلومات حول سياسات التقييم، وإجراءاته بما في ذلك مخطَّط التقدير، ومتطلَّبات التخرج للطلاب.

– يتم تقديم تقارير مرحلية مكتوبة تستنِد إلى التقويم التكوينيّ الذي تُشِير إلى مستوى التحصيل، والأداء للطلاب بشكلٍ منتظِمٍ.

– يتم إصدار النصوص الرسمية والشهادات للطلاب الذين أكمَلُوا جميعَ مُكوِّنات التدريب والتدريب العمليَّة، وقد استوفَوْا متطلَّبات التخرج من البرنامج.

3.الطعون الطلابية/ الشكاوى:

– توجد سياسات وإجراءات خاصَّة بالتعامل مع شكاوى الطلاب.

– يتم تقديم وصف كتابيّ لسياسات وإجراءات الاستئناف، والشكوى للطلاب (مثل ارتباط ويب، وتعليمات لقراءته).

4.التدريب:

– يفي المدربون (مدربون الأبعاد النظرية، والمنهجيَّة، والمشرفون العمليون، والمنسِّقون الأكاديميون)بمعايير(TESLOntario)ويَحمِلون شهادةًاعتمادصالحة(جديدةأومجدَّدة).

– تتوافق مهامّ المدربين مع المؤهِّلات المسجَّلة في شهادة الاعتماد الخاصة به، وتستند إلى خلفيتهم التعليميَّة، والتدريب والخبرة العمليَّة.

5. سياسات القَبول في البرنامج:

– توجد سياسات قَبول معلَنة، توضِّح المتطلَّبات المعمول بها.

– تضمَن شروط وإجراءات القَبول أن المتقدمين مؤهَّلون للتسجيل في البرنامج، ولديهم

فرصة معقولة لاستكمال الدراسة بنجاح.

- يتم تقديم المساعَدة والمشورة للتأكد من أن المتقدمين يفهمون سياسات القَبول والتسجيل، بالإضافة إلى متطلَّبات الاعتماد قبل التسجيل في البرنامج.
- يتم تزويد كل طالب بتنازل يجب أن يُوقِّعه قبل التسجيل في البرنامج، إذا كانت شروط القَبول في البرنامج (أو المؤسَّسة المضيفة) أقل من المتطلَّبات.

6.المَرافق والمُعدَّات واللوازم:

- تتوافر المَرافق والمُعدَّات والإمدادات.
- توجد وسائل الاتصال التي تدعم بيئة تعليميَّة عالية الجودة، ويمكن للطلاب الوصول إليها.
- يوجد مدرِّبون، وموظفون إداريون لتنفيذ برنامج (TESL).

7. مراجَعة الخطة:

- يتم عمل إجراء مراجعات منتظمة لهيكل البرنامج والمناهج، وجميع السياسات والإجراءات المتعلِّقة بمدربين (TESL)، والإدارة، والقَبول، وخدمات الطلاب، والطعون/ الشكاوى.
- يحتوي برنامج (TESL) على وصف كتابي لمراجعته.

التعقيب على دراسات القسم الثاني:

عرضت دراسات القسم الخاص بمعايير الاعتماد البرامجي، وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك المعايير في وضع تصوُّر لمعايير الاعتماد البرامجي لمؤسسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، على النحو التالي:

الرسالة والأهداف من حيث:

- وجود بيان مكتوب بمهمة البرنامج وأهدافه.
- توجه الرسالة الأنشطة والسياسات، وتخصيص الموارد.
- يتم نَشْر الرسالة والأهداف لكل من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والموظفين، والجمهور، ويتم تقييمها دوريًّا.

إدارة البرنامج، من حيث:

- وجود قيادة فعَّالة تُطبِّق الأنظمةَ والسياساتِ واللوائحَ المؤسَّسيَّةَ.
- تخطيط الإدارة لنظام الجودة الذي تحقق التطوير المستمر وتنفذه، وتتابعه،

وتفعله لأداء وظائفه في إطار من النزاهة والشفافية والعدالة، والمناخ التنظيميّ الداعم للعمل.

– تطبق إدارة البرنامج نظامًا فعَّالًا لضمان الجودة وإدارتها، يتَّسق مع نظام الجودة المؤسَّسيّ.

التعليم والتعلُّم:

– تحديد خصائص الخريجين، ومُخرَجات التعلُّم في البرنامج بدقة، على أن تكون متَّسِقة مع المعايير الأكاديمية للبرنامج.

– تطبق هيئة التدريس إستراتيجيات تعليم وتعلُّم، وأساليب تقويم متنوعة وفعَّالة تلائم مُخرَجات التعلُّم المختلفة.

– يتم تقويم مدى تحقُّق مُخرَجات التعلُّم من خلال وسائل متنوعة، ويستفاد من النتائج في التحسين المستمر.

المنهج الدراسيّ:

– وَضْع أُسُس تصميم المنهج، وتطويره.

– مراعاة خصائص الدارسين، واحتياجاتهم التعليميَّة، وقدراتهم، واستعداداتهم.

الطلاب:

– يجب أن تكون معايير وشروط قَبول الطلاب في البرنامج واضحة ومعلَنة.

– توافر المعلومات الخاصة بالبرنامج ومتطلَّبات إكمال الدراسة فيه.

– يتم تعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم.

– يُقدِّم البرنامج خدمات التوجيه والإرشاد الفاعلة، والأنشطة غير الصَّفِّيَّة والإثرائية للطلبة.

– يعمل البرنامج على تقويم جودة جميع الخدمات والأنشطة المقدَّمة للطلبة، وتحسينها ومتابَعة خريجيه.

– توجد سياسات وإجراءات خاصة بالتعامل مع شكاوى الطلاب.

– يتم تقديم وصف كتابيّ لسياسات وإجراءات الاستئناف/ الشكوى للطلاب (مثل ارتباط ويب وتعليمات لقراءته).

هيئة التدريس:

- يتوفر في البرنامج الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس المؤهَّلين من ذوي الكفاءة والخبرة اللازمة للقيام بمسؤولياتهم.
- يجب أن تكون هيئة التدريس على دراية بالتطورات الأكاديمية والمهنية في تخصصاتهم، وتُشارِك في أنشطة البحث العلمي وخدمة المجتمع، وتطوير البرنامج والأداء المؤسَّسيّ، وأن يتم تقويم أدائهم وفقَ معايير محدَّدة، ويستفاد من النتائج في التطوير.

التقييم:

- توجد سياسات وإجراءات تقييم شفَّافة.
- يتم تقديم معلومات حول سياسات التقييم وإجراءاته.
- يتم تقديم تقارير مرحلية مكتوبة تستند إلى التقويم التكوينيّ بشكلٍ منتظِمٍ.
- يتم إصدار النصوص الرسمية والشهادات للطلاب الذين استوفَوْا متطلَّبات التخرج من البرنامج.

مصادر التعلُّم، والمَرافِق، والتجهيزات:

- يوجد لدى البرنامج المَرافِق، والمُعدَّات والإمدادات التي تدعم تحقيقَ أهدافها التعليميَّة والخدمية، على نحوٍ كافٍ وداعمٍ لأهداف البرنامج.
- تتوافر لوازم تعليميَّة كافية في العدد والحالة.
- يمكن الوصول إلى مصادر التعلُّم، والاستفادة منها من خلال الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين.

وقد أفاد البرنامج الحالي من هذه التجارب:

- التمييز بين معايير الاعتماد المؤسَّسيّ، والاعتماد البرامجي، وكذا نقاط الالتقاء بينهما.
- تحديد الإطار العامّ لمعايير الاعتماد البرامجي.
- كيفية صياغة المعايير وفقَ التوجُّهات الحديثة التي عرَضَت لها تلك التجارب.

الفصل الثالث

الإطار النظريّ

الفصل الثالث
الإطار النظريّ
تطوير مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في ضوء معايير الجودة والاعتماد

أولًا: الجودة الشاملة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

مقدمة:

يتضمَّن هذا المبحث عرضًا للمعطيات النظرية، وتحليلًا لها في مجالات: الجودة الشاملة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، مفهومًا، ومبادئ، وأبعادًا، ومقتضيات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وأهدافها، ومعايير الضبط.

كما يعرض للاعتماد الأكاديمي وعلاقته بالجودة، ومتطلَّبات الاعتماد الأكاديمي، ومراحله، وأهدافه، وأهميته، وإجراءاته، ثم يتناول أنواعَ الاعتماد، ويحلِّل أبعادَ الاعتماد المؤسَّسيّ، من حيث: طبيعته، ومميزاته، ومبادئه، ومعايير الاعتماد البرامجيّ في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، ومتطلَّباته المؤسَّسيَّة، وأنواعه، ومتضمنات قياس المعايير.

كما يستعرض معايير اعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، مُحلِّلًا مبرِّرات التطوير ومحدداته، ومنطلقاته، وأهداف معايير اللُّغة العربية، ومستوياتها.

ويُعَدّ التحول نحو العمل بإدارة الجودة الشاملة أمرًا يفرضه الواقع، وتدفع إليه التغيراتُ العالميَّةُ لمعرفة التحوُّل نحو العمل بإدارة الجودة الشاملة لا بدَّ من عَقْد مقارَنة بين النظام التقليديّ المعمول به، وبين النظام الجديد الذي يُعرَف بالجودة الشاملة:

النظام التقليديّ المعمول به	العمل بإدارة الجودة الشاملة
التحسين وقتَ الحاجة.	التحسين المستمرّ.
جودة أعلى تعني تكلفةً أعلى.	جودة أعلى تعني تكلفةً أقلَّ.
البحث عن المشكلات المتعلِّقة بالنتائج.	البحث عن المشكلات المتعلِّقة بالعمليات، ومِن ثَمَّ معالَجتها؛ حتى لا تتكرر.
يتم تصيُّد الأخطاء، ومعالَجتها.	الافتراض بأن الأخطاء لن تحدث، ويتم التخطيط لتجنُّبِها.

النظام التقليديّ المعمول به	العمل بإدارة الجودة الشاملة
من الممكن تقبُّل الأخطاء.	تقبُّل الأخطاء أمر مرفوض.
المهم إرضاء المدير.	المهم إرضاء العميل.
قسم الجودة هو المسؤول عن الجودة.	الجودة مسؤولية كل فرد مشارِك في المؤسَّسة.
الأخطاء في المؤسَّسة سببها المعلمون والطلاب وبقية العاملين.	الأخطاء سببها النظام (94 % من الأخطاء سببها النظام الذي تعمل به المدرسة، 6 % فقط بسبب المعلِّمين، والطلاب، وبقية العاملين).
مدير المدرسة يُدِير الأشخاص، والوظائف.	مدير المؤسَّسة يُدِير النظام، ويعمل على تحسينه بالتعاون مع المعلِّمين والطلاب وبقية العاملين.
بيئة عمل وتعلم تنافسية.	بيئة عَمَل وتعلُّم تعاونيَّة.
تقييم الأداء يُستخدَم للحُكْم على المعلِّمين والطلاب وإدارة المدرسة.	يستخدم الأطراف المعنية تقييم الأداء، والتغذية الراجعة كأساس للتخطيط لتحسين الأداء.

(الصرايرة، والعساف، 2008، 23) (الشيخ، سليمان وأحمد، نعيمة، 2004، ص ص23-27)
(Nelsen,Dave,2004.33)

ويجب في البداية عَرْض المفاهيم السائدة في المجال؛ لوضع خطوط فاصلة بينها.

يجب الوقوف عند بعض المصطلحات تمييزًا لها عن مفهوم الجودة؛ ممَّا يُعمِّق المفهومَ، ويُحدِّد أبعادَه، وتمايزَه عن المفاهيم الأخرى، ومن هذه المفاهيم:

1. **الجودة والاعتماد:**

- الجودة لابدَّ لها من مواصفات، وتبدأ المؤسَّسة التعليميَّة في تقييم ذاتها في ضوء معايير الاعتماد، ثم ترفع تقاريرَ التقييم إلى مؤسَّسات الاعتماد، وعلى ذلك فإن الجودة هي النتيجة النهائية لتطبيق معايير الاعتماد.
- إن المعايير الخاصة بالاعتماد تُعَدّ خطوطًا مرشِدةً، أو موجِّهات لوضع معايير جودة أية مؤسَّسة تعليميَّة، كما أنَّها تعتبر دليلًا للقيادات التربويَّة ولصانعي القرارات، وتُستخدَم في تحسين العمليَّة التعليميَّة وتجويدها؛ ومِن ثَمَّ فالاعتماد عملية مراجَعة الجودة الخارجية، ولا يُمنَح إلا للمؤسَّسات التي تتَّصف فعلًا بالجودة. (محمد، إبراهيم، 2013، ص ص 206-206)
- الاعتماد الأكاديمي أنسب الآليات لتحقيق الجودة على مستوى العالَم، كما أنَّه يُعَدّ من أكثر النُّظُم مرونةً، ويمكن تطويرُه بسهولة، وتطويعه تبعًا لظروف المؤسَّسة التعليميَّة.

- يعد الاعتماد أداة وعملية تهدُف إلى تقييم البرنامج أو المؤسَّسة في ضوء قدراتها على تقبُّل معايير الجودة وتدعيمها؛ في حين أن التقييم يُعَدّ أداةً لعملية المتابَعة، وعلى الرغم من أن التمييز بين المفهومين يصبح أقلَّ وضوحًا عندما يعاد اعتماد البرامج الموجودة، كما يعد ضمان الجودة وتقييمها في التعليم في جميع مؤسَّساته مدخلًا لجودته، وتطبيق المحاسبية داخل المؤسَّسات التعليميَّة (Grek,). (Anekeya Danial ,2015,P48 (s,2009,p123

ويعني الاعتماد الأكاديمي في المجالين التربوي والتعليمي أن الاعتماد:

– مدخل لتحقيق الجودة، وحافز على الارتقاء بالعمليَّة التعليميَّة ككُلٍّ، وباعث على اطمئنان المجتمع لخرِّيجي هذه المؤسَّسة.

– لا يهدف إلى تصنيف المؤسَّسات التعليميَّة، أو ترتيبها.

– تأكيد لهوية المؤسَّسة وتشجيع لها؛ لاكتساب شخصية أو هوية مميَّزة.

– مدخل إلى دعم المؤسَّسات التعليميَّة، وتحسينها. (طعيمة، 2008، ص 65)

2. ضمان الجودة ومراقَبة الجودة:

هما جانبان من جوانب إدارة الجودة، ذلك أن بعض أنشطة ضمان الجودة ومراقَبتها مترابطة، ويتم تعريف الاثنين بوجه مختلف؛ فالأُولى: تغطِّي أنشطة ومسؤوليات كل نظام للجودة بطرق متعددة، والأخرى: أن مراقَبة الجودة مجموعة فرعية من أنشطة ضمان الجودة، وقد لا تتم تغطية عناصر نظام الجودة على وجه التحديد بأنشطة ضمان الجودة ومسؤوليات، أو مراقَبة الجودة؛ ولكنَّها قد تشملهما معًا.

فضمانُ الجودةِ:

- «جزء من إدارة الجودة يُركِّز على التحقُّق من الثقة في الوفاء بمتطلَّبات الجودة، تلك الثقة التي يُوفِّرها ضمانُ الجودة، وهي ذات شقينِ: داخلي للإدارة، وخارجي للعملاء، والوكالات الحكومية والمؤسَّسات التعليميَّة، والهيئات التنظيمية، والشهادات، والجهات الخارجية.
- «جميع الأنشطة المخطَّطة والمنهجية المنفَّذة داخلَ نظام الجودة، والتي يمكن إثباتها؛ لتوفير الثقة في أن المنتَج، أو الخدمة، ستفي بمتطلَّبات الجودة».

مراقَبة الجودة:

- «جزء من إدارة الجودة التي تركز على تلبية متطلَّبات الجودة»، وعلى الرغم من أن ضمان الجودة يتعلَّق بكيفية إجراء العمليَّة، أو كيف يتم إجراء المنتَج؛ فإن مراقَبة الجودة هي جانب التفتيش في إدارة الجودة.

- «الأساليب والأنشطة التشغيلية المستخدَمَة لتلبية متطلَّبات الجودة».

.(J.P. Russell, 2012,pp 101-103)

ويوضِّح الشكلُ التالي العَلاقة بين المفاهيم المذكورة آنفًا:

شكل (1)

يبين العَلاقة بين ضبط الجودة، ومراقَبة الجودة، ونظام الجودة

ويمكن المقارَنة بين: ضمان الجودة، ومراقَبة الجودة؛ كالتالي:

ضمان الجودة	مراقَبة الجودة
عملية تدور حول تقديم ضمان بأن طلب الجودة سيتم تحقيقه.	العمليَّة التي تتداول بشأن تلبية طلب الجودة.
الهدف: مَنْع الخلل.	الهدف: تحديد العيوب، وعلاجها.
تقنية إدارة الجودة.	وسيلة للتحقُّق من الجودة.
لا ينطوي على تنفيذ البرنامج.	دائمًا ينطوي على تنفيذ البرنامج.
جميع أعضاء الفريق مسؤولون عن ضمان الجودة.	فريق الاختبار هو المسؤول عن مراقَبة الجودة.
التحقُّق	التحقق من الصحة.
تعني التخطيطَ للقيام بعملية ما.	تعني اتخاذ إجراءات لتنفيذ العمليَّة المخطَّطة.

ضمان الجودة	مراقبة الجودة
تتأكد من أنك تقوم بالأشياء الصحيحة.	تتأكد من نتائج ما قمتَ به.
يحدد المعايير والمنهجيَّات الواجب اتباعُها من أجل تلبية متطلَّبات العملاء.	يَضمَن اتباع المعايير أثناء العمل على المنتَج.
عملية إنشاء النواتج.	عملية التحقق من تلك التسليمات.

(The new United Nations National Quality Assurance,2019,p 36)

إن التحدِّيات العالميَّة المعاصرة تُحتِّم على المؤسَّسات التي تقدِّم خدمات تعليميَّة، انتهاج الأسلوب العلمي الواعي في مواجَهة تلك التحدِّيات، واستثمار الطاقات الإنسانية الفاعلة في ترصين الأداء بمرونة؛ ليكون أكثر كفاءةً وفاعليةً، ومن أكثر الجوانب التي تُسهم في تحقيق تلك الأهداف إدارة الجودة الشاملة، التي صارت الآن -وبفضل الكم الهائل في المعلومات والممارَسات، وتقنيات الاتصال- سمة مميِّزة لمعطيات الفكر الإنساني الحديث.

وبات موضوع الجودة والاعتماد في التعليم من الموضوعات التي تشغل تفكير كثير من المَعنيِّين والباحثين في التعليم؛ فقد كان مفهوم نجاح الأنظمة التعليميَّة، وتقدمها إلى عهد قريب مرتبطًا بأعداد المقبولين، ومِن ثَمَّ الخريجين منها؛ ولكن مع بدء الألفية الثالثة تغيَّر ذلك المفهومُ، وصار معيار النجاح مقرونًا بنوعية الخريج، وقدرته على التجديد والإبداع والابتكار، إضافةً إلى المواءمة بين التعليم وسوق العمل، ويتواكب مع تلك المعطَيات زيادةُ الاهتمام الدولي بنُظُم الجودة والاعتماد.

وفي المجال التربوي يسعى المشتغلون به من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المؤسَّسات التعليميَّة بما يتلاءم والمستجِدَّات التربويَّة والتعليميَّة والإداريَّة، ومواكَبة التطورات الساعية لتحقيق التميُّز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسَّسة التعليميَّة، والبرامج التي تقدمها.

لقد صار ضمان الجودة من القضايا الرئيسة في التعليم على المستوى العالَمي؛ ففي كثير من دول العالَم يُعنى المسؤولون في المؤسَّسات التعليميَّة بالجودة، وكيفية استخدام أساليب ضمان الجودة وأدواتها في تحسين مستوى أداء المؤسَّسات؛ فقد اهتمت الدول بكيفية تقديم برامج أكاديمية تستند إلى مجموعة من المعايير، مع التأكُّد من أن هذه المعايير يتم بناؤها وتحقيقها على المستوى المناسب، ويتضح ذلك في سعي قيادات التعليم إلى بذل مزيد من الجُهْد في تحسين البرامج التعليميَّة، التي تهدُف إلى تحسين المُخرَج التعليمِيّ، مع مراعاة جودة الخريج؛ لإشباع حاجات أصحاب العمل، ومِن ثَمَّ فإن المحاسَبة والاعتماد أصبحت من

العناصر الرئيسة في جهود بعض الدول للَّحَاق بركب الدول المتقدِّمة في مجال التعليم.

فالاعتماد في التعليم يعد من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسَّسات التعليم في عديد من دول العالَم، كما أن تحقيق الجودة في التعليم يعد من أهم التحدِّيات التي أولَتْها كثيرٌ من الدول المتقدِّمة أهميةً خاصةً؛ كسبيل للتطور والبحث والمنافَسة؛ لذا برزت أهمية ضمان الجودة والاعتماد كقضية محورية في جميع أنحاء العالَم، من خلال تقييم القدرة المؤسَّسيَّة للمؤسسات التعليميَّة، إضافةً إلى الفاعلية التعليميَّة للبرامج. (Accrediting Council for Independent Colleges and Schools, 2016,p11)

أ. مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتضميناته:

تعرَّف الجودة بأنَّها: «الأداء العامّ للمؤسَّسة في سياق مهمتها، وقياسها بمدى تحقيق المؤسَّسة لمُخرَجات التعلُّم المستهدَفَة للطلبة، ونتائج نجاح الطالب».

وتتضمَّن مُخرَجات التعلُّم تقييم المهارة وكفاءة التحصيل، كما ترتبط نتائج نجاح الطالب بتوفير فرص العمل أو التوظيف، ومِن ثَمَّ الرضا الوظيفيّ.

كما تتجلَّى فعالية المؤسَّسة من خلال امتثالها لمعايير الاعتماد، وكذلك السعي المستمر لتحسين الجودة، وتقيم الجودة الأكاديمية في المجالات التالية: المهمة والأهداف، وتخطيط فاعلية المبنى الدراسي، ومُخرَجات تعلُّم الطلاب، والاستقرار المالي، وممارَسات القَبول والتوظيف، والهيكل التنظيميّ والإدارة، وخدمات الطالب، والبرنامج الأكاديمي والمناهج، وجودة أداء أعضاء هيئة التدريس والتعليم، والمَرافِق الماديَّة، وموارد المكتبة والتعلُّم، ونشر نتائج التقويم.

إن دلالات الكلمات المكوِّنة لهذا المفهوم تعني الآتي:

الإدارة: القدرة على التأثير في الآخرين لبلوغ الأهداف المرغوبة.

الجودة: الوفاء بمتطلَّبات المستفيد.

الشاملة: البحث عن الجودة في كل جانب من جوانب العمل، ابتداءً من التعرُّف على احتياجات المستفيد، وانتهاء بتقويم رضا المستفيد من الخدمات أو المنتَجات المقدَّمة له. (النجار، 2007، ص 18)

وإدارة الجود الشاملة تعني في مجملها «نظام يستند إلى مجموعة من الفلسفات الفكرية المتكاملة، والأدوات الإحصائية، والعمليات الإداريَّة المستخدَمَة لتحقيق الأهداف، ورفع مستوى رضا العميل والموظَّف على حدٍّ سواءٍ، وذلك من خلال التحسين المستمر لأداء المؤسَّسة، وبمشارَكة فعَّالة من الجميع من أجل منفعة المؤسَّسة، والتطوير الذاتيّ لموظَّفيها؛ وبالتالي تحسين نوعية الحياة في المجتمع. (عليمات، صالح،2013، ص 22)

فالجـودة الشـاملة في المؤسَّسـات التعليميَّـة هـي جملـة الجهـود المبذولـة مِـنْ قِبَـل العاملـين في المجـال التربـوي؛ لرفـع مسـتوى المنتَـج التربـويّ؛ وهـو «الطالـب»؛ بمـا يتناسـب مـع متطلَّبـات المجتمـع، وبمـا تسـتلزمه هـذه الجهـود مـن تطبيـق مجموعـة مـن المعايـير والمواصفـات التعليميَّـة والتربويـة اللازمـة لرفـع مسـتوى المنتَـج التربـويّ، مـن خـلال تضافُـر جهـود كل العاملـين في مجـال التربيـة.

ويُقصَد بإدارة الجود الشاملة في المجال التربوي التعليمِيّ:

- أداء العمـل بأسـلوب صحيـح متقَـن، وفـقَ مجموعـة مـن المعايـير التربويَّـة الضروريـة؛ لرفـع مسـتوى جـودة المُنتَـج التعليمِـيّ بأقـل جهـد وكلفـة؛ تحقيقًـا للأهـداف التربويَّـة التعليميَّـة، وأهـداف المجتمـع، وسـد حاجـات سـوق العمـل مـن الكـوادر المؤهَّلـة علميًّـا.
- عمليـة إداريـة ترتكـز عـلى مجموعـة مـن القِيَـم، وتسـتمد طاقـةَ حركتهـا مـن المعلومـات التـي توظِّـف مهـارات العاملـين، وتسـتثمر قدراتهـم الفكريـة في مختلـف مسـتويات التنظيم عـلى نحـو إبداعـي؛ لضمـان تحقيـق التحسُّـن المسـتمر لأداء المؤسَّسـة.
- أسـلوب تطويـر شـامل ومسـتمر في الأداء يشـمل كافـةَ مجـالات العمـل التعليمِـيّ، وهـي عمليـة إداريـة تُحقِّـق أهـداف كلٍّ مـن سـوق العمـل والطـلاب؛ أي أنَّهـا تشـمل جميـع وظائف المؤسَّسـة التعليميَّـة، ونشـاطاتها ليـس فقـط في إنتـاج الخدمـة، ولكـن في توصيلهـا، الأمـر الـذي ينطـوي حتمًـا عـلى تحقيـق رضـا الطـلاب، وزيـادة ثقتهـم، وتحسـين مركـز المؤسَّسـة التعليميَّـة محليًّـا وعالميًّـا.
- عمليـة تسـخير كافـة الإمكانيـات الماديَّـة والبشريَّـة، ومشـارَكة جميـع الجهـات والإدارات والأفـراد في العمـل كفريـق واحـد، والعمـل في اتجـاه واحـد لتطبيـق معايـير إدارة الجـودة الشـاملة في النظـام التربـويّ التعليمِـيّ، وتقويـم مـدى تحقيـق الأهـداف، ومراجَعـة الخطـوات التنفيذيـة التـي يتـم توظيفُهـا

(National Quality Assurance and Accreditation,2004,p4) (إيفان: جيمس، ودين: جيمس،2009، ص 26)

وعـلى نحـو إجـمالي تعـرَّف الجـودة عـلى أنَّهـا التميـز؛ أي أن يتعلَّـق الأمـر بمسـتوى عـالٍ متوقَّـع مـن المنتَـج أو الخدمـات، وصـارت الجـودة مسـألة ذات أهميـة كـبرى في التعليـم، وارتبـط مصطلـح الجـودة بالإنتـاج التعليمِـيّ مـن منطلـق أنَّ التعليـمَ يواجِـه تحديـاتٍ جديـدةً، والمفهـوم العالمـي للجـودة يتعلَّـق بمـدى ملاءمـة الخدمـات التعليميَّـة للاحتياجـات الحاليـة والمسـتقبليَّة للمُتعلِّمـينَ، وتنظـر المنظَّمـة الوطنيـة للتربيـة والعلـوم والثقافـة (اليونسـكو) إلى الجـودة فيـما يتعلَّـق بمدخلاتهـا عـلى أنَّهـا تتضمـن سـتة أبعـاد: المُتعلِّمـونَ، والبيئـة، والمحتـوى، والعمليـة، والنتائـج والاسـتجابة.

(Ayeni, and Ibukun,2013,p36)

والجودة تتعامل إمَّا مع منتَج أو مع خدمات، وتعريف الجودة من منظور الخدمة القائم هو أكثر فائدةً؛ لأن ضمان الجودة في التعليم يُمثِّل تلك الإجراءات التي تتعهَّد بها المؤسَّسة التعليميَّة للتأكد من أنَّها توفِّر مستوى التعليم اللازم لتقديم خدمات تعليميَّة عالية الجودة، ذلك أن ضمان الجودة في نظام التعليم يتضمَّن الإدارة الفعَّالة، والمراقَبة، والإشراف، والتقييم، ومراجَعة مُدخَلات الموارد، والمناهج، وعملية التنفيذ؛ لتحقيق نتائج تعليميَّة جيدة (قيمة المنتَج) تلبي المعايير، وتوقُّعات المجتمع، ويؤطِّر لهذا التعريف الأُطُر الآتية:

- ضمان أن الأنشطة التي يتم تنفيذها مِنْ قِبَل مؤسسة تعليميَّة لجعل جودة منتَجِها، أو خدمتها تلبي المعايير المقرَّرة.
- تحقيق المعايير الموصوفة من خلال مراقبة الأخطاء وتجنبها، وهي تُمكِّن الإدارة العليا في المؤسَّسة من التركيز على جدولة العمل، وتفصيل الإجراءات، ومراقَبة العمليَّة وتقييمها وتوثيقها، ومراجعة الإستراتيجيات التشغيلية، ونقل القرارات إلى جميع المَعنيِّين من أجل تحقيق الأهداف المحدَّدة.
- توفير التعليم الجيد للطلاب متضمِّنًا: المعرفة، والمهارات، والمواقف، والإبداع؛ للحصول على تعليم جيد. (Ayeni Ibukun & Chiedu,2019,pp 27-28)

وفي هذا السياق يجب التمييز بين جودة كلٍّ من: التصميم، والأداء، والمُخرَج؛ وذلك على النحو التالي:

- جودة التصميم Design Quality تعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي مراعاتُها في التخطيط للعمل.
- جودة الأداء Performance Quality وتعني القيام بالأعمال وفقَ المعايير المحدَّدة.
- جودة المُخرَج Output Quality وتعني الحصول على منتَج تعليمي، وخدمات تعليميَّة وفقَ الخصائص والمواصفات المتوقَّعة. (عليمات، 2004، ص93)

ويُعَدّ «إدوارد ديمنج» Edward Deming رائد فكرة الجودة الشاملة؛ حيث طوَّر أربع عشرة نقطة؛ توضح ما يلزم لإيجاد ثقافة الجودة وتطويرها، وتسمَّى هذه النقاط «جوهر الجودة في التعليم»، وتتلخَّص فيما يلي:

1. إيجاد التناسق بين الأهداف.
2. تبنِّي فلسفة الجودة الشاملة.
3. تقليل الحاجة للتفتيش.
4. إنجاز الأعمال المدرسيَّة بطرائق جديدة.
5. تحسين الجودة، والإنتاجية، وخفض التكاليف.

6. التعليم مدى الحياة.
7. القيادة في التعليم.
8. التخلص من الخوف.
9. إزالة معوِّقات النجاح.
10. خَلْق ثقافة الجودة.
11. تحسين العمليات.
12. مُساعَدة الطلاب على النجاح.
13. الالتزام.
14. المسؤولية. (إدوارد ديمنج، وروبرت هاغسترم،2009، ص ص45-46)

وقد تُرجمت نقاط ديمنج في مجال التربية كما يلي:

1. كل الطلاب يمكن أن ينجحوا في تحقيق المخرَجات إذا أُعطوا الوقت والفرصة والدعم؛ ليكونوا مسؤولين، ومُساهِمين في عملية تعلُّمِهم.
2. إمكانية التحول نحوَ نموذج يعتمِد على النتائج، وصنع القرار.
3. تحقيق مستويات أداء عالية من البداية؛ لتطبيق ما يُعرَف بالتعلم من أجل النجاح للجميع.
4. العمل بالإمدادات المتوافرة؛ لزيادة فرصة الطلاب المستعدِّين للتعلُّم، والتأكيد على أن كل الطلاب لديهم المهارات والاتجاهات الضرورية للنجاح.
5. استخدام إستراتيجيات متنوِّعة لحل المشكلات.
6. الالتزام طويل المدى بتطوير المؤسَّسة والموظَّفين.
7. القيادة الواعية التي تساعد منسوبي المؤسَّسة التعليميَّة على فَهْم كيفية انسجامهم مع النظام.
8. خَلْق بيئة تُزيل الخوفَ، ويكون فيها التعلُّم هدفًا مدى الحياة.
9. كَسْر العوائق بتكوين مفهومات قائمة على المعرفة بكيفية عمل الفريق الناجح.
10. العمل على زيادة التوقُّعات بأن كل الطلاب سيتعلَّمون، وبمستوى أعلى من مستوى تحصيلهم الحالي.
11. زيادة مستوى المرونة، والحكم الذاتيّ على مستوى المؤسَّسة؛ لتطبيق ممارَسات يمكن تبنِّيها.
12. النظر لكل أنظمة الإدارة، أو إجراءات العمليات، وتقييم ما إذا كانت تدعم التطوير أو تؤخره.
13. تأسيس برنامج تعليمي يُحقِّق تطويرًا ذاتيًّا لجميع الطلاب.
14. جعل كل فرد في المؤسَّسة يعمل على تحقيق النمو، وتقييم فاعلية أعمالهم، وتحقيق رسالة التعليم لكل الطلاب. (البكر، 2001، ص8) (العلي، 2008، ص 88).

إن إصلاح التعليم يحتاج إلى نظرة شمولية تضم كافة الجوانب والمجالات، نظرة تتجاوز المقارَبات التجزيئية، والحلول الترقيعية، وتتعدَّى البُعْد الكمي؛ فالإصلاح يجب أن يكون شموليًّا ومبنيًّا على النوعية والجودة في مختلف مُكوِّنات المنظومة التربويَّة؛ لهذا اختارت بعض الدول الرائدة في مجال التعليم اعتماد نظام الجودة في إصلاح منظوماتها التربويَّة، وهو نظام أبان عن نجاعته وفعاليته في تحقيق النتائج المرجُوَّة، فما معايير الجودة في التعليم؟ وما آليات تحقيق الجودة في إصلاحه؟ (بدوي، محمود فوزي أحمد،2010، ص ص37-38)

وهذا الطرح يتَّسِق مع التساؤل التالي: إلى أي مدى يتوافق نظام التعليم مع التحدِّيات الاقتصادية والبيئية والاجتماعيَّة؟، وما التأثير الذي يمكن أن يُحدِثه تبنِّي المعايير التعليميَّة في محاولات لمواجَهة هذه التحدِّيات والحفاظ على تطوير المؤسَّسات التعليميَّة؟، ومع ذلك فمن المهم التساؤل عمَّا إذا كانت هذه التغييرات لها أي تأثير على ممارَسات التدريس الحقيقية، وإحداث التحسينات المطلوبة.

(Daria.2019,p 254)

تأسيسًا على ما تقدَّم فإن الجودة في المجال التربوي تشير إلى:

- المعايير والإجراءات التي يهدُف تنفيذُها إلى التحسين المستمر في المنتَج التعليمِيّ.
- المواصفات والخصائص المتوقَّعة في هذا المنتَج، وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفاتُ.
- تُوفِّر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسَّسات التعليميَّة على تحقيق نتائج مَرضِيَّة.

ب. أهداف تحقيق الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطقينَ بغيرها:

ينبُع الاهتمام بالجودة ممَّا يمكن أن تُحقِّقه من رغبة هذه المؤسَّسات في تلبية الاحتياجات المتزايدة للجودة في التعليم، وتسعى المؤسَّسات في جميع أنحاء العالَم باستمرار، وبشكل تنافسيّ لتحقيق رسالتها المؤسَّسيَّة، وأهدافها التي تضمَن رضا المُستفِيدينَ، ومَطالِب أصحاب المصلحة

(Sameerah T,2018,p178)

ويمكن تحديد أهداف الجودة على النحو التالي:

تتمثَّل أهداف الجودة في المؤسَّسات التعليميَّة في:

- التأكيد على أن الجودة تعني إتقانَ العمل، وحُسْن إدارته، وهو مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسُّنَّة، والأخذ به واجب ديني ووطني، وأنَّه من سمات العصر الذي نعيشه، وهو مطلب وظيفي يجب أن يشمل جميعَ جوانب العمليَّة التعليميَّة والتربويَّة.
- تطوير أداء جميع العاملين بتنمية روح العمل التعاوُنيّ الجماعي، وتنمية مهارات العمل

الجماعي؛ بهدف الاستفادة من كافة الطاقات، وكافَّة العاملين بالمؤسَّسة التربويَّة.

- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة القائمة على الفاعلية تحت شعارها الدائم "أنْ نعملَ الأشياءَ بطريقة صحيحة من أول مرة، وفي كل مرة».
- تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم، تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات، والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات؛ للارتقاء بمستويات الطلاب.
- العناية بمستوى أداء الإداريين والمعلِّمينَ والموظفين في المؤسَّسات التعليميَّة من خلال المتابَعة الفاعلة، وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ برامج التدريب المقنَّنة والمستمرَّة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مُكوِّنات النظام التعليمِيّ: المُدخَلات، والعمليات، والمُخرَجات.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية؛ لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة في العاملين، وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسَّساتُ داخلَ النظام، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة؛ لتكون دائمًا في موقعها الحقيقي.
- الوقوف على المشكلات التربويَّة والتعليميَّة في المَيْدان، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرائق العلميَّة، واقتراح الحلول المناسِبَة لها، ومتابَعة تنفيذها في المؤسَّسات التي تُطبِّق نظام الجودة، مع تعزيز الإيجابيات، والعمل على تلافي السلبيات.
- التواصُل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تُطبِّق نظام الجودة، والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسَّسات التي تُعنَى بالنظام؛ لتحديث برامج الجودة، وتطويرها بما يتفق مع النظام التربويّ والتعليميّ العامّ. (الزركوشي، 2013، ص 56)

والسؤال الذي تفرضه المعطيات السابقة هو:

ماذا يُحقِّق ضمان الجودة لمؤسسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها؟

إن ضمان الجودة يحقق:

- وضوحًا وشفافيةً للبرامج الأكاديمية.
- توفيرًا لمعلومات واضحة ودقيقة عن الطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسيَّة التي تُقدِّمها المؤسَّسةُ، والتحقق من توفُّر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعليَّة، وأن المؤسَّسة ستستمر في المحافَظة على هذا المستوى.
- تلبية متطلَّبات الاعتماد الأكاديمي من خلال الأنشطة التربويَّة للبرامج المعتمَدة، التي تتفق مع المعايير العالميَّة في تعليم اللغات الأجنبية، ومتطلَّبات المهن، وكذلك حاجات المؤسَّسة، والطلبة، والمجتمع.

- تعزيـزًا لسـمعة البرامـج المقيَّمـة والمعتمَـدة لـدى المجتمـع الـذي يثـق بعمليتَـي: التقويـم الخارجـي، والاعتـماد الأكاديمـي.
- توفير آلية لمساءلة جميع المَعنيِّين بالإعداد، والتنفيذ، والإشراف على البرامج الأكاديمية.
- تعزيزًا ودعمًا لثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها المؤسَّسة.
- ارتقـاءً بنوعيـة الخدمـات المهنيـة التـي تقدمهـا المؤسَّسـة للمجتمـع؛ حيـث إن التقويـم الخارجـي والاعتـماد يتطلَّبـان تعديـلًا في الممارَسـات بمـا يُحقِّـق أعـراضَ تعليـم العربيـة. (Laura F,2014,p14)

تتمثَّل أهداف اعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في:

- تمكين مؤسَّسـات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا من أداء رسـالتها عـلى أفضل وجه ممكـن، عـن طريـق الارتقـاء بمسـتوى البرامـج المقدَّمـة مـن حيـث: الأهـداف، والمناهـج، والمقـرَّرات، والإدارة، والنُّظُـم، وسياسـات القَبـول. (Alowaydhi,W,2016,p 34),W).
- الارتقاء بجودة تعليم اللُّغة العربية، والحفاظ عليها.
- توفير المساءلة ودَعْم المسؤولية إزاء كل الجوانب التنظيمية في المؤسَّسة.
- توفـير مسـتويات ومعايـير مقنَّنـة للتقويـم، تشـمل كل جوانـب المنظومـة التعليميَّـة في المؤسَّسـة.
- تنمية فكر تربوي مرتبط بثقافة التقويم.
- تأكيد ثقة المجتمعات في المؤسَّسات المعترَف بها. (البيلاوي، حسن، 1994، ص ص 140-141)

ويرتبـط بأهـداف الجـودة مـا يمكـن أن يحققـه مـن وظائـف لمؤسَّسـات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا:

1. التصديق على أن المؤسَّسة أو البرنامج قد استوفى المعايير المعمول بها.
2. مُساعَدة الطلاب المحتمَلين في تحديد المؤسَّسات التي يُقبَلون بها.
3. مساعَدة المؤسَّسات في تحديد درجة جودة برامجها.
4. المساعَدة في تحديد المؤسَّسات، والبرامج الخاصة المعتمَدة.
5. حماية المؤسَّسة من الضغوط والمخاطر الداخلية والخارجية.
6. وضـع أهـداف لتحسـين الـذات للبرامـج الأضعـف، وتحفيـز رفـع المعايـير العامَّـة بـين المؤسَّسـات التعليميَّـة. (الريـس، نـاصر بـن سـعود، 2016م، ص 50)
7. إشراك أعضاء هيئة التدريس والموظَّفين إشراكًا كاملًا في التقييم والتخطيط.

8. وضع معايير لإصدار الشهادات.

(Sywelem & Witte, 2009:p 2)

(European Consortium for Accreditation In higher Education, 2013, pp9 -10).

ج. المبادئ الأساسية للجودة الشاملة:

يُقصَد بها القواعد والأسس التي يجب اتباعها؛ لتحقيق مستوى الجودة المناسب في الخدمة التعليميَّة، وتستند عملية ضمان جودة التعليم على أُسُس مستوحاة من النُّظُم والممارَسات الجيدة في مجال ضمان جودة التعليم والاعتماد، أو من المؤسَّسات التعليميَّة ذاتها، وهي:

- العناية بالمستفيد (الطالب)، والحرص على تحقيق مستويات عالية من رضاه بتلبية احتياجاته، وتوقُّعاته.
- القيادة والحوكمة الموجَّهة التي تعتمد على المشارَكة الفاعلة لكافة الأطراف ذات العَلاقة.
- الابتكار والإبداع؛ بغرض التغيير الهادف، والتحسين المستمر، والتطوير.
- الاستقلالية بما يضمَن للمؤسَّسة خصوصيتها، ومسؤوليتها في إدارة عملياتها، وأنشطتها الأكاديمية والإداريَّة.
- الالتزام بالمسؤوليات والواجبات التي تحددها الأدوار الخاصة بالمؤسَّسات أو الأفراد.
- التعلُّم المستمر، والاستفادة من الخبرات المتراكمة، وتقبُّل الفكر الجديدة، والانفتاح على العالَم.
- المنافع المتبادَلة بين جميع الأطراف ذات العَلاقة بالمؤسَّسة التعليميَّة. (محمود، وكمال، ومطاوع، 2016م، ص ص416)

وينبثق عن مبادئ الجودة الشاملة المحددات التالية:

أولًا: التركيز على المستفيد: وهذا يعني تحديد الكيفية التي توجه بها المؤسَّسة عملَها نحو تحقيق رغبات المستفيد، خاصةً أن المؤسَّسة وُجدت من أجله.

ثانيًا: التركيز على العمليات: وتعني أن السيطرة على عملية الأداء، وليس على جودة المُنتَج هو قلب نظام إدارة الجودة الشاملة.

ثالثًا: القيادة والإدارة: إذ لا توجد مؤسسة ناجحة من دون قائد.

رابعًا: تمكين العاملين: أي إشراكهم في اتخاذ القرار، بمعنى:

- أن النجاح لا يأتي مما تَعرِف؛ ولكنه يأتي من الذين تعرفهم.
- الجودة تبدأ من الداخل: بمعنى الاهتمام بالعاملين، والتعرُّف على حاجاتهم، وظروف العمل المحيطة بهم.

– يمكن تفجير الطاقة المخزونة في دواخلهم بالتعاون المستمر، وإشراكهم في القرار.

خامسًا: التحسين والتطوير الشامل المستمرّ: يرتكز التحسين والتطوير المستمر على ثلاث قواعد مهمة؛ هي:

- التركيز على العميل.
- فَهْم العمليَّة.
- الالتزام بالجودة.

(Wadsworth: Harrison, 2002,54 - 49)

سادسًا: الوقاية: فتطبيق مبدأ الوقاية خير من العلاج، عمل يجعل عدد الأخطاء عند الحد الأدنى، وذلك وفقَ مبدأ أداء العمل الصحيح من أول مرة، وبدون أخطاء، وهذا يهدف إلى جعل التكلفة في حدها الأدنى، وفي الوقت نفسه الحصول على رضا المُستفِيدينَ.

سابعًا: الإدارة بالحقائق: يعد القياس والمغايَرة هما العمود الفقري للجودة، وهما المؤشران اللذان يوفِّران المعلومات لاتخاذ القرار المناسب.

ثامنًا: النظام الكلي المتكامل: وهو مجموعة من الإجراءات المتكاملة، التي تجمعها خصائص مشتركة، أو مجموعة من العَلاقات تؤدِّي إلى هدف مشترك؛ مثل: الإدارة العامَّة، والإشراف، والإدارة التعليميَّة، والشؤون الإداريَّة، والتجهيزات، وتوحيد الجهود السابقة للتركيز على المستفيد (عليمات، 2013، 19-22) (منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 205، 83).

وهذا يشير إلى أن الجودة في التعليم تتطلَّب تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العمليَّة التعليميَّة، والتي تضمَن إضافة للعلوم والمعارف التي يتلقَّاها الطالب، منظومة القِيَم الخلقية، ونُظُم العَلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال المُتطوِّرة، وغيرها من الضروريات التي تجعل من حياة الطالب في المؤسَّسة التعليميَّة متعةً، فضلًا عن المادة العلميَّة التي يتلقَّاها تحت مفهوم إدارة الجودة الشاملة بـ:

- الإعلان عن رؤية المؤسَّسة التعليميَّة، ورسالتها، وأهدافها العامَّة التي تتَّسِم بالوضوح والتحديد.
- وضوح رسالة المؤسَّسة وأهدافها لجميع العاملين بالوحدات المختلفة بالمؤسَّسة.
- وجود خطة إستراتيجية للمؤسَّسة التعليميَّة، وتوافُر خطط سنوية للوحدات مبينة على أُسُس علمية.
- وجود هيكلة واضحة ومُحدَّدة وشاملة ومتكاملة للمؤسَّسة التعليميَّة تتَّسِم بالاستقرار.
- توافُر توصيف وظيفي لكل دائرة في المؤسَّسة، ولكل موظَّف.

- تحديد معايير جودة لجميع مجالات العمل في المؤسَّسة؛ خدمية، وإنتاجية، وأكاديمية، وإدارية، ومالية.
- اتخاذ إجراءات عملية واضحة ومُحدَّدة؛ من أجل تحقيق معايير الجودة.
- توافر تدريب شامل، ونوعيّ ملائم لتطبيق إدارة الجودة في المؤسَّسات التعليميَّة.
- وضوح أدوار كل فرد في النظام الإداري للمؤسَّسات التعليميَّة.
- السعي لتحقيق ارتفاع في دافعية العاملين، وانتمائهم، والتزامهم، ومشارَكتهم.
- تحقيق مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسَّسات التعليميَّة.
- توفُّر جو من التفاهم والتعاون والعَلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسَّسات التعليميَّة.
- التعاون بين الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسَّسة، والعمل بروح الفريق.
- احترام المؤسَّسات المناظِرة محليًّا، وعالميًّا..
- حل المشاكل بشكل متواصل ومستمر، وامتلاك العاملين المهارات اللازمة لحل المشاكل بطريقة علمية سليمة.
- متابَعة تحقُّق رسالة المؤسَّسة التعليميَّة وأهدافها بشكلٍ جيدٍ.
- تحقيق نوعية جودة عالية للخدمات والمنتَجات بنفقات أقل.
- الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل بين الأطراف داخل المؤسَّسة، والمجتمع من جهة أخرى.

(National Quality Assurance and Accreditation, 2004,pp 16-18)

(المديرس، عبد الرحمن والحسين إبراهيم، 2006، 45)

وتشمل إدارة الجودة الشاملة في مضمونها المبادئ التالية:

المبدأ الأول: التركيز على العميل Focus on customer، أي تفهُّم المؤسَّسات للاحتياجات والتوقُّعات الحالية والمستقبليَّة لعملائها، ومحاوَلة تحقيق كل التوقُّعات، والعميل هنا هو الطالب، وسوق العمل هو المجتمع الذي يستوعب الخريجينَ.

المبدأ الثاني: القيادة Leadership، وتهتم قيادات التعليم بتوحيد: الرؤية، والأهداف، والإستراتيجيات داخلَ منظومة التعليم، كما تهتم بتهيئة المناخ التعليمِيّ؛ لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفةٍ.

المبدأ الثالث: مشارَكة العاملين People Involvemen بالتأكيد على المشاركة الفعَّالة والمنصِفة

لجميع العاملين بالتعليم من القاعدة إلى القمة دون تفرقة، وكلٌّ حسبَ موقعه، وبالأهمية نفسها؛ ممَّا يؤدِّي إلى اندماجهم الكامل في العمل، ويسمح بالتالي لاستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم لمصلحة المؤسَّسة التعليميَّة.

المبدأ الرابع: التركيز على الوسيلة، وهو يُمثِّل الفرقَ الجوهريَّ بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التي تركِّز فقط على المنتَج وحل المشكلات التي تظهر أولًا بأول.

المبدأ الخامس: اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق؛ فالقرارات الفعَّالة لا تركِّز على جمع البيانات فقط؛ بل على تحليلها، ووضع الاستنتاجات في خدمة مُتَّخِذِي القرار.

المبدأ السادس: التحسين المستمر Continuous improvement، ويجب أن يكون التحسين المستمر هدفًا دائمًا للمؤسَّسات التعليميَّة.

المبدأ السابع: الاستقلالية Autonomy، ويُقصَد بها استقلالية اتخاذ القرارات لصالح المؤسَّسة، بما يضمَن تحقيق الأهداف بأفضل صورة ممكنة (النجار، 2007، 55-58).

فالجودة الشاملة تنصبُّ على مُدخَلات النظام التعليمِيّ وعملياته ومُخرَجاته، وتتكوَّن من ثلاثة مستويات:

أ. مستوى عمليات إدارة المؤسَّسة، وتشمل: التخطيط الإستراتيجيّ، والتطوير الوظيفيّ والتوظيف، والتوفيق بين ما يُتعلَّم، وكيف يُعلَّم، وكيف يُقوَّم، وأساليب التمويل.

ب. مستوى جودة التدريس للطلاب؛ فالطلاب عملاء أو مستفيدون، يجب أن يكون لهم تدخُّل في تعلُّمهم، وأن يدرَّبوا لتقويم عملية التعلُّم، وتقبُّل مسؤولية تعلمهم، وكيفية الوصول إلى الأهداف.

ج. مستوى التعلُّم، فيجب أن يناقِش المعلمون طرائق تدريسهم، في إطار معايير جودة تحسين التدريس ومستوى الطلبة..(Goldberg,2002.8-9). (Anekeya,D 2015,p 16) (2015)

وعلى ذلك يمكن تحديد العوامل الحاسمة في تحقيق الجودة الشاملة لأهدافها، وَفْقًا لما يلي:

- الحصول على رضا العملاء.
- التحسين المستمر في القيادة.
- تحقُّق تحسُّن مستمر في إدارة الأفراد.
- وضوح الرؤية وتحديد عمليات القياس والتقييم، وعملية السيطرة، والتحسين، وتصميم البرنامج، وتحسين نظام الجودة، وإشراك الموظفين، والاعتراف، والمكافأة، والتعليم والتدريب، والتركيز على الطالب.

- تحديد أصحاب المصلحة.
- تدريب الموظفين.
- تعزيز ثقافة إدارة الجودة الشاملة.
- التدريب، والعمل الجماعي، والتحسين المستمر.
- العمل على تحقُّق عوامل النجاح:

• التزام الإدارة العليا العمل بروح الفريق الواحد.
• الالتزام الكامل من جميع أعضاء المؤسَّسة.
• تصميم البرامج والموارد.
• الأداء التنظيميّ.
• العمل الجماعي.(Janette, Madonna & Nunilon.2018,p103) .

وبناءً على هذه المبادئ تتحدَّد متطلَّبات تحقيق الجودة في التعليم على النحو التالي:

1. دَعْم الإدارة العليا؛ لتحقيق الأهداف المرجُوَّة.
2. نَشْر الوعي بثقافة الجودة لدى جميع العاملين.
3. وَضْع نظام محدَّد للعمليات: (الإدارة، والتدريس، والتقويم).
4. شمولية المتابَعة واستمرارها.
5. إشراك جميع العاملين في جميع مراحل العمل: التخطيط، والتنفيذ، وحل المشكلات، وعمليات التحسين.
6. تعديل اتجاهات جميع العاملين نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ للوصول إلى الأهداف المرجُوَّة (عبد المعطي، هشام، 2015، 3).

كما أنَّها تتطلَّب:

- التركيز على تحسين الأداء التعليميّ، والأداء الإداري.
- العمل على تقليل كُلفة التعليم، مع زيادة عوائده.
- تحقيق مبدأ المساءلة بين: المؤسَّسة، والمجتمع.
- الانفتاح على المجتمع، مع تحقيق أقصى مشارَكة له في تحقيق الجودة المطلوبة.
- القضاء على كل احتمالات عدم رضا العميل عن برامج المؤسَّسة، وأنشطتها التربويَّة.
- السعي نحو الإقلال من الرقابة على إدارة المؤسَّسة، وتنمية روح الرقابة الذاتية في

نفوس العاملين بها.

- تطوير الفكر من الثقافة المؤسَّسيَّة التعليميَّة إلى ثقافة تُؤمِن بالجودة والتميُّز.
- الاهتمام بتطوير التعليم، وتحسين ظروفه في المؤسَّسة.
- إكساب اتجاهات إيجابية نحوَ المؤسَّسة، والعمل المؤسَّسيّ من جانب المعلِّمين، والعاملين، والمجتمع. (توفيق، 2003، 28)

د. أبعاد الجودة الشاملة:

تتمثَّل أبعاد الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في:

- الأداء: الإداري، والتدريسي في المؤسَّسة، وما يتَّسِم به من انضباط، وتطبيق للحديث في النُّظُم الإداريَّة، والإستراتيجيات التدريسيَّة؛ بما يُحقِّق الأهدافَ بأفضل صورة.
- المَظْهَر: ويُعنى بتحقيق مُخرَجات التعلُّم، ونواتجه المرغوبة.
- المطابَقة: ويُقصَد بها تحقيق مواصفات الخريج المنصوص عليها في وثيقة المعايير.
- الاعتمادية: وتعني بقاء أثر التعلُّم، واستخدام اللُّغة في المواقف الطارئة.
- الصلاحية: أي إمكانية اندماج الخريج في المجتمع العربي، واستخدامه اللُّغة العربية تواصليًّا، واستيعابه جوانب الثقافة العربية.
- الخدمات المقدَّمَة: مثل حل المشكلات، والاهتمام بالشكاوى.
- الاستجابة: وتتمثَّل في الروح السائدة في المؤسَّسة، وطرائق التعامُل.
- الجماليَّة: ويُقصَد بها تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو اللُّغة، وتعلمها، واستعمالها بيُسر.
- السمعة: وتُحققها المؤسَّسة بنجاحها في تقديم خدمات تعليميَّة متميزة، وتخريج دفعات على المستوى نفسه في الكفاءة. (محفوظ، أحمد جودة، 2008، 20)

هـ. دواعي نظام الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

إن تطبيق نظام الجودة في المؤسَّسات التعليميَّة يقتضي:

- القناعة الكاملة بنظام الجودة، والتفهم الكامل لكيفية تطبيق أسسه، والالتزام بكل متطلَّباته مِنْ قِبَل المسؤولين في المؤسَّسة التربويَّة.
- إشاعة الثقافة التنظيميَّة، والمناخ التنظيميّ الخاص بالجودة في المؤسَّسة التربويَّة.
- التعليم والتدريب المستمرَّينِ لكافة الأفراد العاملين بالمؤسَّسة.

- التنسيق وتفعيل الاتصال بين: الإدارات، والأقسام المختلفة.
- مشارَكة جميع الجهات، وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العمليَّة التعليميَّة.
- تأسيس نظام معلوماتيّ مدقَّق وفعَّال؛ لإدارة الجودة على الصعيدين: المركزي، والمدرسي.

جودة المبادئ السابقة تؤثِّر -بطريقةٍ مباشرةٍ- على عناصر تحقيق الجودة، والتي يمكن تلخيصها في الأمور التالية:

1. تطبيق مبادئ الجودة.
2. مشارَكة الجميع في عملية التحسين المستمرَّة.
3. تحديد إجراءات العمل، وتوضيحها، أو ما يُطلَق عليه بالإجراءات التنظيمية.

إن العمل بتلك المقتضيات يؤدِّي إلى تحقيق الجودة لهدفها الأساس؛ وهو تحقيق رضا المستفيد، والمتمثِّل بالطلبة، بتكاتُف جهود المعلِّمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي؛ للوفاء باحتياجات سوق العمل، كما يؤدِّي إلى التحسين المستمر في عناصر العمليَّة التعليميَّة. (عبد الرحيم نجاح، 2010، ص 22)

وفي ضوء المبرِّرات السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم يمكن أن تُحقِّق الفوائد التالية:

1. ضبط النظام الإداري وتطويره في أي مؤسَّسة تعليميَّة بوضوح الأدوار، وتحديد المسؤوليات بدِقَّةٍ.
2. الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب: الجسمية، والعقلية، والاجتماعيَّة، والنفسية، والروحية.
3. زيادة كفايات: الإداريين، والمعلِّمينَ، والعاملين بالمؤسَّسات التعليميَّة، ورفع مستوى أدائهم.
4. زيادة الثقة والتعاون بين: المؤسَّسات التعليميَّة، والمجتمع.
5. توفير جوٍّ من التفاهم والتعاون، والعَلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسَّسة التعليميَّة مهما كان حجمُها ونوعُها.
6. زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسَّسة مِنْ قِبَل الطلاب، والمجتمع المحلي.
7. الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسَّسة التعليميَّة، والعمل بروح الفريق.
8. تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسَّسةَ المزيدَ من الاحترام والتقدير المحلي، والاعتراف العالمي. (زيدا، سلمان 2010، ص ص 33-34) (عبد الرحيم نجاح، 2010، ص 22).

وهناك تساؤلات كثيرة تُطرَح من غير الراغبين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، سواء في المؤسَّسات المختلفة والمنظَّمات الدولية، أو حتى من الراغبين في تطبيقها والمهتمِّين بها، وهذه التساؤلات توجَّه نحو تحديد الأسباب التي تستدعي تطبيق الجودة:

1. هل يسبب غياب التركيز على الجودة الشاملة إهدارًا لتكاليف الخدمات؟

2. لماذا صار تطبيق الجودة الشاملة ضرورة حتمية تفرضها المشكلات الاقتصادية، والاجتماعيَّة، والتعليميَّة؟
3. ما صُوَر المنافَسة الشديدة الحالية والمتوقَّعة في ظل العولمة؟
4. كيف يمكن مواجَهة متطلَّبات المُتعلِّمينَ؟
5. كيف تُحقِّق الإدارة خفضًا للمصروفات، واستثمارًا للموارد البشرية والمادية؟
6. ما متطلَّبات العاملين فيما يخص أسلوب العمل وجودته؟
7. كيف يمكن تعديل ثقافة المؤسَّسات التربويَّة بما يتلاءم وأسلوب إدارة الجودة الشاملة، وإيجاد ثقافة تنظيمية تتوافَق مع مفاهيمها؟
8. كيف تُحقِّق الجودة الشاملة رضا العاملين التربويين، والمستفيدين (الطلاب)، وأولياء أمورهم، والمجتمع؟
9. علامَ يعتمد أسلوب إدارة الجودة الشاملة؟
10. ما أوْجُه الاستفادة من متطلَّبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسَّسات التربويَّة التعليميَّة التي تتطلَّب وجود مقاييس ومؤشِّرات صالحة للحُكم على جودة النظام التعليميّ، وضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة اللاحقة؟ (أحمد، أشرف، وحسين محمد جاد، 2009، 15) (إيفان جيمس، ودين جيمس 2009، ص ص11-12)

كما تظهر أهمية الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها، بما يُمكِن أن تحققه المؤسَّسة من فوائد عند تطبيقها لمعايير ضمان الجودة، ومن أهم هذه الفوائد:

1. تحديد رؤية للمؤسَّسة التعليميَّة ورسالة وأهداف تتَّسِم بالوضوح والتحديد.
2. وضع خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليميَّة مبينة على أُسُس علمية.
3. إعداد هيكلة واضحة، ومحدَّدة، وشاملة للمؤسَّسة التعليميَّة.
4. تقديم وصف وظيفي لكل دائرة، ولكل موظَّف، متوفرة ومحدَّدة.
5. بناء منظومة معايير جودة محدَّدة لجميع مجالات العمل فنية، وإدارية، ومالية.
6. تحديد إجراءات عملية واضحة ومُحدَّدة؛ لتحقيق معايير الجودة.
7. وضع خطة تدريب نوعيّ شامل لكل العاملين بالمؤسَّسة.
8. تحقيق ارتفاع ملحوظ في انتماء العاملين ورضاهم. (عبد المعطي، هشام، 2015، ص 2)

ويضاف إلى جوانب أهمية الجودة الشاملة في عملية تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها ما يلي:

- زيادة كفاءة العمليَّة التعليميَّة بضبط النظام الإداري وتطويره.
- الإقلال من شكاوى الطلاب، وإيجاد الحلول المناسِبَة لهذه الشكاوى، والعمل على عدم تكرارها.

- زيادة كفاءة الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليميَّة للارتقاء بمستوى كفاءة الإداريين، والمعلِّمينَ، والعاملين بالمؤسَّسة التعليميَّة؛ بما يؤدِّي إلى الارتقاء بمستوى الدارسين.
- تحسين الجودة الإنتاجية والخدمية، والاستخدام الأمثل بكافة الموارد المتاحة، والاستفادة من النُّظُم الإداريَّة الحديثة.
- تحقيق الرضا المتزايد للمستفيدين من الخدمات التعليميَّة، مع تحقيق توقُّعاتهم ومتطلَّباتهم.
- العمل بروح الفريق داخل المؤسَّسة.
- تحقيق التميز والريادة، والتقدير من كافة الجهات والمؤسَّسات ذات الصلة.

(Christos, Evongelos, 2009,23)(Bernedeth N, Charity C. & Chiedu Esea, 2019,p32)

وللجودة الشاملة فوائد كثيرة ومتعددة، يمكن أن تظهر نتائجُها في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها التي تقوم بتطبيقها، فمن فوائدها:

1. تحسين العمليَّة التربويَّة ومخرَجاتها بصورةٍ مستمرةٍ.
2. تطوير المهارات القيادية والإداريَّة لقيادة المؤسَّسة التعليميَّة.
3. تنمية مهارات العاملين في الحقل التربوي، ومعارفهم، واتجاهاتهم.
4. التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
5. العمل المستمر من أجل التحسين، والتقليل من الهدر الناتج عن ترك المؤسَّسة، أو الرسوب.
6. تحقيق رضا المُستفِيدينَ، وهم: الطلبة، وأولياء الأمور، والمعلمون، والمجتمع.
7. الاستخدام الأمثل للموارد الماديَّة والبشريَّة المتاحة.
8. تقديم الخدمات؛ بما يُشبِع حاجاتِ المستفيد الداخلي والخارجي.
9. توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
10. تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربويَّة في الوسط الاجتماعيّ. (إيفان: جيمس، وديـن: جيمس 2009، 34)

و. متطلَّبات جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

يجب الوفاء بمتطلَّبات، أو مرتكَزات لتُحقِّق المؤسَّسةُ متطلَّبات الجودة، وهي:

1. أن تكون أهداف المؤسَّسة واضحة وشاملة لكافة الأطراف ذات العَلاقة بالمؤسَّسة التعليميَّة، وأن تكون تلك الأهداف قابلة للفحص، والتقويم المستمر.
2. وجود كوادر إدارية وأكاديمية فعَّالة، مع ضمان آليات وسياسات للتنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسيَّة، كإنشاء مراكز التطوير المهني في المؤسَّسة بما يتلاءم مع الخطط المستقبليَّة للمؤسَّسة.

3. تطوير جودة المُنْتَج التعليمِيّ وتحسينه، وتقديم الشواهد والدلائل على قدرة المؤسَّسة على الاستقرار، والاستمرار في تحقيق الأهداف.
4. توافُر الموارد الماديَّة والمالية والبشريَّة الملائمة لإنجاز أهداف المؤسَّسة.
5. تبنِّي سياسات وبرامج تظهر أن احتياجات الطلبة واهتماماتهم وطموحاتهم تُؤخَذ بنظرالاعتبار مِنْ قِبَل المؤسَّسة، وأنها مرتبطة بشكل وثيق بأهدافها.
6. التقويم والمراقَبة المستمرَّينِ لسلوك المؤسَّسة وممارساتها، والإعلان عن هذه الممارَسات للمجتمع؛ لضمان الشفافية والنزاهة واستقامة المؤسَّسة من خلال النشرات الدورية، والإعلان عن أهدافها بشكلٍ واضحٍ وصريحٍ.

كما يضاف لهذه المتطلَّبات الإجراءات التالية:

1. أن تحدِّد المؤسَّسةُ التعليميَّةُ أهدافَها التعليميَّة والتربوية بما يلائم حاجة المجتمع الذي تعمل فيه، على أن تكون هذه الأهداف مناسبة للاعتماد الأكاديمي.
2. أن يكون لها مجلس أمناء يعمل كجهة مستقلة لرسم السياسات العامَّة، ويكون من بين أعضائه ممثِّلون للمصالح العامَّة، ومن قادة المؤسَّسات التعليميَّة.
3. أن يكون لها عميد أو رئيس تنفيذي يكون مسؤولًا عن المؤسَّسة التعليميَّة، ومعه عددٌ كافٍ من الموظَّفين والإداريين؛ لإدارة أمور المؤسَّسة.
4. أن تحدد سياسات القَبول بما يلائم الأهداف المعلَنة، وحسب كل تخصُّص ومستوى الشهادات التي تمنحها للطلبة.
5. أن تكون مناهج التقويم المستخدَمَة وأساليبه حديثة، وهذا يتطلَّب أن:
   - تتوافر الإمكانيات التي تؤكد أن أهداف الاعتماد الأكاديمي يمكن أن تتحقق.
   - تكون معايير التقويم معروفة، وموافَق عليها من المَعنيِّين بالاعتماد.
   - توافُر عدد كافٍ من الكادر التدريسي من ذوي الخبرة في المؤسَّسة.

(Association of classical & christian schools,2013, p4)

6. أن تقدم للمؤسَّسة عددًا، أو مستويات من البرامج التعليميَّة، مع تحديد أهداف كل تخصص، والوسائل المتاحة لدى المؤسَّسة لتحقيق هذه الأهداف.
7. يجب الحصول على التغذية العكسية حول مجريات التقويم.
8. تقديم الدلائل على أن المؤسَّسة تُخطِّط لتطوير ذاتها في جميع المستويات الإداريَّة والماليَّة والأكاديميَّة، فضلًا عن تطوير أجهزتها المختبرية والمكتبية.
9. أن تكون لدى العاملين رؤية واضحة عن الجودة.

10. تكوين قاعدة معلومات دقيقة وشاملة لجوانب تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.
11. أن تُعلِن المؤسَّسةُ نظامَها الداخلي وتنشره، وتُحدِّد فيه متطلَّبات القَبول والسياسات الداخلية، وتعليمات منح الشهادة، وكل ما يتعلَّق بالأمور التي تهم الطلبة خلال فترة الدراسة (الثقفي، وعبد الحليم موسى، 1430، ص 49). (مكتب التربية العربي لدول الخليج،1432، ص 45)

(Higher Education Quality Committee ,Guide for evaluator, , 2009, p ,2.)

ثانيًا: اعتماد مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها وبرامجها في ضوء معايير الجودة

إن المعايير الخاصة بالاعتماد تُعَدّ خطوطًا مرشِدة، أو موجِّهات لوضع معايير جودة أية مؤسسة تعليميَّة، كما أنَّها تُعَدّ دليلًا للقيادات التربويَّة ولصائغي القرارات، وتُستخدَم في تحسين العمليَّة التعليميَّة وتجويدها، ومِن ثَمَّ فالاعتماد عملية مراجعة الجودة الخارجية، ولا يُمنَح إلا للمؤسسات التي تتصف فعلًا بالجودة.

أ. علاقة الاعتماد بالجودة:

- الجودة لابدَّ لها من مواصفات، وتبدأ المؤسَّسة التعليميَّة في تقييم ذاتها في ضوء معايير الاعتماد، ثم ترفع تقارير التقييم إلى مؤسَّسات الاعتماد، وعلى ذلك فإن الجودة هي النتيجة النهائية لتطبيق معايير الاعتماد.
- الاعتماد الأكاديمي أنسب الآليات لتحقيق الجودة على مستوى العالَم، كما أنَّه يعد من أكثر النُّظُم مرونةً، ويمكن تطويره بسهولة، وتطويعه تبعًا لظروف المؤسَّسة التعليميَّة.
- يُعَدّ الاعتماد أداةً وعمليةً تهدف إلى تقييم البرنامج أو المؤسَّسة في ضوء قدراتها على تقبُّل معايير الجودة وتدعيمها، على حين أن التقييم يعد أداة لعملية المتابَعة، على الرغم من أن التمييز بينهما يصبح أقلَّ وضوحًا عندما تتم مراعاة إعادة اعتماد البرامج الموجودة، كما يعد ضمان الجودة وتقييمها في التعليم في جميع مؤسساته مدخلًا لجودته. (محمد، محمد إبراهيم، 2013، ص ص 42-43)

(Anekeya Danial ,2015,pp45-47).

إن مصطلح الاعتماد من المصطلحات الحديثة، بدأ استخدامُه في الكتابات العربية مع بداية التسعينات من القرن الماضي، نتيجةً لشيوع استخدام مفهومات الجودة حتى ارتبط مفهوم الاعتماد بمبادئ ضمان الجودة، وأُسُسها التي تبدو منسجمةً، ومتداخلةً في المضامين والإجراءات.

كما أن الاعتماد عملية تقويم تخضع لها المؤسَّسة التعليميَّة، عن طريق مجموعة من الإجراءات يتم من خلالها إعطاء فكرة تعليميَّة شاملة للمؤسَّسة التعليميَّة، ومن خلالها تتبين نقاط القوة والضَّعْف التي توجد فيها؛ مِمَّا يترتَّب عليه إعطاء حكم على كفاءة هذه المؤسَّسة وأهليتها، ومدى جودتها للقيام بمسؤوليتها المناطة بها.

وهذا يتَّسق مع المفهوم اللغوي للاعتماد الذي يعني "الثقة"، واعتمَد الشيءَ؛ أيْ: وافَق عليه، ويعني المصطلح الإقرار، أو القَبول؛ بمعنى الموافَقة لجهة أو مؤسسة تعليميَّة بالقيام بنشاطات تعليميَّة، بعد أن توافرت لها المعايير Accreditation الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات، أو بمعنى إعطاء تقويم للمؤسَّسة.

ويُقصَد به الإجازة لجهة أو مؤسسة تعليميَّة للقيام بنشاطات تعليميَّة بعد أن تكون قد حددت الشروط الواجب توافرها في تلك المؤسَّسة.

ويتحدد معنى الاعتماد في التعليم بأنَّه: منظومة من المُكوِّنات والعناصر المتكاملة، التي تستهدف الفحص، والتقويم ولاسيما التقويم الخارجي، لمستوى جودة التعليم المطبَّق في المؤسَّسات؛ بغرض تحديد مدى قدرة تلك المؤسَّسات على تحقيق ما يُعرَف بكلٍّ من تحسين الجودة، (Quality Assurance) وضمان الجودة،Improvement، وتؤدِّي هذه المهمة مؤسَّسات، أو هيئات أُنشئت خصيصًا لهذه الأغراض، وعادةً ما تكون هيئاتٍ محايِدةً، لا تستهدف الربح. (إبراهيم، محمد عبد الرزاق، 2007، ص 66).

ماهية الاعتماد:

نشأ مصطلح الاعتماد الأكاديمي مع بداية التسعينيات نتيجةً لظهور عديد من المتغيرات الدولية، وشيوع استخدام مفاهيم الجودة في المؤسَّسات التعليميَّة، وازدياد المعدلات التنافسيَّة فيما بين تلك المؤسَّسات.

فالمؤسسات التعليميَّة في مختلف دول العالم صارت مطالَبةً بضرورة حصولها على نوع من الاعتراف بها، واعتمادها، وحماية الدرجة التي تمنحها لمنسوبيها؛ لكي يُمكِّن لها أن تتعامل على قدم المساواة مع مثيلاتها في دول العالَم الأخرى، ويصبح لها ولخرِّيجيها وأعضاء هيئتها التدريسيَّة قيمة حقيقية معترَف بها على الصعيدين: الداخلي، والخارجي.

(Transnational Association of Christian Colleges and Schools,2018,pp12-14)
(National Commission for Academic Accreditation and Assessment, 2015.pp1-10)

كما يُقصَد بالاعتماد:

– صيغة أو شهادة لمؤسَّسة أو برنامج تعليمي نظير استيفاء معايير تُصدِرها هيئات ومنظَّمات أكاديمية متخصصة على المستويين: المحلي، والإقليمي؛ بما يُؤهِّلها لنَيْل ثقة

الوسط الأكاديمي والجمهور المستهدَف. (الدهشان، 2007، ص5)

– عملية مراجَعة خارجية للجودة مِنْ قِبَل مؤسَّسات أو هيئات الاعتماد؛ من أجل تحسين الجودة وضمانها. (Sywleem & Witte,2009)1:

وأشار ديفيد وهارولد وديفيد ورينجستد Davis, D. J., & Ringsted 2006 إلى الاعتماد في التعليم، ويُقصَد به:

- الاعتراف ببرنامج تعليمي معيَّن، أو مؤسسة تعليميَّة.
- حافِز على الارتقاء بالعملية التعليميَّة.
- عملية لا تهدُف إلى تصنيف المؤسَّسات التعليميَّة Ranking أو ترتيبها.
- تأكيد المؤسَّسة التعليميَّة، وتشجيعها على اكتساب شخصية وهوية مميَّزة، بناءً على منظومة معايير أساسية تضمَن قدرًا متَّفقًا عليه من الجودة، وليس طمسًا للهوية الخاصة بها.
- أنشطة وإجراءات لا تهتم فقط بالمنتَج النهائي للعملية التعليميَّة؛ ولكن بكل جوانب المؤسَّسة التعليميَّة ومقوماتها.
- مجموعة إجراءات يتم من خلالها وبها إعطاء تقييم شامل للمؤسَّسة التعليميَّة، يتَّضِح من خلال تلك الإجراءات نقاط القوة والضَّعْف التي توجد بها؛ مِمَّا يترتَّب عليه إعطاء حكم حول أهلية هذه المؤسَّسة وكفاءتها.

(Davis, D. J., & Ringsted,2006,p306)

عَرْض التعريفات السابقة لمصطلح الاعتماد يتضمَّن الإشارة إلى أن الاعتماد:

- يعد حافزًا على الارتقاء بالعملية التعليميَّة ككُلٍّ، ومبعَثًا على اطمئنان المجتمع لخرِّيجي هذه المؤسَّسة، وليس تهديدًا المؤسَّسات.
- لا يهدف إلى تصنيف العمليَّة التعليميَّة، أو ترتيبها.
- ليس حَجْرًا على الحرية الأكاديمية، أو تعرُّضًا لقِيَمِها.
- تأكيد وتشجيع المؤسَّسة التعليميَّة على اكتساب شخصية وهوية، تضمَن البناءَ على منظومة معايير أساسية قدرًا متَّفقًا عليه من الجودة، وليس طمسًا للهوية الخاصة بها.
- لا يهتم فقط بالمنتَج النهائي للعملية التعليميَّة؛ ولكن يهتمُّ بالقَدْر نفسِه بكل جوانب المؤسَّسة.
- التعليميَّة، ومقوماتها. (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، 2005، ص9)

وباستقراء مفهوم الاعتماد الأكاديمي ومضامينه في الأدبيات النظرية يتبيَّن أن مفهوم الاعتماد يتداخل كثيرًا مع مفهومات ومصطلحات أخرى؛ كمفهوم ضمان الجودة، ومراقَبة الجودة، والمراجَعة الأكاديمية، والمساءلة، والتقويم الخارجي، والاعتراف، وهذا لا يعني أن أحدها بديل عن الآخَر من الناحية العلميَّة؛ فلكلٍّ مصطلحٍ مقوماتُه وإجراءاتُه، وهي تهدُف جميعًا إلى تطوير مؤسسة التعليم ونظامها؛ وذلك لأن جميعها تشترك في العناصر الآتية:

- اعتماد معايير الضبط وضمان الجودة التي تُستخدَم لأغراض التقويم.
- تطبيق هذه المعايير على برنامج من البرامج التعليميَّة، أو على مؤسسة تعليميَّة.
- تطوير البرامج أو المؤسَّسة وتحسينهما؛ وذلك في ضوء نتائج التقويم؛ فعندما يكون هناك خلل ما، يُصبِح القائمون على المؤسَّسة في هذه الحالة قادرينَ على تشخيص هذا الخلل ومحاوَلة تصحيحه، ويُعَدّ الاعتماد -وفقَ هذا البُعْد- عمليةً تقوم بها المؤسَّسة التعليميَّة كلَّ فترة؛ لتقويم فعاليتها، سواء كان التقويم كليًّا أو جزئيًّا؛ بهدف الوصول إلى حكم أو بيان ثابت بأن المؤسَّسة قد حقَّقت كلَّ أهدافها التعليميَّة.

(NQA,2017,p7) (Goldberg,J,2000,p45)

ب. المبادئ التي يقوم عليها ضمان الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها:

- تقع مسؤولية الجودة على عاتق المؤسَّسات التي تُقدِّم البرامج.
- تغطِّي أنشطةُ الجودة جميعَ وظائف المؤسَّسة وأنشطتها.
- يجب أن يكون التركيز على دعم التحسين المستمر للجودة، بدلًا من التركيز على تحقيق المعايير المطلوبة.
- العَلاقات الداعمة ضرورية.
- يجب أن تكون تقييماتُ الجودة مبنيةً على الأدلة، والتحقُّق منها بشكلٍ مستقلٍّ.
- يجب تشجيع التنوُّع.
- يجب أن يكون لأصحاب المصلحة مشارَكة كبيرة في عمليات التخطيط والمراجَعة من خلال التعليقات التي يتم الحصول عليها بانتظام، وتحليلها والرد عليها.
- ينبغي تحقيق الالتزام المؤسَّسيّ الكامل بتحسين الجودة، من خلال فعالية القيادة، والمشارَكة على نطاقٍ واسعٍ.
- عمليات ضمان الجودة الداخلية.

- عمليات ضمان الجودة الخارجية.

(National Commission for Academic Accreditation & Assessment,2015, pp4-6)

ج. معايير ضبط الجودة في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها:

لضبط الجودة معايير وعناصر، وهي كالآتي:

1. الأهداف والنتاجات العامَّة والخاصة.
2. المناهج الدراسيَّة، وأساليب التعليم والتعلُّم، ووسائلهما.
3. هيئة التدريس، والإدارة.
4. مصادر التعلُّم المسانِدة.
5. تقويم الطلاب.
6. إنجاز الطلاب، وتحصيلهم.
7. إدارة الجودة، وتوكيدها: أدوات الإدارة لتطوير التعليم، ووحدة ضمان الجودة، ودليل الجودة، ووجود نظام تقييم داخليّ.
8. المَرافِق والخدمات المسانِدَة.
9. الإدارة: حيث يتضمَّن أسلوب الإدارة الشفافية، ووجود دليل إرشادي يتضمَّن رؤية المؤسَّسة ورسالتها وأهدافها، والممارَسات الإداريَّة والتعليميَّة فيها. (عبد المعطي، هشام، 2015، - 2 - 3)

د. مرتكَزات نظام توكيد الجودة:

يمكن بلورة مبادئ نظام توكيد الجودة في إطار المفاهيم النظرية، ومبادئها على النحو التالي: ترتبط الجودة بجميع أنشطة المؤسَّسة التعليميَّة وممارساتها:

1. تؤكد الجودة على الدعم المستمر لإجراءات تطويرها؛ بدلًا من التركيز على محاولة الوصول للمعايير المطلوبة.
2. ضرورة إقامة علاقات بنَّاءة بين العاملين داخل المؤسَّسة، والأطراف المعنية، والجهات المستفيدة.
3. تقييم الجودة لابدَّ أن يكون مبنيًّا على الدليل، ويتمَّ التحقُّقُ منه بشكلٍ مستقلٍّ؛ أي أنَّه لا يُبنى على أحكام شخصية؛ بل على دلائل وبراهين مباشِرة وملموسة قدرَ الإمكان.
4. التشجيع على التنوع، بمعنى تحقُّق المرونة في الترتيبات التنظيمية للمؤسسات التعليميَّة، حيث يُعد ضرورة؛ لكي تكون قادرة على تلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب الذين تُقدَّم لهم الخدمة.
5. ضرورة إشراك أصحابِ العَلاقة -على نحو أساسي- في: التخطيط، وعمليات التقويم، مع الحصول على الملحوظات، ووجهات النظر المختلفة باستمرار؛ لتحليلها والتفاعل معها.

6. الالتـزام الكامـل مِـنْ قِبَـل المؤسَّسـةِ التعليميَّـة بتطويـر الجـودة بالقيـادة الفعَّالـة والمشـارَكة الواسـعة. (الزهـراني، سـعد، 2009،ص ص 8-12)

هـ. نوعَا الاعتماد:

1. **الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation**

هـو اعتـماد المؤسَّسـة ككل وَفْقًـا لمعاييـرَ محـدَّدةٍ حـولَ كفايـة المَرافِـق والمصـادر، ويشـمل ذلـك العامليـن بالمؤسَّسـة، وتوفيـر الخدمـات الأكاديميـة والطلابيـة المسـانِدة، والمناهـج، ومسـتويات إنجـاز الطلبـة وأعضـاء هيئـة التدريـس، وغيرهـا مـن مُكوِّنـات المؤسَّسـة، وهـو يُركِّـز عـلى التقويـم الشـامل للخصائـص المؤسَّسـيَّة المتمثِّلـة بالسـلطة القانونيـة والإداريَّـة التـي تحكـم المؤسَّسـة، ومـدى قـوة مصـادر التمويـل وثباتهـا، ونظـام القَبـول، والخدمـات الطلابيـة، وفاعليـة المؤسَّسـة وكفايتهـا، وأخيـرًا علاقـة المؤسَّسـة بالمجتمـع المسـتفيد مـن خدماتهـا التعليميَّـة.

وعـادةً مـا يجـري هـذا النـوع مـن الاعتـماد وفـقَ المراحـل والخطـوات السـابق ذكرهـا، ويسـتند إلى المعايـير والمـؤشرات والأدلـة، وقواعـد التقديـر ذات العَلاقـة بـكل مجـال مـن مجـالات أداء المؤسَّسـة التعليميَّـة، ثـم تُقـرِّر نتيجتَهـا جهـةُ الاعتـماد المؤسَّسـة بأنهـا قـد اسـتوفت الحـد الأدنى مـن المعايـير؛ فتصبـح -بالتـالي- معتمَـدةً لفـترة زمنيـة محـدَّدة.

(Maria Corazon,2017,p292)

يُحقِّق الاعتماد المؤسَّسيّ الأهداف الرئيسة الآتية:

- توفـير تعليـم ذي جـودة عاليـة، يفحـص ويراقِـب عـلى نحـو مدقَّـق ومسـتمر؛ مـن أجـل كسـب ثقـة الجمهـور محليًّـا، وإقليميًّـا، وعالميًّا.
- توفـير نظـام للمراقَبـة المسـتمرَّة، يفيـد بـأن عمليـة الترخيـص -الاعتـماد- سـتكون إلزاميـة لاسـتمرار سريـان مفعـول الترخيـص.
- تقديـم الضمانـات لجميـع أصحـاب العَلاقـة بمـن فيهـم أوليـاء الأمـور، وأربـاب العمـل، والطلبـة حـول المكانـة الجيـدة للمؤسَّسـة التـي يتـم تقييمُهـا وَفْقًـا لمعايـير.
- تمكـين المؤسَّسـة التعليميَّـة مـن الإعـلان عـن نفسـها بأنَّهـا قـد اسـتوفت جميـعَ المتطلَّبـات ذات الصلـة بعملهـا، وأنهـا تحافـظ عـلى مسـتوى مُـرضٍ مـن تحقيـق أهدافهـا.
- تعزيز جودة التعليم لديها، واستمرارها. (مجلس التعليم العالي، 2015، ص 11)

وحـدَّد الاتحـاد الأوروبي ميثـاق الممارَسَـة الجيـدة للمنظَّـمات التـي تعمـل في مجـال الجـودة والاعتـماد بـضرورة توفُّـر الـشروط التاليـة، وهـي أن تكـون:

- لديها رسالة واضحة.
- معترَف بها كهيئة قومية للاعتماد من جانب السلطات العامَّة.
- مستقلة عن الحكومة، وعن مؤسَّسات التعليم، وعن الاتحادات المهنية والصناعية والتجارية.
- فاعلة، وعادلة، وحازمة في اتخاذ القرار.
- لديها موارد كافية، ومقبولة، بشرية ومالية.
- لها نظامها الخاص بضمان الجودة الداخلية، الذي يؤكد على تحسين الجودة.
- مُتمَّة لتقويمها خارجيًّا على أساس دوريّ.
- موضِّحة للمحاسبية العامَّة، ولها سياساتها العامَّة والرسمية، وكذلك إجراءات، العمل وأطره ومعاييره.
- معلِنة بطريقة مناسبة عن قرارات الاعتماد.
- متعاونة مع منظَّمات الاعتماد الإقليمية، والدولية، والمهنية. (البهواشي: 2007: ص 170-171)

2. **الاعتماد البرامجي (التخصصي (program accreditation)**

أولًا: المفاهيم النظرية:

البرنامج: دورة دراسية منَّسقة يتبعها الطلاب في مجال أكاديمي يؤهِّل للحصول على شهادة، ويُنظَر إلى البرنامج على أنَّه مجموعة متكاملة من الدورات والأنشطة التي تؤدِّي إلى التأهيل؛ ولكن يصعب التمييز بين ما يُعتَبر برنامجًا واحدًا، أو مجموعة من البرامج ذات الصلة. (برنامج له مستويات)

والاعتماد البرامجي هو الاعتراف بالبرنامج الأكاديمي في المؤسَّسة التعليميَّة أو أحد أقسامها، والتأكد من جودة هذه البرامج، ومدى تناسُبِها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالميَّة المحدَّدة، ويُطلَق على هذا النوع من الاعتماد في نطاق التعليم الاعتماد البرنامجي، وتتولَّى مؤسَّسات الاعتماد البرامجي (التخصصي) مسؤوليةَ الفحص والتقويم لأحد الجوانب أو المكوِّنات، أو البرامج التخصُّصيَّة، أو حتى المقرَّرات داخلَ المؤسَّسة التعليميَّة، وتتم وفقَ مراحل وخطوات متعارَف عليها ووفقَ المعايير.

(American Council on Education, 2015,p34)

ويُقصَد به -أيضًا- الاعتراف بالبرنامج الأكاديمي في المؤسَّسة التعليميَّة أو أحد أقسامها،

والتأكُّد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالميَّة المحددة، ويُطلَق على هذا النوع من الاعتماد في نطاق التعليم الأمريكي بالاعتماد التخصصي (Accreditation Specialized)

ويُطلَق على الهيئات التي تمنح هذا النوع من الاعتراف بهيئات الاعتماد التخصصي (El-Khawas, 2001.p22)، وتتولَّى مؤسَّسات الاعتماد البرامجي (التخصصي) مسؤوليةَ الفحص والتقويم، لأحد الجوانب أو المُكوِّنات، أو البرامج التخصُّصيَّة، أو حتى المقرَّرات داخل المؤسَّسة التعليميَّة، وتتم وفقَ مراحل وخطوات متعارَف عليها، ووفقَ المعايير والمؤشرات المحدَّدة سابقًا لهذا الغرض. (Khawas, Elaine,2001,p23)

إن اعتماد برنامج دراسي شهادة له على أنَّه يفي بالمعايير المطلوبة لتنفيذه في هذا المجال على المستوى المعني، وينطوي اعتماد البرامج على حكم بأن الجودة، والمعايير مناسبة للمستوى التعليمِيّ الذي تؤدِّي إليه، ويأخذ تقييم المعايير في الاعتبار كلًّا من: طبيعة التعليم والتعلُّم في مجالات الدراسة المختلفة، ومستوى التعلُّم المطلوب، وتعقُّده، وكميته. ويتم تحديد المعايير العامَّة لنتائج التعلُّم للبرامج التي تؤدِّي إلى الحصول على الشهادة، ويجب الوفاء بها في جميع البرامج التي تؤدِّي إلى هذه الشهادات، بِغَضِّ النظرِ عن نوع المؤسَّسة التي تُقدِّم البرنامج، فضلًا عن تلبية المتطلَّبات المعترَف بها، ويجب أن يفي البرنامج بالمعايير المنصوص عليها في جهة الاعتماد، كما أن المعايير يجب أن تُوفِّر المعرفة والمهارة الخاصة المطلوبة لتعلُّم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

(National Commission for Academic Accreditation & Assessment,2015, p33)

إن الغرض من نظام اعتماد البرنامج هو اكتساب ثقة الجمهور، وأصحاب المصلحة الآخَرين، على الصعيدين: الوطني، والدولي، والاعتراف بأن جودة البرنامج والمعايير الأكاديمية، تؤكِّد على أن الخريج اجتاز البرنامج بنجاح، وأن البرنامج له مستوى مقبول من الجودة، وبصورة أكثر تحديدًا، فإن الغرض من اعتماد البرنامج هو إعطاء الجمهور ضمانًا لمصداقيته، متضمِّنًا "المُدخَلات" في البرنامج، والمؤهِّل الأكاديمي الناتج عنه؛ أي ضمان أنَّ التعليمَ في البرنامج يفي بالمعايير الدولية، وبذلك يَسهُل الاعتراف المتبادَل إقليميًّا ودوليًّا، ويتضمَّن الاعتماد البرنامجي كيفية:

- الحفاظ على المعايير الأكاديمية، وجودة البرامج.
- تعزيز تحسين الجودة على المستويين: المؤسَّسيّ، والبرنامجي.
- توفير معلومات مستقلة عن حُسن وضع البرنامج؛ ممَّا يضمَن للجمهور والهيئات الحكومية، وأصحاب المصلحة الآخَرين جودة الخريج.

- تمكين المؤسَّسة من أن تُعلِن أن برامجها خضَعَت للتحقُّق الخارجيّ، واستوفت متطلَّبات معايير جودة البرنامج، مع التأكيد على مسؤولية البرنامج عن تلبية هذه المعايير.
- المساعَدة على تعزيز المواءمة بين عمليات ترخيص البرامج واعتماده، بجعل هذه العمليات تتَّسِم بالشفافية.
- تمكين الهيئات المسؤولة عن ضمان الجودة، وتحسين البرامج، وأنها تفي بالمعايير الوطنية.
- مقارَنة البرامج، من خلال ضمان الاتساق في عمليات تقييم معايير البرامج؛ لتمكين أصحاب المصلحة من الوصول إلى آراء مستنيرة حولَ مؤسَّسات التعليم وبرامجها، واتخاذ قرارات واضحة.

(Oman Academic Accreditation Authority,2016,pp18-19)

(California Commission on Teacher Credentialing,, 2016,pp 65-66)

ثانيًا: مُميِّزات اعتماد البرامج:

يُكسِب اعتمادُ البرامج مجموعةً من المزايا، منها أنَّه:

- يمكِّن من نشر ثقافة الجودة بصورة أسهل؛ لأنَّه محصور في إطار محدَّد.
- يُحقِّق إمكانية تخصيص موارد لبرامج ذات أولوية، خاصة إذا كان من الصعب توفير موارد كافية للمؤسَّسة ككلٍّ.
- يُحقِّق فعاليةً أكبرَ؛ لأنَّه يتعلَّق ببرنامج.
- يَخلُق روحَ التنافس بين البرامج.
- يُيسِّر عملية متابَعة الخريجين، ومعرفة مستوى أدائهم؛ ممَّا يسهِّل عملية التوثيق المطلوبة للاعتماد.
- يُوفِّر الفرص للمؤسَّسات؛ لتقديم أفضل برامجها.
- يُمكِّن من إصلاح نقاط الخلل على مستوى البرامج.
- يُركِّز على المستفيد الأول وهو الطالب؛ لأنَّه يطلب أدلةً على تعلُّم الطلبة، وتحقيقهم مُخرَجات تعلُّم البرنامج.
- يُسهِّل عولمة البرامج؛ فهناك منظَّمات اعتماد عالمية مهنية تطبَّق معاييرها في بلدان كثيرة؛ ممَّا يسهِّل انتقال الخريجين بين الدول. (Talbot, 2016, p26)

و. اعتماد المؤسَّسات في ضوء معايير الجودة:

الاعتماد المؤسَّسيّ للمؤسَّسة شرط أساس لاعتماد برامج تلك المؤسَّسة، ويمكن اعتماد البرنامج في سياق التأكُّد من أن أنشطة المستوى المؤسَّسيّ للمؤسَّسة التعليميَّة تلبي الحد الأدنى من التوقُّعات للمعايير المؤسَّسيَّة.

وفي بعض الحالات قد يكون من المناسب لإجراء تقييم معايير البرنامج في وقت متزامن مع تقييم المعايير المؤسَّسيَّة؛ نظرًا لأن الاعتماد المؤسَّسيّ يوفر ضمانًا بأن المؤسَّسة قد استوفت الحدَّ الأدنى من المعايير بشأن مجموعة شاملة من التوقُّعات فيما يتعلَّق بالهياكل، والأنظمة، والعمليات المؤسَّسيَّة، وذلك يُسهِم في عملية اعتماد البرنامج من خلال عملية تقييم معايير البرنامج، وبالتركيز تركيزًا تفصيليًّا على مُكوِّنات البرنامج، وإصدار أحكام سليمة، وآمنة حولَه.

كما أن سياق الاعتماد المؤسَّسيّ يعني أن اعتماد البرنامج لا يحتاج إلى النظر في الأمور التي تُعَدّ -في المقام الأول- مسؤوليةً على مستوى المؤسَّسات، ويكون لمديري البرامج وموظَّفيه مسؤوليات محدودة (إدارة السياسات؛ ومتابَعة الرقابة من الكيانات المرتبطة، وإدارة المرافق). في هذا السياق فإن الاعتماد المؤسَّسيّ يمنَح اعتمادَ البرنامج اعترافًا، وتأكيدًا رسميًّا بأن البرنامج يلبي المعايير.

(Oman Academic Accreditation Authority,2016,PP20-21)

لمَّا كانت المعايير المستخدَمَة للحكم على الجودة والاعتماد الأكاديمي تُبنَى على ممارَسات جيدة في مؤسَّسات التعليم؛ فإن هذه «الممارَسات الجيدة» يجب أن يتم توضيحُها؛ حتى يُمكِن للمؤسسات أن تُشِير إليها في إجراءات ضمان الجودة الداخلية، كما يمكن استخدامها مِنْ قِبَل المُقوِّمينَ الخارجيينَ كمعايير للتقويم، وهذه الممارَسات تندرج تحت عدد من المعايير تختلف باختلاف الجهة المانحة للاعتماد، وتنطبق المعايير الإحدى عشر الشاملة على المؤسَّسات والبرامج على حدٍّ سواءٍ، وإن كانت هناك اختلافات في كيفية تطبيقها على هذه الأنواع المختلفة للتقويم، وتَرِدُ هذه المعاييرُ في خمس مجموعات؛ هي:

أ. السياق المؤسَّسيّ:

1. الرسالة والأهداف.
2. السلطات والإدارة.
3. إدارة ضمان الجودة والتطوير.

ب. جودة التعلُّم والتعليم:

4. التعلُّم والتعليم.

جـ. دَعْم تعليم الطلاب:

5. خدمات دعم وإدارة الطلاب.
6. مصادر التعلُّم.

د. دعم البِنْيَة التحتية:

7. المَرافِق والتجهيزات.
8. الإدارة والتخطيط المالي.
9. عمليات التوظيف.

هـ. الإسهامات الاجتماعية:

10. البحث
11. العَلاقات المؤسَّسيَّة مع المجتمع.

(National Commission for Academic Accreditation & Assessment,2015 PP12-20)

(Oman Academic Accreditation Authority,2014pp,21-16)

(Oman Academic Accreditation Authority, 2016, PP27-28)

ز. اعتماد البرامج في ضوء معايير الجودة:

أولًا: المبادئ التي تدعم اعتماد البرامج، وتقييم معاييره:

تتضمَّن المبادئ التي يقوم عليها اعتماد برنامج، وتقييم معاييره ما يلي:

- الجودة المؤسَّسيَّة، والبرنامجية، وضمان الجودة، وهي -في المقام الأول- مسؤولية المؤسَّسات التعليميَّة؛ لذا فمن المتوقَّع أن تُدِير المؤسَّسةُ جودةَ برامجها على نحو فعَّال، وفقَ المعايير، والنقاط المرجعية الداخلية والخارجية التي تعدها مناسبة لبرامجها، ومهمتها، وظروفها.
- عملية تقييم معايير البرنامج تستند إلى التقييم الذاتيّ متبوعًا بمراجَعة خارجية.
- تطبيق تقييم معايير البرامج تُعَدّ أحدَ العناصر الرئيسة في العمليَّة، وهو منتَج من مؤسَّسات التعليم التي تُجري تقييمًا ذاتيًّا على برنامجها، وترتيبات ضمان الجودة، مقارَنةً بالمعايير.
- عملية اعتماد البرنامج العامّ، والبرامج التابعة تتضمَّن التحقق من موافَقة هيئة الاعتماد.
- الوفاء بالمتطلَّبات السابقة المتعلِّقة بطلب الحصول على اعتماد البرنامج.

- خضوع المؤسَّسة التعليميَّة للاعتماد المؤسَّسيّ (تدقيق الجودة في المرحلة الأولى) قبل التقدُّم بطلب للحصول على اعتماد البرنامج، وأنها نجحت في تحقيق الاعتماد المؤسَّسيّ.
- في حالة المؤسَّسات الصغيرة المتخصِّصة، التي تحتوي على برنامج واحد أو برنامجين فقط، قد يتم العمل على الحصول على الاعتماد المؤسَّسيّ والبرنامجي المتزامن، بشرط أن تُخرِّج مجموعة واحدة على الأقل من الطلاب من البرنامج في المستوى النهائي المستهدَف.
- تسعى عملية تقييم معايير البرنامج إلى التأكُّد من أن المؤسَّسة التعليميَّة، وبرامجها ليست مُثقَلة بأعباء كبيرة بسبب كمية الأدلة المعقَّدة التي يتعيَّن تقديمُها من أجل إثبات الوفاء بالمعايير.
- الشفافيةُ أمرٌ أساسيٌّ لعملية تقييم معايير البرنامج، ومن المهم للغاية أن تكون نتيجة العمليَّة واضحة، وأن تكون الطريقة التي تم بها التوصل إلى النتيجة موضوعية، بناءً على نهج صريح يطبَّق على نحو منَّسق.

(Oman Academic Accreditation Authority, 2016, PP20-21)

ويضاف للمبادئ الأساسية لاعتماد البرنامج، ما يلي:

- لما كانت مسؤولية الوفاء بمعايير البرنامج على عاتق المؤسَّسة، التي تُدرِك أن الجودة المؤسَّسيَّة، والبرنامجية، وضمان الجودة هي مسؤوليتها في المقام الأول؛ فإنَّه من المتوقَّع أن تدير مؤسسة التعليم جودة برامجها بطريقةٍ فعَّالةٍ، باستخدام المعايير والنقاط المرجعية على النحو التالي:

  أ. عمَل المراجَعة الداخلية والخارجية.

  ب. توضيح كيف تفي المؤسَّسة بالمعايير.

  ج. التأكُّد من أن أنظمة ضمان الجودة وتحسينها موجودة وفعَّالة، وأن نتائج هذه الأنظمة تفي بالمعايير المطلوبة.

- تتوافق معايير البرنامج مع نطاق الاعتماد المؤسَّسيّ؛ وَفْقًا لذلك فإن المعايير المؤسَّسيَّة تدعم معايير البرنامج، كما أنَّها تتوافق مع أقسام نطاق الاعتماد المؤسَّسيّ.
- بعض معايير البرنامج يصعب أن تكون قابلةً للتطبيق على جميع البرامج.
- معايير البرنامج المقدَّمة هي المعايير الدنيا؛ ومن أجل تشجيع التميُّز، يُنظَر في استخدام معايير "الامتداد".
- يمكن تطوير معايير ومؤشِّرات جديدة تقوم عليها المعايير؛ لضمان معالَجة أيِّ عمليات

أُغفلت في أثناء عملية المسح والقياس، وكذلك لتعكس الممارَسات الجيدة المعترف بها دوليًّا.

- تسعى معايير البرنامج -أيضًا- إلى الاستجابة لنتائج مراجعة الجودة للاعتماد المؤسَّسيّ في المرحلة الأولى، ولا سيما مجالات التحسين المتعلِّقة بمستوى البرنامج.

معايير البرنامج عامة؛ لذا فإن عديدًا من هيئات الاعتماد قد اختارت تطوير معايير برنامج عامة، وقد طورت بعضُ هيئات الاعتماد المهنية معايير عامة ومهنية.
(Institutional Accredition Procedures.2014,pp7-8)

- تطوير معايير البرنامج العامَّة كطريق للمُضِيّ قُدُمًا، مع الاعتراف بما يلي:

أ. نتائج القياس.

ب. دور هيئات الاعتماد المهنية في قطاع التعليم.

ج. المسؤولية النهائية لمؤسسة التعليم عن المعايير الأكاديمية وجودة برامجها؛ والاعتبارات العمليَّة مثل: الوقت، والكلفة، والتوسع، وما تتطلَّبه من معايير حقلية ضيقة (على سبيل المثال في مجالات مثل تكنولوجيا المعلومات).

د. يُتِيح استخدام معايير البرنامج العامَّة تطبيقها على مستوى أوسع.

- تُمكِّن المعايير العامَّة -أيضًا- مؤسَّسات التعليم من تحديد متطلَّبات معايير الانضباط المحدَّدة والمهنية وتنفيذها، بما يتناسب مع رؤيتها المؤسَّسيَّة ورسالتها وسياقها.
- يعتمد تقييمُ معايير البرنامج على التحقق من مدى استخدام المؤسَّسات لهذه النقاط المرجعية الخارجية في تصميم البرنامج وتطويره.
- يجب أن تكون مؤسَّسات التعليم مسؤولة - من خلال عملية الموافقة على البرامج الخاصة بها - عن تطوير معايير أكاديمية خاصة بالمجال الضيق (موضوع محدَّد)؛ وهذا -بدوره- يدعم تطويرَ مؤسَّسات التعليم، واستقلاليتها، وتنوعها.
- يُراعى في قرارات الاعتماد بالبرنامج (البرامج) الاتساق مع ما حُدِّد في الطلب المقدَّم من مؤسسة التعليم، بتوضيح المقصود من البرنامج على سبيل المثال: مجموعة من الأحكام المتعلِّقة بمجال تخصص أكاديمي (الإعداد للالتحاق بكلية معينة: الشريعة والقانون، أو الدراسات الإسلامية)، أو مجال دراسة مهني معيَّن (تعليم اللُّغة العربية لأغراض أكاديمية خاصة: العاملون في السلك الدبلوماسي، أو في القطاع الطبي).
- تحتاج مؤسَّسات التعليم إلى توجيهات بشأن طلباتها، وتحديد ما إذا كان يجب تقديمُها للحصول على برامج فردية معتمَدة، أو مجموعة من البرامج، تتعلق بالحقل أو القسم الضيق.
(Siuthern Associaition of Collage and School Commission on Collage, 2018,p 23-25).

ثانيًا: المتطلَّبات المؤسَّسيَّة للتأهل للاعتماد البرامجي:

يتطلَّب الاعتماد البرنامجي ما يلي:

1. الخطة الإستراتيجية للمؤسَّسة.
2. مركز الجودة، أو الخطة الإستراتيجية لتحسين الجودة.
3. بيانات مؤشِّرات الأداء المتعلِّقة بجميع البرامج التي تقدمها المؤسَّسة.
4. اللوائح وإجراءات إقرار البرنامج، وإقرار تعديلها، وإجراءات تقويمها.
5. بيانات استطلاعات آراء الطلبة في البرامج، والمقرَّرات التي تُقدِّمها المؤسَّسة.
6. نظام الإرشاد الأكاديمي، وتقديم المشورة للطلبة.
7. المَرافِق أو الإمكانات المخصصة للنشاط اللاصفي.
8. توفر موارد التعلُّم، ونظام رصد احتياجات البرامج، والاستجابة لها.
9. النظام المؤسَّسيّ لتوفير البيانات الإحصائية لمعدلات تحصيل الطلبة. (العتيبي، والربيع، 2012، ص ص 563-564)

ثالثًا: معايير الاعتماد البرامجي في مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

يجب أن يتضمَّن ملف التقدُّم للاعتماد ما يفيد:

1. الترخيص للبرنامج.
2. الموافَقة على التقدُّم بطلب اعتماد البرنامج.
3. توصيف البرنامج.
4. توصيف المقرَّرات.
5. . لوائح البرنامج، أو الأدلة التعريفية بالبرنامج، ومقرَّراته، ومتطلباته..
6. التقارير السنوية للبرنامج، ومقرَّراته.
7. بيانات استطلاعات آراء الطلبة.
8. تخرُّج الطلبة، وبيانات تقويم خريجي البرنامج.
9. اللجنة المُشرِفة على البرنامج.
10. مؤشِّرات الأداء والمقارَنة المرجعيَّة.
11. التوافُق مع الإطار الوطني للمؤهِّلات.
12. مقاييس التقويم الذاتيّ.

(CEA, Standards for English Language Programs and Institutions,2016,p 54)
(Oman Academic Accreditation Authority, 2016,P20)

ح. العَلاقة بين الاعتماد المؤسَّسيّ، واعتماد البرنامج:

من منطلَق أن الاعتماد مؤسسيًّا كان، أم برامجيًّا يمكن أن يُسهِم في تحقيق:

- زيادة عناية المؤسَّسات التعليميَّة بالتطوير المستمر لجميع عناصرها للوصول إلى أقصى درجة من الجودة والكفاءة والفاعلية لها.
- تحفيز المؤسَّسات التعليميَّة ذات مستوى الاعتماد الأقل على الارتقاء بمستوياتها، ومنافَسة الآخَرين.
- تشجيع التنافس المشروع بين مختلف المؤسَّسات التعليميَّة؛ لاجتذاب أكبر عدد من المُستفِيدينَ من خدماتها؛ بمنح الاعتماد بمستويات (درجات) متفاوتة، وإعلانه للعامة.
- خدمة المجتمع من خلال رَفْع كفاءة أداء المدارس الثانوية وتحسينها، وتنمية موارده البشرية، وزيادة فاعلية استخدام وسائل التعليم والتدريب المتوفرة بهذه المؤسَّسات.
- الارتقاء بمُخرَجات المؤسَّسات التعليميَّة بما يتواءم مع احتياجات سوق العمل، من خلال تجويد التعليم، وتحسين كفايات الخريجين.
- التأكُّد من الاستخدام الأمثل لميزانيات المؤسَّسات التعليميَّة، وتحقيقها لأهدافها.
- تحديد مهامّ كل فرد من أفراد المؤسَّسات التعليميَّة ومسؤولياته، بشكل دوري ومنظَّم؛ ممَّا يضمَن تطويرها، وتحسينها، وزيادة فاعليتها باستمرارٍ.

وتتمثل أوجُه العَلاقة بين الاعتماد المؤسَّسيّ والاعتماد البرنامجي فيما يلي:

- يكمِّل كلٌّ من الاعتماد المؤسَّسيّ واعتماد البرامج الأخرى؛ فالاعتماد المؤسَّسيّ متطلب سابق لاعتماد البرامج.
- البدء بالاعتماد المؤسَّسيّ قد يستغرق وقتًا طويلًا، وسيصعِّب أو سيطول الانتظار للوصول إلى اعتماد البرامج التي تتصل مباشرةً بالطالب وتحصيله المعرفيّ، وفي السياق ذاته؛ فإن التوجه لاعتماد البرامج أولًا قد يَعنِي أن الغالبية العظمى من الطلبة في تخصصات غير نوعية قد يحرمهم من الاستفادة من الخدمات التي يُقدِّمها الاعتماد للتعليم.
- مع أن محكَّات اعتماد البرامج ترتبط -على نحو رئيس- بالبرنامج الخاضع للتقويم، إلا أن جودة البرنامج، والدلائل اللازمة لمنحه الاعتماد تعتمد -إلى حدٍّ كبيرٍ- على الإجراءات المتَّبَعَة في المؤسَّسة التعليميَّة، وهذه قد لا تكون تحت سيطرة القائمين على البرنامج، مع أنَّها تؤثِّر في جودته، ويجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تقويم البرنامج؛ ولذلك تُفضِّل الهيئة أن تُقوم المؤسَّسة إجمالًا قبل البدء في اعتماد برامجها.
- يمكن تطبيق الاعتماد البرامجي على البرامج المستوفاة متطلَّبات التأهل للتقدم

بالطلبات، وإن سبَق ذلك حصولُ المؤسَّسة الأُمّ على الاعتماد المؤسَّسيّ، بشرط استيفاء المؤسَّسة متطلَّبات معينة من متطلَّبات ضمان الجودة.

- يُعتمد البرنامج بعدَ التحقُّق من استيفاء كافة المعايير بِغَضِّ النظرِ عن الجهة المسؤولة عن تقديم خدمة معينة.
- إذا كانت المؤسَّسة قد حصلت على الاعتماد المؤسَّسيّ قبل البدء في تقويم البرنامج، فسوف يُفترَض أن كافة الأنشطة على المستوى المؤسَّسيّ مستوفية للمعايير، بينما في حالة المؤسَّسات التي لم تحصل على الاعتماد المؤسَّسيّ فيتوجَّب التحقُّقُ من استيفاء المعايير في أوجُه النشاط المؤسَّسيّ المدرَجة فيما يلي قبل البدء في عمليات تقويم البرنامج.

(CEA,2018,pp 43-48)

ثالثًا: تطوير معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

تهدُف العديد من المؤسَّسات تحسين منتجاتها، وتوفير الوقت والإمكانيات الماديَّة من أجل دراسة طرائق الوصول إلى الجودة بما يتناسب مع تطوُّرات العصر؛ بحيث تُواجِه هذه المؤسَّسات تحديات عدة، من أهمِّها تدنِّي مستوى رضا المستفيد.

كما تتطلَّب عملية التحديث والتطوير في مختلف المؤسَّسات وضعَ أنظمة وقواعد واضحة ومنطقية؛ وذلك لضمان قَبولها والالتزام بتطبيقها واتباعها من جميع منسوبي المؤسَّسة، وتتجسَّد واقعية هذه الأنظمة والقواعد بكتابة وثيقة سياسة الجودة؛ بحيث تتضمَّن هذه الوثيقةُ إيضاحًا تامًّا لرسالة المنظَّمة، وقِيَمها، وثوابتها المتعلِّقة بجودة الأداء.

وتقوم سياسة الجودة في المؤسَّسات التعليميَّة على ضرورة التزام جميع العاملين، خاصة الإدارة الإشرافية العليا برسالة التعليم، وقِيَم وثوابت العمليَّة التعليميَّة من حيث: الحرص على جودة الأداء، وتحقيق رغبات المُستفِيدينَ وتطلُّعاتهم من العمليَّة التعليميَّة (المجتمع، والطلاب، وأولياء الأمور)، ومتابَعة مدى تحقيقها مِنْ قِبَل مُقدِّمي الخدمة التعليميَّة وناقليها (المعلِّمين، والمشرفين، والمساعدين في العمليَّة التعليميَّة).

ويُعَدّ تطوير مناهج التعليم وفقَ معايير التعلُّم نقلةً نوعيةً في هذا المجال، وقد شرعت الدول المتقدِّمة -وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، والدول الأوروبية- تبنِّي التعليم على أساس المعايير، وحذا حذوَها عددٌ من البلاد العربية؛ كالإمارات العربية المتحدة، وهذا النوع من التطوير يعني أن تكون المناهج المقدَّمة للطلاب تخضع إلى مؤشِّرات ومقاييس دولية؛ فالطالب الذي يتعلَّم العربيةَ من غير أهلها لا يمكن له أن يُحقِّق إنجازاتٍ حقيقيةً ما لم يتمكَّن من المهارات والمعارف الضروريَّة التي تُعِدُّه للالتحاق بالجامعات المحلية والعالمية.

أ. مبررات التطوير:

1. **متغيرات عالمية:**

- تزايد حركة تعليم اللُّغة العربية في البلاد الإسلامية من أبناء الجاليات الإسلامية.
- بروز اللُّغة العربية كإحدى اللغات التي بدأت الدول الغربية تُولِيها عنايةً خاصةً، وأولويةً على اللغات الأخرى.

2. **مؤشِّرات الكفاءة الداخلية:**

- تعقُّد عملية التدريس بسبب كثرة المتغيرات في تحقيق فاعليتها، سواء ما يُعزَى للقطاع التعليمِيّ نفسه (معلم، ومتعلم، وبيئة تعلُّم)، أو ما يُعزَى للمجتمع وما يعتريه من متغيرات، وما يَحدُث بينها من تفاعُل؛ مما يُلقِي المسؤولية على المعلِّم، وعلى البرامج؛ لتنمية الكفايات الجديدة التي استدعتها المتغيرات الجديدة.
- القصور في المناهج، والكتب، والمواد التعليميَّة.
- الطابع التقليديّ لطُرُق التدريس.

3. **مؤشِّرات الكفاءة الخارجية:**

- الفجوة بين الأُطُر النظرية والواقع.

ب. محددات التطوير:

- استمرارية التطوير.
- المتابَعة جزء من عملية التطوير.
- الاستفادة من خبرات الآخَرين.
- أن يكون التطوير نابعًا من حاجة حقيقية.
- تكامُل التطوير أفقيًّا ورأسيًّا، ويُقصَد بالرأسي استثمار الجهود السابقة في خطة التطوير الحالية، وأن تُمهِّد لخطط تطوير مستقبلية، أما الأفقي فيُقصَد به الاتساق بين مُكوِّنات خطة التطوير المختلفة، والتوازن بين عناصرها.
- أن يتصف بالشمول.
- أن تنطلق خطة التطوير من رؤية وفلسفة شاملة تستثمر الماضيَ، وترصد الواقعَ، وتتنبأ بالمستقبل.
- التركيز على المتعلِّم أكثر من المعلِّم، وعلى التعلُّم، وليس على التعليم.
- العناية بتطبيق ما يتعلَّمه الدارس، من منطلق أن التجربة والممارَسة في المَيْدان هي المحكّ لصِدْق النظرية وسلامتها، من منطَلَق أن النظرية هي الإطار الفكري للتجريب والممارَسة.

- أن يكون التطوير مؤسسيًّا، وتتحقَّق المؤسَّسيَّة عن طريق:
  - وَضْع معايير ومحدِّدات للعمل يلتزم بها الجميعُ.
  - إشراك أطراف العمليَّة التعليميَّة في التطوير.
  - البناء على جهود السابقين، وتقديرها.
- أن تَحكُم عمليةَ التطوير رؤيةٌ منهجيةٌ علميةٌ تَستثمِر نتائج البحث العلمي؛ لتحقيق أهداف محدَّدة سلفًا.
- تستند خطة التطوير إلى معرفة جيدة بإمكانات الواقع، وبيانات مُدَقَّقة.
- الأخذ بأسلوب التجريب قبل التعميم.
- توثيق المحدِّدات فيما يُعرَف بوثيقة المستويات المعيارية (طعيمة، 2006، ص ص 122-117).

ج. منطلَقات وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

إن الهدف العامّ من وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها يتمثَّل في العمل على وضع منظومة متكاملة لخريطة المستويات المعيارية، ومؤشِّرات الأداء (المعرفيَّة، والمهاريَّة، والوجدانية)، وأدوات التقدير والقياس التي تُعَدّ الأساسَ الذي يُعتَمَد عليه في بناء مناهج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها؛ بما يُحقِّق النواتجَ التي تسعى المؤسَّسة لتحقيقها.

فوضع وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها يُتوقَّع أن:

1. يُقدِّم إطارًا مرجعيًّا، وميثاقًا تسترشد به الأقطار العربية في بناء برامج تعليم اللُّغة العربية النَّاطِقينَ بغيرها، وتنفيذها، وتقويمها.
2. يُقدِّم تصوُّرًا لإستراتيجية لغوية إقليمية، يُمكِن أن تُسهِم في رسم السياسات اللغويَّة، والتخطيط لدعم البرامج اللغويَّة في المجالات المختلفة.
3. يُوفِّر مناخًا لتحقيق الجودة الشاملة في مختلف أبعاد المنظومة التعليميَّة، فيما يتصل بتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها على المستوى الإقليمي.
4. يُساعِد في إعداد المواد التعليميَّة بمفهومها الواسع (كتب دراسية، وكتب مرجعية، وأنشطة وتدريبات، واختبارات ومقاييس).
5. يُساعِد في التصدي للتحديات التي تُواجِه تعليمَ اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وعلى رأسها مشكلة الازدواجية اللغويَّة.
6. يؤطِّر لبرامج إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وتدريبهم في أثناء الخدمة، ثم تقويم أدائهم.

7. يدعَم قدرةَ الأنساق التربويَّة في مجال تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها على التجدد، والتطوير المستمر.
8. يدعَم الإحساسَ لدى الأقطار العربية بأنَّها صاحبة قضية مشتركة تجمَع بينها، وأنَّه يلزَم تكاتُفُ الجهود حتى لا تضيع لغتُنا بين لغات العالَم، أو تُهمَّش قضاياها؛ ومِن ثَمَّ تذوب هويتنا. (طعيمة، ب2008، ص 2)

وينبغي أن تتوافر في الوثيقة عدة خصائص؛ من أهمِّها:

1. الشمول؛ بحيث تغطِّي مختلفَ مجالات تعليم اللُّغة العربية، سواءٌ من حيث: فنون الأداء اللغوي، أو مهاراته، أو مستوياته، أو مُعلِّميها، أو غير ذلك.
2. المرونة؛ بحيث تَصلُح للأقطار العربية على اختلاف ظروفها التعليميَّة، أو أُطُرها الثقافيَّة.
3. المجتمعية؛ بحيث تخدم المنظومة التعليميَّة، وتُشبِع الحاجات الحقيقية التي تُسهِم في رفع مستوى الأداء اللغوي.
4. المشارَكة؛ بحيث يُسهِم في مختلف مراحلها أطراف المنظومة التعليميَّة ممَّن تخدُمُهم هذه المعاييرُ، سواء في أثناء إعدادها أو تنفيذها أو تقويمها.
5. الاستمرارية؛ بحيث تَصلُح لمواجَهة المتغيرات الجديدة، وما يَشهَدُه مَيْدانُ تعليم اللُّغة من مستجِدَّات، سواء على مستوى التجارب أو البحوث.
6. القياس؛ حيث إن المستويات المعيارية حسب طبيعتها ينبغي أن تكون قابلةً القياس؛ وذلك في ضوء الصياغة الإجرائية لهذه المعايير، وما ينبثق عنها من مؤشِّرات.
7. الإقليمية؛ بحيث تخدُم الأقطار العربية كلها، مركِّزة على التوجُّهات العامَّة للثقافة العربيَّة الإسلاميَّة من دون التعرُّض لخصوصيات هذه الأقطار التي يُترك لها حقُّ معالَجتها بالمبادئ والآليات المناسِبة لها. (طعيمة، 2008ب، 45) (البيلاوي، 1994، ص140)

تنطلق الوثيقة من:

شكل (2)

منطلَقات وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

1. **أهداف معايير اللُّغة العربية للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى وتحديدها:**

- فَهْم اللُّغة التي يتلقَّاها الدارس) يستمع إليها أو يقرؤها) فَهْمًا صحيحًا.
- إنتاج اللُّغة العربية)تحدُّثًا، أو كتابةً) بصورة تُحقِّق للدارس أهدافَه من تعلم اللُّغة.
- فَهْم أساسيات الثقافة الإسلامية.
- فَهْم أساسيات الثقافة العربية.
- فَهْم أساسيات الثقافة العامَّة.
- التكامل الأفقي مع المقرَّرات التعليميَّة الأخرى من خلال فروع اللُّغة العربية وفنونها.
- فَهْم أساسيات التقابل اللغوي بين اللُّغة العربية، واللغة الأصلية للدارس.
- فَهْم أساسيات التقابل الثقافيّ بين الثقافة العربية الإسلامية، والثقافة الأصلية للدارس.
- تطبيق المهارات اللغويَّة والمعرفة الثقافيَّة.
- التدليل على استخدام التعلُّم مدى الحياة للاستمتاع، والإثراء الذاتيّ من خلال اللُّغة العربية. (الحديبي، وآخرون، 1438، ص 47)

كما أن لمعايير اللُّغة العربيةz z -بصورةٍ عامَّةٍ- مجموعةٌ من الأهداف، يمكن إجمالها في أن يُصبِح المتعلِّم قادرًا على:

- استخدام اللُّغة العربية بطريقة صحيحة، واستخدام الفصحى بدقة في أداء مهارات اللُّغة الأساسية الأربع.
- فَهْم النحو العربي، واستخدامه استخدامًا وظيفيًّا، بدلًا من النظر إلى النحو كغاية في حدِّ ذاتِه.
- فَهْم سِمات النصوص الأدبية وغير الأدبية، واستخدام هذه السمات في كتابة نصوص مشابهة.
- فَهْم الفصحى وتوظيفها بما يلائم الموقف، والمتلقِّي، وأهداف الخطاب.
- فَهْم الأدب العربي، وتذوقه من العصر الجاهلي، وحتى العصر الحديث.
- استخدام اللُّغة العربية لتطوير مهارات البحث والتقييم، وتوظيف ذلك في المنهج.
- التفكير المنطقيّ؛ لتأييد وجهة نظَر معينة أو معارضتها.
- احترام القِيَم المحليَّة، والإقليميَّة، والوطنيَّة، والدينيَّة، والإنسانيَّة.
- احترام مكانة الفصحى في الثقافات العربية والإسلامية (المجلس الأعلى للتعليم، 2004، ص15).

وكي تُحقِّق المعاييرُ أهدافها يجب أن:

- تُبنى على أُسُس تربوية واضحة وحديثة.
- تُتِيح المعاييرُ مساحةً كبيرةً للمعلِّمينَ للابتكار والإبداع، هذه المساحة تتيح للمعلِّمينَ أن يجتهدوا في تمكين الدارسين من إتقان مهارات اللُّغة العربية.
- تُسهِم المعايير في تغيير كبير في أدوار المعلِّمين؛ فالمعلِّمون الذي سيتعاملون مع المعايير، سيكونون قادرينَ على:

أ. تصميم المنهج الدراسيّ الملائم لطلابهم، وهم بذلك يوسِّعون أدوارهم، ويتجاوزون الدور التقليديّ الذي يغلب عليه التلقين المباشر للمنهج، وتقديمه للدارسين بطريقةٍ مباشرةٍ من دون أدنى تدخُّل من الدارسين.

ب. استخدام طرائق تدريس؛ تُحقِّق تفاعلًا وتواصلًا أفضلَ مع الدارس.

ج. توسع مفهوم التقويم، وتتجاوَز التقويم التقليديّ المستنِد إلى الاختبارات إلى التقويم البديل، والمستمر.

د. توفِّر فرص نمو مهني، وتطوير لقدرات المعلِّمين بشكل يلبِّي احتياجات الأدوار الجديدة. (الورثان، 2006، ص 20). (Eaton, Judith S,2012,p11)

2. **أهمية معايير الجودة لمؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:**

يمكن تحديد جوانب أهمية جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وبرامجها على النحو التالي:

أ. تسهيل مهمة الإدارة: حيث تُعَدّ المعايير الموجِّه لتشكيل القاعدة الأساسية لإجراءات العمل، ويُمكِن من خلالها وضعُ مستويات معيارية متوقَّعة ومرغوبة ومُتَّفَق عليها للأداء المؤسَّسيّ في كل جوانبه.

ب. السماح بالمقارَنة والتقويم: فالمعايير تُمثِّل مداخلَ للحُكم على الجودة في مجال معرفيّ معيَّن، وبها تُجرَى المقارَنةُ في سياقات مختلفة، وعلى نحو خاص في حال تقدُّم المؤسَّسة لطلب الاعتماد الأكاديمي.

ج. نَشْر ثقافة الجودة في المؤسَّسة: فمن الناحية المثالية فإن المتعاملين مع المؤسَّسة والعاملين فيها يتعلمون بشكلٍ أفضلَ في بيئة تقوم على أساس المعايير، وتكون سُبُلُ التطوير متاحةً أكثرَ فيما لو أدرَك العاملون أن ما يُنجَز من أعمال سيُقارَن مع معايير محدَّدة سلفًا، كما أن اتِّباع نظام للحوافز في سياق الاعتماد أكثر إنجازًا وموضوعيةً.

د. تضمَن المعاييرُ استمراريةَ الخبرة؛ فكل الجهود تتضافر؛ لتحقيق المعايير في كل البرامج الدراسيَّة، وفي كل المستويات.(Lueger, M. and Vettori, O ,2000,p11)

هـ. ضمان الوضوح والشفافية في تعامُلات المؤسَّسة، وحالات المساءلة الخارجية.

3. **علاقة المعايير بالجودة الشاملة:**

تتمثَّل عَلاقة معايير تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها بالجودة الشاملة في كونها:

أ. وسيلة لتحقيق الجودة النوعية لتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

ب. تُعَدّ منطلَقًا أساسيًّا لإصلاح التعليم، واعتماد مؤسَّسات اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وبناء الأدوات لقياس أداء مؤسَّسات التعليم وتقويمه.

ج. تُمثِّل إطارًا مرجعيًّا يتمُّ على أساسه بناء المؤشِّرات، ومقاييس التقدير.

د. ترتبط ارتباطًا وثيقًا بكلٍّ من الجودة الشاملة والاعتماد؛ وبذلك تكون معايير تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها المدخلَ الحقيقيَّ لتحقيق الجودة في تعليمها، ويصبح الاعتماد هو الاعترافَ بأن المؤسَّسة تُحقِّق معاييرَ الجودة الشاملة (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، 2005، ص 114). (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2014، ص 25) (El-khawas, 2001, 14).

4. **مستويات المعايير، وصياغاتها:**

عند صياغة مستويات المعايير يجب أن:

- تستنبط من الموضوعات المهمة التي تُشكِّل المحتوى التعليميَّ للُّغة العربية؛ علومًا، وفنونًا، ومهاراتٍ.
- تُشكِّل أهميةً للدارسين، وتُشبِع احتياجاتهم اللغويَّة.
- تُكتَب بصورة لا تفوق قدرةَ المعلِّم والدارسين خلالَ الفترة المحدَّدة لتدريسها.
- تُصاغ بوضوحٍ، وبصورة إجرائية يُمكِن تحويلُها لممارَسة تدريسيَّة، ومؤشِّرات للتقويم.
- توضع في صورة ليست سهلة التحقيق؛ وإنَّما يجب أن توضع معايير ذات مستوى عالمي؛ بحيث لا يقل الدارسون عن أقرانهم في أية دولة في العالَم.
- تشمل المعارف والمهارات اللغويَّة.
- تُقَيَّم بمستويات أداء متعددة. (باشيوه، والبراوي، 201، ص ص 99-100)
- تُوضِّح معايير المحتوى ما يجب أن يعرفه الدارس، وما الذي يستطيع القيام به، أما معايير المنهج؛ فينبغي أن تُوضِّح ما الذي يجب أن يَحدُث خلالَ العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.
- تَصِف مؤشِّراتُ الأداء مُكوِّنات نمو المعيار؛ أي المعارف والمهارات التي تقود إلى تحقيقه.
- تطور مستويات قياس الأداءRubrics لكلِّ معيارٍ، وهذا يُشكِّل أمرًا جديدًا يُميِّز حركة المعايير عن الحركات السابقة، ويُعَدّ في غاية الأهمية. (داود، عبدو الوهاب، 1999، ص ص -391 3912) (حيدر، عبد اللطيف، 2001، ص ص 4-5)

5. **الاتساق مع معايير تعليم اللغات الأجنبية:**

عند تطوير معايير تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها يجب الاستفادة من تجارب الدول المتقدِّمة في بناء معايير تعليم لغاتها للناطِقينَ بغيرها، واستقراء تلك المعايير يُلقِي الضوءَ حولَ أهمية اتِّساق معايير تعليم اللُّغة العربية بها؛ ذلك أنَّها تستهدِف:

- تعليم مهارات الاتصال في مواقف الحياة الحقيقية. Real-life Communication
- إكساب الدارس المهارات الضرورية؛ ليكون قادرًا على العيش في عصر العولمة، ويُصبِح مواطنًا كونيًّا. Global Citizen
- تنمية مهارات التفكير الناقد. Critical Thinking
- رَبْط اللُّغة الأجنبية بالمنهج المحوريّ. Core Curriculum
- ضرورة أن يعكس التقويمُ الكفاءةَ والأهدافَ التواصُليَّةَ للمعايير القومية أو المحلية.

(Kansas State Board of Education,2000,p7) (North Dakota Department of Public Instruction,2001,p1)

وهنـاك مَـنْ يُضِيـف عـددًا مـن الافتراضـات التـي ينبغـي أن تَنطَلِـق منهـا معايـير تعليـم اللُّغـة الأجنبيـة؛ بحيـث ينبغـي أن تتضمَّـن سـبعةَ أشـياء؛ هـي:

- تُحقِّق أداءً أكاديميًّا عاليًا. High A cademic Performance
- الاعتماد على النفس. Self-Reliance
- المهارات الحياتية. Life Skills
- مهارات التواصُل الفعَّال. Effective Communication Skills
- المُواطَنَة. Citizenship
- بناء شخصية سويَّة. Sound Character
- رَبْط تعليم اللُّغة بالفنون. Arts

6. **تكامُل مهارات اللُّغة، وأبعاد تعلُّمِها:**

- النظـر إلى اللُّغـة العربيـة (بوصفهـا لغـةً أجنبيـةً) عـلى أنَّهـا أداة أساسـية لتواصـل الناطـق بِلُغـاتٍ أخـرى مـع النَّاطِقـينَ بهـا.
- ضرورة ممارَسة دارس اللُّغة العربية الناطق بِلُغاتٍ أخرى مؤشِّرات الأداء والتدرب عليها.
- مراعاة هذه المعايير جوانب تعلُّم المهارة اللغويَّة)معرفيًّا، ومهاريًّا، ووجدانيًّا.

(Alrayes, Nasser, 2015,p 56)

- انعـكاس المعايـير إيجابيًّـا عـلى النمـو العقـلي، والبـدني، والاجتماعـيّ، والعاطفـي، والأخلاقـي لـدارِسِي اللُّغـة العربيـة مـن النَّاطِقـينَ بلغـات أخـرى، وتجعلهـم إيجابيـينَ في تعلُّمهـم، وقادريـنَ عـلى التنقيـب عـن المعرفـة، واسـتخدامها.
- التكامـل بـين المهـارات اللغويَّـة مـن ناحيـة، واسـتخدام هـذه المهـارات لأغـراض التواصُـل بهـا مـن ناحيـة أخـرى.
- تنميـة التوجُّهـات الثقافيَّـة لـدى دارِسِي اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى، ومـن أهمِّهـا التوجـه المحـلي، والإسـلامي، والعـربي، والعالمـي.
- تنميـة مهـارات التفكـير؛ لأنَّـه إحـدى الركائـز الرئيسـة لمعايـير تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى؛ إذ إن تنميـة مهـارات التفكـير تُعَـدّ مطلبًـا رئيسًـا لكافـة المناهـج الدراسـيَّة التـي تُقَـدَّم للدارسـين، ومنهـا مناهـج اللُّغـة.
- ينبغـي أن تتضمَّـن معايـير تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى المفاهيـم والميـول والاتجاهـات اللازمـة لعـصر العولمـة. (الحديبـي، وآخـرون، 1438، ص 57)

7. معايير مُقترَحة لجودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها:

مـن أهـم المراجَعـات التربويَّـة الكـبرى في القـرن الحـادي والعشريـن تقويـم كل مكـوِّن مـن مُكوِّنـات العمليَّـة التعليميَّـة، ومراجعتـه، والعنايـة بمحتـوى التعليم وجودتـه، وتوقُّعـات الأداء الأكاديمي للمتعلِّـم، والحـرص عـلى الوصـول إلى مسـتوى الإتقـان، الـذي صـار مطلبًـا أساسـيًّا، واتجاهًـا تربويًّـا مهـمًّا؛ لتحقيـق الجـودة الشـاملة للتعليـم.

ولقـد ترسَّـخَت حركـة المعايـير، ودعمتهـا مؤسَّسـاتُ التعليـم والمعنِيُّـون بـه، وانتـشرت حركـة المعايير عـلى المسـتوى الـدولي، حيـث تُطبَّـق المعايـير في كثـير مـن الأنظمـة التعليميَّـة في الـدول المتقدِّمـة والناميـة، وصـار إعـداد مسـتويات معياريـة قوميـة عـلى المسـتوى العـربي لمنظومـة التعليـم ضرورةً لإصـلاح التعليـم ومنطلَقًـا لـه؛ ولهـذا يُعَـدّ الإصـلاح القائـم عـلى المعايـير مـن أفضـل الاختيـارات؛ لتحسـين الجـودة النوعيـة للتعليـم، وتطويـره وتحديثـه، كـما أثبتـت التجـاربُ والممارَسـاتُ.

وتُترجم معايير الاعتماد الأكاديمي المختلفة:

- معايير الاعتماد البرنامجي.
- مؤشِّرات الأداء الرئيسة لبرنامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.
- المعايير الأكاديمية للبرنامج.

فالمعايـير تُترجَـم إلى مـؤشِّرات أداء كميـة وكيفيـة؛ لقيـاس مـدى توافُـر المُقوِّمـات المؤهِّلـة لإعطـاء شـهادة الاعتـماد، وهـذا يعنـي أن مـؤشِّرات الأداء جـزء رئيـس مـن منظومـة الاعتـماد، ورغـم إمكانية تنوُّعِهـا إلا أنَّهـا تلتقـي -في النهايـة- حـول الأهـداف التـي تحددهـا الـوزارة والمؤسَّسـات التابعـة لهـا، ويُشـترَط فيهـا أن تكـون واضحة ومُحـدَّدة. (باشـيوة والـبرواري، 2011، 111)

فمعايير الاعتماد المؤسَّسي يجب أن يتحقق فيها:

- الوضـوح والتحديـد؛ بمعنـى توضيـح عمـل اللجـان الرئيسـة والفرعيَّـة، وتحديـد طبيعـة العمل والإشراف.
- المرونـة؛ أي بالإمـكان تطبيقهـا مِـنْ قِبَـل جميـع المؤسَّسـات التعليميَّـة، وقابلـة للتعديـل، والاعـتراف بالاختـلاف والتنـوع والهويـة، وتُشـجِّع الإبـداعَ.
- ضمان تلبية متطلَّبات العولمة.
- مشارَكة المُستفِيدينَ وأصحاب المصالح في تحديدها وصياغتها.
- مجتمعية؛ أي تُلبِّي احتياجات المجتمع وتوقعاته.
- مُعدَّة بالإجماع؛ أي موافِقة جميع أعضاء فريق العمل عليها.

وبالنسبة للمعايير الأكاديمية؛ فينبغي اتصافها بـ:

- الموضوعيَّة؛ فتركيزها يجب أن يكون على ناتج التعلُّم، ولا يتخلَّف في تفسيرها.
- الشمول؛ لتغطِّي جوانبَ المجال، وموضوعاته.
- قابلية الإنجاز؛ أي: تتحوَّل إلى ممارَسات تدريسية يمكن قياسُها، أو ملاحظتُها في سلوك المُتعلِّمينَ.
- الارتباط بالنواتج (المخرَجات).
- التنظيم والاستمرار، بمعنى التدرُّج والتسلسل، والتتابع الأفقي والرأسي.

8. **أنشطة مُقترَحة لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها:**

تتنوَّع الأنشطة المتعلِّقة بالمعايير على النحو التالي:

الأول: أنشطة ذات صفة مؤسسية، مثال ذلك إدارة الأنشطة غير الصَّفِّيَّة، أو مدى جاذبية مقر المؤسَّسة التعليميَّة ومَرافِقها.

الثاني: أنشطة ومهام مؤسَّسيَّة عامة، وهي ذات تأثير كبير في البرامج، ومثال ذلك توفير مصادر التعلُّم من خلال المكتبة، أو عمليات التوظيف والترقية لهيئة التدريس، وتقويم هذه الأنشطة والمهامّ على المستوى المؤسَّسيّ يتم بصورةٍ عامَّةٍ، كما تهتم بجودة الإدارة، والخدمات المقدَّمَة للمؤسَّسة التعليميَّة، ومدى فاعلية دعم هذه الأنشطة والمهامّ لجميع البرامج في المؤسَّسة التعليميَّة. (Middle States Commission on Higher Education , 2015,p4)

أما في حالة تقويم البرامج فإن هذه الأنشطة يُنظَر إليها من منظور يتعلَّق بذلك البرنامج؛ فعلى سبيل المثال: قد تكون المكتبةُ متميزةً في كثير من الجوانب؛ لكنها لا تحتوي المواد أو المصادر التي تدعم برنامجًا محدَّدًا، في هذه الحالة قد يحصل المعيار المتعلق بمصادر التعلُّم على تقديرٍ عالٍ نسبيًّا في التقويم المؤسَّسيّ؛ لكنَّه سيحصل على تقدير منخفض في التقويم من منظور البرنامج المعني في تقويم البرامج. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009، ص5)

الثالث: أنشطة ذات علاقة مباشرة بتخطيط البرامج وتنفيذها: ومثال ذلك، مدى مناسَبَة النواتج التعليميَّة المستهدَفَة للطلبة، وجودة عملية التعليم في البرنامج؛ ففي التقويم المؤسَّسيّ ينبغي النظر بصورة شمولية إلى هذه الأنشطة والعناصر في جميع البرامج، ثم يتم الحكمُ على نقاط القوة والضَّعْف في البرامج التي تُقدِّمها المؤسَّسة التعليميَّة بشكلٍ عامٍّ، مع احتمال تحديد تفاوُت كبير بين البرامج.

وفي أي تقويم مؤسسيّ، ينبغي أن ينصبَّ جزءٌ كبيرٌ من الاهتمام بمجال التعليم والتعلُّم على فاعلية العمليات التي تضمَن أن جميع البرامج تتَّسِم بالجودة العالية، وعلى مراقَبة الأداء، ودعم عمليات التحسين في كل البرامج التعلُّمِيَّة في المؤسَّسة التعلُّمِيَّة، وأيُّ تقويم للتعلُّم والتعليم بهدف التقويم المؤسَّسيّ يتم -عادةً- بالحصول على صورة أو فكرة عامة (بروفايل) عن الأداء. (Hamdatu Ahmed & Siddiek,2013,P 107)(حافظ، وعباس، 2015، ص 98) (الزهراني، سعد، 2009، ص ص 23-26)

4

الفصل الرابع

إجراءات البرنامج

الفصل الرابع
إجراءات البرنامج

يتضمَّن الفصل خطوات بناء وتقنين:

أ. **وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.**

ب. **مؤشِّرات الأداء الرئيسة بالمؤسَّسة.**

المعايير الأكاديمية للبرنامج ومستوياتها:

استهدَف البرنامجُ الحالي إعداد منظومة معايير الاعتماد البرامجي لمؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وتطلَّب هذا مراجَعةَ الدراسات السابقة والتجارب الإقليمية والدولية في المجال، وتحليل الجوانب النظرية وتفسيرها فيما يتَّصل بالجودة الشاملة، والاعتماد المؤسَّسيّ والبرامجيّ، وجرَت إجراءات البرنامج على النحو التالي:

أولًا: أ. وثيقة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

من منطلَق:

- الإطار النظريّ للبرنامج، وما تناوَلَه من تأصيل للمفهومات النظرية المتعلِّقة بالجودة، والاعتماد المؤسَّسيّ، والاعتماد البرنامجي، ووثيقة المستويات المعيارية.
- عَرْض التجارب الإقليمية والعالمية في المجال، ورَصْد ما أسفَرَتْ عنه من معايير جودة المؤسَّسات، والمعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة.
- أُعدَّت قائمة لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وصِيغت القائمة في صورة استبانة.

تكوَّنت استبانة معايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها من (6) ستة مجالات:

1. الرؤية والرسالة.
2. إدارة البرنامج.
3. الطلاب.
4. نواتج التعلُّم.
5. معايير معلم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

6. بيئة التعلُّم بالمؤسَّسة.

عُرضت الاستبانة -في صورتها المبدئية- في ورشة عَمَل تحكيمية ضمنَ فعاليات مؤتمر تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها الذي نظَّمَه المركز التربوي للُّغة العربية، في الفترة من (31 من يناير إلى 1 من فبراير 2020م) عمل، شارَك فيها مشرفو اللُّغة العربية، ومسؤولو التدريب، وممثِّلون من مؤسَّسات إعداد المعلِّمين بالدول الأعضاء بالمكتب؛ لمناقَشة المعايير وإبداء الرأي حولَها، وكانت آراؤهم على النحو التالي:

جدول (1)

يوضح نِسَب الموافقة على بنود تحكيم معايير جودة المؤسَّسات

م	البند	درجة الموافَقة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1	تفي المعايير بالمتطلَّبات الوطنية والإقليمية لتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.	%72,5	% 27,5	
2	تتَّسق مع الممارَسات العالميَّة.	%52,5	%37,5	%10
3	تغطِّي الأنشطة المختلفة لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.	%52,5	%42,5	%5
4	تركِّز على المخرَجات والأثر.	%62	,%32,5	%4
5	تقدِّم تصوُّرًا لما سيكون عليه البرنامج.	%62	%35	%5
6	تؤكِّد على أن الجودة المؤسَّسيَّة والبرامجية، وأن ضمان الجودة مسؤولية المؤسَّسات التعليميَّة في المقام الأول.	%65	%35	
7	تراعي طبيعةَ التعليم والتعلُّم في مجالات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.	%70	%25	%5
8	تُركِّز على المستفيد الأول وهو الدارس.	%100		
9	تتوافق معايير البرنامج مع نطاق الاعتماد المؤسَّسيّ.	%60	%40	
10	يمكن تطوير معايير ومؤشِّرات جديدة تقوم عليها المعايير؛ لضمان معالَجة أي عمليات قصور حُدِّدت في أثناء عملية القياس، وكذلك لتعكس الممارَسات الجيدة المعترَف بها دوليًّا.	%70	%30	

ويتضح من الجداول أن نِسَب الموافَقة كانت على النحو التالي:

– بدرجةٍ كبيرةٍ بنِسب تتراوح بين (52,5 %) إلى (100 %).

– وبدرجة متوسطة بنِسَب تتراوح بين (27.5%) إلى (40 %).

– وبدرجة قليلة بنِسَب تتراوح بين (5 %) إلى (10 %).

وجاءت الصورة النهائية للوثيقة على النحو التالي[1]

أ. تضمَّن كلُّ مجال المعايير الآتية:

جدول (2)

يُبيِّن الصورة النهائية لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
1	الرؤية والرسالة والأهداف	2	10
2	إدارة المؤسَّسة	3	29
3	الطلاب	3	21
4	نواتج التعلُّم	9	87
5	بيئة التعلُّم بالمؤسَّسة	8	77
المجموع		25	215

ب. بصورة إجماليَّة تضمَّنت الوثيقة:

جدول (3)

يُبيِّن مجالات الجودة، ومعاييرها، وعدد المؤشِّرات لكل معيار

الوحدة	العدد
المجالات	5
المعايير	25
المؤشِّرات	215

(1) ملحق (1).

ب. مؤشِّرات الأداء الرئيسة بالمؤسَّسة:

أُعدت قائمة بمؤشرات الأداء للبرنامج[1]، وتضمَّنت:

- المؤشِّر: شملت أربعة عشر مؤشِّرًا.
- رمز المؤشِّر.
- الوصف: قياس النِّسب مقارنةً بأخرى، وقياس رضا المُستفِيدينَ.
- أداة القياس: تنوَّعت ما بين الإحصاءات، واستطلاع الرأي بحسب الهدف المتوخَّى.
- المعيار: شملت المعاييرَ التي تضمنتها القائمةُ.

ثانيًا: المعايير الأكاديمية للبرنامج ومستوياتها:

تكوَّنت قائمة معايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، من:

أولًا: معايير المفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها، وتتضمَّن:

أ. المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها.

ب. المفاهيم الصرفية والنحوية وتطبيقاتها.

ج. المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها.

ثانيًا: معايير مهارات اللُّغة، وتشمل:

أ. معايير الاستماع.

ب. معايير التحدُّث

ج. معايير القراءة.

د. معايير الكتابة.

هـ. معايير المفردات، والثروة اللغويَّة.

ثالثًا: معايير الدراسات الأدبية:

أ. المصطلحات البلاغية.

ب. التحليل الأدبي والتذوق.

أُعِدَّت المعايير الأكاديمية في استبانة عُرضت -في صورتها المبدئية- في ورشة عَمَل تحكيمية ضمنَ فعاليات مؤتمر تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها الذي نظَّمَه المركز التربوي للُّغة العربية،

(1) ملحق (2).

في الفترة من (31) من يناير إلى (1) من فبراير (2020م)، شارك فيها مشرفو اللُّغة العربية، ومسؤولو التدريب، وممثِّلون من مؤسَّسات إعداد المعلِّمين بالدول الأعضاء بالمكتب؛ لمناقَشة المعايير وإبداء الرأي حولَها، ويمكن توضيح آرائهم من حيث درجات الموافَقة على البنود في الجدول التالي:

جدول (4)

يوضح نِسَب الموافَقة على بنود تحكيم المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

م	البند	درجة الموافَقة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1	تُراعي التدرجَ في مستويات الكفاءة اللغويَّة.	% 83	% 17	
2	تعكس مؤشِّرات الأداء مستوى الكفاءة اللغويَّة.	% 76	% 24	
3	تُعنى بالوظيفة التواصُليَّة للُّغة.	% 80	% 20	
4	تُركِّز على أداء مهامّ تواصليَّة.	% 76	% 24	
5	تُعنى باكتساب المهارات اللغويَّة.	% 65	% 35	
6	تُعنى بدراسة اللُّغة في مواقف لغويَّة واجتماعيَّة واتصاليَّة.	% 65	% 35	
7	تستخدم المواد الأصيلة؛ لتوفير بيئة تُحقِّق الغمر اللغوي.	% 65	% 23,5	% 11,5
8	تراعي الاحتياجات اللغويَّة لدارس العربية.	% 76	% 24	
9	تؤكِّد على دور الدارس في مواقف الاتصال اللغوي.	% 53	% 47	
10	تُتيح فرصًا للتفاعُل اللغوي في المواقف التواصُليَّة.	% 76	% 24	
11	تيسِّر عمليات ممارَسة اللُّغة واستعمالها.	% 71	% 29	
12	ترتبط بالمجالات العامَّة للاتصال اللغوي (الخاصّ، والعامّ، والوظيفيّ، والتعليميّ).	% 65	% 35	
13	تربِط بينَ: التعليم، والتقويم، والأداء.	% 82	% 18	

ويتَّضح من الجداول أن نِسَب الموافَقة كانت على النحو التالي:

– بدرجةٍ كبيرةٍ تراوحت النِّسب بين (65 %) إلى (82 %).

– وبدرجة متوسطة تراوحت النِّسب بين (17 %) إلى (35 %).

– وبدرجة قليلة بنسبة (11,5 %).

جاء عدد المعايير والمؤشرات في المجالات الثلاثة[1] على النحو التالي:

المجال الأول: معايير المفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها.

جدول (5)

يُبيِّن عدد المعايير وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة فيما يتصل بالمفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها

المجالات		المفاهيم الصوتية		المفاهيم الصرفية والنحوية		المفاهيم الإملائية	
المستويات		المعايير	المؤشِّرات	المعايير	المؤشِّرات	المعايير	المؤشِّرات
مبتدئ	أ	3	15	4	12	-	-
	ب	3	16	4	27	-	-
	ج	3	17	9	62	-	-
متوسط	أ	2	5	12	89	2	19
	ب	2	6	9	57	2	15
	ج	3	8	10	64	2	11
متقدِّم	أ	2	6	12	84	2	13
	ب	2	5	15	78	2	11
	ج	2	5	17	91	2	9
المجموع		22	83	92	564	12	78

(1) ملحق (3).

المجال الثاني: معايير المهارات اللغويَّة والثروة اللغويَّة:

جدول (6)

يُبيِّن عددَ المعايير وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة فيما يتَّصل بالمهارات اللغويَّة والثروة اللغويَّة

المجالات		الاستماع		التحدُّث		القراءة		الكتابة		المفردات	
المستويات		المعايير	المؤشِّرات	المعايير	المؤشِّرات	المعايير	المؤشِّرات	المعايير	المؤشِّرات	المعايير	المؤشِّرات
مبتدئ	أ	4	14	3	14	4	32	5	30	4	12
	ب	5	17	5	36	4	36	4	32	3	8
	ج	5	21	3	19	3	28	5	39	3	10
متوسط	أ	7	27	4	29	2	29	5	29	2	14
	ب	7	26	5	38	2	19	4	23	2	11
	ج	7	39	3	24	3	16	4	37	4	25
متقدم	أ	8	58	6	36	2	17	7	35	2	10
	ب	6	34	5	27	4	32	3	17	3	12
	ج	6	26	4	31	4	29	5	21	5	32
المجموع		55	262	38	254	28	238	42	263	28	134

المجال الثالث: معايير التذوق البلاغي:

جدول (7)

عدد المعايير وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة فيما يتَّصل بالدراسات الأدبية

المجالات		المصطلحات البلاغية		التحليل الأدبي والتذوق	
المستويات		المعايير	المؤشِّرات	المعايير	المؤشِّرات
مبتدئ		-	-	-	-
		-	-	-	-
		-	-	-	-
متوسط	الأول	2	17	-	-
	الثاني	3	17	-	-
	الثالث	3	26	-	-
متقدّم	الأول	4	22	3	17
	الثاني	3	22	3	23
	الثالث	4	20	4	37
المجموع		19	124	10	77

5

الفصل الخامس

النتـــائج

الفصل الخامس
النتائج

يعرض هذا الفصل ما أسفَر عنه المشروع البحثي من نتائج على النحو التالي:

أولًا: أ. وثيقة جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطقينَ بغيرها:

جاءت الوثيقة في صورتها النهائية متضمِّنةً:

جدول (8)

مجالات الجودة ومعاييرها وعدد المؤشِّرات لكل معيار

مجال	رقم المعيار		عدد المؤشِّرات
1	الرؤية والرسالة		
	1	توجَد رؤية ورسالة وأهداف للمؤسَّسة.	4
	2	تعكِس الرؤية والرسالة تطلُّعات المؤسَّسة في تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.	6
2	إدارة البرنامج		
	1	تعتمِد المؤسَّسة معاييرَ موضوعيةً لاختيار القيادات، وتنظيم عملهم.	11
	2	تتبنَّى إدارة المؤسَّسة التخطيط الإستراتيجيّ.	4
	3	تُطبِّق إدارة المؤسَّسة نظامًا لضمان الجودة.	14
3	الطلاب		
	1	سياسات القَبول بالمؤسَّسة.	7
	2	الخدمات الطلابية.	7
	3	الأنشطة الطلابية.	7

مجال	رقم المعيار		عدد المؤشِّرات
4		نواتج التعلُّم	
	1	تنمية المهارات اللغويَّة لدى الدارس.	4
	2	استخدام اللُّغة العربية تواصليًّا.	5
	3	تزويد الدارس ببعض المهارات الحياتيَّة.	8
	4	تُكسِب برامجُ تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها الدارسَ الجوانبَ الوجدانيةَ الإيجابيةَ.	6
	5	استعمال الخطاب بصورة ملائمة من الناحية اللّغوية الاجتماعيّة.	12
	6	تكوين رصيد معرفيّ عن الثقافة العربية الإسلامية.	18
	7	ممارَسة سلوكيات مقبولة عربيًّا.	7
	8	اكتساب المفاهيم الاجتماعيَّة العربيَّة والإسلاميَّة.	14
	9	يُطبِّق البرنامجُ أدوات قياس مُخرَجات التعلُّم المستهدَفَة لبرنامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها وفقَ مستويات مقبولة.	4
5		بيئة التعلُّم بالمؤسَّسة	
	1	توافُر مبنى مَدرَسيّ يستوفي المواصفات التربويَّة.	11
	2	يتوافر بالبرنامج مصادر التعلُّم.	6
	3	تتوافر في بيئة التعليم والتعلُّم الممارَسات المسانِدة.	6
	4	تهيئ البيئة مواقف للتعلُّم.	8
	5	تتوافر في بيئة التعلُّم مواصفات بيئة التعلُّم الفعَّالة.	8
	6	تهيئ الفرص لممارَسة إستراتيجيات التعليم والتعلُّم.	32
	7	تدعم المؤسَّسة العَلاقات الإنسانية بين أعضائه والمجتمع المحلي.	3
	8	تُوفِّر المؤسَّسة مناخًا داعمًا لثقافة المُواطَنة، والانتماء، واحترام القانون.	3

ب. مؤشِّرات الأداء:

أعدت مؤشِّرات الأداء على النحو التالي:

جدول (9)

يُبيِّن مؤشِّرات الأداء لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
1	الرؤية والرسالة	2	10
2	إدارة المؤسَّسة	3	29
3	الطلاب	3	21
4	نواتج التعلُّم	9	87
5	بيئة التعلُّم بالمؤسَّسة	8	77
المجموع		25	215

ثانيًا: المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

جاءت الصورة النهائية للمنظومة على النحو التالي:

شكل (3)

يوضح المجالات، والمعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

أولًا: المفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها:

المجال الأول: المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها:

تضمَّـن المجـال الأول: المفاهيـم الصوتيـة وتطبيقاتهـا (22) معيـارًا، انبثـق عنهـا (83) مـؤشرًا، في المسـتويات الثلاثـة: المبتـدئ، والمتوسـط، والمتقـدِّم، ومـا يتضمَّنـه كلُّ مسـتوى مـن مسـتويات فرعيـة، ويعـرض الجـدول (10) التفصيـلات الخاصـة بهـذا المجـال.

جدول (10)

عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمفاهيم الصوتية وتطبيقاتها في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	أ	3	15
	ب	3	16
	ج	3	17
المتوسط	أ	2	5
	ب	2	6
	ج	3	8
المتقدّم	أ	2	6
	ب	2	5
	ج	2	5
المجموع		22	83

المجال الثاني: المفاهيم الصرفية والنحوية وتطبيقاتها:

تضمَّن المجال الثالث: المفاهيم الصرفية والنحوية وتطبيقاتها (92) معيارًا، انبثق عنها (564) مؤشرات، في المستويات الثلاثة: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم، وما يتضمَّنه كلٌّ مستوى من مستويات فرعية، ويعرض الجدول (11) التفصيلات الخاصة بهذا المجال.

جدول (11)

عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمفاهيم

الصرفية والنحوية وتطبيقاتها في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	أ	4	12
	ب	4	27
	ج	9	62
المتوسط	أ	12	89
	ب	9	57
	ج	10	64
المتقدّم	أ	12	84
	ب	15	78
	ج	17	91
المجموع		92	564

المجال الثالث: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها:

تضمـن المجـال الثـاني: المفاهيـم الإملائيـة وتطبيقاتهـا (12) معيـارًا، انبثـق عنهـا (78) مـؤشرًا، في المسـتويين: المتوسـط، والمتقـدم، ومـا يتضمَّنـه كلُّ مسـتوى مـن مسـتويات فرعيـة، ويعـرض الجـدول (12) التفصيـلات الخاصـة بهـذا المجـال.

جدول (12)

عدد المعايير وعدد المؤشِّرات للمفاهيم الإملائية وتطبيقاتها في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	أ	-	-
	ب	-	-
	ج	-	-
المتوسط	أ	2	19
	ب	2	15
	ج	2	11
المتقدّم	أ	2	13
	ب	2	11
	ج	2	9
المجموع		12	78

ثانيًا: مهارات اللُّغة:

المجال الأول: معايير الاستماع:

تضمَّن المجال الأول: معايير الاستماع (55) معيارًا، انبثق عنها (262) مؤشرًا، في المستويات الثلاثة: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدّم، وما يتضمَّنه كلُّ مستوى من مستويات فرعية، ويعرض الجدول (13) التفصيلات الخاصة بهذا المجال.

جدول (13)

عدد معايير الاستماع وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	الأول	4	14
	الثاني	5	17
	الثالث	5	21
المتوسط	الأول	7	27
	الثاني	7	26
	الثالث	7	39
المتقدّم	الأول	8	58
	الثاني	6	34
	الثالث	6	26
المجموع		55	262

المجال الثاني: معايير التحدُّث:

تضمَّـن المجـال الثـاني: معايـير التحـدُّث (38) معيـارًا، انبثـق عنهـا (254) مـؤشِّرًا، في المسـتويات الثلاثـة: المبتـدئ، والمتوسـط، والمتقـدم، ومـا يتضمَّنـه كلُّ مسـتوى مـن مسـتويات فرعيـة، ويعـرض الجـدول (14) التفصيـلات الخاصـة بهـذا المجـال.

جدول (14)

عدد معايير التحدُّث وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	الأول	3	14
	الثاني	5	36
	الثالث	3	19
المتوسط	الأول	4	29
	الثاني	5	38
	الثالث	3	24
المتقدّم	الأول	6	36
	الثاني	5	27
	الثالث	4	31
المجموع		38	254

المجال الثالث: معايير القراءة:

تضمَّن المجال الثالث: معايير القراءة (28) معيارًا، انبثق عنها (238) مؤشرًا، في المستويات الثلاثة: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدّم، وما يتضمَّنه كلُّ مستوى من مستويات فرعية، ويعرض الجدول (15) التفصيلات الخاصة بهذا المجال.

جدول (15)

عدد معايير القراءة وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	الأول	4	32
	الثاني	4	36
	الثالث	3	28
المتوسط	الأول	2	29
	الثاني	2	19
	الثالث	3	16
المتقدّم	الأول	2	17
	الثاني	4	32
	الثالث	4	29
المجموع		28	238

المجال الرابع: معايير الكتابة:

تضمَّـن المجـال الرابـع: معايـير الكتابـة (41) معيـارًا، انبثـق عنهـا (263) مـؤشِّرًا، في المسـتويات الثلاثـة: المبتـدئ، والمتوسـط، والمتقـدّم، ومـا يتضمَّنـه كلُّ مسـتوى مـن مسـتويات فرعيـة، ويعـرض الجـدول (16) التفصيـلات الخاصـة بهـذا المجـال.

جدول (16)

عدد معايير الكتابة وعدد المؤشِّرات في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	الأول	5	30
	الثاني	4	32
	الثالث	5	39
المتوسط	الأول	5	29
	الثاني	4	23
	الثالث	4	37
المتقدّم	الأول	7	35
	الثاني	3	17
	الثالث	5	21
المجموع		41	263

المجال الخامس: معايير المفردات والثروة اللغويَّة:

تضمَّن المجال الخامس: المفردات والثروة اللغويَّة (28) معيارًا، انبثق عنها (134) مؤشرًا، في المستويات الثلاثة: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدّم، وما يتضمَّنه كل مستوى من مستويات فرعية، ويعرض الجدول (17) التفصيلات الخاصة بهذا المجال.

جدول (17)

عدد المعايير وعدد المؤشِّرات لمعايير المفردات والثروة اللغويَّة في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	أ	4	12
	ب	3	8
	ج	3	10
المتوسط	أ	2	14
	ب	2	11
	ج	4	25
المتقدّم	أ	2	10
	ب	3	12
	ج	5	32
المجموع		28	134

ثالثًا: معايير الدراسات الأدبية:

المجال الأول: معايير المصطلحات البلاغية:

تضمَّـن المجـال الأول: البلاغـة (19) معيـارًا، انبثـق عنهـا (124) مـؤشرًا، في المسـتويين: المتوسـط، والمتقـدّم، ومـا يتضمَّنـه كلُّ مسـتوى مـن مسـتويات فرعيـة، ويعـرض الجـدول (18) التفصيـلات الخاصـة بهـذا المجـال.

جدول (18)

عدد المعايير وعدد المؤشِّرات في المصطلحات البلاغية في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	أ	-	-
	ب	-	-
	ج	-	-
المتوسط	أ	2	17
	ب	3	17
	ج	3	26
المتقدّم	أ	4	22
	ب	3	22
	ج	4	20
المجموع		19	124

المجال الثاني: التحليل والتذوق الأدبي:

تضمَّن المجال الثاني: معايير التحليل الأدبي (10) معايير، انبثق عنها (77) مؤشرًا، في المستوى المتقدِّم، وما يتضمَّنه من مستويات فرعية، ويعرض الجدول (19) التفصيلات الخاصة بهذا المجال.

جدول (19)

عدد المعايير وعدد المؤشِّرات في التحليل والتذوق الأدبي في المستويات المختلفة

المستوى		عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
المبتدئ	الأول	-	-
	الثاني	-	-
	الثالث	-	-
المتوسط	الأول	-	-
	الثاني	-	-
	الثالث	-	-
المتقدّم	الأول	3	17
	الثاني	3	23
	الثالث	4	37
المجموع		10	77

المراجع

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- آل رفعة، مسفر بن جبران (2015م)، «تصوُّر مقترَح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المدرسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجُّهات العالميَّة». مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية (2)، ص ص 119-155.
- إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2007م)، «منظومة تكوين المعلِّم في ضوء معايير الجَوْدَة الشاملة»، ط 2، عمَّان: دار الفكر، ناشرون وموزعون.
- أحمد، أشرف محمود، وحسين: محمد جاد (2009م)، «ضمان جودة مؤسَّسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية»، القاهرة: عالم الكتب.
- إدوارد ديمنج، وروبرت هاغسترم، (مترجم)(2009م)، «إدارة الجودة الشاملة، أسس ومبادئ». القاهرة: دار كنوز.
- إيفان: جيمس، وديـن: جيمس (2009م)، «الجودة الشاملة: الإدارة والتنظيم والإستراتيجية»، ترجمة: سرور علي إبراهيم سرور، الرياض: دار المريخ للنشر.
- باشيوه، حسن والبراوي، نزار عبد المجيد (2011م)، «إدارة الجودة مدخل للتميز والريادة؛ مفاهيم وأسس وتطبيقات». الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- البلاوي، حسن (1994م)، «خصخصة التعليم العالي العربي». الرياض، العدد 50.
- بدوي، محمود فوزي أحمد، «إدارة التعليم والجودة الشاملة»، الإسكندرية: دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.
- البكر، محمد (2001م) «أُسُس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسَّسات التربويَّة والتعليميَّة»، المجلة التربويَّة، (60)، (جامعة الكويت)، مج 15.
- البهواشي، السيد عبد العزيز (2007م)، «الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي»، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- توصيفات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تعليم مهارة المحادَثة للأطفال النَّاطِقينَ بغير العربية http://Learning.aljazeera.net-5 مايو 2019 – 11.55
- توصيفات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تعليم مهارات الاستماع للأطفال النَّاطِقينَ بغير العربية http://Learning.aljazeera.net 16مايو 2019 – 11.40

– توفيق، عبد الرحمن (2003م)، «الجودة الشاملة: الدليل المتكامل». مصر: مركز الخبرات.

– الثقفي، أحمد بن علي سالم، مبارك، عبد الحليم موسى (2009م)، «مدى مناسَبَة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب»، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

– جوتشن، محمد حقّي (2015م)، "منهج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها حسب الإطار الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2"، عالم الفكر، 44(2).

– حافظ، عبد الناصر علك وعباس، حسين وليد حسين (2015م)، «الاعتماد الأكاديمي وتطبيقات الجودة في المؤسَّسات التعليميَّة». عمَّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

– الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم (2016م)، «إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات»، مجلة الأثر (25).

– الحديبي، علي عبد المحسن وقاسم، محمد جابر والحجوري، صالح عياد، وشيخ، أحمد محمد (2017م)، «معايير تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى»، الرياض: مركز الملك عبد العزيز لخدمة اللُّغة العربية.

– (2017م)، "تصوُّر مقترَح للتغلُّب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى"، مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر، (1)، مج 33، ص ص 1-56.

– الحضراوي العربي (2019م)، "تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل"، المجلة العربية للناطِقِينَ بغيرها، (2).

– حيدر، عبد اللطيف حسين (2001م)، «حركة المعايير وتطوير المناهج الدراسيَّة، ورقة عمل غير منشورة أُلقيت في كلية التربية»، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

– داود، عبد الوهاب زكريا (1999م)، «معايير اختيار التراكيب النحويَّة الأساسية في تعليم اللُّغة العربية بوصفها لغة ثانية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أسيوط.

– الدهشان، جمال علي (2007م)، «الاعتماد الأكاديمي - الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية»، المؤتمر السنوي لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، (19-154) مجلد (7).

- الريس، ناصر بن سعود (2015م)، «الاعتماد الأكاديمي جسر التكامل بين التعليم العامّ والتعليم الجامعيّ (تصور مقترَح)»، مجلة التربية وعلم النفس، (53)، جامعة الملك سعود ص ص43-59.
- الزركوكشي، نبيل إبراهيم (2013م)، «المؤسَّسات التربويَّة والجودة الشاملة النظرية والتطبيق، الحوار المتمدن - العدد 4292، 2013-12-1 - http://www.ahewar.org 2019/9/6
- الزهراني، سعد (2009م)، «دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية»، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- زيدان سلمان، (2010م)، «إدارة الجودة الشاملة: الفلسفة ومداخل العمل»، الجزء الثاني، عمَّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- سليمان، محمود جلال الدين (2017م)، "الإطار المرجعيّ لمعايير الكفاءة الاتصاليَّة الشفويَّة لدارسي اللُّغة النَّاطِقينَ بغيرها في ضوء مدخل تحليل الخطاب"، بحث منشور بمؤتمر تعليم اللُّغة العربية النَّاطِقينَ بغيرها (توقُّعات وتحديات)، جامعة كيرالا الهندية، 13-15 فبراير (2017م).
- «معايير الكفاءة الاتصاليَّة الشفويَّة في برامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في ضوء علم اللُّغة الاجتماعيّ»، بحث منشور بمؤتمر تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها المعايير والإستراتيجيات. (20-21 نوفمبر 2017م) مركز اللُّغة العربية والترجمة - جامعة قناة السويس.
- "معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية"، المجلة الدولية للبحوث التربويَّة، 2(2).
- الشافعي، إبراهيم أحمد، ويوسف، السيد العربي (2018م)، "نحو معايير خاصة بجودة مؤسَّسات تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها"، مؤتمر تعليم العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: الفرص والتحديات، المركز التربوي للُّغة العربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الإماراتية والجامعة القاسمية، 31 من يناير - 1 من فبراير (2018م).
- الشمراني، حسن محمد آل مساعد (2013م)، «الاعتماد الأكاديمي لبرامج اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها: تجربة معهد اللُّغة العربية بجامعة الملك سعود في الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي أُنموذجًا»، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يونيو (2013م)، ص ص 220-275.

– الشيخ، سليمان وأحمد نعيمة، (2004م)، «تحديات ومُعوِّقات جودة التعليم»، المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، المنظَّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – بيروت.

– الصرايرة، خالد أحمد، العسَّاف، ليلى (2008م)، «الجودة الشاملة والتميز في المؤسَّسات التعليميَّة»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم (1)، الأردن، جامعة مؤتة، ص ص 1-46.

– طعيمة، رشدي أحمد (2006م)، «معاهد تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها (اتجاهات التطوير، ومعايير الاعتماد، ومؤشِّرات الجودة)، العربية للناطِقِينَ بغيرها، (3)»، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالميَّة، السودان، ص ص 93-160.

– طعيمة، رشدي أحمد (محرر) (2008)، «الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشِّرات التميز ومعايير الاعتماد الأُسُس، والتطبيقات». ط 2، عمَّان: دار المسيرة.

– ، (2008)، «وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللُّغة العربية»، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة.

– عبد الرحمن المديرس، وإبراهيم الحسين (2006م)، «رحلة الجودة الشاملة في تعليمنا»، إصدارات مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة في التعليم – الإحساء.

– عبد الرحيم، نجاح زكي (2010م)، «الجودة الشاملة في التعليم»، عمَّان، دار البداية ناشرون وموزعون.

– عبد المعطي، هشام، «أثر الجودة والاعتماد على تطوير وتحسين المؤسَّسات التعليميَّة»، المنظَّمة العربية لضمان الجودة في التعليم، (1-13) أثَر الجودة والاعتماد في التعليم، المؤتمر العلمي السابع، الدار البيضاء، المغرب، (7-8) من ديسمبر (2015م).

– العتيبي منصور نايف، والربيع، علي أحمد حسن (2012م)، «تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE»، المجلة الدولية التربويَّة المتخصِّصة، 1(9).

– علي، إسلام يسري (٢٠١٦م)، "التحدِّيات المؤسَّسيَّة في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا"، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها. ص ص ١٢٣- ١٥٢

– العلي، عبد الستار، (2008م)، «تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة»، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– عُليمات، صالح ناصر، (2013م)، «إدارة الجودة الشاملة في المؤسَّسات التربويَّة - التطبيق ومقترَحات التطوير»، الإصدار الثاني، عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- العوضي، السيد محمد سالم (2016م)، "واقع تدريس العربية في ماليزيا (جامعة المدينة أنموذجًا) عقبات وتحديات وحلول"، أبحاث المؤتمر العاشر (معوِّقات تعليم العربية في الجامعات العالميَّة) الذي نظَّمَه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، باريس (1437هـ - 2016م).
- الفاعوري، عوني وأبو عمشة خالد (2005م)، "تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجًا". دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، 32(3).
- الفتلاوي، سهيلة (2008م)، «الجودة في التعليم». عمَّان: دار الشروق.
- لقم، أحمد علي (2016م)، «معوِّقات تعليم العربية في الجامعات العالميَّة»، أبحاث المؤتمر العاشر، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، باريس، (2016م).
- مشياو مينغ، ومصطفى شعبان (2019م)، «الإطار المعياريّ الصيني العام لتدريس اللُّغة العربية لغةً أجنبيةً»، https://blog.daleel-ar.com/blog/2019-04-07-13-59
- مجلس التعليم العالي (2015م)، «دليل الاعتماد المؤسَّسيّ لمؤسسات التعليم العالي بالبحرين»، البحرين.
- المجلس الأعلى للتعليم في قطر (2004م)، «معايير المناهج التعليميَّة لدولة قطر: اللُّغة العربية من صف الروضة حتى الصف الثاني عشر».
- محفوظ، أحمد جودة (2008م)، «إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات»، عمَّان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- محمد، محمد إبراهيم (2013م)، «آليات ضمان الجودة بالمدارس المعتمدة بمحافظة الجيزة»، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربويَّة، القاهرة.
- محمود، أمينة فاروق، وكمال، نادية يوسف، ومطاوع وسامة مصطفى (2016م). «دراسة تحليلية للعَلَاقَة بين الكلفة وجودة المؤسَّسات التعليميَّة»، مجلة البحث العلمي في التربية، (17) مصر، ص ص 411-428.
- المحمود، محمود بن عبد الله (2016م)، «مشكلات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في السياق الإندونيسي من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة»، أبحاث المؤتمر العاشر (معوِّقات تعليم العربية في الجامعات العالميَّة) الذي نظَّمَه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، باريس.

– مكتب التربية العربي لدول الخليج (2012م)، «بناء نموذج تنظيميّ متكامل للاعتماد المدرسيّ في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج»، الرياض.

– منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم، (2005م)، «نحو ضمان الجودة في التعليم – باريس».

– ناصر الدين، عبد الواسع إسحاق (2015م)، "معايير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربويَّة في تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، بروناي - دار السلام نموذجًا"، مجلة جامعة المدينة العالميَّة 1(2).

– النجار، فريد (2007م)، «إدارة الجامعات بالجودة الشاملة»، القاهرة: إيترك للنشر والتوزيع.

– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2005م)، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى، جمهورية مصر العربية.

– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهيئة اليونيسيف (2014م)، «وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسَّسات التعليم المجتمعي»، جمهورية مصر العربية.

– الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009م)، "معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي"، المملكة العربية السعودية.

– هيئة تقويم التعليم (2018م)، "المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المملكة العربية السعودية النسخة المطورة لمعايير الاعتماد البرامجي"، 1439هـ - 2018 م.

– الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد، (2007م)، «مدى تقبُّل المعلِّمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم - دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء»، اللقاء السنوي الرابع عشر، للجمعية السعودية للعلوم التربويَّة والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العامّ.

– وزارة التربية والتعليم، ومجلس أبو ظبي للتعليم، مركز أبو ظبي للتعليم والتدريب التَّقنيّ والمهني، والمعرفة (2016م)، «إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسيَّة في دولة الإمارات العربية المتحدة»، -2015(2016م).

– وزارة التربية والتعليم بالإمارات (2017م)، بعنوان: «إطار الإمارات العربية المتحدة، إطار تعلُّم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها».

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Accrediting Council for Independent Colleges and Schools,(2016م). Accreditation Criteria Policies, Procedures, and Standards ,Washington
- AERO World Language Revision Committee, AERO World Language Standards And Benchmarks, 2018 file:///D:/AERO_world_language_standards.pdf
- Alrayes, Nasser,(2015). Schools Accreditation of General Education Stages in Saudi Arabia“ A Suggested Model ”, (Educational Administration Study). Unpublished Ph. D. Thesis, College Of Education, King Saud University , Riyadh, Saudi Arabia
- Alowaydhi,W). (2016م). Evaluation of Arabic Language Learning Program for Non-Native Speakers in Saudi Electronic University According to Total Quality Standards, Journal of Education and Practice,7(32)
- American Council on Education (2015). Assuring academic quality in the 21st century: Self regulation in a new era. Available on http://www.aspa-
- The American Council on the Teaching of Foreign Languages ,(2015). (ACTFL) Performance Descriptors for Language Learners.
- Anekeya Danial Maikuva (2015). School Based Factors Affecting Quality of Education in Primary School in Kaka Mega North Sub Country, Kenia , International Journal of Recent Research and Humanities, 2 (2).April, pp:45-58.
- Association of classical & christian schools (2013). Accreditation StandardS Handbook, January 26, 2013
- Ayeni, A.J. and Ibukun, W.O. (2013). “A conceptual model for school-based management operation and quality assurance in Nigerian secondary schools”, Journal of Education and Learning, 2(2).
- Bernedeth N. Ezegbe, Charity C. Okide & Chiedu Eseadi, (2019). Impact of Quality Assurance on Academic Performance, Quality Assurance in Education, 27 (1).
- CEA ,Standards for English Language Programs and Institutions, (2016م). Access link: http://www. cea-accredit. org/images/(2016م) CEA_Standards. pdf - Commission on English Language Program
- Teaching and Teacher Education, 58, 80-89California Commission on Teacher Credentialing,(2016م), Accreditation Framework Educator Preparation in California Adopted by the Commission February 20
- Teaching and Teacher Education, 58, 80-89California Commission on Teacher Credentialing,(2016م), Accreditation Framework Educator Preparation in California Adopted by the Commission February (2016م)

– https://cea-- - accredit.org/images/pdfs/2017_CEA_Standards_SRC_Excerpt_Redline_FINAL.pdf حالته 14/9/2019 –111:56

– CEA Standards for English Language Programs and Institutions (2018). Commission on English Language Program Accreditation CEA Standards Updated January.2018 https://cea-accredit.org/images/pdfs/2018_CEA_Standards.pdf

– Daria Khanolainen, (2019). Attitude of Russian teachers towards the new standards, Quality Assurance in Education, 27(3), 2019.

– Davis, D. J., & Ringsted, C. (2006). Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality? Adv Health Sci Educ Theory Pract, 11(3), p p305-313.

– Eaton, Judith S. (2012). The Future of Accreditation. Planning for Higher Education, 40 (3) ,p 8-15.

– El-Khawas, E. (2001). Who's in charge of quality? The governance issues in quality assurance, Tertiary Education and Management (2001) June 2001, 7(2) https://doi.org/10.1023/A:1011346403401 , pp 111–119.

– European Consortium For Accreditation In higher Education, (2013). Learning Outcomes in Quality Assurance and Accreditation Principles, recommendations and practice. www.ecaconsortium.net

– Grek, s. (2009)., North by Northwest Quality: Assurance and Evaluation in European Education, in Journal of Education Policy, 24(2).

– Goldberg, J(2000). Quality management in education: building excellence and equity in student performance. Quality Management Journal. Kansas State Board of Education:Kansas Curricular Standards For Foreign Language،August، 2000

– Hamdatu, Mohammed Ahmed Mohammed & Siddiek, Ahmed Gumaa & Al-Olyan, Fahad A/Rahman (2013). "Application Of Quality Assurance & Accreditation In The Institutes Of Higher Education In The Arab World– Descriptive & Analytical Survey", American International Journal Of Contemporary Research, 3(4), Pp. 104–116.

– Higher Education Quality Committee ,Guide for evaluator ,(2009). Accreditation and re – Accreditation of programs submitted to the HEQC , May , 2009.

– ICEF Monitor The impact of accreditation on Intensive English (2016م). -The impact of accreditation on Intensive English Programmes, in the US و19 Jan (2016م)

– Institutional Accreditation Procedures , (2014). Agency for Public Health Education Accreditation, Version 1, September 2014

- Janette Rodriguez, Madonna Valenzuela& Nunilon Ayuyao (2018). TQM paradigm for higher education in the Philippines, Quality Assurance in Education, (1).
- Jorge Antonio Arribas Díaz and Catalina Martínez-Mediano(2018).The impact of ISO quality management systems on primary and secondary schools in Spain, Quality Assurance in Education, 26(1).
- J.P. Russell,9(2012). Fourth Edition, The ASQ Auditing Handbook, Fourth Edition, ASQ Audit Division, ASQ site Map.1-400
- Khawas, E, (2001).Accreditation in the USA: Origins, Developments and Future Prospects. Improving the Managerial Effectiveness of Higher Education, https://eric.ed.gov/?id=ED480157,pages 194 - European Association for Quality Assurance in higher education (ENQA) is organising a seminar on the European dimension of quality.
- www.ehea.info/.../enqa-seminar-on-quality-assurance-in-the- uropean-context.html Feb 22, 2017
- Laura Fedeli,(2014). Comparative Study on Students Involvement in Quality Assurance. Tempus Programme of the European Union. ASSURANCE IN ARMENIAN HIGHER EDUCATION (ESPAQ)
- Lueger, M. and Vettori, O. (2008). “Finding the Right Measure: An Interactionist View on Quality Culture and the Role of Quality Measurement”. Paper Presented at the 8th Biennial Conference of the international Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, Canada
- Maria Corazon D, S,(2017). Measuring Accreditation Experience: Impact on the Quality of Education of Selected ASAS Member-Schools In Luzon and the NCR, International Journal of Education and Research, 5(7), p p(289-300).
- M. Martin and A. Stella (2006). External quality assurance systems and accreditation in higher education: What are the options? UNESCO-IIEP, Paris.
- Middle States Commission on Higher Education ,(2015). StandardS for accreditation and requirements of affiliation. thirteenth edition, Philadelphia
- NAEYC Council on the Accreditation of Early Learning Programs, (2018). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items. U.S.A National Association for the Education of Young Children
- National Quality Assurance and Accreditation (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation.
- National Commission for Academic Accreditation & Assessment (2015). The System for Quality Assurance & Accreditation ,Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia PART 1, Version 3, Muharram 1437H, October 2015

- National Commission for Academic Accreditation & Assessment (NCAAA) (2015). Accreditation Procedures Step-by-Step, Version 3, Muharram 1437H, October 2015.
- Nelsen,Dave(2004). A Class Act , Quality progress journal U.S.A
- Wadsworth: Harrison, (2002), Modern Methods for Quality Control and Improvement, (USA. John Wiley and Sons Inc)
- North Central Association, (2007).Commission on Accreditation and improvement, Accreditation, Standards for Quality Schools, 29(4).
- North Dakota Department of Public Instruction: North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards Foreign Language، 2001
- Oman Academic Accreditation Authority,(2014).OAAA Program Standards Conceptual Design Framewor.
- Oman Academic Accreditation Authority (2016م). OAAA Program Standards 1 – 6, Draft Version 2.4, 26 January (2016م).
- Oman Academic Accreditation Authority ,(2016م). Program Accreditation Manual Oman Academic Accreditation Authority, Al Khuwair Sultanate of Oman,
- Sameerah T. Saeed (2018). Impact of Quality Assurance on Academic Performance , International Journal of Social Sciences & Educational Studies ISSN 2520-0968 (Online), 5(1), ISSN 2409-1294 (Print).
- Siuthern Associaition of Collage and School Commission on Collage,(2018). The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement. Decatur, Georgia
- Sywelem, Mohamed M-Ghoneim; Witte, James E.Higher (2009). Education Accreditation in View of International Contemporary Attitudes Online Submission, Contemporary Issues In Education Research , 2(2) p41-54 Spr 2009
- Talbot, D. (2016م). Evidence for no-one: standards, accreditation, and transformed teaching work. (TESL) Ontario, (TESL) Program Accreditation Standard https://www.teslontario.org/accreditation/(TESL)-program-accreditation-standards- SUNDAY, AUGUST 4, 2019.
- The Council for Higher Education Accreditation (2010). ANNUAL REPORT One DuPont Circle NW, Washington2010/2009
- The new United Nations National Quality Assurance Frameworks Manual for Official Statistics (2019). (UN NQAF Manual) United Nations Statistical Commission Lunchtime Seminar Implementation of Quality Assurance for Official Statistics using UN NQAF Manual as a guide 7 March 2019.

- Transnational Association of Christian Colleges and Schools (TRACS) (2018) , Steps Toward Accreditation, April 2018 Edition 12-14
- Van Der Bank, C.M. and Popoola, B.A. (2014). a theoretical framework. of total quality assurance in a university of technology. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 3(4) , DOI:10.5901/ajis.2014.v3n4p401. Available on http://www.mcser.org/journal/index.php/ ajis/article/viewFile/3117/3073 (accessed August (2016م)

الملاحق

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

ملحق (1)
وثيقة معايير جودة
مؤسَّسات تعليم العربية للناطِقينَ بغيرها

إعـداد

أ د. محمود جلال الدين سليمان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث/ جامعة دمياط

د. صفاء محمد محمود

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية المساعِد كلية التربية/ جامعة الإسكندرية

مقدمة:

تتضمن وثيقة جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطقينَ بغيرها مجالات ستة:

أولًا: الرؤية والرسالة والأهداف.

ثانيًا: إدارة المؤسسة.

ثالثًا: الطلاب.

رابعًا: نواتج التعلُّم.

خامسًا: معلم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

سادسًا: بيئة التعلُّم للبرنامج.

ويوضح الجدول التالي:

الصورة النهائية لمعايير جودة مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشِّرات
1	الرؤية والرسالة والأهداف	2	10
2	إدارة المؤسَّسة	3	29
3	الطلاب	3	21
4	نواتج التعلُّم	9	78
5	بيئة التعلُّم بالمؤسَّسة	8	7
	المجموع	25	215

أولًا: الرؤية والرسالة والأهداف

(1-1) توجد رؤية ورسالة وأهداف لمؤسسة تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

1.1.1 توجد للمؤسسة رؤية ورسالة واضحة ومعتمَدة ومعلَنة.

1.1.2 شارَك في إعداد رؤية المؤسسة ورسالتها الأطرافُ المعنيةُ.

1.1.3 تتَّسق أهداف المؤسسة مع رسالتها، وتتَّسم بالوضوح، وقابليتها للقياس.

1.1.4 تُطبَّق آلية واضحة لمراجَعة رؤية المؤسسة ورسالتها وتحديثها.

(2-1) تعكس الرؤية والرسالة تطلُّعات المؤسَّسة في تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.

1.2.1 تُوجِّه رؤية المؤسسة ورسالتها خططَ وأنشطةَ وعمليةَ اتخاذ القرارات الخاصة بتعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.

1.2.2 تتَّسق رؤية المؤسسة ورسالتها مع طبيعة تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.

1.2.3 ترتبط رؤية المؤسَّسة ورسالتها بأصول تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.

1.2.4 تتَّسق رؤية المؤسَّسة ورسالتها مع أهداف تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.

1.2.5 تُعنى الرسالة بالكفايات اللغويَّة والاتصالية والثقافية لتعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها.

1.2.6 تراعي رسالةُ المؤسَّسة خصائصَ متعلِّمي اللُّغة العربية النَّاطِقينَ بغيرها، وفئاتهم العمرية، وحاجاتهم الاتصاليَّة.

ثانيًا: إدارة المؤسَّسة

(2-1) تعتمد المؤسَّسةُ معاييرَ موضوعيةً لاختيار القيادات، وتنظيم عملهم.

2.1.1 يوجد للمؤسسة هيكل تنظيميّ واضح المهام ومحدَّد المسؤوليات.

2.1.2 تعتمد المؤسَّسة معايير موضوعية لاختيار القيادات.

2.1.3 يتوفر لدى المؤسَّسة العدد الكافي من الكوادر المؤهَّلة للقيام بالمهامِّ الإداريَّة والمهنية والفنية، ولهم مهامّ وصلاحيات محدَّدة.

2.1.4 تعمل إدارة المؤسَّسة على توفير مناخ تنظيمي، وبيئة أكاديمية داعمة.

2.1.5 توجد آليات مناسبة للتكامل والمشارَكة الفعَّالة بين الإدارات المختلفة داخل المؤسَّسة.

2.1.6 تحرص إدارة المؤسَّسة على توفير قنوات اتصال فعَّالة مع أعضاء هيئة التدريس، ومعاونيهم، والطلاب، والإداريين بالمؤسَّسة.

2.1.7 تُطبِّق إدارة المؤسَّسة آليات تضمَن النزاهةَ والعدالةَ والمساواةَ في جميع ممارساتها الأكاديمية والإدارية.

2.1.8 تحدد إدارة المؤسَّسة المسؤوليات بشكلٍ واضحٍ في توصيفات المهام الوظيفية.

2.1.9 تُتابِع إدارة المؤسَّسة الإجراءات المطلوبة التي تقع في مجال مسؤوليات كل مسؤول، ومدى إنجازها بفاعليَّة وفي الوقت المناسب.

2.1.10 تشجع إدارة المؤسَّسة المبادَرات من جانب المرؤوسين، لتُكافِئَ عليها، في إطار سياسات

وإجراءات واضحة ومُحدَّدة.

2.1.11 يتوافر بالمؤسَّسة العدد الكافي من الكوادر المؤهَّلة للقيام بالمهامّ المحدَّدة.

(2-2) تتبنَّى إدارة المؤسَّسة التخطيط الإستراتيجيّ:

2.2.1 توجد خطة إستراتيجية للمؤسَّسة في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، معتمَدة ومحقِّقة لرؤية البرنامج ورسالته وأهدافه.

2.2.2 يشترك أعضاء هيئة التدريس والأطراف المعنية في عمليات التخطيط وصنع القرار بالمؤسَّسة.

2.2.3 تتصدَّى الخطة الإستراتيجية للمعوِّقات والصعوبات التي تواجه تعليم اللُّغة العربية للناطقينَ بغيرها داخل المؤسَّسة.

2.2.4 تَستثمِر الخطةُ الإستراتيجيةُ الفرصَ والإمكانيات المتاحة بالمؤسَّسة.

(2-3) تُطبِّق إدارة المؤسَّسة نظامًا لضمان الجودة:

2.3.1 تُشكِّل المؤسَّسة لجنة استشارية تضم أعضاء من المهنيين والخبراء في مجال تعليم العربية للناطِقِينَ بغيرها، للإسهام في تقييم المؤسَّسة، وتطويرها، وتحسين أدائها لضمان جودة أداء المؤسَّسة وتطويره.

2.3.2 تلتزم إدارة المؤسَّسة بتنمية المهارات وتطويرها للقيادات الأكاديمية والكوادر الفنية والإدارية المسانِدة؛ لمواكَبة التطورات الحديثة في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

2.3.3 يوجد بالمؤسَّسة نظام لتوثيق جميع سياساتها، وأنشطتها، وقراراتها، بصفة مستمرة وبوسائل متنوعة.

2.3.4 تقيِّم إدارة المؤسَّسة -على نحو دوريّ- مدى جودة الأداء بالمؤسَّسة، وتُعِدّ تقارير الأداء وتُناقِشها.

2.3.5 تلتزم إدارة المؤسَّسة بتفعيل قِيَم الأمانة العلميَّة، وحقوق الملكية الفكرية، وقواعد الممارَسات الأخلاقي، والسلوك القويم في جميع المجالات والأنشطة الأكاديمية، والبحثية، والإدارية، والخدمية.

2.3.6 تُطبِّق إدارةُ المؤسَّسة الأنظمة واللوائح والإجراءات المعتمَدة، بما في ذلك التظلم، والشكاوى، والقضايا التأديبية.

2.3.7 تُطبِّق المؤسَّسة نظامًا فعَّالا لتقويم أداء القيادات وهيئة التدريس والموظفين وفقَ

معايير وآليات واضحة ومعلَنة، تضمَن العدالة والشفافية والمساءلة، ويستفاد من نتائج التقويم في تقديم التغذية الراجعة وتحسين الأداء وتطويره.

2.3.8 تشجع إدارة المؤسَّسة المبادَرات والمقترَحات التطويرية.

2.3.9 تَعقِد المؤسَّسة شراكات مع المؤسَّسات ذات الصلة بتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

2.3.10 تَعمَل القيادة الأكاديمية للمؤسَّسة التعليميَّة على دعم نُظُم الجودة الداخلية ماديًّا ومعنويًّا.

2.3.11 تُعِدّ إدارة الجودة بالمؤسَّسة تقارير حول المستوى العامّ للجودة في البرامج بصفة دورية (مرة كلَّ ثلاث سنوات على سبيل المثال)؛ ليتم النظر فيها داخل المؤسَّسة؛ بحيث تُشير لنقاط القوة والضَّعْف المشتركة.

2.3.12 تُجرِي المؤسَّسة عمليات التقويم الذاتيّ، في ضوء تبنِّي المؤسَّسة معايير إدارية أو فنية ذات علاقة بتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

2.3.13 تُطبِّق المؤسَّسة قواعد المساءلة والمحاسبية في كافة المستويات بموضوعية.

2.3.14 تضع المؤسَّسة خطة التحسين المستمر في ضوء نتائج التقويم الذاتيّ، وتُتابِعها.

ثالثًا - الطلاب

1.3 سياسات القَبول بالمؤسَّسة:

3.1.1 يوجد بالمؤسَّسة سياسات قَبول معتمَدة بما يتماشى مع رسالتها، وأهدافها الإستراتيجية.

3.1.2 تعلن المؤسَّسة عن سياسة القَبول قبل موعده بوقتٍ كافٍ، وتحرص على أن يكون هناك شفافية تامة وعدالة في التنفيذ.

3.1.3 تُوفِّر المؤسَّسة نماذج القَبول، والالتحاق، والتحويل، والإعادة، والجزاءات السلوكية فيها.

3.1.4 تحتفظ المؤسَّسة بملف لكل دارس يحتوي معلومات عن سلوكه، ونشاطه، ومستواه الأكاديمي.

3.1.5 تضع إدارة المؤسَّسة آلية للتأكد من استعداد الدارس؛ علميًّا، وذهنيًّا، ووجدانيًّا، وبدنيًّا للتعلُّم (اختبارات القَبول).

3.1.6 تُوفِّر المؤسَّسةُ المعلوماتِ الكافيةَ، والمتطلَّباتِ اللازمةَ للتقدم، والالتحاق بالبرامج المختلفة بها.

3.1.7 تُوفِّر المؤسَّسةُ العناصرَ البشريةَ اللازمةَ لمُساعَدة الطلاب على إنهاء الإجراءات المطلوبة.

3.2 الخدمات الطلابية:

3.2.1 تضع المؤسَّسة خطة خدمات لدعم الدارسين بناء على دراسة احتياجاتهم اللغويَّة.

3.2.2 تدعم المؤسَّسة الدارسين المتميزين والمُبدِعين والمتعثِّرين في مجالات الدراسة والأنشطة العلميَّة الأخرى المختلفة.

3.2.3 توفر المؤسَّسة الكتيبات الإرشادية والتعريفية للخدمات الطلابية المقدَّمة، تتضمَّن معلومات عن (المؤسَّسة، والرسالة، والبرامج، والمستويات، والشهادات، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، ومتطلَّبات القَبول).

3.2.4 تُوفِّر المؤسَّسة نظامًا للتقدم بالشكاوى الطلابية، واتخاذ اللازم حيالها.

3.2.5 تُقدِّم المؤسَّسةُ نظامًا للإرشاد الأكاديمي معتمَدًا وموثَّقًا من خلال الكوادر المؤهَّلة.

3.2.6 تقيس المؤسَّسة مدى رضا الدارسين عن الخدمات المُقدَّمة لهم، والاستفادة من النتائج في تطويرها.

3.2.7 توفر المؤسَّسة وحدة أو عيادة طبية تُقدِّم الخدمات الطبية للحالات الطارئة لمنسوبيها.

3.3 الأنشطة الطلابية:

3.3.1 يتوفر بالمؤسَّسة الأنشطة المُصاحِبة، وغير المصاحبة للمناهج الدراسيَّة لدعم معارفهم ومهاراتهم.

3.3.2 تراعي المؤسَّسة اهتمامات الدارسين واحتياجاتهم عند التخطيط للأنشطة.

3.3.3 توفر المؤسَّسة أنشطة طلابية فعليَّة في مجالات عِدَّة.

3.3.4 تعمل المؤسَّسة على تجهيز المرافق، وتنظيم المناسَبات الملائمة؛ لتسهيل التفاعل الاجتماعيّ وغير الرسمي للدارسين مع بعضهم.

3.3.5 تُخصِّص المؤسَّسة فترات لممارَسة الأنشطة في الجداول الدراسية، وتُتِيح الفرصةَ لاستخدام الأماكن الخاصة بها في أثناء الإجازات والعطلات.

3.3.6 توجد بالمؤسَّسة قاعدة بيانات توضِّح نسبة الدارسين المشارِكينَ في كل نشاط إلى العدد الإجماليّ لهم، وتوضيح أساليب زيادة نسبة المشارَكة كلَّ عامٍ.

3.3.7 تحتفظ المؤسَّسة بوثائق لمختلف الأنشطة التي أقامتها، أو التي شارَك فيها الدارسون على المستوى المحلي والإقليمي والدولي والمراكز التي حصلوا عليها.

رابعًا- نواتج التعلُّم

تُحدِّد المؤسَّسة مُخرَجات التعلُّم المستهدَفَة التي تتَّسق مع رؤيتها ورسالتها، وتحقق أهداف برنامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها في المجالات التالية:

4.1 تنمية المهارات اللغويَّة:

4.1.1 يتمكَّن الدارس من مهارات التواصُل الشفهي.

4.1.2 يتواصَل الدارس في المواقف الاتصاليَّة المختلفة.

4.1.3 يستخدِم الدارسُ اللُّغةَ العربيةَ؛ ليُحَقِّقَ أغراضًا تواصليةً.

4.1.4 يُتقِن الدارسُ المهاراتِ اللغويَّةَ.

4.2 استخدام اللُّغة العربية تواصليًا:

4.2.1 يتواصل الدارس لغويًّا في الأماكن الآتية: (مكتب الحجز، والمطار، ووسائل المواصلات، والفندق، المؤسَّسة التعليميَّة، والسوق، والمستشفى).

4.2.2 يتواصل الدارس لغويًّا؛ ليعرِّف نفسَه، وبلده، وبالآخَرين.

4.2.3 يسأل الدارس عما يريد في مواقف الحياة اليومية.

4.2.4 يَصِف الدارسُ الأماكنَ، والطرقَ، والرحلاتِ.

4.2.5 يستفسِر الدارسُ عمَّا لا يكون واضحًا.

4.3 تزويد الدارس ببعض المهارات الحياتية:

4.3.1 يُوظِّف الدارس مهارات اللُّغة في الممارَسات الحياتية.

4.3.2 يستخدم الدارس المهارات اللغويَّة في حل مشكلات حياتية.

4.3.3 يوظِّف الدارس ما تعلمه في اللُّغة العربية في تحقيق أهدافه من تعلمها.

4.3.4 يُلِمّ الدارس بالجوانب الثقافيَّة العربية والإسلامية المختلفة.

4.3.5 يعتمِد الدارسُ في التفاعل اللغوي والثقافي على ما تعلَّمه من مهارات لغوية.

4.3.6 يمارس الدارس السلوك الثقافيّ السليم داخلَ المجتمع العربي والإسلامي.

4.3.7 يُطبِّق الدارس ما تعلَّمه من مهارات لغوية في حياته العمليَّة.

4.3.8 يكتسب الدارس العادات اللغويَّة.

4.4 إكساب الدارس الجوانب الوجدانية الإيجابية:

4.4.1 يحرص الدارس على القِيَم الإسلامية.

4.4.2 يلتزم الدارس بالقِيَم الأخلاقية والعادات والتقاليد الثقافيَّة العربية والإسلامية.

4.4.3 يحرص الدارس على الحصول على حقوقه وأداء واجباته.

4.4.4 يحرص الدارس على مواصَلة تعلُّم اللُّغة العربية.

4.4.5 يُظهِر الدارس احترامًا لذاته وللآخَرين.

4.4.6 يُظهِر الدارس قَبولًا للعمل الجماعي.

4.5 استعمال الخطاب بصورة ملائمة من الناحية اللّغوية الاجتماعيّة:

4.5.1 يستخدم الدارس اللُّغة بما يتناسب مع الموقف الاجتماعيّ.

4.5.2 يمارس الدارس دور الوسيط الكفء بين متحدّثي اللغة العربية والمتحدّثين من جماعته اللغويَّة.

4.5.3 يحيط الدارس بأهم اصطلاحات الخطاب المهذَّب في المواقف الاتصاليَّة المختلفة.

4.5.4 يستخلص الدارس أهم الفروق بين العادات والتَّقاليد ووجهات النّظر والقِيَم والمعتقَدات في المجتمع العربي وفي مجتمعه الأصلي، ويراعي الإشارات الخاصَّة بذلك.

4.5.5 يتبادل الدارس المعلومات بشكلٍ بسيط في مواقف الاتصال المختلفة.

4.5.6 يُعبِّر الدارس عن الآراء ووجهات النَّظر.

4.5.7 يُشارِك الدارس في المحادَثات بشكلٍ بسيط لكنَّه فعَّال.

4.5.8 يُنجِز الدارس المحادَثات القصيرة للغاية مُستخدِمًا الصيغ المهذَّبة الشَّائعة للتحيَّة.

4.5.9 يوجِّه الدارسُ الدَّعوات لمناسبات مختلفة، ويعتذر عنها، كما يمكنه الرّد عليها.

4.5.11 يتواصل الدارس اجتماعيًّا مُوظِّفًا أبسط الصيغ المهذَّبة المستخدَمَة في الحياة اليوميّة للتحيَّة والوداع والتهنئة والاعتذار والمواساة.

4.5.12 يستخدم الدارس الإشارات اللُّغوية الثقافيَّة العربية.

4.6 تكوين رصيد معرفي عن الثقافة العربية الإسلامية:

4.6.1 يكتسب الدارسُ معلوماتٍ حقيقيةً عن اللُّغة العربية؛ مثل المعلومات الجغرافية، والبيئة الطبيعية، والمناخ، والتوزيع الجغرافي، والملابس، والشخصيات المشهورة.

4.6.2 يتعرَّف الدارس الأصول والأعراف الاجتماعية العربية والإسلامية.

4.6.3 يُكوِّن الدارسُ رصيدًا معرفيًّا حول محتوى الثقافة العربية والإسلامية والعالمية.

4.6.4 يتعايش الدارس مع الحياة في المجتمعات العربية والإسلامية.

4.6.5 يتعرَّف الدارس الاهتمامات الثقافيَّة والفكرية.

4.6.6 يُكوِّن الدارس صورةً واقعيةً عن حياة العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.

4.6.7 يُصحِّح الدارسُ الأفكارَ الخاطئةَ عن الثقافة العربية والإسلامية.

4.6.8 يتجنَّب الدارس إصدار أحكام متعصِّبة ضد الثقافة العربية، أو ثقافة الآخَرين.

4.6.9 يكتسب الدارس المفاهيم الاجتماعية والسلوكية المقبولة عربيًّا وإسلاميًّا.

4.6.10 يُكوِّن الدارسُ فكرةً عن التاريخ العربي والإسلامي.

4.6.11 يُكوِّن الدارسُ فكرةً عن الآثار العربية والإسلامية.

4.6.12 يتعرَّف الدارسُ أبرز المدن العربية.

4.6.13 يتعرَّف الدارسُ أبرز الجامعات العربية القديمة.

4.6.14 يُلِمّ الدارسُ بأهم العلماء العرب المسلمين، وتأثيرهم في الحضارة.

4.6.15 يحلل الدارس معلومات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (حياته، وجهوده في نشر الدعوة ومُعامَلَته لأصحابه، وزوجاته، وأعدائه، وأحاديثه).

4.6.16 يُكوِّن الدارسُ فكرةً عن تاريخ خلفاء المسلمين.

4.6.17 يُحدِّد الدارس ملامح دور المرأة في الحياة العربية والإسلامية.

4.6.18 يُكوِّن الدارسُ فكرةً عن الحضارة والثقافة العربية والإسلامية.

4.7 ممارَسة سلوكيات مقبولة عربيًا:

4.7.1 يتبادل الدارس التحية مع شخص آخر (أهلًا وسهلًا، مرحبًا، مساء الخير، صباح الخير، السلام عليكم، وعليكم السلام، تُصبِح على خير).

4.7.2 يودع الدارس شخصًا آخَر بكلمات مناسبة للسياق (إلى اللقاء، رحلة سعيدة، أراك قريبًا).

4.7.3 يُقدِّم الدارسُ المجامَلات للآخَرين: فرصة سعيدة، مبارك، البقاء لله، بالصحة والعافية، بالهناء والشفاء.

4.7.4 يَطلُب الدارس مستخدِمًا عبارات لطيفة (فضلًا، ممكن أن، أقدر أنْ).

4.7.5 يتبادل الدارس عبارات الشكر مع الآخرين (شكرًا، عفوًا، أشكرك، لا عليك، تشرَّفْنا).

4.7.6 يستخلص الدارس أخلاقيات العرب في احترام الكبير.

4.7.7 يُقدِّر الدارس بعضَ العادات العربية (الزيارات، الاحتفالات، المناسبات).

4.8 استخلاص المفاهيم الاجتماعية العربية والإسلامية:

4.8.1 يُحدِّد الدارسُ دورَ المرأة العربية في الحياة العامَّة.

4.8.2 يُحلِّل الدارسُ أبعاد قضية الزواج من المرأة غير المسلمة.

4.8.3 يُحدِّد الدارسُ حقوق الزوج والزوجة في الإسلام.

4.8.4 يُحدِّد الدارسُ أبعاد قضية الطلاق في المجتمع العربي والإسلامي.

4.8.5 يُحلِّل الدارسُ نظام الأسرة في الإسلام.

4.8.6 يُحدِّد الدارسُ حقوق وواجبات المرأة في الإسلام.

4.8.7 يُحلِّل الدارسُ أبعاد قضية تنظيم النسل في الإسلام.

4.8.8 يُفنِّد الدارسُ أبعادَ قضية التبنِّي في الإسلام.

4.8.9 يُحدِّد الدارسُ حقوق الطفل في الإسلام.

4.8.10 يتعرَّف الدارسُ العَلاقات الاجتماعية في الريف العربي.

4.8.10 يُحدِّد الدارسُ أبعاد قضية الزواج العرفي.

4.8.11 يتعرَّف الدارسُ أبعاد قضية الزواج والطلاق عن طريق الإنترنت.

4.8.12 يُقدِّر الدارسُ حالَ الأقليات الإسلامية في العالَم ومشكلاتها.

4.8.13 يُحدِّد الدارسُ حقوق الإنسان في الإسلام.

4.9 تُطبِّق المؤسَّسةُ أدواتِ قياس مُخرَجات التعلُّم المستهدَفة لبرنامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها وفقَ مستويات مقبولة.

4.9.1 تتوافر بالمؤسَّسة خطة لقياس مُخرَجات التعلُّم المستهدَفة.

4.9.2 تتنوَّع أساليب التقويم المستخدَمَة في قياس مُخرَجات التعلُّم.

4.9.3 تُناقِش المؤسَّسة نتائج قياس مُخرَجات التعلُّم المستهدَفَة للبرنامج بمجلس البرنامج.

4.9.4 تَبني المؤسَّسةُ خططَ التحسين والتطوير في ضوء نتائج قياس مُخرَجات التعلُّم.

خامسًا: بيئة التعلُّم بالمؤسَّسة

(5-1) توافُر مبنى مَدْرَسِيّ يستوفي المواصفات التربويَّة:

5.1.1 يتوافر بالمبنى البِنْيَة الداعمة للعملية التعليميَّة.

5.1.2 يستوفي المبنى المدرسي مواصَفات الأمن والسلامة.

5.1.3 تتناسب أعداد الفصول الدراسيَّة ومساحاتها، وتجهيزاتها مع أعداد الدارسين وخصائص نموهم.

5.1.4 تتناسب مساحة الفِناء وتجهيزاته مع أعداد الدارسين وخصائصهم.

5.1.5 تتوافر بالمبنى حُجُرات مجهَّزة ومناسبة للعاملين بها.

5.1.6 تتوافر بالمبنى المَرافِق الصحية الصالحة للاستخدام.

5.1.7 تتوافر بالمبنى التجهيزات اللازمة للرعاية الصحية.

5.1.8 يتوافر بالمبنى مناخ صحي ملائم (تهوية، إضاءة).

5.1.9 يتوافر بالمبنى مَرافِق كافية وجاهزة.

5.1.10 يتوافر بالمبنى وسائل الاتصالات الحديثة والتكنولوجيا المُناسِبة.

5.1.11 تتوافر بالمؤسَّسة مُقوِّمات الوسط التعليمِيّ المناسب لتعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

(5-2) يتوافر بالمؤسَّسة مصادر التعلُّم التي تُسهِم في تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها بكفاءة:

5.2.1 تتوافر بالمؤسَّسة المعامل اللغويَّة المجهَّزة لتحقيق نواتج التعلُّم.

5.2.2 يتوافر المؤسَّسة مركزٌ لمصادر التعلُّم مزوَّدٌ بالتقنيات الحديثة.

5.2.3 تتوافر بالمؤسَّسة مكتبة كبرى مجهَّزة داعمة لعملية التعليم والتعلُّم.

5.2.4 تُوفِّر المؤسَّسة مكتبة مصغَّرة بكل صف حسب احتياجاته اللغويَّة.

5.2.5 تُوفِّر المؤسَّسة شبكة الإنترنت الداخلي لكل الموجودين بموقعها.

5.2.6 تُوفِّر المؤسَّسة أماكن خاصة بالأنشطة المُصاحِبة لعملية تعليم اللُّغة العربية وتعلمها.

(5-3) تتوافر في بيئة التعليم والتعلُّم الممارَسات التربويَّة:

5.3.1 تنبُع الممارَسات التعليميَّة المستمدَّة من نظريات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

5.3.2 تراعي الممارَساتُ التعليميَّةُ الخصائصَ النفسيَّةَ والاجتماعيَّةَ والعمريةَ للدارسين.

5.3.3 تراعي الممارَساتُ التعليميَّةُ الفُرُوقَ الفرديَّةَ بين الدارسين.

5.3.4 تمنَح الممارَساتُ التعليميَّةُ فرصةً لتكوين المقبوليَّة بين متعلِّمي اللُّغة العربية النَّاطِقينَ بغيرها.

5.3.5 تُتِيح الممارَسات التعليميَّة فرصة لتكوين العَلاقات الإيجابية بين متعلِّمي اللُّغة العربية النَّاطِقينَ بغيرها والمعلِّمينَ.

5.3.6 تُتِيح الممارَساتُ التعليميَّةُ فرصةً لتكوين العَلاقات الإيجابية بين متعلِّمي اللُّغة العربية النَّاطِقينَ بغيرها وإدارة المؤسَّسة.

(5-4) تُهيِّئُ البيئةُ مواقفَ للتعلُّم قائمة على:

5.4.1 النمذجة.

5.4.2 المهام.

5.4.3 المواقف الطبيعية.

5.4.4التعلم المَوقِفيّ.

5.4.5 حل المشكلات.

5.4.6 التفاعل الاجتماعيّ.

5.4.7 مهارات التواصُل.

5.4.8 ممارَسة عملية التعلُّم.

(5-5) تتوافر في بيئة التعلُّم مواصفات بيئة التعلُّم الفعَّالة:

5.5.1 تتضمَّن الاستخدام الوظيفيّ للوسائط المتعددة.

5.5.2 يكون فيها الدارس فاعلًا، وليس مجرَّد مُشاهِد لهذه الوسائط ومجيبًا لِمَا يُطرَح عليه من أسئلة.

5.5.3 تتيح بيئة التعلُّم فُرَصًا تعليميَّة قائمة على تعدد الاختيارات، ومصادر التعلُّم.

5.5.4 تتَّسِم بيئة التعلُّم بالبساطة الفعَّالة؛ لأنَّ التعقيد يُقلِّل من فرص التعلُّم.

5.5.5 يُدِير بيئةَ التعلُّم معلمٌ فعَّالٌ يمتلك مهارات التدريس على مستويات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

5.5.6 تتوافر ببيئة التعلُّم عوامل الضبط والتحكم، وإدارة الأفراد، وإدارة التدريس.

5.5.7 تُرشِّد بيئةُ التعلُّم وقتَ التدريس في ضوء الأهداف المحدَّدة له.

5.5.8 تتوافر ببيئة التعلُّم ما يضمَن عملية تحسين التعلُّم بمعنى:

- الطالب يعرف ماذا يتعلم؟ ويعرف كيف يتعلم؟
- تتضمن العديد والمتنوع من مصادر التعلُّم.
- ينظم فيها تعلم الطلاب بما يتفق وطبيعة الموقف التعليمِيّ

(5.6) تهيئ بيئة التعلُّم الفرص لممارسة إستراتيجيات التعليم والتعلُّم:

5.6.1 توفر فرصًا لممارسة إستراتيجيات التذكر.

5.6.2 توفر مواقف لتدوين الملحوظات.

5.6.3 تُمكِّن الدارسَ من مراقَبة أدائه استقبالًا وإنتاجًا.

5.6.4 تساعد الدارسَ على توظيف السياق في الوصول إلى المعنى.

5.6.5 تساعد الدارسَ على استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفيَّة.

(5-7) تدعم المؤسَّسة العَلاقات الإنسانية بين أعضائها، والمجتمع المحليّ:

7.5.1 تحرص المؤسَّسة على العَلاقات الإيجابية بين أعضاء المؤسَّسة التعاون.

7.5.2 تحرص المؤسَّسة على تحقيق التعاون والاحترام المتبادَل بين أعضاء المؤسَّسة، والمجتمع المحلي

7.5.3 توفر المؤسَّسة مناخًا داعمًا لرضاء العاملين والمُتعلِّمينَ والمعنِيِّينَ.

(5-8) تُوفِّر المؤسَّسة مناخًا داعمًا لثقافة المُواطَنة، والانتماء، واحترام القانون:

5.8.1 تتَّسِم بيئة المؤسَّسة بالانضباط، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظِّمة للعمل.

5.8.2 تسود المؤسَّسةَ ثقافةُ المُواطَنة، والانتماء، والالتزام بالقِيَم.

5.8.3 تُوفِّر المؤسَّسة مناخًا داعمًا للقِيَم الأخلاقيَّة.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

ملحق (2)
مؤشِّرات الأداء الرئيسة
لبرنامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها

إعـداد

أ د. محمود جلال الدين سليمان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث/ جامعة دمياط

د. صفاء محمد محمود

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية المساعد كلية التربية/ جامعة الإسكندرية

مقدمة:

مـن متطلَّبـات إعـداد وثيقـة معايـير جـودة مؤسَّسـات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا، إعـداد

مـؤشِّرات الأداء الرئيسـة لمؤسسـات تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطِقِـينَ بغيرهـا، تضمَّنـت مـؤشِّرات الأداء:

- المؤشِّر: شملت أربعة عشر مؤشرًا.
- رمز المؤشِّر.
- الوصف: قياس النِّسب مقارنةً بأخرى، وقياس رضا المُستفِيدينَ.
- أداة القياس: تنوَّعت ما بين الإحصاءات، واستطلاع الرأي بحسب الهدف المتوخَّى.
- المعيار: شملت المعايير التي تضمَّنتها القائمةُ.

مؤشِّرات الأداء الرئيسة لمؤسَّسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها

المؤشِّر	رمز المؤشِّر	الوصف	أداة القياس	المعيار
نسبة عدد الطلاب إلى الجهاز الإداري	KPI -1	قياس نسبة إجمالي الطلاب إلى إجمالي الجهاز الإداري بالبرنامج	إحصاءات	إدارة المؤسَّسة
مستوى الأداء السنوي لتنفيذ الأهداف الإستراتيجية للمؤسَّسة.	KPI -2	نسبة المتحقِّق من الأهداف الإستراتيجية للمؤسَّسة	إحصاءات	إدارة المؤسَّسة
نسبة عدد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس بالمؤسَّسة	KPI -3	قياس نسبة إجمالي الطلاب إلى إجمالي أعضاء هيئة التدريس بالمؤسَّسة	إحصاءات	إدارة المؤسَّسة
معدل إتمام الدراسة بالمؤسَّسة	KPI -4	نسبة الطلاب أكمَلُوا الدراسةَ بالمؤسَّسة في الفترة المحدَّدة.	إحصاءات	الطلاب
تقويم الطلاب للخدمات المُقدَّمة لهم	KPI -5	قياس مدى رضا الطلاب عن الإرشاد، والخدمات الصحية، والمطاعم، والخدمات الرياضية.	استطلاعات الرأي	الطلاب
تقويم الجهات المستفيدة لخرِّيجي المؤسَّسة	KPI -6	قياس مدى رضا المُستفِيدينَ عن خرِّيجي المؤسَّسة	استطلاعات الرأي	الطلاب
نسبة الطلبة المشارِكينَ في الأنشطة	KPI -7	نسبة إجمالي عدد الطلاب المشارِكينَ في الأنشطة إلى إجمالي عدد الطلاب.	إحصاءات	الطلاب
تقويم الطلاب لأداء الإداريينَ بالمؤسَّسة	KPI -8	قياس مدى رضا الطلاب عن أداء الإداريينَ بالبرنامج.	استطلاعات الرأي	الطلاب

المؤشِّر	رمز المؤشِّر	الوصف	أداة القياس	المعيار
معدل تحقيق مُخرَجات التعلُّم المستهدَفَة للمؤسَّسة	KPI -9	نسبة المتحقِّق من مُخرَجات التعلُّم المستهدَفَة في ضوء المستهدَف.	إحصاءات	مُخرَجات التعلُّم
معدل أعضاء هيئة التدريس الذين تلقَّوْا تدريبًا على أساليب التدريس الحديثة التي تُعزِّز التعليم والتعلُّم.	KPI -10	نسبة إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس المشارِكِينَ في الدورات التدريبية لطُرُق التدريس الحديثة التي تُعزِّز التعليمَ والتعلُّمَ، إلى إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس بالمؤسَّسة.	إحصاءات	معلم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها
نسبة أعضاء هيئة التدريس المشاركينَ في أنشطة التطوير المهنيّ	KPI -11	قياس نسبة إجمالي أعضاء هيئة التدريس المشارِكينَ في البرامج التدريبية.	إحصاءات	معلم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها
تقويم الطلاب لجودة التعليم بالمؤسَّسة	KPI -12	قياس مدى رضا الطلاب عن الخبرات المُقدَّمة لهم بالمؤسَّسة.	استطلاعات الرأي	بيئة التعلُّم للمؤسَّسة
تقويم الطلاب لجودة المناهج	KPI -13	قياس مدى رضا الطلاب عن المناهج التعليميَّة.	استطلاعات الرأي	بيئة التعلُّم للمؤسَّسة
تقويم الطلاب للمَرافِق والتجهيزات بالمؤسَّسة	KPI -14	قياس مدى رضا الطلاب عن المباني الدراسيَّة، والمعامل، والمَرافِق	استطلاعات الرأي	بيئة التعلُّم للمؤسَّسة
معدل رضا الطلاب عن مصادر التعلُّم بالمؤسَّسة	KPI -15	قياس مدى رضا الطلاب عن المكتبة، والكتب، والدوريَّات، والوسائط.	استطلاعات الرأي	بيئة التعلُّم للمؤسَّسة

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

ملحَق (2)
المعايير الأكاديمية
لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقينَ بغيرها

إعـداد

أ د. محمود جلال الدين سليمان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث/ جامعة دمياط

د. صفاء محمد محمود

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية المساعِد كلية التربية/ جامعة الإسكندرية

مقدمة

يستهدف تعليمُ اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها تنميةَ مهارات الأداء اللغوي استقبالًا، وإنتاجًا، بما يُحقِّق الوظائفَ الاجتماعيةَ والاتصاليةَ للُّغة العربية في إطار الثقافة العربية؛ حيث تتحدَّد فاعلية برنامج تعليم اللُّغة بقدرته على تنمية مهاراتها، مع مراعاة ارتباط هذه المهارات بعضها ببعض، وتأثير كل مهارة منها في الأخرى، وأن هناك قاسمًا مشتركًا بين مهاراتها؛ وهو التفكير.

ويحتاج الدارس كي يُتقِن هذه المهارات إلى عناصر بنية اللُّغة: (الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والدلالة)، فضلًا عن الجوانب الجماليَّة في اللُّغة: (البلاغة، والتحليل الأدبي، والتذوق).

ويتَّفق المعنيُّون بتعليم اللُّغة العربية على طبيعة العَلاقة التي تربط بين مهارات اللُّغة ومهارات التفكير؛ بل يرى بعضهم أن التفكير مهارة لغوية خامسة تضاف إلى المهارات الأربع المتعارَف عليها، وبين اللُّغة والتفكير علاقات متبادَلة من منطلق أن اللُّغة مادة التفكير، وأن التفكير رَحِم تتوالد عنه القوالب والأشكال اللغويَّة، كما أنَّه من الملاحَظ تواتُر الحديث في الكتابات المتخصِّصة عن التفكير اللغوي، ومهاراته.

وقد رُوعي تضمين مهارات التفكير في نموذج المعايير الأكاديمية لتعليم اللُّغة العربية بالتركيز على مهارات اللُّغة الناقدة والإبداعية، ووَضْع معايير خاصة بهذه المهارات، في ترجمة واضحة لطبيعة العَلاقة بينهما.

ولمَّا كانت اللُّغة من عموميات الثقافة، وأن لكل مجتمع خصوصية ثقافية؛ فقد عُني في هذا النموذج التطبيقي بثقافة المجتمع الخليجي العربية الإسلامية، وكيف يمكن أن يعكسها التعلُّم اللغوي محليًّا، وخليجيًّا، وعربيًّا، ودينيًّا، وعالميًّا.

وتعد الوظيفة الاجتماعية للُّغة أساسية، وهذا يجعل تعليمَها أكثرَ فاعليةً إذا حدَث في مواقف تفاعُل اجتماعي، حيث إن الممارَسَة التطبيقيَّة في مواقف التفاعل الاجتماعيّ تعد أمرًا مهمًّا للغاية؛ نظرًا لأنَّها تمُثِّل التطبيق الفعلي لما يمتلكه الفرد من مَلَكة لغويَّة، وما اكتسبه من خلال التعلُّم اللغوي، ومن هنا فمن الأهمية بمكان التخطيط لتعليم اللُّغة العربية في مواقف تفاعُليَّة اجتماعيَّة؛ تطبيقًا للتعلُّم اللغويّ الاجتماعيّ التواصليّ الفاعل.

وقد تمثَّل الهدف العامّ من هذا البرنامج في إعداد وثيقة معايير الجودة والاعتماد البرامجي لمؤسسات تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها، وإعداد منظومة المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها.

من هذا المنطلق تضمَّنت المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية للناطِقِينَ بغيرها:

أولًا: معايير خاصة بالمفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها، وتتضمَّن:

أ. معايير المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها.

ب. معايير المفاهيم الصرفية والنحوية وتطبيقاتها.

ج. معايير المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها.

ثانيًا: معايير خاصة بمهارات اللُّغة والثروة اللغويَّة، وتشمل:

أ. معايير خاصة بمهارات الاستماع.

ب. معايير خاصة بمهارات التحدُّث.

ج. معايير خاصة بمهارات القراءة.

د. معايير خاصة بمهارات الكتابة.

هـ. معايير خاصة بالمفردات، والثروة اللغويَّة.

ثالثًا: معايير خاصة بالمصطلحات البلاغيَّة، والتذوق الأدبي:

أ. معايير خاصة بالمصطلحات البلاغيَّة.

ب. معايير خاصة بمهارات التذوق الأدبي.

منظومة المعايير الأكاديمية لبرامج تعليم اللُّغة العربية وَفْقًا لمستويات النَّاطِقينَ بغيرها(1):

المستوى المبتدئ	معايير خاصة بالمفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها			معايير خاصة بالمهارات اللغويَّة والثروة اللغويَّة					معايير خاصة بالدراسات الأدبية	
	أصوات	صرف ونحو	إملاء	استماع	تحدُّث	قراءة	كتابة	مفردات	المصطلحات البلاغيَّة	التحليل والتذوق الأدبي
(أ)	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
(ب)	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
(ج)	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-

المستوى المبتدئ	معايير خاصة بالمفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها			معايير خاصة بالمهارات اللغويَّة والثروة اللغويَّة					معايير خاصة بالدراسات الأدبية	
	أصوات	صرف ونحو	إملاء	استماع	تحدُّث	قراءة	كتابة	مفردات	المصطلحات البلاغيَّة	التحليل والتذوق الأدبي
(أ)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
(ب)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
(ج)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-

المستوى المبتدئ	معايير خاصة بالمفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها			معايير خاصة بالمهارات اللغويَّة والثروة اللغويَّة					معايير خاصة بالدراسات الأدبية	
	أصوات	صرف ونحو	إملاء	استماع	تحدُّث	قراءة	كتابة	مفردات	المصطلحات البلاغيَّة	التحليل والتذوق الأدبي
(أ)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(ب)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
(ج)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

(1) تم تقسيم كل مستوى (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم) إلى ثلاثة مستويات (أ)، (ب)، (ج). يشير (أ) إلى المستوى الأدنى، و(ب) إلى المستوى المتوسط، و(ج) إلى المستوى الأعلى.

أولًا: معايير المفاهيم اللغويَّة وتطبيقاتها

المجال الأول: الأصوات

المستوى المبتدئ (أ):

1 يتعرَّف الدارسُ الأصواتَ العربيةَ، ونطقَها مع الحركات أو دونها، مميِّزًا بينَها:

1.1 يتعرف الأصوات العربية.

1.2 يحاكي الأصوات المسموعة.

1.3 يَنطِق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة.

1.4 يُميِّز ما بين الأصوات العربية من اختلافات صوتية.

1.5 يَنطِق أصوات الحروف مع الحركات القصيرة.

1.6 يَنطِق أصوات الحروف مع الحركات الطويلة.

2. يُميِّز الدارس بين المؤتلِف والمختلِف من الأصوات العربية، ونطقها، مميِّزًا بينها في مواقع الكلمة المختلفة:

2.1 يُميِّز بينَ نُطْق الأصواتِ العربيةِ متقاربةِ المخارج.

2.2 يُحدِّد الصوتَ الذي تبدأ به كلمات منطوقة.

2.3 يُحدِّد الصوتَ الذي تنتهي به كلمات منطوقة.

2.4 يُحدِّد الصوتَ المشترك في عدَّة كلمات منطوقة.

2.5 يُميِّز الصوتَ المختلفَ بين كلمتين متشابهتين في النطق.

3. يَنطِق الدارس كلمات ذات مقطع واحد أو أكثر:

3.1 يَنطِق كلماتٍ أحاديةَ المقطع.

3.2 يَنطِق كلماتٍ ثنائيةَ المقطع.

3.3 يَنطِق كلماتٍ ثلاثيةَ المقطع.

3.4 يَنطِق كلماتٍ رباعيةَ المقطع.

المستوى المبتدئ (ب):

1. يَنطِق الدارسُ الأصوات والمقاطع والظواهر الصوتية مثل (المد- التنوين- الشدَّة) نطقًا صحيحًا.

1.1 يُميِّز في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية.

1.2 يَنطِق أصوات الحروف الساكنة.

1.3 يُمَيِّز أنواع المد (الألف، والواو، والياء) فيما يستمع إليه.

1.4 يَنطِق المقطعَ القصيرَ في كلمة.

1.5 يَنطِق أصوات الحروف المُشدَّدة نطقًا صحيحًا.

1.6 يَنطِق التنوين في الكلمات نطقًا صحيحًا.

1.7 يُمَيِّز بينَ التنوين والنون الساكنة في آخِر الكلمة صوتيًّا.

1.8 يُمَيِّز -نطقـًا- بين أصوات الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة.

2. يَنطِق الدارسُ الكلماتِ العربيةَ ذات المقاطع بدقة (دون حذف، أو إضافة، أو تكرار للأصوات):

2.1 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ خماسية المقطع نطقًا صحيحًا.

2.2 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ سداسية المقطع نطقًا صحيحًا.

2.3 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ دون حذف أحد أصواتها.

2.4 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ دون زيادة صوت على أصواتها.

2.5 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ دون تكرار أحد أصواتها.

3. ينطق الدارس الأصوات المتشابهة في النطق نطقًا صحيحًا:

3.1 يُمَيِّز بينَ التاء والطاء نطقًا صحيحًا.

3.2 يُمَيِّز بينَ الثاء والسين نطقًا صحيحًا.

3.3 يُمَيِّز بينَ الذال والزاي نطقًا صحيحًا.

المستوى المبتدئ (ج):

1. ينطق الدارس الوحدات والظواهر الصوتية وفقَ خصائصها، وتنوُّعاتها الصوتية:

1.1 ينطق التنوُّعات الصوتية للفونيم الواحد.

1.2 ينطق المَقاطِع الصوتيَّة نُطقًا صحيحًا.

1.3 يَنطِق الأصوات المتماثلة المتتابِعة في الكلمة.

1.4 ينطق الأسماء المنوَّنة نطقًا صحيحًا.

1.5 يَنطِق أصوات الحروف المُشدَّدة نطقًا صحيحًا.

1.6 يَنطِق الأصوات متقاربة المخارج بدِقَّةٍ.

2. ينطق الدارس الوحدات والظواهر الصوتية، مميِّزًا الفروق في النطق بين العربية ولغته الأم:

2.1 يُميِّز في النطق بين صوتيَ الهمزة والعين.

2.2 يُميِّز في النطق بين صوتيَ الحاء والهاء.

2.3 يُميِّز بينَ صوتيَ الدال والضاد.

2.4 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ بدقة دون إضافة أصوات غريبة من لغته الأم.

2.5 يُميِّز في النطق بين نظام النَّبر في اللُّغة العربية، ولغته الأم.

2.6 يُميِّز في النطق بين التنغيم في اللُّغة العربية، ولغته الأم.

3. ينطق الدارس الكلمات نطقًا صحيحًا، مع ضبط بنية الكلمة:

3.1 يَنطِق الكلماتِ نطقًا صحيحًا مراعيًا ضبطَ بِنيَتِها.

3.2 يَنطِق الكلماتِ بسرعة مُناسِبة.

3.3 يَنطِق كلماتٍ سداسيةَ المقطع نطقًا صحيحًا.

3.4 يَنطِق كلماتٍ سباعيةَ المقطع نطقًا صحيحًا.

3.5 يَنطِق الكلمةَ وحدةً متكاملةً دون تجزئة أصواتها.

المستوى المتوسط (أ):

1. يُوظِّف الدارس ما تعلَّمَه من قواعد لغوية في النطق الصحيح للكلمات، وضبطها:

1.1 يضبط بنية الكلمة عند النطق بها.

1.2 يضبط أواخر الكلمات في حدود ما تعلَّمَه من قواعد.

1.3 يُوظِّف ما تعلَّمَه من قواعد صوتية: (نُطْق الأصوات بين الأسنانية أو المفخَّمة مثلًا) في النطق الصحيح للكلمات.

2. يستخلص دور الفونيم في التمييز بين معاني الكلمات، مع ذِكْر كلمات تتشابه في إيقاعها الصوتي:

2.1 يستخلص دور الفونيم في التمييز بين معاني الكلمات (تين – طين).

2.2 يذكر كلمات تشترِك في إيقاعها الصوتي مع لفظ معين؛ مثل: (أعلام - أفلام).

المستوى المتوسط (ب):

1. ينطق الدارس الصيغ اللغويَّة المُناسِبة للسياق نُطقًا صحيحًا:

1.1 يَنطِق الصيغةَ اللغويَّةَ المُناسِبةَ للسياق من حيث التذكير والتأنيث.

1.2 يَنطِق الصيغةَ اللغويَّةَ المُناسِبةَ للسياق من حيث العدد.

1.3 يَنطِق الصيغةَ اللغويَّةَ المُناسِبةَ للسياق من حيث زمن الفعل.

2. ينطق الدارسُ الكلماتِ والظواهرَ الصوتيةَ، مميِّزًا الفروق في النطق بين العربية ولغته الأم:

2.1 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ بدقة دون تحريف صوتي مصدرُه التأثُّر باللُّغة الأم.

2.2 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ مراعيًا التفخيمَ والترقيقَ لأصواتها دون تأثُّر بعضها ببعض [1].

2.3 يُميِّز في النطق بين ظاهرة التنغيم في اللُّغة العربية، ولغته الأم.

المستوى المتوسط (ج):

1. يَنطِق الدارسُ الأصواتَ العربيةَ نطقًا صحيحًا مميِّزًا مخارجها وصفاتها الصوتية:

1.1 يَنطِق الأصوات بين الأسنانية من مخارجها الدقيقة.

1.2 يُميِّز نطقًا بين الأصوات المُفخَّمة والأصوات المُرقَّقة.

1.3 يُميِّز نطقًا بين الأصوات المجهورة، والمهموسة.

2- يَنطِق الدارسُ الكلماتِ والظواهرَ الصوتيةَ، مميِّزًا الفروق في نطقها بين العربية ولغته الأم:

2.1 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ بدقة دون إبدال صوتي مصدره التأثُّر باللُّغة الأم (الحاء والهاء).

2.2 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ مراعيًا الفروقَ في نطق بعض الأصوات في اللغتين: الأولى والثانية. (متعلِّم العربية ينطق الفاء العربية أحيانًا f /v/).

2.3 يَنطِق الكلماتِ العربيةَ مراعيًا الفروق في التنغيم بين اللُّغة العربية، ولغته الأم.

3. ينطق الدارس الأساليب العربية مراعيًا التمييز بين أنواعها، ودلالاتها:

3.1 ينطق الأساليبَ العربيةَ: (الأمر – النهي – النفي- الاستفهام، النداء – التعجب) مُبيِّنًا أنواعها.

3.2 ينطق الأساليب العربية مميِّزًا بين دلالاتها: (الالتماس - النصح والإرشاد- التهديد...).

(1) يتجنَّب انتشار القيمة التفخيمية من الصامت المفخَّم للعناصر الصوتية المجاورة (فونيم السين مثلًا في كلمات نحو: "سَطع، يسطُر، سطْح تدرك سماعيًّا صادًا)، ولا يكاد متعلم اللغة يميِّز سماعيًّا الفرقَ بينها وبين فونيم الصاد في الكلمات التالية: اصطفَّ، مصطفى، اصطرع، يصطرخ...

المستوى المتقدم (أ):

1. يُوظِّف الدارس الإمكانات الصوتية؛ ليحقق أغراضًا دلالية:

1.1 يستخدم الوصل والفصل في حديثه؛ لإبراز الدلالات والمعاني.

1.2 يُنوِّع درجات الصوت؛ للتعبير عن المعاني المختلفة.

1.3 يُنوِّع التنغيمَ؛ للتعبير عن المعاني المختلفة.

1.4 يُوظِّف التبايُن الصوتي لتغيير المعنى.

2. ينطق الدارس الأصوات طِبقًا لخصائصها:

2.1 يَنطِق الأصواتَ العربيةَ وفقَ خصائصها من حيث الجهر والهمس.

2.2 يَنطِق الأصواتَ العربيةَ وفقَ خصائصها من حيث الترقيق والتفخيم.

المستوى المتقدم (ب):

1. يوظف الدارس الإمكانات الصوتية ليحقق وظائف جمالية للُّغة:

1.1 يُردِّد جُملًا تنتهي بكلمات مُقفَّاة مراعيًا الانسجام الصوتي، والتآلف الموسيقى.

1.2 يسرد قصةً تشتمل على كلمات مُقفَّاة: (فوق الشجرة عش – مصنوع من القش...) مراعيًا الوظيفة الجماليَّة للُّغة.

1.3 يردد صِيغًا لغوية على أوزان خاصة مراعيًا الانسجام الصوتي (أعمال- أمثال- أشبال) (مفتاح – مصباح...).

2. يَنطِق الدارسُ الأصواتَ طبقًا لخصائصها مميِّزًا بين الشدة والرخاوة، والاستعلاء والاستفال:

2.1 يَنطِق الأصوات طبقًا لخصائصها من حيث الشدة والرخاوة.

2.2 يَنطِق الأصوات طبقًا لخصائصها من حيث الاستعلاء والاستفال.

المستوى المتقدم (ج):

1. يوظف الدارس الإمكانات الصوتية ليتناسب كلامه مع المخاطَب، وسياق الحديث، والغرض من الحديث:

1.1 يستنبط أثرَ التبايُن الصوتي في تغيير المعنى.

1.2 يكرر بعضَ أجزاء الكلام لأغراض دلالية وتأثيرية.

1.3 يُلوِّن الأداء الصوتي بما يتفق وسياقَ الحديث.

2. **ينطق الدارس الأصوات طبقًا لخصائصها من حيث الإطباق والانفتاح، والإذلاق والإصمات...**

1.1 يَنطِق الأصوات طبقًا لخصائصها: الإطباق (أو الانطباق)، والانفتاح.

1.2 يَنطِق الأصوات طبقًا لخصائصها: الإذلاق والإصمات.

المجال الثاني: المفاهيم الصرفية والنحوية وتطبيقاتها[1]

المستوى المبتدئ (أ):

1. **يتعرَّف الدارسُ الكلام المفيد ومُكوِّناته، مميِّزًا بين أقسام الكلمة:**

1.1 يتعرَّف معنى الكلام المفيد.

1.2 يتعرَّف مسمَّى كل جزء من مُكوِّنات الكلام المفيد.

1.3 يستخلص معنى الكلمة.

1.4 يتعرَّف أقسام الكلمة.

1.5 يستخلص مفهوم كلٍّ من: الاسم، والفعل، والحرف.

2. **يُميِّز الدارسُ المُذَكَّرَ من المؤنثِ في الاستخدام اللغوي:**

2.1 يعرِّف المُذَكَّر والمؤنَّث.

2.2 يُصنِّف مجموعةً من الصُّوَر بحسب دلالتها على المُذَكَّر والمؤنَّث.

3. **يستخدم الدارس المُذَكَّر والمؤنَّث في جُمَل من إنشائه:**

3.1 يشير إلى الاسم المُذَكَّر، والاسم المؤنث.

3.2 يستخدم الضمير المناسب للمذكَّر، والضمير المناسب للمؤنَّث في التعبير.

4. **يُصنِّف الدارس الأسماء من حيث دلالتها على العدد:**

4.1 يكتشف دلالة الاسم على العدد.

4.2 يستنتِج أن الاسم من حيث العدد ينقسم إلى ثلاثة أقسام.

4.3 يُصنِّف الأسماء بحسب دلالتها على العدد.

(1) دُمجت المفاهيم الصرفية مع المفاهيم النحوية في المستوى المبتدئ (أ، ب، ج) والمستوى المتوسط (أ، ب)، وقُدِّمت المفاهيم الصرفية مستقلةً بدءًا من المستوى المتوسط (ج).

المستوى المبتدئ (ب):

1. يكتشف الدارس مُكوِّنات الجملة الاسمية، محدِّدًا إيَّاها في جُمل، أو فقرة مقروءة:

1.1 يجمع قوائم بسيطة -من خلال الصُّوَر- بأسماء (الإنسان، والحيوان، والنبات، والأماكن، والألوان، ووسائل المواصلات، والمؤسَّسات الخدمية، والأسماء الدالَّة على الزمان، والمستخدَمَة في الحياة اليومية).

1.2 يُميِّز الكلامَ المفيدَ من الكلام غير المفيد.

1.3 يتعرَّف أن المبتدأ هو ما يبدأ به الكلام.

1.4 يُحدِّد المبتدأ في جُمَل مقروءة ومسموعة.

1.5 يتعرَّف معنى ما يُتمِّم الفائدةَ.

1.6 يُسمِّي ما تتم به فائدة الكلام.

1.7 يُحدِّد الخبرَ في جُمل مقروءة ومسموعة.

2. يُحلِّل الدارسُ مُكوِّنات الجملة الفعلية من فعل وفاعل، أو من فعل وفاعل ومفعول به:

2.1 يُصنِّف الكلماتِ إلى أسماء وأفعال.

2.2 يستخدم الفعل في التعبير عن رحلته من بلده إلى الإمارات.

2.3 يستخدم الفعل في التعبير عمَّا تعلَّمه، أو شاهَدَه خلال يوم، أو خلال أسبوع مضى.

2.4 يستخلص دلالة الفعل الماضي على الزمن.

2.5 يكتب قائمة أفعال ماضية.

2.6 يُميِّز الأفعال التي تُعبِّر عمَّا يحدث بقاعة الدرس وقتَ حدوث التعلُّم.

2.7 يُميِّز الفعل الماضي عن الفعل المضارع في الجُمَل المسموعة.

2.8 يَربِط بينَ كل فعل وفاعله.

2.9 يستخدم الفعل الأمر في مواقفَ داخلَ غرفة الصف.

2.10 يُحوِّل الفعلَ من زمن إلى آخَر.

3. يُطبِّق قواعدَ التثنية والجمع السالم للمفردات تذكيرًا وتأنيثًا بطريقة صحيحة:

3.1 يتعرَّف المثنى، والجمع بنوعيه.

3.2 يُحوِّل المفردَ إلى مثنى في جُمَل تعبيرية، مع إجراء التغييرات اللازمة.

3.3 يُحوِّل الاسمَ المفردَ المُذَكَّرَ إلى جمع المُذَكَّر السالم في جُمَل تعبيرية، مع إجراء التغييرات اللازمة.

3.4 يُحوِّل الاسم المفرد المؤنَّث إلى جمع المؤنث السالم في جُمَل تعبيرية، مع إجراء التغييرات اللازمة.

3.5 يستخرج المثنى، والجمع بنوعيه من أمثلة أو فقرة مقروءة.

3.6 يُخاطِب بالعبارة غيرَ المفرد، أو غير المفردة.

4. يُميِّز الدارس بين الفعلين: الصحيح والمعتل بأنواعهما المختلفة:

4.1 يُميِّز بينَ الفعلين الصحيح والمعتل بأنواعهما في جُمَل، أو فقرة مقروءة.

4.2 يكتشف أنواع الفعل الصحيح (السالم، والمهموز، والمضعَّف) في أمثلة.

4.3 يُميِّز بينَ أنواع الفعل المعتل)المثال، والأجوف، والناقص) في أمثلة.

4.4 يستخرج الأفعال الصحيحة والمعتلة من فقرة مقروءة، محدِّدًا نوعَ كل فعل.

المستوى المبتدئ (ج):

1 . يُميِّز الدارس بين المعرب والمبني من الكلمات بطريقة صحيحة:

1.1 يستنتج معنى الإعراب.

1.2 يتعرَّف أن المعرب إمَّا أن يكون اسمًا، أو فعلًا مضارعًا.

1.3 يكتشف معنى البناء.

1.4 يتعرف أن المبنى قد يكون اسمًا، أو فعلًا، أما الحروف فكلها مبنية.

2. يُصنِّف الدارسُ الضمائرَ إلى بارزة ومستترة، ومتصلة ومنفصلة مع تعرُّف مواقعها:

2.1 يُميِّز بينَ نوعَي الضمير: البارز والمستتر.

2.2 يُقسِّم الضمائرَ البارزةَ إلى نوعين: منفصلة ومتصلة.

2.3 يُصنِّف الضمائر المنفصلة إلى ثلاثة أنواع: متكلم، ومخاطَب، وغائب.

2.4 يُقسِّم الضمائر المتصلة إلى ضمائر: رفع، ونصب، وجرّ.

2.5 يستخرج الضمائر من فقرة مقروءة، محدِّدًا نوعَ كل ضمير.

3. يستنتج الدارس تعريفًا لكل من الإعراب الظاهري والتقديري في الأسماء:

3.1 يستنتج مفهوم الإعراب الظاهري في الأسماء.

3.2 يُميِّز بينَ الاسمين: المقصور والمنقوص.

3.3 يكتشف مفهومَ الإعراب التقديري في الاسمين: المقصور والمنقوص.

3.4 يَضبِط بالشكل أسماءً معربةً بعلامات إعرابية ظاهرة في مواقع مختلفة.

4. يستنتج الدارس العلامات الأصلية والعلامات الفرعية في الأسماء مميِّزًا بينها:

4.1 يَستخلص مفهومَ العلامات الأصلية والعلامات الفرعية في الأسماء.

4.2 يَستنتِج علاماتِ إعراب المثنى رفعًا ونصبًا وجرًّا.

4.3 يَستنتِج علاماتِ إعراب جمع المُذَكَّر السالم رفعًا ونصبًا وجرًّا.

4.4 يَستنتِج علاماتِ إعراب جمع المؤنث السالم رفعًا ونصبًا وجرًّا.

4.5 يُلخِّص قاعدة العلامات الأصلية والفرعيَّة في الأسماء.

4.6 يَستخرِج الأسماء المُعرَبة بعلامات فرعية من أمثلة أو قطعة أدبية، مع بيان علاماتها الإعرابية.

5. يُميِّز الدارس بين المعرب والمبني من الأفعال:

5.1 يتعرَّف مفهوم إعراب الفعل وبنائه.

5.2 يَستخلِص أحوالَ بناء الفعل الماضي.

5.3 يُعدِّد حالاتِ بناء فعل الأمر الصحيح الآخر.

5.4 يكتشف علامَ يُبنى فعل الأمر المعتل الآخر.

5.5 يتعرف الحالات الإعرابية للفعل المضارع رفعًا ونصبًا وجزمًا.

5.6 يستنتج حالتَي بناء الفعل المضارع.

5.7 يستخرج الأفعال من أمثلة أو قطعة أدبية مع تحديد نوعها: (معربة، أو مبنية).

5.8 يُنشِئ جُملًا فعلية تبدأ بأفعال مبنية.

6. يتعرَّف الدارسُ نواصب الفعل المضارع، ومعانيها، وأثرها النحوي:

6.1 يَستنتِج دلالة إعراب الفعل المضارع.

6.2 يكتشِف نواصب الفعل المضارع: (أن، لن، كي، لام التعليل، حتى، فاء السببية، لام الجحود).

6.3 يَستخلِص معانيَ نواصب الفعل المضارع.

6.4 يستنتج علامتَي نصب الفعل المضارع.

6.5 يَستخرِج من جُمَل أو فقرة مقروءة أفعالًا منصوبةً.

6.6 يُعبِّر بجُمَل مفيدة تتضمَّن أفعالًا منصوبةً مع ضبطها بالشكل.

7. يتعرَّف المتعلِّمُ جوازمَ الفعل المضارع، ومعانيها، وعملها:

7.1 يتعرَّف الأدوات التي تَجزِم فعلًا واحدًا.

7.2 يُوضِّح مفهومَ أدوات الشرط.

7.3 يُوضِّح دلالةَ أدوات الشرط الجازمة.

7.4 يَستنتِج علاماتِ جزم الفعل المضارع.

7.5 يَستخرِج أفعالًا مجزومةً من أمثلة أو فقرة مقروءة.

7.6 يُكمِل جُمَلًا بأفعال معتلة الآخِر مجزومة.

7.7 يُنشِئ جُمَلًا تتضمَّن أفعالًا مجزومة مع ضبطها بالشكل.

7.8 يَربِط بين جُمَل فعلية باستخدام أدوات شرط جازمة.

8. يُميِّز الدارس بين الإعراب الظاهري والتقديري في الأفعال المضارعة، وعلامات إعرابها: الأصلية والفرعيَّة:

8.1 يُقدِّر الحركات الإعرابية لبعض الأفعال المعتلة في حالة الرفع.

8.2 يُوازِن بين علامات نصب الفعل المضارع الصحيح الآخر والمعتل الآخر الظاهرة والمقدَّرة.

8.3 يُوازِن بين علامتَي جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر والمعتل الآخر.

8.4 يَستنتِج تعريف الأفعال الخمسة.

8.5 يَستنتِج علامات إعراب الأفعال الخمسة رفعًا ونصبًا وجزمًا.

8.6 يُميِّز بينَ العلامات الأصلية والفرعيَّة في الأفعال.

8.7 يستخرج الأفعال الخمسة من أمثلة أو قطعة أدبية.

8.8 يُكمِل جُمَلًا باستخدام الأفعال الخمسة.

8.9 يَستخرِج أفعالًا معربةً بعلامات أصلية وفرعية من أمثلة أو قطعة أدبية.

9. يُميِّز الدارس بين النكرات، والمعارف وأنواعها:

9.1 يُحدِّد مفهومَ كلٍّ من النَّكِرة والمعرفة.

9.2 يُميِّز بينَ أنواع المعارف.

9.3 يَستنتِج مفهومَ العَلَم.

9.4 يُميِّز بينَ الاسم واللقب والكُنية.

9.5 يستخلص مفهوم اسم الإشارة.

9.6 يُعدِّد أسماء الإشارة.

9.7 يربط أسماء الإشارة بالمذكَّر والمؤنَّث، والمفرد والمثنى والجمع.

9.8 يتعرَّف الأسماء الموصولة.

9.9 يَستخلِص دلالة الاسم الموصول.

9.10 يُعدِّد الأسماء الموصولة.

9.11 يَربِط بين الأسماء المبنية وأنواع المعارف.

9.12 يَستخرِج المعارف من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعها.

المستوى المتوسط (أ):

1. يُميِّز الدارس بين المجرَّد والمزيد من الأفعال:

1.1 يتعرَّف الفعلين المجرَّد والمزيد.

1.2 يُمثِّل لأبنية الفعل المجرَّد بأمثلة متعددة.

1.3 يُحدِّد أبنيةَ الفعل الثلاثي المزيد بحرف.

1.4 يتعرَّف أبنيةَ الفعل الثلاثي المزيد بحرفين.

1.5 يكتشف أبنية الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة حروف.

1.6 يُحدِّد الفعل الرباعي المجرَّد.

1.7 يتعرَّف الفعل الرباعي المزيد بحرف.

1.8 يوضِّح بنائيَ الفعل الرباعي المزيد بحرفين.

1.9 يكتب قائمةً بأفعال رباعية مجرَّدة ومزيدة.

1.10 يستخرج الأفعال المجرَّدة والمزيدة من أمثلة أو فقرة مقروءة، مع بيان حروف الزيادة فيها.

1.11 يَستنتِج أن حروف المضارعة لا تُعَدّ من حروف الزيادة.

2. **يستخدم الدارس الميزان الصرفيّ بطريقة صحيحة:**

2.1 يُعرِّف الميزان الصرفي.

2.2 يشرح طريقة الميزان الصرفي.

2.3 يُحدِّد جذرَ الكلمة بطريقة صحيحة.

2.4 يُمثِّل لأوزان خاصة بكلمات متعددة على وزنها.

2.5 يَزِن كلماتٍ حُذِفَ أحدُ حروفها.

3. **يكشف الدارس في المعاجم العربية الإلكترونيَّة عن معاني الكلمات، وضبطها، ومفرداتها، وجموعها بطريقة صحيحة:**

3.1 يعرِّف المعجمَ تعريفًا دقيقًا.

3.2 يُعدِّد وظائف المعجم.

3.3 يتعرَّف أنواعَ المعاجم العربية.

3.4 يشرح خطوات الكشف في المعجم الإلكترونيّ.

3.5 يستنتج طريقةَ الوصول إلى جذر الكلمة.

3.6 يكشف في المعجم الإلكترونيّ عن معاني كلمات معينة.

3.7 يكشف عن سياقات مختلفة لمعاني الكلمات باستخدام المعجم الإلكترونيّ.

3.8 يُرتِّب مجموعةَ كلمات وَفْقًا لورودها في المعجم الإلكترونيّ.

3.9 يستخدم المعجم الإلكترونيّ في ضبط عين الفعل.

3.10 يستخدم المعجم الإلكترونيّ في تحديد مفرد الجموع.

4. **يَسنِد الدارسُ الأفعالَ الصحيحةَ والمعتلةَ إلى ضمائر الرفع مبيِّنًا ما يطرأ على بعضها من تغيير:**

4.1 يوضِّح مفهومَ إسناد الأفعال إلى الضمائر.

4.2 يَستنتِج قاعدةَ إسناد الفعلين الثلاثيين: السالم والمهموز إلى ضمائر الرفع.

4.3 يَسنِد الفعلَ المضعَّفَ الثلاثيَّ إلى ضمائر الرفع المتحركة مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير عند الإسناد.

4.4 يَستنتِج قاعدة إسناد الفعل المثال إلى ضمائر الرفع.

4.5 يَسنِد أفعالًا صحيحةً إلى ضمائر الرفع، مع بيان ما حدَث من تغيير إن وُجِدَ.

4.6 يوضِّح المحذوفَ من الفعل الماضي الأجوف عند إسناده إلى ضمائر الرفع المتحركة فقط.

4.7 يَستنتِج قاعدةَ إسناد الفعل الماضي المعتل الآخِر بالألف إلى ضمائر الرفع.

4.8 يَستنتِج قاعدةَ إسناد الفعل الماضي المعتل الآخِر بالواو أو الياء إلى ضمائر الرفع.

4.9 يَستنتِج قاعدةَ إسناد الفعل المضارع المعتل الآخِر بالألف إلى ضمائر الرفع.

4.10 يَستنتِج قاعدةَ إسناد الفعل المضارع المعتل الآخِر بالواو أو الياء إلى ضمائر الرفع.

4.11 يَسنِد أفعالًا معتلةً إلى ضمائر الرفع مع بيان ما حدَث فيها من تغيير إن وُجِدَ.

4.12 يُطبِّق على فعل الأمر قواعدَ إسناد الفعل المضارع المعتل الآخِر إلى ضمائر الرفع.

4.13 يسند أفعال أمر إلى ضمائر الرفع مع بيان ما حدَث فيها من تغيير.

5. يُمَيِّز بينَ الفعل اللازم، والفعل المتعدي لمفعول واحد أو أكثر:

5.1 يُحدِّد ركنَي الجملة الفعلية.

5.2 يستنتج مفهومَي الفعلين: اللازم، والمتعدي.

5.3 يُقارِن بين مجموعتين من الجُمَل من حيث اكتفاؤها بالفاعل.

5.4 يسمِّي الفعلَ الذي يكتفي بفاعله.

5.5 يسمِّي الفعل الذي نصَب مفعولًا به.

5.6 يُعبِّر عن (صُوَر، أو أحداث، أو مواقف) بجُمَل فعلية، فِعلُها متعدٍّ لمفعولين.

6. يكتشف الدارس الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر، محدِّدًا أصل المفعولين، وعلامة إعرابهما:

6.1 يُلاحِظ التغييرات التي طرأت على الجُمَل الاسمية بعد دخول الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر.

6.2 يُحدِّد الأفعال التي أحدثت التغييرات في الجملة الاسمية.

6.3 يَستخلِص ما تفيده الأفعال: (ظنَّ، وحَسِبَ، وزَعَمَ، وخالَ)، و(عَلِمَ، وَجَدَ، رأى)، و(صار).

6.4 يبيِّن علامة نصب المفعولين.

6.5 يُنشئ جُملًا فعلية ليحقِّق معنًى معيَّنًا.

6.6 يُكمِل جُمَلًا بالفعل المناسب.

7. يكتشف الدارسُ الأفعالَ التي تنصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر، ضابطًا المفعولين بالشكل:

7.1 يُعدِّد الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر.

7.2 يكتشف أن الجملة تَفقِد معناها بعد حذف الفعل.

7.3 يَستخرِج المفعولين من جُمَل وعبارات.

7.4 يُبيِّن علامة نصب المفعولين.

8. يَستخدِم الدارسُ المبتدأَ والخبرَ في تعبيره استخدامًا صحيحًا مميِّزًا بين أنواعها، ومُلِمًّا بأحكامها:

8.1 يُعدِّد أنواع الأسماء المرفوعة في اللُّغة العربية.

8.2 يَستخرِج المبتدأ والخبر من أمثلة أو قطعة أدبية مع ضبطهما بالشكل.

8.3 يطابق بين المبتدأ والخبر في الإفراد والتثنية والجمع.

8.4 يُميِّز بينَ أنواع الخبر.

8.5 يُحوِّل الخبرَ المفردَ إلى جملة أو شبه جملة مع تغيير ما يلزم.

8.6 يُنشِئ جُمَلًا اسمية مع تنويع خبرها.

8.7 يُعبِّر عن صُوَر باستخدام جُمَل اسمية مع استخدام المثنى والجمع.

9. يَستخدِم الدارسُ الفاعلَ في تعبيره استخدامًا صحيحًا، مُلمًّا بأحكام تأنيث الفعل:

9.1 يستنتج مفهوم الفاعل.

9.2 يُميِّز بينَ أنواع الفاعل.

9.3 يستخرج الفاعلَ من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعه.

9.4 يستنتج مفهوم تأنيث الفعل.

9.5 يُميِّز بينَ المؤنَّث الحقيقي والمؤنَّث المجازي.

9.6 يستنتج أحكام تأنيث الفعل مع فاعله وجوبًا وجوازًا.

9.7 يُنشِئ جُملًا فعلية فاعلها مؤنَّث مع تطبيق أحكام التأنيث.

10. يَبنِي الدارسُ الفعلَ للمجهول، مميِّزًا بين أنواع نائب الفاعل، والتغييرات التي تطرأ على الفعل:

10.1 يَستنتِج مفهومَ نائب الفاعل.

10.2 يُعدِّد أغراضَ حذف الفاعل.

10.3 يُميِّز بينَ أنواع نائب الفاعل: (الاسم الظاهر، والضمير المتصل، والمستتر).

10.4 يَستخرِج نائبَ الفاعل من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعه.

10.5 يَستنتِج التغيرات التي تطرأ على الفعلين: الماضي والمضارع عند البناء للمجهول.

10.6 يُنشِئ جُملًا فعلية فعلُها مبنيّ للمجهول مع بيان نوع نائب الفاعل.

11. يكتشف أثرَ كان وأخواتها في الجملة الاسمية، مميِّزًا بين أنواع خبرها:

11.1 يُميِّز بينَ الفعل التام والفعل الناقص أو الناسخ.

11.2 يُعدِّد أخوات كان موضِّحًا دلالاتها.

11.3 يُقارِن بين المبتدأ والخبر قبل دخول كان وأخواتها وبعد دخولها.

11.4 يضبط اسم كان وأخواتها في مجموعة جُمَل ضبطًا صحيحًا.

11.5 يستخرج اسم كان وأخواتها من أمثلة أو قطعة أدبية.

11.6 يُميِّز بينَ أنواع خبر كان وأخواتها (المفرد والجملة وشبه الجملة).

11.7 يُعبِّر بجُمَل تتضمَّن كان وأخواتها، مراعيًا تنوُّعَ خبر كان.

12. يكتشف أثر إنَّ وأخواتها في الجملة الاسمية، مميِّزًا بين أنواع خبرها:

12.1 يُعدِّد أخوات إنَّ موضِّحًا دلالاتها.

12.2 يُوازِن بينَ المبتدأ والخبر قبل دخول إنَّ وأخواتها وبعدَ دخولها.

12.3 يَضبِط خبرَ إنَّ في مجموعة جُمَل.

12.4 يُميِّز بينَ أنواع خبر إنَّ.

12.5 يَستخرِج خبرَ إنَّ وأخواتها من جُمَل أو قطعة أدبية مع ضبطه بالشكل.

12.6 يَستخرِج مرفوعات الأسماء من جُمَل أو قطعة أدبية مع بيان نوعها.

12.7 يُعبِّر بجُمَل تتضمَّن إنَّ وأخواتها، مراعيًا تنوُّعَ خبر إنَّ.

المستوى المتوسط (ب):

1. يُوظِّف الدارسُ المفعولَ به في سياقَي التعبير الشفوي والتحريري:

1.1 يَستنتِج تعريف المفعول به.

1.2 يُعدِّد صورَ المفعول به.

1.3 يُنشِئ جُملًا فعلية فِعلُها متعدٍّ لمفعول به مع ضبطه بالشكل.

1.4 يَستخرِج المفعول به من جُمَل أو قطعة أدبية مع ضبطه بالشكل.

1.5 يعبِّر شفويًّا عن صُوَر، أو أحداث، أو مواقف مُستخدِمًا أفعالًا متعديةً لمفعول واحد أو أكثر، مع ضبط المفاعيل.

2. يَستخدِم الدارسُ المفعولَ المطلق استخدامًا صحيحًا في تعبيره مميِّزًا بين أنواعه:

2.1 يُعرِّف المفعول المُطلَق.

2.2 يُميِّز بينَ أنواع المفعول المُطلَق في أمثلة.

2.3 يَستخرِج المفعول المُطلَق من جُمَل، أو قطعة أدبية مع بيان نوعه.

2.4 يعبِّر شفويًّا عن صور، أو أحداث، أو مواقف مستخدِمًا المفعول المُطلَق.

3. يُعبِّر الدارس باستخدام المفعول فيه استخدامًا صحيحًا في تعبيره مميِّزًا بين نوعَي الظرف:

3.1 يُعرِّف المفعولَ فيه مميِّزًا بين ظرفيَ الزمان والمكان.

3.2 يُميِّز بينَ الظرف المتصرف، وغير المتصرف.

3.3 يعبِّر شفويًّا عن صُوَر مستخدِمًا ظروفًا زمانيَّةً ومكانيةً، مع ضبطها بالشكل.

3.4 يستخرج ظروف الزمان أو المكان من جُمَل أو قطعة أدبية، مع بيان نوعها.

4. يَستخدِم الدارسُ المفعولَ لأجله في سياقات مختلفة، مُراعيًا ضبطَه بالشكل:

4.1 يُعرِّف المفعول لأجله.

4.2 يُميِّز بينَ المصدر القلبي وغير القلبي.

4.3 يعبِّر شفويًّا عن صُوَر مستخدِمًا المفعولَ لأجله، مع ضبطه بالشكل.

4.4 يُجِيب عن أسئلة شفوية بجُمَل فعليَّة تتضمَّن مفعولًا لأجله.

4.5 يَستبدِل المفعولَ لأجله بمفعول مطلَق في جملة مع تغيير ما يلزم.

4.6 يَستخرِج أربعةَ مفاعيل مختلفة من جُمَل أو قطعة أدبية مميِّزًا بين أنواعها.

4.7 يُعبِّر شفويًّا عن صور أو أحداث بجُمَل فعليَّة تتضمَّن مفاعيلَ متنوعةً.

5. يَستخدِم الدارسُ المنادى في تعبيره استخدامًا صحيحًا، مميِّزًا بين أنواعه، وملِمًّا بأحكامه:

5.1 يستنتج تعريف المنادى.

5.2 يُعدِّد حروفَ النداء مُبيِّنًا دلالاتِها.

5.3 يُميِّز بينَ المنادى المُعرَب، والمنادى المبني.

5.4 يُميِّز بينَ المنادى المضاف، والمنادى الشبيه بالمضاف.

5.5 يَستنتِج حكمَ المنادى العَلَم والنكرة المقصودة في حالة الإفراد والتثنية والجمع.

5.6 يُميِّز بينَ حكم المنادى النَّكِرة المقصودة والنكرة غير المقصودة.

5.7 يُحوِّل المنادى المضاف إلى شبيه بالمضاف.

5.8 يُكمِل جُمَلًا باستخدام منادى عَلَم أو مضاف، مع بيان حكمهما.

5.9 يُنشِئ جُملًا تتضمَّن أنواع المنادى المختلفة، مع ضبطه بالشكل.

5.10 يُوضِّح كيفيةَ نداء المعرَّف بـ(أل).

5.11 يَستخرِج المنادى من جُمَل أو قطعة أدبية مع بيان حكمه الإعرابي.

6. يستخدم الدارس المستثنى بـ "إلَّا" استخدامًا صحيحًا في تعبيره مُلِمًّا بأحكامه:

6.1 يَستنتِج تعريفَ الاستثناء.

6.2 يُميِّز بينَ أنواع الكلام في باب الاستثناء بـ "إلَّا".

6.3 يُوضِّح حكم إعراب المستثنى بـ "إلَّا" وَفْقًا لأنواع الكلام.

6.4 يُحوِّل الكلامَ من تامٍّ منفيٍّ إلى ناقصٍ منفيٍّ، مع الضبط بالشكل.

6.5 يستخرج أسلوب الاستثناء من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان حكم المستثنى.

6.6 يُنشِئ جُملًا تتضمَّن مستثنًى ومستثنًى منه، مع بيان حكم المستثنى.

7. يَستخدِم الدارسُ الحالَ استخدامًا صحيحًا في تعبيره مميِّزًا بين أنواعها، وملِمًّا بأحكامها.

7.1 يستنتج تعريفَ الحال.

7.2 يستخرج الحالَ وصاحبَها من جُمَل أو قطعة أدبية.

7.3 يُميِّز بينَ أنواع الحال (المفردة والجملة وشبه الجملة).

7.4 يَستنتِج ثلاثةَ شروط للحال الجملة.

7.5 يُحوِّل الحالَ المفردةَ إلى جملة اسمية وفعلية.

7.6 يُميِّز بينَ أنواع الرابط في جملة الحال.

7.7 يصف موقفًا أو مشهدًا أو حدثًا باستخدام الحال بأنواعها المختلفة مع ضبطها بالشكل في تعبيره الشفوي.

7.8 يُنشِئ جُملًا تتضمَّن حالًا مفردة وجملة وشبه جملة.

8. يَستخدِم الدارس التمييز استخدامًا صحيحًا في تعبيره، موضِّحًا الفرق بين أنواع المميز، والتمييز:

8.1 يَستنتِج تعريفَ التمييز، والمميز.

8.2 يُميِّز بينَ نوعَي التمييز: الملفوظ والملحوظ.

8.3 يُميِّز بينَ أنواع المميَّز (الكيل، والوزن، والمساحة، والعدد).

8.4 يَستخرِج التمييزَ من أمثلة متعددة، مُبيِّنًا نوعَه (ملفوظًا، وملحوظًا).

9. يَستخدِم الدارسُ مجرورات الأسماء في تعبيره استخدامًا صحيحًا مُلِمًّا بحروف الجر، وأحكام الإضافة:

9.1 يُميِّز بينَ أنواع مجرورات الأسماء.

9.2 يُعدِّد حروفَ الجرّ في اللُّغة العربية.

9.3 يُحدِّد معانيَ حروف الجر.

9.4 يتعرَّف مُكوِّنات التركيب الإضافي.

9.5 يَستنتِج أحكام المضاف بأنواعه (المفرد، والمثنى، وجمع المُذَكَّر السالم) عند الإضافة.

9.6 يَستنتِج ما اكتسبه المضافُ من المضاف إليه النَّكِرة والمعرفة.

9.7 يَستخرِج مجروراتِ الأسماء من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعها.

9.8 يُعبِّر عن صُوَر باستخدام تراكيب إضافية، مع ضبطها بالشكل.

المستوى المتوسط (ج):

أولًا: المفاهيم الصرفية

1. يشتق الدارس من الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية اسم الفاعل، وصيغ المبالغة وفق قواعد صياغتها، مُبيِّنًا دلالةَ كل مشتقّ:

1.1 يُحدِّد دلالةَ لفظ "مشتق".

1.2 يشتق اسمَ الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن فاعل.

1.3 يشتقّ اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي وفقَ قاعدة اشتقاقه.

1.4 يَستخرِج اسمَ الفاعل من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان فعله.

1.5 يشتقّ صيغَ مبالَغة على أوزانها الخمسة.

1.6 يُوضِّح دلالة صيغ المبالغة.

2. يشتقّ الدارسُ اسمَ المفعول من أفعال غير ثلاثية وفق قاعدة صياغته، موضِّحًا دلالته:

2.1 يَشتقّ اسمَ المفعول من أفعال ثلاثية صحيحة ومعتلة.

2.2 يُميِّز بينَ صياغة اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.

2.3 يُميِّز بينَ دلالة اسم الفاعل واسم المفعول وَفْقًا لدلالة الفعل (المبنى للمعلوم أو المجهول).

3. يَشتقّ الدارسُ اسمَي الزمان والمكان من أفعال ثلاثية على وزن (مَفْعَل) و(مَفْعِل):

3.1 يَشتقّ اسمَي الزمان والمكان من أفعال ثلاثية بصورةٍ صحيحةٍ.

3.2 يَشتقّ اسمَي الزمان والمكان من أفعال غير ثلاثية بصورةٍ صحيحةٍ.

3.3 يُميِّز بينَ اسم المفعول واسم الزمان، واسم المكان من غير الثلاثي في سياقات لغوية مختلفة.

4. يَكتشِف الدارسُ طريقةَ اشتقاق اسم التفضيل، مبيِّنًا دلالته.

4.1 يَشتقّ اسمَ التفضيل من الفعل مستوفيًا شروط صياغته.

4.2 يُميِّز بينَ الحالات الأربع لاسم التفضيل.

5. يَستنتِج الدارسُ دلالةَ اسم الآلة، مميِّزًا بين القياسيِّ وغير القياسي.

5.1 يَشتقّ اسمَ الآلة على أوزانه القياسية.

5.2 يصوغ اسم الآلة على الأوزان القياسية المستحدَثة.

5.3 يُميِّز بينَ اسم الآلة القياسي وغير القياسي.

6. يستخدم المُشتقَّات في سياق التعبير الشفوي والتحريري:

6.1 يُحوِّل الأفعالَ في الجُمَل إلى مشتقَّات (اسم فاعل أو اسم مفعول) مغيِّرًا ما يلزم.

6.2 يستخرج المُشتقَّات من أمثلة أو قطعة أدبية مميِّزًا بين أنواعها.

6.3 يُعبِّر عن صورة، أو مشهد، أو موقف مستخدِمًا المُشتقَّات.

ثانيًا: المفاهيم النحويَّة

1. يَستخدِم الدارسُ النعتَ في سياقي التعبيرين: الشفوي، والتحريري.

1.1 يَستنتِج مفهومَ النعت.

1.2 يَستخلِص دلالةَ النعت في الجملة.

1.3 يَكتشِف أوجهَ المطابَقة بين المنعوت والنعت.

1.4 يَعرِب المنعوتَ، مميِّزًا بينَه وبينَ خبر المبتدأ.

1.5 يَربِط بين إعراب النعت، وإعراب المنعوت.

1.6 يُكمِل جُملًا بالنعت المناسب.

1.7 يُحوِّل المنعوتَ المفردَ إلى مثنى، وجمع، ويُغيِّر النعتَ.

1.8 يُنشِئ جُملًا تتضمَّن نعتًا، مراعيًا أحكامَ المطابَقة.

1.9 يُصوِّب الخطأ في الجُمَل المسموعة.

1.10 يكتشف أن النعت قد يتعدَّد.

1.11 يُعبِّر شفويًّا عن صفات (الأشخاص، ومظاهر الطبيعة، ووسائل المواصلات) موظِّفًا النعتَ.

1.12 يَستخرِج النعتَ والمنعوت من أمثلة أو قطعة أدبية.

2. يتعرَّف الدارسُ أسلوب العطف، محدِّدًا أجزاءه:

2.1 يتعرَّف أركان أسلوب العطف.

2.2 يُعدِّد أدواتِ العطف: (الواو، الفاء، ثُمَّ، أو، بَلْ، أَمْ، لا، لَكِنْ، حتى).

2.3 يَستخلِص معانيَ حروف العطف.

2.4 يُعيِّن أسلوبَ العطف، وأركانَه فيما يقرأ.

2.5 يُعرِب المعطوفَ والمعطوفَ عليه.

2.6 يَكتشِف أوجهَ العَلاقة بين المعطوف والنعت.

2.7 يُنشِئ جُملًا صحيحةً تتضمَّن معطوفًا ومعطوفًا عليه مع ضبطهما بالشكل.

2.8 يُكمِل جُمَلًا باستخدام أداة العطف المُناسِبة.

3. يُوظِّف الدارسُ التوكيدَ في سياقَي التعبيرين: الشفوي والتحريري:

3.1 يَستنتِج تعريفَ التوكيد.

3.2 يُميِّز بينَ نوعَي التوكيد (اللفظي والمعنوي).

3.3 يُحدِّد صورَ التوكيد اللفظي.

3.4 يُعدِّد ألفاظ التوكيد المعنوي.

3.5 يَستنتِج شروط إعراب ألفاظ التوكيد المعنوي.

3.6 يَستخلِص شروط التوكيد بـ (نَفْس وعَيْن) للمثنَّى والجمع.

3.7 يُؤكِّد المثنَّى بنوعيه مستخدِمًا كِلَا وكِلتَا.

3.8 يُمَيِّز بينَ إعراب كِلَا وكِلتَا إذا أُضيفَتا إلى ضمير، واسم ظاهر.

3.9 يَستخدِم (كلَّ وجميعَ) في التوكيد.

3.10 يُحوِّل (كِلَا وكِلتَا) إلى توكيد معنوي، في جُمَل تعبيرية، مع تغيير ما يلزَم.

3.11 يَستنتِج أن الضمير يؤكَّد توكيدًا لفظيًّا ومعنويًّا.

3.12 يُنشِئ جُملًا مستخدِمًا (كل) و(جميع) في التوكيد، مع ضبط التوكيد والمؤكَّد بالشكل.

3.13 يَستخرِج التوكيد بألفاظ مختلفة من أمثلة أو قطعة أدبية مع ضبطه بالشكل.

4. يُعيِّن الدارسُ البدلَ وأنواعه، موضِّحًا نوعَه، وإعرابَه:

4.1 يُعرِّف البدل.

4.2 يُمَيِّز بينَ أنواع البدل.

4.3 يَستخلِص أن البدل المطابق يتساوى فيه الطرفان في الدلالة.

4.4 يستنتج أن بدل بعض من الكل يكون فيه البدل جزءًا من المبدَل منه.

4.5 يَستنتِج مفهومَ الرابط في بدل الاشتمال، وبدل البعض.

4.6 يُمَيِّز بينَ إعراب البدل والمبدَل منه.

4.7 يُكمِل جُمَلًا ببدل مناسِب، مع بيان نوعه.

4.8 يُصوِّب الخطأ في البدل في الجُمَل المسموعة.

4.9 يَستخرِج البدلَ والمبدلَ منه من جُمَل أو قطعة أدبية مُبيِّنًا نوعه.

4.10 يُعبِّر -شفويًّا- عن صور أو أحداث باستخدام التوابع مع بيان أنواعها.

4.11 يَستخرِج التوابعَ من قطعة أدبية مميِّزًا بين أنواعها.

المستوى المتقدِّم (أ):

أولًا: المفاهيم الصرفية

1. يصوغ الدارسُ مصادرَ من الأفعال الثلاثية، وغير الثلاثية بطريقة صحيحة:

1.1 يتعرَّف أشهَرَ أوزان مصادر الأفعال الثلاثية وَفْقًا لدلالاتها.

1.2 يتعرَّف أوزانَ مصادر الأفعال الرباعية، وأمثلتها.

1.3 يتعرَّف أوزان مصادر الأفعال الخماسية وأمثلتها.

1.4 يتعرَّف كيفية صياغة المصدر من الفعلين: الخماسي والسداسي المبدوء بهمزة وصل.

1.5 يستخدم المصباح المنير في تعرُّف مصادر الأفعال الثلاثية.

1.6 يُعِدّ قائمةً بأمثلة متعددة للمصادر الثلاثية.

1.7 يُعِدّ قائمةً بأمثلة متعددة للمصادر غير الثلاثية وفقَ أوزانها.

1.8 يَستخرِج المصادر من أمثلة أو قطعة أدبية مُبيِّنًا أفعالها وأوزانها.

1.9 يُمَيِّز بينَ أوزان مصادر الأفعال الصحيحة والمعتلة.

ثانيًا: المفاهيم النَّحْويَّة

1. يستخدم أدوات الاستثناء (غير وسوى وخلا وعدا وحاشا) في تعبيره استخدامًا صحيحًا مُلِمًّا بأحكامها:

1.1 يستنتج أن (غير) و(سوى) تأخذ في الإعراب حكم الاسم الواقع بعد إلا.

1.2 يَستنتِج أن المستثنى بغير وسوى مجرور بالإضافة دائمًا.

1.3 يُبيِّن حكمَ (خلا وعدا وحاشا) إذا سُبقت بما المصدرية.

1.4 يُعبِّر عن مواقف مستخدِمًا أدوات الاستثناء (غير وسوى وخلا وعدا وحاشا).

2. يستخدم كَمْ الاستفهامية وكَمْ الخبرية بشكل صحيح في تعبيره، مُلِمًّا بحكم تمييز كل منهما:

2.1 يَستنتِج دلالةَ كَمْ الاستفهامية، وكَمْ الخبرية.

2.2 يُمَيِّز بينَ الحالة الإعرابية لكل من تمييز (كَمْ) الاستفهامية، وتمييز (كَمْ) الخبرية.

2.3 يستنتج حكم تمييز (كَمْ) الاستفهامية إذا سُبقت بحرفِ جرٍّ.

2.4 يُنشِئ جُملًا مستخدِمًا (كَمْ) الاستفهامية و(كَمْ) الخبرية، مع ضبط تمييزهما بالشكل.

3. يَضبِط الممنوعَ من الصرف ضبطًا صحيحًا، مُلِمًّا بعِلَل منعه، وعلامة إعرابه:

3.1 يُمَيِّز بينَ نوعين من الأسماء: المصروف، والممنوع من الصرف.

3.2 يَستنتِج مفهومَ المنع من الصرف.

3.3 يَذكُر ثلاثةَ أنواع للأسماء التي تُمنَع من الصرف لعلة واحدة.

3.4 يُعرِّف صيغة منتهى الجموع.

3.5 يُعدِّد أنواع الأسماء التي تُمنَع من الصرف لعلتين.

3.6 يُميِّز بينَ علامة إعراب الممنوع من الصرف المجرَّد من (أل) والإضافة، والمقترن بـ(أل) أو المضاف في حالة الجرّ.

3.7 يَضبِط الممنوع من الصرف ضبطًا صحيحًا في أمثلة نحوية.

3.8 يَستخرِج الأسماء الممنوعة من الصرف من فقرة، مُبيِّنًا سببَ المنع.

4. يُطبِّق قواعدَ تمييز العدد، وتذكيره وتأنيثه، وإعرابه وبنائه بشكل صحيح في تعبيره:

4.1 يُميِّز بينَ كل من العدد المفرد، والعدد المركَّب، والعدد المعطوف.

4.2 يُعدِّد ألفاظَ العقود.

4.3 يَستنتِج حكمَ تمييز الأعداد (3-10).

4.4 يَستنتِج حكمَ تمييز الأعداد (11-99).

4.5 يَستنتِج حكمَ تمييز ألفاظ العقود، والمائة والألف والمضاعَفات.

4.6 يَستنتِج حكمَ تذكير الأعداد وتأنيثها من حيث المطابقة للمعدود أو المخالفة.

4.7 يُميِّز بينَ ضبط الأعداد المُعرَبة والأعداد المَبنِيَّة.

4.8 يُحوِّل الأرقامَ إلى حروف عربية في جُمَل أو عبارات بطريقة صحيحة.

5. يستخدم الدارس أسلوبيَ المدح والذم، محدِّدًا مكوناتِه:

5.1 يتعرَّف أسلوبيَ المدح والذم.

5.2 يَستنتِج تعريفَينِ لأسلوبيَ المدح والذم.

5.3 يُحلِّل مُكوِّنات أسلوبيَ المدح والذم.

5.4 يُعدِّد صورَ فاعل (نِعْم وبِئْسَ).

5.5 يُعرِب المخصوصَ بالمدح أو الذم.

5.6 يتعرَّف حبذا ولا حبذا.

5.7 يُوظِّف أسلوب المدح والذم في المواقف المُناسِبة.

6. يَكتشِف الدارسُ أجزاء أسلوب الإغراء والتحذير:

6.1 يَستنتِج تعريفَينِ لأسلوبيَ الإغراء والتحذير.

6.2 يُسمِّي أجزاءَ أسلوب الإغراء والتحذير.

6.3 يَستنتِج ثلاثَ صُوَر للمغرى به.

6.4 يَستنتِج أربعَ صُوَر للمحذَّر منه.

6.5 يُعرِب المغرى به أو المحذَّر منه إعرابًا صحيحًا.

6.6 يضبط مُكوِّنات أسلوب الإغراء والتحذير بالشكل.

6.7 يُوظِّف أسلوبَ الإغراء والتحذير في تعبيره الشفوي.

7. يَستخدِم أسلوبَ الاختصاص، محدِّدًا صورَ المختص، وإعرابه:

7.1 يُعرِّف أسلوبَ الاختصاص.

7.2 يُحدِّد أركانَ أسلوب الاختصاص.

7.3 يُبيِّن صورتيَ المختص.

7.4 يتعرَّف الاختصاصَ بـ "أيُّها"، أو "أيَّتُها".

7.5 يُعرِب الاسم المختص.

7.6 يَستخدِم أسلوبَ الاختصاص في تعبيره.

7.7 يستخرج أساليب اختصاص من قطعة أدبية مُبيِّنًا المختصَّ، وطريقةَ إعرابه.

7.8 يُمَيِّز بينَ المنادى والاسم المختص.

8. يُوظِّف الدارسُ أسلوبَ الشرط، مميِّزًا بين أدواته، وأثرها النحوي:

8.1 يتعرَّف أسلوبَ الشرط.

8.2 يُمَيِّز أدوات الشرط الجازمة من أدوات الشرط غير الجازمة.

8.3 يَستخلِص ما تفيده كلُّ أداة من أدوات الشرط غير الجازمة.

8.4 يُوظِّف أسلوبَ الشرط في تعبيره.

8.5 يَستنتِج حالات اقتران جواب الشرط بالفاء.

8.6 يُكمِل جُمَلًا باستخدام أداة الشرط المُناسِبة.

8.7 يُعبِّر عن مواقف مستخدِمًا أسلوبَ الشرط.

8.8 يحفظ آيات قرآنية بها أسلوب الشرط.

9. يتعرَّف الدارسُ أسلوبَ القَسَم، محدِّدًا أركانه، ومميِّزًا بين جواب الشرط المثبَت والمنفيّ:

9.1 يتعرَّف أسلوبَ القَسَم.

9.2 يحدد مُكوِّنات أسلوب القَسَم.

9.3 يذكر صورتيَ جواب القَسَم.

9.4 يُميِّز جواب القَسَم المثبَت والمنفيّ في الجملتين: الاسمية والفعلية.

9.5 يكتشف أنَّه قد يجتمع الشرط والقَسَم معًا.

9.6 يُوظِّف أسلوبَ القَسَم في مواقف مناسِبة.

10. يستعمل الدارسُ أسلوبَ التعجب في حديثه، ومميّزًا بين التعجب والنداء التعجبي:

10.1 يَستنتِج تعريفَ أسلوب التعجب.

10.2 يَستخلِص الغرضَ من أسلوب التعجب.

10.3 يُميِّز بينَ أساليب التعجب السماعية والصِّيَغ القياسية.

10.4 يَستنتِج شروطَ صياغة فعل التعجب.

10.5 يتعجَّب مستخدِمًا ما أَفْعَلَهُ، وأَفْعِلْ بـ.

10.6 يَستخرِج أساليبَ تعجُّب من قطعة أدبية مُبيِّنًا المتعجَّبَ منه، وطريقة إعرابه.

10.7 يُعبرِّ شفويًّا عن صُوَر أو أحداث باستخدام أحد أساليب التعجُّب مع الضبط بالشكل.

11. يَستخدِم الدارسُ أسلوبَ الاستفهام، مميّزًا بن أدواته:

11.1 يوضِّح المقصودَ بأسلوب الاستفهام.

11.2 يُعدِّد أدواتِ الاستفهام.

11.3 يُبيِّن استخدامَ كل أداة.

11.4 يُميِّز بينَ: السؤال بأدوات الاستفهام، والاستفهام بالهمزة.

11.5 يُجِيب عن الاستفهام بالهمزة؛ إذا كان السؤال لتعيين شيء من شيئين أو أكثر.

11.6 يُجِيب عن الاستفهام بالهمزة عن مضمون الجملة المنفية بالنفي أو الإثبات.

11.7 يُوظِّف أدوات الاستفهام في حديثه.

11.8 يُصوِّب الخطأ في الإجابة عن أسئلة مبدوءة بالهمزة.

المستوى المتقدِّم (ب):

أولًا: المفاهيم الصرفية

1. يَقترِح الدارسُ تعريفًا للصفة المشبَّهة، مُبيِّنًا أوزانَها، ودلالاتِها مع التمثيل:

1.1 يعرِّف للصفة المشبَّهة.

1.2 يُوضِّح دلالةَ الصفة المشبَّهة على وزن (أفْعَل).

1.3 يذكر ستة أوزان للصفة المشبَّهة من الفعل على وزن (فَعُلَ) مع التمثيل.

1.4 يَستنتِج دلالةَ الصفة المشبَّهة على وزن (فَعْلَان).

1.5 يستنتج العَلاقة بين اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبَّهة.

2. يُطبِّق الدارسُ قواعدَ تثنية المقصور والمنقوص والممدود، مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير إن وُجِدَ:

2.1 يُمَيِّز بينَ الأسماء المقصورة والمنقوصة والممدودة مُوضِّحًا الفرقَ بينها بأمثلة.

2.2 يُثنِّي الاسمَ المقصورَ إذا كانت أَلِفُه ثالثةً، أو رابعةً فأكثرَ، مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير.

2.3 يُطبِّق قاعدةَ تثنية الاسم المنقوص، مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير إن وُجِدَ.

2.4 يُمَيِّز بين أنواع الألف في الاسم الممدود (الأصلية، والمنقلبة عن أصل، والزائدة) مُوضِّحًا بأمثلة.

2.5 يُطبِّق قاعدةَ تثنية الاسم الممدود، مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير إن وُجِدَ.

3. يُطبِّق الدارسُ قواعدَ جمع المقصور والمنقوص والممدود جمعًا سالمًا، مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير إن وُجِدَ:

3.1 يَجمَع الاسمَ المقصورَ جمعًا سالمًا إذا كانت أَلِفُه ثالثةً، أو رابعةً فأكثرَ، مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير.

3.2 يجمع الاسم المنقوص جمعًا سالمًا مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير إن وُجِدَ.

3.3 يُطبِّق قاعدةَ جمع الاسم الممدود جمعًا سالمًا، مُبيِّنًا ما حدَث من تغيير إن وُجِدَ.

3.4 يَستخرِج أسماءً مقصورةً ومنقوصةً وممدودةً مشتَّاةً، من فقرة مقروءة مُبيِّنًا قاعدةَ تثنيتها.

3.5 يَستخرِج أسماءً مقصورةً ومنقوصةً وممدودةً مجموعةً جمعًا سالمًا من فقرة مقروءة مُبيِّنًا قاعدةَ جمعِها.

ثانيًا: المفاهيم النَّحْويَّة

1. **يُحدِّد الدارسُ ركنَي الجملة الاسمية، وأوجُه المطابقة بينهما، مميِّزًا بين أنواع الخبر، ومتمِّمًا جُمَلًا بأخبار متعددة:**
   - 1.1 يحدد ركنَي الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر).
   - 1.2 يُميِّز بين أنواع خبر المبتدأ (المفرد والجملة وشبه الجملة).
   - 1.3 يُطابِق بينَ المبتدأ والخبر في حالات الإفراد والتثنية والجمع.
   - 1.4 يُحوِّل الخبرَ المفردَ إلى جملة.
   - 1.5 يُتمِّم جُمَلًا اسمية بأخبار متعددة.
2. **يَستنتِج الدارسُ ما يطرأ على الجملة الاسمية من تغيرُّ (حذف أو تقديم أو تأخير) موضِّحًا ذلك بأمثلة:**
   - 2.1 يَستنتِج حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوبًا.
   - 2.2 يستنتج حالات تقديم الخبر على المبتدأ جوازًا.
   - 2.3 يُوضِّح بأمثلةٍ حالات حذف المبتدأ وجوبًا.
   - 2.4 يُوضِّح بأمثلةٍ حالات حذف الخبر وجوبًا.
   - 2.5 يُقدِّر مبتدأً أو خبرًا حُذِفَ جوازًا في فقرة أو أمثلة نحوية.
3. **يَستنتِج الدارسُ عملَ كان وأخواتها، مُبيِّنًا دلالاتِها، وأنواعَ خبرها، وحُكْم تقديمِه على اسمها، وملِمًّا بـ(ما) و(لا) العاملتينِ عملَ (ليس).**
   - 3.1 يَستنتِج عملَ كان وأخواتها من خلال أمثلة نحوية.
   - 3.2 يُوضِّح بأمثلةٍ دلالاتِ أخوات كان.
   - 3.3 يُوضِّح أنواعَ خبر كان (المفرد والجملة وشبه الجملة) بأمثلة من إنشائه.
   - 3.4 يَستنتِج حكمَ تقديم خبر كان وأخواتها على اسمها.
   - 3.5 يُميِّز بينَ "ما" العاملة عمل ليس، وغير العاملة.
   - 3.6 يَستخلِص شروطَ إعمال (ما) و(لا) عمل ليس.
4. **يُميِّز الدارسُ في المعنى والإعراب بين كان التامة والناقصة وأخواتهما:**
   - 4.1 يُميِّز في المعنى بين كان التامة والناقصة وأخواتهما مع التمثيل.
   - 4.2 يُميِّز في الإعراب بين مرفوع كان التامة والناقصة وأخواتهما.

4.3 يُعدِّد أخوات كان التامة.

4.4 يُنشِئ جُملًا تشتمل على كان التامة أو إحدى أخواتها.

4.5 يَستخرِج كان التامة من فقرة أو أمثلة نحوية.

5. يتعرَّف الدارسُ أفعالَ المقارَبة والرجاء والشروع، موضِّحًا دلالتها، ومستنتِجًا خبرَها وحكمَ اقترانه بالفاء:

5.1 يُميِّز بينَ أفعال المقاربة، وأفعال الرجاء، وأفعال الشروع.

5.2 يَستنتِج حكمَ اقتران خبر أفعال المقاربة والرجاء والشروع بالفاء.

5.3 يُميِّز بينَ المتصرف من هذه الأفعال وغير المتصرف.

5.4 يُوظِّف أفعالَ المقاربة والرجاء والشروع في إنشاء جُمَل.

5.5 يستخرج خبرَ أفعال المقاربة والرجاء والشروع من فقرة مسموعة أو مقروءة.

5.6 يُكمِل جُملًا باستخدام الفعل المناسب.

5.7 يستعمل أفعال: المقارَبة، والرجاء، والشروع في الأداء اللغوي الشفوي؛ ليعبر عن أحداث، أو مواقف، أو مَشاهِد.

6. يَستنتِج الدارسُ عملَ إن وأخواتها، مُبيِّنًا دلالاتها، ومميِّزًا بين أنواع خبرها، وحكم تقديمه على اسمها:

6.1 يَستنتِج عملَ "إن" وأخواتها من خلال أمثلة نحوية.

6.2 يُعدِّد أخوات "إن" موضِّحًا دلالاتِها بأمثلةٍ.

6.3 يُميِّز بينَ أنواع خبر "إن" (المفرد والجملة وشبه الجملة) مع ذِكْر أمثلة.

6.4 يَستنتِج حالاتِ تقدُّم خبر إن على اسمها.

7. يَستنتِج الدارسُ مواضعَ كسر همزة "إنَّ" وفتحها، مُبيِّنًا حكمَ دخول (ما) الكافَّة عليها، ودخول اللام على اسمها أو خبرها:

7.1 يَستنتِج مواضعَ كسر همزة "إن" من خلال أمثلة نحوية.

7.2 يَستنتِج مواضعَ فتح همزة "إن" من خلال أمثلة نحوية.

7.3 يُحدِّد الموقعَ الإعرابيَّ للمصدر المؤوَّل من "أنْ" ومعموليها.

7.4 يُوضِّح بأمثلةٍ حكمَ "إن" وأخواتها إذا دخل عليها (ما) الكافَّة.

7.5 يُنشِئ أمثلةً لدخول اللام على اسم "إن" أو خبرها.

8. يُوضِّح الدارسُ شروطَ عمل "لا" النافية للجنس عمل "إنَّ"، مُبيِّنًا دلالتها، وحالات اسمها، وحكم حذف خبرها:

8.1 يُوضِّح دلالةَ "لا" النافية للجنس.

8.2 يشرح بأمثلة شروط عمل "لا" النافية للجنس عمل "إنَّ".

8.3 يَضبِط اسمَ "لا" النافية للجنس وخبرها ضبطًا صحيحًا.

8.4 يُوضِّح بأمثلةٍ حالاتِ اسم "لا" النافية للجنس.

8.5 يُبيِّن حكمَ اسم "لا" النافية للجنس من حيث الإعراب والبناء.

8.6 يَستخرِج "لا" النافية للجنس واسمها وخبرها من قطعة نحوية.

8.7 يُوضِّح بأمثلةٍ حكمَ حذف خبر "لا" النافية للجنس.

9. يُميِّز الدارسُ بين أنواع المفعولات مقترحًا تعريفًا للمفعول معه، ومبيِّنًا شروطَ عمله مع التمثيل:

9.1 يَقترح تعريفًا للمفعول معه.

9.2 يُوضِّح بأمثلةٍ شروطَ عمل المفعول معه.

9.3 يُميِّز بينَ أنواع المفعولات الخمسة، مع التمثيل بجُمَل من إنشائه.

9.4 يَستخرِج المفعولاتِ الخمسةَ من أمثلة أو قطعة نحوية مميِّزًا بينها.

9.5 يُصمِّم خريطةَ مفاهيم تُلخِّص أنواعَ المفاعيل، والفروق بينها.

10. يُوضِّح الدارسُ بأمثلةٍ ما ينوب عن المفعول المُطلَق، وإعرابه، مع استخراجه من نص مسموع، أو مقروء:

10.1 يُوضِّح بأمثلةٍ ما ينوب عن المفعول المُطلَق.

10.2 يصوغ جُمَلًا تتضمَّن نائبًا عن المفعول المُطلَق مع بيان نوعه.

10.3 يُعرِب النائبَ عن المفعول المُطلَق في أمثلة نحوية، مُبيِّنًا علامةَ إعرابِه.

10.4 يَستخرِج النائبَ عن المفعول المُطلَق من نص مسموع، أو مقروء.

11. يُوضِّح الدارسُ ما ينوب عن الظرف، وإعرابه، مميِّزًا بين الظرف المتصرف، وغير المتصرف، والمعرب، والمبني:

11.1 يُميِّز بينَ الظرف المتصرف، وغير المتصرف.

11.2 يُميِّز بينَ الظرف المبني، والظرف المُعرَب.

11.3 يُحدِّد ما ينوب عن الظرف.

11.4 يُوضِّح طريقةَ إعراب الظرف المتصرف.

11.5 يَستخرِج ما ينوب عن الظرف من نص مسموع أو مقروء.

12. يُميِّز الدارسُ بين حروف الجر الأصلية والزائدة، والشبيهة بالزائدة، مميِّزًا بين طريقة إعراب الاسم المجرور بكل منها:

12.1 يُعدِّد حروفَ الجر الأصلية.

12.2 يُوضِّح بأمثلةٍ عملَ حروف الجر الأصلية.

12.3 يُوضِّح بأمثلةٍ عملَ حروف الجرِّ الزائدة.

12.4 يُميِّز بينَ حرف الجرِّ الزائد، والشبيه بالزائد.

12.5 يُنشِئ جُملًا تشتمل على حروفِ جرٍّ زائدةٍ، مع إعراب الاسم الواقع بعدَها.

المستوى المتقدِّم (ج):

أولًا: المفاهيم الصرفية

1. يصوغ الدارسُ المصدرَ الميميَّ من الفعل الثلاثي، وغير الثلاثي، مميِّزًا بينه وبينَ اسمَي الزمان والمكان واسم المفعول:

1.1 يُوضِّح كيفيةَ صياغة المصدر الميمي من الفعل الثلاثي.

1.2 يصوغ مصادر ميميَّة على وزنَيْ: (مفعَل) و(مفعِل) في جُمَل من إنشائه.

1.3 يصوغ المصدر الميمي من أفعال غير ثلاثية.

1.4 يُميِّز بينَ المصدر الميمي، واسمَي الزمان والمكان، واسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.

1.5 يَستخرِج المصدرَ الميميَّ من أمثلة أو قطعة نحوية، مُبيِّنًا فعله، ووزنه.

2. يستنتج الدارسُ طريقةَ صياغة اسم المرة، واسم الهيئة من الفعل الثلاثي، وغير الثلاثي، مميِّزًا بينهما، ومبيِّنًا دلالاتهما:

2.1 يَستنتِج طريقةَ صياغة اسم المرة من الفعل الثلاثي، وغير الثلاثي، مُبيِّنًا دلالتَه.

2.2 يَستنتِج الدارسُ طريقةَ صياغة اسم الهيئة من الفعل الثلاثي، مُبيِّنًا دلالتَه.

2.3 يُميِّز بينَ وزني اسم المرة واسم الهيئة من الفعل الثلاثي مع التمثيل.

2.4 يُوضِّح كيفيةَ صياغة اسمَي المرة والهيئة من المصادر المختومة بالتاء المربوطة.

2.5 يَستخرِج كلَّ اسم مرة أو هيئة من أمثلة أو قطعة نحوية، مُبيِّنًا وزنَه.

3. **يعرِّف الدارسُ المصدرَ الصناعيَّ مُبيِّنًا دلالتَه، وطريقةَ صياغتِه، ومميِّزًا بينَه وبينَ المصدر القياسي:**

3.1 يُعرِّف المصدرَ الصناعيَّ مُبيِّنًا دلالتَه.

3.2 يُوضِّح طريقة صياغة المصدر الصناعي، سواء من الاسم الجامد أم المشتقّ.

3.3 يُميِّز بينَ المصدر القياسي، والمصدر الصناعي.

3.4 يَستخرِج المصادرَ الصناعيةَ من أمثلة أو قطعة نحوية.

4. **يَستنتِج الدارسُ تعريفَ التصغير، وأغراضَه، وأحكامَه، وأوزانَه، موضِّحًا بأمثلة ما يُعامَل معاملةَ الاسم الثلاثي، وغير الثلاثي عند التصغير:**

4.1 يَستنتِج تعريفَ التصغير.

4.2 يُعدِّد أغراضَ التصغير.

4.3 يَستنتِج أوزانَ التصغير الثلاثة: (فُعَيْل) و(فُعَيْعل) و(فُعَيْعِيل).

4.4 يُميِّز بينَ الميزان التصغيري، والميزان الصرفي.

4.5 يُميِّز بينَ طريقة تصغير الاسم الثلاثي، وغير الثلاثي.

4.6 يُمثِّل لتصغير أسماء على الأوزان التصغيرية الثلاثة.

4.7 يَستنتِج أحكامَ التصغير للاسم الثلاثي والرباعي.

5. **يَستنتِج الدارسُ تعريفَ النَّسَب، ودلالاتِه، وأحكامَه، موضِّحًا بأمثلةٍ طريقةَ النَّسَب إلى فعول وفعيلة، والمختوم بياء مشددة:**

5.1 يَستنتِج تعريفَ النَّسَب، ودلالاته.

5.2 يستنتج أحكام النَّسَب إلى الاسم المختوم بتاء التأنيث.

5.3 يُميِّز بينَ طريقة النَّسَب إلى الاسم المقصور، والمنقوص، والممدود.

5.4 يَستنتِج طريقة النَّسَب إلى الثلاثي المحذوف آخره.

5.5 يُوضِّح بأمثلةٍ طريقة النسب إلى فعول وفعيلة

5.6 يُوضِّح بأمثلةٍ طريقةَ النَّسَب إلى المختوم بياء مشدَّدة.

5.7 يُعدِّد الأسماءَ المنسوبةَ على غير قاعدة.

5.8 يُوضِّح بأمثلةٍ طريقةَ النَّسبِ إلى المثنَّى والجمع.

5.9 ينسُب إلى الأعلام المركَّبة.

6. يُعرِّف الدارسُ الإعلالَ، والإبدالَ مطبِّقًا قواعدهما، من قلبٍ وحذفٍ وإبدالٍ، مع التوضيح بأمثلة:

6.1 يُعرِّف الإعلال، والإبدال.

6.2 يُوضِّح بأمثلةٍ الإعلالَ في المصدر (أي: قَلْب واوِه ياءً).

6.3 يُوضِّح بأمثلةٍ الإعلالَ في اسم الفاعل (أيْ: قلب الواو والياء همزةً).

6.4 يَستنتِج المحذوفَ من اسم المفعول إذا صِيغَ من الفعل الثلاثي المعتلّ الوسط.

6.5 يَستنتِج الإبدالَ الصوتيَّ في صيغة (افتعل) مع فعل ثلاثي فاؤه واو.

6.6 يُطبِّق قواعدَ الإبدالات الصوتية في صيغة (افتعل) مع الأصوات المطبقة (ص- ض- ط – ظ).

6.7 يطبق قواعد الإبدالات الصوتية في صيغة (افتعل) مع الفعل الثلاثي الذي فاؤه ("د"، "ذ"، "ز").

ثانيا المفاهيم النَّحْويَّة

1. يَستنتِج الدارسُ شروطَ عمل اسم الفاعل، سواء أكان مفردًا أم مثنًّى أم جمعًا، مميِّزًا بين اسم الفاعل العامل، وغير العامل:

1.1 يَستخرِج اسمَ الفاعل من أمثلة أو قطعة نحوية.

1.2 يَستنتِج شروطَ عمل اسم الفاعل عمل فعله.

1.3 يُوضِّح بأمثلةٍ الفرقَ في عمل اسم الفاعل المقترِن بأل والمجرَّد منها.

1.4 يُوضِّح حكمَ عمل اسم الفاعل المثنَّى والجمع مع التمثيل.

1.5 يُميِّز بينَ اسم الفاعل العامل، وغير العامل في أمثلة أو قطعة نحوية.

2. يُوضِّح الدارسُ شروطَ عمل صيغ المبالغة بأمثلة، موضِّحًا علاقتها بشروط عمل اسم الفاعل:

2.1 يُحدِّد خمسةَ أوزان لصيغ المبالَغة.

2.2 يُوضِّح بأمثلةٍ شروط عمل صيغ المبالغة.

2.3 يُوضِّح العَلاقةَ بين شروط عمل اسم الفاعل، وشروط عمل صيغ المبالغة.

2.4 يُنشِئ أمثلةً لإعمال صيغ المبالغة.

3. **يَستنتِج الدارسُ أوزانَ الصفة المشبَّهة مع ذِكْر أمثلة لها، ودلالتها، وإعراب معمولها:**

3.1 يَستنتِج ستةَ أوزان للصفة المشبَّهة.

3.2 يَذكُر أمثلةً متعددةً للصفة المشبَّهة بأوزانها المختلفة.

3.3 يُوضِّح دلالةَ الصفة المشبَّهة، وعلاقتها باسم الفاعل.

3.4 يَستنتِج إعرابَ معمول الصفة المشبَّهة مع ذكر أمثلة لها.

4. **يَستنتِج الدارسُ شروطَ عمل اسم المفعول، موضِّحًا علاقتها بشروط عمل اسم الفاعل، ومميِّزًا بينَ اسم المفعول العامل وغير العامل:**

4.1 يَستخرِج اسمَ المفعول من أمثلة أو قطعة نحوية.

4.2 يَستنتِج شروطَ عمل اسم المفعول عمل فعله المبني للمجهول.

4.3 يُوضِّح بأمثلةٍ الفرقَ في عمل اسم المفعول المقترن بأل والمجرَّد منها.

4.4 يُوضِّح العَلاقةَ بين شروط عمل اسم الفاعل، وشروط عمل اسم المفعول.

4.5 يُميِّز بينَ إعراب معمول اسمَي الفاعل والمفعول.

4.6 يُميِّز بينَ اسم المفعول العامل، وغير العامل في أمثلة أو قطعة نحوية.

5. **يَستنتِج الدارسُ حالاتِ عمل المصادر (المضافة، والمقترنة بأل، والمجردة من أل والإضافة) مميِّزًا بين المصادر العاملة وغير العاملة، والصريحة والمؤوَّلة:**

5.1 يَستخرِج المصادرَ القياسيةَ من أمثلة أو قطعة نحوية.

5.2 يَستنتِج حالاتِ عمل المصادر (المضافة، والمقترنة بأل، والمجرَّدة من أل والإضافة).

5.3 يُميِّز بينَ المصدر المضاف إلى فاعله، والمصدر المضاف إلى مفعوله.

5.4 يُوضِّح إعراب معمول المصدر بأمثلة من إنشائه.

5.5 يُميِّز بينَ المصادر العاملة، وغير العاملة في أمثلة أو قطعة نحوية.

5.6 يُميِّز بينَ المصادر الصريحة والمؤوَّلة.

6. **يُميِّز الدارسُ بين الاسم والفعل واسم الفعل مميِّزًا بين أنواع اسم الفعل، وموضحًا بأمثلة إعراب معموله:**

6.1 يُميِّز بينَ الاسم والفعل واسم الفعل.

6.2 يَستخرِج اسمَ الفعل من أمثلة أو قطعة نحوية.

6.3 يُميِّز بينَ أنواع اسم الفعل (الماضي والمضارع والأمر).

6.4 يُميِّز بينَ اسم الفعل السماعي، والقياسي.

6.5 يَستخدِم أسماءَ الأفعال المتَّصلة بكاف الخطاب مثل (عليك)، مراعيًا علاماتِ الإفراد والتثنية والجمع وَفْقًا لأحوال المخاطَب.

6.6 يُوضِّح بأمثلةٍ إعرابَ معمول اسم الفعل.

6.7 يُكمِل جُمَلًا باسم فعل مناسِب.

7. يقترح الدارس تعريفًا للإضافة، مميِّزًا بين نوعيها: اللفظية والمعنويَّة، وموضحًا فائدتَهما، وعلاقةَ الإضافة اللفظية بالمشتقَّات:

7.1 يقترح تعريفًا للإضافة.

7.2 يُميِّز بينَ نوعَي الإضافة: اللفظية والمعنويَّة.

7.3 يوضح فائدة كل من الإضافة اللفظية والمعنويَّة.

7.4 يُوضِّح علاقةَ الإضافة اللفظية بالمشتقَّات.

8. يَستخرِج الدارسُ مرفوعاتِ الأسماء من أمثلة أو قطعة نحوية، مميِّزًا بين أنواعها، مُلِمًّا بأحكامها:

8.1 يَستخرِج الأسماءَ المرفوعةَ في اللُّغة العربية من أمثلة أو قطعة نحوية، مع تحديد أنواعها.

8.2 يُعلِّل تقديمَ الخبر على المبتدأ في أمثلة نحوية.

8.3 يُقدِّر المحذوفَ في جملة اسمية حُذِفَ أحدُ أركانها.

8.4 يُوضِّح أحكامَ تأنيث الفعل مع الفاعل، أو نائبه.

8.5 يُميِّز بينَ إعراب مرفوع الأفعال الناقصة والتامة في أمثلة نحوية.

8.6 يُميِّز بينَ عمل الحروف الناسخة، والأفعال الناسخة.

9. يَستخرِج الدارسُ منصوبات الأسماء من أمثلة أو قطعة نحوية، مميِّزًا بين أنواعها، مُلِمًّا بأحكامها:

9.1 يَستخرِج الأسماء المنصوبة في اللُّغة العربية من أمثلة أو قطعة نحوية، مع تحديد أنواعها.

9.2 يَستخرِج الأفعالَ المتعديةَ لمفعول واحد أو أكثر، من أمثلة أو قطعة نحوية.

9.3 يُميِّز بينَ الأفعال المتعدية لمفعولين أصلهما المبتدأ والخبر، والأفعال المتعدية لمفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر.

9.4 يَستخرِج التمييزَ المحوَّلَ عن فاعل أو مفعول أو مبتدأ من أمثلة أو قطعة نحوية، مع بيان نوعه.

9.5 يُوضِّح العَلاقة بين أحكام المستثنى بـ "إلَّا"، و"غير" و"سوى".

9.6 يُوضِّح حكمَ المستثنى بـ(خلا، وعدا، وحاشا).

10. يَستخرِج الدارسُ مجرورات الأسماء من أمثلة أو قطعة نحوية، مميِّزًا بين أنواعها، مُلِمًّا بأحكامها:

10.1 يَستخرِج الأسماءَ المجرورةَ في اللُّغة العربية من أمثلة أو قطعة نحوية، مع تحديد أنواعها.

10.2 يُمَيِّز بين أنواع المجرورات: (المجرور بحرفِ جرٍّ، والمجرور بالإضافة، والمجرور بالتبعيَّة).

11. يَستخرِج الدارسُ التوابعَ من أمثلة أو قطعة نحوية مع ضبطها بالشكل، مميِّزًا بين أنواعها، مُلِمًّا بأحكامها:

11.1 يَستخرِج التوابعَ في اللُّغة العربية من أمثلة أو قطعة نحوية، مع التمييز بين أنواعها.

11.2 يَضبِط التوابعَ في قطعة نحويَّة ضبطًا صحيحًا.

11.3 يُمَيِّز بينَ نوعَي التوكيد (اللفظي والمعنوي) في أمثلة أو قطعة نحوية.

11.4 يُمَيِّز بينَ أنواع البدل في أمثلة أو قطعة نحوية.

المجال الثالث: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها

المستوى المتوسط (أ):

1. يُوظِّف الدارسُ علاماتِ الترقيم في كتابته، مميِّزًا بينها:

1.1 يَتعرَّف علامات الترقيم: (، - ؛ -: - ؟).

1.2 يَستنتِج مواقعَ استخدامِ كلِّ علامةٍ.

1.3 يَربِط بين الترقيم في الكتابة، والتنغيم في القراءة.

1.4 يَكتَشِف علاقةَ علامات الترقيم بفَهْم ما يقرأ.

1.5 يَقرأ نصًّا متمثِّلًا أثرَ علامات الترقيم.

1.6 يُوظِّف علاماتِ الترقيم في نص مكتوب.

1.7 يُصوِّب الخطأ في استخدام علامات الترقيم في فقرة مكتوبة.

2. يَكتشِف الدارسُ صور كتابة الهمزة أول الكلمة:

2.1 يُمَيِّز همزة القطع من ألف الوصل.

2.2 يتعرَّف صُوَر همزة القطع.

2.3 يُعدِّد الأسماءَ التي همزتها همزة وصل.

2.4 يُحدِّد الأفعالَ التي همزتها همزة وصل.

2.5 يَكتُب قائمةً بأكبر عدد من الأسماء التي همزتها همزة قطع.

2.6 يُمَيِّز الفعلَ من المصدر.

2.7 يَستنتِج أنَّ مصدر الفعل الثلاثي والرباعي همزتُهما للقطع.

2.8 يُحدِّد نوعَ الأفعال التي همزتها للقطع.

2.9 يَكتُب همزةَ القطع والوصل في الأفعال بطريقة سليمة.

2.10 يَكتُب الحروفَ التي همزتُها همزةُ قطع.

2.11 يُحوِّل الفعلَ إلى المصدر مع تغيير صورة الهمزة.

2.12 يُصوِّب الأخطاءَ في رسم الهمزة في نص مكتوب.

المستوى المتوسط (ب):

1. يُوظِّف الدارسُ علاماتِ الترقيم في كتابته، مميِّزًا بين مواقعها:

1.1 يتعرَّف علاماتِ الترقيم: (: - " " – ( ) -...).

1.2 يَستنتِج مواقعَ استخدام كل علامة من علامات الترقيم.

1.3 يَربِط بينَ الترقيم في الكتابة، والتنغيم في القراءة.

1.4 يَستنتِج علاقةَ علامات الترقيم بالفَهْم.

1.5 يقرأ نصًّا متمثِّلًا أثرَ علامات الترقيم.

1.6 يُوظِّف علامات الترقيم في نص مكتوب.

1.7 يُصوِّب الخطأ في استخدام علامات الترقيم.

2. يتعرَّف الدارسُ قواعد رسم الهمزة المتوسطة:

2.1 يكتشف صورَ رسم الهمزة المتوسطة.

2.2 يَستنتِج قاعدةَ أقوى الحركتين.

2.3 يَربِط بين الحركة الأقوى، وصورة رسم الهمزة المتوسطة.

2.4 يُميِّز التوسط الأصيل للهمزة من التوسط العارض.

2.5 يَرسُم الهمزةَ المتوسطةَ رسمًا صحيحًا.

2.6 يُعِدّ قائمةً بأكبر عدد من الكلمات التي تُرسَم همزتُها متوسطةً.

2.7 يكتشف الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة في نص مكتوب.

2.8 يَرسُم الهمزةَ المتوسطةَ مع علامة التأنيث.

المستوى المتوسط (ج):

1. يتعلَّم الدارسُ تنوينَ الاسم المنصوب:

1.1 يُنوِّن الاسمَ المنتهيَ بتاء مربوطة تنوينَ نصبٍ.

1.2 يُنوِّن الاسمَ المنتهيَ بهمزةٍ قبلَها ألفٌ تنوينَ نصبٍ.

1.3 يُنوِّن الاسمَ المنتهيَ بهمزةٍ على الألف تنوينَ نصبٍ.

1.4 يُنوِّن الاسمَ المنتهيَ بألفٍ مقصورةٍ تنوينَ نصبٍ.

1.5 يكتشِف صورةَ الهمزة المرسومة على السطر بعدَ تنوينِها تنوينَ نصبٍ، إذا كان ما بعدَها يتَّصل بما قبلَها.

2. يُميِّز الدارسُ في الاستخدام بين تاء التأنيث المفتوحة والمربوطة:

2.1 يَستنتِج حالاتِ رسم التاء المربوطة.

2.2 يَقِف على التاء المربوطة نطقًا.

2.3 يُضِيف الاسمَ المختومَ بالتاء المربوطة إلى ضمير.

2.4 يُعدِّد مواضعَ التاء المربوطة في الأسماء، والأفعال، والحروف.

2.5 يَقِف على تاء التأنيث نُطقًا.

2.6 يَرسُم الكلماتِ التي تنتهي بالتاء المربوطة، وتاء التأنيث وفقَ القاعدة.

المستوى المتقدم (أ):

1. يُميِّز بينَ كتابة الياء والكسرة في الأسماء والأفعال والحروف:

1.1 يُخاطِب المؤنَّث بالياء في (المضارع المجزوم، والمنصوب، والأمر).

1.2 يَحصُر الحالاتِ التي تُستبدَل فيها الكسرةُ بالياء.

1.3 يُمَيِّز حالات كتابة الياء في الأسماء والأفعال والحروف، وكتابتها كسرة.

1.4 يُضِيف ضميرًا إلى الأسماء المنتهية بتاء أصلية مربوطة.

2. يَكتُب الدارسُ الكلماتِ المشتمِلةَ على همزة متطرفة:

2.1 يَربِط بينَ صورة الهمزة آخِرَ الكلمة، وحركة الحرف الذي يسبقها.

2.2 يَستخلِص قاعدةَ رسم الهمزة المتطرفة.

2.3 يُنوِّن الأسماء المختومة بهمزة متطرفة.

2.4 يُحوِّل الهمزة المتطرفة إلى همزة متوسطة توسطًا عارضًا.

2.5 يَكتُب قوائمَ كلمات على نمط معيَّن().

2.6 يَرسُم الهمزةَ المتطرفةَ من دون خطأ.

2.7 يُعِدّ قائمةً بأكبرِ عددٍ من الكلمات التي تُرسَم همزتُها متطرفةً.

2.8 يَكتشِف الخطأ في رسم الهمزة المتطرفة في نص مكتوب.

2.9 يرسم همزة "امرؤ" بِصُوَرِها المختلفةِ.

المستوى المتقدم (ب):

1. يَكتشِف الدارسُ حالات حذف النون:

1.1 يَكتشِف حالاتِ إبدال النون وإدغامها في (مَنْ، وعَنْ) إذا دخَلَتا على (ما الاستفهامية (مِمّ، وعَمّ).

1.2 يَستنتِج حالات إبدال النون في "إنْ" الشرطية وإدغامها إذا دخلت على ("لا" النافية) {إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ} [التَّوْبَة: 40].

1.3 يَستنتِج حالاتِ إبدال النون في "إنْ" الشرطية وإدغامها إذا دخلت على "أنْ" المصدرية (أنصحُكَ ألَّا تغامرَ بأموالك)، أو ما الزائدة: (قوله تعالى: {إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا} [الْإِسْرَاء: 23]).

1.4 يَحذِف نونَ "أنْ" الناصبة للمضارع إذا جاءت بعدَها "لا" النافية. (يجب ألَّا تتسرَّعَ).

1.5 يكتب: مَنْ، وعَنْ، وإنْ، وأنْ في الحالات التي تُحذَف منها النونُ.

2. يُلِمّ الدارسُ بمواضع حذف الألف:

2.1 يُحدِّد مواضعَ حذف الألف في آخِر الكلمة: (ألف "ما" الاستفهامية إذا سُبِقَتْ بحرفِ جرٍّ: عَمَّ تسأل؟

2.2 يتعرَّف مواضع حذف همزة أل (إذا سُبِقَتْ بلام: للعسلِ فوائدُ كثيرةٌ).

2.3 يتعرَّف مواضعَ حذفِ همزة ابن().

2.4 يتعرَّف متى تُحذَف همزةُ "اسم" (في البسملة، وإذا دخَلَت عليه همزة الاستفهام: أَسْمُهُ محمدٌ؟

2.5 يُحذَف ألف ما الاستفهامية إذا دخَل عليها حرفُ جرٍّ (عمَّ، ومَمَّ، وإلامَ، وعلام، وفِيمَ).

2.6 تُرسم الكلمات المحذوف منها الألف رسمًا صحيحًا.

المستوى المتقدم (ج):

1. يتعرَّف الدارسُ حالات حذف الواو:

1.1 يُحذَف حرفُ العِلَّة عندَ جزم الفعل المضارع المعتل الآخِر بالواو: (لَمْ ينمُ النباتُ).

1.2 يُبنَى الفعلُ الأمرُ؛ إذا كان مضارعُه معتلَّ الآخِر بالواو: (يا صديقي، ادْنُ مني).

1.3 يَستنتِج حالاتِ حذف (واو) عمرو().

2. يُميِّز الدارسُ بين ما يُوصَل بغيره، وما يُكتَب منفصِلًا عن غيره:

2.1 يتعرَّف قاعدةَ: تُوصل كلُّ كلمة لا يصح الابتداء بها، أو لَا يصحُّ الوقوفُ عليها.

2.2 يُعدِّد ما لا يصحُّ الابتداءُ به (نونَا التوكيد في المضارع والأمر، وعلامة المثنَّى، وتاء التأنيث، والضمائر البارزة المتصلة).

2.3 يُحدِّد ما لا يصحُّ الوقوفُ عليه (الحرف المفرد: باء وكاف الجرّ، وتاء القَسَم، ولام الجرّ، واو الاستغاثة، والقَسَم، والسين، وفاء العطف).

2.4 يتعرَّف صُوَر وَصْل "لا" النافية بأنْ الشرطية (إلَّا يَكُنِ العملُ مفيدًا فالتوقف عنه مُسْتَحَبٌّ)، وأنْ المصدرية الناصبة للمضارع (يُستحسَنُ ألَّا تُصاحِبَ المسيءَ).

2.5 يكتشِف صورَ الوصل في (التركيب المزجي: "بعلبك"، والأعداد (3-9) مع مائة: ثلاثمائة، والظرف مع إذ: يومئذ، وحب، لاحب مع ذا: حبذا ولا حبَّذا).

2.6 يُرسَم ما يُوصَل بغيره، وما يُكتَب منفصلًا عن غيره وفقَ القواعد.

ثانيًا: معايير مهارات اللُّغة والثروة اللغويَّة

المجال الأول: مهارات الاستماع

المستوى المبتدئ (أ):

1. **يكتسب الدارس آداب الاستماع.**
   - 1.1 ينظر إلى المتحدِّث في مواقف التواصُل المباشر.
   - 1.2 يُصغي إلى الحديث.
   - 1.3 لا يُقاطِع المتحدِّثَ.
2. **يستمع الدارس بتركيز دون تشتُّت أو مقاطَعة لأحد:**
   - 2.1 يَستمِع دونَ عبثٍ بأشياء حولَه.
   - 2.2 يستمع متجنِبًا الأحاديثَ مع زملائه.
   - 2.3 يَستمِع للآخَرين من دون مقاطعتهم.
3. **يتعرَّف الدارسُ -من خلال ما يسمع- الأصواتَ والكلماتِ العربيةَ، مع ربطها بدلالاتها:**
   - 3.1 يتعرَّف الأصوات العربية.
   - 3.2 يُميِّز بينَ الأصوات المتقابلة المَخارِج.
   - 3.3 يَربِط صوتَ الكلمة بالصورة الدالَّة عليها.
   - 3.4 يَربِط صوتَ الكلمة بدلالاتها.
4. **يستجيب الدارس لِمَا يسمع:**
   - 4.1 يُنفِّذ الأمرَ الذي يسمعه.
   - 4.2 يُبادِل الآخَرِينَ التعبيراتِ الخاصةَ بالتحية.
   - 4.3 يُبادِل الآخَرِينَ التعبيراتِ الخاصةَ بالوداع.
   - 4.4 يُجِيب عن أسئلة في حوار قصير.

المستوى المبتدئ (ب):

1. **يُمارِس الدارسُ آدابَ الاستماع:**
   - 1.1 يُتابِع المسموعَ.
   - 1.2 ينتبَّه إلى المتحدِّث، والنص المسموع.

1.3 يَستمِع إلى المتحدِّث مع تركيز النظر إليه.

2. يُصدِر الدارسُ استجاباتٍ غيرَ لغوية، تعكس تفاعُلَه مع المتحدِّث، أو النص المسموع:

2.1 يُظهِر تفاعُلًا مع المتحدِّث، أو النص المسموع بإيماءات الرأس.

2.2 يُظهِر تفاعُلًا مع المتحدِّث، أو النص المسموع بتعبيرات الوجه، وحركات اليدين.

3 يَستنتِج الدارسُ العَلاقاتِ بين الألفاظ والتراكيب، والأسباب والنتائج في نص مسموع:

3.1 يَستنتِج علاقاتِ الترادف في نص مسموع.

3.2 يَستنتِج علاقاتِ التضادّ في نص مسموع.

3.3 يَستنتِج الكلماتِ والتراكيبَ الدالةَ على المكان في نص مسموع (الجهات الست- قَبْل - بَعْد إذا أُضِيفَا إلى مكان).

3.4 يَستنتِج الكلمات والتراكيب الدالَّة على الزمان في نص مسموع (أيام الأسبوع والأشهر- والأوقات- والتراكيب مثل ذات - حين- كلَّ يوم...).

3.5 يَستنتِج العَلاقة بين الأسباب والنتائج في نص مسموع.

4. يُشارِك في محادَثة مستنتِجًا الهدفَ منها، ومُفسِّرًا معانيَ كلمات وَرَدَتْ فيها:

4.1 يُشارِك في محادَثة مُجِيبًا عن أسئلة بخصوص (الاسم، أو البلد، أو السن، أو المكان، أو الزمان، أو السكن).

4.2 يَستنتِج الهدفَ من المحادَثات التي يُشارِك فيها.

4.3 يفسِّر معانيَ كلمات وردت في سياق محادَثة.

5. يستجيب الدارس للمسموع:

5.1 يُنفِّذ تعليمات استَمَعَ إليها.

5.2 يُشارِك في حوار أو مناقَشة.

5.3 يُكرِّر تعبيراتٍ ورَدَتْ في حوار أو محادَثة.

المستوى المبتدئ (ج):

1. يَحرِص الدارسُ على آداب الاستماع:

1.1 يستمع باهتمامٍ للمتحدِّث، أو النص المسموع.

1.2 يستمع مع احترامِ وجهةِ نظرِ الآخَرِينَ.

2. **يُحدِّد الدارسُ ممَّا يسمع كلمات، وظواهر لغوية، وتعبيرات ثقافية:**

2.1 يُحدِّد الكلماتِ التي تشتمل على حرف مشدَّد.

2.2 يتعرَّف التنوين، ويُميِّزه صوتيًّا.

2.3 يُميِّز ممَّا يسمع الكلمات التي تُستخدَم في مواقف التحية.

2.4 يتعرَّف بعضَ التعبيرات والأقوال البسيطة في الثقافة العربية الإسلامية.

3. **يستجيب الدارسُ لِمَا يسمع فيُكرِّر ما يسمع، ويُشارِك في الحوارات، وينفعل بالمسموع:**

3.1 يستجيب للأسئلة البسيطة التي يُوجِّهها إليه الآخَرُونَ عن نفسه أو أسرته.

3.2 يتفاعل مع مكالمات هاتفية بسيطة واضحة.

3.3 يَطرَح أسئلةً مرتبطةً بما يسمع.

3.4 يُكرِّر التعبيرات المسموعة.

3.5 يُشارِك في المناقَشة المرتبطة بالمسموع.

3.6 يُعبِّر عن مشاعره بعدَ الاستماع لقصة أو حوار.

3.7 يَستجِيب لأمرٍ يُصدَر إليه بعملِ شيءٍ ما.

3.8 يَفرَح لسماعِ خبرٍ سارٍّ بالنسبة له.

3.9 يَغضَب إذا سَمِعَ جملةً تُثِيره، وتَستدعِي غضبَه.

4. **يَستخلِص الدارسُ ممَّا يسمع معاني الحوارات، والتعليمات:**

4.1 يُحدِّد معنى محادَثات تدور حول مواقف الحياة الأسرية: الطعام، وأفراد الأسرة، والأصدقاء.

4.2 يربط بين التعليمات البسيطة المسموعة والصُّوَر الدالة عليها.

4.3 يُرتِّب البصريات الخاصة بنص الاستماع وفقَ وقوع الأحداث.

4.4 يَضع نهايةَ قصة استمع إليها.

5. **يُحدِّد الدارسُ -من خلال ما يسمع- نوعَ الكلمة، والاسمَ حيث النوع والعدد:**

5.1 يتعرَّف نوعَ الكلمات التي يستمع إليها: (اسم، وفعل، وحرف).

5.2 يتعرَّف صِيَغَ الأسماء من حيث العدد (مفرد، ومثنى، وجمع)، والنوع (مذكَّر، ومؤنَّث).

المستوى المتوسط (أ):

1. **يستوعِب الدارسُ مضمونَ النص المسموع:**
   - 1.1 يَذكُر بعضَ الجُمَل من النص المسموع.
   - 1.2 يَذكُر أسماءَ الشخصيات في حوار أو قصة مسموعة.
   - 1.3 يَذكُر بعضَ المعلومات في نص استمع إليه.
   - 1.4 يُحدِّد الكلماتِ الجديدةَ في نص استمع إليه.
   - 1.5 يُرتِّب الأحداثَ الواردةَ في قصة أو حوار مسموع.
   - 1.6 يُحدِّد مضادَّ الكلمة من خلال سياق النص المسموع.
   - 1.7 يُوضِّح معنى الكلمة إذا تغيَّرت بِنيَتُها.
2. **ينقد الدارسُ المسموعَ مميِّزًا بين ما أعجَبَه، وما لم يُعجِبْه:**
   - 2.1 يُميِّز بينَ ما يتصل بموضوع الاستماع وما لا يتصل.
   - 2.2 يُبرِّر ما أعجبه من سلوكيات وردت في قصة استمع إليها.
   - 2.3 يُعلِّل لماذا لم يُعجبه سلوكيات وردت في قصة استمع إليها.
3. **يتذوَّق الدارسُ المسموعَ:**
   - 3.1 يُبدِي اهتمامًا بفكرة، أو قيمة وردت النص المسموع.
   - 3.2 يُظهِر انفعالًا يدلُّ على الاستمتاع بالأناشيد والقصص التي استمع إليها.
4. **يَستجِيب الدارسُ للمسموع معبرًا، ورابطًا بين ما يسمع، وما يعرف:**
   - 4.1 يرتِّب أحداثًا استمع إليها حسبَ تسلسُلِها الزمني.
   - 4.2 يُعبرِّ بكلمات من عنده عن مشاعره بعد الاستماع لقصة أو حوار.
   - 4.3 يَربِط بين ما يستمع إليه ومعلوماته السابقة.
5. **يستمع الدارس استماعًا وظيفيًا:**
   - 5.1 يُحدِّد النقاطَ الأساسيَّةَ لحوار بين متحدِّثين.
   - 5.2 يميِّز العبارات التي تقال في مواقف: (المطار، والمطعم، وسيارة الأجرة، والفندق).
6. **يُحلِّل الدارسُ المسموعَ:**
   - 6.1 يصوغ أسئلة ليوجهها إلى المتحدِّث.

6.2 يوسِّع فكرةً استخلَصَها شرحًا، أو تمثيلًا، أو تدليلًا.

6.3 يَربِط بين الشخصيات والأحداث.

6.4 يُوضِّح التفاصيلَ الداعمةَ لفكرة.

7. يَستخلِص الدارسُ عناصرَ الكفاية الثقافيَّة:

7.1 يتعرَّف التعبيرات الثقافيَّة الثابتة المرتبطة بـ (الطعام، والتحية، والوداع).

7.2 يُحدِّد معنى التعبيرات الاصطلاحية المرتبطة بـ (الطعام، والتحية، والوداع).

7.3 يتعرَّف أمثالًا وحِكَمًا وتشبيهاتٍ عربيةً مرتبطةً بـالمواقف الاجتماعية.

7.4 يُمَيِّز الأصواتَ، والأصواتَ المقطعيةَ المتعلِّقة بالموقف الاجتماعيّ.

7.5 يَستخلِص السلوكياتِ المرتبطةَ بالموقف الاجتماعيّ.

7.6 يُقارِن بينَ العادات في المواقف (تناوُل الطعام) في ثقافته والثقافة العربية.

المستوى المتوسط (ب):

1. يستوعب مضمون النص المسموع:

1.1 يُوضِّح معانيَ بعض الجُمَل التي وردت في النص المسموع.

1.2 يُبيِّن العَلاقات بين الشخصيات في حوار أو قصة مسموعة.

1.3 يَشرَح بعضَ المعلومات في نص استمع إليه.

1.4 يَستنبِط معانيَ الكلمات الجديدة في نص استمع إليه.

1.5 يُرتِّب الأحداثَ الواردةَ في قصة أو حوار مسموع.

1.6 يُوضِّح مفردَ الكلمة أو جمعَها من سياق النص المسموع.

1.7 يُغيِّر في بنية كلمة استمع إليها؛ لتُعطِيَ معنًى جديدًا.

1.8 يرتِّب أحداثًا استمع إليها حسب تسلسلها الزمني.

2. يَنقُد الدارسُ المسموع مبرِّرًا ما يقول:

2.1 يُبرِّر لإعجابه أو عدم إعجابه بما استمع إليه.

2.2 يُبدِي رأيًا في سلوك أو تصرُّف أو موقف أو قِيمَة.

3. يُعبِّر الدارسُ عن قبوله أو رفضه لكلمة، أو تعبير، أو فكرة، أو تصوير ورد بالمسموع:

3.1 يُحدِّد كلمةً، أو تعبيرًا، أو فكرةً، أو تصويرًا أعجَبَه في النص المسموع.

3.2 يُظهِر انفعالًا يدلُّ على الاستمتاع بما يسمع.

4. **يستجيب الدارس للمسموع.**

4.1 يُنفِّذ فكرةً، أو يُقلِّد سلوكًا وَرَدَ بالمسموع.

4.2 يُنفِّذ سلسلةً من التعليمات التي استمع إليها.

4.3 يَحرِص على قيمةٍ وردَتْ بالنص المسموع.

5. **يَستَمِع استماعًا وظيفيًا:**

5.1 يُحدِّد من خلال التعبيرات الموقفَ، أو المكانَ الذي يدور فيه الحوارُ.

5.2 يَستخدِم التعبيراتِ المرتبطةَ بمواقف معينة.

5.3 يستمع ليحدد (حالة الطقس، أو أهم الأخبار اليومية، أو موعد إقلاع الطائرة، أو موعد اللقاء، أو أسعار العملات).

6. **يُحلِّل الدارسُ المسموعَ:**

6.1 يُحلِّل التعبيراتِ غيرَ اللغويَّة للمتحدِّث.

6.2 يبحث عمَّا يدعم أو يدحض فكرة وردت بالنص المسموع.

7. **يُحلِّل الدارسُ عناصر الكفاية الثقافيَّة:**

7.1 يُصنِّف التعبيرات الثقافيَّة الثابتة المرتبطة بـ (الزواج).

7.2 يَشرَح معنى التعبيرات الاصطلاحية المرتبطة بـ(الزواج).

7.3 يُعيِّن أمثالًا وحِكَمًا وتشبيهاتٍ وأغانيَ مرتبطةً بـ(الزواج).

7.4 يستخلص الأصوات، والأصوات المقطعية المتعلِّقة بالموقف (مثلَ: حفل الزواج).

7.5 يَستخلِص السلوكيات المرتبطة بالموقف (حفل الزواج).

7.6 يُقارِن بينَ المواقف (حفل الزواج) في ثقافته والثقافة العربية.

المستوى المتوسط (ج):

1. **يَستوعِب الدارسُ الأفكارَ والأحداثَ الواردةَ بالنص المسموع، رابطًا بينها وبينَ التفاصيل التي تَدعَمُها:**

1.1 يسأل عن جوانب غامضة في النص المسموع.

1.2 يُقارِن بينَ الأساليب اللغويَّة المختلفة؛ مثلَ: الاستفهام، والتعجب.

1.3 يُكمِل الجُمَلَ المسموعةَ بكلمات من عنده.

1.4 يَختار عنوانًا مناسبًا للنص المسموع.

1.5 يُبيِّن التفاصيلَ المهمةَ الواردةَ في النص المسموع.

1.6 يُميِّز الكلماتِ والجُمَلَ الدالَّةَ على المشاعر (الفرح أو الحزن، أو الغضب، أو التهنئة، أو الخوف).

1.7 يُجِيب عن أسئلةٍ حولَ ما جاء في النص المسموع.

1.8 يُوضِّح معنى بعض الأخبار القصيرة والمألوفة.

1.9 يَستخلِص التعليماتِ والإرشاداتِ المتصلةَ بمواقف الحياة.

1.10 يَشرَح الحواراتِ التي تدور في مواقف الحياة اليومية (في مكتب البريد، أو في المطعم، أو في السوق).

1.11 يُعبِّر عن معنى بعض القصص القصيرة البسيطة من المشهور في الأدب العربي الإسلامي.

1.12 يُعبِّر بملامحه عمَّا يستمع إليه رضًا وسرورًا، أو رفضًا وغضبًا.

1.13 يُلخِّص بعض الأحاديث البسيطة التي تدور حولَ الثقافة العربية الإسلامية.

1.14 يُحدِّد التفاصيلَ التي تدعم رأيًا أو وجهةَ نظرٍ.

1.15 يتتبَّع التفاصيلَ في المسموع.

2. يُعبِّر الدارسُ عن تذوُّقِه للمسموع بصور غير لغوية:

2.1 يُعبِّر بالرسم عن النص المسموع.

2.2 يُمثِّل موقفًا أعجَبَه من النص المسموع.

3. ينقد الدارس المسموع، ممارِسًا مهارات التمييز، وإبداء الرأي:

3.1 يُميِّز بينَ ما يتَّصل بموضوع الاستماع وما لا يتصل.

3.2 يُحدِّد ما أعجَبَه من سلوكيات وردت في قصة استمع إليها.

3.3 يُحدِّد ما لم يُعجِبْه من سلوكيات وردت في قصة استمع إليها.

3.4 يُبرِّر لإعجابه أو عدم إعجابه بما استمع إليه.

3.5 يُبدِي رأيَه في النص المسموع.

3.6 يُميِّز ما له صلة قوية بالموضوع عمَّا له صلةٌ ضعيفةٌ به.

4.يستجيب الدارسُ للمسموع، موظِّفًا خبراته السابقة:

4.1 يُظهِر انفعالًا مناسبًا لما يستمع إليه.

4.2 يَربِط بينَ ما يستمع إليه ومعلوماته السابقة.

4.3 يُعَبِّر عمَّا استمع إليه بأسلوب آخَر؛ كالرسم والتمثيل.

4.4 يُضِيف فكرةً جديدةً للنص المسموع.

4.5 يُثْري ما يَسمَع من خبراته السابقة.

4.6 يتَّبِع التعليماتِ الشفويَّةَ.

4.7 يتفاعل مع المتكلم، ويتعاطف معه.

5. يستمع الدارسُ استماعًا وظيفيًّا:

5.1 يُلخِّص تفاصيلَ الحوار الذي يدور أمامَه.

5.2 يستخلص ممَّا يسمَع في مكتب الحجز للسفر معلومات مهمة (موعد السفر، وموعد إقلاع الطائرة، وموعد الوصول، وتاريخ العودة).

6. يُناقِش الأدلةَ الواردةَ في نص مسموع، مُفنِّدًا إيَّاها:

6.1 يُفنِّد الأدلةَ الواردةَ في نص مسموع.

6.2 يُوضِّح الطرائقَ والأساليبَ الإقناعيةَ التي اعتمدها المتحدِّثُ.

6.3 يَستخلِص غرضَ المتحدِّث.

7. يستجيب الدارسُ لعناصر الكفاية الثقافيَّة:

7.1 يُبيِّن التعبيراتِ الثقافيَّةَ الثابتةَ المرتبطةَ بـ(تصحيح الصورة الذِّهنيَّة عن المسلمين عند الغرب).

7.2 يُوضِّح معنى التعبيرات الاصطلاحية المرتبطة بـ(تصحيح الصورة الذِّهنيَّة عن المسلمين عند الغرب).

7.3 يستخلص السلوكيات المرتبطة بالموقف (تصحيح الصورة الذِّهنيَّة عن المسلمين عند الغرب).

7.4 يُقارِن بينَ صورة المسلمين الذِّهنيَّة في ثقافته، وما شاهَدَه في الواقع.

المستوى المتقدِّم (أ):

1. يَلتزِم الدارسُ آدابَ الاستماع:

1.1 يُصغِي إلى الحديث.

1.2 يُداوِم النظرَ للمتحدِّث.

1.3 يلتزم ألوانَ السلوك الدالَّة على اللَّباقة عند تعبيره عن رأيه.

1.4 يستمع بتركيزٍ إلى المتحدِّث متابعًا إيَّاه.

1.5 يستمع باحترامٍ لوجهات النظر المختلفة حولَ (فكرة، أو شخصية).

1.6 يَلتزِم أدبَ الحوار عند معارضته للمتحدِّث.

2. يَستوعِب الدارسُ الحوارَ بين المتحدثين باللُّغة العربية:

2.1 يَستخلِص الدارسُ مضمونَ الحديثِ والمعانيَ والحواراتِ التي تَجري بين المتحدثين باللُّغة العربية.

2.2 يُوضِّح معنى الحوار في حديث حيويّ بين المتحدثين باللُّغة العربية.

2.3 يَستخلِص معنى ما يدور في الأحاديث التي تَجرِي أمامَه.

2.4 يُلخِّص النقاط الرئيسة لأحاديث طويلة نوعًا ما، مِنَ التي تتمُّ في حضوره ما دام الكلام واضحًا، وباللغة المعياريَّة المتعارَف عليها.

2.5 يشرح المعنى العامَّ لمحاضرات أو كلمات أو خطب أو تقارير أو غيرها من العروض العلميَّة، ذات الأسلوب والمضمون المركَّب، والمتعلقة بتخصُّص معيَّن.

2.6 يُتابِع المحاضَرات والخطب والكلمات في مجال تخصُّصه، إذا كان الموضوع مألوفًا، ومعروضًا على نحو سهل واضح.

3 يَستنتِج الدارسُ المعانيَ والأفكارَ الواردةَ في النصوص المسموعة، مميِّزًا بينَ المعاني الصريحة والضمنية، والحقيقة والخيال:

3.1 يَستنتِج ما يحمله الحديثُ من فِكْر وأحداث.

3.2 يَستنتِج الأفكارَ الرئيسةَ ممَّا يسمع.

3.3 يُرتِّب الأفكارَ بحسب ورودها في النص المسموع.

3.4 يَستنتِج المعانيَ الضمنيةَ ممَّا يسمع.

3.5 يُمَيِّز بينَ الحقيقة والخيال فيما يسمع.

3.6 يُميِّز بينَ المعاني الصريحة والضمنية ممَّا هو مسموع.

3.7 يَستنتِج المعلوماتِ الشفويَّةَ للمتحدِّث؛ مثلَ: (اختيار الكلمات وتنغيمها) بالرسائل غير الشفويَّة)الإيماءات(.

3.8 يُوضِّح دلالةَ الإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه التي وظفَّهَا المتحدِّثُ؛ للتأكيد على المعاني والأحاسيس.

3.9 يَستنتِج الغرضَ من الرسائل الشفهية: (إخبار، أو توجيه، أو إقناع).

3.10 يُعبِّر عن مفهوم أو خبرة اكتسَبَها نتيجةَ الاستماع.

3.11 يُحلِّل مُكوِّناتِ المادة المسموعة (مقال تربوي، أو قضية اجتماعية).

3.12 يُحدِّد العَلاقات بين أجزاء النص.

3.13 يُلخِّص ما يقال.

3.14 يَستخلِص النتائجَ من المُقدِّمات.

3.15 يُوازِن بينَ خصائص المجالات المعرفيَّة (دينية، وصحية، وتقنية، وعالمية، وبيئية).

3.16 يُوجِّه أسئلةً للمتحدِّث؛ لاستنباط المعلومات.

3.17 يَربِط بينَ الشخصيات والأحداث.

3.18 يُوضِّح التفاصيلَ الداعمةَ لفكرة.

4 يَستخلِص الدارسُ ممَّا يسمَع معارفَ عن أهم خصائص الثقافة العربية الإسلامية:

4.1 يُحدِّد عاداتِ الزواج والميلاد والوفاة في المجتمع العربي الإسلامي.

4.2 يُبيِّن العادات الدينية التي تُمارَس في رمضان، وليلة الإسراء والمعراج، ويوم عاشوراء.

4.3 يُقارِن بين أسلوب اللباس في المناسبات المختلفة: (وفاة، أو زواج، أو عيد الفطر، أو صلاة الجمعة).

4.4 يَستخلِص ممَّا يسمَعُ آدابَ (الزيارة، والاختلاف، وزيارة المريض).

4.5 يُحدِّد كلماتٍ لها معنى ثقافي.

4.6 يُوظِّف التعبيراتِ اليوميةَ الثابتةَ.

5 يُقوِّم الدارسُ المادةَ المسموعةَ في ضوء معايير:

5.1 يَكتشِف التناقضَ فيما يسمع.

5.2 يُدلِّل على موضوعية المتحدِّث، أو تحيُّزِه.

5.3 يُبدِي رأيَه في تطوُّر الأحداث في المادة المسموعة.

5.4 يَنقُد المادةَ المسموعةَ نقدًا موضوعيًّا وفقَ مبدأ الوضوح والغموض.

5.5 يَنقُد المادةَ المسموعةَ نقدًا موضوعيًّا وفقَ مبدأ التماسك الموضوعي.

5.6 يُوازِن بينَ الأحكام الذاتية، والأحكام الموضوعيَّة.

5.7 يُفاضِل بينَ الآراء المطروحة.

5.8 يُقيِّم تقريرًا معلوماتيًّا يحوي معلوماتٍ واضحةً.

6 يَستمِع الدارسُ استماعًا وظيفيًّا:

6.1 يُحدِّد النقاطَ الأساسيَّةَ لحوار بين متحدِّثين في التلفاز.

6.2 يَلتقِط المعانيَ التفصيليةَ لمضمون برنامج إذاعي.

7 يَستمِع الدارسُ استماعًا إبداعيًّا:

7.1 يَذكُر أكبرَ عدد من العناوين لنص مسموع.

7.2 يُولِّد عددًا من المعاني لكلمات وردت بالنص المسموع.

7.3 يَذكُر أكبرَ عددٍ من العناوين لنص مسموع.

7.4 يَذكُر حلولًا لمشكلات وردت بنصٍّ مسموعٍ.

7.5 يُضِيف شخصيةً لقصة مسموعة.

7.6 يُغيِّر من زمان القصة المسموعة أو مكانها، أو حدَث من أحداثها.

7.7 يتَّخِذ موقفًا مغايرًا من رأي، أو تصرُّف، أو فكرة وردت بالمسموع.

7.8 يَذكُر أكبرَ عدد من التفسيرات والافتراضات لحدَث، أو تصرُّف.

8 يُحلِّل الدارسُ المادة المسموعة:

8.1 يُوسِّع فكرةً استخلصها شرحًا، أو تمثيلًا، أو تدليلًا، أو ذكر إحصاءات، أو ذِكْر شواهِد وأدلة.

8.2 يَستخلِص الأفكارَ الضمنيةَ لِمَا استمَع إليه.

8.3 يُدلِّل على ما يُثبِت أهدافَ المتكلم.

8.4 يُصنِّف الحقائقَ بحسب المجال الذي تنتمي إليه (علمي، أو اجتماعي، أو تقنيّ، أو قِيَمِيّ، أو صحيّ، أو جغرافيّ، أو تاريخيّ).

المستوى المتقدِّم (ب):

1. **يتفاعل الدارس مع المادة المسموعة:**

1.1 يُوازِن بينَ فكر المادة المسموعة وفكره الخاص.

1.2 يُبيِّن أثرَ القِيَم الواردة بالمادة المسموعة في نفسه.

1.3 يُقدِّم حلولًا جديدةً، أو نتائجَ غيرَ واردة في المادة المسموعة.

1.4 يُدوِّن الملحوظاتِ والتعليقاتِ، في أثناء الاستماع.

1.5 يَقترح تطبيقاتٍ حياتيةً لِمَا استمَع إليه.

1.6 يتعرَّف نوعَ المعلومات المقدَّمة من وسائل إعلامية.

1.7 يُمَيِّز سماتِ العرض لشرح قضية ما، أو الإقناع بها، أو للتسلية، أو للحوار.

1.8 ينتَقي من الحديث ما يتَّفِق أو يختلف مع خبرته.

2. **يُشارِك الدارسُ في الحوارات بين المتحدِّثين باللُّغة الأُمّ:**

2.1 يُوضِّح هدفَ الإعلانات والمعلومات التي يكون التحدُّث فيها بالسرعة الطبيعية، وباللغة المتعارَف عليها.

2.2 يشرح معنى المعلومات التقنية البسيطة، في دليل الاستعمال الخاص بالأجهزة المستخدَمَة في الحياة اليومية.

2.3 يُتابِع وصفًا مفصَّلًا للطريق، ويفهمه.

2.4 يُوضِّح معنى التسجيلات الصوتية باللُّغة المعياريَّة في الحياة الاجتماعية والعملية، أو في الدراسة والتدريب.

2.5 يُقارِن بينَ وجهات النظر والآراء المختلفة.

2.6 يُبيِّن أهمَّ ما ورَد في البرامج، والتقارير الإخبارية التي تُعرَض بالتلفاز.

2.7 يُلخِّص التقاريرَ التلفزيونيةَ، واللقاءاتِ المباشرةَ، وبرامج المقابَلات، ونشرات الأخبار، والأفلام، بشرط استخدام اللُّغة الفصحى البسيطة.

2.8 يَستخلِص الهدفَ من البرامج التلفزيونية التي تتناول موضوعات الاهتمام الشخصي؛ مثل: المقابَلات، والمحاضرات القصيرة، أو البرامج الإخبارية إذا كان الحديث بلغة واضحة.

2.9 يَفهَم عديدًا من الأفلام التي تعتمد قصتُها على الصورة والحركة.

3. **يُصدِر الدارسُ أحكامًا حول المادة المسموعة:**

3.1 يَنقُد المادةَ المسموعةَ نقدًا موضوعيًّا وفقَ مبدأ منطقية المحتوى.

3.2 يُفاضِل بين الآراء بطرائق موضوعية.

3.3 يُقدِّم بدائلَ للفِكَر المعروضة.

3.4 يُبدِي رأيَه في طريقة عرض الأفكار، أو المعلومات الواردة.

3.5 يعرض أوجُه القصور في الأحداث، وتطوُّر الأفكار، وسمات الشخصيات، وطريقة الحوار.

3.6 يُفاضِل بينَ الأفكار في نصوص تتناول موضوعًا واحدًا بموضوعية.

4. **يُحلِّل الدارسُ المادة المسموعة:**

4.1 يُقدِّم تفسيراتٍ لِمَا ورَد بالمسموع من خبراته السابقة.

4.2 يُحلِّل القضايا، أو الأفكار الكلية التي وردت بالمسموع.

5. **يَستخلِص الدارسُ ما يسمع معارف عن أهم خصائص الثقافة العربية الإسلامية:**

5.1 يَحفَظ تعبيراتٍ اصطلاحيةً.

5.2 يحفظ: أمثالًا، وحِكَمًا، واستعارات، وتعبيرات مجازية، وتشبيهات.

5.3 يُصوِّب -من خلال ما يستمع إليه- المفاهيمَ النمطيَّةَ المرتبطةَ بالصورة المقدَّمة عن الثقافة العربية.

5.4 يَستخلِص ممَّا يسمع متضمَّنات الثقافة: (ألوان وسلوك، وعادات اجتماعية، وفنون عامة، واتجاهات، وقِيَم حولَ مفهومات معيَّنة في المجتمع، والمعتقَدات).

6. **يَستمِع الدارسُ استماعًا إبداعيًّا:**

6.1 يُولِّد عددًا من المعاني للكلمات المسموعة.

6.2 يَذكُر حلولًا لمشكلات وردت بالنص المسموع.

6.3 يُضِيف شخصيةً لقصة مسموعة.

6.4 يُضِيف أفكارًا تتَّسق مع فِكَر الموضوع.

6.5 يتوسَّع في التفاصيل المذكورة بالموضوع.

المستوى المتقدِّم (ج):

1. **يستخلص الدارسُ جوانبَ المادة المسموعة فِكْرًا، وانفعالًا:**

1.1 يَشرَح نوعَ الانفعال السائد في المسموع.

1.2 يَطرَح أفكارًا موازيةً لفِكْر المادة المسموعة.

1.3 يُبيِّن أثرَ القِيَم الواردة بالمادة المسموعة في المجتمع.

1.4 يُوسِّع الأفكارَ التي استخلصها من المادة المسموعة.

1.5 يَستخدِم خرائطَ ذهنيةً لتسجيل الأفكار، والمعلومات، والأحداث.

1.6 يَستخلِص الأفكارَ الضمنيةَ في المادة المسموعة.

1.7 يُلخِّص المادةَ المسموعةَ.

1.8 يَكتشِف الأخطاءَ، والتناقضاتِ فيما يسمع.

2. **يُحلِّل أحاديثَ المتحدِّثينَ باللُّغة الأُمِّ:**

2.1 يُقارِن بينَ وجهات النظر والآراء المختلفة.

2.2 يُلخِّص مضمونَ البرامج، والتقارير الإخبارية التي تُعرَض بالتلفاز.

2.3 يَشرَح الهدفَ من التقارير التلفزيونية، واللقاءات المباشرة، وبرامج المقابَلات، والنشرات الإخبارية.

2.4 يُتابِع عديدًا من الأفلام العربية.

3. **يُقوِّم الدارسُ المادة المسموعة:**

3.1 يقدم بدائل للأفكار، أو الحلول، أو النتائج المعروضة.

3.2 يُميِّز المُبالَغات والادعاءات فيما يَسمَع.

3.3 يَنقُد المادةَ المسموعةَ نقدًا موضوعيًّا وفقَ مبدأ التأثير في المتلقِّي.

3.4 يَعرِض أوجُهَ القصور في الشخصيات، والأفكار المعروضة.

3.5 يُقوِّم المادةَ المسموعةَ في ضوء معايير يقترحها.

3.6 يُبدِي رأيَه في طريقة تصرُّفات شخصية، أو طريقة ترتيب الأفكار.

4. **يُحلِّل الدارسُ المادةَ المسموعةَ:**

4.1 يُقارِن بينَ وجهات نظَر المتكلمين في النص المسموع.

4.2 يَستخلِص الألفاظَ والتعبيراتِ التي تُعبِّر عن الانفعال السائد فيما يسمع.

4.3 يَستخدِم الخرائطَ الذِّهنيَّةَ للتعبير عن مضمون ما يستمع إليه.

5. يُبيِّن الدارسُ ما اشتمل عليه المسموعُ من خصائص الثقافة العربية الإسلامية:

5.1 يُحدِّد فيما يسمع أبرزَ مُنجَزات الثقافة العربية الإسلامية: الاكتشافات العلميَّة، والخط العربي، والفنون الأدبية، والزخرفة، والعمارة الإسلامية.

5.2 يُقارِن بينَ العادات والتقاليد، ووجهات النظر، والقِيَم والمعتقَدات في المجتمع العربي، وفي مجتمعه الأصليّ.

6. يَستمِع الدارسُ استماعًا إبداعيًا:

6.1 يُغيِّر من زمان وأحداث القصة المسموعة أو مكانها، أو حدَث.

6.2 يتَّخذ مَوقِفًا مغايِرًا من رأي، أو تصرُّف، أو فكرة.

6.3 يُقدِّم تفسيرات، وافتراضات مختلفة.

المجال الثاني: معايير التحدُّث

المستوى المبتدئ (أ):

1. يَنطِق الدارسُ الوحداتِ الصوتيةَ من مخارجها الدقيقة:

1.1 يَنطِق أصوات العربية من مخارجها.

1.2 ينطق المَقاطِع الصوتيَّة.

1.3 يُمَيِّز في النطق بين الأصوات المتقاربة في المخارج.

2. يُوظِّف الدارسُ لغته؛ ليُحقِّق أغراضًا تواصليةً:

2.1 يَستخدِم جُمَل التحية، والاستقبال، والوداع.

2.2 يَستخدِم جُمَل الشكر، والاعتذار.

2.3 يَستعلِم عن الأماكن، والأوقات، والأشخاص.

2.4 يُقدِّم نفسَه للآخَرِينَ.

2.5 يُجِيب عن تساؤلات متعلقة ببلده.

2.6 يُعبِّر عن حاجاته في مواقف الحياة اليومية.

2.7 يَطلُب ما يريده، أو يحتاج إليه.

3. **يُوظِّف الدارسُ مكتسباتِه اللغويَّةَ في مواقف جديدة:**

3.1 يَستخدِم الجُمَلَ التي تدلُّ على الوقت.

3.2 يُعبِّر عن الأوصاف الملموسة للأشياء بكلمات، وجُمَل سهلة قصيرة.

3.3 يُردِّد مفرداتٍ وجُمَلًا تعلَّمَها سابقًا؛ كالأرقام، وأيام الأسبوع، والشهور، وفصول السنة.

3.4 يتواصَل تواصلًا محدودًا مستعمِلًا عددًا من الكلمات المتفرقة، والجُمَل المحفوظة المقتصِرة على السياق الذي اكتُسِبت فيه اللُّغةُ.

المستوى المبتدئ (ب):

1. **يتواصَل الدارسُ في المواقف الاجتماعية المختلفة:**

1.1 يُشارِك في موضوعات اتصالية تتضمَّن: (البيانات الشخصية، ومعلومات عامة عن الحياة اليومية، والعَلاقات الإنسانية).

1.2 يَستخدِم الجُمَل العربية والإسلامية في الشكر، والتحية، والاعتذار.

1.3 يَستخدِم الجُمَل العربية والإسلامية في الرد على التهاني، والتعازي.

1.4 يُعبِّر عن حاجاته في مواقف الحياة اليومية.

1.5 يُوجِّه أسئلةً في الحديث اليوميّ.

1.6 يُجِيب عن أسئلة موجَّهة إليه.

1.7 يسأل أسئلةً بسيطةً للحصول على معلومات عن أشخاص آخَرين.

1.8 يَستخدِم جملًا مُراعيًا الزمنَ في أثناء التواصُل.

1.9 يَتبادَل المعلوماتِ في موضوع معيَّن.

1.10 يتحدَّث عن الأشخاص، والزمن، والمكان في أثناء التواصُل.

1.11 يَستخدِم جُمَلًا عاطفيةً ملائمةً لأوضاع الحياة اليومية.

1.12 يُعرِّف الأشخاصَ على بعضهم.

1.13 يُعطِي تعليماتٍ مبسَّطةً.

1.14 يَطرَح أسئلةً مباشرةً ومبسَّطةً باستعمال: مَنْ، وماذا، ومتى، وأين.

2. **يُوظِّف رصيدَه اللغويَّ في مواقف جديدة:**

2.1 يستخدم الجُمَل التي تدل على الوقت.

2.2 يَستخدِم جُمَلًا خاصةً بأيام الأسبوع والأشهر.

2.3 يُجِيب عن تساؤلات بسيطة عن البلاد العربية والإسلامية (شخصيات، وعواصم، ومأكولات، وأماكن سياحية، ومعالم إسلامية).

2.4 يُردِّد بعضَ المحفوظات العربية والإسلامية البسيطة.

2.5 يَستخدِم الأعدادَ في أثناء المحادَثة.

2.6 يُجِيب عن أسئلة مُتنوِّعة مُبسَّطة تتعلَّق بما يُحِبُّه ولا يُحِبُّه، أو ما يفعله الآن، أو ما فعَلَه سابقًا.

2.7 يتحدَّث عن بعض الأمور المبسَّطَة في حياته اليومية، وعن محيطه المباشِر؛ مثل: المدرسة، والبيت، والسوق، والمطار.

2.8 يَعرِض معلوماتٍ مبسَّطةً عن موضوعاتٍ تعلَّمَها؛ مثل أسماء الأماكن، والحيوانات، والألوان.

2.9 يُسمِّي بعضَ الأماكن، والمهن، والأشياء التي تعلَّمَها.

3. يُوظِّف الدارسُ اللُّغة غير الشفويَّة:

3.1 يتواصل داعِمًا كلامه بالإيماءات، وحركات الجسم.

3.2 يُوظِّف الوقف، والوصل؛ ليُحقِّق غرضًا تواصليًّا.

4. يراعي الدارسُ المستمعَ:

4.1 يتحدَّث على نحو يتناسب مع الأوضاع التي تتطلَّبُها العَلاقاتُ اليوميةُ.

4.2 يَستخدِم جُمَلًا تدلُّ على اللباقة في أثناء التواصُل.

4.3 يتحدَّث بالقَدْر المناسب.

4.4 يتحدَّث؛ ليُحَقِّقَ هدفًا من التواصُل.

4.5 يَستخدِم جُمَل المجامَلة، ويراعي آداب التعامُل مع الآخَرِينَ.

5. يتواصل الدارسُ في المواقف الاجتماعية بما يتناسب مع الثقافة العربية:

5.1 يتبادَل التحيةَ مع شخص آخَر: (أهلًا وسهلًا، ومساء الخير، وصباح الخير، والسلام عليكم).

5.2 يُودِّع شخصًا آخَرَ بكلمات مناسبة للسياق؛ مثل: (إلى اللقاء، ورحلة سعيدة، وأراكَ قريبًا).

5.3 يُقدِّم المجامَلات للآخَرِينَ؛ مثل: (فرصة سعيدة، ومبارَك، والبقاء لله، وبالهناء والشفاء).

5.4 يَطلُب مستخدِمًا جُمَلًا لطيفةً؛ مثلَ: (فضلًا، ولو تكرَّمتَ، وأقدِرُ أنْ).

5.5 يتبادَل عباراتِ الشكر مع الآخَرِينَ؛ مثلَ: (شكرًا، وعفوًا، وأشكركَ، ولا عليكَ، وتشرَّفْنا).

5.6 يَستخدِم تعبيراتِ مجامَلةٍ مناسِبةً ثقافيًّا.

المستوى المبتدئ (ج):

1. **يَستخدِم الدارسُ الحديثَ لتعزيز الجوانب الاجتماعية:**

1.1 يُوظِّف الحديثَ في فتح قنوات اتصال مع الآخَرِينَ.

1.2 يَستخدِم الحديثَ في المحافَظة على العَلاقات الاجتماعية.

1.3 يَنتقِد الأفكار، وطريقة العرض بأسلوب موضوعي بعيدًا عن علاقته بأصحابها ورأيه فيهم.

1.4 يَلفِت انتباهَ المتلقِّي بلَبَاقة.

1.5 يَستجِيب لتداعيات الموقف التواصلي.

1.6 يُعبِّر عن رأيه، أو موقفه، أو وجهة نظره بحيادية.

1.7 يُراعِي مقتضى أحوال السامع:

1.8 يتجنَّب المحظورَ من الكلام في إطار الثقافة العربية.

1.9 يُوظِّف اللُّغة التأدُّبِيَّة في حديثه.

2. **يَتحاوَر الدارسُ في المجالات الخاصة:**

2.1 يتحاوَر في الأماكن (المعهد، أو الفصل، أو المنزل، أو الفندق، أو المطعم).

2.2 يتواصَل داخلَ المؤسَّسات الاجتماعية (الأسرة، أو الزملاء، أو النزلاء في السكن).

2.3 يُوظِّف محصولَه اللغويَّ ليُحقِّق غرضًا (الاستفسار، أو الاستعلام).

2.4 يَستخدِم لغتَه؛ ليطلب استعمالَ الحاسوب، أو الهاتف، أو البيع والشراء.

2.5 يتحدَّث مع الأشخاص: (الوالدينِ، أو الموظفين في المؤسَّسة التعليميَّة، أو المعلم) بلغة تُناسِب طبيعةَ العَلاقة معهم.

2.6 يسأل عن الأشياء: (الملابس، أو الأثاث، أو اللُّعَب، أو أدوات النظافة، أو أدوات المطبخ، أو الحقيبة، أو التحف، أو الكتب).

3. يُوظِّف الدارسُ عناصرَ الثقافة العربية الإسلامية:

3.1 يمارس أنماطًا سلوكيةً إسلاميةً في مواقف حياتية.

3.2 يَرُدُّ على مقدِّمات بصورة مناسبة ثقافيًّا.

3.3 يُعبِّر عن المنتَجات الثقافيَّة العربية الإسلامية: (اللُّعَب، والملابس، والطعام، والعادات البسيطة في بيئات مألوفة).

3.4 يُردِّد أغانيَ من الثقافة العربية.

المستوى المتوسط (أ):

1. يؤدِّي الدارسُ مهامَّ تواصليةً:

1.1 يَستخدِم لغتَه بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصُليَّة غير المعقَّدة في مواقف اجتماعية بسيطة.

1.2 يُشارِك في الحوارات الحياتية، والموضوعات الضرورية للعيش في مجتمعه.

1.3 يتحدَّث عن معلومات شخصية أساسية().

1.4 يُعبِّر عن معانٍ شخصيةٍ؛ بالمزاوَجة بين عناصر لغوية معروفة لديه، مع عناصر ممَّا يسمعه من المتحاوِر معه مُنتِجًا جُمَلًا وتعبيرات خاصة.

1.5 يُشارِك في محادَثات مبسَّطة حولَ أمور يومية؛ مثل: العائلة، أو المدرسة، أو الاهتمامات الشخصية، والروتين اليوميّ.

1.6 يَصِف للآخَرِينَ أشخاصًا، وأحداثًا، ومعالمَ مشهورةً، وأماكنَ مفضَّلةً.

1.7 يُعبِّر عن حاجاته ورغباته المتعلِّقة بمدرسته، وحياته اليومية.

1.8 يُقدِّم معلوماتٍ عن موضوعات متعددة؛ كقواعد لعبة ما، أو خطوات تحضير وصفة طعام، أو قضاء عطلة.

1.9 يتحدث عن برنامج، أو شخصيات مفضَّلة لديه.

2 يتحاوَر الدارسُ في المجالات الخاصة:

2.1 يُجرِي حواراتٍ افتراضيةً في الأماكن: (المنزل، أو الشاطئ، أو الشوارع، أو وسائل المواصلات).

2.2 يُجري حوارات افتراضية داخل المؤسَّسات: (الشركة، أو المؤسَّسة، أو المطار، أو المعهد).

2.3 يَستخدِم اللُّغةَ المُناسِبةَ للأحداث: (احتفال، أو زيارة، أو نزهة، أو عطلة، أو رحلة، أو الاحتفال بالعيد).

2.4 يُوظِّف الأفعالَ المُناسِبةَ لمواقف: (البيع والشراء، أو ممارَسة هواية، أو مشاهَدة التلفاز).

2.5 يُخاطِب الأشخاصَ: (الوالدين، أو العم والخال، أو الصديق، أو موظَّف الفندق، أو مسؤول المركز).

2.6 يتفاعَل لغويًّا للتعامل مع الأشياء: (النقود، أو الاستمارات، أو البضائع، أو الأدوات، أو جواز السفر، أو دفتر البنك، أو الفاتورة).

3. يَستخدِم الدارسُ اللُّغةَ استخدامًا تفاعُليًّا:

3.1 يُوظِّف اللُّغةَ لإحداث ظرف، أو وضع معيَّن؛ كالأمر والرجاء.

3.2 يستخدم اللُّغةَ في الحفاظ على العَلاقات الاجتماعية العادية().

3.3 يُوظِّف اللُّغةَ المُناسِبةَ لموضوع الاتصال().

4. يُحقِّق الدارسُ الشروطَ الاجتماعيةَ للتواصُل اللغوي:

4.1 يَتواصَل في المواقف الاجتماعية().

4.2 يَسلُك السلوكَ اللغويَّ المناسِبَ للثقافة العربية الإسلامية عند الرفض، والاعتذار، والاختلاف، والمواساة، والتهنئة في الأعياد.

4.3 يُوظِّف الاتصالَ في تأسيس العَلاقات الاجتماعية، أو المحافَظة عليها.

4.4 يَستخدِم اللُّغة لتحقيق غرض اجتماعي: (طلب المساعَدة، الحوار في الأسواق، ومواقف الحياة اليومية).

4.5 يُغيِّر اللُّغةَ وَفْقًا لتغيُّر الهدف، أو المخاطَب، أو السياق.

4.6 يُطبِّق معاييرَ الثقافة العربية الإسلامية في الحوار: متى يتكلم؟ ومتى يصمُت؟

4.7 يَستعمِل التعبيراتِ المقبولةَ اجتماعيًّا.

4.8 يتجنَّب التعبيراتِ المرفوضةَ اجتماعيًّا.

4.9 يُمَيِّز بينَ الطرائق غير الرسمية والرسمية لمعامَلة زملاء الدراسة، أو المعلمين أو مدير المدرسة.

4.10 يضبط الكلام والسلوك بطريقة مناسبة للوضع الثقافيّ والمخاطَبِينَ.

4.11 يَستخدِم السلوكَ اللفظيَّ، والسلوكَ غيرَ اللفظي المناسبينِ للأنشطة اليومية.

المستوى المتوسط (ب):

1. يتعامل الدارسُ -بنجاح- مع مهامَّ تواصليةٍ غير معقَّدَة في مواقف اجتماعية مبسَّطة:

1.1 يشارك في حوارات مألوفة وحياتية للعيش في مجتمعه.

1.2 يُجِيب عن الأسئلة المباشرة، أو طلبات المعلومات التي تتَّسِم بالدقة والوضوح.

1.3 يَطرَح أسئلةً مختلفةً للحصول على معلومات مبسَّطة تُلبِّي حاجات أساسية؛ مثل: معلومات عن الوصول إلى مكان ما، أو الأسعار والخدمات.

1.4 يُقدِّم بعضَ المعلومات التعريفية، أو الوصفية، أو التفسيرية.

1.5 يُعبِّر عن معانٍ شخصيةٍ، من خلال إنشائه جُمَلًا مترابطة.

1.6 يبدأ محادثةً ويُنهِيها حولَ موضوع اجتماعي، أو ديني، أو ثقافي.

1.7 يسأل عن معلومات وتفاصيل دقيقة.

1.8 يُجرِي مقابلةً مع شخص ما.

1.9 يتحدَّث عن روتينه اليوميّ، وهواياته، واهتماماته الشخصية.

1.10 يُقدِّم أسبابًا لاختياراته وتفضيلاته.

1.11 يَعرِض معلوماتٍ وتفاصيلَ عن أنشطة قام بها، أو ينوي أداءها.

1.12 يتحدَّث عن بلاد أخرى، وأحداث، وشخصيات تاريخية.

1.13 يُقدِّم عرضًا يصف تجربةً شخصيةً سابقةً، أو شيء تعلَّمَه.

1.14 يَطلُب الأشياءَ من الآخَرِينَ مستخدِمًا جُمَلًا واضحةً.

1.15 يُحادِث الأقرانَ حول الأسرة، والدراسة، والعَلاقات، والزيارات، والهوايات.

1.16 يُحاوِر في مواقف الحياة؛ مثل: السوق، والمطعَم، والسفر، والصحة، والأصدقاء.

1.17 يَصِف -بصورة بسيطة- حدَثًا ما، أو تجربةً قصيرةً مألوفةً لديه.

1.18 يتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة: تهنئة، أو شكر، أو زيارة مريض.

1.19 يَصِف بعضَ الأماكن، والأشخاص، والوقائع، والنشاطات.

1.20 يُحاوِر بعضَ أفراد الأسرة والجيران.

2. **يَستخدِم الدارسُ اللُّغةَ تواصليًّا:**

2.1 يُنظِّم الأحداثَ واللقاءاتِ بينَ الأفراد مستخدِمًا جُمَل الموافَقة أو الرفض، وجُمَل القوانين والأنظمة.

2.2 ينقل الأخبارَ عن الأحداث، أو الحقائق؛ كشرح أمرٍ، أو عرضِ تقريرٍ، أو نقلِ معلومةٍ من المعلومات العامَّة التي يتناقلها الأفرادُ، أو وسائلُ الإعلام.

2.3 يُوظِّف اللُّغةَ المُناسِبةَ لموضوع الاتصال: الحياة اليومية، وشَغْل وقت الفراغ، والبيع والشراء، والطقس، وطلَب المساعَدة.

3. **يتحاوَر الدارس في المجالات الخاصة.**

3.1 يتواصل في الأماكن: المكتب، أو المصنع، أو البنك، أو المزرعة.

3.2 يتحاور داخل المؤسَّسات: النوادي، أو الجمعيات، أو المسجد، أو المستشفى، أو محطة القطار.

3.3 يَستخدِم اللُّغةَ المُناسِبةَ للأحداث: المحادَثة، أو المقابَلة، أو الاجتماع، أو التفاوض، أو التشاور.

3.4 يُوظِّف الأفعالَ المُناسِبةَ: للتدريس، أو عمل بالمعامل، أو زيارة المكتبة، أو المعايَشة، أو دراسة ميدانية، أو عمل واجبات.

3.5 يتفاعل مع الأشخاص: (معلم، أو مدير، أو موظف، أو عامل، أو دارس، أو حارس).

3.6 يُناقِش الأشياءَ: (الفاتورة، أو الروشتة، أو التذكرة، أو الحقائب، أو أجهزة إلكترونية، أو لوحات تعليميَّة).

4. **يَستخدِم الدارسُ اللُّغةَ استخدامًا تفاعُليًّا:**

4.1 يُعبِّر عن الانفعالات أو المشاعر الشخصية: (الفرح، أو الحزن، أو الغضب والاستياء) وما إلى ذلك من عواطف وانفعالات مختلفة.

4.2 يُعبِّر عن أمور خيالية مرتبطة بما قرأ، أو سَمِعَ، أو شاهَد.

4.3 يُوظِّف اللُّغةَ المُناسِبةَ لموضوع الاتصال: العَلاقات الإنسانية، والصحة والنظافة، وتقديم الخدمات، والتعبير عن الرأي.

5. **يمُارِس الدارسُ عند التواصُل ألوانَ السلوك المقبولة عربيًّا:**

5.1 يُودِّع شخصًا بكلمات مناسبة للسياق: (إلى اللقاء، ورحلة سعيدة، أراك قريبًا).

5.2 يُقدِّم المجامَلات للآخَرِينَ؛ مثلَ: (فرصة سعيدة، ومبارَك، والبقاء لله، وبالصحة والعافية).

5.3 يَطلُب مستخدِمًا جُمَلًا لطيفةً؛ مثلَ: (من فضلك، هل تقم لي يد العون، أتأذن لي).

5.4 يتبادَل جُمَلَ الشكر مع الآخَرين؛ مثلَ: (شكرًا، وعفوًا، وأشكرك، ولا عليكَ، وتشرَّفْنا).

5.5 يَستخدِم الجُمَلَ المُناسِبةَ من الناحية الثقافيَّة، والإيماءات، والمعايير التواصُليَّة.

المستوى المتوسط (ج):

1. يُظهِر الدارسُ تمكُّنًا من مهارات التحدُّث في مواقف اتصالية:

1.1 يتحاور بمستوى مناسب من الطلاقة حين يتعامل مع المهام العادية، والمواقف الاجتماعية.

1.2 يؤدِّي المهامَّ التواصُليَّةَ البسيطةَ بنجاح في مواقف اجتماعية تقتضي تبادُل معلومات، أو تتعلق بالعمل والدراسة والهوايات والاهتمامات الخاصة.

1.3 يسأل، أو يجيب عن ما يتعلَّق بفعاليات معينة، أو هوايات، أو نمط حياة، أو أنشطة رياضية وألعاب.

1.4 يُقدِّم معلومات عن تاريخ أسرته، أو يتحدث عن مهنته المستقبليَّة.

1.5 يعدِّل موعدًا ما مع ذكر السبب.

1.6 يُعيد شيئًا اشتراه مع إبداء الأسباب.

1.7 يستعمل تراكيب لغوية متعددة تشمل استعمال الأزمنة المختلفة.

1.8 يستعمل جُمَلًا من إنشائه؛ لتقديم شرح، أو للسؤال عن عملية تتطلَّب خطوات متعددة.

1.9 يشرح سلسلة من الخطوات لإنجاز شيء ما في محيط حياته اليومية.

1.10 يقدِّم أهمَّ أعمال شخصية قيادية، أو تاريخية، أو دينية.

1.11 يسرد بعض الأحداث والأخبار المبسَّطة عن بعض المشاهَدات والرحلات.

1.12 يسرد بعض المعلومات عن بعض التقاليد والمواقف العربية والإسلامية.

1.13 يحفظ بعضَ الأشعار والمأثورات العربية والإسلامية.

1.14 يحكي قصة مبسَّطة، أو طرفة عربية معروفة.

1.15 يُلقِي بعضَ التوجيهات، والإرشادات للآخَرين.

1.16 يُجري حوارات؛ للتعارف مع الآخَرين.

2. **يستخدم الدارس اللُّغة المُناسِبة للموقف والهدف والمتلقِّي:**

2.1 يراعي اللُّغة المستخدَمَة في المواقف الاجتماعية المختلفة؛ مثلَ: (يحيِّي، ويهنِّئ، ويدعو لمناسَبة، ويكلِّف بشيء، ويواسي).

2.2 يراعي المتلقِّي (تربطه به علاقةٌ وديةٌ، أو علاقةٌ رسميَّةٌ).

3. **يُظهِر الدارسُ عندَ الحديث وعيًا بعناصر الثقافة العربية الإسلامية:**

3.1 يُعبِّر عن المنتَجات الثقافيَّة العربية الإسلامية[1].

3.2 يُناقِش الصُّوَر النمطيَّة الشائعة حول منتَجات الثقافة العربية.

3.3 يتعرَّف الأنشطة الثقافيَّة العربية.

3.4 يُعبِّر عن المعتقَدات، والقوالب النمطيَّة الشائعة حول الثقافة العربية الإسلامية.

3.5 يلعب أدوارًا تعبِّر عن تفاعُلات مناسِبة ثقافيًّا مع أصحاب المتاجر، وبائعي التذاكر، والنادل، وسائقي الحافلات، وسيارة الأجرة.

3.6 يتعرَّف تنوُّع العادات الاجتماعية في الثقافة العربية الإسلامية.

المستوى المتقدم (1):

1. **يستخدم الدارسُ اللُّغةَ المُناسِبةَ للموقف والهدف والمتلقِّي:**

1.1 يراعي اللُّغة المستخدَمَة في المواقف الاجتماعية المختلفة[2].

1.2 يراعي طبيعة علاقتها بالمتلقي (يَعرِفه، أو لا يَعرِفه، أكبر منه، أو أصغر منه).

1.3 يُحقِّق الهدفَ من الحديث.

2. **يَستخدِم الدارسُ اللُّغةَ العربيةَ كأحد أبنائها:**

2.1 يُعبِّر بلغةٍ صحيحةٍ في المواقف المختلفة.

2.2 يُعبِّر بصوته عن المعاني نبرًا وتنغيمًا.

2.3 يتحدَّث على نحو متصل، ومترابط فترات زمنية مقبولة.

2.4 يَستخدِم التعبيرات والمعاني، والتراكيب الشائعة في الثقافة العربية الإسلامية.

---

(1) الإعلام، والموسيقى، والمواصلات، والأماكن، والاحتفالات، والآلات الموسيقية، والأعياد، وأعياد الميلاد، والألعاب الرياضية، والقصص الشعبية.

(2) يواسي، ويستشير، ويستأذِن، ويختلف في رأي، ويوجِّه، ويلوم، ويُعلِّق، ويسأل، وينتقد، ويرفض.

3. يَسرُد الدارسُ موضوعًا شفويًّا:

3.1 يُراعي سياقَ الحديث.

3.2 يتوافَق حديثُه مع الجمهور.

3.3 ينَّسق حديثُه مع الهدف.

3.4 يُضمِّن الحديثَ تفصيلاتٍ داعمةً.

4. يتحاور الدارس بيُسر وثقة، حين يتعامل مع المهام العادية، والمواقف الاجتماعية:

4.1 يتبادَل معلومات ذات جوانب متعددة.

4.2 يستعمِل عددًا من التراكيب اللغويَّة المُناسِبة.

4.3 يَصِف مستخدِمًا جميعَ الأزمنة.

4.4 يَشرَح القواعد الأساسيَّة، والقوانين والأحكام التي تؤثِّر في حياته في المدرسة والمجتمع، ويُجِيب عن أسئلة حولَها.

4.5 يناقش مع زملائه خطة لرحلة، أو فعاليَّة معيَّنة.

4.6 يحكي قصةً، أو ظاهرةً متداوَلةً في وسائل الإعلام.

4.7 يلخِّص شفويًّا حدثًا ثقافيًّا، أو تاريخيًّا، أو رياضيًّا.

5. يُقدِّم الدارسُ حديثًا شفويًّا متصلًا:

5.1 يَعرِض تقريرًا عن رحلة، أو زيارة.

5.2 يَشرَح خطوات تجربة شخصية.

5.3 يسرُد وقائعَ حقيقيةً، أو خياليةً.

5.4 يُعَبِّر عمَّا يُحِبّ، وما يكره.

6. يُراعِي الدارسُ الشروطَ الاجتماعيةَ للتواصُل اللغوي:

6.1 يَستخدِم اللُّغة المُناسِبة لسياق لحوار، والأشخاص، والسياق.

6.2 يُعبِّر مُراعيًا كيف تتأثَّر اللُّغة بالعادات والتقاليد، والنظام الاجتماعيّ في زمان ومكان معيَّنين.

6.3 يتحدَّث مراعيًا الجوانبَ الدينيةَ، والاجتماعيَّة للثقافة العربية الإسلامية.

6.4 يتحدَّث مُراعيًا المشاركينَ في الحديث: السن، والجنس، والمستوى الاجتماعيّ والثقافي.

6.5 يستخدم التعبيرات اللغويَّة المُناسِبة للمواقف الاجتماعية: زيارة المريض، والزيارات العائلية، والمواساة، والتهنئة.

6.6 يُميِّز خطابَ الرجل عن خطاب المرأة.

6.7 يلتزم أدبيَّات الخطاب، أو اللُّغة التأدُّبيَّة.

6.8 يستخدم التعبيرات الاصطلاحية العربية.

6.9 يتواصل في مجالات الحياة التي يتعرَّض لها الدارس (العامّ، والخاصّ، والتعليميّ).

6.10 يتحدَّث مُراعيًا طبيعة العَلاقة التي تربطه بالطرف الثاني للاتصال: رسمية أو ودية.

6.11 يتحدَّث مُراعيًا (المكان، والزمان، والمشارِكينَ في الحديث، والأشياء المحيطة، والأحداث التي تقع).

المستوى المتقدم (ب):

1. **يُنظِّم الدارس محتوى الحديث الذي سيقدمه:**

1.1 يُؤكِّد النقاط المهمة في حديثه.

1.2 يدعَم الأفكار بتفصيلات مناسبة (أمثلة، وأدلة، وإحصاءات، وأساليب).

1.3 يَستخدِم التقنيات المُناسِبة للعرض.

1.4 يُحافِظ على اهتمام الجمهور وانتباهه.

2. **يؤدِّي الدارس -بنجاحٍ- المهامَّ التواصُليَّةَ في مواقف مختلفة:**

2.1 يَستخدِم التعبيرات اليومية الأساسيَّة التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات.

2.2 يُشارِك في معظم المحادَثات غير الرسمية، وفي عدد محدود من المحادَثات الرسمية المتعلِّقة بالعمل، وآخِر المستجِدَّات والاهتمامات العامَّة والاجتماعيَّة.

2.3 يشرح (قضية، أو فكرة) مستخدِمًا جميعَ الأزمنة الرئيسة.

2.4 يستعمل أساليب تواصلية؛ كإعادة الصياغة، وتوضيح الأفكار وشرحها.

2.5 يُشارِك في الحوار مُراعيًا الوضوح والدقة في نقل الرسالة المقصودة.

2.6 يتحدَّث عن قضايا متداوَلة؛ كالقيادة بتهوُّر، والتلوث، ومشاكل السلوك، والحياة الصحية، وإدمان الإنترنت.

2.7 يُقارِن بين أنماط الحياة في بلدان، وأزمنة مختلفة.

2.8 يتحدَّث عن حل لمشكلة غير متوقَّعة واجهته؛ مثل: الغياب عن مدرسته بسبب ظرف طارئ.

2.9 يُجري مقابلةً رسميةً، أو يشارك فيها.

2.10 يُقدِّم عرضًا يُروِّج فيه لفكرة، أو فعالية، أو منتَج ما.

3. **يحكي الدارس قصة سمعها، أو قرأها، أو من تأليفه:**

3.1 يحكي موضِّحًا فكرَ القصة، وشخصياتها، وعُقدتها، والحل.

3.2 يتحدَّث بلغة عربية صحيحة في ضوء ما درَس من قواعد.

3.3 يُوظِّف إستراتيجية الإحلال (يبدِّل كلمة لا يتذكرها، أو أخطأ فيها) عند الحديث.

3.4 يُوظِّف إستراتيجية الرقابة والتصحيح (يصحح أخطاء نطقه) عند الحديث.

4. **يصف الدارس ما يشاهده:**

4.1 يبيِّن أبرز الملامح في المشهد.

4.2 يوضح تفصيلات دقيقة عن المشهد.

4.3 يُعبِّر عن ما يشاهده بحيادية.

4.4 يوظِّف إستراتيجية الإحلال (يوضح ما يقصد) في أثناء الوصف.

4.5 يستعمل إستراتيجية الرقابة والتصحيح (تصحيح أخطاء النطق والنحو، ولا يكرر أخطاءه) في أثناء الوصف.

5. **يُظهِر الدارسُ عند التواصُل ألوان السلوك المقبولة عربيًّا:**

5.1 يُعبِّر عن أخلاقيات العرب في احترام الكبير: مثل خفض الصوت، واستخدام الألقاب، والاستجابة بنَعَم أو حاضر.

5.2 يستعمل التعبيرات التي تقال عند الطعام في المجتمع العربي والإسلامي (التسمية، والحمد الله، والدعاء لأهل البيت، وتبادُل عبارات: بصحتين، بالهنا والشفا).

5.3 يتعرف التعبيرات المتعلِّقة بالأعياد والاحتفالات الإسلامية.

5.4 يشكر مَنْ قدَّم له هدية، أو نصيحة، أو مساعدة مستخدِمًا التعبيرات المُناسِبة.

المستوى المتقدم (ج):

1. **يؤدِّي الدارسُ المهامَّ التواصُليَّةَ في مواقف العمل، والاجتماعيات:**

1.1 يستخدم لغتَه في المهام التواصُليَّة بسهولةٍ ويُسْرٍ وثقةٍ.

1.2 يعبر رابطًا بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها في جُمَل مترابطة، ونصٍّ متماسِكٍ.

1.3 يُعبِّر بنجاح وسهولة نسبية مع الصعوبات اللغويَّة الناجمة عن تعقيد، أو تحوُّل غير متوقَّع في موقف عادي، أو مهمة تواصلية مألوفة له -عادةً-.

1.4 يُوظِّف المفردات، ويُنوِّع التراكيبَ بما يناسب الموقف التواصلي.

1.5 يتحدث في الموضوعات المألوفة بدقة لغوية، ووضوح فكري.

1.6 يتحدث بثقة عن الأحداث والفعاليات في الأزمنة المختلفة؛ مثلَ: ذكريات طفولته، وإجازاته، وخططه المستقبليَّة، والتحديات التي تواجهه في دراسته.

1.7 يتبادَل معلوماتٍ عن موضوعات مختلفة خارجَ إطار اهتماماته الشخصية؛ مثل: خصائص مجتمعه، ومشاكل البيئة، والسياحة، والعمل.

1.8 يُعبِّر عن آرائه وأفكاره بثقة، وبطريقة مفصلة.

1.9 يُعبِّر عن وجهة نظره، ويدعم ذلك بأسباب وحجج واضحة؛ مثل: ظاهرة استعمال الهاتف في أثناء القيادة، وترشيد استهلاك الطاقة، والسلوك المتوقَّع.

1.10 يقارن بين ثقافته والثقافة العربية في أنماط معينة؛ مِثلَ: اللباس، ونمط الطعام، ونمط الحياة.

1.10 يُركِّز على تفصيلات ودقائق متنوّعة مناسبة للسلوك الثقافيّ.

1.11 يُمثِّل نشاطًا معرفيًّا مستقِلًّا مرتبطًا بموضوع، أو قضية تخص مجتمع اللُّغة العربية.

2. يُحاوِر الدارسُ زميلاً له حوارًا شفويًّا إقناعيًّا:

2.1 يَعرِض ما يدعم فكرته عرضًا واضحًا.

2.2 يُقدِّم أدلةً، وبراهينَ، وشواهدَ على ما يقول.

2.3 يُقدِّم المعلوماتِ في تتابُع منطقيّ.

2.4 يَستخدِم اللُّغةَ التي تعكس أدب الاختلاف.

2.5 يسأل في الوقت المناسب للمداخَلات.

2.6 يتغلَّب على فجوة طارئة في حديثه.

2.7 يَستخدِم تعبيرات لغوية وفقَ السياق، والمهمة، والهدف، والمتلقِّي.

3. يُدير الدارسُ ندوةً حول بعض المشكلات:

3.1 يُقدِّم الندوة هدفًا، وموضوعًا، وضيوفًا.

3.2 يُقدِّم المشاركينَ في الندوة.

3.3 يَعرِض ما سيقدمه كلُّ مُشارِك.

3.4 يُلخِّص الأسباب والنتائج التي عُرضت في الندوة.

3.5 يَقترح حلولًا جديدة للمشكلة التي تتصدَّى لها الندوة.

3.6 يُقدِّم أدلةً مقنعةً لدعم الحل الذي يقترحه.

3.7 يتحدَّث مُراعيًا الزمنَ، والجمهورَ، والهدفَ.

4. يُظهِر الدارسُ اندمجًا في عناصر الثقافة العربية الإسلامية:

4.1 يُعبِّر عن المنتَجات الثقافيَّة العربية الإسلامية().

4.2 يُحدِّد الاختلافات في الممارَسات الثقافيَّة بين ثقافته والثقافة العربية.

4.3 يُناقِش القضايا الاجتماعية في مختلف المجتمعات الثقافيَّة العربية، وتأثيرها على الأنماط السلوكية للأفراد والأُسَر والمجتمعات.

4.4 يقيم العَلاقة بين الأفكار ووجهات النظر بين الثقافات في القضايا المعاصرة.

4.5 يتحدَّث حولَ الموضوعات الثقافيَّة مع النَّاطِقينَ بالعربية بطرائق مقبولة ثقافيًّا.

4.6 يُعِيد إنتاج الأعمال الفنية من الثقافة المستهدَفَة.

المجال الثالث: معايير القراءة

المستوى المبتدئ (أ):

1. يتعرَّف الدارسُ الحروفَ العربيةَ:

1.1 يتعرَّف أشكالَ الحروف العربية.

1.2 يَنطِق المقابلَ الصوتيَّ للحرف.

1.3 يُمَيِّز شكل الحرف في مواضعه المختلفة من الكلمة.

1.4 يُحدِّد الحرفَ الذي تبدأ به الكلمة.

1.5 يُحدِّد الحرفَ الذي تنتهي به الكلمة.

1.6 يُمَيِّز عند القراءة بين الحروف المتشابهة رسمًا.

1.7 يُمَيِّز عند القراءة بين الحروف المتشابهة نطقًا.

2. يَنطِق الدارسُ الكلماتِ مراعيًا الظواهرَ اللغويَّةَ:

2.1 يَنطِق الكلماتِ الجديدةَ.

2.2 يَنطِق الكلماتِ التي تشتمل على حرف ساكن.

2.3 يَنطِق الكلماتِ التي تشتمل على حرف مضعَّف.

2.4 يَنطِق الكلماتِ التي تشتمل على حرف ممدود.

2.5 ينطق الأسماء المنونة.

2.6 يقرأ الأسماء المبدوءة باللام الشمسية، أو اللام القمرية قراءةً صحيحةً.

2.7 يقرأ من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

2.8 ينطق الكلمة الدالَّة على الصورة.

2.9 يُعبِّر عن الصورة بالفعل المناسب

2.10 يَنطِق كلمات تبدأ بحرف معيَّن.

2.11 ينطق كلمات تنتهي بحرف معيَّن.

2.12 ينطق الحرف الأول من الكلمات.

3. يُحلِّل الدارسُ الكلمات ويُركِّبها:

3.1 يُحلِّل الكلمات إلى مقاطع.

3.2 يصل بين الكلمة ومثيلتها.

3.3 يركِّب كلمةً مكوَّنةً من ثلاثة حروف معطاة له.

3.4 يُرتِّب الحروف مكوِّنًا كلمةً جديدةً.

3.5 يصل بين الكلمة وحروفها المقطَّعة.

3.6 يختار حرفًا لتكملة كلمة ينقصها حرفٌ.

4. يقرأ الدارس كلمات وجُمَلاً بسيطةً:

4.1 يقرأ كلمات تعلَّمَها قراءةً جهريةً صحيحةً بطلاقة.

4.2 يقرأ الكلمات المشتقَّة، والمتشابهة من الكلمات المقرَّرة عليه قراءة جهرية صحيحة.

4.3 يقرأ الكلمات المقرَّرة من دون حذف أو إضافة أو إبدال.

4.4 يدمج بين الحروف لتكوين كلمات جديدة من ثلاثة أو أربعة حروف.

4.5 يُكوِّن كلماتٍ جديدةً من كلمات معطاة بإضافة حروف إليها.

4.6 يُكوِّن كلماتٍ جديدةً من كلمات معطاة بحذف حرف، أو أكثر منها.

4.7 يُركِّب جُمَلًا مفيدة من ثلاث، أو أربع كلمات معطاة له.

المستوى المبتدئ (ب):

1. يَستخدِم الدارسُ إستراتيجياتِ التعرُّف غير المباشِرة:

1.1 يقرأ الكلمات المألوفة بالنسبة له.

1.2 يقرأ الكلمات من خلال التحليل البصري لها.

1.3 يقرأ الكلمات من خلال التعرُّف على جزء منها.

2. يقرأ الدارس جُمَلًا وتعبيرات بسيطة:

2.1 يقرأ التعبيرات المألوفة التي تدور حول المواقف الاجتماعية (التحية والاستقبال، والتوديع، والمجامَلة، والشكر، والاعتذار، والدعوة).

2.2 يقرأ الأعداد، وأسماء الفصول، والشهور، والأيام.

2.3 يقرأ أسماء أفراد الأسرة، والأطعمة، والمشروبات، والمواصلات.

2.4 يقرأ بعض عنوانين الأخبار في الصحف.

2.5 يقرأ بعض التعبيرات الإسلامية المتصلة بمواقف الحياة مثل: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، الحمد لله، الشكر لله، بسم الله الرحمن الرحيم.

2.6 يقرأ بعض الإعلانات البسيطة والقصيرة.

2.7 يقرأ الجُمَل الاستفهامية متمثِّلًا المعانيَ.

2.8 يقرأ الجُمَل التعجبية متمثِّلًا المعانيَ.

2.9 يقرأ التعليمات والإرشادات والعناوين والمسميات.

3. يستوعب الوحدات اللغويَّة الواردة في نص بسيط:

3.1 يتعرَّف كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).

3.2 يُصنِّف الكلماتِ على أساس المترادفات والمتضادات.

3.3 يضبط الكلمات عند النطق ضبطًا صحيحًا.

3.4 يتعرَّف المعانيَ الجديدةَ لكلمة واحدة (مشترك لغوي).

3.5 يَنطِق الكلمة نُطقًا صحيحًا في تصريفاتها المختلفة.

3.6 يقرأ قراءة معبِّرة عن المعنى.

3.7 يستنبط معنى الكلمات من السياق.

3.8 يُحدِّد الفكرة الرئيسة لما يقرأ.

3.9 يقرأ بعض الأخبار القصيرة والمألوفة.

3.10 يُحدِّد بعضَ تفاصيل ما يقرأ.

3.11 يُصنِّف الكلماتِ حسبَ فئاتها؛ مثلَ: الألوان، والخضراوات، والفواكه.

3.12 يختار كلمةً مناسبةً لتكملة معنى الجملة.

4. يَنطِق الدارسُ الكلماتِ طِبقًا لخصائصها الكتابية:

4.1 يقرأ الكلمات المنتهية بالتاء المربوطة قراءةً صحيحةً في جملة.

4.2 يقرأ الكلمات المنتهية بالتاء المفتوحة قراءةً صحيحةً في جملة.

4.3 يقرأ الكلمات المنتهية بالهاء قراءةً صحيحةً في جملة.

4.4 يقرأ الكلمات المشتَمِلة على الحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب.

4.5 يقرأ الكلمات المشتَمِلة على الهمزة المتطرفة بعد المد بالألف.

4.6 يَربِط المعنى المناسِب بالكلمة، أو الجملة.

4.7 يتعرَّف أجزاءَ الكلمات من خلال التحليل البصري.

5. يقرأ فقرات بسيطة (مُكوَّنة من ثلاث جُمَل) قراءة جهرية صحيحة:

5.1 يقرأ مُراعيًا ضبطَ أواخر الكلمات.

5.2 يقرأ مُراعيًا علاماتِ الترقيم.

5.3 يُعبِّر عن الانفعالات في أثناء القراءة.

5.4 يقرأ بسرعة مُناسِبة.

5.5 يقرأ فقرة بسيطة من ثلاث أو أربع جُمَل قراءة معبِّرة.

5.6 يُوظِّف الإيماءات والإشارات المُناسِبة في أثناء القراءة.

5.7 يُحسِن الوقفَ عند اكتمال المعنى.

المستوى المبتدئ (ج):

1. يُوظِّف الدارسُ إستراتيجياتِ التعامُل مع المفردات والكلمات:

1.1 يُوظِّف الكلماتِ المفتاحيةَ الموجودةَ بالجُمَل؛ ليتعرف معنى الكلمة.

1.2 يُحدِّد أصل الكلمة ليتعرف معناها.

1.3 يُوظِّف الترادفَ، والتضادَّ في فَهْم معنى الكلمة.

1.4 يَستنبِط معانيَ الكلمات من خلال السياق.

1.5 يَستخدِم المعجمَ في تعرُّف معاني المفردات.

1.6 يُميِّز المعنى المعجمي من المعنى السياقي.

2. يقرأ الدارس وحدات لغوية متكاملة:

2.1 يقرأ حوارات بسيطة حول موضوعات من الثقافة العربية الإسلامية: (اجتماعية واقتصاديَّة، ودينية، ومدنية).

2.2 يقرأ بعضَ المأثورات العربية والإسلامية.

2.3 يقرأ بعضَ النصوص الأدبية، والدينية القصيرة البسيطة.

2.4 يقرأ نصوصًا قصيرةً بسيطةً حول الأسرة، والمطعم، والمأكل، وآداب التعامُل.

2.5 يقرأ بعضَ القصص القصيرة، والحكايات العربية الطريفة.

2.6 يقرأ موضوعات قصيرة، وحوارات حولَ بعض الشخصيات الاجتماعية.

2.7 يقرأ موضوعات حولَ وصف أماكن، وأشخاص.

2.8 يقرأ موضوعاتٍ حول بعض العواصم العربية والإسلامية، وبعض المدن المشهورة، والأماكن البارزة، والمعالم السياحية.

2.9 يقرأ بعضَ المأثورات والنصوص البسيطة حول الثقافة العربية الإسلامية.

2.10 يقرأ بعضَ النصوص الأدبية السهلة المُناسِبة.

2.11 يقرأ نصًّا قراءةً جهريةً بنُطق سليم، وبتعبير صوتي يحمل المعنى.

3. يستوعب الدارسُ المعنى العامَّ للنص المقروء، محدِّدًا أفكارَه:

3.1 يُحدِّد المعنى العامَّ للنص المقروء.

3.2 يشرح معاني الجُمَل، والعلاقة بينهما.

3.3 يقرأ عبر وسائط متعددة: (ورقي، على شاشة الحاسوب، على شاشة الهاتف الجوَّال).

3.4 يتتبَّع نصًّا متشعِّبًا على الإنترنت.

3.5 يُكيِّف معدلَ سرعته في القراءة حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها.

3.6 يقرأ المصطلحات المرتبطة ببعض المواد الإسلامية قراءةً صحيحةً.

3.7 يستنبط المعلومات من الموضوع المقروء.

3.8 يصوغ أسئلةً تساعده في استيعاب الموضوع.

3.9 يُحدِّد الأفكار الرئيسة للموضوع.

3.10 يُحدِّد طرقَ عرض المعلومات في الموضوع.

3.11 يَربِط بين الأدلة الواردة في المقروء.

المستوى المتوسط (أ):

1. **يُوظِّف الدارسُ إستراتيجياتِ التعامُل مع المفردات والكلمات:**

1.1 يتعرَّف معنى تداعي الألفاظ.

1.2 يُفسِّر المصطلحات والمفاهيم في مواد أخرى؛ كالعلوم والجغرافيا.

1.3 يُحدِّد أكثرَ الكلمات دقةً، وأقربَها معنًى من كلمة مذكورة.

1.4 يُوظِّف التصنيفاتِ الدلاليةَ لتعرُّف كلمات جديدة.

1.5 يتعرَّف معنى الحقل الدلالي.

1.6 يُحدِّد اللفظَ الواحدَ الدالَّ على معنين مختلفين فأكثر.

1.7 يَستعمِل المعجمَ اللغويَّ لمعرفة النطق السليم للكلمة.

2. **يَستوعِب الدارسُ المعنى العامَّ للنص المقروء:**

2.1 يُبيِّن الأفكار الجزئية، والتفاصيل، وعلاقتها بالفكرة الرئيسة.

2.2 يلخِّص المعنى العامَّ للنص المقروء من دون الاستعانة بالمعاجم، أو قوائم المفردات.

2.3 يُجيب عن أسئلة تتعلَّق بالمكتسَبات السابقة حول النص المقروء.

2.4 يقرأ في وحدات فكرية.

2.5 يُبدِي رأيَه في النص المقروء.

2.6 يُناقِش الأدلةَ الواردةَ في النص المقروء.

2.7 يُصدِر أحكامًا على القِيَم الواردة في النص المقروء.

2.8 يُعلِّق على ما يقرأ.

2.9 يُميِّز الحقيقةَ من الرأي.

2.10 يُوازِن بين جملتين تُعبِّران عن معنى واحد.

2.11 يُعلِّل ما يُصدِره من أحكام عن المقروء.

2.12 يُحدِّد الحججَ الواردةَ في النص المقروء.

2.13 يَستخلِص ما حدَث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدَث من تغيُّر في التراكيب.

2.14 يُحدِّد التفصيلات التي تؤيِّد رأيًا معيَّنًا، أو تُبرهِن على قضية ما.

2.15 يَستخلِص المعانيَ الضمنيةَ.

2.16 يَكشِف المتناقضات في النص المقروء.

2.17 يُقارِن بين المعلومات في النص.

2.18 يُصنِّف الحقائق الواردة في النص.

2.19 يَكشِف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص، أو متصلة به.

2.20 يُحدِّد الأفكار الزائدة، والأفكار الناقصة في النص.

2.21 يَمزُج المعانيَ المتصلةَ في وحدات فكرية كبيرة.

2.22 يُمَيِّز ما يتصل بالموضوع المقروء ممَّا لا يتصل به.

المستوى المتوسط (ب):

1. يستوعب الدارس الوحدات الأكبر في الموضوع:

1.1 يُبيِّن معنى النص من دون أن تعوقه عن ذلك قواعد اللُّغة.

1.2 يقرأ الصحف العربية، والأدب والتاريخ، والأحداث الجارية.

1.3 يُحلِّل ما يقرأ محدِّدًا المعانيَ، والأسبابَ والنتائجَ.

1.4 يُمَيِّز الحقائقَ من الآراء.

1.5 يُوضِّح العَلاقاتِ بينَ المفردات داخلَ الجملة.

1.6 يُوظِّف علاماتِ الترقيم في الفَهْم.

1.7 يَستعِين بالقرائن اللغويَّة؛ ليفهم ما يقرأ.

1.8 يُفسِّر الترابطات النَّحْويَّة داخل الجُمَل.

1.9 يُحدِّد وحدات المعنى داخلَ الفقرة.

1.10 يُفسِّر المصطلحات والمفاهيم في مواد دراسية أخرى كالرياضيات.

1.11 يَستخلِص من النص الأدلة الموضوعيَّة التي تعارض أو توافق رأيًا ما.

1.12 يُبدِي رأيَه في شخصية من شخصيات قصة قرأها.

2. **يقرأ الدارس قراءةً إبداعيةً:**

2.1 يَذكُر أكبرَ عدد من المرادفات لكلمات واردة بالموضوع.

2.2 يُنتِج أكبرَ عدد من العناوين المعبِّرة عن مضمون الموضوع.

2.3 يَقترِح أكثرَ من عنوان مناسب للمقروء.

2.4 يَطرَح أسئلةً إبداعيةً حولَ المقروء.

2.5 يَقترِح حلولًا إبداعيةً لمشكلات مطروحة في المقروء.

2.6 يُعِيد تنظيمَ الأفكار بشكل جديد.

2.7 يُثري المقروءَ بفِكَر جديدة.

المستوى المتوسط (ج):

1. **يُوظِّف الدارسُ إستراتيجياتِ التعامُل مع المفردات والكلمات:**

1.1 يُحدِّد أكثرَ الكلمات دقةً، وأقربها معنًى من كلمة مذكورة.

1.2 يُوظِّف التصنيفاتِ الدلاليةَ لتعرُّف كلمات جديدة.

1.3 يَربِط بين الكلمات في حقل دلالي.

1.4 يَستخدِم اللفظَ الواحد في سياقات مختلفة؛ ليعطي دلالات مختلفة.

2. **يَكتسِب الدارسُ مهارات القراءة الناقدة:**

2.1 يُصدِر حكمًا على الشخصيات من خلال المعلومات الواردة بالنص.

2.2 يختار أفضل عنوان لموضوع ما من بين عنوانات معطاة مُبرِّرًا ذلك.

2.3 يَنقُد ما يقرأ معلقًا، ومصدرًا للحكم على مستوى جودته.

3. **يستوعب الدارسُ الوحداتِ الأكبرَ في الموضوع:**

3.1 يقرأ قراءةً موسَّعةً في الثقافة العربية الإسلامية.

3.2 يُحلِّل الأفكارَ الواردةَ في النص المقروء.

3.3 يُصنِّف الأفكار في ضوء الخبرات السابقة.

3.4 يُحدِّد أبرزَ سمات أسلوب الكاتب.

3.5 يتتبَّع المعانيَ في النص المقروء.

3.6 يُوضِّح العَلاقات التي بين الجُمَل.

3.7 يُحدِّد الكلماتِ المفتاحيةَ في الفقرة.

3.8 يُمَيِّز بينَ الفكرة الرئيسة، والأفكار الثانوية.

3.9 يُحدِّد الأفكار الفرعية التي تشتمل عليها الفقرة.

المستوى المتقدم (أ):

1. **يُحقِّق الدارسُ مستويات أعلى في فهْم المقروء:**

1.1 يوضح المعاني الضمنية.

1.2 يُضِيف آراء، أو حقائق جديدة إلى ما ورد النص المقروء.

1.3 يُلخِّص أفكار النص تلخيصًا وافيًا.

1.4 يَربِط بين الأدلة الواردة في النص.

1.5 يَتوقَّع (النتائج، أو النهايات) للموضوع.

1.6 يَستنبِط المعلومات من الموضوع المقروء.

1.7 يُعِيد صياغة الموضوع في صورة: (رسم تخطيطي، أو تعليقات).

1.8 يَستخلِص خصائصَ النصوص المقروءة.

1.9 يُبيِّن وجهة نظر الكاتب، وحججه، وأدلته.

1.10 يُقارِن بين عدة نصوص تتصدى لقضية واحدة.

1.11 يكتُب نصًّا معلوماتيًّا موازيًا لنص مقروء.

1.12 يُقارِن بين النص الأصلي وملخصه، ومدى وفائه بالأفكار والتفاصيل.

1.13 يَستعِين بما يقرأ في حل مشكلة تواجهه.

2. **يَنقُد الدارسُ النصَّ المقروء:**

2.1 يقوِّم ما يقرأ في ضوء معايير محدَّدة.

2.2 يُصدِر حُكمًا على نهاية القصة، أو الأحداث الواردة بالموضوع.

2.3 يُصدِر أحكامًا قِيَميَّةً على تصرُّفات إحدى الشخصيات التي جاءت بالقصة.

2.4 يُحدِّد التفاصيلَ غيرَ المهمة بالمقروء.

المستوى المتقدم (ب):

1. **يستوعب الدارسُ النصَّ المقروءَ:**

1.1 يُكيِّف معدلَ سرعة القراءة حسبَ الغرض من القراءة.

1.2 يُصنِّف الحقائقَ والأفكار التي يتضمَّنها النصُّ.

1.3 يَربِط أفكار النص وأحداثَه بحياته الخاصة، وبما يحيط به من أحداث.

1.4 يَطرَح تساؤلات حول أفكار النص.

1.5 يختار من النص التفاصيل التي تُؤيِّد أو تُعارِض رأيًا.

1.6 يُقيِّم كفاية الأدلة من حيث: الصحة، والمناسَبة، والموضوعية، والوضوح.

1.7 يُجِيب عن أسئلة المترتبات؛ مثل: ماذا لو حدَث كذا؟ أو ماذا لو لم يحدث كذا؟

1.8 يُصدِر حُكمًا على الشخصيات، أو الأحداث من خلال المعلومات الواردة بالنص.

1.9 يُبرِّر اختيارَه لعنوان الموضوع من بين أكثر من عنوان.

1.10 يُصنِّف المفردات، والأفكار في النص في مجالات.

1.11 يُعبِّر عن مضمون الموضوع بجُمَل مترابطة.

2. **يَبحَث الدارسُ عن موضوع في أكثر من مصدر مُوظِّفًا مهاراتِ السرعة في القراءة:**

2.1 يَبحَث عن فكرة، أو موضوع في أكثر من مصدر مطبوع، أو إلكتروني.

2.2 يُقارِن بين المعلومات التي حصَل عليها من المصادر المختلفة.

2.3 يَربِط بين الأفكار التي حصل عليها من المصادر المختلفة.

2.4 يكتب الأفكار التي توصَّل إليها بلغته الخاصة.

2.5 يَستخلِص طرائقَ عرض المعلومات في المصادر المختلفة.

2.6 يقرأ فهارس الكتب والمجلات؛ لالتقاط الأفكار العامَّة.

2.7 يقرأ مقدمات الكتب والمجلات والكشافات؛ ليتعرف أهم عناصر المحتوى.

2.8 يُحدِّد الهدفَ من القراءة.

2.9 يتصفَّح؛ ليحدد العناصر الرئيسة، وأهم محتويات الكتاب.

2.10 يبحث عن فكرة أو موضوع في أكثر من مصدر مطبوع، أو إلكتروني.

2.11 يَستخدِم إستراتيجيات التصفح.

2.12 يُقيِّم مصدرًا واحدًا للمعلومات من حيث: الوضوح، والترتيب، والسهولة، والمصداقية.

2.13 يستخدم الموسوعات، والمراجع، والمعاجم المطبوعة، والإلكترونية.

3. يُقوِّم الدارسُ ما يقرأ في ضوء معايير محدَّدة:

3.1 يُخمِّن النهاية المنطقية للقصة، أو الأحداث الواردة بالموضوع.

3.2 يُصدِر أحكامًا قِيمِيَّةً على سلوكيات، أو تصرفات جاءت بالنص.

3.3 يُحدِّد التفاصيلَ غير المهمة بالمقروء.

4. يُمارِس الدارسُ مهاراتِ القراءة الناقدة:

4.1 يُقيِّم كفاية الأدلة من حيث: الترتيب، والحجية، والنوع.

4.2 يَربِط بين أفكار النص وواقع الحياة.

4.3 يَستنبِط قيمةً يُؤكِّد عليها النص مع بيان أثرها في حياته.

4.4 يَحكُم على منطقية الأحداث والنتائج.

4.5 يُرتِّب الأفكارَ، مبرِّرًا ذلك وَفْقًا لأهميتها.

المستوى المتقدم (ج):

1. يستوعب الدارسُ النصَّ المقروءَ، محدِّدًا خصائص بِنيَتِها، ومُحلِّلًا إياها:

1.1 يُحدِّد التنظيمَ أو البناء الذي اتبعه الكاتب.

1.2 يطرح فرضِيَّات حول محتوى النص، متحقِّقًا من صحتها في أثناء قراءته.

1.3 يُحدِّد الهدفَ من القراءة.

1.4 يقرأ قراءةً خاطفةً، وسريعةً للنص.

1.5 يَرسُم المعالم الرئيسة للنص من خلال ملاحَظة سريعة لبعض القرائن الأولية؛ كالعنوان، والصُّوَر، وبنية الفقرات، والكاتب.

1.6 يُفسِّر الرسوم، والصُّوَر المصاحِبة للنص.

1.7 يتنبَّأ بما قد يتضمَّنه النصُّ من القرائن، مُراعيًا تعديلَ الفَهْم في أثناء القراءة في حالة مخالَفة التوقُّعات لِمَا في النص.

1.8 يُحلِّل النصَّ إلى أجزاء، ويحدد العَلاقة بين بعضها بعضًا.

1.9 يُصنِّف الأفكار، وينظمها.

1.10 يَبحَث عن فكرة أو موضوع في أكثر من مصدر مطبوع، أو إلكتروني.

1.11 يَستخدِم إستراتيجيات التصفح.

1.12 يُقيِّم مصدرًا واحدًا للمعلومات؛ من حيث: الدقة، والموضوعية، والشمول.

1.13 يَبحَث في الموسوعات، والمراجع، والمعاجم المطبوعة، والإلكترونية.

1.14 يُقارِن بين المعلومات التي حصَل عليها من المصادر المختلفة.

2. يَبحَث الدارسُ عن موضوع في أكثر من مصدر، موظِّفًا مهاراتِ السرعة في القراءة:

2.1 يُقيِّم المعلومات التي حصل عليها من المصادر المختلفة.

2.2 يُقارِن بين الأفكار التي حصل عليها من المصادر المختلفة.

2.3 يتوسَّع في الأفكار التي توصَّل إليها.

2.4 يَستخلِص طرقَ عرض المعلومات في المصادر المختلفة.

2.5 يَستخدِم فهارسَ المكتبة لاختيار المراجع المُناسِبة (دليل المؤلِّفين، ودليل الموضوعات، ودليل العناوين).

2.6 يُصنِّف المعلومات التي حصَل عليها وفقَ بنية.

3. يَنقُد الدارسُ الموضوعَ نقدًا موضوعيًّا:

3.1 يُبدي رأيَه فيما يقرأ من نصوص، سواء في الأسلوب أو في الأفكار.

3.2 يُميِّز الحقيقةَ من الرأي.

3.3 يُقوِّم ما يقرأ في ضوء معايير محدَّدة.

3.4 يَحكُم على مدى مناسَبَة عنوان النص المقروء لمحتواه.

3.5 يُصدِر أحكامًا مبرَّرة على المادة المقروءة.

4. يُنتِج الدارسُ أبعادًا إبداعيةً من استيعابه الموضوع:

4.1 يُولِّد أفكارًا جديدةً للموضوع.

4.2 يُسجِّل ملحوظاتٍ تُضيف أبعادًا جديدةً على المقروء.

4.3 يُنتِج عددًا من العناوين البديلة لعنوان الموضوع.

4.4 يَذكُر عددًا من التطبيقات الحياتية لما يقرأ.

المجال الرابع: معايير الكتابة

المستوى المبتدئ (أ):

1. يكتب الدارس الحروف العربية منفصلة، ومتصلة:

1.1 يحاكي كتابةَ أشكال الحروف العربية.

1.2 يكتب الحروف بأشكالها المنفصلة.

1.3 يكتب الحروف بترتيبها الألفبائي المعروف.

1.4 يتعرَّف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، ومواضع وجودها في الكلمة: (أول الكلمة، ووسطها، وآخرها).

1.5 يَكتُب الكلماتِ العربيةَ بحروف منفصلة، وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحرف.

1.6 يَكتُب الحروفَ العربيةَ، ويُدرِك العَلاقةَ بين شكل الحرف وصوته.

1.7 يُراعي التناسبَ بين الحروف طولًا واتساعًا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

1.8 يكتب بخط واضح.

2. يكتب الدارس مُراعيًا خصائص الكتابة العربية:

2.1 يرسُم علامات الترقيم عند الكتابة (، -. -؟)

2.2 يَكتُب مميِّزًا بين: اللام الشمسية، واللام القمرية.

2.3 يَكتُب مميِّزًا بين: الحركات القصيرة، والحركات الطويلة.

2.4 يَكتُب الأسماء المنوَّنة كتابةً صحيحةً.

2.5 يَكتُب الحروف المتشابِهة في الرسم بصورة متقَنة.

2.6 يَكتُب الحروف المكتوبة فوق السطر، والمكتوبة تحت السطر بإتقان.

2.7 يُشكِّل الحروفَ بالحركات والسكنات بإتقان.

3. يكتب الدارسُ الكلماتِ العربيةَ كتابةً صحيحةً:

3.1 يكتب كلمات تتضمَّن شكلَ الحرف العربي في مواضع الكلمة.

3.2 يَنسَخ الكلمات بطريقة صحيح.

3.3 يَكتُب جُمَلًا نمطيةً، أو عبارات وردت في النصوص أو الحوارات.

3.4 يُكمِل جُمَلًا بكلمات معطاة.

5. **يكتب الدارس الكلمات من دون أخطاء في رسمها:**

4.1 يكتب الكلمات دون إبدال حرف بآخَر.

4.2 يكتب الكلمات دون حذف حرف، أو أكثر من الكلمة.

4.3 يكتب الكلمات دون إضافة حرف، أو أكثر في الكلمة.

4.4 يكتب الكلمات دون كتابة همزة المد همزة عادية.

4.5 يكتب الكلمات دون كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة.

4.6 يكتب الكلمات دون كتابة التاء المفتوحة دون خلط بالمربوطة.

4.7 يكتب الكلمات دون كتابة التاء المربوطة تاءً مفتوحةً.

4.8 يَكتُب الكلمات دون خلط التاء المربوطة بالمفتوحة.

4.9 يكتب الكلمات دون الخلط بين الهاء، والتاء المربوطة.

المستوى المبتدئ (ب):

1. **يكتُب الدارسُ مراعيًا خصائصَ الكتابة العربية:**

1.1 يَكتُب ملتزِمًا بعلامات الترقيم (: -؛ - " ").

1.2 يكتب مميِّزًا بين: التاء المفتوحة، والتاء المربوطة، وهاء الضمير.

1.3 يكتب الأسماء المنوَّنة كتابةً صحيحةً.

1.4 يُشكِّل الحروف بالحركات والسكنات بإتقان.

1.5 يَكتُب الكلمات ذات الحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب مثل: (هذا) (قالوا).

1.6 يُراعِي خصائصَ الكتابة العربية عند الكتابة (المد).

1.7 يُدرِك ما في اللُّغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.

2. **يَكتُب الدارسُ كتابةً وظيفيةً في مواقف اتصالية:**

2.1 يملأ استمارات البيانات الشخصية، مثل: كتابة الاسم، والجنسية، والعنوان، في استمارة التسجيل في الفندق، أو المطار، أو المدرسة.

2.2 يَكتُب رسالةً وَفْقًا لنموذج.

2.3 يَكتُب بطاقةَ تهنئة وَفْقًا لنموذج.

2.4 يَكتُب بطاقات بريدية قصيرة وسهلة الفَهْم، مثل: التهنئة، والدعوة، الاعتذار.

3. يُمارِس الدارسُ مهارات كتابة البيانات، والإجابة عن الأسئلة، والتعبير:

3.1 يكتب البيانات الشخصية الرئيسة.

3.2 يكتب كلمات مفردة، وجُمَلًا مبسَّطة.

3.3 يُكوِّن جُمَلًا مبسَّطة، وأسئلة، وجملًا منفية.

3.4 يكتب معبِّرًا عن بعض المواقف المُناسِبة المختارة من المادة المقروءة أو غيرها؛ مثل: (التعبير عن منظر، أو وصف شيء، أو تقارير مبسَّطة عن مواقف حياتية).

3.5 يَكتُب بعضَ المقولات، والجُمَل العربية الإسلامية.

3.6 يملأ الفراغ في نص مكتوب.

3.7 يكتب موضوعًا معيَّنًا مع الاستعانة بالإجابة عن أسئلة.

3.8 يُكمِل الحوارَ بكلمات من عنده.

3.9 يَكتُب كتابةً منظورةً ناقلًا بعضَ الجُمَل والعبارات التي وردت في النصوص المقروءة.

3.10 يُنتِج عددًا محدودًا من الكلمات والجُمَل من ذاكرته، على أن يُعطى الوقت الكافي، والتلميح المناسِب.

3.11 يكتب عددًا من المفردات، والعبارات المحفوظة في سياقها.

3.12 يكتب البيانات في بريد إلكتروني.

3.13 يكتب جُمَلًا مبسَّطة أو كلمات مفردة.

3.14 يُكوِّن جُمَلًا مبسَّطة مُثبَتة، ومنفية.

3.15 يكتب جملًا معقَّدَة إلى حدٍّ ما، أو فقرات وصفية.

4. يكتب الدارس الكلمات دون أخطاء في رسمها:

4.1 يكتب الكلمات دون كتابة الشدة حرفين.

4.2 يكتب الكلمات دون كتابة التنوين نونًا.

4.3 يكتب الكلمات مميِّزًا بين همزتَيْ: الوصل، والقطع.

4.4 يَكتُب الكلمات دون فَصْل ما حقُّه الوصلُ.

4.5 يَكتُب الكلمات دون وصل ما حقُّه الفصلُ.

4.6 يَكتُب الكلمات دون خلطٍ بينَ الألف الممدودة والمقصورة.

المستوى المبتدئ (ج):

1. **يُنتِج الدارس أفكارًا مرتبطة بموضوع معيَّن:**

1.1 يُدوِّن الأفكارَ كتابةً في جُمَلٍ مستخدِمًا الترتيب العربي المناسب لبناء الجُمَلة العربية.

1.2 يُنتِج أفكارًا فرعية منبثقة عن فكرة رئيسة.

1.3 يُنظِّم الأفكارَ وفقَ بنية منطقية.

1.4 يكتُب أفكارًا فرعية لموضوع معيَّن.

2. **يكتب الدارس فقرة تُعبرِّ عن فكرة:**

2.1 يُجِيب -كتابةً- عن بعض الأسئلة.

2.2 يكتب جُمَلًا وعبارات درَسَها.

2.3 يُعِيد كتابةَ فقرة مغيِّرًا الكلمات الرئيسة فيها.

2.4 يملأ الفراغ في الجملة بالكلمة المحذوفة التي قد تكون حرف جر، أو حرف عطف، أو اسم استفهام.

2.5 يُرتِّب جُمَلًا ليكوِّن فقرةً.

2.6 يكتب فقرة تعبيرًا عن فكرة.

2.7 يُكمِل الجُمَل بكلمات من عنده.

2.8 يكتُب علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.

2.9 يُراعِي التناسقَ والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يُضفِي عليها مسحة من الجَمال.

3. **يَكتُب الدارسُ كتابةً وظيفيةً:**

3.1 يُلخِّص موضوعًا مبسَّطًا مراعيًا خطوات التلخيص.

3.2 يستوفي العناصر الأساسيَّة عند كتابة خطاب.

3.3 يَصُوغ برقيةً يُرسِلها في مناسبة اجتماعية معينة.

3.4 يَكتُب طلبًا يتقدَّم به لشَغْل وظيفة معينة.

3.5 يَملأ البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.

3.6 يَكتُب استقالةً، أو شكوى، أو اعتذارًا عن القيام بعمل معيَّن.

3.7 يكتُب معلومات محدودة لملء استمارات رسمية بمعلومات ذاتية، مثل الأسماء، والتواريخ، والجنسية، والديانة.

3.8 يُلبِّي حاجات كتابية عملية إلكترونية مستخدِمًا القوائم، والرسائل القصيرة، والبطاقات البريدية.

4. يُمارِس الدارسُ الكتابةَ في مجالات مختلفة:

4.1 يَصِفُ منظرًا من مناظر الطبيعة، أو مشهدًا معينًا وصفًا مدقَّقًا، مراعيًا القواعدَ التي تعلَّمَها، مع كتابة هذا الوصف بخط مقروء.

4.2 يكتب تقريرًا مبسَّطًا حول مشكلة، أو رحلة، أو زيارة.

4.3 يكتب عن موضوعات مألوفة تدرَّب عليها مستخدِمًا لغةً محدودةً ذات صيغ ثابتة.

4.4 يَكتُب معبِّرًا عن نفسه.

4.5 يَكتُب قصةً قصيرةً مع الاستعانة بالعناصر، أو الأسئلة.

4.6 يُضِيف حدثًا، أو شخصية لقصة.

4.7 يَصِف الأحداث الماضية.

4.8 يُلخِّص المعلوماتِ في عدد من الأنشطة الكتابية.

4.9 يُعبِّر عن نفسه كتابةً ضمنَ السياق الذي تعلَّم فيه اللُّغةَ معتمِدًا على مادة محفوظة.

4.10 يَدمِج كلمات محفوظة مع تراكيب؛ لكتابة جُمَل بسيطة حول موضوعات مألوفة.

4.11 يراعي الأنماط الثقافيَّة العربية في الكتابة.

4.12 يكتب بخطِّي النسخ والرقعة بإتقان.

5. يكتب الدارس الكلمات دون أخطاء في رسمها:

5.1 يَكتُب الكلماتِ دون خلط بين الألف الممدودة والمقصورة.

5.2 يَكتُب الكلماتِ دون كتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها.

5.3 يَكتُب الكلماتِ دون كتابة الهمزة المتطرفة في غير موقعها.

5.4 يَكتُب الكلماتِ مع إثبات همزة "ابن" بين عَلَمَين مذكورين.

5.5 يَكتُب الكلماتِ مميِّزًا الألف الفارقة بين واو الجماعة واو الفعل.

5.6 يَكتُب الكلماتِ دون إسقاط الواو في كلمة "عمرو".

المستوى المتوسط (أ):

1. **يُولِّد الدارسُ أفكارًا لموضوع الكتابة:**
   - 1.1 يُدوِّن بعضَ الأفكار المرتبطة بموضوع معيَّن.
   - 1.2 يُرتِّب الأفكار وفقَ بنية معينة (زمانيَّة، أو منطقية).
2. **يكتب الدارس موضوعًا متماسكًا:**
   - 2.1 يكتب مُراعيًا وحدةَ الموضوع، واتساق الأفكار، وتدرُّجها.
   - 2.2 يكتب نصًّا متعددَ الأفكار.
   - 2.3 يستخدم بعض التراكيب والمفردات الشائعة.
   - 2.4 يكتب جُملًا مترابطة.
   - 2.5 يُرتِّب أفكار النص ترتيبًا منطقيًّا (زمنيًّا، أو سببًا ونتيجةً).
   - 2.6 يكتب موضوعًا له مقدمة ومتن وخاتمة.
   - 2.7 ينتقل انتقالًا جيِّدًا بين الفقرات.
   - 2.8 يُنوِّع في كتابته بين الخبر والإنشاء.
   - 2.9 يلتزم بقِيَم الثقافة الإسلامية وأخلاقياتها في الكتابة.
3. **يكتب الدارس كتابةً وظيفيةً:**
   - 3.1 يكتب المُذكِّرات البسيطة.
   - 3.2 يكتب رسائل قصيرة وسهلة ترتبط بقضايا متصلة بمجالات الاحتياجات الحياتية.
   - 3.3 يكتب كتابةً شخصيةً ميسَّرة؛ مثل: رسائل الشكر.
   - 3.4 يَكتُب تقريرًا بسيطًا عن اجتماع، أو رحلة، أو زيارة، أو ممارسة نشاط.
   - 3.5 يُعبِّر عن فكرة مُلحَّة، أو أمر يحتاج إلى تسجيل.
   - 3.6 يكتب إعلانات متنوعة.
   - 3.7 يَكتُب عدة جُمَل موازية لجملة معينة.
   - 3.8 يُلخِّص المعلومات في عدد من الأنشطة الكتابية.
4. **يكتب الدارس كتابةً إبداعيةً:**
   - 4.1 يختار أكبر عدد من الكلمات، والتعبيرات المُناسِبة لموقف اجتماعي معيَّن.

4.2 يكتب فقرة من عدة جُمَل معبِّرًا عن مشاعره وفكره.

4.3 يكتُب أكثرَ من تعليق على صورة.

4.4 يكتُب حكايةً فيها أحداث وتفصيلات.

4.5 يُعبِّر عن أحاسيسه ومشاعره بلغة مؤثِّرة.

4.6 يصف بعضَ الأماكن، والمناظر، والشخصيات بأسلوب أدبي.

4.7 يكتُب وصفًا لشخص، أو مكان، أو مشهد، أو حدث بأسلوب أدبي.

5. يلتزم الدارسُ بقواعد تنظيم الكتابة:

5.1 يَستخدِم نظام الفقرة في الكتابة.

5.2 يَستخدِم أدوات الربط.

5.3 يُوظِّف علامات الترقيم.

المستوى المتوسط (ب):

1. يخطط الدارس للكتابة، مستخدِمًا إستراتيجيات توليد الأفكار:

1.1 يُشكِّل المادةَ الأوليةَ للكتابة في مرحلة التخطيط متضمِّنةً الأفكار الرئيسة، والأفكار الفرعية، والمعلومات، والبيانات المتصلة.

1.2 يُخطِّط للمهمة الكتابية، والغرض منها، والقارئ الذي ستُوَجَّه إليه.

1.3 يُركِّز على الغرض من الكتابة: (إبلاغ المعلومة، أو الإقناع، أو التسلية).

1.4 يتعرَّف أشكال الكتابة القصيرة: (التطبيقات المختلفة على مهارات الكتابة، والرسائل الخطية أو الإلكترونيَّة).

1.5 يستعمل إستراتيجية الكتابة السريعة؛ لتوليد الأفكار.

1.6 يُثري الأفكارَ مع زملائه.

1.7 يُحدِّد الموضوعَ، وهدفَه في مرحلة التعرُّف بالاستكشاف.

2. يَصُوغ الدارسُ موضوعًا للكتابة، مرتِّبًا الأولوياتِ:

2.1 يُرتِّب الأولويات: بِمَ يبدأ؟ وأي النقاط يُمثِّل مركزًا لموضوع الكتابة.

2.2 يتعرَّف مهام تنظيم الأفكار.

2.3 يُنقِّح الأفكار التي صاغها مع زملائه.

2.4 يتعرَّف طرقَ ربط المعارف بالأفكار.

2.5 يَربِط بين الجُمَل مستخدِمًا أدوات العطف.

2.6 يُوظِّف أدوات التفسير والتعليل: (لكنْ، لكنَّ، بل، إلَّا أنَّ، غيرَ أنَّ، أن، على الرغم مِنْ).

2.7 يستخدم أدوات التفصيل (أمَّا، وإمَّا).

2.8 يصوغ المعارف في صورة فقرة تُعبِّر عنها.

3. يُنشئ الدارسُ فقراتٍ مترابطةً تُعبِّر عن فكرة:

3.1 يربط بين مُكوِّنات الفقرة.

3.2 يعبر بفقرة عن فكرة.

3.3 يراعي الترابط بين الفقرات من خلال انتقالات تُحقِّق ترابُطها.

4. يكتب الدارس في مجالات متنوعة:

4.1 يكتب تقريرًا بسيطًا عن اجتماع، أو عمل ما.

4.2 يُدوِّن بعضَ المذكِّرات البسيطة.

4.3 يكتب رسائل شخصية في وصف الخبرات والانطباعات.

4.4 يكتب نصًّا سهلًا مترابطًا في موضوعات مألوفة، أو ذات الاهتمامات الشخصية.

4.5 يكتب بطاقات في مناسبات اجتماعية ودينية (دعوات، وتهاني).

المستوى المتوسط (ج):

1. يُطبِّق الدارسُ معاييرَ التماسك النصي على ما يكتب:

1.1 يكتب مقدمةً جيدةً تستثير القارئ لمواصلة القراءة.

1.2 يصوغ خاتمة تدفع إلى التفكير.

1.3 يُبرِز الأفكارَ الرئيسةَ من خلال التعبير عن شيء مهم بالنسبة للقارئ والكاتب.

1.4 يَستعرِض الأفكار الفرعية بصورة منظَّمة، ومترابطة، ومرتبطة بالفكرة الرئيسة.

1.5 يَعرِض التفاصيل التي تَساعِد القارئَ على فَهْم الفكرة.

1.6 يَعرِض التفاصيلَ بصورة تُساعِد القارئَ في عمل صورة عقلية عن الفكرة والموضوع.

2. يستخدم الدارس إستراتيجيات المراجَعة:

2.1 يُراجِع صياغةَ الجُمَل، والقواعد، والتهجي.

2.2 يَنقُد جوانب الإجادة في العمل الكتابي.

2.3 يُميِّز مناطق الضَّعْف في العمل الكتابي.

2.4 يدعم البيانات أو الحجج بالتفاصيل.

2.5 يَقترح مداخلَ جديدة لتحسين الكتابة.

3. يُحقِّق الدارس التكامل بين شكل الكتابة، ومضمونها.

3.1 يُوظِّف المعلومات والتفاصيل في الكتابة.

3.2 يَربِط بين الجُمَل بأدوات الربط المُناسِبة.

3.3 يُكامِل بين الأفكار بشكل عملي.

3.4 يصوغ الفقرات لتُعبِّر عن الأفكار في ارتباطها بالفكرة الرئيسة.

3.5 يُبيِّن ارتباط الكتابة بالغرض المطلوب.

3.6 يُسلسِل الأفكار.

3.7 يَربِط كلَّ فكرة بما قبلَها.

3.8 يَستخدِم الأفعالَ في الزمن الصحيح.

3.9 ينتقي الكلمات المُناسِبة.

3.10 يراعي الدقة في كتابة الكلمات.

3.11 يُوظِّف علامات الترقيم.

4. يكتب الدارس في مجالات الكتابة المختلفة:

4.1 يكتب تلخيصًا لفقرات مختارة.

4.2 يملأ استمارات إلكترونية لعمل جواز سفر أو تجديد إقامة، أو استخراج رخصة قيادة سيارة.

4.3 يَكتُب رسالةً إلكترونيةً للشكر، أو المشارَكة في نشاط، أو للردِّ على رسالة.

4.4 يكتب نصًّا واضحًا ومفصَّلًا في موضوعات متعددة تتعلَّق باهتماماته.

4.5 يكتب بيانات المشارَكة في موقع إلكتروني.

4.6 يكتب إعلانًا عن رحلة، أو عمل تطوعيّ.

4.7 يملأ استمارة رسمية أو بطاقة دعوة.

4.8 يكتب فقرة عن أحداث جارية، أو مَشاهِد يومية.

4.9 يكتب مقالات في الأغراض العلميَّة، والأدبية.

4.10 يكتب بحثًا مراعيًا شروط الكتابة العلميَّة شكلًا ومضمونًا.

4.11 يُدوِّن الملاحظات والتعليقات على ما يسمع أو يقرأ.

4.12 يُصمِّم جداول، ورسومًا بيانية وتوضيحية، ويعرضها في الكتابة.

4.13 يَكتُب الكلماتِ الافتتاحيةَ والختاميةَ المُناسِبةَ في المواقف الحية.

4.14 يُوثِّق كتابتَه تقديرًا للمِلْكيَّة الفكرية.

4.15 يَكتُب تقريرًا مفصَّلًا عن رحلة، أو نشاط، أو مسابقة.

المستوى المتقدم (أ):

1. **يُحقِّق الدارسُ التكاملَ بين شكل الكتابة، ومضمونها:**

1.1 يُوظِّف المعلومات والتفاصيل دعمًا للأفكار.

1.2 يَربِط بين الجُمَل مستخدِمًا الروابط السببية.

1.3 يُكامِل بين الأفكار بشكل وظيفي.

1.4 يُوظِّف الفقرات لتُعبِّر عن الأفكار في ارتباطها بالفكرة الرئيسة.

1.5 يُبيِّن ارتباط الكتابة بالغرض المطلوب.

1.6 يستوفي عرض الأفكار.

1.7 ينتقل بين الفقرات انتقالًا سلِسًا.

1.8 يُوظِّف القواعد والتراكيب التي تعلَّمَها.

1.9 ينتقي الكلمات، والتراكيب، والأساليب المُناسِبة للغرض من الكتابة.

1.10 يراعي الدقة في عرض المعلومات.

1.11 يُوظِّف علامات الترقيم.

2. **يكتب الدارس في موضوعات وظيفية:**

2.1 يَكتُب في المُدوَّنات التعليميَّة مشاركًا، وموضِّحًا، ومستفسِرًا.

2.2 يُسجِّل بياناته الكاملة في الاستمارات الرسمية الإلكترونيَّة.

2.3 يُدوِّن الملاحظات والمذكرات في أثناء الحوارات الشفهية.

3. **يستخدم الدارس الطُرُق الشائعة في تنظيم الأفكار:**

3.1 يُرتِّب الأفكارَ زمنيًّا: من خلال التعامُل مع الأفكار خطوة بخطوة كسلسلة أحداث، أو بترتيب الأحداث زمنيًّا.

3.2 يُرتِّب الأفكار مكانيًّا: في إطار هندسي أو جغرافي، أو ترتيب حسب الاتجاهات.

3.3 يرتب الأفكار منطقيًّا: من خلال التعريف، أو التصنيف والتقسيم، أو ربط السبب بالنتيجة، أو المشكلة والحل، أو تحديد الفوائد والمضارّ، أو من الجزء إلى الكل، أو من المعطيات إلى التعميم، أو التأليف.

4. **يسند الدارس الفكرة الرئيسة بتفاصيل داعمة:**

4.1 يَدعَم الفكرةَ بتفاصيل، أو أدلة.

4.2 يتوسَّع في الجُمَل؛ ليُثري الفكرةَ.

5. **يُضِيف الدارسُ التفاصيلَ لإثراء موضوع الكتابة:**

5.1 يُوسِّع الفكرة بتوضيح ما الذي تَعنِيه هذه الفكرة.

5.2 يُمدِّد الفكرةَ بضرب أمثلة.

5.3 يُوظِّف العمليات عن طريق إخبار القارئ بالمزيد عن الفكرة.

5.4 يَستخدِم روابطَ: التمثيل والتوضيح، والاستثناء، والسبب والنتيجة، والترتيب والتتابع.

6. **يُنظِّم الدارس الكتابة مسلسِلاً الأفكارَ، ومعبرًا عنها:**

6.1 يُسلسِل الأفكارَ عند الكتابة، بحيث تكون العَلاقة بينها مترابطة.

6.2 يُعبِّر عن الأفكار بوضوحٍ، وتوسُّعٍ، وتنظيمٍ.

6.3 يختار الأسلوب المناسب للقارئ.

6.4 يكتب الموضوعات مقسَّمةً إلى جُمَل وفقرات من دون أخطاء إملائية أو نحوية، مُراعيًا علامة الترقيم.

6.5 يَكتُب نصًّا واضحًا بأسلوب مناسب.

7. **يكتب الدارس كتابةً إبداعيةً:**

7.1 يختار أكثرَ من عنوان لقصة.

7.2 يضع أكثرَ من نهاية للقصة.

7.3 يُضِيف شخصيةً لقصة مقروءة.

7.4 يُغيِّر مكانَ أو زمانَ القصة، وما يترتَّب عليه من تطوير أحداثها.

7.5 يَستخدِم صُوَرًا فنية لتدعيم الأحداث.

7.6 يُسلسِل الأحداثَ لفكرة قصة بحيث تؤدِّي إلى العقدة.

7.7 يَعرِض أفكارًا جديدة لموضوع مطروح.

المستوى المتقدم (ب):

1. **يكتب الدارس في موضوعات وظيفية تعكس تطوُّرًا في مهاراته:**

1.1 يُنفِّذ مهامَّ كتابيةً رسميةً بصورة تحليلية حول قضايا أكاديمية، أو اجتماعية.

1.2 يكتب عن موضوعات متنوعة؛ كالمقالات، أو التقارير.

1.3 يكتب في موضوعات علميَّة وأدبيَّة واقتصاديَّة واجتماعيَّة.

2. **يلتزم الدارس بتقاليد الكتابة العربية:**

2.1 يُوظِّف الاقتباس في أثناء الكتابة.

2.2 يوثِّق اقتباساته.

2.3 يقتبس من دون إفراط.

2.4 يُنوِّع في الكتابة بين السرد والحكاية.

2.5 يَستخدِم عبارات مناسبة في الاستهلال والختام.

2.6 يَستخدِم الأساليبَ الإنشائيةَ.

2.7 يُحافِظ على نَسَق الكتابة من حيث تسلسل الأفكار، والربط بين الجُمَل والفقرات، وقدرته على تطوير الفكرة، والمقارَنة الموضوعيَّة.

3. **يكتب الدارس كتابةً إبداعيةً:**

3.1 يُعبِّر واصفًا منظرًا طبيعيًّا، أو مشهدًا، أو حادثة بلغة أدبية.

3.2 يكتب أكثر من عنوان لموضوع وصفي.

3.3 يطرح أفكارًا متنوعة لموضوع وصفي.

3.4 يُعِيد صياغةَ نص وصفي بأسلوبه.

3.5 يَستبدِل بألفاظ نص وصفي ألفاظًا جديدةً.

3.6 يُضمِّن نصًّا وصفيًّا الصُّوَر والأخيلة.

3.7 يكتب نصًّا وصفيًّا بأسلوب أدبي.

المستوى المتقدم (ج):

1. **يُخطِّط الدارسُ للكتابة، موظِّفًا إستراتيجيات جمع المعلومات، وتوسيع الأفكار:**

1.1 يَجمَع المعلوماتِ حولَ الموضوع من مصادر مختلفة كالقراءة، والمقابَلة والإنترنت فيما يُعرَف بالاكتشاف.

1.2 يُصمِّم خطةً لموضوع الكتابة.

1.3 يَستعمِل إستراتيجية 5 W)) مَنْ، وماذا، ومتى، وأين، ولماذا؛ توسيعًا للأفكار، واستيفاءً لها.

1.4 يتعامل مع المعلومات لمعرفة حجم المتاح منها بتصنيفها وَفْقًا للأفكار.

1.5 يُقرِّر ما يريد قوله؛ أي مضمون الرسالة ليتوافق مع طبيعة القراء.

1.6 يضع معايير ذاتية للحكم على جودة نماذج الكتابة.

2. **يُنظِّم الدارسُ الكتابةَ، منفِّذًا المهام الكتابية، ومُراعِيًا الدقة اللغويَّة:**

2.1 يكتب بأسلوب لغوي دقيق يُظهِر تمكُّنه من القواعد والأساليب اللغويَّة.

2.2 يكتب -بشكل تفصيلي- في عدد من الموضوعات بدقة واضحة.

2.3 يَستخدِم التراكيب النَّحْويَّة التي تُظهِر قدرتَه على استعمال القواعد.

2.4 يُنفِّذ مهامَّ كتابية رسمية حول قضايا أكاديمية أو اجتماعية.

2.5 يَستخدِم الخطاب المقنَّع، والافتراض في النص الذي يكتبه وفقَ الأنماط الثقافيَّة الخاصة باللُّغة العربية.

2.6 يَكتُب رسائل، وتقارير، ومقالات، لعَرْض قضية بصورة منطقية وفعَّالة، تُساعِد المتلقِّيَ على ملاحَظة النقاط المهمة وتذكرها.

3. **يَكتُب الدارس كأبناء العربية:**

3.1 يكتب موضوعات عن اللُّغة العربية والثقافة الإسلامية.

3.2 يكتب تلخيصًا لمواد قرأها.

3.3 يكتب مراجَعات للأعمال الأدبية والمهنية.

4. **يُوظِّف الدارس الإمكانات اللغويَّة لتحقيق تعقيد الجُمَلة:**

4.1 يزيد طول الجملة.

4.2 يُوظِّف الإمكانات النَّحْويَّة: (الحذف، والاستتار، والتقديم والتأخير، والبناء للمجهول، والتعدد في المفعول به أو الخبر، والجُمَل المنسوخة).

5. **يَستخدِم الدارسُ الكلماتِ الملائمةَ للنشاط الكتابي، مُراعيًا قواعد الإملاء:**

5.1 يزيد من عدد الكلمات المعبِّرة.

5.2 يُحقِّق التوافُق بين الكلمات.

5.3 يتخيَّر الكلمات المتوافقة مع المعنى.

5.4 يلتزم بقواعد الإملاء والهجاء.

المجال الخامس: معايير المفردات والثروة اللغويَّة

المستوى المبتدئ (أ):

1. **يتعرَّف الدارسُ الكلمات، وينطقها، ويكتبها:**

1.1 يتعرَّف الكلمة في صورتَيْها المنطوقة والمكتوبة.

1.2 يَربِط بين الصورتين المنطوقة والمكتوبة للكلمات.

1.3 يتهجَّى الكلمة على وفق مقتضى رسم اللُّغة العربية.

1.4 ينطق الكلمة نطقًا دالًّا مفهومًا غير ملتبس.

2. **يُحقِّق الدارس متطلَّبات التعامُل مع الكلمة من حيث الشكل:**

2.1 يكتشف كيف تبدو أصوات الكلمة.

2.2 يتعرَّف كيف تنطق أصوات الكلمة.

2.3 يُلاحِظ كيف تبدو صورة الكلمة مكتوبة.

2.4 يتحقَّق من كيفية كتابة الكلمة أو تهجئتها.

3. **يستخدم الدارس إستراتيجيات معرفية؛ ليعزِّز معرفته بالمفردات اكتسابًا واستعمالًا:**

3.1 يُكرِّر الكلمات نُطقًا.

3.2 يَكتُب الكلماتِ أكثرَ من مرة.

4. **يُعزِّز الدارسُ معرفته بالكلمات:**

4.1 يربِط المفردات المحسوسة بالصورة.

4.2 يَستخدِم المفرداتِ ليُشير إلى النماذج المجسَّمة والصُّوَر.

المستوى المبتدئ (ب):

1. **يَستنبِط الدارسُ معانيَ الكلمات:**

1.1 يُوظِّف الترادف، والتضاد في فَهْم معنى الكلمة.

1.2 يَستنبِط معانيَ الكلمات من خلال السياق.

1.3 يستعمل الكلمة وقتَ الحاجة.

1.4 يَربِط الكلمةَ بموضوع، أو مفهوم مناسب، أو صورة، أو نموذج.

2. **يُنشئ الدارس حقولًا دلاليةً محسوسةً:**

2.1 يَجمَع كلمات تُمثِّل حقولًا دلاليةً متصلةً.

2.2 يُنتِج كلماتٍ تمثِّل حقولًا دلاليةً منفصلةً.

3. **يَستخدِم الدارسُ إستراتيجيات معرفية ليعزز معرفته بالمفردات اكتسابًا واستعمالًا:**

3.1 يُعِدّ قوائم المفردات.

3.2 يُنشئ دفتر مفردات (بنك الكلمات).

المستوى المبتدئ(ج):

1. **يُوظِّف الدارسُ رصيدَه من الكلمات:**

1.1 يستعمل الكلمة استعمالًا سياقيًّا صحيحًا وفقَ مقتضيات السياق (سياق رسمي، أو سياق ودي حسب طبيعة العَلاقة بين المتخاطبين).

1.2 يستعمل الكلمات في تركيبها النحوي الملائم.

1.3 يستعمل الكلمة مع الكلمات التي تتضامّ معَها (المتلازمات اللفظية).

2. **يُنشئ الدارس حقولًا دلالية محسوسة ومجرَّدة:**

2.1 يتوسَّع في الحقول الدلالية المتصلة، فمثلًا: الحقل الدلالي لكلمة الإنسان: (جنين، وطفل، وشابّ، ورجل، وشيخ).

2.2 يجمع حقولًا دلاليةً منفصلةً، مثل أحقل ألفاظ القرابة: (أب، أُمّ، عم، خال، جَدّ، جَدَّة).

2.3 يتوسَّع في الحقول الدلالية التجريدية، مثل حقل ألفاظ الأفكار والثقافة: (صداقة، وعي، تراث، إيمان).

2.4 يُصنِّف الكلماتِ وفقَ الحقل الدلالي.

3. **يَستخدِم الدارسُ إستراتيجيات فوق معرفية؛ في تنشيط المفردات:**

3.1 يَستعمِل التطبيقَ الموسَّعَ للكلمات.

3.2 يَختبِر نفسَه ذاتيًّا في معاني المفردات.

3.3 يُوظِّف الكلماتِ الجديدةَ في سياقات متعددة.

المستوى المتوسط (أ):

1. **يتوسَّع الدارس في استخدام الكلمات:**

1.1 يُدرِك ظلال المعنى، وارتباطات الكلمة بغيرها.

1.2 يستعمل الكلمة في سياقات متعددة.

1.3 يستدعي الكلمة المُناسِبة للاستعمال الفعَّال.

1.4 يعرف الاحتمالات المختلفة لاستعمال للكلمة في الخطاب المنطوق أو المكتوب، أو كليهما.

1.5 يُوظِّف الكلمة في التراكيب النَّحْويَّة السليمة.

1.6 يُوضِّح البِنى العميقة للكلمة.

1.7 يشتقّ من الكلمة أكبرَ عدد من الكلمات.

1.8 يُحدِّد علاقات الكلمة بغيرها (ترادف، أو تضاد، أو مفرد وجمع، أو مذكر ومؤنَّث).

1.9 يستخلص أن الكلمة -بوصفها جزءًا من عبارات محدَّدة- يستدعيها الاستعمالُ كلَّما اقتضت الحاجةُ ذلك.

1.10 يتعرَّف مواضع شيوع الكلمة.

1.11 يُوظِّف الكلمةَ في الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي.

2. **يُمَيِّز الدارسُ بين أنواع حقول الترادف:**

2.1 يَبنِي خريطةً دلاليةً؛ مثل حقل التعاطف (الرفق، والعطف، والشفقة، واللِّين، والحنان). (ترادف كامل).

2.2 يتوسع في خريطة دلالية().

2.3 يُنشئ حقولًا دلالية تُعبِّر عن التقارب: الصوتي (سورة، وصورة)، والمعنويّ (مشى، انطلَق).

المستوى المتوسط (ب):

1. **يَستخلِص الدارس الوظائف الخطابية والتداولية، والأسلوبيَّة للكلمة:**

1.1 يستدعي المعانيَ التي تتصل بالكلمة.

1.2 يتعامل مع الأنماط التلازمية للكلمة.

1.3 يُوظِّف الكلمةَ في الأنماط النَّحْويَّة المختلفة.

1.4 يتوسَّع في استخدام الكلمة في أنماط نحوية متعددة.

1.5 يستعمل الكلمة ومرادفها، ومضادها في فقرة.

1.6 يُحدِّد الكلمات يجب أن تسبق الكلمة أو تتبعها.

1.7 يتوسَّع في قوائم المتلازمات اللفظية.

2. **يُقارِن الدارسُ بين حقول التضاد:**

2.1 يتوسَّع في حقول التضاد الحاد؛ مثل: (حيّ، وميت)، (ذكَر، وأنثى)، (ليل، ونهار).

2.2 يُنشئ حقول التضاد المتدرِّج؛ مثل: (حارّ، وفاتر، ودافئ، ومعتدل، ومائل للبرودة، وبارد، وقارس، ومتجمد).

2.3 يُصنِّف حقول تضادّ العكس، وهي تعبِّر عن التلازم: (زوج، وزوجة - باع، واشترى - أعطى وأخذ).

2.4 يُنظِّم في أشكال حقول التضاد الاتجاهي، (شرق، وغرب) (شمال، وجنوب)، (أعلى، وأسفل).

المستوى المتوسط (ج):

1. **يُحدِّد الدارسُ وظيفةَ الكلمة في التركيب (الشيوع والتردد، أو الملاءمة):**

1.1 يُحدِّد مدى شيوع الكلمة.

1.2 يتعرَّف الأحوالَ (المدى) الذي يجب استعمال الكلمة فيها.

1.3 يتوقَّع مواضع مصادفة هذه الكلمة.

1.4 يتعرَّف مواضع استعمال الكلمة.

2. **يستخلِص الدارس المعنى (المفهوم والارتباطات):**

2.1 يَستخلِص معنى الكلمة في سياقها.

2.2 يستخدم كلمات متعددة للتعبير عن المعنى الواحد.

2.3 يَكتُب الكلماتِ التي تستدعيها كلمةٌ معينةٌ.

2.4 يتعرَّف الكلمات التي يمكن أن نستعملها بدلًا من كلمة.

3. يَستخلِص معانيَ الكلمات مستخدِمًا المعجم والسياق، والتداعي، والحقل الدلالي:

3.1 يستخدم المعجم الإلكترونيّ في تعرُّف معاني المفردات.

3.2 يُميِّز المعنى المعجميّ من المعنى السياقيّ.

3.3 يُميِّز المعنى الحقيقي من المعنى المجازيّ.

3.4 يوضح المعاني القريبة والبعيدة لكلمات بالنص المقروء أو المسموع.

3.5 يُمثِّل لتداعى الألفاظ؛ مثل: (شجرة: حديقة، وثمر، وأغصان، وأوراق، وظل).

3.6 يُفسِّر المصطلحات والمفاهيم في مواد أخرى كالعلوم والجغرافيا والرياضيات.

3.7 يُحدِّد أكثرَ الكلمات دقةً، وأقربها معنًى من كلمة مذكورة.

3.8 يُوظِّف الحقلَ الدلاليَّ في التعامُل مع الكلمة فهمًا وإنتاجًا.

3.9 يَجمَع كلمات في إطار حقل دلاليّ.

3.10 يُصنِّف الكلماتِ وفقَ الحقل الدلالي.

3.11 يُميِّز بينَ المعاني المختلفة للَّفظ الواحد.

3.12 يُوضِّح بالمثال مفهوم المشترك اللفظي: (الْهُدَى بمعنى البيان، والثبات، والدين، والإيمان، والرسل، والمعرفة).

3.13 يُحدِّد اللفظ الواحد الدالّ على معنيين مختلفين فأكثر في نص مقروء، أو مسموع.

3.14 يُوظِّف المتصاحبات (المتلازمات) اللغويَّة في فهم معنى الكلمة.

4. يَستخلِص الدارسُ أنواعَ حقول التنافر الدلالي:

4.1 يُنظِّم في مخطَّطات حقول التنافر الدائري، مثل أيام الأسبوع، وفصول السنة.

4.2 يُنتج حقول التنافر الرُّتبيّ؛ مثل: (جنين، طفل، شاب، رجل، كهل، شيخ).

4.3 يَستخلِص العَلاقات في حقول التنافر الجزئي، مثلَ علاقة (غلاف، وكتاب) (غصن، وشجرة).

المستوى المتقدم (أ):

1. يتوسَّع الدارس في معاني الكلمات موظِّفًا طُرُقًا متنوعةً:

1.1 يَستخدِم الكلمات التي تتعدد دلالاتها بتعدد السياقات التي تَرِد فيها.

1.2 يُحدِّد الكلمة الأكثر إيحاءً بالمعنى في نماذج أدبية.

1.3 يُدلِّل على مناسَبة بعض الكلمات والعبارات في سياقها.

1.4 يُحدِّد أكثر الكلمات دقةً، وأقربها معنًى من كلمة مذكورة.

1.5 يُوظِّف التصنيفات الدلالية؛ لتعرُّف كلمات جديدة.

1.6 يتوسَّع في التصنيفات الدلالية للكلمات.

1.7 يُوظِّف الخرائط الذِّهنيَّة؛ لإيجاد روابط بين التصنيفات الدلالية للكلمات.

2. يتوسَّع الدارس في حقول دلالية إنسانية وكونية:

2.1 يُنشئ حقولًا دلالية كونية (مظاهر الطبيعة، وظواهر كونية، ومصادر المياه).

2.2 يَستكمِل حقولًا دلاليةً إنسانيةً: (الأجناس، والصفات الإنسانية، والأخلاق والقيم، الخير والشر، ومراحل عمر الإنسان، والثقافة).

2.3 يُصنِّف الحقول الدلالية المتصلة الإنسان والكون (العمل، والعبادة، والإعمار، والتدمير، والتلوث، والثقافة).

المستوى المتقدم (ب):

1. يُنتِج الدارس حقولَ اشتمالٍ دلاليةً:

1.1 يُصنِّف المفردات إلى شامل ومشمول؛ مثل: (مدرسة، وفصول)، (اللُّغة، والأصوات).

1.2 يَستخلِص الفروقَ الدلالية بين الألفاظ في حقول الشامل والمشمول.

1.3 يُنتِج حقولًا تتضمن الشامل والمشمول.

2. يتوسَّع الدارس في أنواع الحقول الأدبية:

2.1 يَجمَع حقولًا دلالية قرآنيَّة[1].

2.2 يتوسَّع في حقول دلالية نبويَّة[2].

3. يُوظِّف الدارسُ السماتِ الدلالية للكلمات:

3.1 يَربِط بين المفردات المكتسَبة، والجديدة.

3.2 يُميِّز عند الاستخدام بين دلالات الألفاظ بدِقَّةٍ.

(1) (الأنبياء، والطيور والحيوانات، ومظاهر الطبيعة، والجنة والنار، والأخلاق).

(2) (الإعانة، والسَّكِينة، والعدل، واللِّين، والصبر، والتعالي، والخصومة، والأخبار، والصدق، والخديعة، وتنفيذ الوعود، والإنفاق، والتمنِّي).

3.3 يَستخلِص السمات الدلالية المشتركة بين كل مجموعة من الكلمات.

3.4 يُحدِّد الفروقَ الدلاليةَ بين كلمتين متشابهتين في المعنى (جلس، وقعد).

3.5 يُصنِّف المفردات في حقل دلاليّ في فئات.

3.6 يُنظِّم المفردات داخل الحقل الدلالي في مخطَّطات (خطوط أفقية ورأسية، وأشكال مربعة أو مستطيلة أو دائرية) لإبراز العَلاقات بينها.

3.7 يُنظِّم المفردات داخل الحقل الدلالي في مخططات؛ لإظهار الفروق الدلالية بينها.

المستوى المتقدم (ج):

1. يُصنِّف الدارسُ الحقولَ الدلالية إلى حقول صرفية، وحقول نَحْوية:

1.1 يُنظِّم في مخططاتٍ حقولًا دلاليةً صرفيةً[1].

1.2 يُنشئ حقولًا دلاليةً لكلمات معينة.

1.3 يُصنِّف الكلماتِ في حقول دلالية.

1.4 يُنتِج حقولًا دلاليةً وفقَ علاقة نحوية معينة.

2. يستوفي الدارسُ حقولًا دلاليةً بمفردات جديدة:

2.1 يُنتِج حقولًا دلاليةً قائمةً على معايير صورية[2].

2.2 يتوسَّع في حقول دلالية قائمة على المعايير الدلالية؛ فكلمة "تعليم" تستدعي كلمات أخرى؛ مثل: (تربية، تعلُّم، تكوين، تنشئة).

2.3 يُكمِل حقولًا دلاليةً قائمةً على العَلاقات التراتبية بين الأدلة اللغويَّة[3].

2.4 يُصنِّف مفردات في حقول دلالية بناءً على علاقة البدء بالعاقبة؛ مثال ذلك: (تعلم، ومعرفة)، (علاج، وشفاء)، (سفر، وصول).

2.5 يُكمِل حقولًا دلاليةً باعتبار علاقة التدرج أو التعاقب؛ مثال ذلك: (حارّ، ودافئ، ومائل للبرودة، وبارد، وقارس، ومتجمِّد).

---

(1) المشتقَّات، والمجرَّد والمزيد، وكلمات على وزن معيَّن، والصحيح والمعتل، والمنقوص والمقصور والممدود، والأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية والسداسية، وصِيَغ المبالَغة.

(2) مثل كلمة "تعليم" تُوحي بكلمات أخرى مشتقَّة منها، وتنتمي إلى المجال الدلاليّ نفسه؛ مثل: (عِلْم، تعلُّم، عالِم، معلوم، معلِّم).

(3) كنسبة الفرد إلى الجنس، خضوع الجزء للكل، خضوع الخاصّ للعامّ، من أمثلة ذلك: (رأس، وجسم)، (جسم، ويد)، (زيد، ورجال).

3. يُنتِج الدارسُ حقولًا دلاليةً ثقافيةً:

3.1 يُوظِّف الكلمات في سياق ثقافي معيَّن (الأعياد، واحتفالات الزواج).

3.2 يجمع كلمات لها معنى ثقافي.

3.3 يَستخدِم التعبيرات الثابتة التي تُستخدَم في التواصُل اليوميّ.

3.4 يَحفَظ عددًا من الحِكَم والأمثال العربية.

3.5 يُصنِّف الكلماتِ وَفْقًا لاستخدامها في المجالات الرسمية، والودية، والمحايِدة.

3.6 يَجمَع الأصوات المقطعية التي تعبِّر عن معانٍ مُتَّفَق عليها في اللُّغة العربية (أمممم، هـا، أف).

3.7 يَجمَع مفردات متصلة بحقول دلالية[1].

3.8 يُصنِّف الكلماتِ وَفْقًا لتعبيرها عن حقائق: (جغرافية، وطبيعية، وبيئية، ومناخية).

3.9 يَجمَع كلمات تمثِّل الحقول الاجتماعية (الزواج، والميلاد، والوفاة).

3.10 يَجمَع كلمات تُمثِّل الحقولَ الدينيةَ: (رمضان، وليلة الإسراء والمعراج، يوم عاشوراء).

3.11 يميِّز بينَ الحقول المعبِّرة عن المنجَزات الثقافيَّة (الاكتشافات العلميَّة، والخط العربي، والفنون الأدبية، والزخرفة، والعمارة الإسلامية).

3.12 يَجمَع كلماتٍ تعبِّر عن حقول دلالية مرتبطة بالمعتقَدات الدينية، والقِيَم.

---

(1) أ. مواقف التقديم، والتعارف، والتحية، والوداع، والمجامَلة، وتبادُل المعلومات.

ب. المعهد الدراسي، والأقران، والأصدقاء، والمعلمون، واليوم الدراسي، والنشاط.

ج. الألعاب، والهوايات، والرحلات، والنوادي، والحفلات، والدعوات.

د. السفر، والبريد، والبنوك، والمستشفيات، والصيدليات، والمسارح، والحدائق، والأسواق.

هـ. بعض الدول العربية والإسلامية.

و. بعض العواصم والمدن، والأماكن العربية والإسلامية.

ز. النقود العربية، والملابس العربية، والأعلام الوطنية العربية والإسلامية.

ح. الأعياد الإسلامية، والمناسَبات القومية والوطنية.

ط. الشهور العربية، وأيام الأسبوع، والأعداد، والألوان.

ك. العادات العربية الإسلامية: (الكرم، والاحتفالات، والزواج).

ل. فصول السنة، والجهات الأصلية، والزمن.

4. **يُوظِّف الدارسُ المفرداتِ في حقول دلالية اتصالية:**

4.1 يَستعمِل مفردات ترتبط بمجالات: المنزل والأسرة مع الأسرة والأصدقاء.

4.2 يَستعمِل مفردات ترتبط بمجالات: التعامُل اليوميّ، والبيع والشراء.

4.3 يَستعمِل مفردات ترتبط بمجالات التعليم والدارسة، والمعايَشة.

4.4 يَستعمِل مفردات ترتبط بمجالات التواصُل الرسمي: (البنك، ومكتب البريد، والفندق، والمطار).

4.5 يَستعمِل مفردات ترتبط بمجالات: البيانات الشخصية، والطقس، والمواصلات، والصحة، والطعام والشراب.

4.6 يُنْشِئ حقولًا دلاليةً نوعيةً مرتبطةً بمجال معيَّن؛ كالعلاقات الإنسانية: (التعارف، وزيارة المريض، والتهنئة، والاعتذار).

5. **يُنتِج الدارسُ حقولًا دلاليةً مرتبطةً بـ:**

5.1 الأماكن: المنزل، والنادي، والمستشفى، والمسجد.

5.2 المؤسَّسات: الأسرة، والأصدقاء، والجيران، والزملاء.

5.3 الأشياء: الهواتف، والرسائل، والحواسيب.

5.4 الأحداث: الاحتفالات، والمناسبات.

5.5 الأفعال: الزيارات، والمشارَكة، واللقاءات، والاتصالات.

ثالثًا: معايير الدراسات الأدبية

المجال الأول: المصطلحات البلاغيَّة

المتوسط (أ):

1. **يَستخلِص الدارس معنى مطابَقة الكلام لمقتضى الحال:**

1.1 يُحلِّل العَلاقة بين حال المتلقِّي: (سعيد، أو حزين، أو غير مقتنع، أو لم يسمع بهذا الكلام من قبل، أو متوتر) واللغة التي يخاطب بها.

1.2 يستخلص طُرُق مخاطَبة مَنْ تربطه بالمتكلم علاقة (ودية: أب، وأمّ، وأخ، صديق، وجار).

1.3 يَستخلِص طُرُق مخاطَبة مَنْ تربطه بالمتكلم علاقة رسمية (المعلِّم، والطبيب، والعامل) في مواقف مختلفة.

1.4 يُقارِن بينَ طريقة مخاطَبة القرين أو اللّدة، ومن هو أكبر سنًّا.

1.5 يُبيِّن كيف تتغير اللُّغة بتغير الهدف من الكلام.

1.6 يَكتشِف كيف تتغيَّر اللُّغة بتغيُّر الظروف المحيطة.

2. **يُميِّز الدارسُ بين الخبر والإنشاء، مبيِّنًا أغراض الخبر، وأضربه، ومحدِّدًا صيغ الإنشاء:**

2.1 يتعرَّف الخبر والإنشاء.

2.2 يُميِّز الجُمَل الخبرية من الإنشائية.

2.3 يَصِف موظِّفًا الأسلوبَ الخبريَّ.

2.4 يتعرَّف أغراض الخبر.

2.5 يُفرِّق بين فائدة الخبر، والخبر لازم الفائدة.

2.6 يُبيِّن أغراضَ الخبر.

2.7 يُحقِّق أغراضَ الخبر في جُمَل من إنشائه.

2.8 يتعرَّف أضرب المخاطَب. (ابتدائي، وطلبي، وإنكاري).

2.9 يَشرَح أضرُبَ الخبر، معيِّنًا أداة التوكيد.

2.10 يُميِّز الإنشاء الطلبي من الإنشاء غير الطلبي.

2.11 يُبيِّن صيغ الإنشاء، وأنواعه، وطرقه.

المتوسط (ب):

1. **يُراعِي الدارسُ مطابقةَ الكلام لمقتضى الحال في المواقف الاتصاليَّة:**

1.1 يَستخدِم الكلام في تأسيس علاقة اجتماعية.

1.2 يُوظِّف الكلامَ في المحافَظة على العَلاقات الاجتماعية.

1.3 يَستعمِل اللُّغةَ التأدُّبِيَّةَ.

1.4 يَستخدِم اللُّغة الملائمة للموقف (تهنئة، أو شكر، أو مواساة).

1.5 يَستعمِل اللُّغة الملائمة للهدف (الشرح، أو السؤال، أو الاعتذار).

1.6 يُوظِّف اللُّغة المُناسِبة للمخاطَب (الصديق، أو رجل المرور، أو الأم).

1.7 يَستخدِم اللُّغة المُناسِبة في مواقف (الإقناع، أو التأكيد، أو المواساة، أو المشارَكة في المناسَبات السعيدة).

2. **يَستعمِل الدارسُ أسلوبَ الأمر محقِّقًا أغراضَه:**

2.1 يتعرَّف صيغة الأمر.

2.2 يُمَيِّز الغرضَ من الأمر الحقيقي.

2.3 يُحدِّد طريقةَ الأمر: (فعل الأمر، والفعل المضارع المقترن بلام الأمر)

2.4 يكتشف أنَّ الأمرَ قد يَخرُج من معناه الحقيقي.

2.5 يَربِط بينَ الأمر والغرض (الدعاء، أو الالتماس، أو التمني، أو التخيير، أو الإباحة، أو التهديد).

2.6 يُحدِّد الغرضَ من أسلوب الأمر في نماذج معطاة.

2.7 يَستخدِم أسلوبَ الأمر ليُحقِّق ثلاثةً من أغراضه.

2.8 يُحلِّل أسلوب الأمر في نماذج معطاة.

3. **يُحلِّل الدارسُ الصورة التشبيهية:**

3.1 يُبيِّن مُكوِّنات الصورة التشبيهية.

3.2 يَكتشِف العَلاقة بين طرفيَ التشبيه.

3.3 يُعبِّر عن أثَر الصورة التشبيهية في أداء المعنى.

المتوسط (ج):

1. **يُوظِّف الدارسُ معنى مطابَقة الكلام لمقتضى الحال في تحقيق أغراض اتصالية:**

1.1 يَستخلِص التعبيرات التي تقال في مواقف (التهنئة، والشكر، والاستئذان، والمواساة).

1.2 يَكتشِف أوجه التناسب بين اللُّغة المستخدَمَة والموقف.

1.3 يُحلِّل جوانبَ الاتساق بين اللُّغة المستخدَمَة، وطبيعة العَلاقة بين المُرسِل والمُستقبِل.

1.4 يَربِط بين الهدف من استخدام اللُّغة، واللغة المستخدَمَة.

1.5 يُعبِّر بلغة تُناسِب الهدفَ.

1.6 يتخيَّر الألفاظ والتراكيب المُناسِبة لمَنْ يُخاطِبهم.

1.7 يَستخدِم اللُّغةَ المُناسِبةَ للموقف.

1.8 يَستخلِص التعبيراتِ التي تقال في مواقف (الاعتذار، والاختلاف).

1.9 يَكتشِف أوجهَ التناسب بين اللُّغة المستخدَمَة والموقف.

1.10 يُحلِّل جوانبَ الاتساق بين اللُّغة المستخدَمَة، وطبيعة العَلاقة بين المُرسِل والمُستقبِل.

2. **يَستخدِم الدارسُ أسلوبَ النهي محقِّقًا أغراضَه، ومميِّزًا بينه وبينَ النفي:**

2.1 يتعرَّف معنى النهي.

2.2 يتعرَّف صيغة النهي.

2.3 يُمَيِّز الغرضَ من النهي الحقيقي.

2.4 يكتشِف أن النهي قد يَخرُج عن معناه الحقيقي.

2.5 يَربِط بين النهي والغرض منه (الدعاء، والالتماس، والتهديد، والنصح والإرشاد، والتمني).

2.6 يَستخلِص الغرض من أسلوب النهي في نماذج معطاة.

2.7 يَستخدِم أسلوبَ النهي؛ ليحقق غرضًا من أغراضه.

2.8 يَربِط عند الاستخدام بين أسلوب النهي، ومقتضى حال المتلقِّي.

3. **يُحلِّل الدارسُ الصورة التشبيهية، مبيِّنًا مكوناتِها، ومستخلِصًا أغراضَها:**

3.1 يُحلِّل الصورة التشبيهية إلى مكوناتها.

3.2 يُصنِّف التشبيهات طِبقًا لتوافر مكوناتها، أو حذفها (الأداة، ووجه التشبه).

3.3 يُبيِّن نوعَ التشبيه في نماذج معطاة.

3.4 يُكوِّن صورًا تشبيهيةً.

3.5 يَستخرِج صورًا تشبيهيةً ممَّا يقرأ، أو يسمع.

3.6 يُحلِّل صورًا تشبيهية.

3.7 يُوازِن بين الصورة التشبيهية والصورة الحقيقية.

3.8 يَستخلِص الغرض من التشبيه في نماذج أدبية.

المستوى المتقدم (أ):

1. **يُحلِّل الدارسُ أسلوب الاستفهام، محقِّقًا أغراضَه البلاغيَّةَ:**

1.1 يُمَيِّز الاستفهامَ الحقيقيَّ من الاستفهام الذي يَخرُج عن أصله لأغراض بلاغية.

1.2 يستنبط الأغراض الأدبية للاستفهام.

1.3 يَستخلِص غرضَ أسلوب الاستفهام في الأمثلة المعروضة.

1.4 يَستخدِم أسلوبَ الاستفهام ليُحقِّق ثلاثةً من أغراضه[1].

2. **يُلِمّ الدارسُ بأغراض التقديم والتأخير، مبيِّنًا مواضعه، ومحدِّدًا أغراضَه:**

2.1 يتعرَّف معنى التقديم والتأخير بين أركان الجملة.

2.2 يُحدِّد مواضعَ التقديم والتأخير فيما يُعرَض عليه.

2.3 يَكتشِف أغراض التقديم والتأخير.

2.4 يُوازن بين دلالة جملتين: الأولى التزمت بترتيب أركانها، والثانية حدَث فيها تقديم وتأخير.

2.5 يُقدِّم ويؤخِّر ليُحقِّق غرضًا من الأغراض[2].

3. **يُطبِّق الدارسُ قاعدةَ "لكل مقام مقال"؛ مُراعيًا حالَ المتلقِّي، ومتخيرًا المناسبَ من الألفاظ:**

3.1 يُعبِّر بلغة تُناسِب الهدفَ.

3.2 يتخيَّر الألفاظ والتراكيب المُناسِبة لمَنْ يُخاطِبُهم.

(1) التقرير، أو التمني، أو النفي، أو الشكوى، أو العتاب، أو الحسرة، أو التحقير، أو التوبيخ، أو الإنكار، أو التعجب، أو التشويق، أو التهكم، أو الاستحالة، أو التسوية.

(2) التشويق إلى الكلام المتأخر، تعجيل المسرَّة، أو المساءة، تقوية الحكم وتقريره، التخصيص، العناية والاهتمام، مراعاة التسلسل الزمني، مراعاة الترتيب في العدد، التعجُّب، المدح، التعظيم.

3.3 يَستخدِم اللُّغة المُناسِبة للموقف.

3.4 يستعمل اللُّغة التأدُّبِيَّة.

3.5 يُعبِّر متجنِّبًا ما يَخرُج عن الأعراف الاجتماعية في الكلام.

3.6 يَستخدِم اللُّغة المُناسِبة للمواقف الاجتماعية المختلفة (الشكر، أو التهنئة، أو الاستئذان، أو الاعتذار).

4. يُمَيِّز الدارسُ الحقيقةَ من المجاز مستخدِمًا الألفاظ في مواضعها.

4.1 يتعرَّف معنى المجاز.

4.2 يَستخلِص مفهومَ القرينة.

4.3 يُمَيِّز بينَ نوعَي القرينة.

4.4 يُمَيِّز الحقيقةَ من المجاز في نماذج أدبية.

4.5 يَشرَح الاستعمالاتِ الحقيقيةَ والمجازيةَ في نماذج، محدِّدًا القرينةَ، ونوعَها.

4.6 يَستخدم أفعالًا استعمالًا حقيقيًّا، واستعمالًا مجازيًّا.

4.7 يستخدم أسماء استعمالًا حقيقيًّا، واستعمالًا مجازيًّا.

المستوى المتقدم (ب):

1. يشرح الدارس الاستعارة، ونوعيها، ومكوناتها، ويجريها ليعبر عن موقف، أو حدث، أو صورة.

1.1 يتعرف معنى الاستعارة لغةً واصطلاحًا.

1.2 يستخلص مُكوِّنات الاستعارة.

1.3 يميِّز بينَ نوعَي الاستعارة من حيث حذف أحد طرفيها.

1.4 يُحلِّل الاستعارةَ إلى مكوناتها.

1.5 يُمَيِّز الاستعارةَ من التشبيه.

1.6 يُحوِّل التشبيهَ إلى استعارة.

1.7 يُحوِّل الاستعارةَ إلى تشبيه.

1.8 يُجري الاستعارة في نماذج أدبية.

1.9 يَستعمِل كلماتٍ في تكوين استعارة.

2. **يَستخلِص الدارسُ علاقاتِ المجاز المرسَل، مميِّزًا بينها:**

2.1 يُبيِّن معنى المجاز المرسَل.

2.2 يَستخلِص معنى علاقة غير المشابَهة.

2.3 يُحلِّل علاقات المجاز المرسَل.

2.4 يُبيِّن المجازَ وعلاقاتِه في نماذج معطاة.

2.5 يَستعمِل كلمات ليكون مجازًا وَفْقًا لعلاقة محدَّدة.

2.6 يُميِّز بينَ المجاز المرسَل والاستعارة.

2.7 يَستخدِم الكلمات في جملتين بحيث تكون مرة مجازًا مرسَلًا، ومرة استعارة.

3. **يُقارِن الدارسُ بين خصائص الأسلوبين العلمي والأدبي:**

3.1 يَستخلِص خصائص الأسلوب العلمي.

3.2 يُطبِّق خصائص الأسلوب العلمي على موضوعات مقروءة.

3.3 يَكتُب موضوعًا علميًّا.

3.4 يُعدِّد خصائص الأسلوب الأدبي.

3.5 يُطبِّق خصائص الأسلوب العلمي على موضوعات مقروءة.

3.6 يَكتُب موضوعًا محقِّقًا خصائصَ الأسلوب الأدبي.

المستوى المتقدم (ج):

1. **يَشرَح الدارسُ مفهومَ الجناس، ونوعيه، مطبِّقًا على قطع أدبية:**

1.1 يُعرِّف الجناس.

1.2 يتعرَّف نوعَي الجناس.

1.3 يُبيِّن نوع الجناس في فقرة مقروءة أو مسموعة.

1.4 يُنشِئ أمثلةً تتضمَّن نوعَي الجناس.

1.5 يُوضِّح أثرَ الجناس في أداء المعنى.

2. **يُلِمّ الدارسُ بمفهوم الطباق، مبيِّنًا أثرَه في أداء المعنى:**

2.1 يتعرَّف الطباقَ.

2.2 يَستخرِج الطباقَ من النص الأدبي.

2.3 يَستخلِص أثرَ الطباق في أداء المعنى.

3. يُميِّز الدارسُ طباقَ الإيجاب عن طباق السلب، مقارِنًا بين أثر كل منهما في أداء المعنى:

3.1 يكتشِف معنى السلبي، والإيجابي في الألفاظ.

3.2 يُميِّز طباق الإيجاب عن طباق السلب.

3.3 يُقارِن بين الطباق السلبي، والطباق الإيجابي.

3.4 يُحوِّل الطباق السلبي إلى طباق إيجابي.

3.5 يُحوِّل الطباق الإيجابي إلى طباق سلبي.

3.6 يُوضِّح أثرَ الطباق في أداء المعنى.

4. يَستخلِص الدارسُ معنى السجع، ويُوظِّفه في بناء فقرة:

4.1 يُوضِّح معنى الفاصلة.

4.2 يُحدِّد الفواصل في النص.

4.3 يتتبَّع الفواصل المتشابِهة.

4.4 يُوضِّح أثر تشابُه الفواصل في أداء المعنى.

4.5 يُسمِّي تشابُه الفواصل سجعًا.

4.6 يُعِيد صياغةَ فقرة ليبنيها بناءً مسجوعًا.

المجال الثاني: التحليل والتذوق الأدبي

المستوى المتقدم (أ):

1. يُحلِّل الدارسُ النص الأدبي، محدِّدًا أفكاره، ومستخلِصًا معانيه:

1.1 يُوضِّح المعنى العامَّ للنص الشعري.

1.2 يُقسِّم النصَّ إلى وحدات فكرية تعبِّر كلُّ وحدة عن فكرة.

1.3 يُحلِّل الأبيات في علاقتها داخل الوحدة الأفكارية.

1.4 يُوظِّف المعجمَ في تفسير معاني الكلمات.

1.5 يُبيِّن علاقة الفكرة العامَّة للنص بأفكاره الفرعية.

1.6 يُبيِّن المعانيَ الضمنيةَ في الأبيات.

2. **يتذوَّق الدارسُ عناصرَ النص الأدبي مبيِّنًا دورَها في أداء المعنى:**

2.1 يستنبط الدلالات التعبيريَّة للألفاظ.

2.2 يُوضِّح أثر الخيال في أداء المعنى.

2.3 يُوازِن بين تعبيرين، أو لفظتين، أو صورتين.

2.4 يُحدِّد أقربَ الأبيات معنًى إلى بيت معيَّن.

2.5 يَقترح عنوانًا معبِّرًا عن المعاني المتضمَّنة في النص.

2.6 يستنبط دورَ الكلمة في إيجاز المعنى.

3. **يُحلِّل الدارسُ بنية النص الروائي، مميِّزًا بين صوره:**

3.1 يُحدِّد السمات الفنية العامَّة التي تُميِّز الرواية.

3.2 يُحلِّل الروايةَ إلى عناصرها الفنية.

3.3 يُوضِّح الفكرة التي تعبِّر عنها الراويةُ.

3.4 يُوضِّح الأبعادَ التي تتداخل فيها القصة القصيرة، والمسرحية، وفن السيرة.

3.5 يُبيِّن السمات الفنية للقصة القصيرة، والمسرحية، وفن السيرة.

المستوى المتقدم (ب):

1. **يُحلِّل الدارسُ النصَّ الأدبيَّ، رابطًا بينَ الأفكار، وموضِّحًا الصُّوَر البلاغيَّة وأثرَها، ومستخلِصًا سماته الفنية:**

1.1 يُوضِّح الفكرةَ العامَّةَ للنص الشعري.

1.2 يُقسِّم النصَّ إلى وحدات فكرية، كل وحدة تعبِّر عن فكرة.

1.3 يُحلِّل الأبيات في علاقتها داخل الوحدة الأفكارية.

1.4 يَستنبِط معانيَ الكلمات من خلال السياق.

1.5 يُبيِّن مدى الارتباط بين فِكَر النص.

1.6 يُميِّز بينَ المعاني القريبة والمعاني البعيدة.

1.7 يَستخلِص القِيَمَ والمعانيَ الواردةَ في الأبيات.

1.8 يَربِط النصوص بسياقها الاجتماعيّ.

1.9 يَستخلِص السمات الفنية للنص.

1.10 يُحلِّل الصُّوَر الخيالية في الأبيات.

1.11 يُوضِّح أثرَ البيئة في النص من خلال الألفاظ، والصُّوَر، والأخيلة.

2. يتذوَّق الدارسُ أثرَ عناصر النص الأدبي في أداء المعنى:

2.1 يَستنبِط الدلالات التعبيرية للألفاظ.

2.2 يُوضِّح أثرَ الخيال في أداء المعنى.

2.3 يُوازِن بين تعبيرين، أو لفظتين أو صورتين.

2.4 يُحدِّد أقربَ الأبيات معنًى إلى بيت معيَّن.

2.5 يَقترح عنوانًا معبِّرًا عن المعاني المتضمَّنة في النص.

2.6 يَستنبِط دورَ الكلمة في إطناب المعنى.

3. يُحلِّل الدارسُ النصوصَ القصصيَّةَ بنيةً فنيةً، وخصائص:

3.1 يُقارِن بين مجموعات قصصية قرأها داخلَ الفصل وخارجَه.

3.2 يُحلِّل نصوصًا تُظهِر تطوُّرًا في فَهْم مضمون ما قرأه.

3.3 يُقارِن بينَ تصرُّفات الشخصيات في أعمال قصصية مختلفة.

3.4 يُبيِّن كيف تتأثَّر الشخصيات بالأحداث في القصة.

3.5 يُحلِّل البِنْيَةَ الفنيةَ في القصص التي تَحمِل فِكَرًا متكررة.

3.6 يُوضِّح كيف يؤثِّر مكانُ الحدث وزمانه في بنية القصة.

المستوى المتقدم (ج):

1. يُحلِّل الدارسُ النص الأدبي، مقارِنًا بين النصوص التي تنتمي لعصر واحد، أو لغرض واحد:

1.1 يُوضِّح المعنى العامَّ للنص الشعري.

1.2 يُقسِّم النصَّ إلى وحدات فكرية.

1.3 يُحلِّل الأبيات في علاقتها داخل الوحدة الأفكارية.

1.4 يَستنبِط معانيَ الكلمات من خلال السياق.

1.5 يَستنبِط الدلالاتِ التعبيريةَ للألفاظ.

1.6 يَربِط بينَ فِكَر النص، وعلاقتها بالفكرة الرئيسة.

1.7 يُبيِّن المعانيَ الضمنيةَ في الأبيات.

1.8 يَستخلِص القِيَمَ والمعانيَ الواردةَ في الأبيات.

1.9 يَربِط النصوص بسياقها التاريخي.

1.10 يَستخلِص السمات الفنية للنص.

1.11 يُقارِن بين نصوص شعرية تنتمي لعصر أدبي معيَّن من حيث أثر البيئة في النص: (الألفاظ، والصُّوَر، والأفكار).

1.12 يَشرَح الصُّوَر الخيالية في الأبيات.

1.13 يُقارِن بين إلقاء نص مكتوب، ونسخته المسموعة من حيث التأثير.

2. يتذوَّق الدارسُ أثرَ عناصر النص الأدبي في أداء المعنى:

2.1 يُحدِّد أقربَ الأبيات معنًى إلى عبارة نثرية.

2.2 يُوضِّح أثرَ الخيال في أداء المعنى.

2.3 يَربِط بين الأفكار الواردة في النص.

2.4 يَستخلِص عناصر الوحدة العضوية في النص.

2.5 يُدلِّل على عناصر الجِدَّة في الأفكار.

2.6 يختار أصدقَ الأبيات صياغةً، ودلالةً.

2.7 يُحلِّل مُكوِّنات الصورة الشعرية.

2.8 يُبيِّن أثرَ العاطفة المسيطرة على الشاعر على اختياراته للألفاظ، والصُّوَر.

2.9 يُحلِّل العَلاقة بين العاطفة وكل من الألفاظ، والأفكار، والصُّوَر.

2.10 يُدلِّل على حُسْن انتقال الشاعر من معنًى لآخَر.

2.11 يُميِّز الموسيقى الداخلية من الموسيقى الخارجية.

2.12 يَستخلِص أثرَ الألفاظ في التعبير عن الجو النفسي.

2.13 يَستنبِط المعانيَ الكامنةَ في النص.

2.14 يُوازِن بينَ (لفظتين، أو فكرتين، أو صورتين، أو بيتين).

3. يُبيِّن الدارسُ الخصائصَ المعجميةَ واللغويةَ، والأسلوبيَّةَ للمَثَل، والحكمة:

3.1 يُميِّز المَثَلَ من الحكمة.

3.2 يُحدِّد خصائصَ الحكمة المعجمية واللغوية والأسلوبيَّة.

3.3 يتعرَّف موردَ المثل، ومضربه.

3.4 يَستخلِص خصائصَ المَثَل المعجمية واللغوية والأسلوبيَّة.

3.5 يَستخلِص الفروق الدقيقة بين أسلوب الكتابة في (المثل، والحكمة).

4. يُبيّن الدارسُ الخصائصَ المعجميةَ واللغويةَ، والأسلوبيَّة للخُطبة، والوصية:

4.1 يُحدِّد الأفكارَ الواردةَ في الخُطبة، والوصية.

4.2 يُحلِّل الخطبةَ، والوصيةَ تحليلًا معجميًّا.

4.3 يُحلِّل الخُطبة، والوصيَّة تحليلًا لغويًّا.

4.4 يُحلِّل الخطبة، والوصية تحليلًا أسلوبيًّا.

4.5 يَستخلِص الفروقَ الدقيقةَ بين أسلوب الكتابة في الخُطبة، والوصية.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 25 - 851 - 3
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1443هـ / 2021م

ISBN: 978-9948258513
9 789948 258513