



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بـلغات أخرى

تأليف – تعليم – تدريب

«إمتاع»



إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
2023م





المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للساطقين بلغات أخرى:

تأليف - تعليم - تدريب

«إمّناع»

2023م

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

اسم الكتاب:

الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى: تأليف - تعليم - تدريب «إمتاع»

الرقم الدولي: 8 - 47 - 803 - 9948 - 978 ISBN

الطبعة الأولى: 1444هـ - 2023م

نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح) جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويمنع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كلياً أو جزئياً 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 خطي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

ص.ب. 66656 - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الهاتف: 0097165194000 - 00971544498042

البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية 2]



فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
12	تقديم
15	مقدمة الإطار
19	الفصل الأول: الهيكل العام للإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
21	أهمية الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
23	مكونات الإطار
24	أهداف الإطار
25	المستهدفون من الإطار
25	المفاهيم المستخدمة في الإطار
29	مرتكزات بناء الإطار
31	مرجعيات إعداد الإطار
38	إجراءات إعداد الإطار المرجعي
41	وصف المشاركين في ورشة العمل الدولية حول الإطار المرجعي
45	آراء المشاركين في ورشة العمل الدولية حول الإطار المرجعي
65	موقف الإطار من بعض القضايا
68	معايير اختيار فريق العمل
68	صلاحية الإطار



الصفحة	الموضوع
69	الفصل الثاني: مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معاييرها ومؤشراتها
71	المستويات اللغوية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات
73	المستويات اللغوية وفقاً للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)
74	المستويات اللغوية الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
75	المستويات اللغوية الفرعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
76	العلاقة بين المستويات اللغوية في الإطار المرجعي
77	الألوان المستخدمة للدلالة على المستويات اللغوية
78	التوصيفات العامة للمستويات اللغوية الرئيسة
78	المستوى الأول: مستوى التهيئة
80	المستوى الثاني: مستوى الكفاية
82	المستوى الثالث: مستوى التميز
84	المستوى الرابع: مستوى الفصاحة
86	المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى



الصفحة	الموضوع
89	الفصل الثالث: تأليف مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
92	المتطلبات الرئيسية لتصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
113	المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
118	1 - المعايير اللغوية
121	2 - المعايير النفسية
123	3 - المعايير التربوية
128	4 - المعايير المعرفية
129	5 - المعايير الثقافية
133	الفصل الرابع: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً
135	أمر توضع في الاعتبار عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
137	التخطيط لتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
139	تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
161	تقويم الخبرات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
189	مقترحات لتنمية مهارات اللغة وعناصرها
193	الفصل الخامس: تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
200	المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
230	الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
233	المستويات المعيارية لجودة البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى



الصفحة	الموضوع
239	الفصل السادس: تعليم اللغة العربية للفئات الأولى بالاهتمام
241	المحور الأول: تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بلغات أخرى
250	المحور الثاني: تعليم اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم
279	المحور الثالث: تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية
284	المحور الرابع: تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية
293	الفصل السابع: توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
296	مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
301	الوسائط التقنية التي يمكن أن تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
301	متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
303	المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
317	المراجع العربية
331	المراجع الأجنبية
333	الملاحق
335	الملحق (1) تعريف موجز بالمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة
337	الملحق (2) أسماء الخبراء والمختصين والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الذي حضروا ورشة العمل الدولية لإبداء مرئياتهم حول الإطار

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول
41	جدول (1): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً للجنس
41	جدول (2): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً للدولة
43	جدول (3): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً لسنوات الخبرة
44	جدول (4): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً للدرجة العلميّة
44	جدول (5): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً لطبيعة العمل
45	جدول (6): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في عنوان الإطار المرجعيّ
47	جدول (7): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المفاهيم المستخدمة في الإطار
48	جدول (8): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في أهداف الإطار
49	جدول (9): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستهدفين من الإطار
50	جدول (10): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات اللغويّة الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
51	جدول (11): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات اللغويّة العشرة الفرعيّة
52	جدول (12): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار المفردات
53	جدول (13): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في الهيكل العامّ للإطار ومكوّناته
54	جدول (14): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعياريّة ومؤشّرات الأداء الدالّة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
55	جدول (15): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار إستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها



الصفحة	الجدول
57	جدول (16): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لإعداد موادّ ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى
58	جدول (17): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى
60	جدول (18): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى
61	جدول (19): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى
63	جدول (20): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى
64	جدول (21): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى
65	جدول (22): موقف الإطار من بعض القضايا
77	جدول (23): الألوان الدالة على المستويات اللغوية في الإطار المرجعي
107	جدول (24): نموذج سو بيرز لتتبع تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين
108	جدول (25): نموذج (2) لتتبع مهارات القرن الحادي والعشرين
110	جدول (26): نموذج لمصفوفة التوافق بين مخرجات التعلم والمحتوى وإستراتيجيات التدريس والتقويم
176	جدول (27): الفرق بين الاختبار الإلكتروني، واختبار الورقة والقلم
232	جدول (28): مثال لإحدى أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى

فهرس الأشكال

الصفحة	الشكل
30	شكل (1): مرتكزات بناء الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
46	شكل (2): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في عنوان الإطار المرجعي
47	شكل (3): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المفاهيم المستخدمة في الإطار
48	شكل (4): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في أهداف الإطار
49	شكل (5): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستهدفين من الإطار
50	شكل (6): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
51	شكل (7): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
52	شكل (8): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في معايير اختيار المفردات
53	شكل (9): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في الهيكل العام للإطار ومكوناته
54	شكل (10): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
56	شكل (11): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في معايير اختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها
57	شكل (12): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
59	شكل (13): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
60	شكل (14): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

الصفحة	الشكل
62	شكل (15): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
63	شكل (16): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
64	شكل (17): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
72	شكل (18): أحد النماذج التشعبية لمستوى الاستخدام الأولي للغة
72	شكل (19): أحد النماذج التشعبية للمستويات -مجتمعة-
73	شكل (20): مستويات الكفاءة اللغوية وفقاً لإرشادات ACTFL
75	شكل (21): المستويات الرئيسة والفرعية وفق الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
77	شكل (22): العلاقة بين المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
78	شكل (23): واصفات مستويات تعليم اللغة العربيّة في ضوء الإطار المرجعي
117	شكل (24): معايير بناء برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
144	شكل (25): العلاقة بين مدخل التدريس والإستراتيجية والطريقة والأسلوب
163	شكل (26): العلاقة بين السؤال والاختبار والقياس والتقييم والتقويم
178	شكل (27): خطوات تصميم الاختبار اللغوي الإلكتروني
296	شكل (28): مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى
299	شكل (29): مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، وفقاً لمتطلبات التعليم اللغوي
303	شكل (30): المعايير العامة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى

تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الكريم، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

ففي إطار توجيهات القيادات الخليجية الرشيدة للنهوض باللغة العربية، ونظرًا لما يشهده العصر الحاضر من تطور في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تطورًا ملموسًا في الآونة الأخيرة، وأصبح الاهتمام بتعليمها أمرًا غايةً في الضرورة؛ لمواكبة المتغيرات المعاصرة، والتي تراعي التنوع في المحتوى اللغوي، الذي يتضمن مهارات اللغة وعناصرها، وما يتضمنه من موضوعات تاريخية وثقافية وأدبية قديمة تتعلق بتعزيز الهوية الوطنية؛ لذا فقد اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم، أعضاء المؤتمر العام بمكتب التربية العربي لدول الخليج برنامج "الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تأليف - تعليم - تدريب)"، كأحد مشروعات مبادرة تطوير سياسات تعليم اللغة العربية، ضمن خطة برامج المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج- أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج- للدورة (2021/2022م)؛ وذلك تحقيقًا لهدف المركز في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة.

حيث يُركّز هذا البرنامج على إعداد إطار عام لمعايير تأليف وتعليم وتدريب مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، لإبراز أهم السمات والمواصفات التي يجب توافرها في إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكيفية بنائها على أسس علمية محدّدة، وتوضيح آليات تقويم هذه المناهج على ضوء المعايير العلمية الحديثة.

وتأتي أهمية هذا البرنامج في رصد التجارب العالمية والعربية في مجال معايير تأليف وتعليم وتدريب مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحليل منطلقات هذه التجارب وأهدافها، وإجراءاتها، وما أسفرت عنه من نتائج؛ للإفادة منها في بناء الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

كما يسعى البرنامج إلى تلبية الضرورات الملحة لوجود مناهج ذات معايير تم بناؤها طبقًا لأفضل الممارسات الدولية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطوير محتوى مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة العالمية، وكذلك في ضوء أفضل المعايير والممارسات العالمية، وتعرّف المواصفات المعيارية التي ينبغي أن تتّصف بها مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مجال الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وإستراتيجياته، والوسائل التعليمية وتقنياتها، والأنشطة التعليمية، وإستراتيجيات التقويم.

وتنفيذاً لهذا البرنامج أعدَّ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج خطةً لضمان تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوة؛ وذلك من خلال نشاطات وآليات تنفيذه، والتي تضمنت: مراجعة نواتج برامج مكتب التربية العربي وأجهزته في تعليم وبناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاطّلاع على أفضل الممارسات والتجارب الإقليمية والعالمية الحديثة في بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاطّلاع على الدراسات التي تمحورت حول المواصفات المعيارية لتطوير مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة جمع الوثائق والأطر والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراجعتها وكتابة أدبيات الدراسة ومنهجيتها؛ ومن ثمَّ إعداد الدراسة وتحكيمها ورصد النتائج وتوصياتها ومقترحاتها. وقد تكوّن فريق عمل المشروع من مشرف عام، وفريق إعداد، وفريق استشاري، ومجموعة من المحكمين، كما يأتي:-

المشرف العام:

د/ عيسى صالح الحمادي (مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - الشارقة).

رئيس فريق العمل، والباحث الرئيس:

أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي (أستاذ تعليم اللغة العربية بجامعة أسيوط - مصر).

الباحثون:

- أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي (جامعة أسيوط - مصر).

- أ.د/ صالح عياد الحجوري (جامعة الملك عبد العزيز - السعودية).

- أ.د/ مجدي حاج إبراهيم (الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا).

- د/ هناء حسني علي إبراهيم (جامعة أسيوط - مصر).

- د/ مصطفى عرابي عزب محمود (جامعة القاهرة - مصر).

- د/ علي محمد الغامدي (جامعة أم القرى - السعودية).

- د/ عبيد الله عبد الله الفايزي (وزارة التعليم - السعودية).

- د/ هالة حبش (مؤسسة رؤية للتعليم والتدريب - أمريكا).

- د/ هنيء محلية الصحة (جامعة مالانج الحكومية - إندونيسيا).
- أ/ طلعت ناجح طلعت إسماعيل (وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان).
- د/ وائل مطر الحربي (جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز - السعودية).
- د/ ناصر إبراهيم الراجح (وزارة التعليم - السعودية).
- د/ علي عبد الله (جامعة أبوجا - نيجيريا).

اللجنة الاستشارية:

- أ.د/ محمود كامل الناقة (جامعة عين شمس - مصر).
- أ.د/ إيمان أحمد هريدي (جامعة القاهرة - مصر).
- أ.د/ حسن عبد الحميد بخاري (جامعة أم القرى - السعودية).

المحكمون والمراجعون:

287 من الخبراء والمختصين والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الأسماء مدونة في ملحق 2 لمن استوفى البيانات المطلوبة).

التنسيق والمتابعة:

- أ. عادل محمد وهيب (رئيس قسم البرامج في المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج).
- أ. بثينة محمد ملقط (منسقة برامج).

وختامًا... فإنه من دواعي سرورنا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى المشرف العام على المشروع الدكتور/ عيسى صالح الحمادي، مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة، وإلى رئيس فريق عمل الدراسة الأستاذ الدكتور/ علي عبد المحسن الحديبي (أستاذ تعليم اللغة العربية بجامعة أسيوط- مصر) على ما قدّمه من جهود في وضع التصوّر الأولي للعمل ومتابعة إنجازه مع بقية فريق العمل، وإلى جميع الباحثين واللجنة الاستشارية والمحكمين. كما نتقدم بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز على جهودهم ومتابعتهم لإنجاز الدراسة، والشكر موصول إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج على تحكيم الدراسة وضبطها، وإلى كل مَنْ أسهم في إنجاز هذا البرنامج وصولاً إلى تحقيق مخرجاته ونواتجه المتمثلة في إعداد الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، متطلّعين إلى تفعيل هذا الإطار والاستفادة منه من خلال ذوي الاختصاص والمعنيين في إدارات المناهج وأقسام اللغة العربية والمعنيين بإعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها؛ ليسهم البرنامج في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.

والله وليّ التوفيق،

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة

مقدمة الإطار:

جاءت فكرة وضع هذا الإطار ليكون مرجعاً لمن أراد التأليف أو التعليم أو التدريب في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، بحيث يكون العمل مبنياً على أسس علمية قوية، ومخططاً له تخطيطاً جيّداً، وبما يواكب التوجهات العلمية العالمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية/ الثانية، وللتقليل قدر الإمكان من الاجتهادات الشخصية التي تحاول أن تقدم أعمالاً في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، دون الاستناد إلى أسس ومعايير علمية. بالإضافة إلى ما سبق، فإن هناك حاجة لوضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ لعدة أسباب؛ أهمها:

- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، تلك اللغة التي ينطق بها عدد لا يُستهان به على مستوى العالم، بالإضافة إلى زيادة الإقبال على تعلمها لأسباب متنوعة، ودوافع مختلفة، ومن المتفق عليه أن لكل لغة خصائصها وطبيعتها وثقافتها، وما ينطبق على تعليم لغة أجنبية ليس شرطاً أن ينطبق على لغة أخرى.

- ضرورة تحديد الأطر العامة لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ومستوياتها المعيارية، وإجراءات التدريس، ووسائل التقويم وأساليبه، بالإضافة إلى المتطلبات الرئيسة لتصميم المواد التعليمية.

- المساهمة في سدّ الفراغ العلميّ في الميدان نظراً لعدم وجود تجربة عربية لوضع إطار لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى (باستثناء التجربة التي قدمها الأستاذ الدكتور علي مذكور -رحمه الله-، وما عليها من ملحوظات)، بالإضافة إلى مواكبة التجارب المشهورة لوضع أطر لتعليم اللغات الأجنبية التي من أشهرها تجربة الاتحاد الأوروبي (CEFR)، وكذلك جهود المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL).

ولإعداد الإطار الحالي روجعت المساهمات العلمية التي تناولت بناء وثائق المنهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ومعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، والمصفوفات المقترحة، ومعايير جودة برامج التدريب في المجال، بالإضافة إلى الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.

وقد قُسم الإطار إلى ثلاثة مكوّنات رئيسة:

- التأليف: ويُعرض فيه ما يتعلّق بإعداد محتوى برامج ومناهج وسلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

- التعليم: ويُعرَض فيه ما يرتبط بالعملية التعليمية وَمَنْ يقوم بها (المعلم)، وما يتعلّق بإستراتيجيات التدريس والأنشطة والتدريبات، والمستويات المعيارية للمعلّم.
- التدريب: ويُعرَض فيه ما يتعلّق بتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها، ومعايير جودة هذه البرامج.

وتناول الجزء الأخير من الإطار بعض الأمور المهمة في المجال؛ تمثلت في: توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، وتعليم اللغة العربية للأطفال، ولذوي صعوبات التعلم، ولذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد رُتِبَت مكوّنات الإطار ومحتوياته ترتيباً منطقيّاً؛ حيث إنّ العملية التعليمية -أيّاً كانت- تبدأ بوجود محتوى علمي مطلوب تقديمه إلى المتعلّمين (وهو ما يحدث في مرحلة التأليف)، وهذا المحتوى يُقدّمه أحدُ المعنّيين (المعلم) الذي من المفترض أن يتمكّن من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم (التعليم)، وعندما تظهر مستجدّات في العلم أو التعليم فلا بدّ أن يكون هناك تنمية مهنيّة مستمرة تحدّث من خلال البرامج التي تُقدّم ذلك (التدريب).

ولإعداد الإطار وفق أعلى متطلبات التميز، رُوّعي عند اختيار فريق العمل من الباحثين والمحكّمين والمستشارين أن تكون تخصصاتهم وخبراتهم متنوعة بما يخدم الهدف العامّ للإطار؛ فجاءت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، واللغويات التطبيقية، والأدب والبلاغة، والمناهج وطُرُق التدريس، والتدريب، والشريعة الإسلامية، كما عقد فريق العمل ورشة عمل دولية حضرها (287) مشاركاً لهم خبرات متنوعة لإبداء رأيهم حول مكوّنات الإطار.

ويشير فريق الإعداد إلى أن هذا الإطار في صورته الحالية صالحة للاستخدام بناءً على خبرة المُشاركين في إعدادهِ، وهي صورة قابلة للتطوير والتحسين المستمر؛ بحيث تُعالج جوانب القصور، وتُعزّز جوانب القوة، وتتابع التطورات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

وقد حرص الفريق على صياغة الإطار بأسلوب يناسب العاملين في ميادين تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى من معدي المناهج، والمعلمين، والباحثين، والمدرّبين؛ كما يتوافق ذلك مع عنوان الإطار الذي يتضمن التأليف والتعليم والتدريب.

وبعد أن انتهى هذا الإطار، لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر لله أولاً وآخرًا على توفيقه وعونه لإتمام هذا العمل، ثم أثنّي بالشكر الجزيل للمركز التربوي للغة العربية بدُول الخليج على تبنيهِ فكرة تنفيذ هذا الإطار ونخص بالشكر سعادة الدكتور عيسى صالح الحمادي مدير المركز، كما لا يفوتني أن أتقدّم بالشكر للزملاء الباحثين الذين شاركوا في تنفيذ بعض أجزاء هذا

الإطار؛ فقد بذلوا جهداً يُذكر فيُشكر، وكذلك الزملاء من الخبراء والباحثين والمُعَلِّمين الذي حضروا ورشة العمل الدوليّة التي عُرض فيها مُكوّنات الإطار وفكرته العامّة، وأبدّوا رأيهم فيها، ولا ننسى الشكر لكل مَنْ قدّم دعمًا أو نصيحةً أو توجيهًا كان له أثرٌ في ظهور هذا الإطار في شكله الحالي.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

أ.د. علي عبد المحسن الحديبي

أستاذ تعليم اللُّغة العربيّة

رئيس فريق العمل، والباحث الرئيس

elhudaybi@yahoo.com

1

الفصل الأول

الهيكل العام للإطار المرجعيّ لتعليم
اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى

الفصل الأول

الهيكل العام للإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يعرض هذا الفصل فكرة عامة عن الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من حيث: أهميته، ومكوناته، وأهدافه، والمستهدفون منه، ومركزات بنائه، ومرجعيات إعدادة، والإجراءات التي اتبعت عن إعدادة، ونظراً لأن فريق العمل عقد ورشة دولية مع الخبراء والمختصين والباحثين حول مكونات الإطار، فكان من المهم عرض بعض التفاصيل عن حاضري هذه الورشة، ورأيهم حول الإطار المرجعي، وقد ختم هذا الفصل بعرض موقف الإطار من بعض القضايا، ومعايير اختيار فريق العمل، وصلاحيات الإطار للتطبيق.

وفيما يأتي عرض لهذه النقاط:

أهمية الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

للغة العربية مكانة كبيرة بين اللغات؛ إذ إنها إحدى اللغات الست التي تُكتب بها إصدارات الجمعية العامة للأمم المتحدة، وهذه المكانة ليست وليدة العصر الحديث، بل إن الواقع -في الماضي والحاضر- يشهد بمكانة اللغة العربية منذ القدم، ويظهر ذلك من خلال عدة أمور، أهمها المفردات العربية الموجودة في كثير من اللغات، بالإضافة إلى كتابة عدة لغات بالحرف العربي.

وهذه المكانة دفعت كثيرين من الناطقين بلغات أخرى إلى تعلّم اللغة العربية؛ لأسباب متنوعة، ودوافع شتى، من أهمها الأسباب والدوافع الدينية، والسياسية، والاقتصادية، والسياسية، والاستخباراتية، والرياضية، وعلى الرغم من اختلاف درجة وأهمية وقوة كل سبب أو دافع، إلا أنها تؤدي -مجتمعة- إلى حقيقة واحدة؛ هي زيادة الإقبال على تعلّم اللغة العربية من قبل الناطقين بلغات أخرى، وهذا يتطلب من القائمين عليها بذل ما في وسعهم لتحقيق أقصى ما يمكنهم من أهداف؛ خدمةً للدين الإسلامي، وخدمةً للغة العربية نفسها؛ حيث إن انتشار اللغة بين عدد كبير من البشر يزيدها قوةً إلى قوتها.

بالإضافة إلى ما سبق فهناك توسّع في البرامج الأكاديمية التي تستهدف إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذه البرامج كثيرة على مستوى الدبلوم، وقليلة على مستوى البكالوريوس أو الليسانس، كما ظهرت برامج دراسات عليا (على مستوى الدبلوم العالي، أو الماجستير، أو الدكتوراة) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وَمَنْ يتابع الإصدارات الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى يجد أن هناك كثرة في عدد المناهج والبرامج والسلاسل والكتب التعليمية التي ظهرت مؤخراً، منها ما أُنتج داخل الدول العربية، ومنها ما أُنتج خارجها، وهذه الإصدارات وإن اتفقت في الهدف منها إلا أن هناك تفاوتاً كبيراً في مستواها وبنائها؛ حيث إنَّ عددًا لا يُستهان به من هذه الإصدارات أعدّه غير مختصين في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وكان إنتاجهم معتمداً على الاجتهادات الشخصية أكثر من المعايير العلمية.

والأمر نفسه يتكرر عندما نتابع الدورات التدريبية التي تُقدّم لتأهيل مُعلّمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، أو تصميم مواقع على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، أو تطبيقات تعليمية على الجوّال، فإن كثيراً منها أُعدّ وفقاً لاجتهاد شخصي أو لغرض ربحي، ممّا يتطلب وجود إطار مرجعي للأفراد أو الجهات التي تعتني بإعداد مناهج تعليم اللغة العربية، وتقديمها بشكل دقيق يُحقّق الأهداف والنواتج المأمولة، وإعداد مُعلّميها.

من هنا جاءت فكرة وضع هذا الإطار ليكون مرجعاً لمن أراد التأليف أو التعليم أو التدريب، بحيث يكون العمل في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى مبنياً على أسس علمية دقيقة، ومخططاً له تخطيطاً جيّداً.

وتظهر أهمية الإطار المرجعي الحالي من منطلق أهمية تعليم اللغة العربية ونشرها للجاليات غير العربية، سواء داخل البلدان العربية أم خارجها، بحيث يتم العمل على أسس علمية تواكب التوجّهات العلمية العالمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية/ الثانية، وللتقليل قدر الإمكان من الاجتهادات الشخصية التي تحاول أن تُقدّم أعمالاً في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، دون الاستناد إلى أسس ومعايير علمية.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن هناك حاجة لوضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ لعدة أسباب؛ أهمها:

- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، تلك اللغة التي ينطق بها عدد لا يُستهان به على مستوى العالم، بالإضافة إلى زيادة الإقبال على تعلّمها لأسباب متنوعة، ودوافع مختلفة، ومن المتفق عليه أن لكل لغة خصائصها وطبيعتها وثقافتها، وما ينطبق على تعليم لغة أجنبية ليس شرطاً أن ينطبق على لغة أخرى.

- ضرورة رُصد المتطلّبات الرئيسة لتأليف مناهج ومواد تعليم اللغة العربية، ووضع المعايير الخاصة بتأليف هذه المناهج بما يحقق نواتج التعلّم المستهدفة، ويتوافق مع احتياجات المتعلّمين ودوافعهم.

- أهمية تحديد الأطر العامة لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومستوياتها المعيارية، وإجراءات التدريس، ووسائل التقويم وأساليبه، بالإضافة إلى المتطلبات الرئيسة لتصميم المواد التعليمية.
- الحاجة إلى تحديد المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بما يتوافق مع المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، والعمل على تدريبهم عليها وفق معايير جودة البرامج التدريبية.
- المساهمة في سد الفراغ العلمي في الميدان؛ نظراً لعدم وجود تجربة عربية لوضع إطار لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (باستثناء التجربة التي قدّمها الأستاذ الدكتور علي مذكور -رحمه الله-، وما عليها من ملحوظات) ومواكبة التجارب المشهورة لوضع أطر لتعليم اللغات الأجنبية التي من أشهرها تجربة المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL)، وتجربة الاتحاد الأوروبي (CEFR).

مكونات الإطار:

بعد مراجعة المساهمات العلمية التي قدّمت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من وثائق المنهج، أو المصفوفات المقترحة، أو المعايير التي قدّمت للمحتوى أو للمعلم، أو الأطر المرجعية التي قدّمت سابقاً، تكوّنت الفكرة العامة للإطار بحيث تغطي المكونات اللازمة للعاملين في الميدان، وبناءً عليه قُسم الإطار إلى ثلاثة مكونات رئيسة:

- **التأليف:** ويعرض فيه ما يتعلّق بإعداد محتوى برامج ومناهج وسلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- **التعليم:** ويُعرض فيه ما يرتبط بالعملية التعليمية تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً.
- **التدريب:** ويُعرض فيه ما يتعلّق بالمستويات المعيارية للمعلم، وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.

وتناول الجزء الأخير من الإطار بعض الأمور المهمة في المجال؛ هي: توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعليم اللغة العربية للأطفال، ولذوي صعوبات التعلم، ولذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد رُتبت هذه المكوّنات ترتيبًا منطقيًا؛ حيث إن العِلْمِيَّة التعليميَّة -أيًا كانت- تبدأ بوجود محتوى علمي مطلوب تقديمه إلى المتعلّمين (التأليف)، وهذا المحتوى يقدمه أحد المعنّيين (المعلم) الذي من المفترض أن يتمكّن من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم (التعليم)، وعندما تظهر مستجّدات في العلم أو التعليم فلا بد أن يكون هناك تنمية مهنيّة مستمرة تحدث من خلال البرامج التي تُقدّم ذلك (التدريب).

أهداف الإطار:

- بناءً على المكوّنات الرئيسة للإطار، فإنّه يهدف إلى تحديد ما يأتي:
- المستويات اللّغويّة (الرئيسة، والفرعيّة) لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - المستويات المعيارية ومؤشّرات الأداء الدالّة عليها لكل مستوى من مستويات تعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - معايير اختيار المفردات اللازمة لكل مستوى لّغويّ.
 - معايير اختيار إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها.
 - معايير اختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللّغويّة المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - معايير اختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - المستويات المعيارية للبرامج التدريبيّة لمُعَلِّمي اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - المستويات المعيارية لتوظيف التقنيّة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إجراءات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى للفئات الأولى بالاهتمام (الأطفال - ذوي الإعاقة السمعية - ذوي الإعاقة البصريّة - ذوي صعوبات التعلّم).

المستهدفون من الإطار:

- يستهدف الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كلاً من:
 - المسؤولين عن مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء داخل البلاد العربية أم خارجها.
 - الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - مُصممي الكتب التعليمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - المعنيين بتوظيف التقنية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - مُصممي اختبارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سواء تلك الخاصة بتحديد المستوى، أم الاختبارات المرحلية، أم اختبارات الكفاءة... إلخ.
 - مُقدمي البرامج التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - كل مَنْ له علاقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وليس من الفئات التي ذُكرت سابقاً.

المفاهيم المستخدمة في الإطار:

من المعروف أن هناك عددًا كبيرًا من المصطلحات التي تُستخدم في التخصصات جميعها، وقد يكون هناك اتفاق أو اختلاف حول مصطلح أو أكثر حتى بين أهل الاختصاص نفسه؛ لذلك فإن الإطار يلتزم باستخدام المصطلحات الواردة فيه، وفقًا للمدوّن أمام كل مصطلح، دون الدخول في تفاصيل استخدامها لدى الآخرين، أو الاختلافات التي تكون حولها.

الدلالة	المصطلح
وثيقة تُحدّد المتطلّبات الرئيسة المطلوبة لإعداد مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واتباع أفضل السبل في تقديمها للمُتعلمين، وما يتطلبه ذلك من إعداد المعلمين وتدريبهم.	- الإطار المرجعي:
مجموعة من الإجراءات المنظّمة التي تستهدف تنمية مهارات اللغة العربية وعناصرها وما يرتبط بها من جوانب ثقافية لدى فرد أو أفراد لغتهم الأصليّة ليست اللغة العربيّة لفهم نظامها وثقافتها، واستخدامها استخدامًا صحيحًا في المواقف المختلفة. ومصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) هو المصطلح المستخدم في هذا الإطار، ويرى الفريق أنّه أولى في الاستخدام من غيره، مع عدم الإنكار على مَنْ يستخدم غيره من المصطلحات.	- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

المصطلح	الدلالة
- "إمتاع"	مجموعة حروف تشير إلى اختصار (الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية) هكذا: إ = الإطار. م = المرجعي. ت = لتعليم. ا = اللغة. ع = العربية. كما يشير هذا الاختصار (إمتاع) إلى أحد الأهداف التي يسعى الإطار الحالي إلى تحقيقها؛ وهو أن يكون تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ممتعاً في مراحله جميعاً، ومستوياته اللغوية كافة.
- المستويات اللغوية:	تدرج يُوزع عليه متعلمو اللغة بناءً على يمتلكه كل متعلم من مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية. وفي هذا الإطار يُوزع المتعلمون على أربعة مستويات رئيسة، مقسمة إلى عشرة مستويات فرعية.
- مستوى التهيئة:	المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها تمييز اللغة العربية عن غيرها من اللغات، واستخدام تعبيرات يومية مألوفة، وجمل بسيطة تلبي احتياجاته اليومية، إرسالاً واستقبالاً.
- مستوى الكفاية:	المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها إرسال واستقبال رسائل لغوية تدور حول موضوعات مألوفة لديه، والتعبير عن مجالات الاهتمامات الشخصية، ويعبر عن رأيه في العديد من الموضوعات.
- مستوى التمييز:	المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها فهم نطاق واسع من النصوص الطويلة التي تُناقش موضوعات متنوعة، وإدراك المعاني الضمنية داخلها، ويعبر عن رأيه حول الموضوعات المتنوعة بتلقائية وطلاقة وصحة لغوية.
- مستوى الفصاحة:	المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها فهم كل النصوص التي يستمع إليها أو يقرأها، والتعبير عن رأيه بلغة صحيحة خالية من الأخطاء، وتذوق النصوص الأدبية، ومعرفة قدر كافٍ من التراث العربي الفصيح (نثراً وشعراً).



المصطلح	الدلالة
المستويات الفرعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى: 1ع يدل على التهيئة 1 2ع يدل على التهيئة 2 3ع يدل على الكفاية 1 4ع يدل على الكفاية 2 5ع يدل على الكفاية 3 6ع يدل على التميز 1 7ع يدل على التميز 2 8ع يدل على التميز 3 9ع يدل على الفصاحة 1 10ع يدل على الفصاحة 2	المستويات العشرة التي انبثقت عن المستويات الأربعة الرئيسة، واختير للدلالة على كل مستوى فرعي حرف (ع) الذي يشير إلى حرف العين كلمة (عربي)، كما أنه يتوافق مع ما فعله الخليل بن أحمد الفراهيدي عند تسمية معجمه (العين) وهو أول معجم في اللغة العربية، وقد رتبته وفقاً لمخارج الحروف، وكانت عنده تبدأ بالعين. وقد اتخذ الإطار الاختصارات الآتية للإشارة إلى المستويات الفرعية:
مهارات اللُّغة:	الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بها من مهارات تفكير، وتقسُّم إلى مهارات استقبال أو تلقِّي (الاستماع- القراءة)، ومهارات إرسال أو إنتاج (التحدُّث- الكتابة).
عناصر اللُّغة:	الأصوات، والمفردات، والتراكيب، وما يرتبط بها من دلالة.
الجوانب الثقافية:	مجموعة العادات والتقاليد والقيَم وما يرتبط بها من جوانب ماديَّة أو غير ماديَّة تعكس ما يخصُّ مجموعة من الأفراد عن غيرهم. وفي هذا الإطار تتمثَّل الجوانب الثقافيَّة في: - الثقافة المحليَّة (للمتعلم ومكان تقديم اللغة). - الثقافة العربيَّة. - الثقافة الإسلاميَّة. - الثقافة العالميَّة. - الثقافة العامَّة.
مهارات التواصل اللُّغوي:	مجموعة من الأداءات المرتبطة بمهارات اللُّغة وعناصرها والجوانب الثقافيَّة التي تمكِّن الفرد من فهم الآخرين وإفهامهم بشكل صحيح ودقيق.
الأصوات (الصوت اللُّغوي):	الأثر الناتج عن الجهاز النطقي للإنسان، وله مخارجٌ محددة، وصفات تميِّزه عن غيره.

المصطلح	الدلالة
- المفردات:	لفظ مستقل دالّ بالوضع تقديرًا أو تحقيقًا، وله وظيفة معينة في تركيب الجملة، وترجع -في الغالب- إلى أصول ثلاثة: اسم، وفعل، وحرف.
- التراكيب:	ائتلاف أكثر من مفردة للدلالة على معنى محدّد، وقد تكون بعض هذه المفردات ظاهرة أو مستترة أو مُقدّرة.
- الاستماع:	تلقي الأذن للذبذبات الصوتيّة، والانتباه إليها؛ لتعرفها وفهم مضمونها والتفاعل معها، وإظهار الاستجابة المناسبة.
- التحدّث:	ما يصدر عن الإنسان من أصوات تراعي قواعد اللّغة، وضوابط لغة الجسم ليعبر بها عن أهدافه أو احتياجاته أو رغباته.
- القراءة:	تتبع الرموز المطبوعة مع إمكانية النطق بها أو عدمه؛ لتعرفها وفهم مضمونها والتفاعل معها، وإظهار الاستجابة المناسبة.
- الكتابة:	إنتاج رموز مرسومة أو مصورة تراعي قواعد اللغة للتعبير عن أهداف الفرد أو احتياجاته أو رغباته.
- البلاغة:	التعبير عن مجمل عواطف الإنسان وأفكاره وخواطره وآرائه بلغة فصيحة مُطابقة لمقتضى الحال بحسن بيان وقوة تأثير وبأرقى الأساليب.
- معلم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغات أخرى:	الشخص المسؤول عن نقل المعارف والمهارات والقيّم المضمّنة في أي برنامج تعليمي مُقدّم للأفراد الذين لغتهم الأصليّة ليست اللّغة العربيّة؛ لتمكينهم من فهم النظام اللّغويّ والمعاني الثقافيّة، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها (الحديبي، 2016، 578).
- تقنيات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغات أخرى:	التطبيق المنهجيّ المنظّم لكل حصاد المعرفة العلميّة في مجال مستحدثات الأجهزة والبرامج والأدوات لتنمية مهارات الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بذلك من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ودلالة.
- وثيقة منهج اللّغة العربيّة للناطقين بلُغات أخرى:	خطة مكتوبة يقوم عليها منهج اللّغة العربيّة للناطقين بلُغات أخرى، وتشكل إطاراً عامّاً يتضمّن أسس بناء المنهج ومرتكزاته ومبررات بنائه، ومعايير تنفيذه وتقويمه وتطويره، ومواصفات الموادّ التعليميّة، والمعايير المهنيّة للقائمين عليه.
- المستويات المعيارية:	جُمّل وصفيّة تُحدّد ما ينبغي أن يمتلكه المتعلّم، ويكون قادراً على أدائه، وتُقسّم إلى مجموعة من النقاط المرجعيّة، وكل نقطة مرجعيّة تُقسّم إلى مجموعة من مؤشّرات الأداء الدالّة عليها.
- إستراتيجيّات التدريس:	الإجراءات التي تُستخدم لنقل المحتوى اللّغويّ وما يتضمّنه من معارف ومهارات وقيّم وجوانب ثقافيّة إلى المتعلّمين؛ لتحقيق النواتج المطلوبة.

المصطلح	الدلالة
- التقويم اللُّغوي:	الإجراءات التي يمكن من خلالها تعرُّف نقاط القوة والضعف في مهارات الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب، وجوانب ثقافية، واتخاذ القرارات المناسبة لتعزيز جوانب القوة، والتعديل والتطوير المستمر لجوانب القصور.
- محتوى منهج اللغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:	مجموع الخبرات التعليميَّة والحقائق والمعلومات المستمدَّة من مهارات اللغة العربيَّة وعناصرها وخصائصها وثقافتها التي يُراد إكسابها لتعلُّمي اللغة العربيَّة الناطقين بلُغاتٍ أخرى؛ بهدف تحقيق نموهم اللُّغويِّ الشامل في ضوء الأهداف المحددة.
- البرنامج التدريبي:	منظومة تتكوَّن من عدة عناصر أهمها المخرجات والمحتوى والإستراتيجيات والوسائل والأنشطة والتقويم، تُقدِّم لفرد أو مجموعة أفراد بهدف تنمية بعض المعارف والمهارات والقيِّم والاتجاهات لديهم من خلال وحدة أو أكثر، وتُقسَّم كل وحدة إلى جلسة أو أكثر، مع التركيز على جوانب التطبيق والمهارات أكثر من المعارف والمعلومات.
- مؤسَّسات تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:	الجهات التي يلتحق بها فرد أو مجموعة من الأفراد لدراسة مهارات اللغة العربيَّة وعناصرها، وما يرتبط بها من جوانب ثقافية، وقد تُقدِّم برنامجًا واحدًا أو أكثر، وقد تُقدِّم المستويات جميعها أو بعضها، وقد تكون حكوميَّة أو غير حكوميَّة.

مرتكَزات بناء الإطار:

يرتكز الإطار على سبعة محاور رئيسة، تبدأ من عناصر اللغة، وتنتهي بتحقيق أحد أهم وظائف اللغة؛ وهو التواصُل اللُّغوي، وهذه المحاور هي:

- عناصر اللغة من (الأصوات - المفردات - التراكيب - الدلالة).

- المهارات اللُّغويَّة الأربع (الاستماع - التحدُّث - القراءة - الكتابة).

- أبعاد الثقافة (المحلِّيَّة - العربيَّة - الإسلاميَّة - العالميَّة - العامَّة).

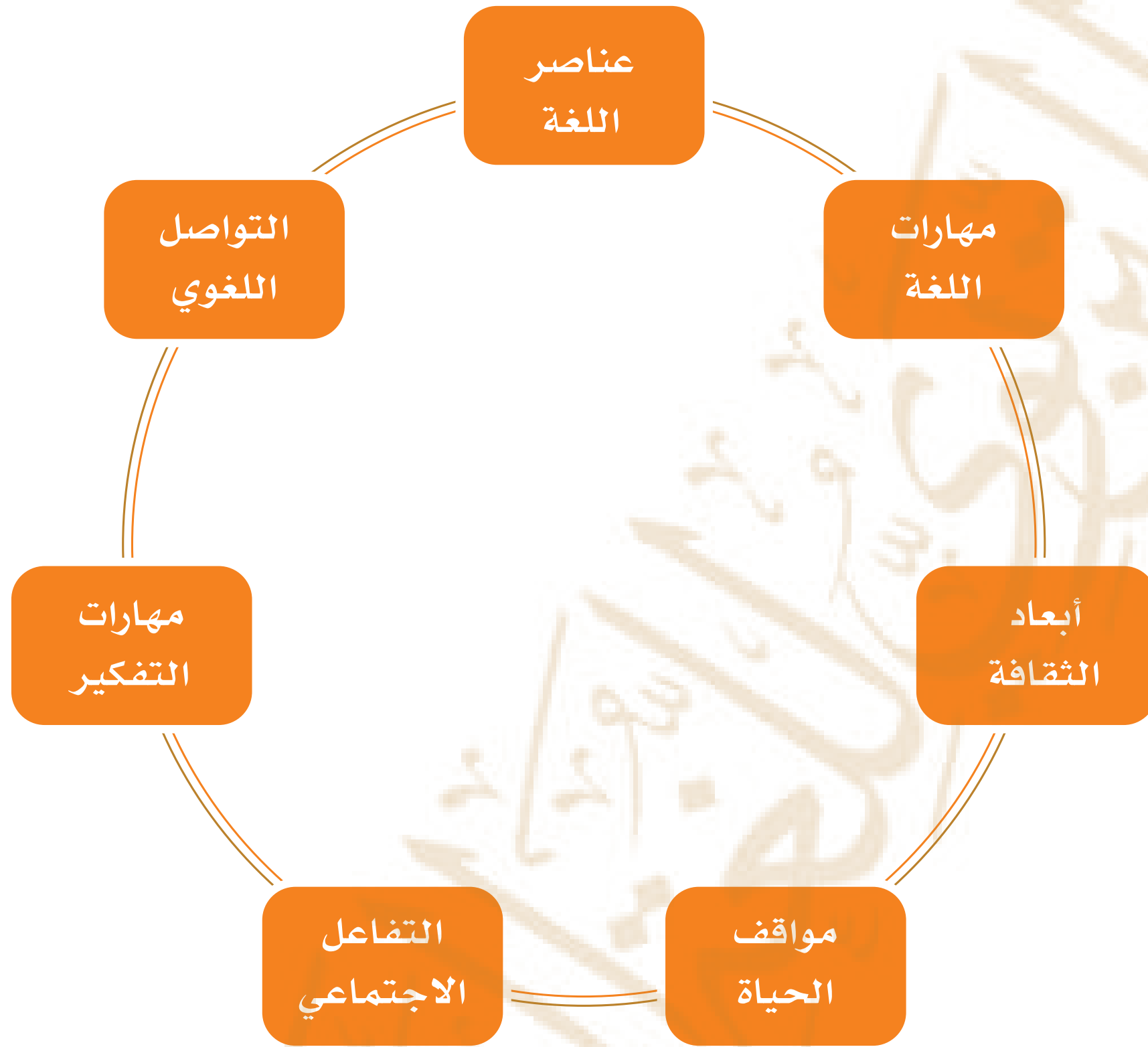
- مواقف الحياة: بتنوعها وتعددتها.

- التفاعل الاجتماعي.

- مهارات التفكير الرئيسة وما يرتبط بها من مهارات فرعيَّة.

- التواصُل اللُّغوي.

وهذا ما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (1): مرتكزات بناء الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

إن اللغة ذات طبيعة مهارية؛ لذا ركّز الإطار على مهارات اللغة الرئيسة الأربع؛ حيث إن المستهدف من تعليم أي لغة وتعلمها هو تنمية هذه المهارات؛ لصعوبة وجود تعليم لغوي فاعل من دون تنمية مهارات الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، كما أن هذه المهارات ترتبط ببعضها بعضاً، وتؤثر كل منها في الأخرى.

ويحتاج الإنسان كي يتقن هذه المهارات إلى الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والدلالة؛ فعلى سبيل المثال: يصعب أن يتحدّث الفرد جيداً إلا إذا تمكّن من نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً ومناسباً، وامتلك عدداً من المفردات التي تجعله قادراً على التعبير عن نفسه بشكل صحيح، وهذه المفردات يتم صوغها في تراكيب صحيحة لغوياً، وتتوافق مع الزمان والمكان والأشخاص الذين يتحدث إليهم.

وهذا ينطبق على بقية المهارات، وإن اختلفت درجة تأثير كل عنصر من عناصر اللغة في هذه المهارات.

ونظرًا إلى أن اللغة تعكس ثقافة أبنائها، فقد تم التركيز في هذا النموذج التطبيقي على الدوائر الثقافية التي يعكسها التعلم اللغوي، والتي تتمثل في الأبعاد الآتية: البعد المحلي - البعد العربي - البعد الإسلامي - البعد العالمي - البعد العام.

كذلك يتعرض المتعلم إلى المواقف التي يحتاج فيها إلى بعض المهارات اللغوية العامة، ومنها بعض المواقف التي يحتاج فيها بعض المهارات اللغوية الخاصة؛ فمثلاً: المهارات اللغوية المطلوبة عند التسوق، تختلف عن المهارات المطلوبة في عند التعامل مع الطبيب، وكذلك تختلف عن المهارات اللازمة لدراسة تخصص بعينه باللغة العربية.

ويحتاج متعلم اللغة إلى استخدام ما تعلّمه وتطبيقه في مواقف الحياة المتنوعة، سواء في مواقف عامة، أو مواقف خاصة، وهذه المواقف يحدث فيها نوع من التفاعل الاجتماعي كي تنمو المهارات اللغوية وتتطور، فهناك أمور مهمة للتمكن من اللغة: الملكة اللغوية، والتعلم الفاعل، والممارسة التطبيقية، وتبقى الممارسة التطبيقية في مواقف التفاعل الاجتماعي أمراً في غاية الأهمية؛ نظراً إلى أنها تمثل التطبيق الفعلي لما يمتلكه الفرد من ملكة لغوية، وما اكتسبه من خلال التعلم اللغوي، وهذا الإطار يقترح توفير مواقف تفاعل اجتماعي لتطبيق التعلم اللغوي في كثير من المؤشرات التي تُعرض في هذا الإطار.

كما أن هناك علاقة قوية تربط بين اللغة، ومهارات التفكير، لدرجة أن هناك مَنْ يرى أن التفكير مهارة لغوية خامسة تُضاف إلى المهارات الأربع المتعارف عليها، وبعيداً عن الجدل الذي دار حول كون التفكير مهارة لغوية أو لا، فإنه لا يمكن إنكار العلاقة القوية التي تربط اللغة بالتفكير، وهذا ما أُشير إليه في أدبيات تعليم اللغة وعلم اللغة النفسي، وعلم النفس اللغوي، وغيره، وقد رُوعي تضمين مهارات التفكير في هذا الإطار، من خلال التركيز على مهارات اللغة الناقدة والإبداعية، ووضع معايير خاصة بهذه المهارات.

إن ممارسة مهارات اللغة وعناصرها مع مراعاة الجوانب الثقافية في مواقف الحياة المتنوعة والتفاعل الاجتماعي بشكل دقيق مع توظيف مهارات التفكير اللازمة لفهم الآخرين وإفهامهم يسهم في تحقيق التواصل اللغوي بين مُنتج اللغة ومُستقبلها.

مرجعيات إعداد الإطار:

لإعداد الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى حرص فريق العمل على مراجعة الجهود السابقة في المجال؛ حيث إن هناك عدة تجارب سابقة أفاد منها الفريق، وهذه التجارب يمكن تقسيمها إلى ثلاثة محاور:

- التجارب التي حاولت وضع إطار لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.

- التجارب التي أعدت وثيقة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - الدراسات التي وضعت معايير في مجال أو أكثر من مجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وفيما يأتي عرض موجز لهذه التجارب:

أولاً: التجارب التي حاولت وضع إطار لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

- هناك عدة تجارب حاولت وضع إطار أو تصوّر مقترح لإطار مرجعي لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من أهمها:
- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (بالإنجليزية: Common European Framework of Reference for Languages (مختصره CEFR)، وبالفرنسية: Cadre européen commun de référence pour les langues (مختصره CECRL) الذي صدر في العام (2001م) وما تبعه ذلك من تحديثات وكتب مصاحبة.
 - المحاولة التي قدّمها الأستاذ الدكتور علي أحمد مذكور في العام (2016م) لتقديم إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
 - المحاولة التي قدّمها الدكتور مصطفى عرابي عزب (2019م)، لوضع إطار معياري مقترح لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
 - المحاولة التي قدّمها الأستاذ الدكتور علي عبد المحسن الحديبي في العام (2020م) لوضع تصوّر مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تأليفاً، وتعليماً، وتدريباً.

ثانياً: التجارب التي أعدت وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

- هناك عدة محاولات لوضع وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تتمثل في:
- تجربة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
 - تجربة جامعة أمّ القرى.
 - تجربة جامعة الملك عبد العزيز.

وفيما يأتي عرض لهذه الوثائق:

وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (2010م):

هذه الوثيقة عبارة عن دراسة علمية أعدتها كل من العتيبي، والحديبي، وحميد الدين، وأدم، وقد تكونت من مقدمة تمهيدية عُرض فيها: مقدمة البحث، وموضوعه، وحدوده، وأهميته، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، المرتبطة بالبحث، وأهدافه، وخطته ومنهجه، بعد ذلك قُسمت الوثيقة إلى ثلاثة أقسام:

● القسم الأول: تقرير البحث، وتضمن أربعة فصول كما يأتي:

- الإطار النظري، وتضمن تسعة مباحث هي: مقدمة تمهيدية عن اللغة العربية لغير الناطقين بها، وواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير محتوى العلوم الشرعية، والنظريات والتوجهات الحديثة، وإجراءات تصميم المقررات اللغوية، ومصفوفة المدى والتتابع.

- إجراءات البحث خطواته.

- نتائج البحث والتوصيات والمقترحات.

- ملخص البحث.

● القسم الثاني: وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية، وقُسمت إلى محورين نظراً لطبيعة الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

- المحتوى اللغوي: وتضمن هذا المحور:

○ أهداف تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

○ مستويات أهداف المهارات اللغوية.

○ مصفوفة مؤشرات مهارات اللغة العربية.

○ مصفوفة توزيع معايير المحتوى.

○ مصفوفة مجالات مؤشرات المهارات اللغوية.

○ الوحدات التعليمية المقترحة لسلسلة كتب تعليم اللغة العربية.

– المحتوى الشرعي: وتضمن هذا المحور:

- الأهداف العامة لتعليم العلوم الشرعية.
- المعايير والمؤشرات.
- مصفوفة مؤشرات محتوى العلوم الشرعية.
- مصفوفة مجالات مؤشرات معايير محتوى العلوم الشرعية.
- الوحدات التعليمية المقترحة للمحتوى الشرعي.

● القسم الثالث: الملاحق والفهارس.

وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى (2015م):

أشار معدو هذه الوثيقة إلى أنها تعدّ دليلاً:

- معيارياً لتخطيط المنهج وتصميمه.
- إجرائياً لتأليف الكتب الدراسية وإعداد المواد التعليمية.
- تطبيقياً لإستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- موجهاً عملياً لأساليب عرض المنهج: (الأهداف – المحتوى – طرائق التدريس – تقنيات التعليم – أساليب التقويم...) للناطقين بغير العربية من الراشدين.

وبناءً على ذلك قُسمت الوثيقة إلى:

- مقدمة: أُوْضح فيها الهدف من الوثيقة، ومبررات التطوير، وخطوات إعدادها، وخبراء اللقاء التشاوري الذين أسهموا في بناء الوثيقة وصادقوا عليها.
- أُسس بناء المنهج: وتمثلت هذه الأسس في الأسس اللغوية، والأسس الثقافية، والأسس التربوية والنفسية، والأسس الفنية.
- الأهداف: وقُسمت الأهداف التي عُرِضت في الوثيقة إلى: أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وأهداف معهد تعليم اللغة العربية، وأهداف قسم تعليم اللغة العربية، والأهداف العامة للبرنامج، والأهداف العامة للمستويات، وأهداف تعليم مهارة الاستماع، وأهداف تعليم مهارة الكلام، وأهداف تعليم مهارة القراءة، وأهداف تعليم مهارة الكتابة، وأهداف تعليم العناصر اللغوية.



- **الساعات التدريسية:** عرضت الوثيقة الساعات التدريسية لكل مقرر من المقررات التي تُقدّم للمُتعلمين، وبلغت ساعات المستويات الأربعة التي تبنتها الوثيقة (وهي مستويات دراسية وليست لغوية) مئة وعشرين ساعة (120)، بواقع ثلاثين (30) ساعة لكل مستوى على حدة.

- **مصفوفة المدى والتتابع:** وتضمّن هذا الجزء عرضًا لتوصيف المقررات، ومصفوفات عناصر اللغة ومهاراتها (عند عرض المصفوفة كانت تعرض للمستويات الأربعة جميعًا لكل عنصر أو مهارة).

- مداخل تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

- الأنشطة وإستراتيجيات التدريس النشط.

- مهارات التفكير وأنماط الذكاء المتعدد.

- التقنيات الحديثة.

- التقويم.

- الكتاب ومصاحباته.

- مراحل إعداد الكتاب.

- الملاحق.

- المراجع.

وثيقة منهج تأليف سلسلة المؤسس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز (2014):

أعدّ هذه الوثيقة فريق عمل من معهد فريق عمل من معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتكوّنت من العناصر الآتية:

1. **مقدمة:** وتضمّنت أهداف معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، ووثيقة التأليف، ولجنة إعداد الوثيقة.
2. **أسس بناء المنهج:** وتكوّنت من ثلاثة أسس هي: الأسس اللغوية، والتربوية، والثقافية.
3. **أهداف المنهج:** وقُسمت إلى ستة محاور؛ هي:

● الأهداف المعرفية، وتضمنت:

- الهدف المعرفي الأساس.
- الأهداف المعرفية العامة.
- الأهداف المعرفية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بكل من: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي.

● مصفوفة المدى والتتابع.

● الأهداف المهارية، وتضمنت:

- الهدف المهاري الأساس.
- الأهداف المهارية العامة.
- الأهداف المهارية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بكل من: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.
- الأهداف المهارية الإجرائية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بكل من: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

● الأهداف القيمية، وتضمنت:

- الهدف القيمي الأساس.
- الأهداف القيمية العامة.
- الأهداف القيمية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بالقيم الإنسانية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية.

● مستويات الأهداف المعرفية:

نظراً لأن مدة الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز تكون في أربعة فصول دراسية⁽¹⁾، كل فصل دراسي يمثل مستوى، فقد صيغت الأهداف المعرفية بحيث تكون مناسبة هذه المستويات الأربعة، كما يأتي:

- الأهداف المعرفية في المستوى الأول.
- الأهداف المعرفية في المستوى الثاني.

(1) نظام الدراسة في الجامعات السعودية حالياً ثلاثة فصول دراسية في العام الدراسي، وليس فصلين دراسيين كما كان في السابق.

– الأهداف المعرفية في المستوى الثالث.

– الأهداف المعرفية في المستوى الرابع.

• نتائج التعلم:

وقُسمت إلى محورين: المحور الأول وَفَقًا للمستويات الدراسية وهي أربعة مستويات (تطوّرت إلى ست مستويات دراسية بعد ذلك)، والمحور الثاني تقسيم كل مستوى دراسي إلى مستويين فرعيين، وفيما يأتي التوضيح:

– نتائج التعلم حسب المستويات الأربعة (الأول – الثاني- الثالث- الرابع).

– نتائج التعلم حسب المستويات الثمانية (الأول (أ) و (ب)، الثاني (أ) و (ب)، الثالث (أ) و (ب)، الرابع (أ) و (ب)).

4. طرائق التدريس.

5. الأنشطة.

6. التقنيات والوسائل.

7. التقويم.

8. كتاب الطالب ومصاحباته.

9. تنظيم الكتاب والمعايير الفنية.

10. ملاحق الوثيقة، وتضمّنت تسعة ملاحق؛ هي:

– الموضوعات المقترحة للوحدات في المستويات التعليمية.

– أنواع التدريبات.

– نماذج للتدريبات.

– وثيقة التخطيط الإستراتيجي لمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز.

– توصيف برنامج الدبلوم العام في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

– توصيف المقررات.

– الأطر العالمية لتدريس اللغات، وتضمّن هذا الملحق عرضاً لـ: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وإرشادات المجلس الأمريكي لتصنيف اللغات.

- نموذج تقييم الكتاب.
- مصطلحات الوثيقة.
- مراجع الوثيقة: وتضمنت قائمة بالكتب العربيّة التي رُجِعَ إليها، وكذلك المراجع الأجنبيّة، وأخيراً: قائمة ببعض الكتب والسلاسل في تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها يمكن للمؤلّفين الاستفادة منها.

ثالثاً: الدراسات التي وضعت معايير في مجال أو أكثر من مجالات تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

- بالإضافة إلى الجهود التي بُذلت لوضع وثائق منهج، فإن هناك عدداً من الأدبيات والدراسات التي تناولت وضع معايير لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى بصورة شاملة، أو في أحد جوانبها مثل: المعلم - المتعلّم - محتوى المنهج... إلخ؛ منها:
- دراسة الحديبي (2008م)، التي تُعدّ من أولى الدراسات التي عملت على وضع معايير لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- دراسة الحديبي، (2016م) التي وضعت معايير الأداء المهنيّ لدى مُعلّمي اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- دراسة الفوزان، وعبد الخالق (2016م) التي قدّمت مستويات معيارية لتعليم اللُّغة العربيّة لغير الناطقين بها.
- كتاب الحديبي وآخرين، (2017م)، الذي تناول معايير تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- كتاب الحديبي (2019م) لوضع تصوّر لإعداد معلم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبيّة.

إجراءات إعداد الإطار المرجعيّ:

- لقد مرّ إعداد الإطار بالإجراءات الآتية:
- تشكيل فريق العمل.
- التواصّل مع الجهات المعنية بتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، على مستوى العالم.
- تحديد المكونات الرئيسة للإطار.

- اختيار فريق الباحثين.
 - اختيار فريق المستشارين.
 - إعداد الإطار وفقاً للمكونات المتفق عليها.
 - مناقشة مكوّنات الإطار في ورشة عمل دولية.
 - تعديل الإطار بناءً على ورشة العمل الدولية.
 - مراجعة العمل مع فريق المستشارين.
 - تعديل الإطار بناءً على آراء ومقترحات فريق المستشارين.
 - تسليم الإطار للجهة المسؤولة عن تنفيذه (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشراكة).
 - تحكيم الإطار من قِبَل لجنة ضبط الجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.
 - تعديل الإطار وفقاً لنتائج التحكيم.
 - صياغة الإطار في صورته النهائية.
 - تسليم الإطار في صورته النهائية للجهة المسؤولة عن تنفيذه (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشراكة).
 - تجهيز نسخة رقمية من الإطار.
 - طباعة الإطار ورقياً والإعلان عنه.
- لقد بدأ العمل من خلال التنسيق بين المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ورئيس فريق العمل، فرشح اثنين من الزملاء لتمثيل فريق العمل الرئيس للإطار، وبعدها قام باختيار فريق الباحثين، وهم يمثلون مجموعة من الخبراء والمختصين روعي عند اختيارهم مجموعة من الضوابط؛ هي:
- تمثيل جهات علمية وعالمية لها دور في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - لديهم خبرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة، والمناهج وطرائق التدريس بصورة عامة.
 - تمثيل الخبراء ممن لغتهم الأصلية اللغة العربية، ومن لغتهم الأصلية ليست العربية.

وفي أثناء التواصل مع الزملاء لأخذ رأيهم في المشاركة في فريق العمل، بدأ رئيس الفريق في التنسيق مع أعضاء اللجنة الاستشارية لتقديم الرأي والمشورة للفريق عند الحاجة، ورؤعي عند اختيار فريق المستشارين أن يكونوا ممن لديهم خبرة طويلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومارسوا العمل في الميدان، ونفذوا أو أشرفوا على أعمال علمية في المجال.

وبالتنسيق مع المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج تواصل رئيس الفريق مع الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مستوى العالم؛ بحيث يخرج الإطار بشكل تعاوني بين هذه الجهات؛ لتمثيل التنوع الثقافي والفكري والعلمي بما يحقق الأهداف المطلوبة بشكل دقيق، وقد وقع المركز التربوي عدة مذكرات تفاهم مع عدد من هذه الجهات.

وقام الفريق بتحديد المكونات الرئيسة للإطار وبدأوا العمل وفق ما خطط له، وللإفادة من آراء أكبر عدد ممكن من خبرات المختصين والعاملين في الميدان، عُقدت ورشة عمل دولية أعلن المركز التربوي عن عقدها في يوم السبت الموافق (19) من فبراير (2022م)، وحضر هذه الورشة (287) مشاركاً، تنوع خلفياتهم الثقافية، وخبراتهم العملية والعلمية، والدول التي ينتمون إليها، والبلاد التي يعملون فيها (انظر: ملحق 3)⁽¹⁾، وقد قدم هذه الورشة وأدارها رئيس فريق العمل.

وبناءً على النقاشات التي دارت في ورشة العمل، واستجابة المشاركين فيها قام فريق العمل بإجراء التعديلات التي تتوافق مع طبيعة الإطار والهدف منه، بعد ذلك عُرض العمل على الفريق الاستشاري لأخذ مرئياتهم ومقترحاتهم حول الإطار، وإجراء التعديلات بناءً على مرئياتهم ومقترحاتهم.

بناءً على ذلك أصبح الإطار في صورته الأولية جاهزاً للتسليم إلى الجهة المسؤولة والمشرفة على تنفيذه، وهي المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشراكة، الذي يقوم بدوره - بعرض العمل على لجنة من المحكمين تختارهم لجنة ضبط الجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

وبعد وصول تقارير المحكمين إلى فريق العمل، قاموا بإجراء التعديلات التي أُشير إليها، بما يتوافق مع طبيعة الإطار وأهدافه، وبهذا أصبح الإطار في صورته النهائية التي قُدمت إلى المركز التربوي لإخراجه وتصميمه؛ ومن ثمّ تجهيز نسخة إلكترونية رسمية منه، وطباعته ورقياً، والإعلان عنه رسمياً ليتم العمل به.

(1) يعرض الملحق (3) بيانات المشاركين في الورشة الذين استوفوا كتابة بياناتهم وفق النموذج المعد لذلك، وقد بلغ عددهم (262)، من إجمالي (287) مشاركاً الذين استجابوا عن بنود الاستبانة.



ونظراً لأن ورشة العمل الدوليّة تمثل إحدى الخطوات المهمة في إعداد الإطار، فإن ذلك يتطلب الحديث عنها بشيء من التفصيل؛ من حيث المشاركون فيها، وآراؤهم حول الإطار من خلال الاستجابة عن بنود الاستبانة المعدّة لهذا الغرض، وفيما يأتي تفصيل لهاتين النقطتين:

وصف المشاركين في ورشة العمل الدوليّة حول الإطار المرجعي:

• حاضرو ورشة العمل الدوليّة وفقاً للجنس:

يعرض الجدول الآتي، عدد الذين حضروا ورشة العمل الدوليّة وفقاً للجنس (ذكر-أنثى):

جدول (1): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً للجنس

م	الجنس	العدد	النسبة المئوية
1	ذكر	159	55.40
2	أنثى	128	44.60
	المجموع	287	100.00

يُضَح من الجدول السابق أن هناك تقارباً في عدد حاضري ورشة العمل الدوليّة من الجنسين؛ حيث بلغ عدد الذكور (159)، وعدد الإناث (128).

• حاضرو ورشة العمل الدوليّة وفقاً للدولة:

يعرض الجدول الآتي عدد الذين حضروا ورشة العمل الدوليّة وفقاً للدولة:

جدول (2): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً للدولة⁽¹⁾

م	الدولة	العدد	النسبة المئوية
1	مصر	95	33.10
2	الإمارات	42	14.63
3	السعودية	25	8.71
4	المغرب	22	7.67
5	الأردن	14	4.88
6	سلطنة عُمان	9	3.14

(1) رُتبت أسماء الدول تنازلياً وفقاً لعدد الحضور، وفي حال تساوي عدد الحضور رُتبت هجائياً.



م	الدولة	العدد	النسبة المئوية
7	السودان	9	3.14
8	تركيا	8	2.79
9	سوريا	7	2.44
10	البحرين	5	1.74
11	كندا	5	1.74
12	نيبال	5	1.74
13	إندونيسيا	4	1.39
14	قطر	4	1.39
15	الهند	4	1.39
16	الجزائر	3	1.05
17	العراق	3	1.05
18	لبنان	3	1.05
19	فرنسا	2	0.70
20	فلسطين	2	0.70
21	ماليزيا	2	0.70
22	اليمن	2	0.70
23	أفريقيا الوسطى	1	0.35
24	ألمانيا	1	0.35
25	إيران	1	0.35
26	تونس	1	0.35
27	السويد	1	0.35
28	سريلانكا	1	0.35
29	الصومال	1	0.35
30	مالي	1	0.35



م	الدولة	العدد	النسبة المئوية
31	موريتانيا	1	0.35
32	النيجر	1	0.35
33	هولندا	1	0.35
34	اليابان	1	0.35
المجموع		287	100.00

يُضَح من الجدول السابق أن حاضري ورشة العمل الدوليّة يتوزعون على (34) دولة، وتغطي هذه الدول معظم قارات العالم، ومن هذه الدول دول لغتها الرسميّة اللغة العربيّة، ومنها دول لغتها غير العربيّة؛ ممّا يدلّ على تنوع خبرات المشاركين، ولغاتهم الأصليّة.

• حاضرو ورشة العمل الدوليّة وفقاً لسنوات الخبرة:

يعرض الجدول الآتي عدد الذين حضروا ورشة العمل الدوليّة وفقاً لسنوات الخبرة:

جدول (3): عدد الحضور بورشة العمل الدوليّة وفقاً لسنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	63	21.95
2	من 6 إلى 10 سنوات	74	25.78
3	أكثر من 10 سنوات	150	52.26
المجموع		287	100.00

يُضَح من الجدول السابق أن أغلب المشاركين في ورش العمل الدوليّة زادت خبرتهم عن (10) سنوات، بنسبة (52.26%) وتبع هذه النسبة في الترتيب من كانت خبرتهم تتراوح بين (5) إلى (10) سنوات، والعدد الأقل كان لمن خبرتهم دون السنوات الخمس، وهذا من شأنه أن يوضّح حرص كثير من ذوي الخبرة (الطويلة - المتوسطة) على حضور هذه الورشة، والاطلاع على مكوّنات الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى.

• حاضرو ورشة العمل الدولية وفقاً للدرجة العلمية:

يعرض الجدول الآتي عدد الذين حضروا ورشة العمل الدولية وفقاً للدرجة العلمية:

جدول (4): عدد الحضور بورشة العمل الدولية وفقاً للدرجة العلمية

م	الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
1	بكالوريوس (ليسانس)	114	39.72
2	دبلوم عالٍ	20	6.97
3	ماجستير	65	22.65
4	دكتورة	88	30.66
	المجموع	287	100.00

يُضخ من الجدول السابق تنوع المؤهلات العلمية للذين حضروا ورشة العمل الدولية، بدءاً من مرحلة الليسانس أو البكالوريوس، وانتهاءً بالحصول على درجة الدكتوراة، وهذا يدل على حرص عدد كبير من العاملين في المجال على الاطلاع على الإطار، بالإضافة إلى أن ذلك يُعطي دلالة كبيرة على دقة استجابات المشاركين في اللقاء.

• حاضرو ورشة العمل الدولية وفقاً لطبيعة العمل:

يعرض الجدول الآتي عدد الذين حضروا ورشة العمل الدولية وفقاً لطبيعة العمل:

جدول (5): عدد الحضور بورشة العمل الدولية وفقاً لطبيعة العمل

م	طبيعة العمل	العدد	النسبة المئوية
1	معلم	132	45.99
2	موجه / مُشرف تربوي	28	9.76
3	باحث ماجستير	18	6.27
4	باحث دكتوراة	38	13.24
5	اختصاصي مناهج لغة عربية	5	1.74
6	مدرب	7	2.44
7	عضو هيئة تدريس (جامعي)	59	20.56
	المجموع	287	100.00

يُتَّضح من الجدول السابق أن هناك تنوعاً في طبيعة عمل الذي حضروا ورشة العمل الدولية، فمنهم مَنْ يعمل معلماً، ومنهم مَنْ يعمل في الإشراف على المعلمين من الموجهين والمشرفين التربويين، ومنهم الباحث في مرحلتَي الماجستير والدكتوراة، ومنهم مَنْ يختص في تأليف المناهج، ومنهم مَنْ يعمل على تدريب المعلمين، ومنهم مَنْ يعمل في التعليم الجامعي في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى في الجامعات، وهذا التنوع يُسهم في دقة الاستجابات حول مُكوّنات الإطار: التأليف، والتعليم، والتدريب.

آراء المشاركين في ورشة العمل الدولية حول الإطار المرجعي:

نظراً لأن الهدف من تنفيذ ورشة العمل الدولية هو الاستفادة من خبرات المشاركين واستطلاع رأيهم في مُكوّنات الإطار المرجعي والعمل الذي أُنجز فيه، فقد عُرضت استبانة على المشاركين لإبداء رأيهم حول عدد من البنود، وكانت الاستجابات كما يأتي:

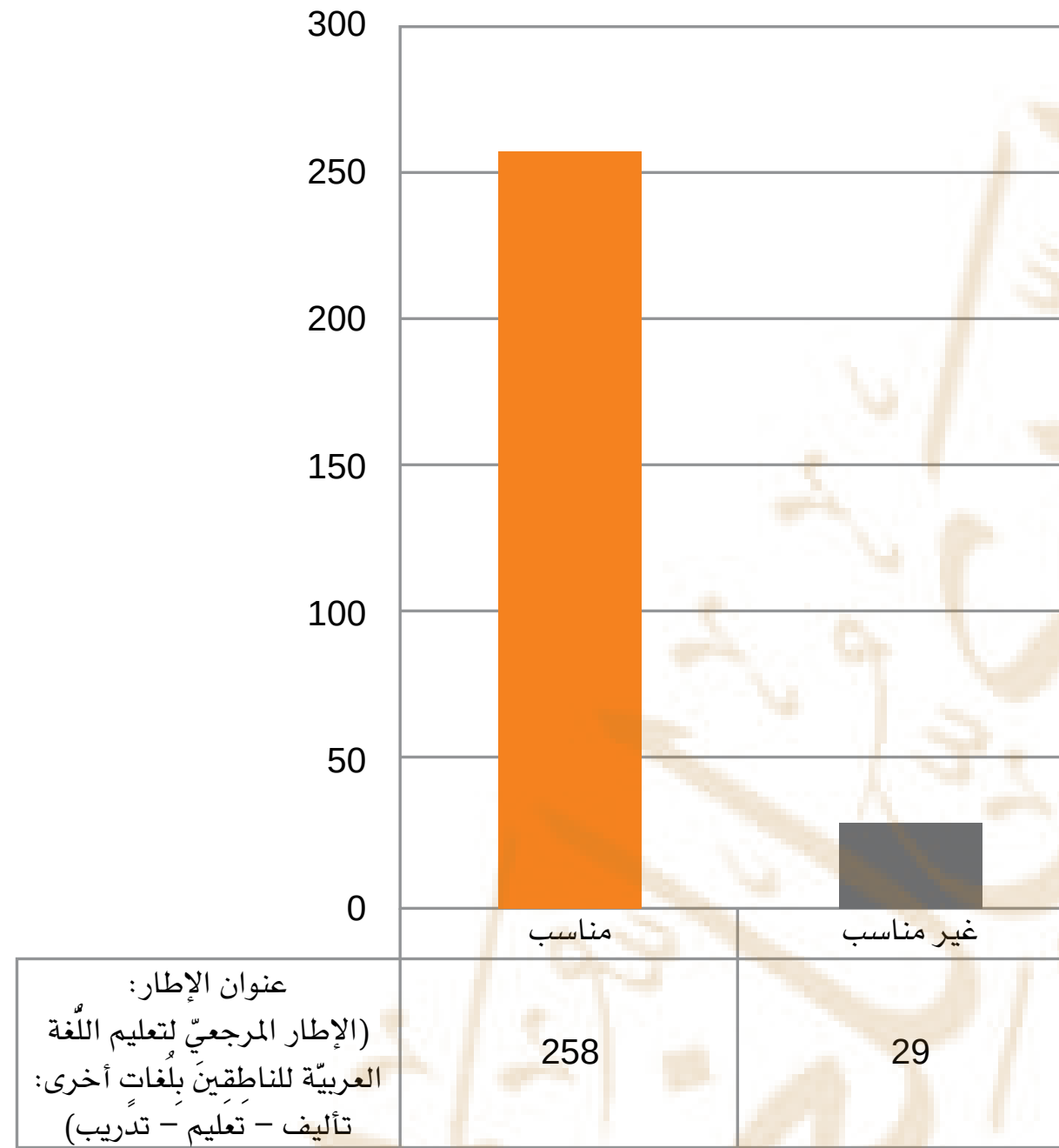
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في عنوان الإطار المرجعي:

يُعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في عنوان الإطار المرجعي:

جدول (6): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في عنوان الإطار المرجعي

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسب	غير مناسب
1	عنوان الإطار: (الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى: تأليف - تعليم - تدريب)	258	29

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (2): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في عنوان الإطار المرجعي

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن عدد الذين رأوا مناسبة عنوان الإطار بلغ (258) مشاركاً؛ حيث أشار بعض الزملاء في أثناء النقاش إلى أنه يكتفى بأن يكون عنوان الإطار (الإطار المرجعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) دون إضافة كلمات توضيحية (تأليف - تعليم - تدريب)، إلا أن فريق العمل يرى ضرورة إضافة هذه الكلمات التوضيحية الثلاثة؛ حيث سبقت الإشارة إلى أن هذه الكلمات مبنية ومتدرجة بشكل طبيعي ومنطقي؛ حيث يبدأ العمل بتأليف محتوى المناهج، ثم تقديم هذا المحتوى بشكل علمي في أثناء التعليم (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً)، وأخيراً تدريب المعلمين لمواكبة المستجدات التي تحدث في المجال أولاً بأول.

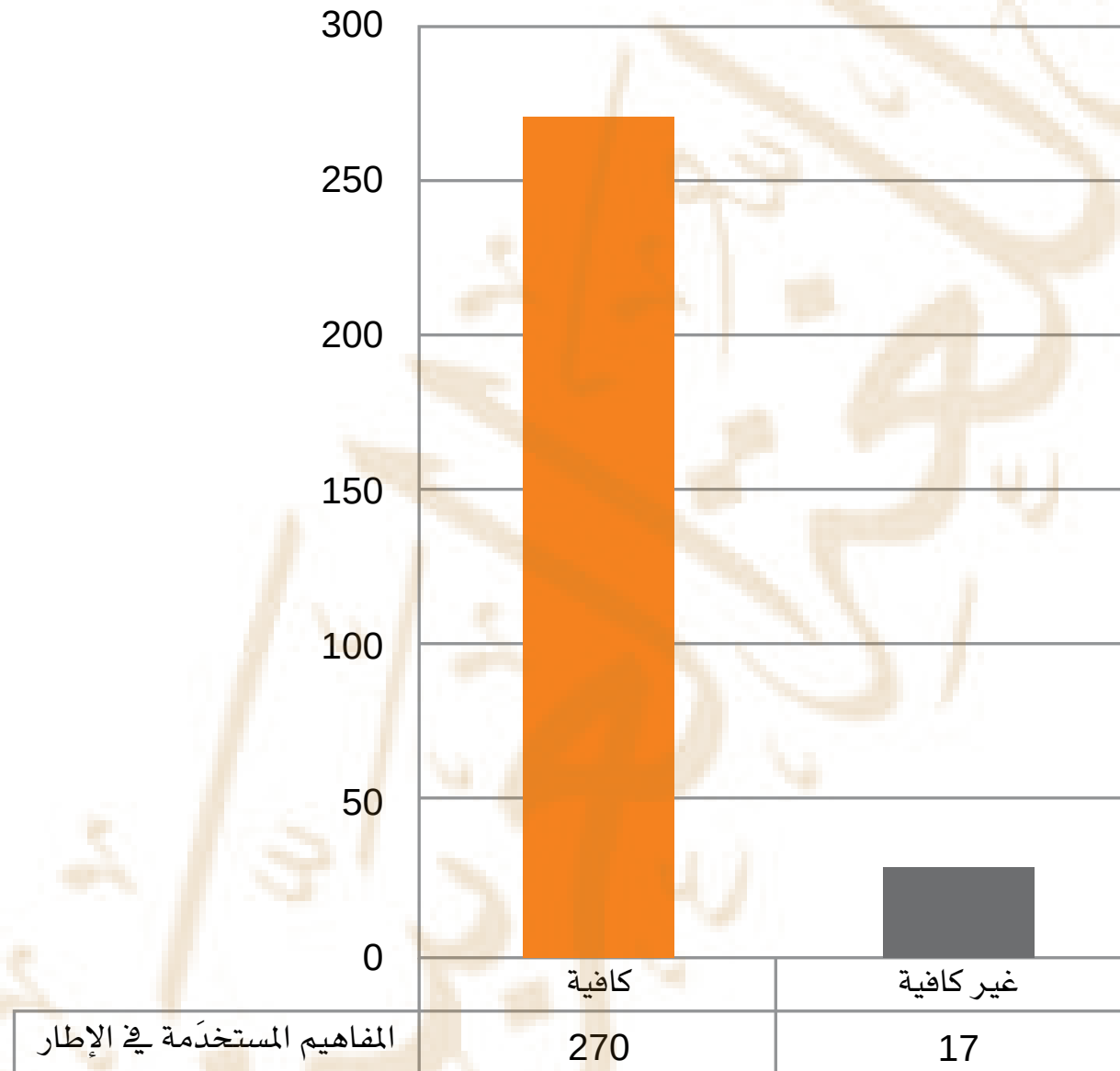
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المفاهيم المستخدمة في الإطار:

يَعْرِضُ الجدولُ الآتي رأيَ حاضري ورشة العمل الدولية في المفاهيم المستخدمة في الإطار:

جدول (7): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المفاهيم المستخدمة في الإطار

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		كافية	غير كافية
2	المفاهيم المستخدمة في الإطار	270	17

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (3): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المفاهيم المستخدمة في الإطار

يُضَحِّحُ من الجدول والشكل السابقين أن (270) مشاركاً من المُشارِكِينَ في ورشة العمل الدولية قد رأوا أن المفاهيم التي عُرِضَتْ في الإطار كافية، وقد أُضيفَ سبعة مفاهيم أخرى جديدة بناءً على المقترحات التي قُدِّمَتْ.

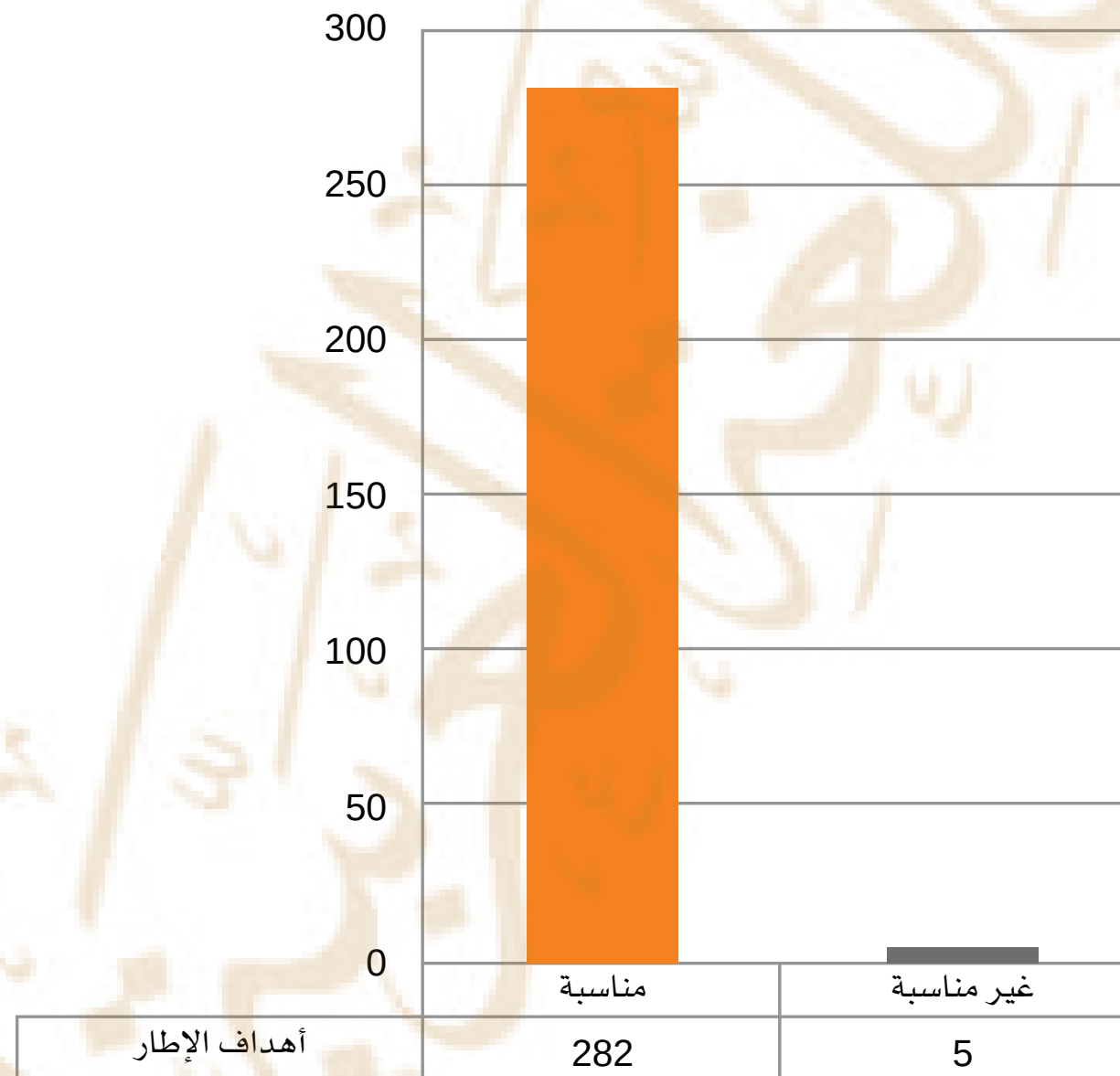
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في أهداف الإطار:

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في أهداف الإطار:

جدول (8): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في أهداف الإطار

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
3	أهداف الإطار	282	5

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (4): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في أهداف الإطار

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (282) مشاركًا من المُشاركين في ورشة العمل الدولية قد رأوا أهداف الإطار مناسبة؛ ممَّا جعل فريق العمل يطمئنُ إلى عدم الحاجة إلى زيادة أو تعديل أهداف الإطار.

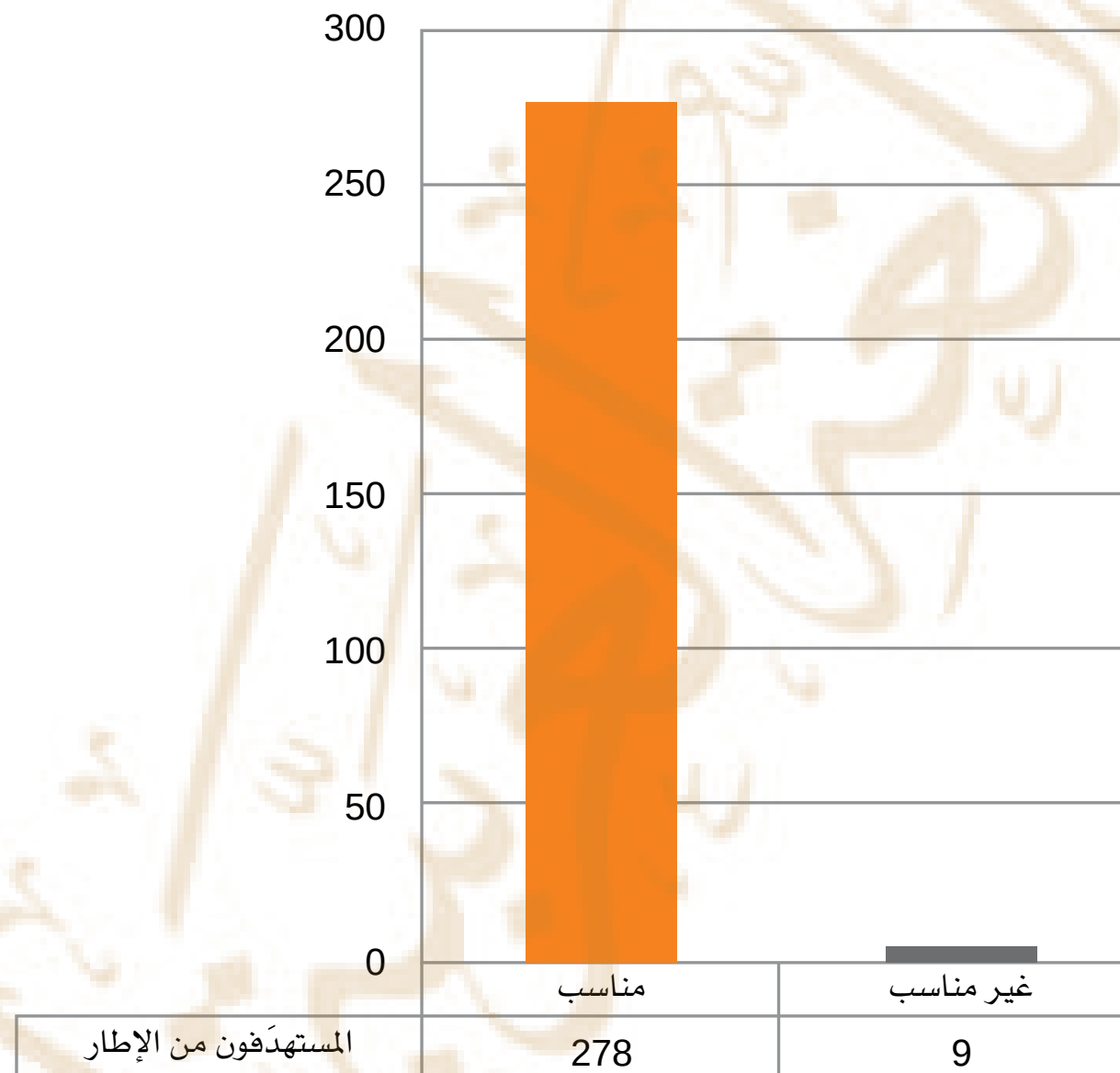
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستهدفين من الإطار:

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستهدفين من الإطار:

جدول (9): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستهدفين من الإطار

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسب	غير مناسب
4	المستهدفون من الإطار	278	9

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (5): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستهدفين من الإطار

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (278) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدولية قد رأوا مناسبة المستهدفين من الإطار؛ ممّا جعل فريق العمل يطمئن إلى عدم الحاجة إلى زيادة فئات أخرى يستهدفها الإطار.

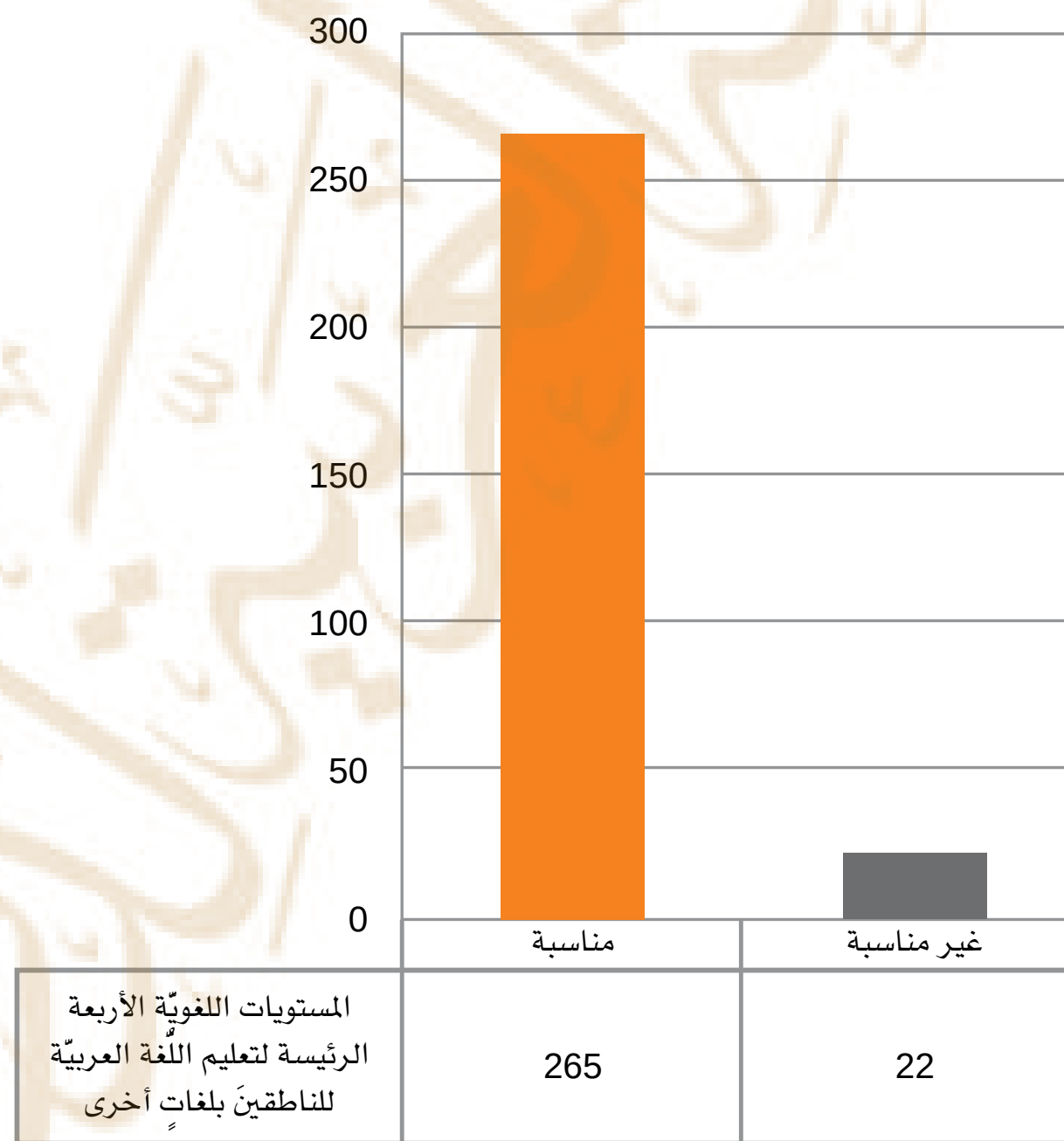
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يُعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (10): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
5	المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	265	22

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (6): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُوضح من الجدول والشكل السابقين أن (265) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدولية قد رأوا أن المستويات اللغوية الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات

أخرى مناسبة، وكانت معظم الآراء التي رأت عدم مناسبة هذه المستويات تشير إلى أن مستوى الفصاحة يستحيل أن يصل إليه الناطقون بغير العربية، وكان رد مدير اللقاء (رئيس فريق العمل) بالأدلة والشواهد من نماذج غير عربيّة قديماً وحديثاً تميزوا في اللّغة العربيّة وألّفوا المؤلّفات بلغة فصيحة أصبحت مراجع رئيسة في اللّغة العربيّة، وأن كثيراً من الطلاب الذين درّس لهم فريق العمل يكتبون الشعر الفصيح.

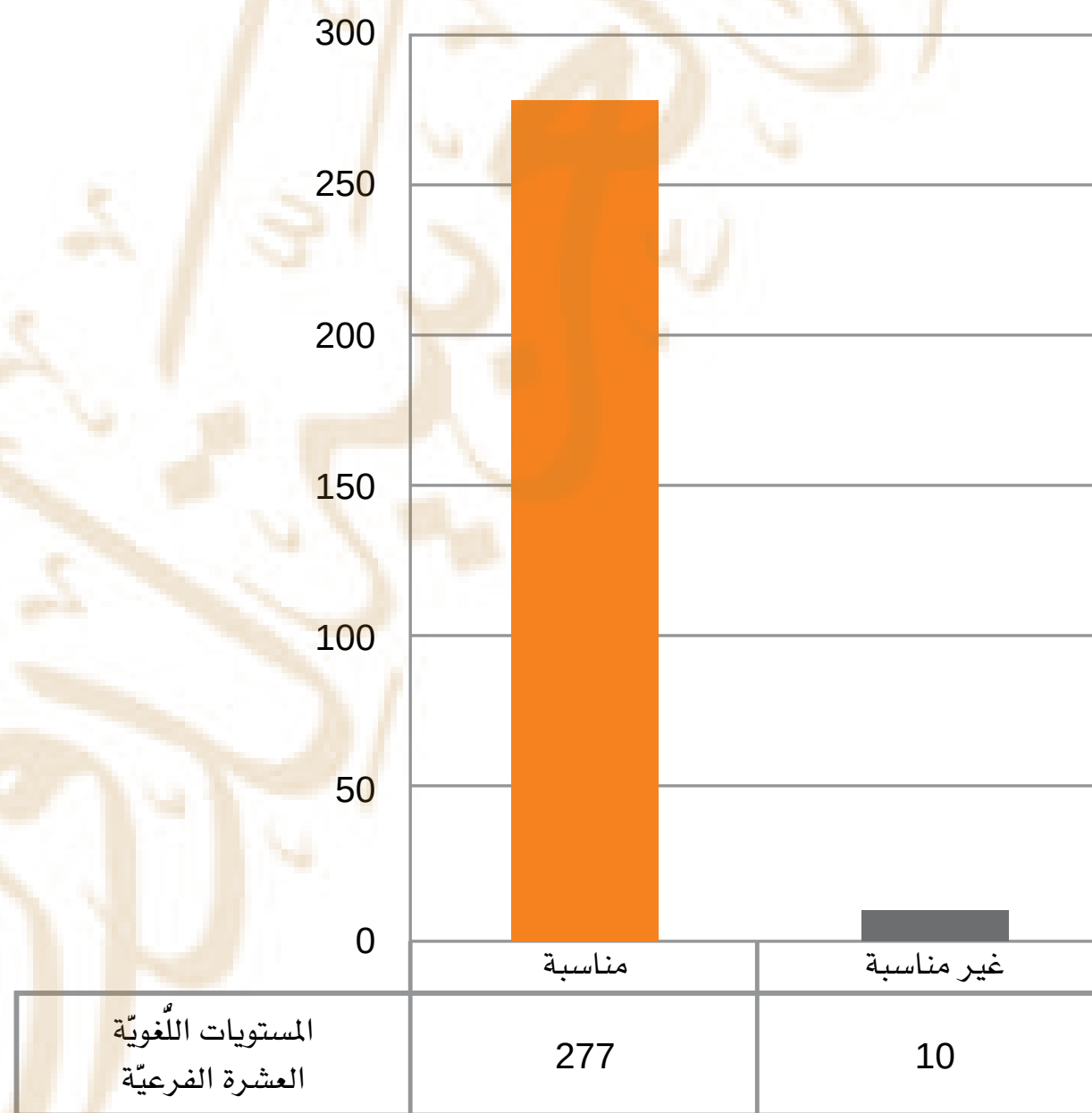
• رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات اللّغويّة العشرة الفرعيّة:

يُعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات اللّغويّة العشرة الفرعيّة:

جدول (11): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات اللّغويّة العشرة الفرعيّة

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
6	المستويات اللّغويّة العشرة الفرعيّة	277	10

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (7): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات اللّغويّة العشرة الفرعيّة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (277) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدوليّة قد رأوا أن المستويات الفرعيّة العشرة التي انبثقت عن المستويات الأربعة الرئيسيّة مناسبة ومتوافقة مع طبيعة اللّغة العربيّة وتعليمها للناطقين بلُغاتٍ أخرى، وهذا جعل فريق العمل يطمئنُ إلى عدم الزيادة أو النقصان في هذه المستويات.

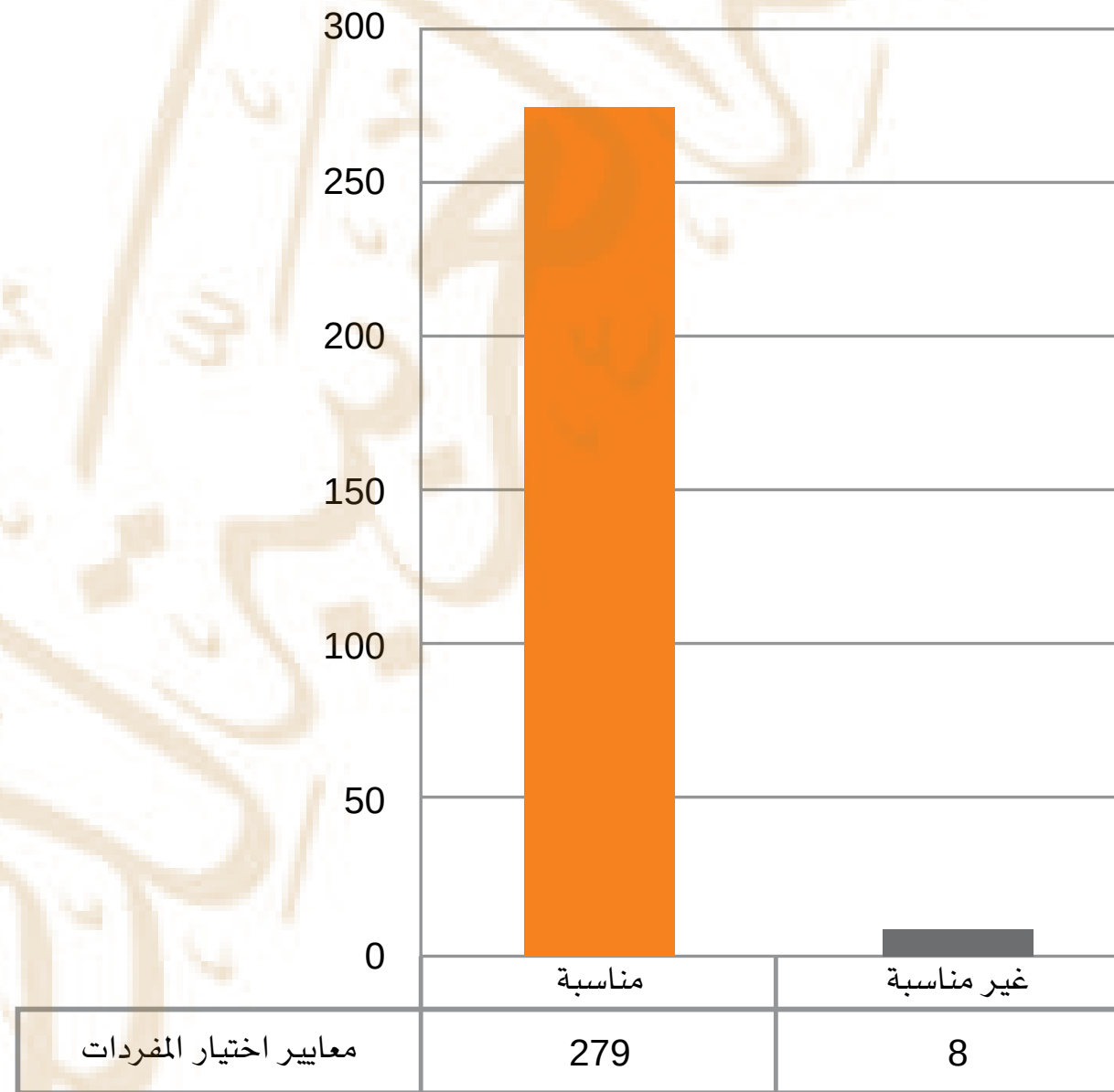
• رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار المفردات:

يُعرض الجدولُ الآتي رأيَ حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار المفردات:

جدول (12): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار المفردات

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
7	معايير اختيار المفردات	279	8

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (8): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار المفردات

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (279) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدوليّة قد رأوا مناسبة معايير اختيار المفردات، وهذا يُشير إلى ضرورة مراعاة هذه المعايير

عند اختيار المفردات التي تُستخدم في بناء مناهج ومواد تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.

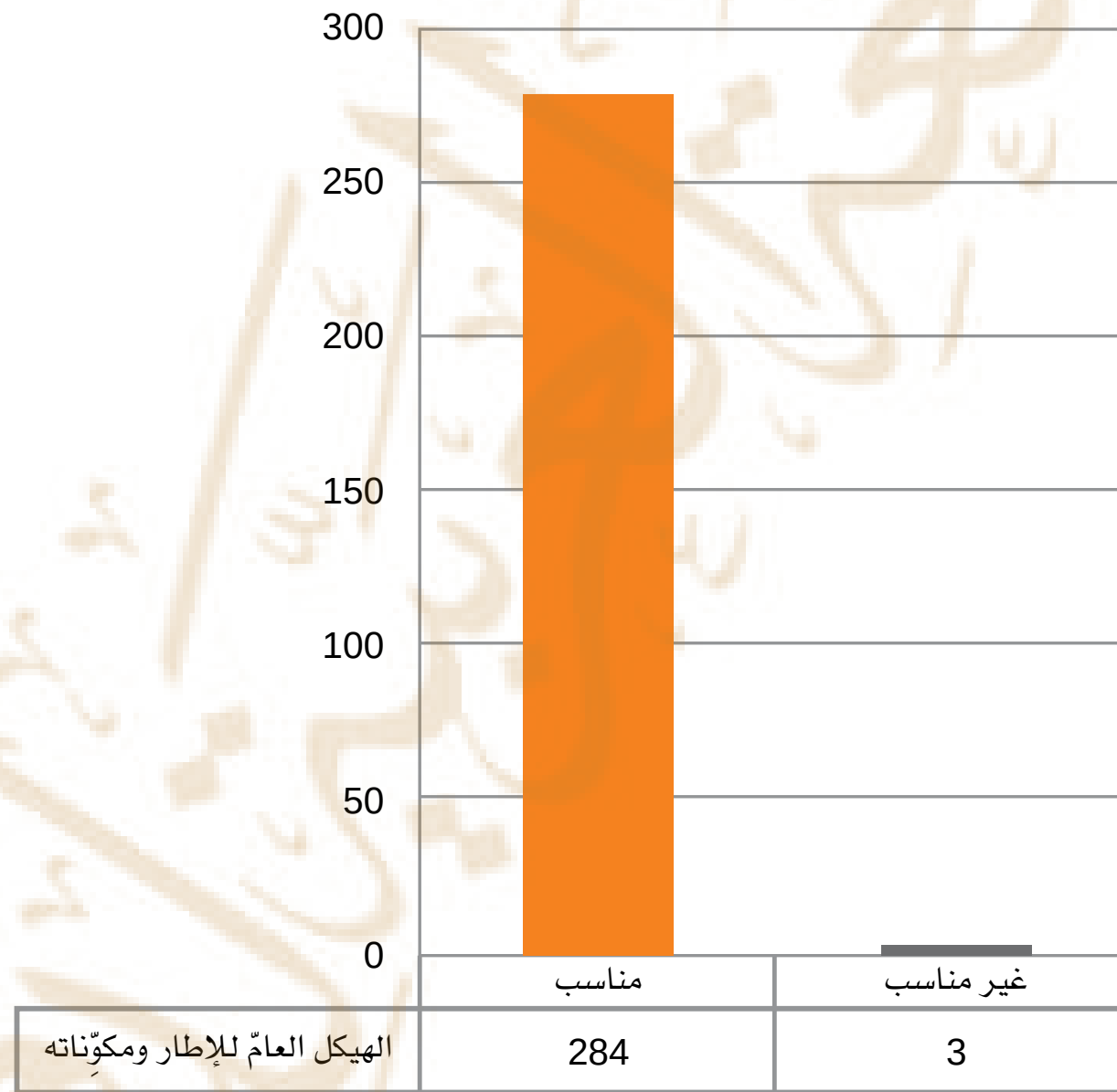
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في الهيكل العام للإطار ومكوناته:

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في الهيكل العام للإطار ومكوناته:

جدول (13): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في الهيكل العام للإطار ومكوناته

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسب	غير مناسب
8	الهيكل العام للإطار ومكوناته	284	3

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (9): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في الهيكل العام للإطار ومكوناته

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (284) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدولية قد رأوا مناسبة الهيكل العام للإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، وقد أشار كثير من المُشاركين إلى دقة هذه المكونات وتميُّزها بصغة عربية تجعل من الإطار نموذجاً خاصاً باللغة العربية يميِّز بمناسبتها لطبيعة اللغة العربية.

• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

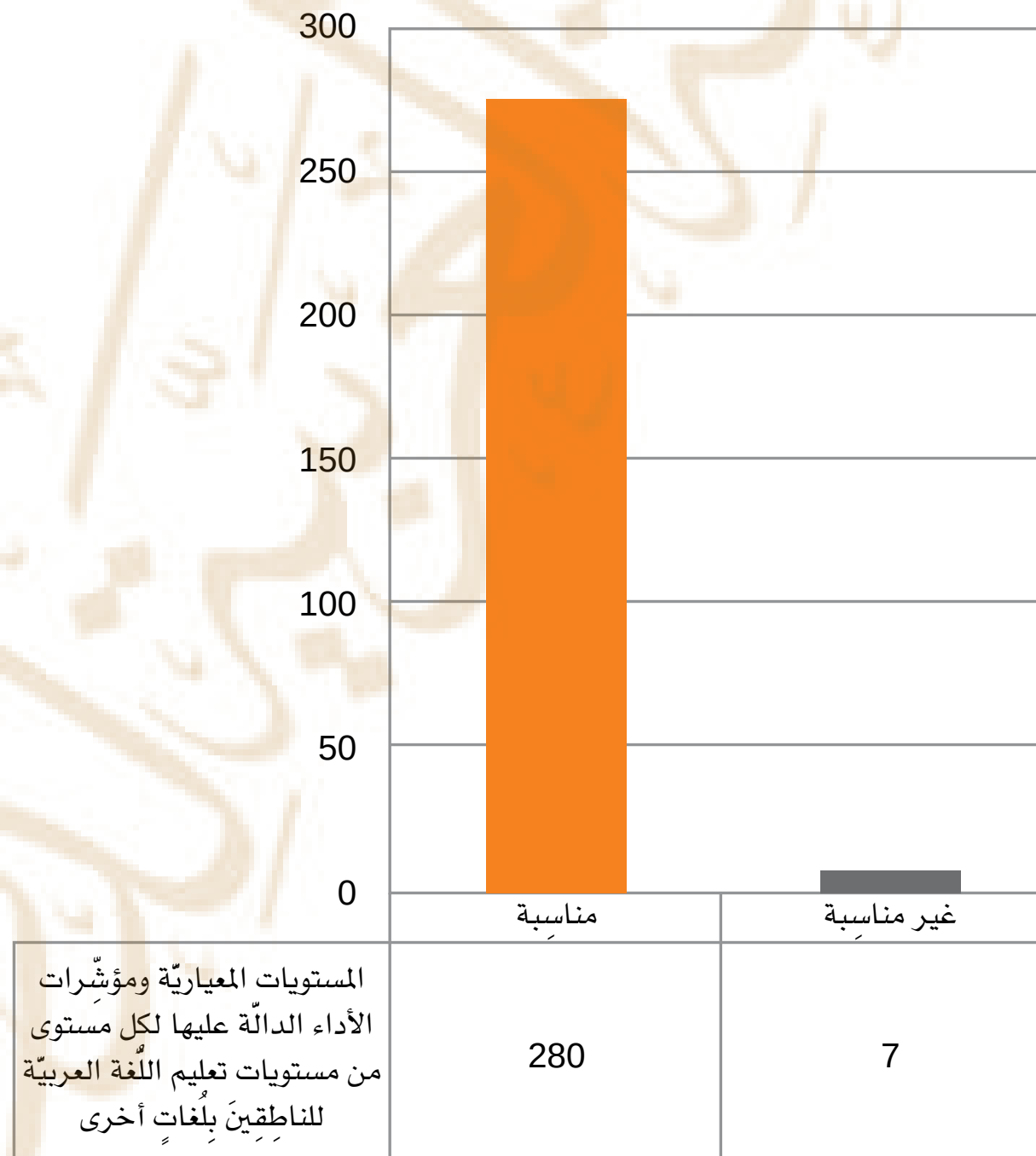
يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (14): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية

ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
9	المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	280	7

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (10): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُتَّضح من الجدول والشكل السابقين أن (280) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدوليّة قد رأوا مناسبة المستويات المعيارية الرئيسة، ومؤشّرات الأداء الدالّة عليها لكل مستوى من مستويات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى.

● **رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها:**

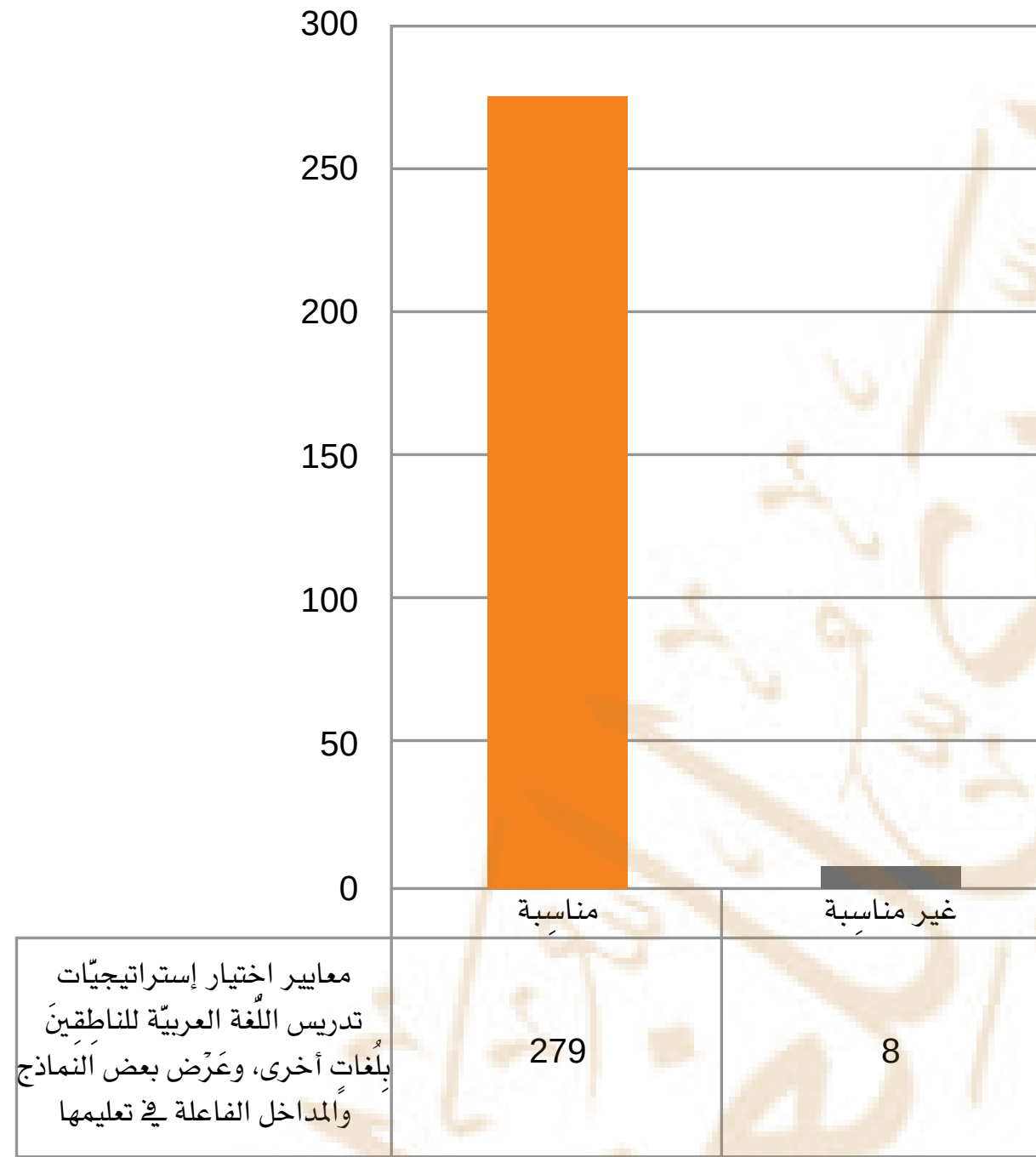
يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها:

جدول (15): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار إستراتيجيّات

تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
10	معايير اختيار إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها	279	8

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (11): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في معايير اختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (279) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدوليّة قد رأوا مناسبة معايير اختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، ومناسبة النماذج التي عُرِضت؛ حيث حرص فريق العمل على عرض نماذج خاصّة بكل عنصر وكل مهارة لُغويّة على حِدّة؛ حيث عرضت نماذج لإستراتيجيات تدريس كل من: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، بالإضافة إلى عرض مجموعة من إستراتيجيات التدريس الشّشطة التي يمكن أن يستفاد منها عند تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، ويمكن أن تُستخدَم في تدريس مقرّرات ومناهج أخرى.

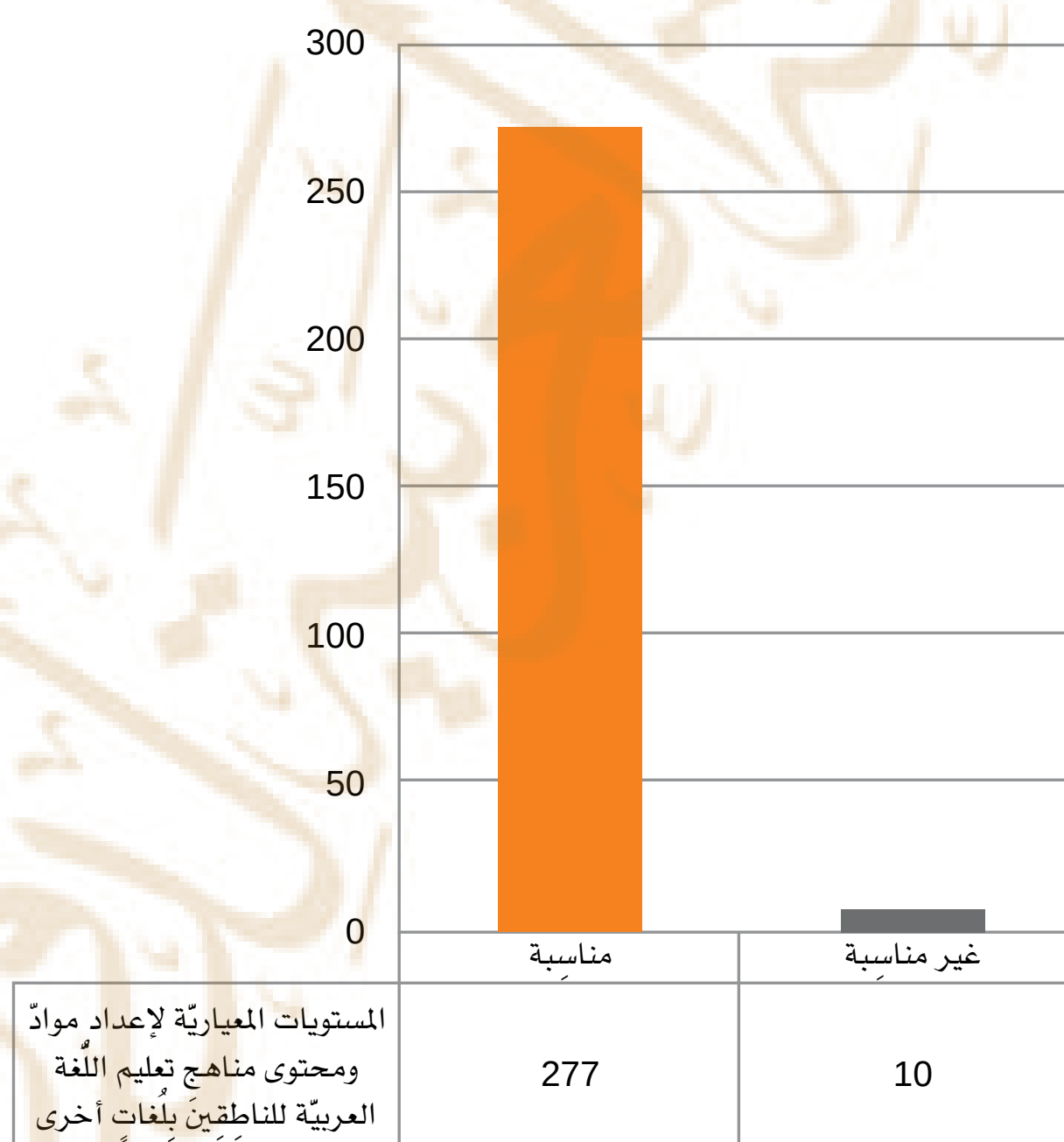
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (16): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
11	المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	277	10

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (12): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (277) مشاركًا من المُشاركين في ورشة العمل الدوليّة قد رأوا مناسبةً المستويات المعيارية لإعداد مواد ومناهج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؛ حيث قُسمت هذه المعايير إلى محاور واضحة تُسهّم في إعداد المناهج والمواد التعليميّة إعدادًا دقيقًا.

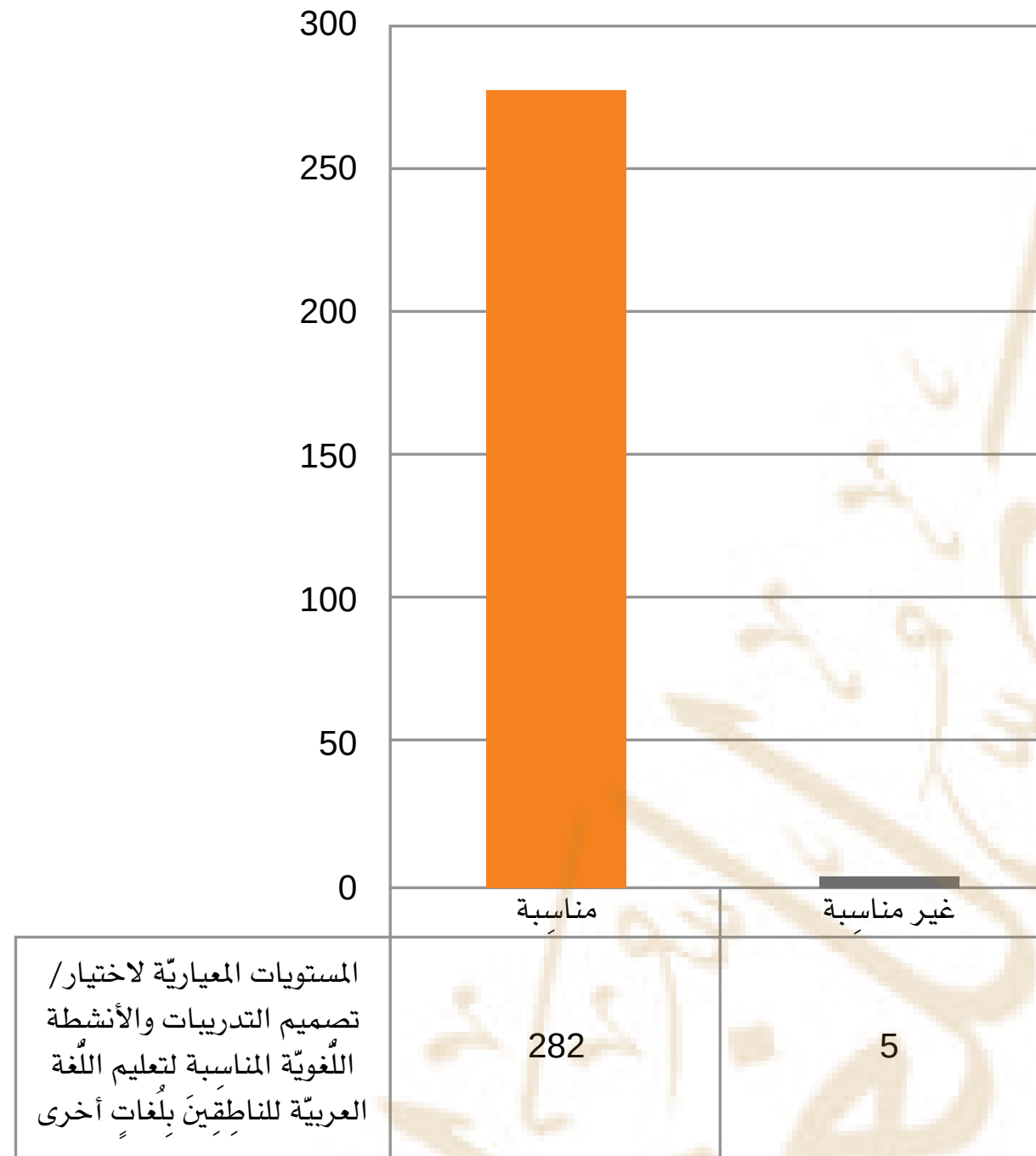
• رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللّغويّة المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؛

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللّغويّة المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

جدول (17): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللّغويّة المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
12	المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللّغويّة المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى	282	5

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (13): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية

لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُوضح من الجدول والشكل السابقين أن (282) مشاركاً من المشاركين في ورشة العمل الدولية قد رأوا مناسبة المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ممّا جعل فريق العمل يطمئن إلى عدم إضافة معايير أخرى على ما ورد في الإطار.

• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

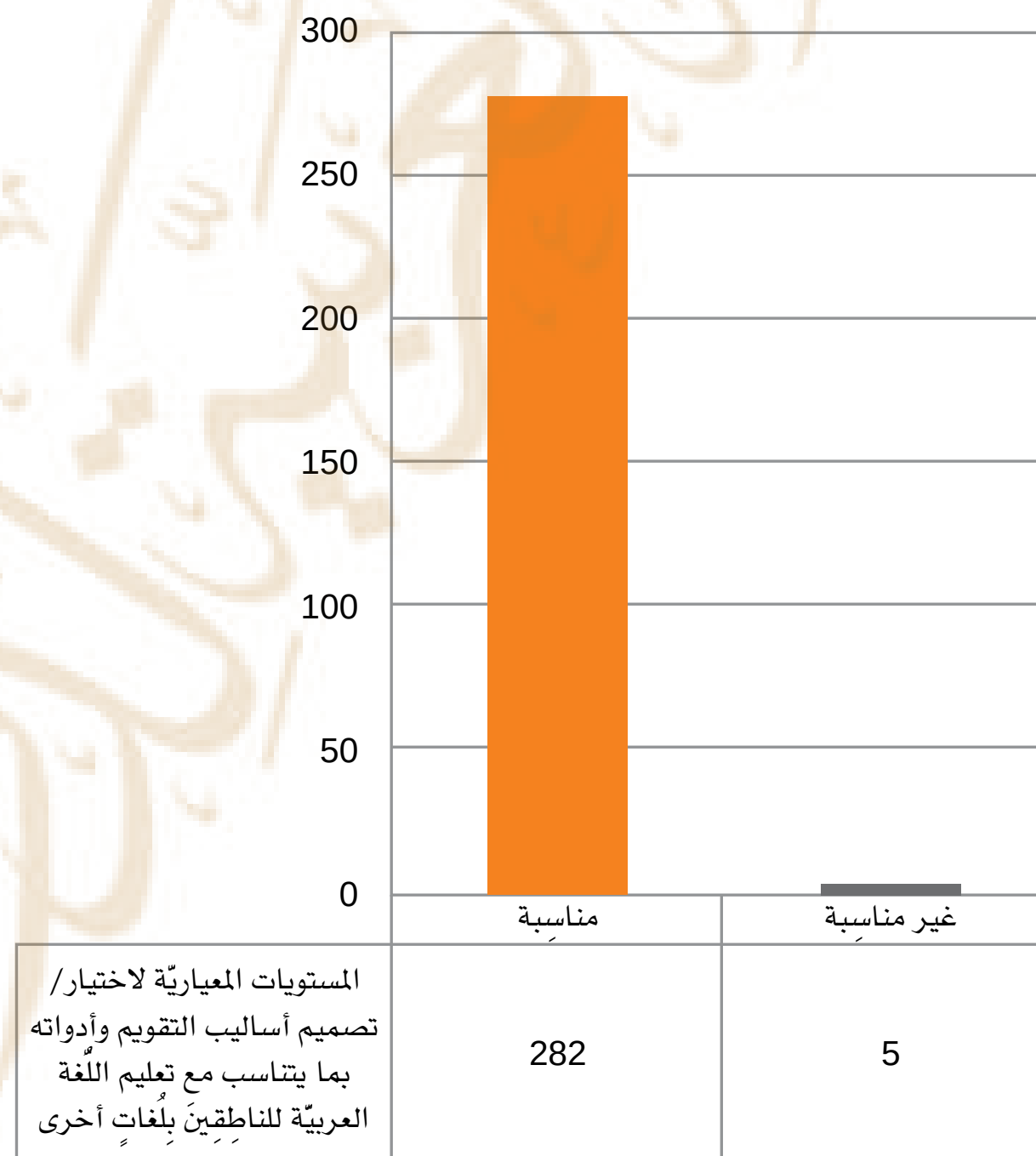
يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (18): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية

لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
13	المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	282	5

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (14): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية

لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُتَّضح من الجدول والشكل السابقين أن (282) مشاركاً من المُشاركين في ورشة العمل الدوليّة قد رأوا مناسبةً المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُّغاتٍ أخرى؛ ممّا جعل فريق العمل يطمئنُّ إلى عدم الحاجة إلى إضافة معايير أخرى غير التي وردت في الإطار.

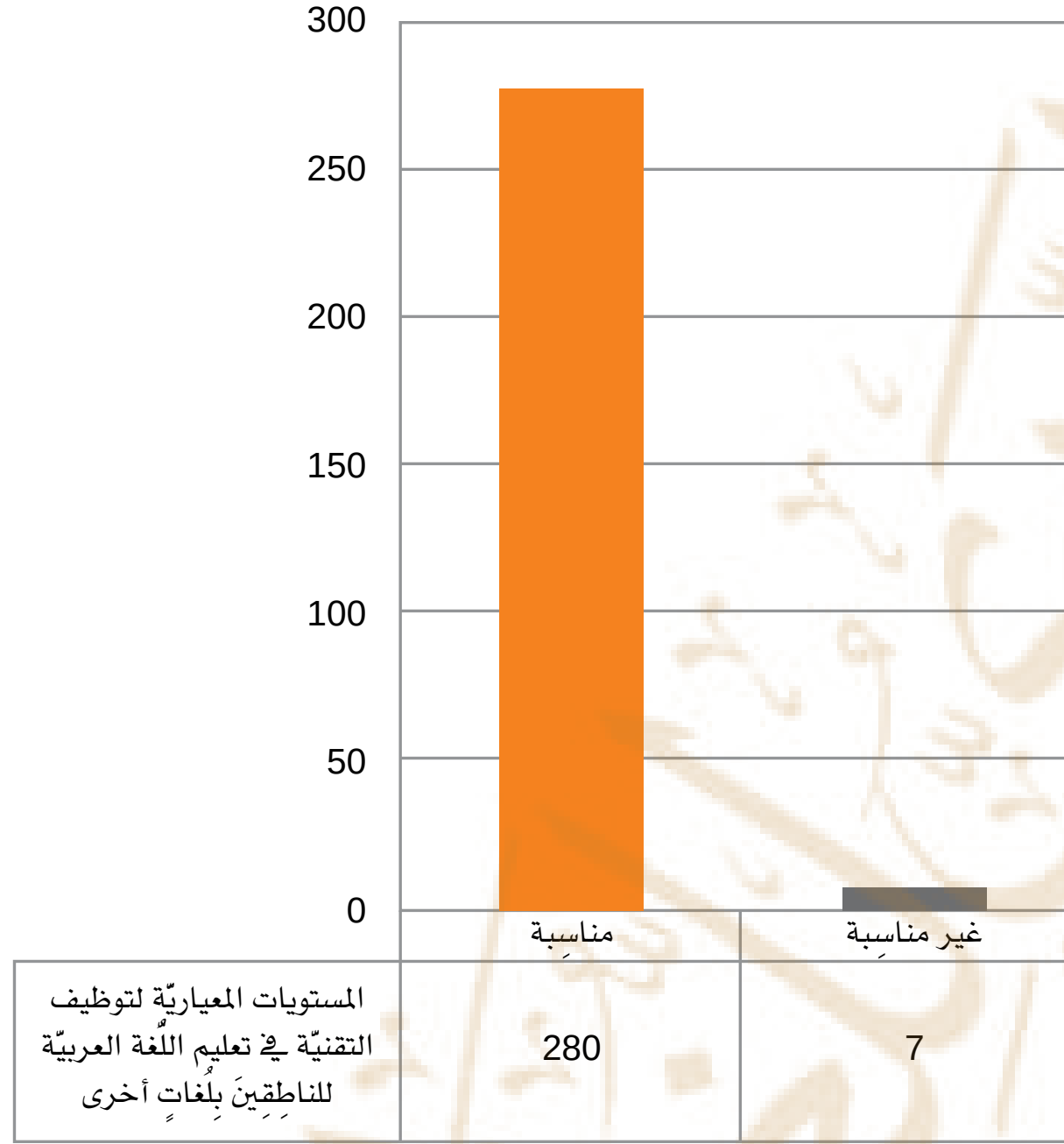
• رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُّغاتٍ أخرى:

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُّغاتٍ أخرى:

جدول (19): رأي حاضري ورشة العمل الدوليّة في المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُّغاتٍ أخرى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
14	المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُّغاتٍ أخرى	280	7

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (15): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (280) مشاركاً من المشاركين في ورشة العمل الدولية قد رأوا مناسبة المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ممّا جعل فريق العمل يطمئن إلى عدم الحاجة إلى وضع معايير أخرى غير التي وردت في الإطار.

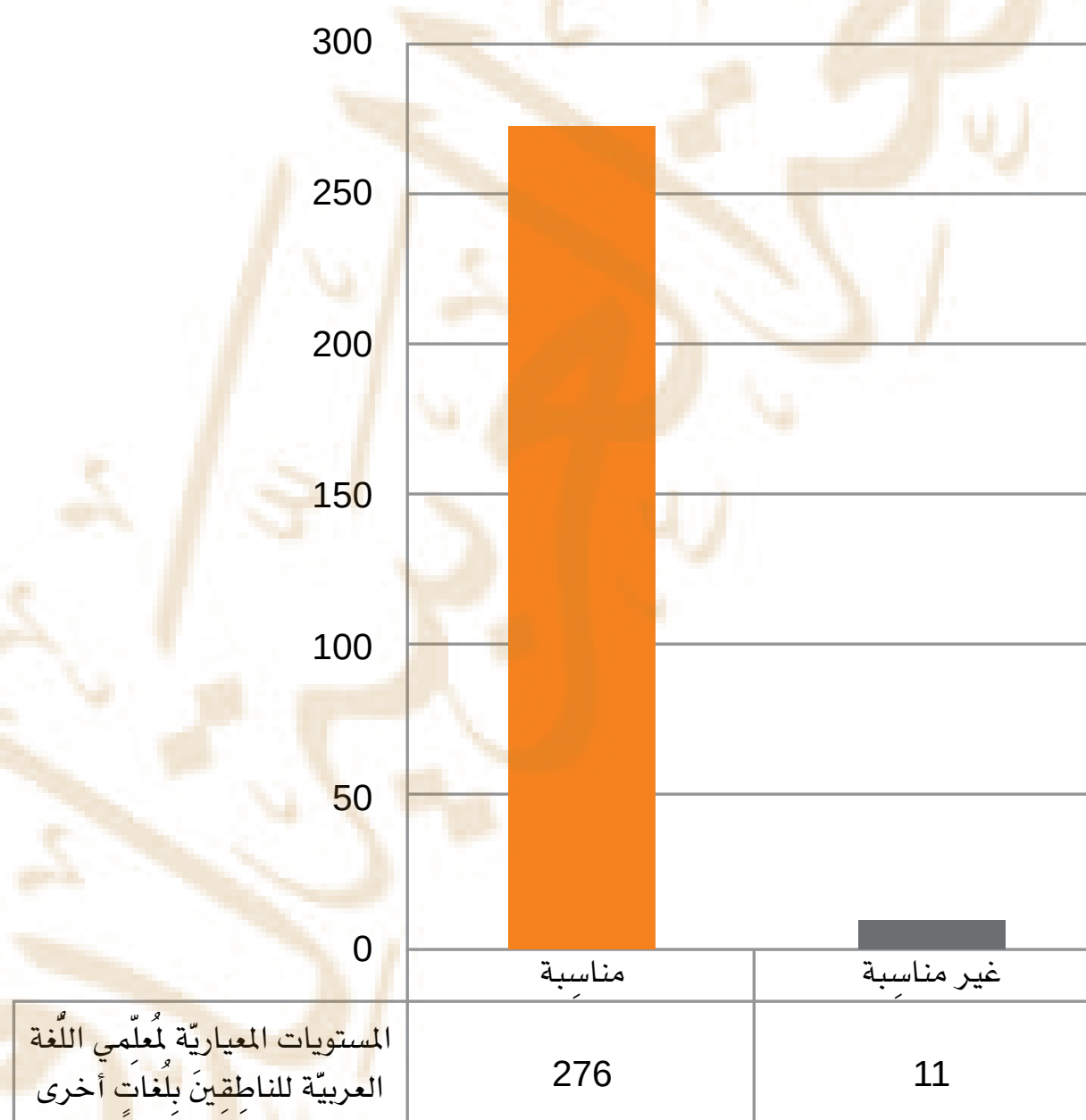
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

جدول (20): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
15	المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى	276	11

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (16): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (276) مشاركاً من المُشارِكِينَ في ورشة العمل الدولية قد رأوا مناسبة المستويات المعيارية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، وقد رأى فريق العمل إضافة بعض مؤشرات الأداء الإضافية، بحيث تغطي طبيعة عمل المعلم.

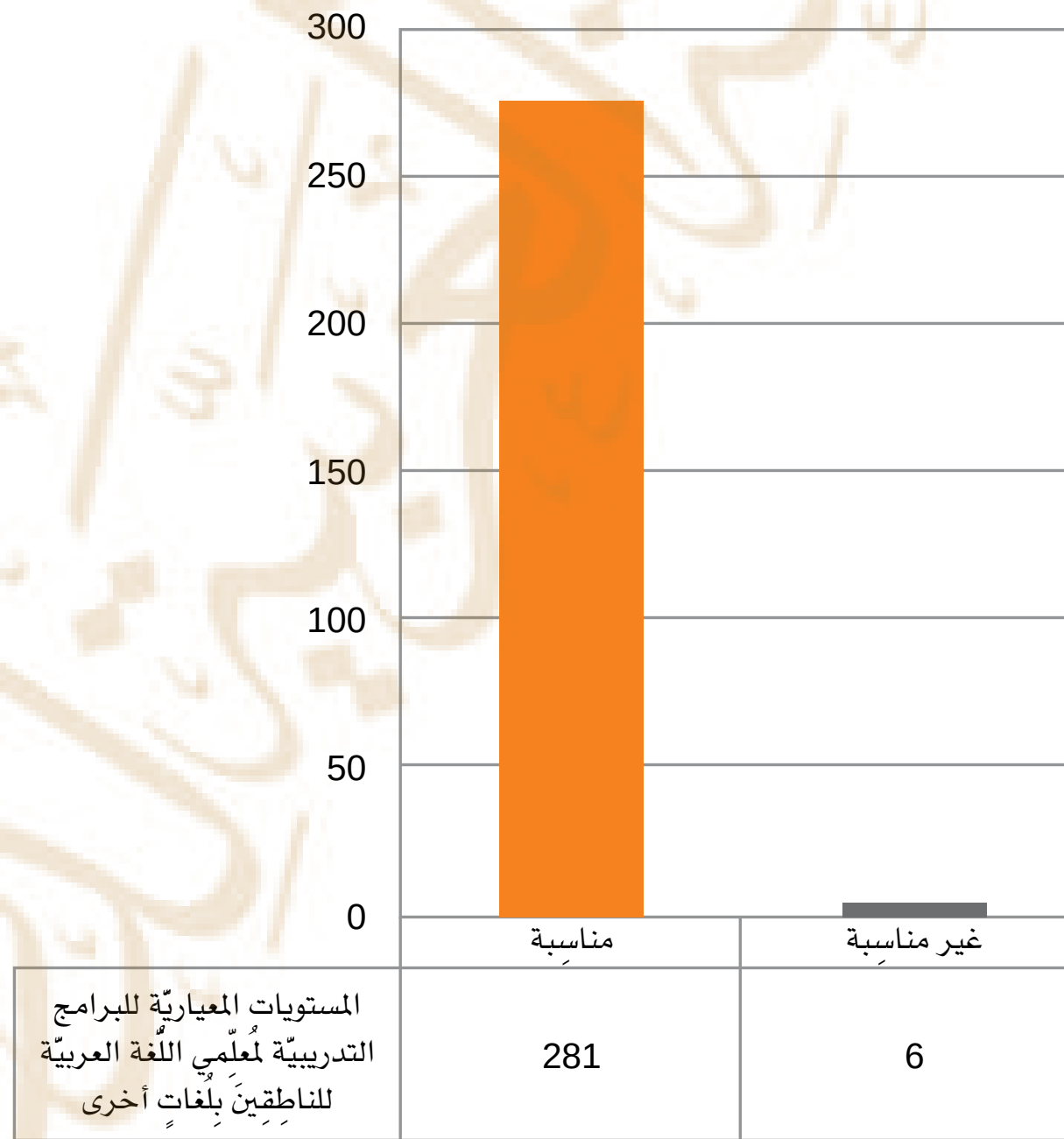
• رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يعرض الجدول الآتي رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

جدول (21): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

م	العبارة	رأي المستجيبين	
		مناسبة	غير مناسبة
16	المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	281	6

ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق في الشكل البياني الآتي:



شكل (17): رأي حاضري ورشة العمل الدولية في المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يُضَح من الجدول والشكل السابقين أن (281) مشاركاً من المشاركين في ورشة العمل الدولية قد رأوا مناسبة المستويات المعيارية لبناء البرامج التدريبية التي لمُعَلِّمي اللغة العربية

للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى؛ ممَّا جعل فريق العمل يطمئنُ إلى عدم الحاجة إلى زيادة معايير أخرى؛ حيث إنَّ ما ورد في الإطار من معايير بناء البرامج التدريبيَّة تم التوصل إليها من خلال خبرة بعض أعضاء فريق العمل في التدريب، والرجوع إلى عدد من الكتابات والدراسات المختصَّة في التدريب، إضافةً إلى أحد البحوث التي قدَّمها رئيسُ فريق العمل وكان من بين أجزائها معايير جودة بناء البرامج التدريبيَّة لمُعَلِّمي اللغة العربيَّة للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.

موقف الإطار من بعض القضايا:

فيما يأتي بعض توضيح لموقف الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى من بعض القضايا، ومبرر ذلك:

جدول (22): موقف الإطار من بعض القضايا

القضية	موقف الإطار	المبرر
الفصحى والعامية	يتبنَّى الإطار اللغة العربيَّة المعياريَّة (المعاصرة) في المستويات الأولى؛ حيث إنَّها اللغة الفصيحة الصحيحة التي يمكن استخدامها في التواصُل الشفوي والكتابي. ويمكن في بعض المواقف تقديم اللغة العاميَّة في صورة أنشطة لغويَّة مقدَّمة بشكل قواعديّ (قاعدة تضبط العاميَّة). أما الأغراض الخاصَّة فمن الممكن تقديم اللغة العربيَّة التراثيَّة، وكذلك تقديم إحدى اللهجات العاميَّة، دون تعميم ذلك على مواقف التعلُّم جميعها.	يصعب تقديم اللغة العربيَّة التراثيَّة في الأغراض العامَّة؛ حيث إن ذلك لا يتوافق مع معايير اختيار المفردات والتركيب التي من بينها الشيع والتدرُّج... كما يصعب تبني لهجة عاميَّة لاختلاف العاميَّات بين الدول العربيَّة، بل قد نجد في الدولة الواحدة عدة عاميَّات، وهذا كله يجعل المتعلِّم غير قادر على التواصُل باللغة العربيَّة المعياريَّة بشكل سهل.

القضية	موقف الإطار	المبرر
الترجمة	الأصل في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عدم استخدام الترجمة (لغة وسيطة). مع الوضع في الاعتبار أن الترجمة تمثل مرحلة تعليمية فقط، ويصعب استخدام الترجمة واللغة الوسيطة في مستويات التعليم كلها. ويمكن استخدام اللغة الوسيطة في المواقف مثل: تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، وبعض المواقف التي تحتاج إلى توضيح عند الضرورة. كما يمكن استخدام الترجمة أو اللغة الوسيطة عندما تتطلب الأمور النظامية والقانونية استخدام لغة البلد الأصلية عند تعليم لغة أجنبية (كما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، عند أخذ تصاريح لطباعة كتب لتعليم لغة أجنبية، فإنه يشترط استخدام اللغة الإنجليزية في بعض أجزاء الكتاب).	من المهم أن يمارس المتعلم اللغة (استقبالاً واستنتاجاً)، والترجمة قد تضر بذلك وتقلل الفرص المتاحة له لممارسة اللغة العربية.
القضايا الثقافية	يتبنى الإطار جوانب الثقافة: المحلية، والعربية، والإسلامية، والعالمية، والعامة بشكل متوازن، وفقاً للأهمية النسبية لكل محور من المحاور. مع الوضع في الاعتبار اختلاف الأهمية النسبية لجوانب الثقافة التي تُقدّم في مكان دون الآخر. ووفقاً للضوابط والمعايير العلمية لتضمين الثقافة في محتوى المنهج التعليمي.	تمثل الثقافة جانباً مهماً في تعليم اللغات الأجنبية.

القضية	موقف الإطار	المبرر
التقنية	نظراً لأهمية توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإن الإطار ينادي بأهمية العمل وفقاً لفكرة (التعلم المدمج أو الخليط) مع الوضع في الاعتبار إمكانية العمل على مناهج أو برامج بشكل إلكتروني كامل عندما تتطلب الأمور. ومن الممكن عند تأليف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على أن تكون ورقية، أو ورقية وإلكترونية معاً (تعلم مدمج)، أو تُعدّ في صورتين: صورة ورقية، وصورة إلكترونية.	أصبحت التقنية إحدى الضرورات في هذا العصر، بالإضافة إلى أنه تيسير كثير من مواقف التعلم اللغوي، ويمكن من خلالها التغلب على مشكلة الزمان والمكان عند تقديم المحتوى اللغوي في أكثر من مكان.
المصطلحات العلمية	يلتزم الإطار باستخدام المصطلحات وفق ما ورد فيه، دون الدخول في القضايا الخلافية في الكتابات، خاصة عند الترجمة؛ ومن ثم فإن المأمول من قارئ هذا الإطار ومستخدمه الالتزام باستخدام المصطلح وفق المقصود به هنا.	قد يكون هناك اختلاف في دلالة مصطلح من المصطلحات بين العاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية؛ ومن ثم فإن الإطار لا يتدخل في هذه القضايا الخلافية.
المعايير والاحتياجات	على الرغم من استخدام الإطار مصطلح المعايير/ المستويات المعيارية، وضرورة أن يكون التأليف والتعليم والتدريب مبنياً على ضوئها؛ إلا أن هذا لا يعني إهمال احتياجات الأفراد.	هناك تكامل بين المعايير والاحتياجات؛ حيث إن المعايير تُحدّد ما ينبغي أن يمتلكه الفرد ويكون قادراً على أدائه، والاحتياجات تلبي دوافع الفرد، ومتطلبات عمله، وما يتوافق معه.
الأغراض العامة والأغراض الخاصة	يُفرّق الإطار بين تعليم اللغة العربية لأغراض عامة وأغراض خاصة من حيث المنهج والمحتوى والأهداف والأنشطة والتقويم.	وذلك لأن برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تُبنى على حاجات الدارسين ومستوياتهم اللغوية.
تعليم اللغة العربية للصغار وللراشدين	يراعي الإطار الخصائص النمائية والفسولوجية للصغار والراشدين والفروق الفردية بينهم.	يصعب تقديم محتوى تعليم موحد للمُتعلمين جميعاً في فئاتهم العمرية المتنوعة، وثقافتهم المتعددة، واحتياجاتهم المختلفة.

القضية	موقف الإطار	المبرر
تعليم اللغة العربية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	يحرص الإطار على تقديم برامج تعليمية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.	لا توجد برامج تعليمية موجهة لذوي الاحتياجات الخاصة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

معايير اختيار فريق العمل:

لإعداد الإطار بشكل متكامل ومتوازن رُوعي عند اختيار فريق العمل الرئيس والباحثين أن تكون خبراتهم متنوعة؛ من حيث التخصص، والخبرة، ومكان العمل، واللغة الأصلية؛ حيث رُوعي عند اختيار الفريق أن تتنوع تخصصاتهم تعليم اللغة - اللغويات - الأدب - التربية - التدريب - علم النفس، حتى تُعطي هذه التخصصات ما يتعلّق بجوانب اللغة وتعليمها والتدريب في مجالاتها كافة.

صلاحية الإطار:

ممّا تجدر الإشارة إليه أن هذا الإطار في صورته الحالية صالح للاستخدام بناءً على خبرة فريق العمل، وفريق الباحثين، والهيئة الاستشارية، والمراجعين، وهي صورة قابلة للتطوير والتحسين المستمر، بحيث تُعالج جوانب القصور، وتُعزّز جوانب القوة، وتتابع التطورات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

كما أن فريق العمل سيعمل - في المدة القادمة - على تقديم عدد من التوضيحات والأمثلة التطبيقية على كثير من الموضوعات التي تناولها الإطار، بحيث يسهل تطبيق كل ما ورد فيه في عمليات التأليف، والتعليم، والتدريب.

ولعل أبرز ما سيصدر قريباً - إن شاء الله - ما يتعلق بالمستويات المعيارية ومؤشرات الأداء التفصيلية التي تتعلق بكل مستوى من المستويات اللغوية الواردة في الإطار، مع ذكر أمثلة توضيحية لتنميتها، وقياس أداء المتعلمين فيها.

2

الفصل الثاني

مستويات تعليم اللغة العربيّة للناطقين
بِلُغَاتٍ أُخْرَى، معاييرها ومؤشّراتها

الفصل الثاني

مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، معاييرها ومؤشراتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، معاييرها ومؤشراتها، وهذا يتطلب عرض الجهود السابقة التي حددت مستويات تعليم اللغات الأجنبية، التي من أشهرها: المستويات المعيارية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، والمستويات اللغوية وفقاً للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)، ثم بعد ذلك تعرض المستويات اللغوية التي تبناها هذا الإطار ويعمل وفقاً لها.

وقبل أن نبدأ في عرض التفاصيل، نود أن نشير إلى أنه قد اشتهر في مجال تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى بصفة خاصة أن يكون لتعليمها ثلاث مراحل أساسية أو ثلاثة مستويات أساسية، وذلك في معظم الدراسات السابقة سواء أكانت دراسات قام بها أشخاص، أم دراسات قامت بها مؤسسات لغوية رسمية أو غير رسمية، وهي:

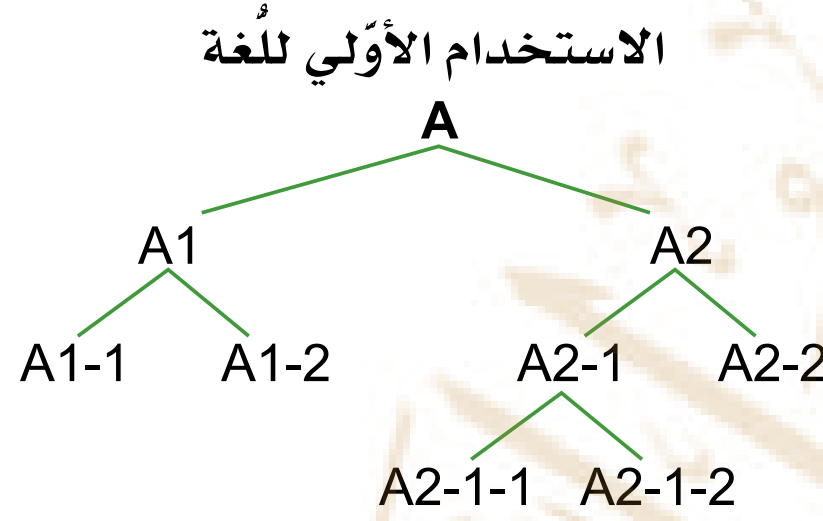
1. المرحلة الأولى: ويُطلق عليها المستوى الابتدائي.
2. المرحلة الثانية: ويُطلق عليها المستوى المتوسط.
3. المرحلة الثالثة: ويُطلق عليها المستوى المتقدم.

وبالرغم من اختلاف وجهات النظر حول التقسيم الداخلي لكل مرحلة من المراحل أو لكل مستوى من المستويات؛ إلا أن لكل مرحلة واصفات عامة للأداء اللغوي ينبغي أن تتوافر في كل مستوى.

المستويات اللغوية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات:

ناقش الإطار المرجعي الأوروبي واصفات المستويات المرجعية العامة؛ حيث قدّم الإطار صورة مبسطة عن مستويات الكفاءة اللغوية للدارسين، وجعل الإطار الأوروبي هذه المستويات بُعداً رأسياً لمصفوفة يُمثل البُعد الأفقي فيها مؤشرات الأنشطة اللغوية الاتصالية، وكذلك الكفاءة اللغوية الاتصالية للدارسين؛ إلا أن الإطار حدّر من اعتبار تلك المستويات والمقاييس المتدرجة للكفاءة اللغوية معيار قياس ثابتاً مثل عصا القياس، وقد صُفّ الإطار مستويات الكفاءة بشكل متدرّج.

ومما يدلُّ على مرونة تصنيف المستويات قدَّم الإطار المرجعي الأوروبي تصوُّرات عدَّة لنماذج تشعُّبيَّة مرنة لمستويات تعليم اللُّغة الأجنبيَّة وتعلُّمها، بما يتناسب وخصائص المتعلِّمين، وكذلك أهداف العمليَّة التعليميَّة، فمن تلك النماذج نموذج يراعي ضرورة إحراز تقدُّم واضح في المستويات الأولى، خاصَّة في نُظُم التعليم التي تمتد من المرحلة الابتدائيَّة إلى المرحلة الإعداديَّة؛ فيقوم بتقسيم مستوى الاستخدام الأوَّلي إلى تفرعات لضمان تحقيق درجة كبيرة من الإتقان كما في الشكل الآتي:



شكل (18): أحد النماذج التشعُّبيَّة لمستوى الاستخدام الأوَّلي للُّغة

كما قسَّم المستويات الفرعيَّة إلى عشرة مستويات إذا كانت عمليَّة تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة تتم في بيئة اللُّغة المستهدفة في مناخ تعليمي مناسب كما في الشكل الآتي:



شكل (19): أحد النماذج التشعُّبيَّة للمستويات -مجتمعة-

وأوصى الإطار بأنَّه في حالة وجود نظام تعليمي يستهدف تغذية المراحل العليا والخاصَّة بالمهارات اللُّغويَّة لأغراض العمل يمكن تقسيم مستوى الاستخدام المتقن للُّغة حتى يتضمن المستوى C2.1، والمستوى C2.2.

كما أكَّد الإطار أنَّ تحليل النظريات والوظائف اللُّغويَّة وقواعد اللُّغة والثروة اللُّغويَّة اللازمة لأداء المهام الاتصاليَّة عنصر مهم لتطوير الأهداف التعليميَّة الخاصَّة بدراسة اللُّغات، وقدَّم الإطار وصفًا متدرِّجًا للمستويات الستة المقترحة، ينم عن ترابط شديد بين تلك المستويات.

المستويات اللُّغويَّة وَفَقًا للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل):

عرَضَ المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل) بعضَ النماذج الموجزة للمؤشرات ونواتج التعلُّم المُنْبَثَّة من المجالات الخمسة التي وُضعت في ضوئها المعايير؛ وهي: (التواصل - الثقافة - العلاقات والارتباطات - الموازنات - المجتمعات)، من خلال إرشادات (أكتفل) للكفاءة اللُّغويَّة (ACTFL GuideLines for Language Proficiency) في أعوام: (1986م، و1999م، و1996م، و2001م، و2012م)؛ لتصف ما يستطيع المتعلِّم فعله باللغة في مجالات الكتابة والتحدُّث والقراءة والاستماع، وتمثُّل توصيفات كل مستوى رئيس مجالاً محدداً من القدرات، كما تصف أيضاً المهمات التي بإمكان المتعلِّم التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى، والسياق، وسلامة اللُّغة، وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهمَّات في كل مستوى، وهي تُقدِّم أيضاً الحدود القصوى التي يواجهها المتعلِّم حين يحاول أن يؤدِّي المهمَّات في المستوى الأعلى، وتكوِّن هذه التوصيفات -مجتمعةً- تسلسلاً هرمياً يشتمل فيه كلُّ مستوى على المستويات الأدنى منه، والشكل الآتي يوضِّح ترتيب تلك المستويات:



شكل (20): مستويات الكفاءة اللُّغويَّة وَفَقًا لإرشادات ACTFL

من الشكل السابق يتَّضح أن إرشادات (ACTFL) تُقسِّم مستويات الكفاءة اللُّغويَّة إلى خمسة مستويات رئيسة؛ هي: المتفوق، والمتميِّز، والمتقدِّم، والمتوسط، والابتدائي، وتنقسم المستويات الثلاثة: المتقدِّم، والمتوسط، والابتدائي إلى مستويات ثانويَّة؛ هي: الأدنى، والأوسط، والأعلى، ليصبح عددُ المستويات أحدَ عشرَ مستوى.

ويؤخذ على ما قدمه المجلس الأمريكي أنَّه وضع المستوى المتفوق في مرتبة أعلى من المستوى المتميِّز، بالرغم من أن التفوق يرتبط بالتحصيل، بينما التميُّز يرتبط بما يستطيع المتعلِّم أن يفعله دون أقرانه ممَّن يتساوون معه في الخصائص.

كما يؤخذ على عمل المجلس الأمريكي أنه ركّز على المعايير؛ أي ما ينبغي على المتعلّم القيام به، ولم يُركّز على ما يحتاجه المتعلّم فعلاً، وهو عكس ما ذهب إليه الإطار المرجعي الأوروبي؛ حيث أكد أنه ينبغي مراعاة التغيرات التي تطرأ على احتياجات المتعلّمين ومتطلباتهم، وكذلك المعطيات التي يعيشون فيها، ويدرسون في سياقها؛ وهو ما جعل الإطار المرجعي الأوروبي العام يضع أكثر من تصوّر لعدد مستويات تعليم اللّغة وفق احتياجات المتعلّمين وطبيعة برنامج الدراسة.

المستويات اللّغويّة الرئيسة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

نظراً للارتباط القوي بين اللّغة والثقافة، فإنّه من المهم أن يُراعى عند تحديد مستويات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى طبيعة هذه اللّغة وخصائصها، التي من أهمّها فصاحتها وبيانها، كما جاء في وصف القرآن الكريم بأنه: {بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ} [الشّعراء: 195]، هذا بالإضافة إلى الإفادة من التقسيمات السابقة للمستويات اللّغويّة؛ ومن ثمّ أقترح أن تكون مستويات اللّغة العربيّة أربعة مستويات رئيسة؛ هي:

- التهيئة.
- الكفاية.
- التميّز.
- الفصاحة.

وفيما يأتي وصف هذه المستويات الأربعة الرئيسة:

- **التهيئة:** تجهيز متعلّم اللّغة العربيّة الناطق بلُغاتٍ أخرى، بحيث يستطيع تعلّمها وتقديم المهارات والعناصر اللّغويّة التي تُمثّل أساسات اللّغة العربيّة؛ بحيث يستطيع معرفة المهارات الرئيسة في القراءة والكتابة باللّغة العربيّة، ويُميّز الأصوات اللّغويّة عن غيرها، وقد ورد في لسان العرب: «وهيّا الأمر تهْيئةً وتهْييئاً: أصلحه فهو مُهيّأٌ».
- **الكفاية:** تمكين المتعلّم من مهارات اللّغة العربيّة وعناصرها وبعض الجوانب الثقافيّة بالقدر الذي يجعله قادراً على استخدام اللّغة العربيّة للتواصل مع الآخرين، ويُغنيه عن غيره.
- **التميّز:** تمكين المتعلّم من مهارات اللّغة وعناصرها وجوانبها الثقافيّة بالقدر الذي يجعله قادراً على التواصل بفاعليّة باللّغة العربيّة؛ بما يُحقّق الفهم والإفهام بين الطرفين أو الأطراف المشتركة في عمليّة التواصل اللّغويّ.

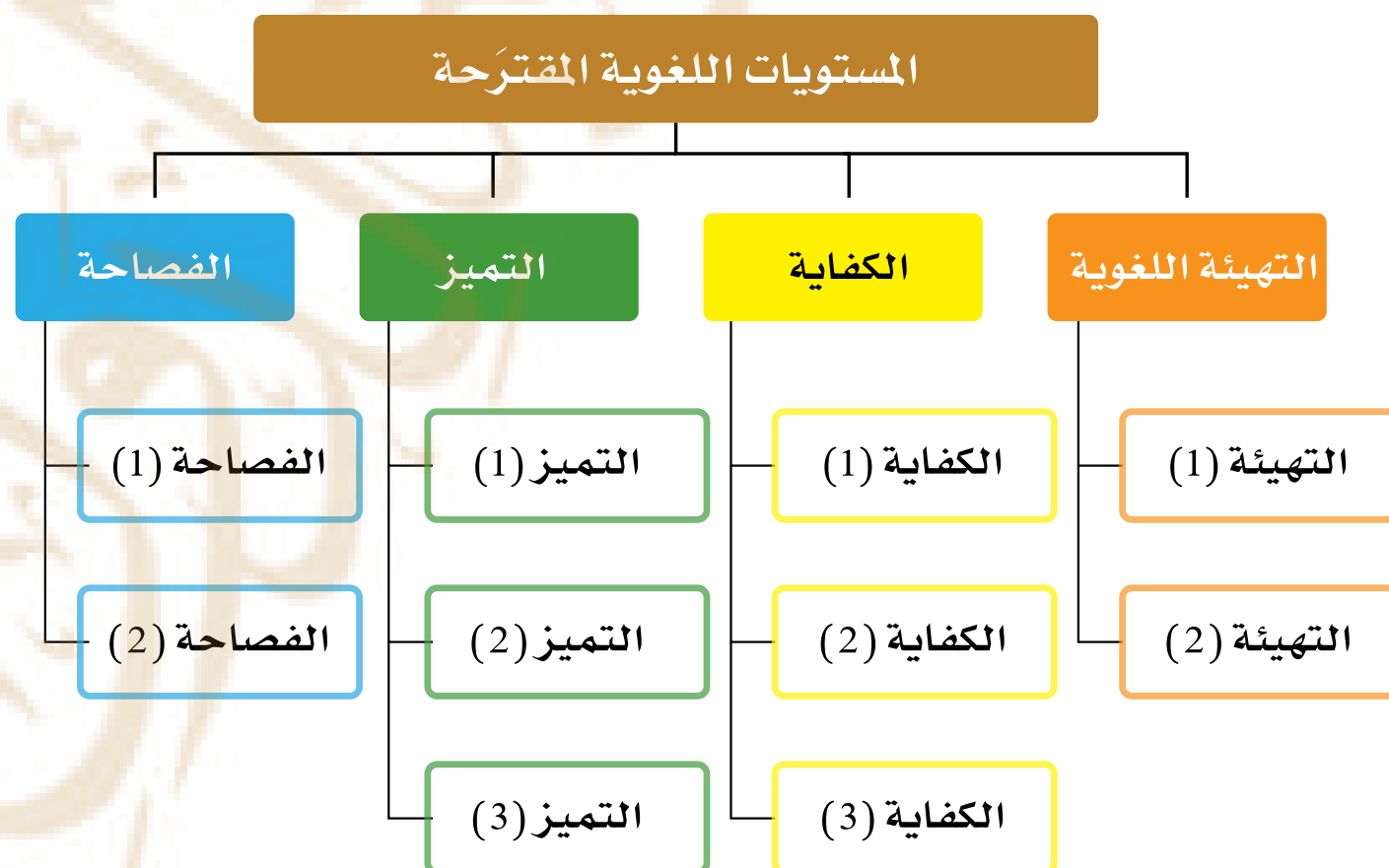
- **الفصاحة:** تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً دون لحن أو خطأ أو عجمة في نطق بعض الأصوات؛ حيث ورد في لسان العرب: «وفصح الأعجمي، بالضم فصاحة: تكلم بالعربية وفهم عنه، وقيل: جادت لُغته حتى لا يلحن». وجليراً بالذكر أن هناك مَنْ يُكرِّر وصول متعلم اللغة الأجنبية إلى مستوى لغويٍّ يمكنه من استخدام اللغة مثل أهلها، إلا أنَّ ذلك يخالف الواقع، خاصّة في اللغة العربية؛ حيث إن كثيراً من العلماء الذين خدموا اللغة العربية قديماً وحديثاً وكانوا يتقنون اللغة العربية، كانت أصولهم غير عربية، بل والواقع يشير حالياً إلى وجود نماذج مُشرقة من متعلمي اللغة العربية من غير العرب لهم أشعار مميزة، ومنهم مَنْ له منظومات شعرية في علم النحو، وهذا ما رأيناه بأعيننا في أثناء تدريسنا لطلابنا.

كما نود الإشارة إلى أن الوصول إلى مستوى الفصاحة يتوقف على عدة أمور؛ أهمها:

- دافعية المتعلم لتعلم اللغة العربية.
- معاشة المتعلم اللغة العربية واستخدامها في نواحي الحياة المتنوعة.
- طبيعة اللغة الأصلية للمتعلم، ومدى قرب نظامها من نظام اللغة العربية خاصّة فيما يتعلّق بالأصوات والتراكيب.

المستويات اللغوية الفرعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

ينبثق عن المستويات الأربعة الرئيسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، عشرة مستويات فرعية كما في الشكل الآتي:



شكل (21): المستويات الرئيسة والفرعية وفق الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى

ومن المهم الإشارة إلى أن الإطار يستخدم اختصاراً لكل مستوى من المستويات الفرعية، بحيث يسهل على كل من يتعامل مع الإطار استخدام هذه الاختصارات للدلالة على المستويات الفرعية العشرة.

وقد اختير حرف (ع) للدلالة على كل مستوى فرعي، وهذا الحرف يشير إلى حرف العين من كلمة (عربي)، كما أنه يتوافق مع ما فعله الخليل بن أحمد الفراهيدي عند تسمية معجمه (العين) وهو أول معجم في اللغة العربية، الذي رتبته وفقاً لمخرج الحروف، وكانت هذه المخارج تبدأ عنده بالعين.

ونظراً لأن المستويات الفرعية عشرة مستويات، فإن الاختصارات تتدرج من (ع1) إلى (ع10)، وذلك كما يأتي:

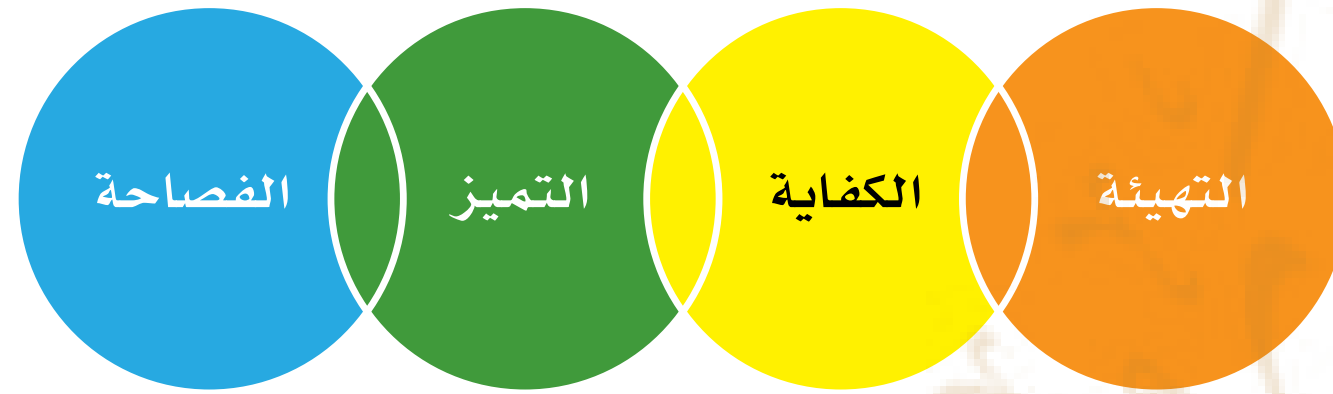
- (ع1) يدل على (التهيئة 1).
- (ع2) يدل على (التهيئة 2).
- (ع3) يدل على (الكفاية 1).
- (ع4) يدل على (الكفاية 2).
- (ع5) يدل على (الكفاية 3).
- (ع6) يدل على (التمييز 1).
- (ع7) يدل على (التمييز 2).
- (ع8) يدل على (التمييز 3).
- (ع9) يدل على (الفصاحة 1).
- (ع10) يدل على (الفصاحة 2).

العلاقة بين المستويات اللغوية في الإطار المرجعي:

من المهم الإشارة إلى أن هناك تداخلاً بين نهاية كل مستوى لغوي وبداية المستوى الذي يتبعه، مما يشير إلى أنه ليس هناك حد فاصل دقيق بين المستويات اللغوية، ويرجع ذلك إلى طبيعة اللغة نفسها؛ حيث إنه ليس بالضرورة أن يكون تمكّن المتعلّم من مهارات اللغة وعناصرها بدرجة واحدة، فقد يكون هناك تمكّن من مهارات القراءة وضعف في مهارات الاستماع؛ مما يترتب عليه عند الحكم على المستوى اللغوي للمتعلّم أن يكون في مستوى معين بصورة مُجمّلة، لكنّ مستواه في مهارة أفضل من مهارة أخرى، كما أن الدقة في تصميم

الاختبارات المستخدمة سواء لتحديد المستوى أو الكفاءة اللغوية لها دور كبير في الحكم على المستوى اللغوي للمتعلم حُكمًا دقيقًا.

ولذلك من المهم أن نضع في أذهاننا الشكل الآتي عن التعامل مع المتعلمين وتصنيفهم في المستويات اللغوية:



شكل (22): العلاقة بين المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى

الألوان المستخدمة للدلالة على المستويات اللغوية:

يتبنى الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى فكرة تحديد لون محدد لكل مستوى من المستويات اللغوية، بحيث يكون هناك اتفاق بين مستخدمي الإطار عند تصميم الكتب، أو الاختبارات، أو مستويات الاختبارات... إلخ، وهذا يتوافق مع تخصيص رؤية وهوية بصرية تساعد على التمييز البصري السريع لكل مستوى من المستويات اللغوية.

وقد روعي عند استخدام هذه الألوان أن تكون متدرجة وفق الألوان الطبيعية والبدء باللون الثاني (البرتقالي)؛ لأن دلالة اللون الأحمر المعمول بها عالميًا في إشارات المرور تدل على التوقف، وهذا قد يعطي دلالة سلبية- عند بعض الثقافات- على توقف المتعلم وعدم تقدمه في تعلم اللغة العربية.

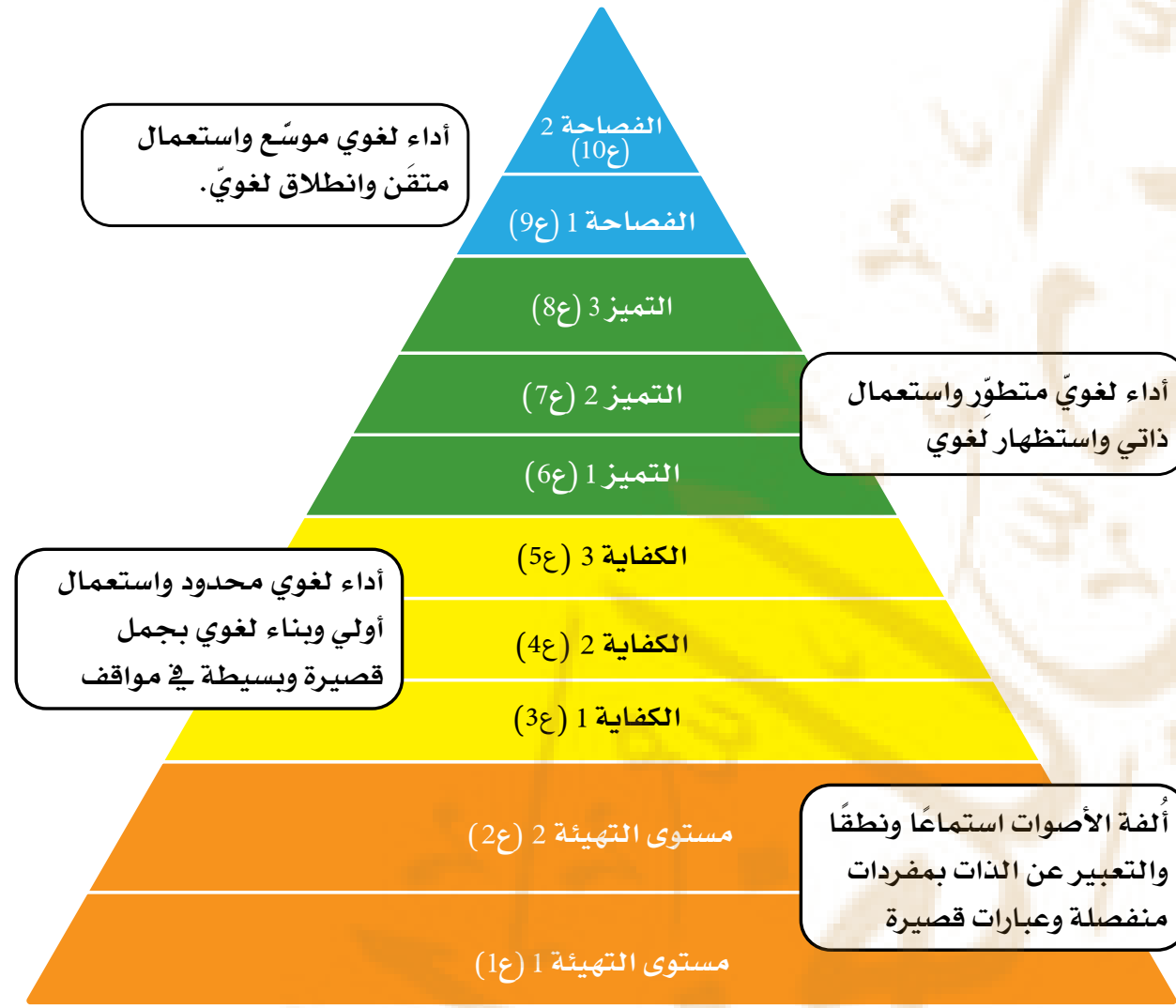
والجدول الآتي يوضح الألوان الدالة على كل مستوى من المستويات اللغوية:

جدول (23): الألوان الدالة على المستويات اللغوية في الإطار المرجعي

اللون	المستوى
البرتقالي	التهيئة
الأصفر	الكفاية
الأخضر	التميز
الأزرق	الفصاحة

وبناء على ذلك، فإنه من المهم أن يراعي مستخدمو الإطار هذه الألوان عند التعامل مع المستويات اللغوية الرئيسة، والفرعية.

التوصيفات العامة للمستويات اللغوية الرئيسة:



شكل (23): واصفات مستويات تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي

قسّم الإطار المرجعي المقترح مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى أربعة مستويات رئيسة؛ هي: (التهيئة، والكفاية، والتمييز، والفصحى)، ويتكوّن كلّ من المستوى الأول والرابع من مستويين فرعيين، وكل من المستوى الثاني والثالث من ثلاثة مستويات فرعية، وفق محاور الإطار المرجعي المقترح، وهذه المستويات متدرجة ومتتابعة، وليس من الضروري أن يصل كل متعلم إلى مستوى الفصحى (ع9، ع10)، وفيما يأتي عرض للمهام التواصلية، ومواصفات المحتوى، ومواصفات الخطاب المنتج والمحتوى الثقافي ومستوى دقة المفردات والتراكيب النحوية لكل مستوى من المستويات الأربعة.

المستوى الأول: مستوى التهيئة:

يُمثّل هذا المستوى مرحلة كسر الحاجز بين المتعلّم واللغة العربية، مستوى الأداء اللغوي المحدود جداً؛ حيث يبدأ المتعلّم في استقبال الأصوات العربية، ويتدرب على تمييزها، والنطق بها وكتابتها، كما تُمثّل هذه المرحلة مرحلة دعم الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية، وتنمية الدوافع لتعلمها، فمن خلال هذه المرحلة يستطيع المتعلّم أن يتنبأ بقدرته على تعلّم اللغة،

وفيما يلي توصيفات ما يستطيع متعلّم اللغة العربيّة الناطق بِلُغَاتٍ أُخْرَى أن يفعله باللغة في هذا المستوى:

أ. مهارات الإنتاج الشفويّ والتحريريّ:

- يستطيع المتعلّم في هذا المستوى نطق الأصوات العربيّة، ورسم رموزها الكتابيّة (تحدّثاً - كتابةً) من خلال مفردات منفردة مدعومة بالصّور، ومن خلال محاكاة نماذج ممثّلة لتلك الأصوات، كما يستطيع رسم الكلمات التي يستمع إليها وتحريرها إملائيّاً.
- يستطيع المتعلّم أن يألّف نطق الأصوات العربيّة وتمييزها، وكذلك يُوظّفها في التواصّل بالمفردات والعبارات القصيرة للتعبير عن الاحتياجات الأساسيّة في المواقف المألوفة التي يتم ممارستها وحفظها بشكلٍ كبيرٍ، ويتحكّم المتعلّم في الدقة داخل السياق المحفوظ والممارسة، ويمكن أن يفهمه الشخص الذي اعتاد التعامل مع متعلّم اللغة (مستمع متعاطف). مثال: «قلم»، «هذا قلم»، «أحتاج قلمًا».
- في هذا المستوى يستطيع المتعلّم التمييز بين الأصوات المتشابهة والأصوات متقاربة المخرج، والحركات الطويلة والقصيرة، ولكنه قد يجد صعوبةً في نطق بعض الأصوات العربيّة التي لا يوجد لها نظير في لغته الأم؛ كالتمييز بين صوتيّ: (الغين، والخاء)، أو (العين والهمزة)، أو (الهاء والحاء).
- يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن ينطق/يكتب مفردات وعبارات وجُملاً قصيرة وبسيطة منفصلة ومدعومة ببعض الصُّور، ترتبط بمحيطه الذاتيّ في سكنه وأسرته وغرفة دراسته... إلخ.
- عند التحدّث أو الكتابة، تكون لغة المتعلّمين في هذا المستوى غير مفهومة حتى للمستمعين أو القُرّاء المعتادين على لغة هؤلاء المتعلّمين؛ لأنهم لا يزالون يحاولون السيطرة على الأنظمة اللُغويّة للغة العربيّة.
- يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن يقرأ نصوصاً قصيرة جدّاً وسهلة وبسيطة التركيب قراءةً جهريّةً صحيحةً، توضّح فهمه لبعض معاني مفرداته وعباراته.
- في نهاية هذا المستوى يستطيع المتعلّم تكوين جُمَل بسيطة جدّاً وقصيرة باستخدام اسم الإشارة أو الضمائر المفردة، كما يستطيع تنفيذ بعض التعليمات البسيطة المصحوبة بإشارات جسديّة توضحها، أو تنعيم صوتي يميّزها.

ب. مهارات التلقي الشفوي والتحريري:

- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يتعرف المفردات المصحوبة بالإشارات والصُور، مثل مفردات الطعام والشراب والملابس والأدوات المنزلية التي تُوظَّف في التدريب على الأصوات العربية، وكتابة حروفها.
- يستطيع المتعلم أن يفهم المفردات والأسئلة والعبارات القصيرة والسهلة جداً، شريطة أن تكون بطيئةً وواضحةً، وأن تكون مصحوبةً بإيماءات جسدية لدعم الفهم، والتكرار عند الضرورة، ويستطيع أن يتعرف على الكلمات/الإشارات اليومية المألوفة، على أن تُقدَّم بوضوح وببطء في سياق يوميٍّ مألوف، ومحدَّد يستطيع أن يتعرَّف على الأرقام، والأسعار، والتواريخ، وأيام الأسبوع، على أن تُقدَّم ببطء ووضوح في سياق يوميٍّ مألوف، ومحدَّد.
- يستطيع أن يفهم التوجيهات القصيرة والسهلة، للقيام بأفعال مثل «اقرأ - اكتب - استمع - أغلق الباب»، وما إلى ذلك، بشرط أن تكون وجهًا لوجه، ومصحوبةً بصُور، وإيماءات جسدية، وتُكرَّر إذا اقتضت الحاجة.
- يستطيع فهم الحوارات البسيطة القصيرة (المسموعة/المقروءة) ذات البطء الواضح والمكرَّرة، والمتضمنة مفردات محسوسة في مواقف الحياة اليومية المألوفة.
- يمكنه توظيف المفردات التي تعلَّمها (المفردات المحسوسة/المفردات ذات المعاني المغلقة) في استنتاج معلومات أساسية من النص (المسموع/المقروء).
- في نهاية هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يتابع حديثًا بسيطًا، أو نصًا مقروءًا منطوقًا بدقة ووضوح وسرعة ملائمة لمستوى المتعلم، مُراعياً علامات الوقف المناسبة، ويستطيع أن يتعرف المعلومات المرتبطة بالموضوعات المألوفة التي يتعرض لها في الحياة اليومية.

المستوى الثاني: مستوى الكفاية:

يتميز مستوى الكفاية بأنه مرحلة الأداء اللغوي المحدود؛ حيث يتعامل متعلمو اللغة في هذا المستوى مع عناصر منفصلة من الحياة اليومية في ظروف يومية مشتركة، يمكن التنبؤ بها بشكل كبير؛ وهي -عادةً- تنحصر في المواقف اليومية المتصلة بالحياة الشخصية في محيط أوسع من محيط المستوى (التهيئة)؛ لذلك فهذا المستوى يُعدّ امتداداً لمستوى الاستخدام الأولي للغة، وبداية مستوى الاستخدام الذاتي للغة، ويستطيع متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى أن يبدأ دراسة هذا المستوى في أي مرحلة عمرية، فقد يبدأ المتعلم الأجنبي دراسة اللغة في عمر المتعلم الذي يلتحق بالمدرسة الابتدائية أو المتوسطة (الإعدادية)، أو برنامج مدرسي في المرحلة الثانوية، أو برنامج جامعي، أو ما بعد الجامعة.

أ. مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري:

- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يتواصل بعبارات وجُمْل متتالية وإن كانت غير مترابطة أثناء التعبير عن الاحتياجات الأساسية، وبعض التفاصيل المرتبطة بتلك الاحتياجات.
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى التحكم في اللغة بدرجة تساعد على التواصل بطريقة يتم فهمها مِنْ قِبَل شخص معتاد على التعامل مع متعلمي اللغة؛ مثال: «أحتاج أوراقًا بيضاء وأقلامًا ملونةً لأكتب واجباتي الدراسية».
- عند التحدث أو الكتابة، تكون لغة المتعلمين في هذا المستوى مفهومة إلى حدٍّ ما للمستمعين أو القراء المعتادين على لغة هؤلاء المتعلمين؛ لأنهم يبدوون في هذا المستوى السيطرة على الأنظمة اللغوية للغة العربية.
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى التعبير (الشفوي/التحريري) مع عدد محدود من المهام التواصلية البسيطة؛ مثل: الدراسة - العمل - التسوق - الصحة - قضاء العطلة... إلخ.
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يُقيم حوارًا بثقة أكبر معتمدًا على ما لديه من رصيد لغوي (مفردات - تراكيب) فيجيب عن أسئلة موجهة إليه بتفاصيل أكثر مرتبطة بموضوع السؤال، كما يستطيع أن يكتب موضوعًا قصيرًا متضمنةً جُملاً وعبارات ضعيفة الترابط حول موضوعات الحياة اليومية، متضمنًا تفاصيل أكثر مرتبطة بالموضوع.
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يَصِفَ الأشخاصَ والأماكنَ والوظائفَ والأشياءَ في مواقف الحياة اليومية المعتادة؛ مثل وصف أفراد الأسرة ومستواهم التعليمي ووظائفهم، بعبارات سهلة وبسيطة وموجزة.

ب. مهارات التلقي الشفوي والتحريري:

- يتمتع المتعلم في هذا المستوى بقدرات محدودة على الفهم باللغة العربية التي يتعلمونها، وإنتاج الصيغ اللغوية بما تتضمنه من: (الكلمات المحفوظة، والعبارات، والجُمْل؛ في بعض الحالات الفقرات).

- عند الاستماع أو القراءة، يمكن لمتعلمي اللغة العربية في مستوى الكفاية استيعاب ما يتم تدريبهم عليه ضمن المحتوى بشكل جيد، لا سيما إن كانت الموضوعات المدروسة ترتبط باحتياجات تواصلية لدى المتعلمين تدفعهم للتفاعل مع المسموع أو المقروء.
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يفهم نصوصاً سردية (مسموعة/مقروءة) قصيرة وسهلة في موضوعات مألوفة متصلة بمواقف الحياة اليومية (الدراسة - العمل - الصحة - التسوق... إلخ) على أن تكون هذه النصوص متضمنة مفردات ذات معنى مادي ملموس، خالية من التجرد المربك، وشائعة الاستعمال في هذه المواقف.
- يستطيع المتعلم في مستوى الكفاية أن يحدد موضوع المناقشة/الحوار الذي يسمعه أو يقرأه بصورة عامة، وأن يستنبط آراء المشاركين في المناقشة من حيث الاتفاق والاختلاف، شريطة أن تكون بطيئة وواضحة.
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يتابع كثيراً من المحادثات اليومية والمناقشات الطبيعية المعتادة، على أن يكون الحديث بلغة طبيعية وبسيطة ومباشرة، وبلغة واضحة، وبمستوى لهجي مقبول.
- يمكن للمتعلم في مستوى الكفاية أن يتعرف ويدرك مجموعة من المفاهيم الثقافية المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية، التي تقع ضمن المواقف الذاتية الممثلة في المحتوى اللغوي الذي يدرسه المتعلم.

المستوى الثالث: مستوى التميز:

- توصف لغة المتعلم في مستوى التميز بأنها ذات أداء لغوي متطور؛ حيث يستطيع المتعلم إنتاج الجمل أو سلاسل الجمل، وإنشاءها؛ بحيث تُساعدهم على العرض المتتابع، والوصف والشرح والتفصيل بأسلوب بسيط.
- يبدأ مستوى التميز بمجرد انتهاء المتعلم من اكتساب كافة أهداف مستوى الكفاية التي ترتبط بمهارات اللغة الأربعة بنسبة لا تقل عن (70%)، فمستوى التميز يمثل تقدماً ملحوظاً في لغة المتعلم من حيث الزيادة التدريجية في الحصيلة اللغوية من حيث المفردات والتراكيب، والطلاقة الشفوية على مستوى التحدث والاستماع والقراءة الجهرية، والطلاقة التحريرية؛ حيث يحدث تطوّر في التعبير الكتابي للمتعلم في هذا المستوى.

أ. مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري:

- في هذا المستوى يتواصل المتعلم في أطر زمنية مختلفة في خطاب طويل منظم وممتد للرد على المشكلات وحلها؛ حيث يتحكم المتعلم في اللغة بشكل كافٍ للتفاعل بشكل

- فَعَّالٍ مع شخص غير معتاد على التعامل مع متعلِّمي اللُّغة؛ مثال: «إذا كانت الأقلام المعروضة للبيع مناسبةً لكتابة اللافتة فسأشتريها عندما يكون معي المال اللازم».
- يستطيع متعلم اللُّغة العربيَّة في مستوى التميُّز التعامل مع متطلَّبات الموضوعات المتعلَّقة بالذات والبيئة المباشرة المحيطة بهم غير الرسميَّة والمعاملات اليوميَّة، فيستطيع نقل الأخبار، وكتابة التقارير البسيطة أو شرح خرائط ورسوم بيانيَّة في نهاية هذه المرحلة.
- عند التحدُّث أو الكتابة، يمكن لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة في هذا المستوى إفهام المستمعين أو القراء عند تعبيرهم عمَّا يُفكِّرون فيه سواء أكان مكتوبًا أم منطوقًا.
- يستطيع المتعلِّم في مستوى الكفاءة (التحدُّث/الكتابة) في موضوعات رسميَّة وغير رسميَّة وتخصُّصيَّة وعامَّة بدقَّة ملحوظة ووفرة في التفاصيل، كما يستطيع تقديم ملخصات وتقارير عن هذه الموضوعات مُبرزًا بها أفكارها الرئيسيَّة، وأهم المعلومات المرتبطة بها.
- يمكن للمتعلِّم في هذا المستوى أن يُنوع من مفرداته وتراكيبه وأساليبه اللُّغويَّة فيما يُنتجه من كتابات وأحاديث بحيث يعرض الفكرة بأكثر من طريقة وأكثر من أسلوب.
- يستطيع المتعلِّم في هذا المستوى التعبير عن معلومات معقَّدة إلى حدٍّ ما ترتبط بمهنته أو وظيفته، أو موضوع من الموضوعات التخصُّصيَّة، كما يستطيع أن يُعبِّر عن معلومات مفصَّلة وواضحة حول القيام بإجراء ما بدقَّة معقولة.

ب. مهارات التلقِّي الشفويّ والتحريريّ:

- يستطيع متعلم اللُّغة العربيَّة في مستوى التميُّز فهم النصوص المتعلَّقة بموضوعات الذات والبيئة المباشرة المحيطة بهم، والبيئة الخارجيّة غير الرسميَّة والمعاملات اليوميَّة، فيستطيع فهم الأخبار، وقراءة التقارير البسيطة ورسم الجداول والخرائط والرسوم البيانيَّة في نهاية هذه المرحلة.
- عند الاستماع أو القراءة، يستطيع متعلم اللُّغة العربيَّة في مستوى التميُّز فهم المتحدثين إليهم، أو الكتاب الذي يقرؤونه باستخدام المخزون اللُّغويّ الذي تم تكوينه في المرحلة الأولى.
- يستطيع المتعلِّم في هذا المستوى فهم نصوص سرديَّة ووصفيَّة طويلة بسهولة ويُسرٍ، ويتابع النقاط الأساسيّة فيها، ويستخلص أبرز أفكارها ويستنبط العلاقة بين أفرادها.

- يستطيع المتعلم في هذا المستوى التمييز بين الحقائق المتضمنة في النص (المسموع/ المقروء) والآراء الشخصية للأفراد المشاركين في النص، ولديه القدرة على التمييز بين الخيال والحقيقة.

- يستطيع المتعلم في هذا المستوى الحصول على المعلومات والأفكار والآراء من مصادر عالية التخصص في مجاله، كما يستطيع أن يفهم المقالات المتخصصة خارج مجال تخصصه، بمساعدة القاموس من وقت لآخر؛ ليؤكد على تفسيره للمصطلحات.

المستوى الرابع: مستوى الفصاحة:

في هذه المرحلة تحدث نقلة نوعية في لغة متعلم اللغة العربية؛ حيث تعد هذه المرحلة هي مرحلة السيطرة الواعية على معظم الأنظمة اللغوية للغة العربية المتعلمة، ومرحلة تمكن المتعلم من مهارات اللغة والتحسين الملحوظ في الأداء اللغوي.

يتميز مستوى الفصاحة بتمكن لغوي متقن، وكفاءة واسعة تساعد المتعلم على وصف وسرد الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل مستخدماً إعادة الشرح وتنوع الصيغ والإطناب لتحقيق الوضوح.

أ. مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري:

- يتواصل المتعلم في هذا المستوى في أطر زمنية متنوعة في خطاب طويل منظم وممتد للرد على المشكلات وحلها، ويستطيع أن يتحكم المتعلم في اللغة بشكل كافٍ للتفاعل بشكل فعال مع شخص غير معتاد على التعامل مع متعلمي اللغة، كما أنه يكون تراكيب لغوية تتميز بالإبداع في الصياغة والأسلوب.

- عند التحدث والكتابة يستطيع المتعلم في مستوى الفصاحة إنتاج خطاب مترابط بطول الفقرة وتركيبها، كما يُبدي المتعلم في هذا المستوى تمكناً جيداً من التراكيب شائعة التداول، ومن المفردات العامة ممّا يُتيح فهم تلك النصوص للقارئ غير المعتاد على كتابة الناطقين بلغات أخرى.

- يستطيع المتعلم أن يُقدّم تفاصيل عميقة وأوصافاً واضحة ومفصلة في موضوعات موسّعة أو معقدة في مجالات متعددة: (دينية - سياسية - طبية - اقتصادية - تاريخية... إلخ)، كما يستطيع القيام بعروض تقديمية عنها، رابطاً فيها بين أصول الموضوعات وفروعها، وإبراز النتائج للمستمع أو القارئ.

- في نهاية هذه المرحلة يستطيع المتعلّم أن يكتب/يُلقّي نصوصًا من إبداعه بأسلوب سهل ومنظّم ودقيق ومرتب ترتيبًا منطقيًا وواضحًا، ومُراعِيًا استخدام المفردات المناسبة للتعبير عن المعاني بدقّة.
- يستطيع المتعلّم في نهاية هذا المستوى أن يُعيد سرد/كتابة قصة استمع إليها أو قرأها باستخدام مهارات البلاغة العربيّة، كما يمكنه إنتاج بعض الفنون اللغوية مثل: القصة أو المقال أو الشعر.
- يمتلك المتعلّم في هذا المستوى تنوعًا واضحًا في أساليب الخطاب ومستوياته، فيُصبح قادرًا على تنويع (خطابه/كتاباتهِ) وفقًا لنوع الجمهور الذي يُخاطبه أو يكتب إليه.
- يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن يُراجع ويصحّح ويعيد تنظيم أحاديثه/كتاباتهِ بشكل ذاتي وسريع.

ب. مهارات التلقي الشفوي والتحريري:

- يستطيع المتعلم في مستوى الفصاحة فهم المضامين الثقافية العامّة للمجتمع العربيّ والتفاعل معها، والموازنة بينها وبين مضامين ثقافيّة أخرى بطريقة ملائمة، والتعامل مع المتحدثين بتلك اللّغة في مواقف مباشرة والمشاركة معهم في أحاديث متنوعة.
- عند الاستماع أو القراءة يستطيع متابعة النصوص الطويلة كالخطب والقصص والمقالات، واستيعابها وإدراك تفاصيلها، والتفاعل معها، كما يمكنه استنتاج الحالة النفسيّة والشّعوريّة السائدة في هذه النصوص، كما يستطيع أن يتابع باهتمام حكايات أو أفلامًا تتضمّن بعض الكلمات الدارجة شائعة الاستعمال.
- يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن يفهم النصوص (المسموعة/المقروءة) الطويلة والمعقّدة في موضوعات موسّعة غير مألوفة في مجالات متعددة: (دينيّة - سياسيّة - طبيّة - اقتصاديّة - تاريخيّة... إلخ).
- يستطيع المتعلّم في هذا المستوى فهم التفاصيل الدقيقة والآراء الضمنيّة وطبيعة العلاقات السائدة في نص أو حوار (مسموع/مكتوب) على درجة عالية من التجريد؛ فيستطيع فهم المحاضرات الأكاديميّة، والبرامج الإذاعيّة، والتلفزيونيّة، بسهولة ويُسرّ.
- يفهم - بسهولة ويُسرّ - الإشارات الثقافية الضمنيّة الموجودة في نص (مسموع/ مقروء) ويستطيع التجاوب مع هذه الإشارات الثقافية والتفاعل معها.

المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعلّم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

هذا الجزء من الأجزاء المهمة في الإطار المرجعيّ المشترك؛ لأنّه من المفترض أن يحدد المعايير وما ينبثق عنها من مؤشرات أداء خاصّة بكل مستوى من المستويات اللّغويّة المقترحة، بحيث يكون واضحًا ما يجب على المتعلّم معرفته، ويكون قادرًا على أدائه في كل مستوى من المستويات.

وتأتي أهميّة هذا الجزء من أمور عدة؛ منها:

- يكون مرجعًا لإعداد مناهج ومواد تعليم اللغة العربيّة في المستويات المختلفة.
 - يحدد مستويات الأداء عند تصنيف المتعلّمين في اختبارات تحديد المستوى.
 - يمكن الرجوع إليه عند بناء اختبارات الكفاءة في اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - توظيفه في الاختبارات الانتقاليّة من مستوى لمستوى.
 - توظيفه في بناء الأنشطة والتدريبات اللّغويّة.
- وفي هذا الصدد نود الإشارة إلى أنّه قد رُوِيَ عن بناء المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء ما يأتي:
- تتناسب مع طبيعة اللغة العربيّة.
 - تتناسب مع النمو اللّغويّ لمتعلّمي اللغة العربيّة في المستويات اللّغويّة: (التهيئة - الكفاية - التميّز - الفصاحة).
 - تغطّي المهارات اللّغويّة: (الاستماع - التحدّث - القراءة - الكتابة).
 - تغطّي عناصر اللغة: (الأصوات - المفردات - التراكيب - الدلالة).
 - تربط بين مهارات اللغة العربيّة وعناصرها.
 - تُركّز على ربط مهارات اللغة العربيّة بمهارات التفكير.
 - تربط بين اللغة العربيّة وما تحمله من أبعاد الوعي الثقافيّ.
 - تشتمل على جوانب التواصل اللّغويّ.
 - تراعي توظيف اللغة في أنشطة الحياة المتنوّعة.

- تغطي جوانب المعرفة المطلوبة جميعها: (معلومات ومعارف، ومهارات عقلية وأدائية، واتجاهات وقيم).

- تتوافق مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة.

- تساعد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى على مواكبة التطورات العصرية.

- تربط اللغة بالتطور التقني ووضع مؤشرات دالة على المهارات اللغوية الإلكترونية.

- تساهم في تصحيح الفكرة الخطأ عن اللغة العربية وصعوبتها، خاصة فيما يتعلق بمواكبة اللغة العربية للمستحدثات العلمية والتقنية.

- التكامل الرأسي والأفقي للمعايير والمؤشرات.

- قابلية كل مؤشر من المؤشرات للتحقق، والقياس المباشر.

- تتدرج المعايير والمؤشرات بما يتناسب مع طبيعة كل مستوى لغوي.

ونود الإشارة إلى أن هذا الجزء من الإطار يعرض المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء لكل مستوى من المستويات اللغوية، دون إهمال للاحتياجات اللغوية للمتعلمين، سواء كانت هذه الاحتياجات في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها لأغراض عامة أم خاصة؛ حيث إن الاحتياجات اللغوية يمكن الحصول عليها من المتعلمين بشكل مباشر.

ولإعداد هذه المستويات المعيارية وما انبثق عنها من مؤشرات أداء فقد رجعنا في ذاك إلى الأدبيات التي تناولت وضع مستويات معيارية لمستوى أو أكثر من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ مثل: (الحديبي، 2018)، وكذلك المستويات المعيارية التي وضعت لتعليم اللغة العربية في الصفوف الدراسية المختلفة؛ مثل: قاسم والحديبي (أ-2015)؛ وقاسم والحديبي (ب-2015)، وقاسم والحديبي (أ-2018)، وقاسم والحديبي (ب-2018).

وقد روعي عند بناء المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من المستويات: الرئيسة، والفرعية، أن تراعي المرتكزات التي ارتكز عليها الإطار وعرضت في الفصل الأول، وهي:

- عناصر اللغة من (الأصوات - المفردات - التراكيب - الدلالة).

- المهارات اللغوية الأربع (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة).

- أبعاد الثقافة (المحلية - العربية - الإسلامية - العالمية - العامة).

- مواقف الحياة: بتنوعها وتعددتها.

- التفاعل الاجتماعي.

- مهارات التفكير الرئيسة وما يرتبط بها من مهارات فرعية.

- التواصل اللغوي.

هذا بالإضافة إلى مراعاة المهارات اللغوية الإلكترونية، بما يتوافق مع متطلبات الحياة حاليًا من ضرورة امتلاك المتعلم المهارات اللغوية التي تجعله قادرًا على استخدام اللغة في الوسائط التقنية استخدامًا صحيحًا.

ونظرًا لأهمية هذا الجزء من الإطار، وكثرة التفاصيل فيه، مما يترتب عليه زيادة عدد صفحات الإطار الحالي بشكل لا يتوافق مع المخطط له، فإننا عملنا على وضع المستويات المعيارية، وما انبثق عنها من مؤشرات أداء تفصيلية في دليل مصاحب لهذا الإطار، بحيث تعرض بشكل تفصيلي، ودقيق، يوضح المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء وأمثلة تطبيقية على تنميتها، وقياسها.

3

الفصل الثالث

تأليف موادّ ومناهج تعليم اللُّغة
العربيَّة للناطقين بِلُغاتٍ أُخرى

الفصل الثالث

تأليف موادّ ومناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى

مع التدفّق المعرفي والتطوّر التقني الذي يشهده العالم منذ النصف الثاني من القرن العشرين، أصبح من الضروري أن تعتني الجهات المسؤولة عن إعداد الأفراد وتربيتهم بكل ما من شأنه أن يسهم في تنمية شخصيّة الأفراد تنميةً متكاملةً ومتوازنةً وشاملةً، ويجعلهم قادرين على مواكبة هذا التدفّق في المعارف والتطوّر في الثّقانة.

ويُعَدّ الكتاب التعليمي بصورةٍ عامّةٍ، والسلسلة المؤلّفة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى بصورةٍ خاصّةٍ إحدى الوسائل المهمة والقديمة التي استُخدمت لنقل المعارف والمهارات والوجدانيّات إلى المتعلّمين؛ لأنّه مكوّن من المكوّنات الرئيسة في العمليّة التعليميّة، فعلى الرغم من تعدّد الآراء حول مكوّنات العمليّة التعليميّة إلا أن هناك اتفاقاً على كون الكتاب التعليمي واحداً من أهم هذه المكوّنات؛ ومن ثمّ يصعب الاستغناء عنه، أو تقليل أهميته، أو إضعاف دوره.

وإذا كان للكتاب التعليمي أهميته في العمليّة التعليميّة بصورةٍ عامّةٍ، فإن لكتاب اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى أهميّة خاصّة؛ نظراً لما للغة العربيّة من دور في الحفاظ على هويّة المجتمع وثقافته، وتنوّع الجمهور الهدف من الناحية الثقافيّة واللغويّة والعمرية، وكذلك من ناحية تنوّع الأغراض والدوافع والميول والاهتمامات؛ لذلك فمن الضروري الاهتمام بتصميمه وإعداده، بحيث يُحقّق الأهداف المرجوّة.

ومن ثمّ فإن تصميم كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى يتطلب عدداً من المتطلّبات الرئيسة التي ينبغي أن تُراعى عند التّأليف والتصميم؛ حيث إن تصميم الكتب التعليميّة -ومنها كتب اللغة العربيّة- ليست بالعمليّة العشوائيّة، بل يجب أن يُخطّط لها بدقة، بحيث تتضح الأمور لكلّ مَنْ يُشارك في عمليّة التصميم، ويطبق الكتاب بشكل دقيق بعدما يتم الانتهاء منه ويقدم للمتعلّمين.

وفي هذا الفصل ستُعرض المتطلّبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربيّة، لتكون واضحة منذ البداية لكل مَنْ يتشرّف بتصميم هذا النوع من الكتب، الذي إنّ صُمّم بشكل دقيق ينعكس على أداء المعلم في أثناء التدريس، وعلى المتعلّم في تمكّنه من مهارات اللغة (الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة)، وعناصرها (الأصوات، والمفردات، والتراكيب).

كما يتضمن هذا الفصل عرضاً للمستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى ومؤشرات الأداء الدالة عليها.

المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

هناك مجموعة متطلّبات من المهم مراعاتها عند تصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ وذلك بصرف النظر عن المستوى اللغوي الذي يُعدّ لها، وجديرٌ بالذكر أن كثيراً من هذه المتطلّبات قد تردّ في المعايير التي ستُعرض في نهاية هذا الفصل، إلا أنّه من المهم التركيز عليها وتوضيحها بشكل دقيق.

خاصّةً وأن إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى يجب ألا يقلّ في مستواه عن إعداد كتب تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، بل من المهم أن تُولى اهتماماً خاصّاً؛ نظراً لطبيعة اللغة العربية وانتشارها، وزيادة الإقبال على تعلّمها، وارتباطها بالدين والثقافة الإسلامية.

يضاف لما سبق أن التميّز في تصميم كتب تعليم اللغات الأجنبية -مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية- يتطلب من المسؤولين عن تعليم اللغة العربية بذل قصارى جهدهم، بحيث تُصمّم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى بصورة علميّة دقيقة لا تقل في مستواها عن تصميم كتب تعليم اللغات الأخرى، بحيث تستوفي المتطلّبات والمعايير الخاصّة بتصميم الكتب التعليميّة بصورة عامّة، والمتطلّبات والمعايير الخاصّة بتصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى بصورة خاصّة.

ويمكن تقسيم متطلّبات تصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى وفقاً لعدّة محاور، منها المتطلّبات اللازمة وفقاً لمراحل عمليّة التصميم، وهي تُقسّم بطبيعة الحال إلى:

- متطلّبات قبل البدء في تصميم كتاب اللغة العربية.
- متطلّبات في أثناء تصميم كتاب اللغة العربية.
- متطلّبات بعد الانتهاء من تصميم كتاب اللغة العربية.
- كما يمكن تصنيف هذه المتطلّبات من حيث مُكوّنات كتاب اللغة العربية، وذلك كما يأتي:
- متطلّبات خاصّة بصياغة مُخرجات التعلّم .
- متطلّبات خاصّة بصياغة محتوى كتاب اللغة العربية.
- متطلّبات خاصّة بصياغة التدريبات اللغويّة المضمّنة في الكتاب.
- متطلّبات خاصّة بصياغة الأنشطة اللغويّة.
- متطلّبات خاصّة بالتقويم اللغويّ.

● متطلّبات خاصّة بالأشكال والصُّور والرسوم.

● متطلّبات خاصّة بالإخراج الفنيّ والتصميم.

كما يمكن النظر إلى المتطلّبات من حيث طبيعة المتطلّبات، وهي تقسم إلى:

● متطلّبات بشريّة.

● متطلّبات ماديّة.

● متطلّبات فنيّة.

كما يمكن النظر إلى متطلّبات تصميم كتاب اللُّغة العربيّة وَفَقًا لنماذج تصميم المناهج كما يأتي:

● التحليل.

● التصميم.

● التجريب

● التطبيق

● التقويم.

● التطوير.

ونظرًا لكثرة التصنيفات التي يمكن النظر إليها عند الحديث عن متطلّبات تصميم كتاب اللُّغة العربيّة، وهذا يترتّب عليه أنه لن يكون هناك تصنيف واحد شامل لكل المتطلّبات، لذلك يمكن عرض أهم المتطلّبات التي ينبغي أن تُراعى عند تصميم كتب تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى فيما يأتي:

● يُصمّم كتاب اللُّغة العربيّة بناءً على وثيقة منهج محدّدة، ومعايير واضحة:

تُعَدُّ وثائق المنهج إحدى أهم الأدوات التي يمكن من خلالها تصميم الكتب التعليميّة؛ إذ إنّها تُحدّد بدقة خريطة الطريق للمعارف والمهارات والقيّم التي ينبغي أن تتوافر في الكتاب. ولذلك من المهم أن يتم إعداد وثيقة منهج قبل البدء في تأليف كتب اللُّغة العربيّة، وفي الغالب تبدأ هذه الوثائق بمقدّمات نظريّة تؤسّس لتأليف الكتب، ثم مصفوفات المدى والتتابع للمهارات اللُّغويّة (الاستماع - التحدّث - القراءة - الكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر اللُّغة (الأصوات - المفردات - التراكيب)، وأحيانًا تقترح الموضوعات التي يمكن تقديمها.

ويرتبط بوثائق المنهج تحديد معايير تعليم اللغة العربية، وتتنوع المعايير التي يُراعى وضعها في الاعتبار عند تصميم كتب اللغة العربية، فمنها ما يتعلّق بمعايير المحتوى، ومنها ما يتعلّق بكيفية اختيار المحتوى وتنظيمه والشكل النهائي للكتاب.

والمعايير الخاصّة بالمحتوى يمكن النظر إليها من عدة نواحٍ: منها المعايير الخاصّة بمهارات اللغة (الاستماع- التحدّث- القراءة- الكتابة)، وعناصرها (الأصوات- المفردات- التراكيب)، وما يرتبط بذلك من معايير المفاهيم اللغويّة والأدبيّة (المفاهيم النحويّة والصرفيّة- المفاهيم الأدبيّة والبلاغيّة... إلخ).

وهناك العديد من الجهود التي بُذلت لوضع وثائق منهج اللغة العربية، أو لتحديد معايير المحتوى الخاصّة بتعليم اللغة العربية، وهذه الجهود يمكن النظر إليها وفقًا لثلاثة محاور:

- تجارب خاصّة بدولة من الدول.
 - تجارب خاصّة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربيّ لدول الخليج.
 - تجارب أجنبية في معايير تعليم اللغة الأمّ.
- ونظرًا لأهمية هذا المتطلّب، فنعرضه بشيء من التفصيل.
- ففيما يتعلّق بالمحور الأول الخاص بالتجارب المتعلّقة بوثائق المنهج ومعايير تعليم اللغة العربية التي قُدمت في دولة من الدول، كانت هناك عدة تجارب منها:
- الوثيقة الوطنيّة لمنهج اللغة العربية للتعليم العامّ في دولة الإمارات العربية المتحدة (2001): وقُسمت هذه المعايير إلى ثلاثة مستويات؛ هي: من (1 - 5)، ومن (6 - 9)، ومن (10 - 12).
 - المعايير القوميّة للتعليم في جمهورية مصر العربية (2003): أصدرت وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية وثيقة معايير لجميع المقرّرات الدراسيّة، ومن بينها اللغة العربية، وذلك للتعليم قبل الجامعيّ، وقد قُسمت هذه المعايير إلى أربع مجموعات كما يأتي: من الصف الأول إلى الثالث، ومن الصف الرابع إلى السادس، ومن الصف السابع إلى التاسع، ومن الصف العاشر إلى الثاني عشر.
 - وثيقة معايير المناهج التعليميّة لدولة قطر (2004م): أصدرت هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم بقطر في عام (2004م) وثيقة معايير المناهج التعليميّة لدولة قطر، وكان من بينها معايير اللغة العربية، من صفّ الروضة حتى الصف الثاني عشر.
 - وثيقة منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسيّ بمملكة البحرين (2007م): قُسمت هذه الوثيقة إلى حلقات، الحلقة الأولى للصفوف من الأول إلى الثالث، والحلقة الثانية

من الرابع إلى السادس، والحلقة الثالثة من الأول الإعدادي حتى الثالث الإعدادي، وتبنت الوثيقة مدخل الكفايات، ووزعتها على المهارات اللغوية الرئيسة الأربع، ثم حددت الكفايات الأساسية، وأمام كل كفاية مكوناتها.

● وثيقة منهج اللغة العربيّة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العامّ بالملكة العربيّة السعوديّة (2007م): أعدت الإدارة العامّة للمناهج بمركز التطوير التربويّ هذه الوثيقة، وقسمت المرحلتين إلى ثلاث حلقات: الحلقة الأولى للصفوف من الأول إلى الثالث، والحلقة الثانية من الرابع إلى السادس، والحلقة الثالثة من الأول المتوسط حتى الثالث المتوسط.

● وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربيّة للتعليم قبل الجامعيّ بجمهورية مصر العربيّة (2009م): أصدرتها الهيئة القوميّة لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر، وقسمت هذه الوثيقة إلى سبعة مجالات، انبثق عنها ستة وعشرون معياراً، توزّعت على مئة علامة مرجعية، قُسمت إلى أربعمئة وسبعة وستين مؤشراً.

● وثيقة وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات (2011م): طوّرت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربيّة المتحدة، وثيقة منهج اللغة العربيّة التي وضعتها في عام (2001م)، وفي هذه الوثيقة أضافت مرحلة الرياض للمراحل التعليميّة الأخرى، وأصبحت الوثيقة للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانويّ.

● الوثيقة الوطنيّة لبناء مناهج اللغة العربيّة في دولة الكويت (2012م): التي أعدتها إدارة تطوير المناهج، بقطاع البحوث التربويّة والمناهج، في وزارة التربية.

● وثيقة مادة اللغة العربيّة بالجمهورية اليمنية (2013م): أصدرتها الإدارة العامّة للمناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وهذه الوثيقة تضمنت مصفوفة الأهداف العامّة للتعليم العامّ وأهداف المراحل الدراسيّة (مرحلة رياض الأطفال، ومرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم الثانويّ العام)، ثم عرض الأهداف العامّة وأهداف المرحلتين (الأساسيّة والثانويّة) لمادة اللغة العربيّة، علماً بأنّ المرحلة الأساسيّة تكون من الصف (1 إلى 9)، والمرحلة الثانويّة من الصف (10 إلى 12).

● وثيقة مجلس أبو ظبي للتعليم بدولة الإمارات (2013م): أعدّ مجلس أبو ظبي للتعليم، بدولة الإمارات العربيّة المتحدة، وثيقة معايير منهج اللغة العربيّة، لمرحلة رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

● وثيقة معايير مناهج اللغة العربيّة بدولة الإمارات العربيّة المتحدة (2014م): طوّرت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربيّة المتحدة معايير تعليم اللغة العربيّة في

ضوء التطوير الشامل لمناهجها (المناهج المطوّرة) للصفوف من الروضة الأولى حتى الصف الثاني عشر.

- وثيقة منهج اللغة العربية بسلطنة عُمان (2014م): التي أعدتها المديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وقد قسّمت هذه الوثيقة أهداف مناهج اللغة العربية في سلطنة عُمان إلى: الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية، والأهداف العامة لمنهاج الصفوف من (1-4) لمادة اللغة العربية، والأهداف العامة لمنهاج الصفوف من (5-10) لمادة اللغة العربية، والأهداف العامة لمنهاج الصفين (11-12) لمادة اللغة العربية.

وفيما يتعلّق بالمحور الثاني الخاص بإعداد معايير تعليم اللغة العربية على مستوى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، سواء للمهارات بصورة عامة أو مهارات محدّدة، فكانت متنوعة ومتعددة؛ منها:

- دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (2007م): أعدّ مكتب التربية العربي لدول الخليج في عام (2007م)، وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف السادس.

- دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت (2011م): أعدّ المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت، وثيقة بالمحتوى اللغوي لمهارات اللغة الأساسية (الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة)، بمراحل التعليم العام في ضوء معايير عالمية محدّدة. وحددت الوثيقة أسس بناء منهج اللغة العربية ومنطلقاته، وفيها حددت الإطار الفلسفي والثقافي، وكيف ينعكس على مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج فيما يتعلّق بمهارات اللغة العربية الأربع؛ وهي: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة.

- معايير اللغة العربية للصفوف الأولى من الأول إلى الثالث (2015م): وهذه المعايير أعدّها قاسم، والحديبي للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

- معايير اللغة العربية للصفوف من الرابع إلى السادس (2018م) وهذه المعايير أعدّها قاسم، والحديبي للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

كما أن هناك مجموعة من التجارب الأجنبية التي اهتمت ببناء معايير تعليم لغة الأم، التي يمكن عرضها فيما يأتي مُرتبةً من الأقدم للأحدث:

- تجربة قسم التربية في جامعة نيويورك (2005م): ظهرت التجربة بناءً على وثيقة معايير تعليم فنون اللغة الإنجليزية التي اعتمدها مجلس الحكام في ولاية نيويورك في عام (1996م)، وتضمّنت هذه الوثيقة مؤشرات الأداء الرئيسة: وهي عبارة عن المؤشرات

المشتركة بين معايير فنون اللغة الإنجليزيّة الأربعة، وقُسمت وفقًا لِمَا يأتي: ما قبل الروضة، والروضة، والصف الأول، والصفوف: الثاني، والثالث، والرابع، والصفان الخامس، والسادس، والصفان السابع والثامن، والصفوف: التاسع، والعاشر، والحادي عشر، والثاني عشر.

● تجربة ولاية تكساس الأمريكيّة (2009م): وضعت جامعة تكساس بالتعاون مع وكالة التعليم بذات الولاية معايير تعليم اللغة الإنجليزيّة للصفوف من (k:12) وقد اشتمل نموذج المعايير على خمسة مجالات هي: القراءة، والكتابة، والمبادئ الشفويّة والكتابيّة، والبحث، والاستماع، والتحدّث.

● تجربة سنغافورة (2010م): عُرِضَت الفكرة العامّة لتعليم اللغة الإنجليزيّة في سنغافورة في ثلاث نقاط هي: مبادئ إرشاديّة، ومجالات تعلّم اللغة، ودور معلم اللغة.

● تجربة قسم التربية في ولاية منيسوتا (2011م): أصدر قسم التربية في ولاية منيسوتا (Minnesota Department of Education) في عام (2010م) معايير منيسوتا الأكاديميّة لفنون اللغة الإنجليزيّة من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر، وتم تعديلها في (29) من نوفمبر (2011م).

● تجربة ولاية آلاسكا الأمريكيّة (يونيو، 2012م): أصدر مجلس آلاسكا أو قسم التربية والتنمية المبكّرة بولاية آلاسكا الأمريكيّة معايير تعليم اللغة الإنجليزيّة تشمل مجالات القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع واللغويات وتنمية القراءة والكتابة من خلال المنهج.

● تجربة قسم التربية في ولاية كاليفورنيا (2013م): تضمّنت هذه التجربة وضع المعايير الأساسيّة في ولاية كاليفورنيا لفنون اللغة الإنجليزيّة، والتاريخ (الدراسات الاجتماعيّة)، والعلوم، والتقنيّة، وهذه المعايير اعتمدتها مجلس التعليم في ولاية كاليفورنيا في أغسطس (2010م)، وتم تعديلها في مارس (2013م).

● تجربة معايير تعليم اللغة في جمهورية كولومبيا (2015م): أصدر قسم التربية بجنوب كارولينا (South Carolina Department of Education) في كولومبيا نسخته لمعايير تعليم اللغة الإنجليزيّة التي تشمل مجال القراءة والكتابة والتواصل.

وفيما يرتبط بوثائق المنهج التي أُعدّت في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى فقد شارك رئيسُ فريق عمل هذا الإطار -بفضل من الله تعالى- في إعداد أو تحكيم أو مراجعة عدد كبير من وثائق منهج تعليم اللغة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، وقد عرضت تفاصيل هذه الوثائق في الفصل الأول من هذا الإطار.

• يراعي الكتاب المستويات المعيارية لاختيار المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي:

من المهم عند بناء وثائق المنهج لتأليف المحتوى اللغوي لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تحديد عدد تقريبي للمفردات المناسبة لكل مستوى من المستويات اللغوية المستخدمة في الإطار، بحيث يستفيد منها مُعدُّو المناهج، والباحثون، والمعلمون، عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

على أن تُراعى معايير وأسس وشروط اختيار المفردات، التي من أهمها:

- الشيوع.
- التدرُّج.
- الشمول.
- الانتشار.
- القرب والملاصقة.
- الاشتراك.
- القابلية للتدريس.
- الفصاحة.
- سهولة النطق.
- سهولة الكتابة.
- التنوع.
- التكرار.
- الوظيفية.
- التواصلية.

كما أنه من المهم عند العمل على تأليف كتاب أو سلسلة تعليمية مراعاة تحديد عدد المفردات الجديدة، لكل من:

- المستوى اللغوي.
- كتاب الطالب إجمالاً.
- الوحدة الدراسية.
- الدرس.

وبناءً على ذلك يُصمَّم جدول يوضِّح توزيع عدد المفردات في كل مستوى من المستويات اللغوية، هكذا:

المستوى	التهيئة		الكفاية			التميُّز		الفصاحة	
	1	2	1	2	3	1	2	1	2
عدد المفردات									
المجموع									

● يشارك في تصميم كتاب اللغة العربيّة فريق مختص ذو كفاءة:

من المهم عند تصميم كتاب اللغة العربيّة أن يشارك في تأليفه فريق متكامل يتضمّن مَنْ لديه خبرة في الميدان، وخبرة في مجال مناهج اللغة العربيّة وتعليمها، وخبرة في اللغويات؛ ومِنْ ثَمَّ يقترح أن يكون الفريق مكوّنًا من:

● مختصّين في المناهج وتعليم اللغة العربيّة.

● مختصّين في اللغة العربيّة وآدابها.

● عاملين في الميدان.

بالإضافة إلى المنسّقين والمشرفين والإداريين الذين يتطلبهم العمل.

ويُراعى عند اختيار المُشاركين في تأليف كتب اللغة العربيّة التعليميّة عدة أمور من أهمّها أن يكون لديهم:

● خبرة كافية في عمليّة تأليف المناهج.

● تمكّن من مهارات اللغة وعناصرها.

● معرفة بالميدان التعليمي بصورة دقيقة.

● اطلاع على التوجّهات الحديثة في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها.

● اطلاع على المتطلّبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربيّة.

كما ينبغي اختيار فريق التأليف بشفافية ودقة وعدالة ومصادقيّة؛ بحيث يتحقّق الهدف المطلوب من عمليّة تأليف كتاب اللغة العربيّة.

● يُسهم كتاب اللغة العربيّة في تنمية المهارات اللغويّة وعناصرها:

من المتفق عليه في تعليم اللغة أن مهارات اللغة أربعة هي: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، ويرتبط بهذه المهارات عدّة عناصر هي: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، ومِنْ المهمّ أن يعمل مَنْ يتصدّى لتأليف كتاب أو برنامج تعليمي في اللغة العربيّة على اختيار المهارات والعناصر التي تتوافق مع الصف أو المرحلة العمريّة واللغويّة المستهدف تنمية مهارات اللغة العربيّة لديها.

وفي التجارب الخاصّة بالمعايير التي عُرِضت في المتطلب الأول يمكن مراعاة مهارات اللغة وعناصرها، بحيث يتم التركيز عليها وتنميتها بشكل حقيقي.

● يُعزّز كتاب اللغة العربية الوعي الثقافي:

توجد علاقة قويّة بين اللغة والثقافة، وهذا يتطلب أن تُسهم كتب اللغة العربيّة في تعزيز الوعي الثقافي لدى المتعلّمين من خلال ما تقدّمه من محتوى؛ لذلك ظهرت جهود كثيرة لتحديد أبعاد الوعي الثقافي التي يلزم أن تتوافر في كتب اللغة العربيّة.

وبصورة عامّة فإنّه يمكن تحديد أبعاد الوعي الثقافي في خمسة أبعاد كما يأتي:

● الوعي بالثقافة المحليّة: بحيث يعرض كتاب اللغة العربيّة ما يتعلّق بثقافة البلد التي يُعدّ ويؤلف فيها الكتاب، ويعمل على تعزيزها والوعي بها، ويراعى عند تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى في إحدى الدول العربيّة أن تقدم نماذج للثقافة المحليّة لمكان التعليم، مع عدم إهمال الثقافة أو الثقافات المحليّة للمتعلّمين من خلال الأنشطة والتدريبات التي تدعم ذلك.

● الوعي بالثقافة العربيّة: وهي التي تتعلّق بثقافة الدول العربيّة.

● الوعي بالثقافة الإسلاميّة: وهي التي تتعلّق بثقافة الدول الإسلاميّة مثل: إندونيسيا، وماليزيا، ونيجيريا... إلخ، التي تُعدّ دولاً إسلاميّة وليست عربيّة، بالإضافة إلى ما يتعلّق بالقيم الإسلاميّة التي يهدف كتاب اللغة العربيّة إلى تنميتها وتعزيزها لدى المتعلّمين.

● الوعي بالثقافة العالميّة: وهي التي ترتبط بثقافة الدول الأخرى (غير العربيّة، وغير الإسلاميّة).

● الوعي بالثقافة العامّة: وهي التي تتعلّق بالأمور الثقافيّة التي لا ترتبط بدولة دون أخرى ويشترك فيها أبناء العالم جميعاً؛ مثل: إشارات المرور، واحترام الوقت.

ومن الجدير بالذكر أن الوزن النسبي لتضمين أبعاد الوعي الثقافي أو الذاتيّة الثقافيّة في كتب اللغة العربيّة يختلف من بُعد لآخر، إلا أنّه من المهم أن تظهر هذه الأبعاد في كتب اللغة العربيّة، كما أنّه من المهم الإشارة إلى أن هناك تداخلاً بين أبعاد الثقافة المختلفة، فمثلاً من الممكن عند عرض أمر ثقافي أن يخدم الوعي الثقافي المحلي والعربي والإسلامي.

وإذا رُوِيَ تضمين أبعاد الوعي الثقافي في كتب اللغة العربيّة بالطريقة الصحيحة، فإن ذلك سيعمل على تحقيق عدة أمور؛ من أهمّها:

● تعزيز مفاهيم المواطنة والاعتزاز بالوطن.

● الوعي بمفاهيم العروبة.

● تعزيز مفاهيم التفاهم الدوليّ.

● قبول الآخر.

● التسامح مع الآخر وعدم التعصب الثقافي أو صدام الحضارات.

• يُسهم كتاب اللغة العربيّة في تنمية المفاهيم اللُّغويّة:

تؤدّي المفاهيم دوراً مهماً في مختلف العلوم، وعند تعليم اللغة العربيّة فإنّه من المهم عرض المفاهيم اللُّغويّة التي تتكامل مع مهارات اللغة وعناصرها، ويمكن تقسيم المفاهيم اللُّغويّة إلى:

- مفاهيم نحويّة.
- مفاهيم صرفيّة.
- مفاهيم بلاغيّة.
- مفاهيم أدبيّة.

وعند عرض المفاهيم اللُّغويّة في كتب اللغة العربيّة، فإنّه يُراعى تبسيطها وعدم التصريح بها في المستويات الأولى (التهيئة والكفاية) حيث إنّ ذلك يُعدّ تعليمًا عن اللغة، وليس تعليمًا للغة، والفرق بين الأمرين كبير وواضح.

• يراعي كتاب اللغة العربيّة متطلّبات تعزيز الأمن الفكري:

على الرغم من تنوّع الخلفيات الثقافيّة لمتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلُغاتٍ أخرى، إلا أنّه من المهم عند تقديم المحتوى اللُّغويّ لهم أن يُسهم في تعزيز أمنهم الفكري؛ حيث إنّ هذا الأمر مرتبط بتحسين عقول المتعلّمين من الانحرافات الفكريّة والتعصب، والتشدد، ويُسهم في تنمية الوسطية والاعتدال، وقَبول الآخر، والتنوع والتعدد الثقافيّ.

ومن أهم مفاهيم الأمن الفكري التي يمكن أن تُدرج في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى ما يأتي:

- الوسطية.
- الاعتدال.
- التسامح.
- الانتماء.
- الولاء.
- المواطنة.

بالإضافة إلى تنمية المفاهيم الأساسيّة لتنمية مفاهيم الأمن الفكري، فإن من المهم أن يعمل كتاب اللغة العربيّة على مواجهة كل ما يُهدّد الأمن الفكريّ لدى المتعلّمين، ويواجه الغزو الفكري بطريقة عمليّة وإجرائيّة.

• يُسهم كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير:

لقد كانت قضية علاقة اللغة بالتفكير، أو علاقة التفكير باللغة محل دراسة العديد من العلماء، سواء علماء اللغة، أم علماء تدريس اللغة، أم علماء علم النفس، أم علماء علم النفس اللغوي.

فاللغة أداة التفكير أو الوعاء الذي يُقدّم فيه من خلاله مضمون عملية التفكير، فنحن نصوغ نتائج تفكيرنا من قضايا نعتقد في صحتها، أو قضايا نعتقد في خطئها صياغة لفظية منطوقة أو مكتوبة (كفاقي، 2000، 36)، كذلك فإن اللغة هي الوسيلة التي تُعين الأفراد على التعبير عن فكرهم (جَمْع فِكْرَة)، ونقل هذه الفِكر إلى الآخرين، وأُنا نستخدم في ذلك الكلمات والعبارات والجُمْل لتُعبر عن هذه الفِكر، ولتكون الوعاء الذي يترجم من خلاله الصُّور الذهنية التي يكونها الإنسان عن الأشياء التي يريد التعبير عنها، وإذا كانت لغة الإشارة لغة تصلح في بعض المواقف أحياناً للتعبير، أو يستعان بها أثناء الحديث للتوضيح والتأكيد، لكنها لا تكفي وحدها للتعبير عن الفِكر والمُشاعر، فهناك المعاني العميقة التي يصعب تمثيلها بالإشارة، ولكن يمكن التعبير عنها بوضوح بواسطة الألفاظ (إبراهيم وآخرون، 1998، 19).

وتُعَدّ المقارنة بين لغة الإنسان، ولغة غيره من الكائنات الأخرى من الأمور التي تدل على وجود العلاقة بين التفكير واللغة، فرُقِي لغة الإنسان وتعلّقها يُدلل على وجود فِكر يُنظّم هذه اللغة ويبلورها.

فعندما يقارن بين استخدام الإنسان للغة، واستخدام الحيوان للإشارات، سوف يُميّز بين ما يؤديه كلّ منهما، وكيف يؤديه؟ فالإنسان عندما يتصل مع الآخرين (ما يؤديه) يستخدم لغة إعرابية (Syntactic Language) (الكيف)، أما إشارات الحيوانات (ما يؤديه) فهي عبارة عن ذخيرة ثابتة من الإشارات الفطرية (35، 1997، Holzman)، كذلك فإن استخدام الحيوانات للغة كوسيلة تواصل فيما بينهم تكون مرتبطة -في الغالب- بحاجاتهم الأساسية، التي تحافظ على بقائهم (9، 1983، Dehaven).

والعلاقة بين اللغة والتفكير علاقة جدلية حيث يؤثر أحدهما في الآخر، ويتأثر به، فاللغة وسيلة أساسية لبناء الفِكر والمعارف والمفاهيم، كما أن الفِكر وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية لدى الفرد.

ونظراً لتداخل وجهات النظر حول علاقة اللغة بالتفكير، فإنّه يمكن تلخيص ذلك في ثلاثة اتجاهات هي (الحديبي، 2008، 73):

- الاتجاه الأول: اللغة والتفكير شيء واحد، أو متطابقان.
- الاتجاه الثاني: اللغة والتفكير مستقلان عن بعضهما بعضاً.

– **الاتجاه الثالث:** اللُّغة والتفكير مرتبطان ارتباطاً وثيقاً. وانبثق عن الاتجاه الأخير ثلاثة اتجاهات فرعيّة:

- أولها: يرى أصحابه تغليب جانب التفكير في تأثيره على اللُّغة.
 - وثانيها: يعتقد أصحابه أن اللُّغة أكثر تأثيراً في التفكير وخاصة لدى الجماعات.
 - وثالثها: أن العلاقة بين اللُّغة والتفكير علاقة متبادلة من حيث التأثير، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به.
- وتتعدد مهارات التفكير؛ نظراً لتعدد أنواعه، فهناك التفكير الإبداعيّ، والتفكير الناقد، والتفكير التأمليّ، والتفكير الاستقرائيّ... إلخ، ولكل نوع من هذه الأنواع المهارات الخاصّة به. ويمكن تصنيف أنواع التفكير من حيث عدّة محاور (الحديبي، 2006، 121):
- من حيث الفعاليّة: تفكير فعّال، وتفكير غير فعّال.
 - من حيث عدد المفكرين: تفكير فرديّ، وتفكير جمعيّ.
 - من حيث إنتاجيّة الأفكار: تفكير ناقد، وتفكير إبداعيّ.
 - من حيث طريقة التوصل للأفكار: تفكير استقرائيّ، وتفكير استنباطي.
 - من حيث التجريد: تفكير محسوس، وتفكير مجرد.
 - من حيث الواقعيّة: واقعيّ، خرافيّ.

وتتضح أهميّة هذا التصنيف في كونه يحدد أنواع التفكير المراد تنميتها بصورة مُجمّلة؛ كي يعرف الباحث أو المعلم أنّه يسير في أي اتجاه، ونوع التفكير الذي يُنمّيه، بالإضافة إلى ذلك نجد أن هناك اتجاهاً يُركّز على تعليم مهارات التفكير بصرف النظر عن نوع التفكير الذي تنتمي إليه؛ وهذا يعني أن الهدف من تعليم مهارات التفكير ليس تعويد المتعلّمين على نمط معين من أنواع التفكير، أو مهارة معينة، بل تعويدهم على أكبر قدر ممكن من مهارات التفكير، وإذا أتاحت الفرصة لذكر نوع التفكير الذي تنتمي إليه المهارة، فلا بأس، فلكل نوع من أنواع التفكير مهاراته الخاصّة به، وتحتاج إلى التدريب عليها، وأن هذه المهارات بالرغم من أنّها تنتمي لنوع مُعيّن من التفكير إلا أنّه يمكن تنميتها عند التدريب على مهارة في نوع آخر، فهذه المهارات تُكمل بعضها بعضاً.

فعلى سبيل المثال: قد تكون هناك حاجة إلى مهارة من مهارات التفكير الناقد عند التدريب على مهارة من مهارات التفكير الإبداعيّ؛ فعند تدريس اللُّغة العربيّة، قد يُطلَب من المتعلّمين أن يأتوا بأ أكبر عدد ممكن من الكلمات تنتهي بحرفين محدّدين كما في كلمة (جمال) فإنهم سيقولون: (عمال - قال - فال - بال - عال - مال - صال - جال - خيال - عيال - قتال -

محال - برتقال -... إلخ)، وهذا النشاط يُنمّي مهارةً من مهارات التفكير الإبداعي وهي مهارة (الطلاقة)، وفي هذا النشاط يمكن أن يُنمّي أيضًا مهارات التفكير الناقد، بحيث يُصنّف باقي المتعلّمين الكلمات التي يأتي بها الزملاء إلى أسماء أشخاص أو أفعال أو فواكه... إلخ، وهذه المهارة هي مهارة التصنيف، كما يمكن الحكم على الكلمات المقدّمة؛ وهي مهارة (التقويم)؛ وهذا يعني أنّه من خلال نشاط واحد يمكن تنمية أكثر من مهارة تنتمي إلى أكثر من نوع من أنواع التفكير.

ويمكن اقتراح الخطوات الآتية لتضمين مهارات التفكير في كتاب اللغة العربيّة:

- تحديد المهارة المراد تنميتها من خلال الدرس: وهذه المهارة من الممكن أن تكون مُتضمّنة في الأهداف التدريسيّة (مُخرجات التعلّم)؛ فمثلاً: «أن يُفرّق المتعلّم بين عمل إنّ وأخواتها، وعمل كان وأخواتها بدقة»، فإنّ هذا الهدف يُنمّي مهارة المقارنة، والمقارنة مهارة من مهارات التفكير الناقد؛ وبهذا تكون حددت المهارة المراد تعلمها.
- توفير الأنشطة التي تساعد في تنمية هذه المهارة: بعد تحديد المهارة المراد تعليمها للمتعلّمين من خلال المحتوى المقدّم للمتعلّمين يتم تحديد الأنشطة اللغويّة المناسبة التي تُحقّق هذه المهارة.
- تقديم مفهوم هذه المهارة للمتعلّمين: لكي يتعرف المتعلمون المهارة بصورة دقيقة يمكن أن يقدم كتاب اللغة العربيّة المقصود بهذه المهارة بشكل دقيق وإجرائي، لكن بصورة بسيطة وفي مكان مناسب، وفي مستوى لغوي مناسب.
- تدريب المتعلّمين على هذه المهارة: حيث إن تدريب المتعلّمين على المهارة من أهم النقاط في تعليم مهارات التفكير، والمثل يقول: «كثرة الممارسة تؤدّي إلى الإتقان»، والفرد لا يقدر على ممارسة المهارة بصورة جيدة إلا إذا دُرّب عليها جيّداً، وتدريب المتعلّمين على المهارة يسمّح لهم بتطبيقها كلما احتاجوا إليها، وهناك المثل الصيني الذي يقول: «لا تعطني سمكةً، ولكن علّمني كيف أصطاد»؛ لأنّه إذا لم يتدرب المتعلمون على هذه المهارة، وقدم المعلم المعلومات في صورة تلقين وتلقّ سلبيّ، فإنّه يعطيهم معلومة جاهزة سائغة، أما إذا قارن المتعلّم وحلّل، وناقش، وصنّف، وفسّر، وشرح بأسلوبه... إلخ، فإن المحتوى المقدّم لهم، وممارسات المعلم عند تقديمه لهم يدرّبهم على مهارات تمكّنهم من مواجهة المواقف والمشكلات الحياتيّة بصورة دائمة.
- تقويم مهارة التفكير بعد التدريب عليها، بحيث يتم التأكد من إتقانهم للمهارة.

• يتوافق كتاب اللغة العربيّة مع مهارات الحياة ومهارات القرن الحادي والعشرين:

تُعَدُّ تنمية مهارات الحياة (المهارات الحيّاتيّة) مَطْلَبًا مُهِمًّا تعمل المناهج التعليميّة جميعها على تنميتها؛ لأنّ المناهج الدراسيّة -وَمِنْ بَيْنِهَا منهج اللّغة العربيّة- منوطٌ بها تنمية شخصيّة المتعلّم تنميةً متكاملةً ومتوازنةً؛ بحيث ينعكس ذلك على أدائه خارج المدرسة في مواقف الحياة المختلفة، وهذه المهارات قد يكون بعضها مهارات لُغويّة، وبعضها مهارات رياضيّاتية (تتعلّق بالرياضيات)، ورياضية (تتعلّق بالتربية البدنيّة)، وبعضها اجتماعيّة، وبعضها مهارات تفكير... إلخ، ولذلك من المهمّ تحديد مهارات الحياة التي يستهدف تنميتها لدى المتعلّمين، ويعمل مصممو كتاب اللّغة العربيّة على تضمينها في المحتوى المقدّم للمتعلّمين.

ونظرًا لتعدّد مجالات المهارات الحيّاتيّة فلم يُتَّفَق على تعريف جامع مانع لها؛ حيث ينظر إليها كل مختص بوجهة معيّنة؛ ممّا ينعكس -بشكلٍ أو بآخر- على تعريفه المهارات الحيّاتيّة.

فيُعرِّفها اللقاني، وحسن (2001، 215) بأنّها: أيُّ عملٍ يقوم به الإنسان في الحياة اليوميّة التي يتفاعل فيها مع أشياء، ومعدات، وأشخاص، وموسسات.

وهناك مَنْ يُؤكِّد في تعريفه للمهارات الحيّاتيّة كونها مهارات أساسيّة للفرد، فيعرفها مسعود (2002، 50) بأنّها: المهارات التي تساعد الفرد على إدارة حياته، والتعايش مع متطلّباتها، والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها، ومواجهة التحدّيات التي يفرضها العصرُ والتواصلُ الفاعلُ مع الآخرين.

ويُعرِّفها عبد الله (2003، 136) بأنّها: مجموعة المهارات اللازمة للفرد في الحياة اليوميّة، وذلك للتعامل الناجح مع بيئته، ومواجهة المشكلات، وتحسين أسلوب ونوعية حياته كفرد مُشارك وفَعّال في مجتمع معيّن.

وهناك مَنْ يضيف في تعريفه للمهارات الحيّاتيّة الجوانب العقليّة والوجدانيّة، فتعرفها اللولو (2005، 661) بأنّها: «القدرات العقليّة والوجدانيّة والحسيّة التي تُمكن الفرد من حل المشكلات أو مواجهة تحديّات تواجهه في حياته اليوميّة، أو إجراء تعديلات على أسلوب حياة الفرد والمجتمع»، وهذا التعريف لم يُفرّق بين المهارة والقدرة.

وهناك مَنْ يُركّز في تعريفه للمهارات الحيّاتيّة على أهميتها الاقتصاديّة فيعرفها بأنّها: رأس المال البشري (المدرّكات والقيّم والأداءات) الذي يستثمر في المواقف الحيّاتيّة، بغضّ النظر عن تخصص الإنسان وعمله، ونوعه الاجتماعيّ (ذكر/ أنثى) (عبد الموجود وآخرون، 2005، 4).

ويُعرِّف الحديبي (2008، 47) المهارات الحيّاتيّة بأنّها: أشكال الأداء التي تُسهم في إشباع حاجات الفرد؛ حتى يحقق أهدافه، سواء على المستوى الشخصي، أم الجماعي، أم الوطني، أم القومي، أم العالمي.

وفي ضوء التعاريف السابقة يمكن تحديد أهم الخصائص التي تميز المهارات الحياتية، التي تتمثل في أنها (الحديبي، 2008، 47):

- تُساعد المتعلم على التكيف مع الظروف المحيطة به.
- ناتج تأثير ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة وخارجها.
- تُمثل إجراءات تسمح للمتعمّل بالتفاعل الناجح مع البيئة.
- تُساعد المتعلم على تقبل ثقافات الآخرين، والتواصل مع المجتمعات الأخرى.
- تُكتسب في أي مرحلة من مراحل العمر، وتستمر مع المتعلم.
- تُساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه بكفاءة.

وقدّم قسم التربية بولاية ديلاور (Delaware Department of Education, 2000) معايير منهج المهارات الحياتية الوظيفي The Standards for Functional Life Skills Curriculum وهي عبارة عن مجموعة من المعايير التي صُممت لتعكس الأداءات المتوقعة من الطلاب في خمسة مجالات مهمة للمهارات الحياتية؛ هي: التواصل، والإدارة الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية الوظيفية، والمهارات الأكاديمية التطبيقية؛ وذلك كالآتي:

- **التواصل:** يتضمّن اكتساب الفرد الرموز اللفظية وغير اللفظية واستخدامها والتعامل معها في أغراض مختلفة وفي حالات مختلفة.
- **الإدارة الشخصية:** تتضمّن قدرة الفرد على نقل الحاجات الشخصية ومعالجتها، وإدارة سلوكه الخاص، وممارسة الاختيارات الشخصية بشكلٍ مستقلٍّ بقدر الإمكان.
- **المهارات الاجتماعية:** اكتساب المهارات والعادات الاجتماعية وتطبيقهما فيما يتعلق بالعلاقات مع أشخاص آخرين في مواقف مختلفة.
- **المهارات المهنية:** تتضمّن اكتساب المعرفة والمهارات وتطبيقهما ليُصبح عاملاً منتجاً في مجال عمله.
- **المهارات التطبيقية الأكاديمية:** اكتساب المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم ضمن الأحداث اليومية المتكررة، وتطبيق هذه المهارات في مواقف حياتية وتجارب مختلفة.

وهناك نموذج أعدته سو بيرز (Sue Beers) لتتبّع تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين عند التخطيط للتدريس (بيرز، 2014، 62)، ويمكن أن يُستخدَم هذا النموذج أيضًا عند التخطيط لتصميم كتاب اللُغة العربيّة.

جدول (24): نموذج سو بيرز لتتبّع تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين

المهارة الوحدة	الإبداع والتجديد	التفكير الناقد	التواصل	التشارك	ثقافة المعلومات	الثقافة الإعلامية	الثقافة المعلومات والتكنولوجيا	المرونة والتكيف	المبادرة وتوجيه الذات	المهارات الاجتماعية وعبر الثقافية	الإنتاجية والمساءلة	القيادة والمسؤولية
1												
2												
3												
4												
...												

وجديرٌ بالذّكر أن هناك عدة تصنيفات لمهارات القرن الحادي والعشرين، سواء من قبل الباحثين، أو الخبراء، أو الهيئات، أو المؤسّسات؛ لذلك يراعى عند بناء الجدول السابق، واستخدامه في تتبّع توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب تعليم اللُغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، التقسيم المتفق عليه عند تأليف الكتاب.

وهذا نموذج آخر لجدول تتبّع مهارات القرن الحادي والعشرين في دروس اللغة العربية وفقاً للتصنيف الذي استخدمه قاسم والحديبي (2020م):

جدول (25): نموذج (2) لتتبّع مهارات القرن الحادي والعشرين

المهارة الوحدة	مهارات التعلم والإبداع			مهارات المعلومات والإعلام والتقنية			مهارات الحياة والمهنة			
	الإبداع والابتكار	التفكير الناقد وحل المشكلات	الاتصال والتعاون	الثقافة المعلوماتية	الثقافة الإعلامية	ثقافة المعلومات والاتصال	التكيف والمرونة	المبادرة والتوجيه الذاتي	الإنتاجية والمساءلة	القيادة والمسؤولية
1										
2										
3										
4										
...										

• يتوافق كتاب اللغة العربية مع النظريات والتوجهات اللغوية الحديثة:

هناك العديد من النظريات والتوجهات اللغوية التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية وتعلمها بصورة عامة، ومراعاة متطلّباتها عند تصميم كتاب اللغة العربية؛ منها:

● نظريات علم اللغة الاجتماعي.

● نظريات علم اللغة النصي.

● نظريات علم اللغة التطبيقي.

● التداوُلِيَّة.

ومن المهم هنا الإشارة إلى ضرورة التركيز على ما يحقق تنمية مهارات اللغة وعناصرها، بما يجعل المتعلّم قادراً على التواصل الفاعل مع الآخرين، ليصل إلى الفهم والإفهام، وفق ما يقتضيه الموقف اللغوي، سواء في موقف لغوي عام أو خاص.

حيث إنّ الهدف ليس استعراض النظريات اللُّغويّة، ومداخل التدريس وإستراتيجياته وطرائقه المنبثقة عنه، ومحاولة إقحامها عند تأليف محتوى مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، أو عند تنفيذ الدروس من قِبَل المُعلِّم، بل المهمّ هو تيسيرُ عمليّة التعلُّم، وجَعْل المُتعلِّم فاعلاً، ومشاركاً، ومطبّقاً لِمَا يتعلّمه من مهارات وخبرات لُغويّة، تُحقّق هدفه، وتُلَبّي احتياجاته، وتتوافق مع المستويات المعيارية المطلوبة.

● يُبنى كتابُ اللغة العربيّة على مداخل تعليميّة فاعلة:

هناك العديد من المداخل التعليميّة التي يمكن توظيفها في أثناء تصميم كتاب اللغة العربيّة، ومن هذه المداخل:

- المدخل التواصلّي.
- المدخل التكامليّ.
- المدخل الوظيفيّ.
- المدخل المعرفيّ.
- مدخل كل اللغة.
- المدخل الشفوي.

كما توجد مداخلٌ وتوجُّهاتٌ أخرى يمكن الإفادة منها في تعليم اللغة العربيّة وتصميم المحتوى التعليميّ من خلال الإفادة منها مثل التوجُّه التّقنيّ، والتداوليّ، وتطبيقات علم اللغة النصّي والاجتماعيّ.

● يتوافق كتابُ اللغة العربيّة مع إستراتيجيّات التدريس الحديثة:

على الرغم من أن إستراتيجيّات التدريس تعد إحدى مراحل التنفيذ داخل القاعات التعليميّة، إلا أنّه من المهم أن يُراعى عند تصميم كتاب اللغة العربيّة الوضع في الحسبان إستراتيجيّات التدريس، بحيث يوضع المحتوى ويُنظَّم وَفَقاً لإستراتيجيّات التدريس الحديثة، فمثلاً إذا كان من المستهدف توظيف التعلُّم المدمج أو الخليط (وهو أحد أنواع التعلُّم القائم على الجمع بين التعلُّم الورقيّ والتعلُّم الإلكترونيّ) فإنّه يُلزَم الإشارة إلى الروابط أو المواقع أو البرمجيّات التي يمكن أن تُستخدم لخدمة درس أو نشاط أو تنفيذ تدريب في الكتاب.

ووفقاً لمتطلبات الجودة في تصميم الكتب التعليمية فإنه من المهم أن تُصمَّم مصفوفة للتحقق من التوافق بين أربعة عناصر مهمة من عناصر المناهج الدراسية؛ وهي: مخرجات التعلم، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والتقويم، وذلك وفقاً للنموذج الآتي:

جدول (26): نموذج لمصفوفة التوافق بين مخرجات التعلم والمحتوى وإستراتيجيات التدريس والتقويم

مُخرجات التعلم	المحتوى	إستراتيجيات التدريس	التقويم
تحدد مخرجات التعلم العامة المتوقع من المتعلم تحقيقها بعد الانتهاء من دراسة كتاب اللغة العربية	اختيار المحتوى بما يتوافق مع تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة	يُصمَّم المحتوى ويُعرض بشكل يتوافق مع إستراتيجيات التدريس الحديثة، وبناءً عليه يوضع في دليل المعلم إستراتيجيات التدريس التي تُحقق مخرجات التعلم، وبما يتوافق مع طبيعة المحتوى من ناحية، ويتوافق مع مهارات اللغة وعناصرها من ناحية ثانية.	تُحدَّد أساليب التقويم وأدواته التي تقيس مخرجات التعلم المحددة بدقة.

وعلى هذا فإن التصميم الجيد لكتاب اللغة العربية يُراعى فيه -منذ البداية- أن يتوافق مع إستراتيجيات التدريس الحديثة، التي تُحقق مخرجات التعلم المستهدفة تنميتها لدى المتعلم. لذلك من المهم الإفادة من المراجع والدراسات التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات اللغة وعناصرها.

● يتكامل كتاب اللغة العربية مع ما يُقدَّم للمتعلِّم في المقررات الأخرى:

نظراً لأن التربية في مفهومها العام تُشير إلى إعداد الأفراد إعداداً شاملاً متوازناً متكاملًا في الجوانب المختلفة، فإنه من المهم أن يخطط لِمَا يراد تقديمه للمتعلِّمين في المراحل التعليمية المختلفة، وفي الكتب الدراسية على مستوى كل مرحلة، وعلى مستوى كل صف دراسي، بحيث يتحقق التكامل والتناسق بين ما يُقدَّم للمتعلِّمين وفقاً لطبيعة كل مقرر، وكل كتاب.

ومن المعروف في الأدبيات التربوية أن هناك مستويات للتكامل؛ منها:

● **التكامل على مستوى المادة الواحدة:** ويحدث هذا النوع من التكامل بين محتوى خبرات المادة الدراسية الواحدة، ويكون مركزاً حول أحد الموضوعات أو حول نص قرائي معين مثل التكامل الذي يحدث بين فنون اللغة العربية وفروعها.

- **التكامل بين مادتين دراسيتين تنتميان إلى مجال واحد:** وفيه يحدث التكامل بين مادتين دراسيتين تربطهما علاقةٌ معينة؛ بحيث تخدم كلُّ منهما الأخرى، وذلك مثل التكامل بين مادّتي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة، أو بين مادّتي العلوم والرياضيات.
- **التكامل بين أكثر من مادتين دراسيتين:** وهذا المستوى يحدث عندما تتكامل مادة دراسيّة مع مادتين أو أكثر؛ لا تربطهما علاقة قوية مثل التكامل بين اللغة العربيّة والعلوم.

- **التكامل بين المواد الدراسيّة جميعها:** وهو أقوى مستويات التكامل على الإطلاق، ويكون بين جميع المواد الدراسيّة التي يحتويها البرنامج الدراسي، ويحتاج هذا المستوى إلى تنظيم منهجيّ من نوع خاصّ تدور الدراسة فيه حول محور واسع.

ويمكن عند إعداد محتوى مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى أن يتحقق التكامل بين اللغة العربيّة وغيرها من العلوم بأكثر من وسيلة؛ منها: نصوص الاستماع، ونصوص القراءة، والنصوص التي تُصاغ فيها القواعد النحويّة... إلخ، على أن يكون ذلك في سياق طبيعيّ، ويُثَمّي الخبرات اللُغويّة، ويُثري خبرات المتعلّم في العلوم المتنوّعة.

● يتوافق تصميم الكتاب مع متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربيّة:

في هذا العصر تعددت الروافد التي يمكن أن تُسهم -بصورة مباشرة أو غير مباشرة- في تكوين شخصيّة المتعلّم، بل لم يعد تأثير هذه الروافد خارج قاعات التعلّم فقط، وأصبح منها ما يدخل مع المتعلّم إلى القاعات، فأجهزة التعلّم الذكيّة، والأجهزة النّقالة المزوّدة بها بعض المؤسّسات، أو التي يصطحبها المتعلّم إلى داخل المؤسّسات التعليميّة، إن لم يُحسن استثمارها وتوظيفها في التعلّم ستكون نتيجتها عكسيّة (الحديبي، 2016، 571).

وتُعرّف تقنيات تعليم اللغة العربيّة بأنّها التطبيق المنهجيّ المنظّم لكل حصاد المعرفة العلميّة في مجال مستحدثات الأجهزة والبرامج والأدوات لتنمية مهارات الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بذلك من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ودلالة (الحديبي، 2018، 155).

لذلك من المهم أن يُصمّم كتاب اللغة العربيّة مُراعياً توظيف التقنية في تعليمها، ومن بين المقترحات في ها الشأن ما يأتي:

- الاستعانة بموضوعات قراءة عن التقنية وأهميتها، وكيفية الاستفادة منها في الحياة، وكيفية تجنّب أضرارها.
- وُضِعَ رموز شريطية (باركود) يتم مسحها بالأجهزة الحديثة، تتضمن أنشطة أو نصوصاً إثرائيّة، أو مقاطع فيديو... إلخ.

- تصميم قصص رقمية لبعض الدروس، خاصة إذا كانت الموضوعات قصصية، أو إذا قرّر على المتعلمين كتاب من كتب القراءة ذات الموضوع الواحد (القصة).
- توظيف التعلم المدمج القائم على الجمع بين المحتوى الورقي والمحتوى الإلكتروني.

• اتباع الخطوات العلمية لتصميم الكتب التعليمية وتطويرها:

هناك مجموعة من الخطوات العلمية لتصميم أي منهج تعليمي، وهذه الخطوات من المهم أن تُراعى عند تصميم المنهج بصورة عامة، والكتاب التعليمي بصورة خاصة، ويمكن الإشارة إلى هذه الخطوات بصورة إجرائية فيما يأتي:

- التخطيط لإعداد كتاب اللغة العربية التعليمي.
- إعداد كتاب اللغة العربية التعليمي في صورته الأولى.
- التحكيم على الكتاب.
- تعديل الكتاب وفقاً لنتائج التحكيم.
- تجريب الكتاب.
- تعديل الكتاب بناءً على نتائج التجريب الأولى.
- صياغة الكتاب في شكله النهائي.
- تطبيق الكتاب في شكله النهائي.
- المراجعة الدورية للكتاب.

• يُراجع كتاب اللغة العربية بصفة دورية:

من المهم بعد الانتهاء من إعداد كتاب اللغة العربية التعليمي، وتطبيقه في الميدان، أن تكون هناك مراجعة دورية له، بحيث يتم الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها، والتأكد من تحقيقه للأهداف المرجوة.

ومن المهم عند المراجعة أن تتم بصورة موضوعية، وأن يقوم بها فريق لديه خبرة واسعة، وبه مَنْ يُمثّل الميدان.

كما أنه من المهم أيضاً الابتعاد على الارتجالية في اتخاذ القرارات الخاصة بمراجعة كتاب اللغة العربية، ولا يرتبط بتغيير مسؤول، بل لابد أن يكون مخططاً للمراجعة تخطيطاً حقيقياً، وأن يكون بهدف التطوير الفعلي.

لذلك عند المراجعة ينبغي التركيز على:

- ملاءمة المهارات اللُّغويّة المضمّنة في الكتاب ومناسبتها للصف الدراسيّ.
- ملاءمة العناصر اللُّغويّة المضمّنة في الكتاب ومناسبتها للصف الدراسيّ.
- مناسبة المخرجات المضمّنة في الكتاب.
- مناسبة المحتوى من النواحي اللُّغويّة، والنفسيّة، والتربويّة، والثقافيّة، والاجتماعيّة.
- مناسبة الإخراج الفنيّ للكتاب.
- مراعاة الكتاب للمتطلّبات الرئيّسة لتصميم كتاب اللُّغة العربيّة.

المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

إن إعداد المادة العلميّة لمناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى ليس بالأمر البسيط، بل يحتاج إلى مستويات معيارية تحدد كيفية بناء هذه المواد التعليميّة، سواء من حيث أُسس بناء هذه المناهج أم ترتيبها، أم الموضوعات التي تُدرج في الكتب، أم مقدار الجانب الثقافيّ في كل محور من المحاور الخمسة المعروفة: المحليّ- العربيّ- الإسلاميّ- العالميّ- العامّ.

وتؤدّي المواد والبرامج التعليميّة دوراً مهمّاً في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى؛ إذ إن العمليّة التعليميّة تتكون من عدة عناصر، أهمّها:

- المتعلّم.

- المعلّم.

- المادة التعليميّة.

ومن المتفق عليه أن المتعلّم هو المستهدف من العلميّة التعليميّة، وأنّه يجب تقديم المعارف والمهارات والوجدانيّات لهذا المتعلّم من خلال عمليّة منظّمة ومُرتّبة، وبما يتناسب مع عمره العقليّ واللغويّ.

وهذا يحتاج إلى معلم متمكّن من المحتوى التعليميّ من ناحية، ومهارات توصيل هذا المحتوى إلى المتعلّم، بالإضافة إلى إستراتيجيّات التدريس المناسبة؛ إذ يتمكن المتعلّم من الجوانب المستهدفة من التعليم (المعارف، والمهارات، والقيّم)، وما يُستهدف في تعليم اللغات الأجنبيّة بصورة خاصّة (اللُّغة، والتواصل، والثقافة... إلخ).

وعند إعداد محتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ فإن هناك مجموعة من المعايير والمتطلبات التي ينبغي مراعاة تحقيقها، واتباعها عند التأليف؛ حتى تحقق الأهداف المطلوبة، والنواتج المتوقعة، هذه المعايير وردت في الأدبيات تحت عدة مسميات، من أهمّها:

- أُسُس بناء المنهج.

- متطلبات تصميم المنهج.

- معايير بناء المنهج.

ويرتبط كل مصطلح بالحقبة الزمنية التي انتشر فيها؛ ونظراً للاهتمام ببناء هذه المعايير في فترة الثمانينات وما بعدها من القرن العشرين، فقد ظهرت عدّة محاولات لرصد هذه المعايير، وكانت تُعرّف وقتئذٍ بأُسُس بناء المنهج.

وسبب الاهتمام بمعايير بناء المنهج يرجع إلى أن المسؤولين عن البرامج التعليمية يواجهون مهمةً صعبةً؛ هي إعداد وتأليف المواد العلمية التعليمية تلك التي تأخذ -غالبًا- شكل الكتاب، ولعلّ هذه الصعوبة راجعةً إلى أن أيّاً من العمليتين -الإعداد والتأليف- تحتاجان إلى مجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات التي بدونها تُصبح كلتاها عمليةً غير علمية (الناقة، 2005، ب، 6)، ولأن عملية إعداد المواد التعليمية -هي في الأساس- عملية تربوية، فمن ثم فهي عملية تقوم على مجموعة من الأسُس والمبادئ المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تُعالج في المواد التعليمية (الناقة، طعيمة، 1983، 27؛ رسلان، 1986، 84؛ رسلان، 1988، 399).

وتعتمد معايير بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى على معايير بناء المناهج بصورةٍ عامّةٍ؛ لذلك فسوف نعرض هنا مجموعةً من الأدبيات والدراسات التي تناولت معايير بناء المناهج أو البرامج مع التركيز على تلك التي تناولت بناءً برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

وقبل عرض هذه المعايير تجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في المنهج وإعداده، مثل المجتمع وفلسفته ونُظُمه، والبيئة، والثقافة، ومفهوم الطبيعة الإنسانية، والمبادئ، والنظريات في مجال علم نفس النمو، وعلم النفس التعليمي، وهذه العوامل -بوصفها مصادر تشتق منها الأسُس والدعائم التي يقوم عليها المنهج- اتفق في شأنها علماء المناهج، ولكنهم اختلفوا فيما بينهم في تبويبها وتقسيمها (شاذلي، 2003، 61)، وهذا ما جعل بعض الخبراء والباحثين يُقسّمون هذه الأسُس إلى ثلاثة أُسُس أو أربعة أو خمسة.

وكان من بين الأعمال التي أشارت إلى أن بناء المنهج يرتكز على ثلاثة معايير، دراسة طعيمة (1985م) التي أوضح فيها أن مناهج اللغة العربية تعتمد على ثلاثة أُسُس هي: الأسُس

التربويّة، والأسّس النفسيّة، والأسّس الاجتماعيّة، كما أشار غزالة (1987م) في دراسته إلى أن أسّس بناء منهج تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التّأهيليّة «الدراسات الخاصّة»، تتمثّل في: الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، وطبيعة اللّغة العربيّة والخصائص المميّزة لها، ودوافع الطلاب المبعوثين للدراسة بالأزهر، وورد في دراسة داود (1999، 370)، إلى أنّه يجب الأخذ في الاعتبار عند بناء مناهج اللّغة العربيّة ثلاثة أمور، هي: طبيعة المتعلّمين، وطبيعة مادة اللّغة العربيّة، وطبيعة المجتمع.

وقد أشار مذكور (2000، 59) إلى أن منهج اللّغة العربيّة يقوم على مجموعة من الأسّس، أهمّها:

1. يجب أن يراعي هذا المنهج التّصوّر الإسلاميّ للكون والإنسان والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون ووظيفته في الحياة.
 2. يجب أن يراعي في بنائه طبيعة المتعلّم في كلّ مراحل نموّه العقليّ والنفسيّ والجسميّ والاجتماعيّ، وكيف تُسهّم اللّغة في عمليّة التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلّم، وتكوين سمات الإنسان الصّالح فيه؛ من رسوخ في العقيدة، وشمول في النظر إلى الكون والحياة، ومرونة من أجل التّغيير إلى الأفضل، واستعداد لمواصلة التّعلّم واستمراره.
 3. يجب أن يراعي هذا المنهج أيضاً منطق مادة اللّغة العربيّة وخصائصها التي لا بدّ من أخذها في الاعتبار في عمليّة التّعلّم، ووظائفها التي لا بدّ من العمل على تحقيقها. يُفهم ممّا سبق أن أسّس بناء المنهج عند علي مذكور تتمثّل في الأسّس الاجتماعيّة التي تنطلق من فلسفة المجتمع العربيّ المسلم، والأسّس النفسيّة التي تُركّز على طبيعة المتعلّم وخصائصه، وأسّس لغويّة يُراعى فيها منطق وخصائص ووظائف اللّغة العربيّة.
- وفي دراسة المشرف (2003م)، التي هدفت إلى التعريف بالأسّس العامّة التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة، أشار إلى أنّ أسّس المناهج الدراسيّة بالمملكة العربيّة السعوديّة تتمثّل في: الأسّس العقديّة، والاجتماعيّة، والنفسيّة.
- أمّا مَنْ رأى أن بناء المنهج يرتكز على أربعة معايير فمنهم رسلان (1985، 90: 91؛ 1986، 84؛ 1988، 399) الذي أشار إلى أنّ أسّس تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها منها ما هو خاصّ بالمتعلّم، ومنها ما هو خاصّ باللّغة وطبيعتها، ومنها ما هو خاصّ بالجانب التربويّ، ومنها ما هو خاصّ بالأسّس الثقافيّة.

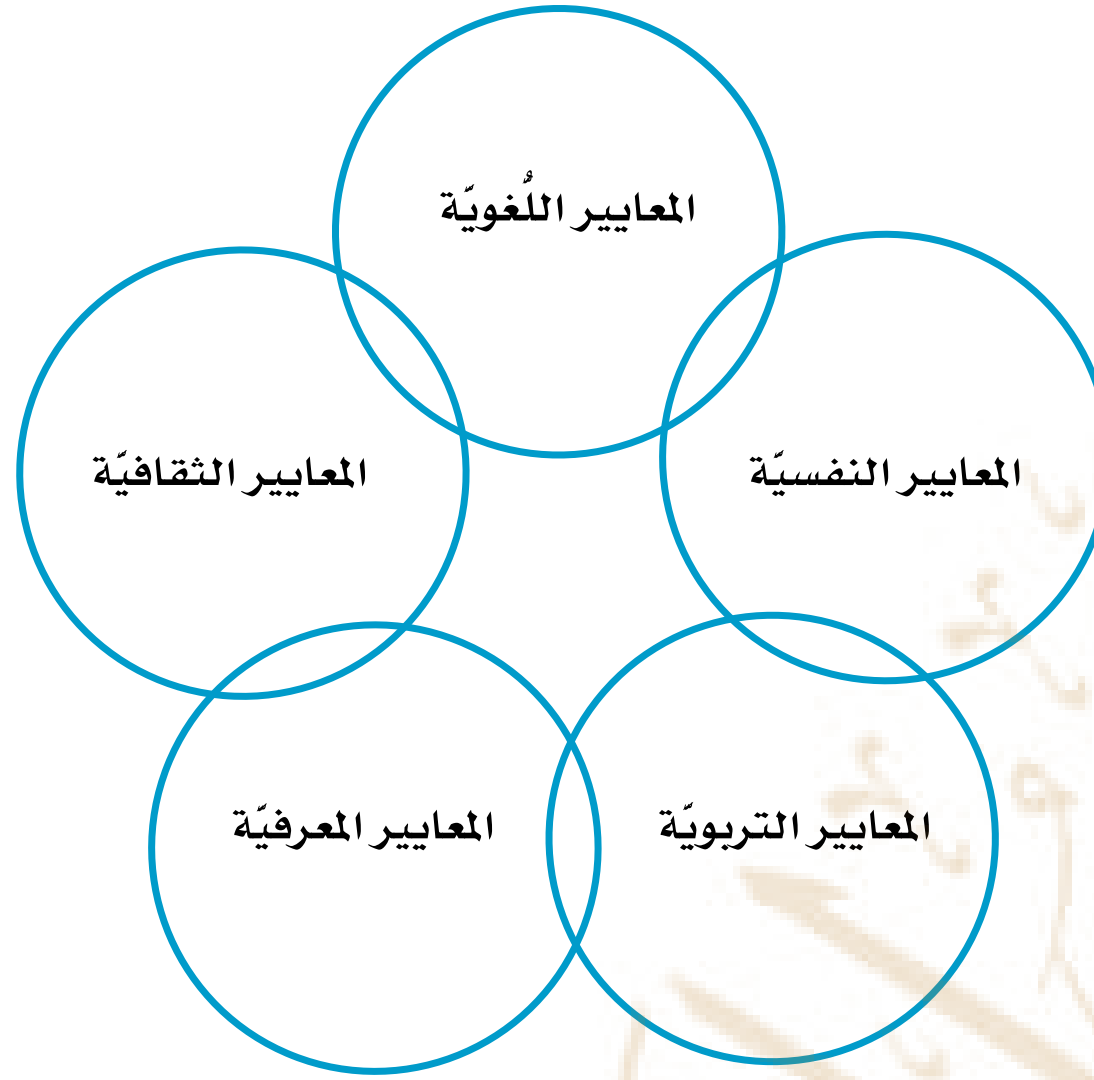
وأشار جاد (1997، 119: 145) إلى أن أُسس بناء برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في: الدارسين الذين سيُصمّم لهم البرنامج، والمجتمع الذي سيُطبّق فيه البرنامج، وخصائص اللغة العربية، والأسس التربوية.

وأشار الناقة (2005، 6) إلى مجموعة من المبادئ والأسس والشروط والمواصفات التي تُعين في الإعداد والتأليف اللغوي للمواد التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية، تتمثل في أربعة جوانب مهمة ينبغي أن تنطلق منها أية مادة أو كتاب لتعليم اللغة العربية، وهذه الجوانب هي: الجانب النفسي، والجانب الثقافي، والجانب التربوي، والجانب اللغوي، وأشار إلى أن هذه الجوانب متداخلة يؤثر بعضها في الآخر، والفصل بينها فصلاً مانعاً أمرٌ صعبٌ، ولذا فالتداخل والتكرار في الحديث عنها أمرٌ منطقي وطبيعي.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص المعايير الرئيسة لبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في خمسة معايير، هي:

- المعايير اللغوية.
- المعايير النفسية.
- المعايير التربوية.
- المعايير المعرفية.
- المعايير الثقافية.

وهذه المعايير بينها علاقة ارتباط وتداخل، يمكن النظر إليها من خلال تأثير كل معيار في غيره من المعايير وتأثره به، بالإضافة إلى أن بعض المعايير الفرعية أو مؤشرات الأداء الدالة عليها يمكن النظر إليها على أنها تنتمي إلى أكثر من معيار رئيس، والشكل الآتي يوضح ترتيب هذه المعايير والعلاقة التي تجمعها:



شكل (24): معايير بناء برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى

ومن خلال ما تم الرجوع إليه من أدبيّات تربويّة تناولت معايير بناء البرامج التعليميّة بصورة عامّة، ومعايير بناء برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى بصورة خاصّة، تم التوصل إلى قائمة بمعايير بناء برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.

وقد رُوعي عند إعداد معايير بناء برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى أن:

1. تُناسب طبيعة اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 2. تُناسب طبيعة متعلّمي اللغة العربيّة في المستويات المختلفة، ونموهم اللّغويّ.
 3. تُساعد متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بلُغاتٍ أخرى على مواكبة التطورات العصريّة.
 4. تغطي جوانب التعلّم جميعها (المعرفيّة - المهاريّة - الوجدانيّة).
 5. تُغطّي الجوانب النفسيّة، والتربويّة، واللغويّة، والثقافيّة، والمعرفيّة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 6. تُمكن من تطبيق كل معيار فرعيّ أو مؤشر عند إعداد البرنامج.
 7. تتوافق مع الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تعليم اللغات الأجنبيّة.
- وبناءً على ذلك صيغت المعايير بحيث اشتملت على خمسة معايير رئيسة، تفرّعت إلى ثمانية وعشرين معياراً فرعيّاً، انبثق عنها مائتان وسبعة وخمسون مؤشراً، وفيما يأتي التفاصيل:

1. المعايير اللغوية:

• يحقق البرنامج التعليمي وظائف اللغة:

- يُحقِّق الوظيفة العقلية للغة (وسيلة للتفكير).
- يُحقِّق الوظيفة الاجتماعية للغة (التواصل مع الآخرين).
- يُحقِّق الوظيفة النفسية للغة (التعبير عن المشاعر والانفعالات).
- يُحقِّق الوظيفة الجمالية للغة (تذوق الأدب شعرًا ونثرًا).
- يُحقِّق الوظيفة النفعية للغة (تنفيذ المهمات، وقضاء الاحتياجات).

• يُسهم البرنامج في تنمية مهارات التواصل اللغوي، والثروة اللغوية:

- يعرض أهم مهارات التواصل اللغوي التي يمكن أن يُنمّيها كلُّ درس من دروس البرنامج.
- يتوافر فيه مجموعة من المواقف التي يتدرب فيها المتعلّم على مهارات التواصل.
- يساعد المتعلّمين في التغلب على أهم المشكلات والصعوبات اللغوية التي من الممكن أن تعوق عملية التواصل.
- يتضمن قاموسًا لغويًا يشتمل الكلمات الجديدة التي يكتسبها المتعلّم، ويمكنه أن يرجع إليه وقتما أراد ذلك.
- يُعالج ظاهرة الترادف بصورة تسمح بتنمية الثروة اللغوية.
- يُعالج ظاهرة الاشتقاق بعناية.
- يُعالج ظاهرة التضاد بعناية.
- يُعالج ظاهرة المشترك اللفظي بعناية.
- يعالج -منذ البداية- الجانب الصوتي من خلال الكلمات والجمل ذات المعنى.
- يُخصّص جزءًا معيّنًا للجانب الصوتي بحيث يكون برنامجًا منظمًا لتعليم الأصوات.
- يتكامل البرنامج الصوتي مع بقية عناصر اللغة ومهاراتها.
- يعتني بالنبر والتنغيم.
- يعتني بمهارات التواصل غير اللفظية: (الإشارات - الإيماءات - تعبيرات الوجه - التواصل بالعين... إلخ).

- يُتيح للمتعلم فرصاً تُشجّعه على استخدام ما تعلّم في مواقف اتصال حقيقيّة شفويّة وتحريّة.

• يُراعي البرنامج الدقة اللغويّة:

- يراعي صحة ما يُقدّم من معلومات لغويّة.
- يقدم لغة مألوفة وسليمة في بنائها وتراكيبها، وليست لغة مصطنعة.
- يهتم بعلامات الترقيم من أجل إظهار المعنى.
- يُكتب بدقة بحيث يخلو من الأخطاء الإملائيّة.
- يُكتب بدقة بحيث يخلو من الأخطاء الطباعيّة.
- تُصاغ نصوص الاستماع بحيث تخلو من الأخطاء النحويّة.
- يُوضّح بعض الكلمات الخطأ شائعة الاستخدام، وصوابها.
- يعتمد في بناء المادة اللّغة العربيّة الفصحى لغةً لها.

• يقدم البرنامج المفردات اللّغويّة بشكل مناسب:

- يستخدم المفردات شائعة الاستخدام أكثر من المفردات التراثية غير المستخدمة إلا عند الضرورة.
- يبدأ بالكلمات الشائعة على غيرها.
- يبدأ بالمفردات القصيرة قبل الطويلة.
- يبدأ بالمفردات المكوّنة من حروف يسهل نطقها على غيرها.
- يبدأ بالمفردات التي يتماثل نطقها مع كتابتها على غيرها.
- يبدأ بالمفردات التي يسهل تدريسها على غيرها.
- يضبط المفردات التي تتشابه في الرسم ويختلف تشكيّلها (مثل: الجنة - الجنة - الجنة).
- يعتني ببيان معنى المفردات من خلال السياق.
- يتدرج في عرض المفردات من المحسوس إلى المجرّد وفقاً لمستوى المتعلّمين.
- يتدرج في تقديم عدد المفردات مثلاً في الدرس الأول ثلاث مفردات، ثم يزيد العدد شيئاً فشيئاً.

- يراعي التوازن في عدد المفردات الجديدة في كل درس، فلا تأتي كثيرة في درس، ثم يقل عددها في درس آخر.
- يقدم المفردات بشكل يستوفي أصوات اللغة ورموزها كلها.
- يراعي تكرار المفردات الجديدة تكرارًا كافيًا في مواضع وصور مختلفة.
- يقدم المفردات الجديدة في تراكيب مألوفة، والمفردات المألوفة في تراكيب جديدة؛ كي لا تجتمع على التلميذ صعوبتان: جدّة الموضوع والتركيب، وجدّة المفردات.
- يعتني بتنوع المفردات بين المحسوسة والمجرّدة وفقًا لمستوى المتعلّمين.
- يراعي توظيف المفردات لإشباع حاجات الاتصال اللّغويّ لدى المتعلّمين.
- يضبط عدد المفردات بحيث تقدّم العدد الذي يكفي لتقديم النص المطلوب دون تقليل أو إكثار.
- يراعي وضع سياق لّغويّ مناسب لمستوى المتعلّمين يوضّح استخدامات المفردة؛ خاصّة المفردات التي لها أكثر من معنى مثل (عين - قلب - باب... إلخ).
- ينوع في التدريبات اللّغويّة الخاصّة بالمفردات؛ مثل: تدريبات استخدام كلمة عوضًا عن أخرى، وملء الفراغات بالمفردة المناسبة، واستخدام مفردة واحدة في سياقات لتبين معانيها المختلفة وفقًا للمستوى اللّغويّ للمتعلّمين⁽¹⁾.
- ينوّع في الأنشطة اللّغويّة التي تنمي الثروة اللّغويّة لدى المتعلّمين حسب مستواهم اللّغويّ.
- يضع قاموسًا لّغويًا يتضمّن بالمفردات المضمّنة في الدروس المقدّمة للمتعلّمين.

• يقدم البرنامج التراكيب اللّغويّة بشكل مناسب:

- يوظف التراكيب اللّغويّة البعيدة عن التكلف والتصنع.
- يستخدم التراكيب سهلة الفهم.
- يعتمد على التراكيب الشائعة الاستعمال.
- يراعي اشتغال التراكيب اللّغويّة على الظواهر الصوتيّة التي يعايشها المتعلّم استماعًا وتحديثًا.
- يراعي اشتغال التراكيب اللّغويّة على الظواهر الكتابيّة التي يعايشها المتعلّم قراءة وكتابةً.

(1) يمكن مراجعة الجزء الخاص بالتدريبات اللغوية في هذا الإطار.

- يتيح فرصًا للتدريب على التراكيب اللُّغويّة التي وردت في النص الأساس للدرس.
- يضبط عدد التراكيب المقدّمة بحيث لا يُقدّم أكثر من تركيب في موضع واحد.
- يعرض التراكيب مبتدئًا بالبسيط ثم المركّب ثم المعقّد.
- يعالج التراكيب بأسلوب تربويّ يُبرزها في المحتوى التعليمي ويلفت نظر المتعلّم إليها.
- يستخدم في عرض التراكيب نصوصًا لُغويًّا مناسبةً للموضوع ومستوى المتعلّمين.

● يُسائر البرنامجُ الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة:

- يلتزم في المعلومات اللُّغويّة بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللُّغويّة الحديثة.
- يستعان في إعداد مادة الكتاب بنتائج الدراسات اللُّغويّة الحديثة.
- يتضمّن حلًّا للمشكلات اللُّغويّة التي تُبرزها الدراسات والبحوث.
- يعتني ببناء المادة وفقًا لتصور واضح لمفهوم اللغة وتعلّمها.
- يهتم بالمجالات الوظيفيّة اهتمامًا كبيرًا (المدخل الوظيفيّ ومدخل المهارات الحياتيّة).
- يصاغ المحتوى اللُّغويّ بصورة تُناسب الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- يُعرض المحتوى بصورة تتكامل فيها المهارات اللُّغويّة (التكامل).
- يُتيح فرصًا للتدريب على مهارات التواصل اللُّغويّ.
- يوضّح آليات تعويض الفاقد التعليميّ لدى المتعلّمين بعد إجراء التقويم اللُّغويّ في نهاية كل وحدة تعليميّة.

2. المعايير النفسية:

● يُراعي البرنامجُ خصائص نمو المتعلّمين:

- يُناسب الخصائص النفسيّة والثقافيّة للمتعلّمين مفرّقًا في ذلك بين ما يُقدّم للصغار وما يُقدّم للكبار.
- يتناسب مع المستوى اللُّغويّ للمتعلّمين.
- يتناسب مع المستوى العقليّ للمتعلّمين.

• يُراعي البرنامج دوافع وحاجات وتوقعات المتعلمين:

- يكون شائعاً ثريّ المحتوى من الجانب المعرفي والثقافي بما يحقق الاستمتاع للدارس.
- يراعي استعداد المتعلمين للتعلم، فيستخدم وسائل متعددة لتنشيط هذا الاستعداد وتهيئة المتعلم للتعلم.
- يُحقّق للمتعلّم نوعاً من الإشباع؛ ممّا يُمكنه وبشكل سريع من إتمام عمليّة التواصل اللّغويّ الحيوي اليوميّ والضروريّ.

• يُراعي البرنامج الفروق الفرديّة بين المتعلمين:

- تتنوّع أهدافه لتناسب مع الفُروق الفرديّة المختلفة.
- يختلف مستوى تعمّق المحتوى العلميّ للبرنامج ليراعي الفروق بين ميول المتعلمين واهتماماتهم وأغراضهم من تعلّم اللّغة.
- يَستخدم طرائق تدريس متنوعة تراعي ما بين المتعلمين من فروق فرديّة.
- يُنوّع الأنشطة الصفّيّة بما يتناسب مع الفُروق الفرديّة للمتعلّمين.
- ينوع الأنشطة المصاحبة (غير الصفّيّة) بما يتناسب مع الفُروق الفرديّة للمتعلّمين.
- يستخدم أساليب تقويم متنوعة لتراعي الفُروق الفرديّة بين المتعلمين.

• يتوافق البرنامج مع نظريات التعلم:

- يحدد مكانة كل مهارة من مهارات اللّغة في المادة المقدّمة، وما ينبغي أن يعطى لكل منها من هذه المادة.
- يُحقّق المطالب الأساسيّة للدارسين من تعلّم اللّغة.
- يستند إعداد المادة وتنظيمها إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم.
- يصاغ في ضوء الطرائق الفعّالة في تدريس اللغات.
- يهيئ للمتعلّم مشكلةً يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللّغة وممارستها.
- يُشجّع على مهارات البحث (بالمكتبة - الإنترنت - المجلّات - الصُّحف... إلخ).

3. المعايير التربويّة:

● تحدد أهداف البرنامج بصورة دقيقة:

- يناسب الهدف المستوى اللغوي للمتعلّمين فلا يرتفع بحيث يصبح صعباً ولا ينخفض بحيث يصبح تافهاً.
- يُعبّر الهدف عن وجهة نظر عربيّة في اللُغة والثقافة العربيّة الإسلاميّة والفكر العالميّ.
- يتوافق الهدف مع الأغراض التي وُضع من أجلها.

● تُصاغ نواتج تعلّم البرنامج بصورة صحيحة:

- تكون نواتج تعلّم البرنامج قابلة للقياس.
- تكون نواتج تعلّم البرنامج واضحة.
- تخلو نواتج التعلّم من الأفعال المساعدة.
- تصف ناتج التعلّم وليس نشاط التعلّم.
- تصف أداء المتعلّم وليس أداء المعلم أو المُحاضر.
- تقيس أداءً واحداً.
- تحدد زمناً واضحاً لتحقيقها.
- تحدد بصورة دقيقة.
- تكون واقعيّة.
- تشمل جوانب التعلّم المختلفة (المعرفيّة - المهاريّة - الوجدانيّة).
- تساير نواتج التعلّم الثقافة المحليّة والعربيّة والإسلاميّة والعالميّة بصورة مناسبة.

● يتم اختيار وتنظيم محتوى وخبرات البرنامج بصورة صحيحة:

- يُقدّم المحتوى مستويات متعددة من الأنشطة اللُغويّة والثقافيّة.
- ينظّم المحتوى بالشكل الذي تتكامل فيه المهارات اللُغويّة والمعلومات الثقافيّة.
- يحدد بوضوح مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللُغة ومراعاة ذلك في المراحل المختلفة من المستويات اللُغويّة.
- يجسد المحتوى الأهداف التعليميّة المنشودة.
- يراعي المحتوى الدقة في معلوماته.

- يُبرز محتوى البرنامج التدرج في مستويات الأهداف.
- يراعي المحتوى مطلب النمو اللغوي والعقلي والاجتماعي والانفعالي للمتعلمين.
- يشمل المحتوى معالجة لبعض المشكلات التي يعاني منها المتعلمون.
- يربط المحتوى بين الخبرات السابقة والجديدة للمتعلمين.
- يتيح المحتوى مواقف تعليمية ذات طابع عملي تساعد على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم.
- يوجه المحتوى لاستخدام أكثر من طريقة للتعليم والتعلم.
- يقدم محتوى الدرس بصورة حيوية.
- يتيح المحتوى فرصة لتناول الأحداث الجارية عند التعلم.
- يراعي تدرج المفاهيم والمصطلحات النحوية من السهل إلى الصعب.
- يتجنب تقديم القواعد بطريقة مباشرة مع تفادي الشرح النحوي المعقد.
- يعالج المفاهيم الثقافية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة.
- يراعي إعداد المتعلم لمراحل أخرى من إتقان المهارات وتعلم مهارات جديدة.
- يزود المتعلم بثروة لفظية مناسبة.
- يمكن المتعلم من التعامل مع اللغة وبها شفويًا وتحريريًا.
- يعطي المعلم الفرصة للتعديل، والتوفيق، والزيادة، والتنمية.
- يستفاد عند وضع المادة من نتائج دراسة المواد والكتب السابقة مع تجنب سقطاتها وجوانب قصورها.

• تتنوع مداخل وإستراتيجيات وطرائق التدريس المستخدمة في البرنامج:

- ينوع في طريقة تناول المادة بين الحوار والسرد والأسلوب القصصي والتعلم الذاتي والتعلم الإلكتروني... إلخ؛ مما يحقق متطلبات التعلم النشط.
- يُحدد طريقة التدريس وفقًا لبيئة التعلم.
- يُحدد طريقة التدريس وفقًا للزمن المحدد.
- يُحدد طريقة التدريس وفقًا للعمر الزمني والعقلي للمتعلم.
- يركز على طرائق التدريس التي تسمح بمشاركة كل من المعلم والمتعلم.

- يختار طرائق التدريس التي تراعي الفُروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- يحقق الطرائق المختارة في البرنامج الربط والتكامل بين جوانب التعلّم.
- يتيح البرنامج للمعلّم الفرصة لاستخدام الوسائل التعليميّة المختلفة بقدر الإمكان.
- يسمح محتوى البرنامج وأهدافه باستخدام طرائق تدريس حديثة.
- تحقق طرائق التدريس مبدأً التكامل بين المهارات اللّغويّة (المدخل التكاملّي).
- يشعر المتعلمون بوظيفية ما يتعلمونه (المدخل الوظيفيّ أو مدخل المهارات الحياتيّة).
- يمكن المتعلّم من التواصّل الفعّال مع غيره (المدخل التواصليّ).
- يشعر المتعلمون بحُسن اللّغة العربيّة وجمالها (المدخل التذوّقيّ).
- يوظف المواد البصريّة في بناء المحتوى وتحقيق أهدافه (المدخل البصريّ).

● يتم تقويم البرنامج بصورة علميّة:

- يكون التقويم مستمرّاً يغطي مراحل عمليّة التعلّم جميعها.
- يكون مرتبطاً بالأهداف.
- يكون التقويم شاملاً لكافة جوانب التعلّم (المعرفيّة - المهاريّة - الوجدانيّة).
- تتنوع أساليب التقويم (اختبارات - تدريبات - أنشطة...).
- يكون مميزاً بين مستويات المتعلّمين.
- يكون علميّاً؛ بحيث تتوافر في التقويم عدة شروط علميّة، أهمها: الصدق، والثبات، والموضوعيّة.
- يكون التقويم إنسانيّاً.

● يصاحب محتوى الكتاب تدريبات لُغويّة مناسبة:

- ترتبط التدريبات بموضوع التعلّم ارتباطاً مباشراً.
- تتكرر التدريبات تكراراً مُناسباً يُوّدي إلى تثبيت الخبرة اللّغويّة لدى المتعلّم.
- تتنوع التدريبات بحيث تغطي المهارات المطلوبة جميعها.
- تُسهم التدريبات في تنمية المهارات اللّغويّة وعناصرها.
- تُسهم التدريبات في التغلب على الصعوبات والمشكلات التي يواجهها المتعلّم.
- تراعي التدريبات الفُروق الفرديّة بين المتعلّمين.

• يصاحب محتوى الكتاب أنشطة لغوية مناسبة:

- تُسهم الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.
- تُسهم الأنشطة في تفعيل دور المتعلم في التعلم اللغوي.
- ترتبط الأنشطة بموضوع التعلم ارتباطاً مباشراً.
- تتنوع الأنشطة اللغوية بين الفردية والثنائية والجماعية.
- تتنوع الأنشطة بحيث تكون داخل قاعة التعلم وخارجها.
- تراعي الأنشطة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تُسهم الأنشطة في إثراء خبرة المتعلمين اللغوية والمعرفية (الأنشطة الإثرائية).
- تُكسب الأنشطة المتعلمين اتجاهاً إيجابياً نحو اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية.

• يصاحب الكتاب دليل للمعلم، مُعدّ إعداداً تربوياً مناسباً:

- يتضمن دليل المعلم مقدمة سهلة ومُعبّرة عن محتواه.
- يوضح الدليل التصوّر الفلسفي واللغوي والثقافي والتربوي الذي استند إليه.
- يوضح الدليل نواتج التعلم (الأهداف) التي يحققها.
- يوضح الدليل الخبرات اللغوية (عناصر اللغة - مهارات اللغة - مهارات التواصل اللغوي) التي يستهدف تنميتها.
- يوضح الدليل الخبرات الثقافية (المحلية - العربية - الإسلامية - العالمية - العامة) التي يستهدف تنميتها.
- يوضح الدليل إستراتيجيات التدريس، وطرائقه التي ستستخدم في شروح المحتوى اللغوي.
- يوضح الدليل إجراءات تنفيذ التدريبات اللغوية.
- يوضح الدليل إجراءات تنفيذ الأنشطة اللغوية.
- يعرض نماذج من الدروس التي تعالج معالجة نموذجية يحتذي بها المعلم ويعرف من خلالها كيفية تناول كل درس داخل حجرة الدراسة.
- يقدم تعريفاً عاماً بكل وحدة من وحدات الكتاب يبين الموضوعات والعناصر التي يشتملها.
- يضع خطة زمنية مناسبة لتدريس وحدات الكتاب حسب دروس كل وحدة.
- يتضمن مجموعة من المراجع التي يمكن أن تُسهم في فاعلية تدريسه للبرنامج.

• يتم إعداد وإخراج المواد التعليمية (كتاب المتعلم - كراسة التدريبات والأنشطة - دليل المعلم) بصورة تربويّة وفنيّة مناسبة:

- يتضمّن كتابُ المتعلّم مقدّمةً مناسبةً يرحب فيها بالمتعلمين، وتشير لأهداف البرنامج.
- يتضمّن الكتابُ مجموعةً من الإرشادات التي تيسّر للمتعلّم طريقة استعماله.
- يساير محتوى الكتاب التقدّم العلميّ والتكنولوجيّ.
- يُنمّي محتوى الكتاب مهارات التفكير لدى المتعلّمين.
- يساير حجم حروف الطباعة أو الكتابة مستوى الكتاب ويفضل الحروف الواضحة الكبيرة.
- يزود المحتوى بالصور والرسوم التوضيحيّة بشكلٍ كافٍ ومناسبٍ وجذابٍ.
- يراعى حُلُوّ الصُّور والرسومات من أية إشارة أو رمز يقلل من شأن المقدّسات الوطنيّة، أو الدينيّة، أو التاريخيّة، أو الثقافيّة، أو بحقوق الإنسان، أو المِوَاطَنة، أو الآداب العامّة.
- يراعى تلاؤم الصُّور والرسومات مع موضوعات الكتاب.
- تكون الصفحة المكتوبة متسعةً متزنةً مريحةً غير مزدحمة.
- يستخدم الورق المناسب تجنّباً لسوء الطباعة وإرهاق العين.
- يكون الغلاف جذاباً عليه عنوان واضح وصورة تدل على غرضه.
- يشتمل الغلاف اسم أو أسماء المؤلّفين.
- يشتمل الغلاف العام الدراسي أو عام النشر.
- يكون التجليّد بشكل يسمح بفتح الكتاب بسهولة، ويسمح ببسطه (فتحه) على المكتب عند الاستعمال.
- يكون حجم الكتاب مناسباً بحيث يسهل حمله وإرساله وتناوله بسهولة.
- تكون المسافات بين السطور مناسبة.
- يكون عرض الهوامش مناسباً.
- تُكتب العناوين (الرئيسية والفرعيّة - والفرع فرعيّة...) بشكل مناسب.
- يستخدم إطاراً مميزاً للآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة.

- تُكتب الآيات القرآنية برسم المصحف، وتُضبط الأحاديث النبوية والأعمال الأدبية ضبطاً كاملاً.
- تُوثق الآيات القرآنية وتُخرّج الأحاديث النبوية بصورة صحيحة.
- يتضمن فهرساً دقيقاً ومنظماً، ويوضع في مكان مناسب.
- يشتمل الكتاب ودليل المعلم عدداً من المراجع التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهدافه.

4. المعايير المعرفية:

• يدعم البرنامج رؤية صحيحة حول مصادر المعرفة:

- يشير إلى أن الوحي هو المصدر الأول للعلم والمعرفة في الثقافة الإسلامية، وهذا المصدر يتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية.
- يشير إلى أن الحواس (السمع والبصر واللمس والتذوق والشم) مصدر من مصادر المعرفة {وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} [النحل: 78].
- يشير إلى أن العرف (العادات والتقاليد) مصدر من مصادر المعرفة.
- يشير إلى أن القياس مصدر من مصادر المعرفة.

• يتضمن البرنامج معلومات تغطي حقول المعرفة⁽¹⁾:

- يُعطي فكرة مناسبة عن العلوم الرمزية، مثل: اللغات، والرياضيات، والفنون التعبيرية.
- يُعطي فكرة مناسبة عن العلوم التجريبية مثل الفيزياء والكيمياء وعلم الحيوان وعلم النبات.
- يُعطي فكرة مناسبة عن العلوم الإنسانية مثل التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع.
- يُعطي فكرة مناسبة عن العلوم الجامعة؛ مثل: الدين والتاريخ والفلسفة.
- يُعطي فكرة مناسبة عن العلوم التذوقية؛ مثل: الفنون، والأدب (شعراً، ونثراً).

• يسهم البرنامج في تنمية مهارات التفكير:

- يُنمي مهارات التفكير الناقد.
- يُنمي مهارات التفكير الإبداعي.
- يُنمي مهارات التفكير الاستدلالي.

(1) هناك أكثر من تصنيف للعلوم عبر العصور، منها العلوم الشرعية، وغير الشرعية، ومنها اللغوية وغير اللغوية، ومنها التصنيف العشري لديوي... إلخ.

• يواكب البرنامج المستجدات العلميّة والتقنية:

- يتضمن معلومات عن أهمّ المستجدات العلميّة والتقنية.
- يوضّح تأثير المستجدات العلميّة والتقنية في الحياة.
- يبين أهمّ المفاهيم والمصطلحات التي تتعلّق بالمستحدثات العلميّة والتقنية.
- يوضّح دور اللّغة في خدمة العلم والتقنية.
- يبين مهارات التواصل اللّغويّ التي يتطلّبها العصرُ وفقًا للتّقدم العلميّ والتقنيّ.
- يوضّح آثار التّقدّم العلميّ والتقنيّ على الثقافة.
- يبين موقف الدين الإسلاميّ من كلّ مستحدث من المستجدات العلميّة والتقنية.

5. المعايير الثقافية:

• يُراعي البرنامجُ الثقافة المحليّة للمُتعلمين:

- يعبر عن محتوى الثقافة المحليّة لمُتعلم اللّغة العربيّة من النّاطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يعكس الاهتمامات الثقافيّة والفكريّة للمُتعلمين على اختلافهم.
- يرُسّخ العادات والتقاليد المحليّة المرغوبة للمجتمع.
- يُبرز دور المجتمع المحليّ في الحفاظ على التراث الثقافيّ.
- يؤكّد الاعتزاز بقيم الوطن وثقافته.
- يُبرز دور بعض الشخصيّات المحليّة المهمة.
- يوسّع خبرات المتعلّم بالحياة الفكريّة والعلميّة والفنيّة.
- يُبرز دور الثقافة المحليّة تجاه بعض المشكلات العامّة (تلوث البيئة- الإرهاب والتطرف - حقوق الإنسان - العولمة... إلخ).

• يُراعي البرنامجُ خصائص الثقافة العربيّة:

- يُعبر عن محتوى الثقافة العربيّة.
- يوضّح أهميّة اللّغة العربيّة باعتبارها مفتاح شخصيّة الأمة وجوهر هويتها.
- يعرّض لتجارب ومواقف للإنتاج والعمل العربيّ المشترك.
- يعرّض لبعض الآثار العربيّة.
- يعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربيّة.

- يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.
- يتناول القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية.
- يُقدّم تقويماً وتصحيحاً لما في عقول الكثيرين من أفكار خطأ عن الثقافة العربية.
- يعرض الثقافة العربية بموضوعية دون إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية أو ضد الثقافات الأخرى.
- يُبرز دور الثقافة العربية تجاه بعض المشكلات العامة (تلوث البيئة- الإرهاب والتطرف- حقوق الإنسان - العولمة... إلخ).

• يُراعي البرنامج خصائص الثقافة الإسلامية:

- يُعبر عن محتوى الثقافة الإسلامية.
- يعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار الإسلامية.
- يتبنى المفهوم الإسلامي للثقافة.
- يعكس المحتوى حياة الإنسان المسلم المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.
- يتناول المحتوى العادات والقيم الأصيلة المقبولة في الثقافة الإسلامية.
- يُقدّم تقويماً وتصحيحاً لما في عقول الكثيرين من أفكار خطأ عن الثقافة الإسلامية.
- يعرض لتجارب ومواقف للإنتاج والعمل الإسلامي المشترك.
- يُرسّخ القيم والعادات والتقاليد الإسلامية الحسنة.
- يُبرز دور بعض الشخصيات الإسلامية المهمة.
- يؤكد الوصف السليم للتاريخ الإسلامي.
- يؤكد منجزات الحضارة الإسلامية وفضلها على العالم.
- يتعرض لبعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من الوجهة الإسلامية.
- يعرض الثقافة الإسلامية بموضوعية دون إصدار أحكام متعصبة للثقافة الإسلامية أو ضد الثقافات الأخرى.
- يُبرز دور الثقافة الإسلامية تجاه بعض المشكلات العامة (تلوث البيئة- الإرهاب والتطرف - حقوق الإنسان - العولمة... إلخ).

• يُراعي البرنامجُ خصائصَ الثقافة العالميّة:

- يُعبّرُ المحتوى عن محتوى الثقافة العالميّة.
- يُبيّنُ ضرورةَ التكامل بين الثقافة المحليّة والثقافة العربيّة والإسلاميّة والثقافة العالميّة.
- يُسهم في نشر ثقافة التفاهم والتسامح الدوليّ.
- يُبيّنُ الآثارَ الإيجابية التي يمكن أن يفيد منها المجتمع من الثقافات الأخرى.
- يُبيّنُ الآثارَ السلبية للاختراق الثقافيّ في القيم، والاتجاهات، والعادات، والتقاليد.
- يؤكّد ضرورة تقدير ثقافات الشعوب.
- يوضّح تأثير بديلات الثقافة في عمومياتها.
- يُرشِد المتعلّمين إلى كيفية اختيار ما يناسبهم من بديلات الثقافة العالميّة.
- يُسهم في تفهّم بعض القضايا الثقافيّة العالميّة مثل: العولمة، والإنترنت، والبيئة، وحقوق الإنسان.

• يُقدّم الكتابُ نماذجَ من الثقافة العامّة:

- يوضّح أن هناك أمورًا ثقافيّةً يشترك فيها الناسُ جميعًا.
- يعرّض مجموعةً من القيم التي تُناسب الثقافات جميعًا؛ مثل: الصدق- الأمانة- الرحمة... إلخ⁽¹⁾.
- يعرّض مجموعةً من تعبيرات الوجه التي لها دلالة عامّة بين البشر.
- يعرّض مجموعةً من إشارات اليدين التي لها دلالة عامّة بين البشر.
- يعرّض مجموعةً من المشكلات التي يعاني منها العالمُ جميعًا.
- يوضّح أهميّة التعاون بين البشر جميعًا في تحقيق التفاهم الدوليّ.
- يوضّح دورَ بعض المنظّمات والهيئات العامّة التي تخدم الناسَ جميعًا.

(1) من المهم عند عرض جوانب الثقافة العامة التركيز على أن البشر جميعًا يشتركون فيها؛ ومن ثمّ فإنه من المهم عند عرضها عدم ربطها بسياق محدّد إذا كان الهدف هو توضيحها بوصفها جوانب ثقافية عامة؛ لأنه من الممكن ربط هذه القيم بالدين الإسلامي والاستدلال عليها ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية؛ ممّا يجعل الغلبة فيها للثقافة الإسلامية، كذلك إذا عرض الكتابُ نماذجَ من الشعر أو النثر العربي الذي يتحدث عن مثل هذه القيم فسيغلب عليها الثقافة العربية.

4

الفصل الرابع

تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ
أخرى تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويماً

الفصل الرابع

تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويماً

هناك مجموعة من الأمور المتفق عليها في التعليم بصورة عامة؛ من أهمها أن التعليم الناجح يتضمن ثلاثة أمور رئيسة، تتكامل مع بعضها، منها ما يحدث قبل لقاء المعلم مع المتعلمين؛ وهي مهارات التخطيط، فيضع المعلم خريطة كاملة لما سيؤديه عندما يلتقي المتعلمين، وعندما يلتقيهم يبدأ في تنفيذ مجموعة من الإجراءات والخطوات التي من شأنها أن تحقق ما خطط له، وكي يتأكد من تمكّن المتعلمين من نواتج التعلم عليه أن يستخدم عددًا من الأدوات والوسائل التي تجعله قادرًا على الحكم بدقة على أداء المتعلمين، وهذا ما يُعرف بالتقويم.

وفي أثناء التخطيط والتنفيذ من المهم تحديد الإستراتيجيات والأنشطة والتدريبات التي تُسهم في تحقيق نواتج التعلم، وتتوافق مع المحتوى اللغوي، وبعدها تستخدم أدوات التقويم التي يتأكد من خلالها تحقق هذه النواتج؛ لذلك من المهم إعداد مصفوفة تربط بين هذه الأمور كما ورد في الفصل الثالث من هذا الإطار عند الحديث عن توافق كتاب اللغة العربية مع إستراتيجيات التدريس الحديثة.

أمور توضع في الاعتبار عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

هناك عدة أمور من المهم الإشارة إليها ووضعها في الاعتبار عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، منها:

• هناك عدد من المصطلحات التي تُستخدم في الميدان؛ منها:

- تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تعليم اللغة العربية للأعاجم.
- تعليم اللغة العربية لغير العرب.

والإطار يستخدم المصطلح الأول (تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى)؛ لعدة اعتبارات، ومبررات، ولا يُنكر على الآخرين استخدام المصطلحات الأخرى، طالما هناك مبرر عند من يستخدمه.

• تعليم اللغة العربية يركز على تنمية المهارات:

مَنْ يمارس العمل التعليمي يعرف جيّدًا أن هناك معارف ومهارات وقيمًا ووجدانيات لابدّ أن تُنمّى لدى المتعلّمين، إلا أنّه من المهم عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى أن يُركّز على تنمية المهارات وليس التحصيل، والفرق بين الأمرين كبير؛ حيث إن المتعلّم عندما يدرّس موضوعًا في النحو من المهم أن يُمارس تطبيقات هذا الموضوع في إنتاجه (تحدّثًا، وكتابةً)، واستقباله (استماعًا، وقراءةً)، كما أنّه عندما يتدرب على مهارة من مهارات فهم المقروء، فإنّه يطبق هذه المهارة على أي نص وليس النص المقرّر في الكتاب فقط.

• تعليم اللغة العربية لمجموعة من المتعلّمين الذين ينتمون إلى جنسية واحدة، يختلف عن تعليمها لمتعلمين من جنسيات متنوعة؛

حيث إن تعدد الجنسيات في الصف الواحد يترتب عليه عدة أمور؛ من أهمّها: تنوع ثقافات المتعلّمين، وزيادة الفُروق الفرديّة بينهم، وتعدّد أنماط شخصياتهم؛ ممّا يتطلّب بذل مزيد من الجُهد عند التخطيط والتنفيذ والتقويم.

• يمكن استثمار التنوع الثقافي واللغوي بين المتعلّمين في إثراء محتوى التعلم، وتنمية قيم قبول الآخر، وقبول التنوع الثقافي والحضاري.

نظرًا لتعدد جنسيات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلُغاتٍ أخرى، وتعدد لغاتهم الأصلية، فإنه قد ترتب على ذلك تنوع ثقافي ولغوي بين المتعلمين، وهذا الأمر يمكن توظيفه بشكل إيجابي في العملية التعليمية في نواحٍ متعددة من أهمّها: إثراء محتوى التعلم وتنمية كثير من القيم مثل قبول الآخر، وقبول التنوع الثقافي، ونبذ العنف، والعنصرية، والتحزب، والتعصب. وبصورةٍ عامّةٍ يعرض هذا الفصل ما يتعلّق بعملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى من خلال العناصر الآتية:

○ التخطيط لتدريس اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.

○ إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.

○ التدريبات والأنشطة اللغويّة.

○ التقويم اللغويّ.

○ مقترحات لتنمية المهارات اللغويّة.

التخطيط لتدريس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

هذه المرحلة تُمثّل إحدى المراحل المهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ حيث إنّها تمثل الأساس الذي يبنى عليه التنفيذ والتقويم، ومن ثمّ فإن بذل الجُهد في هذه المرحلة يعمل على التميز في التنفيذ والتقويم؛ لأنّ التخطيط الجيد يوضح المطلوب بشكل جليّ أمام المنفّذ والمقوّم.

وجديرٌ بالذكر أنّ الأصل في تعليم اللغات أيّاً كانت هو التركيز على المهارات اللُّغويّة، وما يرتبط بها من عناصر بشكل يمكن المتعلّم من التواصّل الفعّال، والتعامل مع أنشطة الحياة المتنوّعة، أو المجال الخاص حال أن يكون هناك غرض خاص لتعلّم اللغة.

لذلك فإنّه في مرحلة التخطيط يُحدّد المعلم المهارات اللُّغويّة التي يريد تنميتها وتعليمها للمُتعلّمين، ويهتم في هذه المرحلة بتحديد مُخرجات التعلم المستهدفة، والوسائل التي تعينه، والأنشطة اللُّغويّة التي تُساهم في تنمية المهارات، والتدريبات اللُّغويّة، وأساليب التقويم اللُّغويّ. ويتضمن التخطيط للتدريس مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها معلم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، قبل أن يلتقي بالمتعلمين ليقدم لهم المحتوى التعليمي، من أهمها:

● تحليل محتوى دروس اللغة العربية:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- استخراج المفاهيم اللُّغويّة من الدرس.
- تحديد المهارات الموجودة في الدرس.
- استنباط القيم من الدرس.
- تحديد مُخرجات التعلّم الموجودة في الدرس.
- اختيار الوسائل التعليميّة المناسبة.
- تحديد إستراتيجيّات التدريس الملائمة للدرس.
- تحديد الأنشطة التعليميّة المناسبة للدرس.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة للدرس.

● صياغة مُخرجات تعلُّم كلِّ درس من دروس اللُّغة العربيَّة:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- صياغة مُخرجات التعلُّم بحيث تكون قابلةً للقياس.
- مراعاة المجالات الثلاثة المشهورة لمُخرجات التعلُّم (المعرفيَّة - المهارية - الوجدانيَّة)، أو أية مجالات أخرى مناسبة.
- صياغة مُخرجات تعلُّم شاملة لعناصر الدرس.
- كتابة مُخرجات التعلُّم الخاصَّة بكل درس لغويّ.

● اختيار الوسائل التعليميَّة المناسبة:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- اختيار الوسيلة التعليميَّة التي تُحقِّق مُخرجات التعلُّم للدرس.
- اختيار وسيلة تعليميَّة مناسبة لمحتوى الدرس.
- اختيار وسيلة مناسبة لمستوى المتعلِّمين.
- اختيار وسائل تعليميَّة حديثة.
- اختيار وسيلة قابلة للاستخدام مرات عدة.
- اختيار وسيلة جاذبة لانتباه المتعلِّمين.
- الاستفادة من خامات البيئة في إعداد الوسيلة.

● تحديد إستراتيجيَّات التدريس المناسبة للدرس اللُّغويّ:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- اختيار إستراتيجيَّات تدريس تتناسب وطبيعة دروس اللُّغة العربيَّة.
- اختيار إستراتيجيَّات تدريس تتناسب وحاجات المتعلِّمين.
- اختيار إستراتيجيَّات التدريس التي تتناسب وعدد المتعلِّمين.
- اختيار إستراتيجيَّات تدريس تُحقِّق مُخرجات التعلُّم المستهدفة.
- اختيار إستراتيجيَّات تدريس حديثة.
- توفير مناخ تعليميٍّ ملائم لتطبيق كل إستراتيجيَّة يستخدمها في تدريس اللُّغة العربيَّة.

● اختيار الأنشطة اللُّغويَّة المناسبة للدرس:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- تحديد أنشطة متنوعة تراعي الفُروق الفرديَّة بين المتعلِّمين.
- تجهيز الموادِّ والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة قبل البدء في التدريس.
- تحديد أنشطة تعليميَّة ذات علاقة بموضوع الدرس.
- اختيار أنشطة تعليميَّة تُسهم في تحقيق مُخرجات التعلُّم المستهدفة.
- اختيار أنشطة تعليميَّة تُتيح للمتعلِّمين التدريب على المهارات المضمَّنة في الدرس اللُّغوي.

● تحديد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللُّغوي:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- تحديد أساليب تقويم متنوعة.
- التدرج في أسئلة التقويم لتناسب الفروق الفرديَّة للمتعلِّمين.
- مراعاة ارتباط التقويم بمُخرجات التعلُّم.
- اختيار أساليب تقويم حديثة.
- شمول التقويم لمجالات التعلُّم الثلاثة (المعرفيَّة- المهارية- الوجدانيَّة).
- يُحدِّد الواجب المنزلي.

تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

هناك مجموعة من المهارات التي ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى أن يتمكن منها عندما ينفذ دروسه، ويقدمها للمتعلِّمين؛ ونظرًا لأن هذه المهارات تمثل مكونًا مهمًا يظهر فيها التفاعل بين المعلم والمتعلم، وممارسة المتعلم الأنشطة والتدريبات اللُّغوية التي تمكنه من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية، بما يسهم في تحقيق نواتج التعلُّم اللُّغوي المطلوبة. وهذه المهارات تبدأ بالتمهيد للتدريس، وتتم بمجموعة من المهارات إلى أن ينتهي المعلم من شرح درسه، وغلقه غلقًا مناسبًا، ونظرًا لأهمية بعض مكونات مهارات تنفيذ التدريس، فإنها ستعرض بشكل تفصيلي بعد الانتهاء من المهارات الرئيسيَّة لتنفيذ الدروس.

وفيما يأتي مهارات تنفيذ التدريس التي ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التمكن منها، وهذه المهارات -مع ما يسبقها من مهارات التخطيط، وما يتبعها من مهارات التقويم- ستنعكس بشكل واضح ومباشر على المستويات المعيارية للمعلم التي ستعرض في الفصل الخامس من هذا الإطار.

• التمهيد للدرس بشكل صحيح:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- التنوع في أساليب التمهيد.
- استخدام التمهيد لإثارة انتباه المتعلمين.
- مراعاة ارتباط التمهيد بموضوع الدرس.
- ربط موضوعات الدرس بخبرات المتعلمين السابقة.
- مراعاة الزمن المخصص للتمهيد.
- مراعاة مناسبة التمهيد للمستوى اللغوي للمتعلمين.
- مراعاة مناسبة التمهيد لعمر المتعلمين.

• إدارة الصف بفاعلية:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- إدارة وقت الحصة بكفاءة.
- اختيار الوقت المناسب لبدء الدرس.
- اختيار الوقت المناسب لعرض الأسئلة الصفية.
- تناول موضوع الدرس بشكل منطقي متسلسل.
- ضبط الصف ولا يسمح بالخروج عن موضوع الدرس.
- التعامل مع المتعلمين وفقاً لأنماطهم المختلفة.
- التنوع في التعزيزات لاستمرار دافعية المتعلمين.
- استخدام أساليب النصح والإرشاد لمواجهة المشكلات الصفية.

● استخدام إستراتيجيات التدريس بفاعلية:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- التنوع في إستراتيجيات التدريس وفقاً لطبيعة الدرس.
- استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة.
- مراعاة الخطوات الإجرائية لكل إستراتيجية يستخدمها في الموقف التعليمي.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء تطبيق الإستراتيجية.
- استخدام إستراتيجيات تدريسية تحقق مخرجات التعلم.
- توظيف مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات لإشراك متعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى في تعلم فاعل.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تُناسب الزمن المُخصَّص لتدريس اللغة العربية.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تراعي عدد متعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تراعي الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تُسهم في تنمية المفاهيم اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تُسهم في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تُسهم في تنمية القيم اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.

● استخدام الوسائل التعليمية استخداماً سليماً:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- توظيف الوسيلة التعليمية في التمهيد.
- عرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.
- وضع الوسيلة التعليمية في المكان المناسب لها.

- الربط بين الوسيلة التعليمية وموضوع الدرس.
- الربط بين الوسيلة ومخرجات التعلم المستهدفة.
- توفير الجوّ الملائم لعرض الوسيلة.
- عرض الوسيلة بشكل شائق.
- التعليق على الوسيلة في أثناء العرض.
- توظيف مصادر التعلم المتوافرة في البيئة المحلية في أثناء عملية التدريس.
- استخدام الوسائل البصرية المناسبة لطبيعة الدرس اللغوي.
- استخدام الوسائل السمعية المناسبة لطبيعة الدرس اللغوي.
- استخدام الوسائل السمعية/ البصرية المناسبة لطبيعة الدرس اللغوي.
- توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية.
- استخدام الوسيلة في تقويم تعلم الطلاب.

● تنفيذ الأنشطة اللغوية بطريقة ملائمة:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- التنوع في الأنشطة اللغوية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الاستفادة من النشاط في تحقيق استمرارية الدافعية لدى المتعلمين.
- الربط بين النشاط وموضوع الدرس.
- مراعاة أن يحقق النشاط مخرجات التعلم المستهدفة.
- مشاركة المتعلمين في تنفيذ الأنشطة.
- مراعاة أن يتسم النشاط بالمرونة.
- مراعاة أن يوفر النشاط خبرات تعلم تساعد على ربط المتعلمين بالبيئة المحيطة.
- الاستفادة من خبرات المتعلمين السابقة في تنفيذ النشاط.
- تهيئة بيئات تعليمية تُنمي التفكير.
- مراعاة أن يُشجّع النشاط المتعلمين على تحمّل مسؤولية تعلمهم.
- مراعاة أن يُوفّر النشاط خبرات تعلم تساعد على ربط المتعلمين باللغة العربية.

● التواصل مع المتعلمين بفاعلية:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- توفير بيئة تعليمية آمنة.
- التفاعل مع المتعلمين في أثناء التدريس.
- استخدام لغة عربية مناسبة لمستوى المتعلمين.
- مشاركة أكبر عدد من المتعلمين في أثناء تعلّمهم.
- التعامل مع المتعلمين برفقٍ ولينٍ.
- استخدام عبارات خالية من التوبيخ والنقد.
- استخدام عبارات التعزيز لتشجيع المتعلمين على التعلّم.
- تشويق المتعلمين للتعلّم.
- الاستجابة لأسئلة المتعلمين.
- توزيع بصره جيّدًا على المتعلمين.
- توظيف تحركاته داخل قاعة الدرس بما يخدم التعلّم.
- التحدث بصوتٍ واضحٍ للمتعلّمين جميعًا.

● خلق الدرس بصورة جيدة:

تتطلب هذه المهارة من المعلم العمل على:

- تلخيص الدرس للمتعلّمين.
- التعقيب على النقاط الرئيسة في موضوع الدرس.
- مشاركة المتعلمين في خلق الدرس.
- خلق الدرس في الوقت المناسب.
- تكليف المتعلمين بالواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس.
- تكليف المتعلمين بمهام عن الدرس القادم.

إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

تعريف إستراتيجية التدريس:

مجموعة الإجراءات والممارسات التي يؤديها المعلم، وتساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وتضم عددًا من الأنشطة المختلفة.

تجدر الإشارة إلى أن هناك مصطلحات تستخدم في الميدان منها:

- مدخل التدريس.

- إستراتيجية التدريس.

- طريقة التدريس.

- أسلوب التدريس.

والرابط الذي يجمع بين هذه المصطلحات جميعًا أنها عبارة عن مجموعة من الإجراءات، والخطوات التي يتبناها المعلم، أو مَنْ ينوب عنه؛ لتحقيق عدد من الأهداف، والفرق بينها يكمن في طبيعة هذه الخطوات وتنفيذها، ومدى شمولية، أو خصوصية هذه الخطوات.

فمدخل التدريس: يُمثل الإطار العام الذي يتم التحرك منه، والاعتماد على مبادئه، وأُسسه، وفرضياته، وخصائصه، وهذا المدخل عند اتباعه يحتاج منقذه إلى: اتباع خطة عامة من خلال مجموعة من الخطوات التي يُحقّق بها أهدافه التي أعدها سلفًا، وهذه الخطوات: هي الإستراتيجية، التي يمكن تبسيطها إلى مجموعة من الإجراءات الفرعية التي تُعرف بـ (الطريقة)، وهذه الخطوات جميعها إذا اتّسمت بسمات المعلم، وشخصيته، تصبح: أسلوبًا.

ويوضح الشكل الآتي العلاقة بين المدخل والإستراتيجية والطريقة والأسلوب من حيث الشمولية والعموم (الحديبي، وإبراهيم، تحت النشر):



شكل (25): العلاقة بين مدخل التدريس والإستراتيجية والطريقة والأسلوب

● معايير اختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

تتمثل أهمُّ المعايير في أن تكون إستراتيجية التدريس مناسبة لـ:

- الأهداف ونواتج التعلم.
- أعمار المتعلمين.
- المستوى اللُّغوي للمتعلِّمين.
- المحتوى المطلوب تدريسه.
- إمكانات المعلم.
- الإمكانيات المتاحة في جهة التعلم (مدرسة - مركز - معهد... إلخ).
- الزمن المُخصَّص للتدريس.

● نماذج لإستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

بدايةً نودُّ أن نتفق على أنَّه لا توجد طريقة أو إستراتيجية مُثلى في التدريس تصلح للأوقات كلها وللمتعلمين جميعًا، كما أنَّه لا يمكن حصر هذه الإستراتيجيات في كتاب واحد أو عمل علميٍّ معيَّن، وبناءً عليه من المهم مراعاة معايير اختيار إستراتيجية التدريس التي عُرضت في السطور السابقة، وسنكتفي هنا بعرض نماذج لإستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.

وهناك مجموعة من الأمور ينبغي توضيحها؛ للتمييز في إستراتيجيات التدريس، من أهمِّها:

- لا توجد طريقة مُثلى في تدريس اللغة العربيَّة من أجل تنمية مهاراتها وعناصرها.
- تتطور إستراتيجيات التدريس من فترة لأخرى.
- لا يمكن حصر عدد إستراتيجيات التدريس.
- الاهتمام بإستراتيجيات التدريس التي تركز على المتعلِّم، بحيث يصبح المتعلِّم منتجًا للُّغة وممارسًا لها.
- ضرورة ربط إستراتيجية التدريس بمخرجات التعلم المطلوب تحقيقها، واستخدام أداة التقويم التي يتم التأكُّد من خلالها من مدى تحقق مُخرجات التعلم المطلوبة.

لذلك من المهم في هذا المجال التركيز على إستراتيجيات التدريس التي تُحقّق:

- التواصّل الفعّال مع الآخرين (المدخل التواصلي).
 - توظيف ما يتعلمه المتعلّم في الحياة (المدخل الوظيفي).
 - التكامل بين مهارات اللّغة وعناصرها، وربط اللّغة بغيرها من المقرّرات (المدخل التكاملي).
 - التركيز على تنمية مهارات التفكير المختلفة في أثناء تدريس اللّغة.
 - التركيز على كون المتعلّم محورًا لعملية تعليم اللّغة.
 - الاهتمام بالتطبيقات اللّغويّة التي تُيسّر تعلّم اللّغة، وليس التعليم عنها (الابتعاد عن الأمور اللّغويّة النظرية التي لا تفيد المتعلّم).
 - وبعيدًا عن التفاصيل الخاصة بإستراتيجيات التدريس بصورةٍ عامّةٍ، فإنّه عند تعليم اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى من المهم معرفة:
 - مداخل تعليم اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات عامة في تدريس اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات تدريس الاستماع لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات تدريس التحدّث لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات تدريس القراءة لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات تدريس الكتابة لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات تدريس الأصوات لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات تدريس المفردات لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
 - إستراتيجيات تدريس التراكيب لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- ويمكن الإفادة في ذلك من الأدبيّات التي تناولت تقديم إستراتيجيات محدّدة لكل مهارة أو عنصر من عناصر اللّغة، مثل: قاسم، والحديبي (2018 - ج)؛ وقاسم، والحديبي (2018 - د)، وقاسم والحديبي، (2018 - هـ).

وفيما يأتي توضيح ذلك:

• إستراتيجيات عامة في تدريس اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

من إستراتيجيات التدريس العامة التي يمكن أن تستخدم في تدريس اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، ما يأتي:

- التعلم التعاوني.
- التعلم الذاتي.
- تمثيل الأدوار.
- خرائط المفاهيم.
- خرائط التفكير.
- القدح (العصف) الذهني.
- التفكير المُتشعّب.
- حلقات الأدب.
- حل المشكلات.
- المباريات اللُغويّة.
- التدريس التبادلي.
- البيان العملي (العُرُوض العمليّة).
- المناظرات.
- التعلم الخليط (الدمج).
- التعلم المعكوس (المنعكس).
- التعلم القائم على شبكة الإنترنت.
- الاستقصاء.
- التشابهات.
- التصور الذهني.
- تألّف الأشتات.
- قُبُعات التفكير.

- إستراتيجية كورت.

- مراقبة الفهم (K-W-L).

- التعلم بالأقران.

● إستراتيجيات تدريس الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هناك إستراتيجيات تدريس عديدة خاصة بتدريس مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى منها:

- مثلث الاستماع.

- تدريب الأذن.

- الاستماع إلى كلمات محددة.

- الاستماع الكلي.

- الاستماع التحليلي.

- تلخيص المسموع.

- وضع أسئلة حول المسموع.

● إستراتيجيات تدريس التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

فيما يأتي نماذج لإستراتيجيات تدريس مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

- إستراتيجية تحاور (تفكر- حدّد العناصر- ابدأ الحوار- وظّف الأدلة- راجع).

- التساؤل الشفويّ التبادليّ.

- التكرار والترديد.

- النمذجة الصوتيّة.

- الردود القصيرة.

- طرح الأسئلة.

- المقارنة شفويّاً.

- التلخيص الشفويّ.

- التفسير الشفويّ.



– الوصف الشفوي.

– السرد القصصي.

● إستراتيجيات تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

تتنوع إستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تستخدم عند تدريس مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى منها:

– تحليل الكلمات.

– تركيب الكلمات.

– إستراتيجية أَتَقِنُ (اقرأ – تفكّر – قوّم – ناقش).

– الصوتيّة اللّغويّة.

– التمييز الصوتي.

– النمذجة.

– إستراتيجية (SQ3R) (تصفح Survey - اسأل Question - اقرأ Read - سمّع Recite - راجع Review).

– إستراتيجية (PQ4R) (النظرة العامّة Preview، والتساؤل Question، والقراءة Read، والتأمل Reflect، والتسميع أو السرد Recite، والمراجعة Review).

– المخطّطات الذهنيّة.

– عمَل صُور ذهنيّة.

– التفكير بعمق في المقروء.

– الاستنتاج.

– طرَح الأسئلة.

– تجميع المعلومات.

– تنشيط المعرفة السابقة.

– استخدام الصُّور الحسيّة.

– عمَل التنبؤات والاستدلالات.

– تحديد الفكرة الرئيسة.



- استخدام خيارات ترتيب المقروء.
- التركيب.
- الكلمة الرئيسة.
- التكرار.
- المراقبة الذاتية.
- التخمين.
- ترتيب الأفكار.
- إستراتيجية خريطة القصة.
- إستراتيجية تنال القمر.

● إستراتيجيات تدريس الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

فيما يأتي عرض لبعض إستراتيجيات تدريس الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

- النسخ.
- عمليات الكتابة.
- تدوين الملاحظات.
- التكملة.
- الحوار المكتوب.
- الوصف الكتابي.
- التلخيص الكتابي.
- التفسير الكتابي.
- المقارنة المكتوبة.



● إستراتيجيات تدريس الأصوات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلُغاتٍ أخرى:

فيما يأتي بعض إستراتيجيات تدريس الأصوات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلُغاتٍ أخرى:

- تقليب حركة الحرف الأول.
- دَمَج الأصوات.
- التقطيع الصوتي.
- التشابهات الصوتية (القافية).
- التشابهات الصوتية (الحروف).
- النطق المفرد.
- النطق المقطعي.
- النمذجة الصوتية.

● إستراتيجيات تدريس المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلُغاتٍ أخرى:

فيما يأتي نماذج لإستراتيجيات تدريس المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلُغاتٍ أخرى:

- المعاني المتعددة.
- مفاتيح السياق.
- المُشتَقَّات / عائلة الكلمة.
- شبكة المفردات.
- خريطة المفردات.
- الصفة المضافة.
- التخمين.
- قائمة المفردات.
- الرموز اللونية.
- تقليب الحروف.
- تبديل حرف من الكلمة.

• إستراتيجيات تدريس التراكيب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى:

فيما يأتي نماذج لإستراتيجيات تدريس التراكيب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى:

– الطريقة القياسية.

– الطريقة الاستقرائية.

– النص.

– نمذجة التراكيب.

– توظيف التراكيب.

وعند تدريس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، فإنه من المهم تنفيذ عدد من التدريبات والأنشطة اللغوية التي من شأنها أن تسهم في تحقيق المتطلبات التي أُشير إليها من قبل عند الحديث عن متطلبات تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ مثل: (تنمية مهارات اللغة وعناصرها، والوعي الثقافي، وتنمية مهارات التفكير، وتنمية المهارات الحياتية، والذكاءات المتعددة... إلخ).

وفيما يأتي عرضٌ للتدريبات والأنشطة اللغوية وبيان بعض النماذج التي يمكن توظيفها عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

الأنشطة والتدريبات اللغوية:

تؤدي التدريبات والأنشطة دوراً كبيراً في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين وما يرتبط بذلك من مهارات تواصلية وتداولية؛ ومن ثمّ هناك حاجة إلى تحديد المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، بحيث يتم التفريق بشكلٍ واضحٍ بين:

– النشاط.

– التدريب.

– التقويم.

التدريبات اللُّغويَّة:

تعريف التدريب اللُّغويّ:

مجموعة الإجراءات والممارسات التي تهدف إلى تثبيت مهارات الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب، بالإضافة الجوانب الثقافية ومهارات التفكير لدى المتعلِّم.

مجالات التدريب اللُّغويّ:

من الشائع استخدام التدريبات اللُّغويَّة على مهارات اللُّغة وعناصرها، فنجد مثلاً:

- تدريبات لُغويَّة لمهارات الاستماع.
- تدريبات لُغويَّة لمهارات التحدُّث.
- تدريبات لُغويَّة لمهارات القراءة.
- تدريبات لُغويَّة لمهارات الكتابة.
- تدريبات لُغويَّة للأصوات.
- تدريبات لُغويَّة للمفردات.
- تدريبات لُغويَّة للتراكيب.

ومن المهم -بالإضافة إلى ما سبق- أن تكون هناك تدريبات لُغويَّة لِمَا يأتي:

- تدريبات للُّغة اللفظيَّة.
- تدريبات للُّغة غير اللفظيَّة.
- تدريبات للجوانب الثقافيَّة.
- تدريبات لمهارات التفكير بالُّغة.
- تدريبات لمهارات التواصُل.
- تدريبات للأغراض اللُّغويَّة الخاصة (في حال تعليم اللُّغة العربيَّة لأغراضٍ خاصَّة).

معايير تنفيذ التدريبات اللغوية:

يراعى عند تنفيذ التدريبات اللغوية عدة أمور تتشابه لدرجة كبيرة مع معايير استخدام إستراتيجيات التدريس، أهمها:

- التركيز على المطلوب التدريب عليه (مهارة لغوية - عنصر لغوي - مهارة اتصال لفظية - مهارة اتصال غير لفظية - جانب ثقافي - مهارة تفكير).
- المستوى اللغوي للمتعلمين.
- المستوى العمري للمتعلمين.
- أنماط المتعلمين (فردى / جماعى).
- أعداد المتعلمين.
- الوقت المخصص للتدريب.
- الإمكانيات المتاحة لتنفيذ التدريب.

أنواع التدريبات اللغوية:

هناك ثلاثة أنواع شائعة للتدريبات اللغوية هي:

- تدريبات الأنماط (التدريبات الآلية).
- تدريبات المعنى.
- تدريبات الاتصال.

وفيما يأتي عرض موجز لهذه الأنواع، وإجراءات موجزة لتنفيذها، ومثال على كل منها:

● تدريبات الأنماط (التدريبات الآلية).

- تدريبات الإعادة والترديد:

○ تحديد النمط اللغوي.

○ يكرر المتعلم النمط المطلوب.

مثال:

○ هي طالبة.

○ هذا طالب.



– تدريبات التعويض / الاستبدال:

- تحديد النمط اللُّغويّ.
 - تقديم مثال.
 - يعوض المتعلّم عن النمط أو جزئيّة منه.
- مثال:

- أنت طالب. (طالبة)
- يشرب الماء. (الحليب)
- أخذت الكتاب (أخذته)
- رأيت زميلي.....

– تدريبات التحويل:

- عرّض كلمة أو جملة.
 - يُطلَب من المتعلّم تحويلها وَفَقًا لشروط محددة.
- مثال:

- هذه طالبة. هاتان طالبتان.

– تدريبات المزاوجة / التوصيل:

- عرض حرف / كلمة / جملة / صورة، كلمة وصورة / جملة وصورة... إلخ.
- يُطلَب من المتعلّم التوصيل بين المتشابه.
- يراعى أن يكون أحد العمودين به خيارات أكثر من الآخر.

مثال:

- هذا. هذه.
- هذه. هذا.
- هؤلاء. هذان.
- هؤلاء.

– تدريبات نسخ المكتوب:

- كتابة حرف / كلمة / جملة (وَفَقْماً لمستوى المتعلمين، ونوع الخط).
- يحاكي المتعلم المطلوب.

مثال:

- اكتب الجملة الآتية بخط الرقعة.
- (اللغة العربية لغة سهلة).

– تدريبات تكوين الأسئلة:

- يُقدِّم المعلم جملةً.
- يطلب من المتعلم تكوين سؤال عنها.

مثال:

- هذا قلم. هل هذا قلم؟
- هذا كتاب.
- هذا معلم.

– تدريبات تركيب جملة بسيطة:

- تقدم كلمات مفرقة.
- يطلب من المتعلم تكوين جملة على غرار ما قُدِّم له.

مثال:

- فاطمة – الدرس – تكتب / تكتب فاطمة الدرس.
- زينب – الحليب – تشرب / تشرب /

– التدريب الهرمي:

- تقدم كلمات أو جملة.
- يكرر الطالب ما ذكر له.
- تضاف كلمة أو جملة جديدة.
- يُكرر الطالب أو طالب جديد الكلمة أو الجملة الجديدة مع ما سبقها، وهكذا.



مثال:

- المعلم: أنا طالب.
- الطالب (1) (يكرر) أنا طالب.
- المعلم: ماليزي.
- الطالب (2) (أنا طالب ماليزي)... وهكذا.

● تدريبات المعنى:

– تدريبات العنوان المناسب:

- عرض نص (استماع – قراءة).
- يضع المتعلم عنواناً مناسباً لما استمع إليه أو قرأه.

– تدريبات التكملة:

- يعرض على المتعلم: كلمة/ جملة/ قصة... غير مكتملة حسب مستوى المتعلمين.
- يطلب من المتعلم إكمال المطلوب.

مثال:

- أكمل ما يأتي:
- جم....
- يكتب الطالب....
- ذهب إلياس إلى السوق ليشترى....

– تدريبات التمييز:

- عَرَضَ نص (استماع – قراءة).
- يطلب المعلم التمييز بين أمرين.

مثال:

- ميّز بين الحقيقة والرأي فيما يأتي... (بناء على ما استمع إليه أو قرأه)
- ميّز بين الحقيقة والخيال فيما يأتي...

– تدريبات التصنيف:

- عرض حروف / كلمات / نص (استماع – قراءة).
- يطلب المعلم تصنيف ما عُرض عليه، وفقاً لمحور / محاور.

مثال:

- صُفِّ الحروف الآتية إلى ما يُكْتَب فوق السطر، وما يُكْتَب تحت السطر.
- صُفِّ الكلمات الآتية إلى مذكر ومؤنث.

– تدريبات إصدار الحكم:

- عرض نص (استماع – قراءة)، أو صورة، أو موقف معيّن.
- يطلب المعلم إصدار حكم على حدث أو شخصية.

– تدريبات التفسير:

- عَرِّض نص (استماع – قراءة).
- يطلب المعلم تفسير موقف ورد في النص.

● تدريبات الاتصال:

– تدريبات الحوار:

- يعرض المعلم حواراً بعينه.
- يطلب المعلم من المتعلم أن يُكْمِل جزءاً من الحوار معه أو مع زميل آخر.
- من الممكن يكون الحوار مكتماً، ويطلب محاكاته بالتطبيق على المتعلمين أنفسهم.

– تدريبات التساؤل / التساؤل التبادلي:

- يَطْرَح المعلم سؤالاً.
- يطلب المعلم من المتعلم الإجابة عن السؤال.

مثال:

- ما لون النافذة؟

– تدريبات التواصل غير اللفظي:

- يعرض المعلمُ مهارةً من مهارات التواصل غير اللفظي.
- يطلب من المتعلمين ممارسة هذه المهارة.
- من الممكن أن يكون التدريب على مهارة واحدة أو أكثر.
- ومن المهم مراعاة الجوانب الثقافية عند التدريب على مهارات التواصل غير اللفظي؛ لأنه من الممكن أن تكون هناك إشارة معينة لها دلالة تختلف من ثقافة إلى أخرى.

الأنشطة اللُّغويَّة:

متطلَّبات التخطيط للنشاط اللُّغويّ وتنفيذه:

عند التخطيط للدرس، وكان هذا الدرس يحتاج إلى نشاط، فإنَّه من المهم تحديد:

- عنوان النشاط.
- زمن تنفيذ النشاط.
- الهدف من النشاط.
- طريقة تنفيذ النشاط (فرديّ – جماعيّ).
- مكان تنفيذ النشاط (داخل الصف - خارجه).
- إجراءات تنفيذ النشاط (خطوات تنفيذه).

أنواع الأنشطة اللُّغويَّة:

الأنشطة اللُّغويَّة كثيرة ومتنوعة؛ لذلك يمكن تصنيفها وفقًا لعدة محاور منها:

- أماكن التنفيذ (داخل الصف - خارج الصف / داخل مؤسسة التعلم - خارج مؤسسة التعلم).
- عدد المُشاركين (فردية – ثنائية - جماعية).
- التجريد (محسوسة – مجردة).
- الأهداف (تنمية مهارات لُغويَّة – تنمية عناصر اللُّغة – تنمية جوانب ثقافيَّة – تنمية مهارات تفكير - تنمية مهارات اجتماعيَّة).
- استخدامها في الموقف التدريسي (جزء من الدرس – أنشطة إثرائيَّة).

أمثلة على الأنشطة اللُّغويَّة:

فيما يأتي أمثلة على الأنشطة اللُّغويَّة:

- الندوات.
- البحوث.
- التقارير.
- المقالات.
- الإذاعة.
- الصحافة.
- المجلَّات اللُّغويَّة.
- المسابقات اللُّغويَّة.
- المسرحيات.
- المناظرات الحرَّة.
- الخطابة.
- أصدقاء الكتب.
- كتابة التراجم والسير.
- اللقاءات الشعريَّة.
- نادي اللُّغة العربيَّة.
- العيادة اللُّغويَّة.
- الألغاز والأحاجي النحويَّة.
- الألغاز والأحاجي الشعريَّة.
- المستشار اللُّغويّ.
- من التراث اللُّغويّ.

بناءً على تنوع الأنشطة اللُّغويَّة فإنَّه من المهم توظيفها وفقاً لما يأتي:

- تحقيق الأهداف والنواتج المطلوبة.
- تحديد متطلَّبات تنفيذ النشاط (العنوان - الزمن - الهدف - طريقة التنفيذ - مكان التنفيذ - إجراءات التنفيذ).
- مراعاة عدد المتعلِّمين.
- مراعاة الزمن المُخصَّص لتنفيذ النشاط.
- مراعاة الإمكانيات المخصَّصة لتنفيذ النشاط.

تقويم الخبرات اللُّغويَّة لدى متعلِّمي اللغة العربيَّة الناطقين بلُغاتٍ أخرى

يؤدِّي التقويم دوراً مُهمّاً في تطوير العمليَّة التعليميَّة، والحكم على جودتها وجودة مخرجاتها؛ لذلك من الضروري أن تحدد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وأدواته التي تستخدم في تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، مع مراعاة ما يأتي:

- تحديد أدوات التقويم المباشر وغير المباشر.
- تحديد أنواع التقويم التي تستخدم في تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى، سواء من حيث الزمن (قَبلي/ مرحلي/ نهائي)، من حيث ارتباطه بالتقنية (ورقي/ إلكتروني)، أو من حيث القائم بالتقويم (ذاتي/ أقران/ معلم/ جهة مرجعية) أو دقتها (موضوعيَّة - مقالِيَّة) ... إلخ.
- وضع مستويات معيارية لكل نوع من أنواع الاختبارات المستخدمة في تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى (اختبار تحديد مستوى - اختبار مرحلي - اختبار كفاءة لُغويَّة - اختبار كفاءة شفويَّة - اختبار كفاءة تحريريَّة).
- وَضْع مستويات معيارية محدَّدة لكل نمط من أنماط الأسئلة (المقالِيَّة - الاختيار من مُتعدِّد - الصواب والخطأ - المزوَّجة ... إلخ).
- مساهمة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللُّغوي.

● لماذا نريد تطوير أدوات تقويم الخبرة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

إن المتأمل في واقع التقويم اللغوي يلاحظ أنَّ هناك تفاوتًا كبيرًا بين ما يحصل عليه المتعلم من درجات وبين مستواه اللغوي الذي يمارسه في أنشطة الحياة، حيث إنَّه من الممكن أن يحصل المتعلم على درجة مرتفعة جدًا في الاختبارات اللغوية، لكنَّ عندما يمارس اللغة في حياته (إنتاجًا واستقبالًا) لا يكن الأمر مثلما حصل عليه من درجات.

وهل هذا الأمر له أسباب كثيرة من أهمها عدم استخدام الأدوات والأساليب المناسبة التي تقيس تمكُّن المتعلم من المهارات اللغوية بشكل دقيق، وقد تكون أدوات القياس والتقويم اللغوي مناسبة إلا أنَّها لم تُعدَّ بشكل علمي صحيح، ولا تستوفي المعايير المطلوبة، ولا ترتبط بمخرجات التعلم المستهدفة.

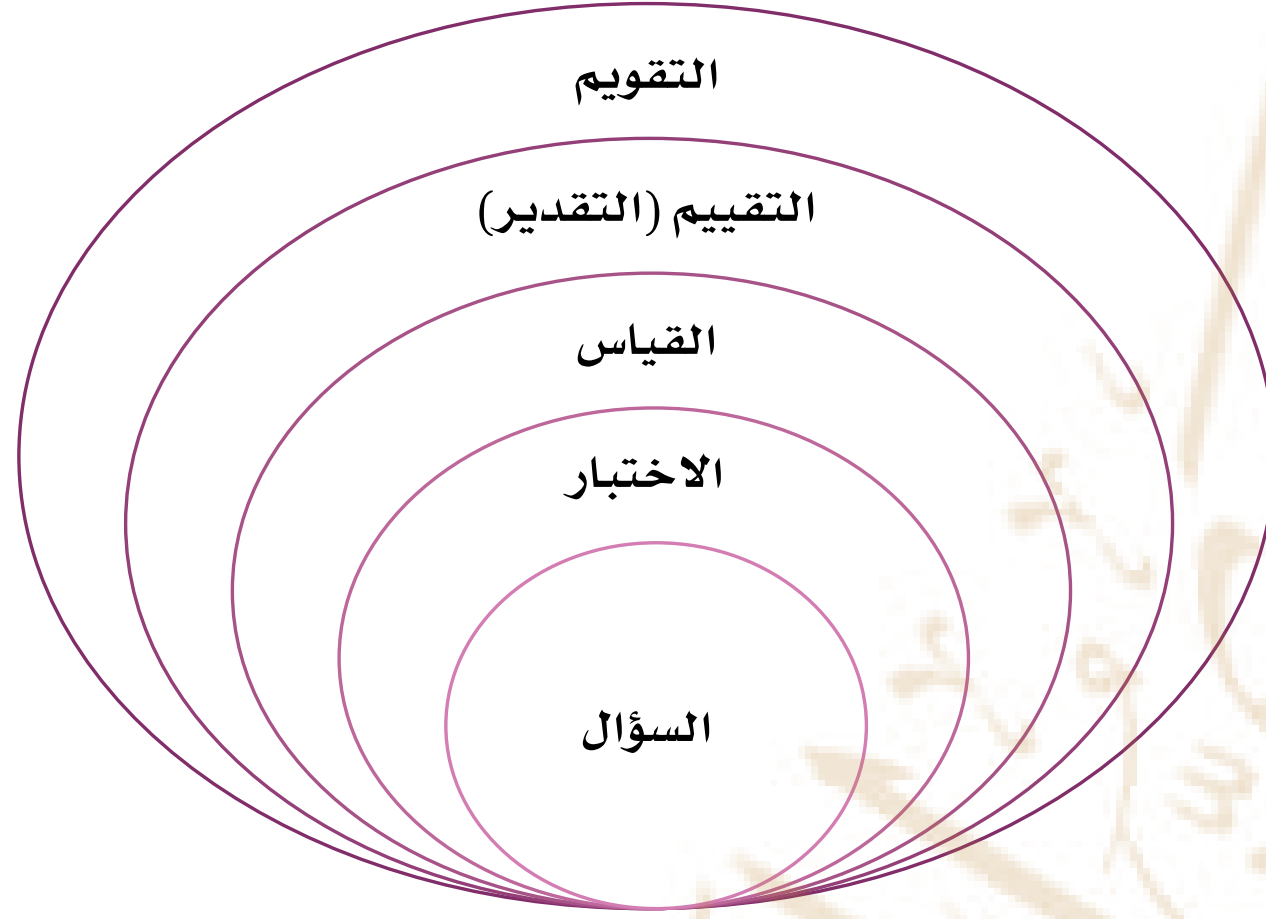
لذلك كان من المهم بعد تحديد المهارات اللغوية المناسبة لكل صف دراسي أن تُحدَّد بدقة وسائل وأدوات التقويم التي تُستخدم لقياس هذه المهارات ومعرفة مدى تحقيقها لدى المتعلمين، بحيث يمكن الحكم بدقة على الأداء اللغوي المطلوب قياسه.

المصطلحات الرئيسة في التقويم اللغوي:

عندما نريد تعرُّف مدى تمكُّن المتعلم أو المتعلمين من المعارف والمهارات والقيَم، فإنَّنا نجد أنفسنا أمام عدة مصطلحات قد يستخدمها بعضنا على أنَّها مترادفة، إلا أن هناك فرقًا جوهريًا بين كل مصطلح وآخر، ومن بين أكثر المصطلحات استخدامًا في مجال التقويم بصورة عامَّة ما يأتي (الحديبي، 2015، 184):

- التقويم.
- التقييم.
- القياس.
- الاختبار.
- السؤال.

والشكل الآتي يوضح العلاقة بين هذه المصطلحات:



شكل (26): العلاقة بين السؤال والاختبار والقياس والتقييم والتقويم

وفيما يأتي عرضٌ لهذه المصطلحات الخمس بإيجاز:

تعريف التقويم:

هناك تعريفاتٌ عدةٌ للتقويم؛ نظرًا لانتشار هذا المفهوم في الوسط التربوي، وفي هذا الصدد يتم الاختصار على التعريف اللُّغوي، والتعريف الاصطلاحي للتقويم.

ففي اللغة العربية تدور مادة (ق - و - م) حول تعديل المعوج، وإصلاح الخلل، حيث ورد في المعجم الوجيز: قَوَّم المعوج: عدَّله وأزال عَوَجَه، وقَوَّم الشيءَ قَدَّرَ قيمته.

أما في الاصطلاح فيعرف التقويم بأنه: عملية منظَّمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها وتوضيحها على أساس معايير محددة، وهو عملية تهدف إلى معرفة مدى بلوغ التعلم بالنسبة للمتعلم، والتعليم بالنسبة للمعلم، وذلك للوصول إلى أحكام مهمة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة مستقبلاً في سبيل تطوير العملية التربوية (الراجح، والثنيان، 2007، 169).

كما يعرف التقويم بأنه جمعُ بيانات كميَّة أو كميَّة عن أحد جوانب العملية التعليمية أو ظاهرة ما، أو عن سلوك معيَّن، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار يؤدي إلى تعديل هذه الجوانب أو هذه الظاهرة أو السلوك بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أفضل.

التقييم أو التقدير:

يُعرّف في اللغة بأنه: تقدير قيمة الشيء، حيث ورد في المعجم الوجيز: قيّم الشيء تقييماً: قدّر قيمته.

وفي الاصطلاح يُعرّف التقييم بأنه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمرسين؛ للتوصل إلى تصورات وانطباعات واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته.

ويشير طعيمة، ومناع (2000، 80) إلى أن هناك خلطاً بين كلمتي: تقييم وتقويم، والأصح لغوياً كلمة (تقويم) فهي من الأصل الثلاثي قوم والتقويم هنا يعني أمرين: بيان قيمة الشيء وتعديله أو تصحيح الخطأ فيه، بينما تقتصر عملية التقييم على بيان قيمة الشيء. ومن ثمّ فإن كلمة (تقييم) على الرغم من انتشارها في الكتابات والدراسات التي تناولت الاختبارات والتقويم؛ إلا أنّها غير صحيحة لغوياً، ويمكن استخدام كلمات مرادفة لها تؤدي معناها نفسه مثل: التقدير أو التثمين.

وإن رأى بعضنا استخدامها ليفرق بينها وبين (التقويم)، فيلزم أن يضع في اعتباره الدقة اللغوية لهذا المصطلح.

القياس:

القياس عبارة عن عملية وصف المعلومات وصفاً كمياً؛ بمعنى استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعيّة يمكن فهمها؛ ومن ثمّ تفسيرها في غير صعوبة (عبد الرحمن، 1998، 18)، وهناك مَنْ يرى أن القياس يشير إلى الجوانب الكميّة التي تصف خاصيّة أو سمةً معيّنة (علام، 2000، 13).

الاختبار:

يعرف الاختبار بأنه طريقة منظّمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلّمها مُسبقاً؛ وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية (الرواشدة، 2000، 2).

وبناءً على ذلك يمكن تعريف الاختبار بأنه: عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يمكن من خلالها قياس سمة أو متغيّر لدى شخص ما.

السؤال:

يعرف السؤال بأنه مثير يأخذ صورة جملة معينة، تبدأ في الغالب بمطلوب معين تتصدره أداة استفهام حقيقي مناسبة تتطلب إجابة معينة تكون في صورة رد فعل، وقد يكون السؤال مبدوءاً بفعل أمر، يتطلب الإجابة عن هذا الأمر في صورة مناسبة أو متسقة مع ما ورد في هذا الأمر.

وفيما يأتي عرض موجز يلخص العلاقة بين مصطلحات: التقويم، والتقييم، والقياس والاختبار:

القياس عبارة عن تقدير قيمة الأشياء باستخدام وحدات رقمية مُتَّفَق عليها، مثال ذلك: إذا حصل المتعلم على (45) درجة من (50) درجة، وهو مجموع امتحان مادة اللغة العربية، هذا (قياس)؛ لأنه وَصَفَ رَقْمِيَّ أو كمي لأداء المتعلم في المادة، ولكن إذا قورن بين الدرجة التي حصل عليها هذا المتعلم، وبين درجات زملائه في الفصل في المادة نفسها لتحديد موقعه بينهم، حتى نستطيع أن نقول: إن هذا المتعلم فائق أو متوسط أو ضعيف في المادة، أي أننا أصدرنا حُكْمًا أو أحكامًا على مستوى المتعلم فهذا هو التقييم، لكن إذا قارنًا بين مستوى المتعلم وبين زملائه، وبحثنا في الأسباب التي أدت إلى حصول هذا المتعلم على هذه الدرجة، وندعمها إذا كانت مرتفعة (فقد يكون هذا المتعلم حصل على أعلى درجة في الفصل)، ونعالجها إذا كانت منخفضة (قد يكون المتعلم حصل على أقل درجة في الفصل)، فإن هذا هو التقويم. أمّا الاختبار فهو أحد الوسائل التي يمكن من خلالها الحصول على البيانات التي تُستخدم في القياس أو التقييم أو التقويم.

متطلبات التقويم الحقيقي للمهارات اللغوية:

حتى تقاس المهارات اللغوية بدقة، فإن هناك مجموعة من المتطلبات من المهم مراعاتها؛ لأنّ هناك فرقًا بين قياس المهارات وقياس المعارف والمعلومات، فقد يمتلك الفرد كثيرًا من المعلومات اللغوية، إلا أنّه يصعب عليه توظيف هذه المعلومات والمعارف في مواقف لغوية حقيقية، ومن ثمّ فإنّه عند قياس المهارات اللغوية من المهم أن يكون القياس قياسًا حقيقيًا يعكس مهارات الفرد وتمكّنه لغويًا.

وفيما يأتي بعض المتطلبات التي توضع في الاعتبار عند تقويم المهارات اللغوية وقياسها:

- اختيار مواقف حياتية حقيقية أو توفير مواقف المحاكاة:
- توفير الإمكانيات المطلوبة لقياس المهارات اللغوية: خاصةً عند قياس مهارات الاستماع، التي تتطلب توافرَ نصوص مناسبة، وأجهزة سمعية متطورة وخالية من التشويش.

- مراعاة طبيعة اللغة (التواصلية - الوظيفية - التكاملية).
- التقويم المستمر لمهارات اللغة وعناصرها، وعدم الاقتصار على الاختبار النهائي.
- التنوع في أدوات التقويم اللغوي، وعدم الاقتصار على أداة واحدة لتقويم مهارات اللغة وعناصرها.

مجالات التقويم اللغوي:

يمكن النظر إلى تقويم المهارات اللغوية من أكثر من ناحية:

- تقويم كل مهارة لغوية على حدة.
- تقويم مهارات الاستقبال اللغوي (الاستماع - القراءة).
- تقويم مهارات الإنتاج اللغوي (التحدث - الكتابة).
- تقويم المهارات اللغوية الشفوية - التواصل الشفوي - (الاستماع، والتحدث).
- تقويم المهارات اللغوية التحريرية أو المكتوبة - التواصل المكتوب - (القراءة والكتابة).
- تقويم المهارات اللغوية جميعاً.
- تقويم المفاهيم اللغوية.
- تقويم الوعي الثقافي.
- تقويم مهارات التواصل اللغوي.
- تقويم الاتجاه نحو اللغة العربية.
- تقويم الكفاءة اللغوية.

القياس والتقويم اللغوي: الأساليب والأدوات:

هناك كثير من الأدبيات التي تناولت الحديث عن أساليب القياس اللغوي وأدواته، سواء لتقدير أداء المتعلمين تقديرًا كمياً (قياس)، أو كمياً (تقدير أو تقييم)، أو للتعزيز في حالة القوة والتميز، والعلاج في حالة الخطأ والقصور (تقويم).

وهذه الأدبيات بعضها خصّصت الحديث عن قياس أو تقييم أو تقويم مهارة لغوية بعينها، وبعضها تناول أكثر من مهارة، في حين تناولت بعض الأدبيات الحديث عما يمكن توظيفه في المهارات اللغوية.

فعلى سبيل المثال: أشير إلى أن من الأمور التي يمكن الاستعانة بها عند إعداد اختبارات الاستماع (Green. 2017, 104):

- أسئلة الإجابات القصيرة.
- أسئلة المزاوجة (أو التوصيل).
- أسئلة الاختيار من مُتعدد.

وفي موسوعة اللغة والتربية الجزء المخصّص بعنوان: اللغة: الاختبارات والتقييم، في طبعها الثالثة الصادرة في العام (2017م) حُصّص الجزء الثاني للحديث عن طرائق التقييم، وتضمنت:

ما يأتي (Shohamy, Or & May, 2017, 119):

- التقييم القائم على المهمات والأداء.
- استخدام ملفات الإنجاز (البورتفوليو) للتقييم، والتقييم الحقيقي.
- استخدام التقنية في تقييم اللغة.

وقد توصل قاسم، والحديبي، والطنحاني، (2016م) إلى قائمة بأساليب التقويم اللُّغويّ وأدواته تمثلت فيما يأتي:

1. الأسئلة الموضوعية:

- أسئلة الصواب والخطأ.
- أسئلة الاختيار من مُتعدد.
- أسئلة المزاوجة (التوصيل).
- أسئلة الإجابات القصيرة.
- أسئلة التكملة.
- أسئلة التحويل.
- أسئلة تغيير نمط الجملة.
- أسئلة الإضافة.
- أسئلة إعادة الترتيب.
- أسئلة التمييز.
- أسئلة ذكر المفهوم اللُّغويّ.

2. المهمات اللغوية:

- استخدام مهامّ العمليّات في الاستماع والتحدّث والقراءة، مثل: قراءة نصّ معلوماتي، أو أدبي، أو إلقاء نصّ شعري، أو عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة في اللغة العربيّة. أو مناظرة بين المعلم والمتعلم، أو مناظرة بين المتعلّمين...
- استخدام مهامّ المنتجات في الكتابة، مثل: كتابة قصة، كتابة مقال بشروط محددة، كتابة رسالة أو دعوة أو تلخيص موضوع...

3. ملفات الإنجاز:

- ملف إنجاز مهارة الاستماع.
- ملف إنجاز مهارة التحدّث.
- ملف إنجاز مهارة القراءة.
- ملف إنجاز مهارة الكتابة.
- ملف إنجاز التراكيب والقواعد اللغويّة.
- ملف إنجاز المعارف والمفاهيم اللغويّة.

4. مقياس تقدير الأداء:

- مقياس تقدير الأداء التحليلي.
- مقياس تقدير الأداء الكلي.
- مقياس تقدير الأداء ذي السمة الرئيسة.
- مقياس تقدير الأداء متعدد السمات.

5. الملاحظة:

- ملاحظة الأداء اللغوي باستخدام السجّلات القصصيّة.
- ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلّم باستخدام قوائم الشطب.
- ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلّم باستخدام سلالمة التقدير.

6. التقويم الذاتي:

- يُصوّب المتعلّم أخطاءه في القراءة.
- يُصوّب المتعلّم أخطاءه في الكتابة.

- يُصَوَّبُ المتعلِّمُ أخطاءه في التعبير الشفوي ذاتيًا.
- يُصَوَّبُ المتعلِّمُ أخطاءه في إعراب كلمة أو جملة.
- يَصُوغُ المتعلِّمُ عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربيّة، ويجيب عنها.

7. تقويم الأقران:

- يُصَوَّبُ المتعلِّمُ خطأً في قراءة زميله.
- يُصَوَّبُ المتعلِّمُ خطأً في كتابة زميله.
- يُصَوَّبُ المتعلِّمُ خطأً زميله في التعبير الشفويّ.
- يُصَوَّبُ المتعلِّمُ خطأً زميله في إعراب كلمة أو جملة.
- يصوغ أحد المتعلِّمين عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربيّة ويطلب من زميله الإجابة عنها.

8. خرائط المفاهيم:

- تصويب خطأ في خريطة مفاهيم.
- إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات.
- تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة.

9. تمثيل الأدوار:

- تمثيل دور في نص حواريّ.
- تمثيل دور في نص غير حواريّ (قصة).
- تمثيل دور حرّ.

10. دراسة الحالة:

- تشخيص جوانب الضّعف اللُّغويّ.
- تشخيص جوانب الصعوبات اللُّغويّة.
- الكشف عن المواهب اللُّغويّة.

11. الاستبانات:

- استبانات الميول والاتجاهات نحو اللغة العربية.
- استبانات القيم والتذوق الجمالي.
- استبانات الميول القرائية.

معايير تصميم أوراق الاختبار:

بالإضافة إلى المعايير التي ينبغي أن تراعى عند صياغة الأسئلة التي تُستخدم في التقويم اللُّغويّ، والتنويع في وسائل التقويم وأدواته، فإن هناك مجموعة من المعايير التي تتعلق بتصميم الاختبار اللُّغويّ، من هذه المعايير ما يتعلّق باستيفاء البيانات الأساسية للاختبار، وإخراجه وتنظيمه، وصياغة الأسئلة التي يتضمنها الاختبار، ومهارات اللغة وعناصرها التي يقيسها.

وفيما يأتي أهم معايير تصميم أوراق الاختبار اللُّغويّ (تم الرجوع في ذلك إلى: الحديبي، وإبراهيم، 2014؛ قاسم، والحديبي، والطنجاني، 2016م).

- يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر.
- يعتني بورقة الاختبار إخراجاً وتنظيماً.
- يصوغ أسئلة الاختبار صياغةً علميّةً صحيحةً.
- تقيس أسئلة الاختبار المهارات اللُّغويّة وعناصرها بدقة.

ملحوظة:

المعيار الأخير الخاص بقياس المهارات اللُّغويّة، هو معيار عامّ، ومن الممكن أن يُكتفى فيه بمؤشر واحد أو مؤشرين، على حسب طبيعة الاختبار والهدف منه، ومن الممكن أن يقيس الاختبار مهارات اللغة وعناصرها بصورة إجمالية وفَقاً لطبيعة المرحلة العمرية والنمو اللُّغويّ للمُتعلّمين.

وسوف تعرض مؤشرات الأداء الدالة على هذه المعايير عند الحديث عن المستويات المعيارية للمعلم في الجزء الخاص بالتقويم.

تحليل نتائج الاختبارات اللُّغويَّة:

يُراعى عند تحليل نتائج الاختبارات اللُّغويَّة وضع ما يأتي في الحسبان:

- عدد الذين أدَّوا الاختبار.
- عدد الأسئلة في الاختبار.
- نوع الأسئلة المضمَّنة في الاختبار (موضوعيَّة أو مقاليَّة أو عمليَّة / شفويَّة أو تحريريَّة...).
- مستوى أسئلة الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.
- المهارة / المهارات اللُّغويَّة التي تم قياسها.
- مستوى التمكن أو الإتقان المطلوب.

وبناءً عليه يتم تحليل نتائج الاختبار، والحكم على مستوى المتعلِّمين بدقَّة.

خاصةً وأن هناك رأيًا في مجال الاختبارات والتقويم يذكر أنَّه من المهم أن تكون نتائج الاختبار على شكل المنحى الاعتدالي (المنحى الجرسى)، الذي يحصل فيه عدد قليل من الطلاب على درجات مرتفعة، وعدد قليل أيضًا يحصل على درجات منخفضة، ومعظم الطلاب يحصلون على درجات متوسطة.

كما أن تفسير نتيجة الطلاب في الاختبارات وتحليلها من الممكن أن يتم على معيار سابق تم وضعه من قبل؛ مثلاً: (مَنْ يحصل على درجة (90%) فأكثر = ممتاز، ومَنْ يحصل على...)، وهناك تفسير في ضوء مستوى كل طالب بين زملائه.

الأسئلة اللُّغويَّة الصَّفِيَّة: مهارات إعدادها وتوجيهها:

الأسئلة إما أن تكون اختبارية أو تعليميَّة، ولها العديد من الفوائد والأهداف التي من أجلها يصوغ المعلم الأسئلة ويوجهها إلى المتعلِّمين، ويمكن تلخيص الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال استخدامه الأسئلة فيما يلي (John, 1990, 17):

1. جذب انتباه الطلاب.
2. تشجيع الطلاب على المناقشة.
3. توضيح مشكلة تعليميَّة معيَّنة.
4. الاستفسار عن أعمال وواجبات الطلاب.
5. تشجيع الطلاب على الإجابات الصحيحة.
6. تعرُّف حاجات الطلاب ومشكلاتهم.
7. التأكد من فهم الطلاب المادة المتعلمة.

8. تحليل نقاط الضعف عند الطلاب.
 9. تعرف مدى معرفة الطلاب الموضوع المراد تعلمه.
- بالإضافة إلى ما سبق فإن الأسئلة تساعد على حل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير، واتخاذ القرارات، كما أنها تنمي مهارات الفهم (Johnston, 2005, 96).
- واستخدام هذا النوع من الأسئلة استخدامًا وظيفيًا جيدًا يساعد على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، ولا سيما مهارات التفكير العليا، وبالمقابل فإن اعتماد المعلم على هذا النوع من الأسئلة يساعد على خلق جو اجتماعي وتربوي ونفسي يلائم التعليم الفعال، كما أنه يهيئ ثقة متبادلة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم، ويقوي ثقة التلميذ بنفسه وبقدرته على أن يفكر تفكيرًا عاليًا عندما يصطدم بمشكلة، أو بموقف تعليمي (خطاب، 2004، 9).
- وقد توصلت دراسة رشوان والحديبي (2009م) إلى قائمة بمهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها التي ينبغي تنميتها لدى مُعلِّمي اللغة العربيَّة، تتمثل في:

1. مهارات صوغ الأسئلة:

- 1.1. يصوغ الأسئلة بلغة واضحة، وسليمة، ومفهومة.
- 2.1. يتجنب الأسئلة المركبة التي تتطلب الحديث عن أكثر من مطلوب.
- 3.1. تخلو الأسئلة من العبارات الموحية بالإجابة.
- 4.1. تخلو الأسئلة من الأخطاء العلمية.
- 5.1. عدم تكرار المطلوب من سؤال في سؤال آخر.
- 6.1. يصوغ أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس.

2. مهارات توجيه الأسئلة:

- 1.2. يُلقِي الأسئلة بصوت واضح يسمعه تلاميذ الفصل جميعهم.
- 2.2. يوجه الأسئلة وفقًا لخطوات الدرس وأفكاره.
- 3.2. يوجه الأسئلة إلى تلاميذ الفصل جميعهم قبل تحديد تلميذ بعينه.
- 4.2. يُعيد توجيه السؤال أكثر من مرة لهدف تربوي مقصود.
- 5.2. يوجه أسئلة إلى التلاميذ المنصرفين عن الدرس لحثهم على المشاركة.
- 6.2. يوجه أسئلة مناسبة للتلاميذ الضعاف لدفعهم إلى المشاركة.
- 7.2. يتوقف قليلًا بعد عرض السؤال ليتمكن التلميذ من فهم المطلوب والتفكير في الإجابة عنه.

3. مهارات التنويع في الأسئلة:

- 1.3. يُلقِي أسئلةً من مستوى التذكر.
- 2.3. يُلقِي أسئلةً من مستوى الفهم.
- 3.3. يُلقِي أسئلةً من مستوى التطبيق.
- 4.3. يُلقِي أسئلةً من مستوى التحليل.
- 5.3. يُلقِي أسئلةً من مستوى التركيب.
- 6.3. يُلقِي أسئلةً من مستوى التقويم.
- 7.3. يُوجِّه أسئلةً تقيس الجانب المهاري.
- 8.3. يُلقِي أسئلةً تكشف عن المستوى الوجداني.

4. مهارات تلقي الإجابة عن الأسئلة:

- 1.4. يُطلَب من التلميذ المجيب أن يعطي إجابةً كاملةً عن السؤال.
- 2.4. يجمع إجابات التلاميذ ويلخصها بأسلوب سليم.
- 3.4. يرفض الإجابة عن الأسئلة بصورة جماعية.
- 4.4. يُعزِّز التلميذ المجيب بالتعزيز المناسب بما لا يخل بمجريات الحصة.
- 5.4. يوجه السؤال لأكثر من تلميذ ليُبدِي رأيَه في إجابة زميله.
- 6.4. يستعين بتلاميذ آخرين للإجابة عن بعض أسئلة زملائهم.
- 7.4. يُرحِّب بطرح بعض التلاميذ أسئلة ذات بُعْد أعمق بهدف إثراء الموضوع.
- 8.4. يتصرف تصرفًا مُناسبًا عندما لا يستطيع الإجابة عن سؤال موجه إليه.
- 9.4. يصرف وقتًا مُناسبًا في تصحيح الأخطاء اللُّغويَّة الواردة في إجابة التلميذ.
- 10.4. يستمع بوعي واهتمام إلى التلميذ المجيب أو السائل.

توظيف التقنية في التقويم اللُّغويّ:

نظراً للتقدم التّقنيّ الذي يشهده العالمُ، فقد انعكس هذا التقدم على عمليّة التعلم والتعليم بمكوناتها الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومن هنا جاءت فكرة الاختبارات الإلكترونيّة.

وهناك عدة مصطلحات قد تُستخدم على أنّها مرادفة لمصطلح الاختبار الإلكترونيّ؛ أهمها:

- الاختبار المستند إلى الإنترنت.
- الاختبار المستند إلى الحاسوب.
- الاختبار التّقنيّ.
- الاختبار بواسطة الحاسوب.
- الاختبار المميكن.

إلا أن المدقق في هذه المصطلحات يجد بينها فروقاً دقيقةً، وفيما يأتي تعريف مختصر لمصطلح (الاختبار الإلكترونيّ):

مفهوم الاختبارات الإلكترونيّة:

سبق أن تم تعريف الاختبار، والاختبار اللُّغويّ، وفيما يأتي تعريف الاختبار اللُّغويّ الإلكترونيّ:

- الاختبار الإلكترونيّ: عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يتم تقديمه عبر إحدى وسائل التقنية الحديثة، لقياس سمة أو متغير لدى الشخص.
- الاختبار اللُّغوي الإلكترونيّ: عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يتم تقديمه عبر إحدى وسائل التقنية الحديثة لقياس مهارة أو أكثر من مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب.

مميزات الاختبارات الإلكترونية:

تتميز الاختبارات الإلكترونية بكثير من الميزات، يمكن تلخيصها في الشكل الآتي:



الفرق بين الاختبارات الإلكترونية واختبارات الورقة والقلم:

من الطبيعي أن توجد نقاط اتفاق بين الاختبارات الإلكترونية والاختبارات التقليدية (الورقة والقلم)، حيث يمكن القول: إن الاختبارات الإلكترونية ظهرت تلبيةً للتقدم التقني الذي يشهده العالم، ومن ثمَّ يمكن أن يكون هناك اختبار لُغوي واحد (سواء لقياس مهارة لُغوية بعينها، أو أكثر) يتم تقديمه للمُتعلمين بصورة ورقية، أو صورة إلكترونية.

إلا أن الاختبار الإلكتروني يتوافر فيه عدة أمور قد لا تتوافر في اختبار الورقة والقلم، ومن باب الإنصاف فتوجد أيضًا أمور تتوافر في اختبار الورقة والقلم لا تتوافر في الاختبار الإلكتروني.

وبصورة مجملة يمكن تلخيص الفرق بين الاختبارات الإلكترونية واختبارات الورقة والقلم فيما يأتي:

جدول (27): الفرق بين الاختبار الإلكتروني، واختبار الورقة والقلم

اختبار الورقة والقلم	الاختبار الإلكتروني	وَجْهُ المقارَنة
لا تتوافر فيه التفاعلية.	تتوافر فيه التفاعلية بدرجة كبيرة.	التفاعلية
تحتاج إلى وقت للتصحيح، فلا تظهر النتيجة مباشرةً للطالب، حتى وإن كانت أسئلة الاختبار موضوعية.	يمكن الحصول على النتيجة مباشرةً بعد انتهاء الاختبار، خاصةً إذا كانت أسئلة الاختبار موضوعية.	سرعة التصحيح
لا يمكن تزويد الاختبار بتغذية راجعة.	يمكن تزويد الاختبار بتغذية راجعة عن إجابة المتعلم.	التغذية الراجعة
تتأثر الأسئلة المقالية بعدة أمور في أثناء التصحيح، مما يؤثر على دقتها.	يتم تصحيح الأسئلة الموضوعية بدقة عالية أكثر من الأسئلة المقالية.	الدقة في التصحيح
لا يمكن الاحتفاظ بدرجات المتعلم إلا بعد رصدها في سجلات خاصة.	يمكن الاحتفاظ بدرجات المتعلم في قاعدة بيانات خاصة بالاختبار.	تكوين قاعدة بيانات عن إنجاز المتعلم
يمكن قياس مهارات الإنتاج اللغوي بشكل مباشر، من خلال تحديد الأسئلة والاتفاق مع المستجيبين على طريقة الإجابة.	يصعب قياس مهارات الإنتاج اللغوي (التحدث - الكتابة) في الاختبارات الإلكترونية بشكل مباشر، مما يتطلب من المختبرين أن يُجهَّزوا أسئلة يجاب عنها من خلال التسجيل الصوتي أو المرئي، أو التدوين في ورقة خارجية عند الكتابة باليد، أو على صفحة فارغة عند الكتابة الإلكترونية.	قياس مهارات الإنتاج اللغوي
يمكن قياسها من خلال الملاحظة.	يصعب قياسها	قياس مهارات اللغة غير اللفظية

محددات الاختبارات الإلكترونية:

على الرغم من كثرة الميزات المتوافرة في الاختبارات الإلكترونية، فهناك بعض المحددات أو العيوب، التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- صعوبة تصحيح الاختبارات اللغوية الإلكترونية التي تتضمن أسئلةً مقاليداً.
- يتطلب إعدادها مهارةً وتدريباً قد لا يتوافر لدى كل المعلمين.
- يحتاج المعلم إلى التدريب على التقييم ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الاختبارات.
- يحتاج الطلاب مهارة وخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات.
- قد تتطلب وقتاً طويلاً لتصميمها.
- سهولة انتقال آخرين لشخصية الطالب (خاصة في الاختبارات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت، وتكون من بُعد).
- احتمال حدوث الأعطال الكهربائية أو في الأجهزة أو في الشبكة.
- قصورها في قياس بعض المهارات اللغوية الشفوية.
- قصورها في قياس بعض مهارات التواصل غير اللفظي.
- بعض الاختبارات اللغوية الإلكترونية لا تتوافق مع التحديثات المتطورة في برامج التشغيل (ويندوز)، فمثلاً من الممكن العمل على برنامج بعينه صُمم على (ويندوز 7)، وعند الرغبة في تشغيل هذا البرنامج على جهاز يعمل على (ويندوز 01) قد لا يعمل.

نماذج لبرامج تصميم الاختبارات الإلكترونية:

هناك العديد من البرامج التي يمكن من خلالها تصميم الاختبارات الإلكترونية، وهذه البرامج كثير منها متاح على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، لكن منها المجاني، ومنها مدفوع الثمن.

كما أنه من بين هذه البرامج ما يدعم اللغة العربية، ومنها ما لا يدعمها؛ مما يترتب عليه صعوبة تصميم اختبار باللغة العربية بصورة دقيقة.

ومن أشهر برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية ما يأتي:

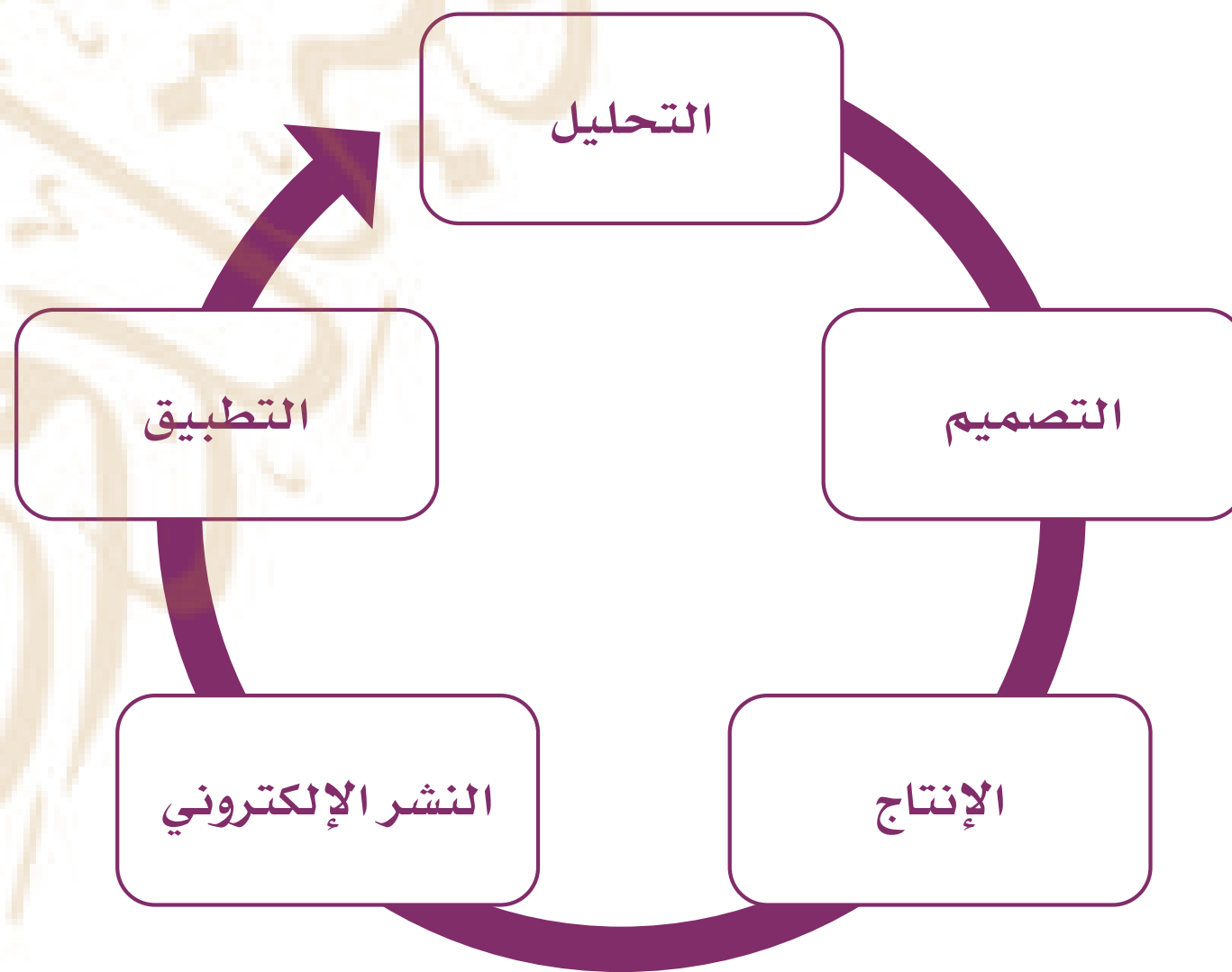
- QuizCreator –
- Quizmarker –
- viewletQuiz –
- Quiz Builder –
- Respondus –
- Test Maker –
- UniTest –
- Hot Pottatoes –
- Question Tools –

هذا بالإضافة إلى بعض الاجتهادات التي قام بها بعض المبرمجين العرب.

خطوات تصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية:

هناك أوجه اتفاق مشتركة بين خطوات تصميم اختبار الورقة والقلم، والاختبار الإلكتروني، وهي الشروط العامة لبناء الاختبارات، ولكن نظراً لارتباط الاختبار اللغوي الإلكتروني بالتقانة، فقد أضيفت له مراحل أخرى.

وبصورة عامة يمكن تلخيص خطوات تصميم الاختبار الإلكتروني في الشكل الآتي:



شكل (27): خطوات تصميم الاختبار اللغوي الإلكتروني

يتَّضح من الشكل السابق أن عملية تصميم الاختبارات اللُّغويَّة الإلكترونيَّة تمر بخمس مراحل هي:

- **مرحلة التحليل:** ويتم فيها تحديد الهدف العام للاختبار، وتحليل المادة التعليميَّة إلى عناصرها لصياغة محتوى الاختبار، وهذه المرحلة نحدد فيها هل الاختبار اللُّغويّ يتضمَّن مهارات اللُّغة وعناصرها جميعاً، أو مهارةً واحدةً أو في فرع من فروع اللُّغة (التعبير - القراءة - الاستماع - الأناشيد والمحفوظات - الأدب... إلخ).
- **مرحلة التصميم:** ويتم فيها إعداد جدول المواصفات والوزن النسبي لموضوعات التعلم، وكتابة أسئلة الاختبار، وتحديد تعليمات الاختبار، وتحديد زمن الاختبار، واختيار أنماط الإجابة.
- **مرحلة الإنتاج:** ويتم فيها اختيار البرنامج المناسب، وتنفيذ عملية تصميم الاختبار اللُّغويّ الإلكترونيّ.
- **مرحلة النشر الإلكترونيّ:** ويتم ذلك باختيار إحدى وسائل النشر التي يتيحها برنامج تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة، وتختلف مرحلة النشر الإلكترونيّ عن مرحلة حفظ الاختبار، حيث إن النشر يعني إخراج الاختبار في الصورة التي تظهر للمُتعلِّمين.
- **مرحلة التطبيق:** ويتم فيها تطبيق الاختبار على المستهدفين.

نماذج تطبيقية على علاقة التقويم بإستراتيجيات التدريس:

فيما يأتي نماذج تطبيقية توضح العلاقة بين التقويم وإستراتيجيات التدريس، مما يدل على إمكانية استخدام إستراتيجية التدريس في تقويم خبرات المتعلمين، حيث إنه من المهم اختيار أدوات التقويم التي ترتبط بإستراتيجيات التدريس المستخدمة عند تعليم اللغة العربية؛ لأنه ليس من المنطقي التدريس بأساليب وإستراتيجيات تقليدية، واستخدام أدوات تقويم لخبرات المتعلمين تطلب منهم القيام بأداءات لم يسبق لهم التدريب عليها وممارستها.

● **توظيف (خريطة القصة) في القياس والتقويم اللُّغويّ:**

ترتبط خريطة القصة بموضوع قصصي، سواء كان عرضاً في نص مسموع أو نص مقروء، ويُطلب من المتعلِّم أن يحدد العناصر الرئيسيَّة الواردة في هذه القصة، ومن ثَمَّ فإنَّه عندما نستخدم (خريطة القصة) بوصفها أداةً للتقويم لابدَّ أن ترتبط بنص قصصي، وليس أي نص.

وتقوم فكرة استخدام خريطة القصة في تعليم اللُّغة على أساس اختيار نص قصصيّ، وتحديد أربعة عناصر رئيسة هي:

- الأشخاص.

- الأحداث.

- الزمان.

- المكان.

وبعد الانتهاء من تدريس النص القصصيّ سواء كان في نص مقروء أو مسموع، يُطلَب من المتعلِّم رسمُ شكل يُخلِّص مُكوّنات هذه القصة.

ومن الممكن أن ترسم خريطة القصة وتكون مكوناتها فارغة بشكل كامل، ومن الممكن كتابة بعض عناصرها ويُطلَب من المتعلِّم تكملتها بناءً على مستواه اللُّغويّ، والهدف المطلوب تحقيقه.

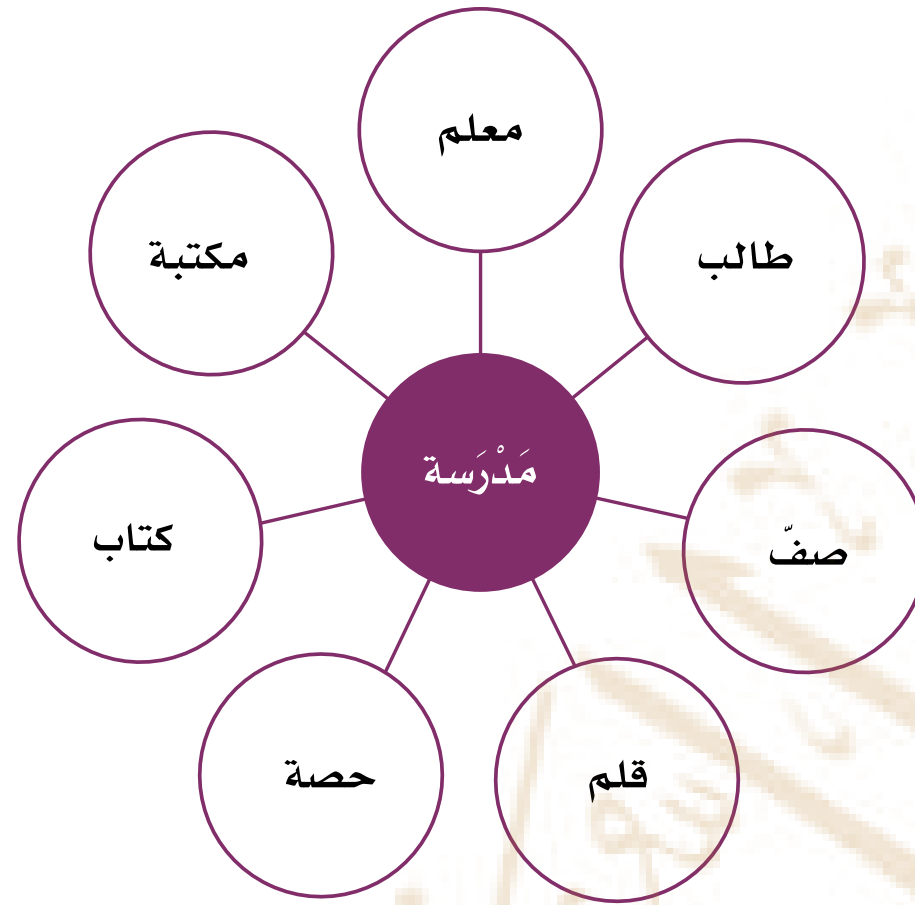
وفيما يأتي مثال لكيفية رسم خريطة القصة، وتقويم أداء الطلاب بناءً عليها:

الأحداث	عنوان القصة	الأشخاص
_____	_____	_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

الزمان	المكان
_____	_____

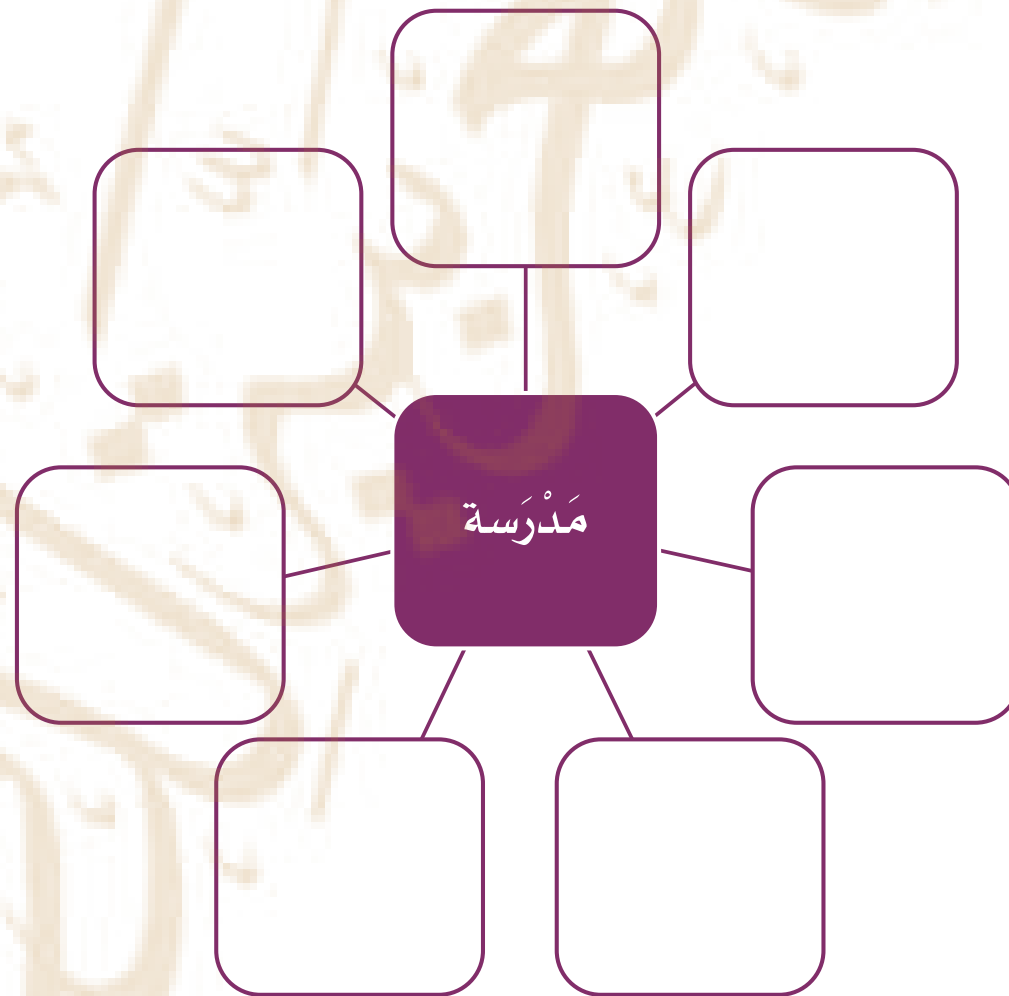
● نموذج تطبيقي لتوظيف (شبكة المفردات) في القياس والتقويم اللُّغوي:

تقوم فكرة شبكة المفردات على حصر أكبر عدد من الكلمات التي لها علاقة بكلمة معينة. مثلاً:

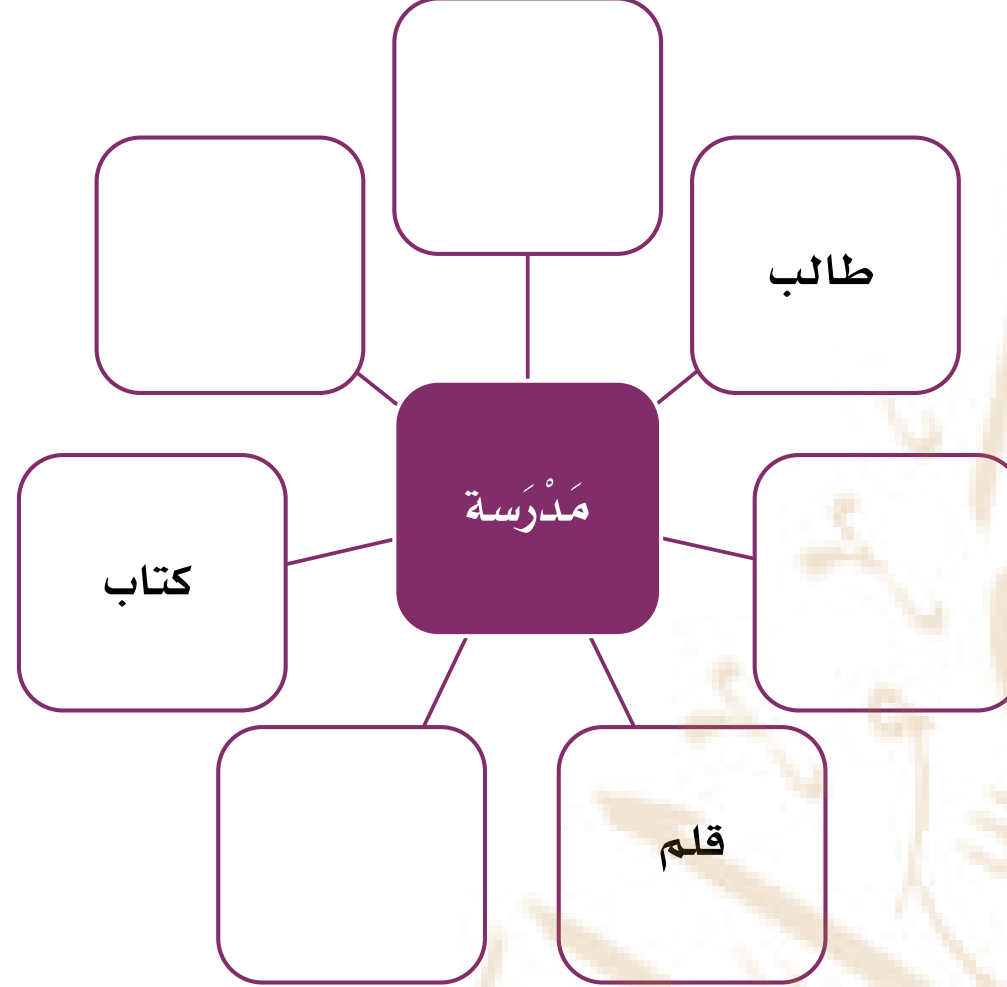


ومن الممكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية في تقويم أداء المتعلمين اللُّغوي (المفردات)، بأكثر من طريقة، مثلاً:

– كتابة الكلمة الرئيسة، ويُطلب من المتعلم كتابة كلمات مرتبطة بها، هكذا:



– كتابة الكلمة الرئيسة، ويُطلَب من المتعلِّم تكملة الكلمات من عنده، مثلاً:



– كتابة الكلمة الرئيسة، ويُطلَب من المتعلِّم تعرف الكلمة أو الكلمات التي لا ترتبط بها، مثلاً :



● توظيف (خريطة الكلمة) في القياس والتقويم اللُّغوي:

تقوم فكرة خريطة الكلمة على أن تحدد كلمة يكون لها:

- معنى.
- ضد.

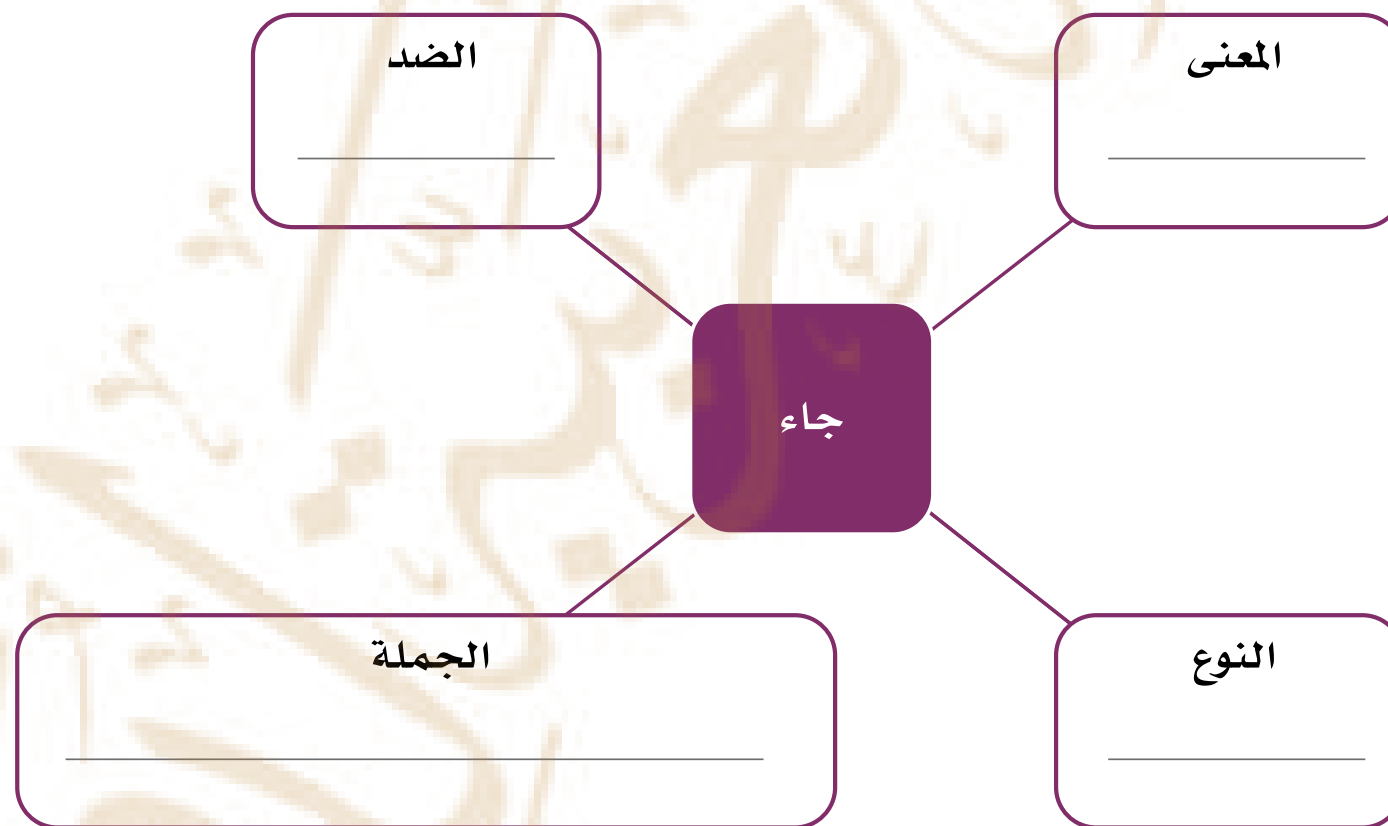
بالإضافة إلى تحديد نوع الكلمة (اسم - فعل)، وتوضع في جملة مناسبة.

ومن ثمَّ ترسم خريطة للكلمة بحيث تتضمن أربعة أشياء هي:

- المعنى.
- الضد.
- النوع.
- جملة توضح معنى الكلمة.

ولذلك فإنه عندما يتعذر أن يكون للكلمة ضد، فلا يمكن استخدام خريطة الكلمة.

وفيما يأتي مثال لخريطة الكلمة مكتملة، ثم يُطلَب بعد ذلك من المتعلِّم أن يملأ هذه الخريطة لكلمات وردت في نص مسموع أو مقروء.



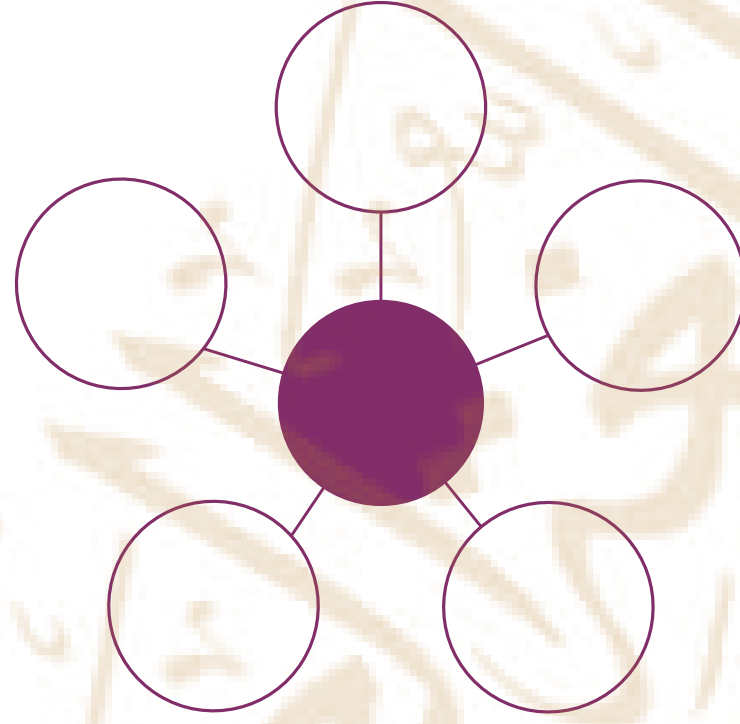
ومن الممكن أيضاً استخدام هذه الخريطة، من خلال كتابة بعض البيانات خطأ، ويُطلَب من المتعلِّمين تصويب الخطأ.

• توظيف (خريطة التفكير) في القياس والتقويم اللغوي:

قدّم ديفيد هيرل (David Hyerle) ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصريّة كأدوات يستخدمها المعلم لتقديم المعلومات والدروس، ولكل شكل أو خريطة من هذه الخرائط هدف محدّد، ويمكن بعد الشرح أن تستخدم هذه الخرائط بوصفها أداة للتقويم اللغويّ، وذلك كما يأتي:

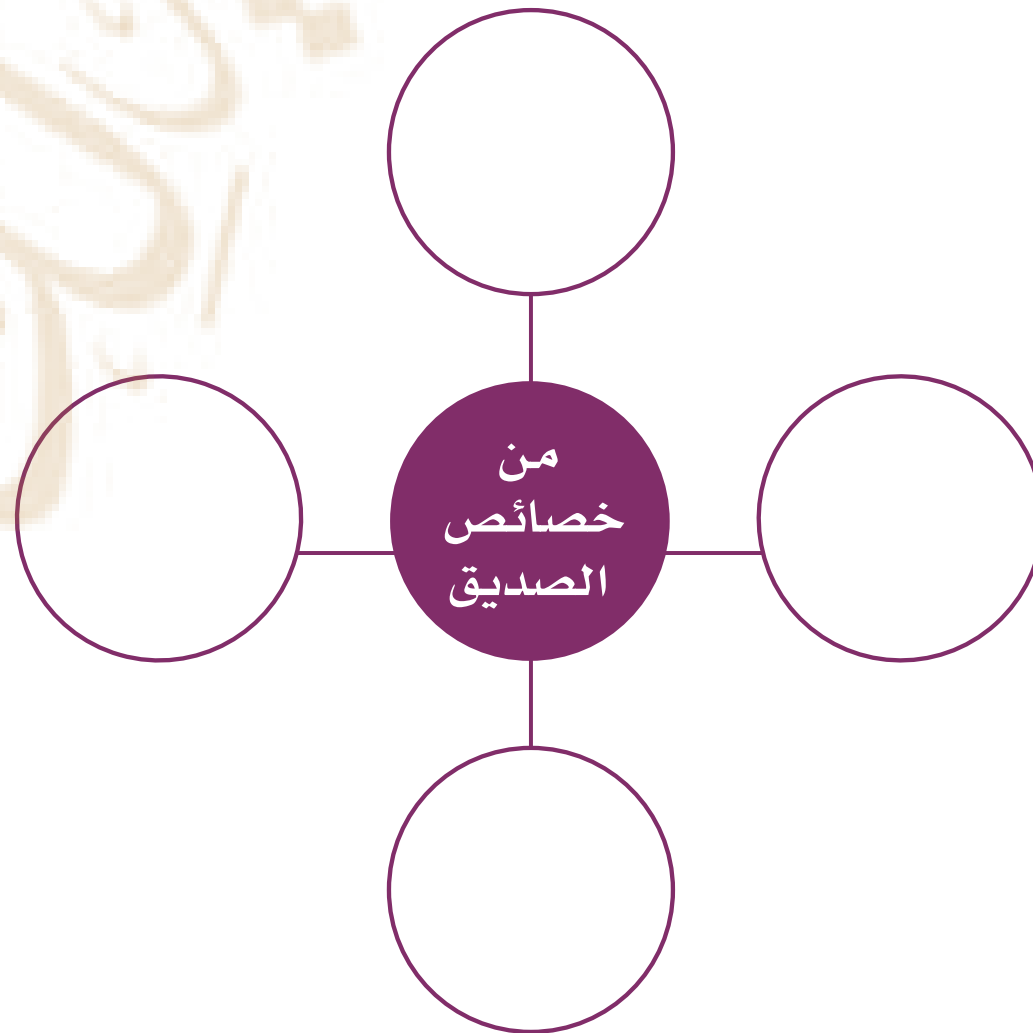
1. خريطة الفقاعة:

تستخدم لوصف الخصائص، أو الميزات، أو الأنواع، وما شابه ذلك، حيث يكتب في الدائرة المركزية الشيء المطلوب ذكر خصائصه أو ميزاته أو أنواعه أو ما يرتبط به... إلخ، وتكتب في الدوائر الفرعية (المحيطة بالدائرة المركزية) أهم الخصائص أو الميزات أو الأنواع... إلخ لهذا الشيء أو الكلمة..



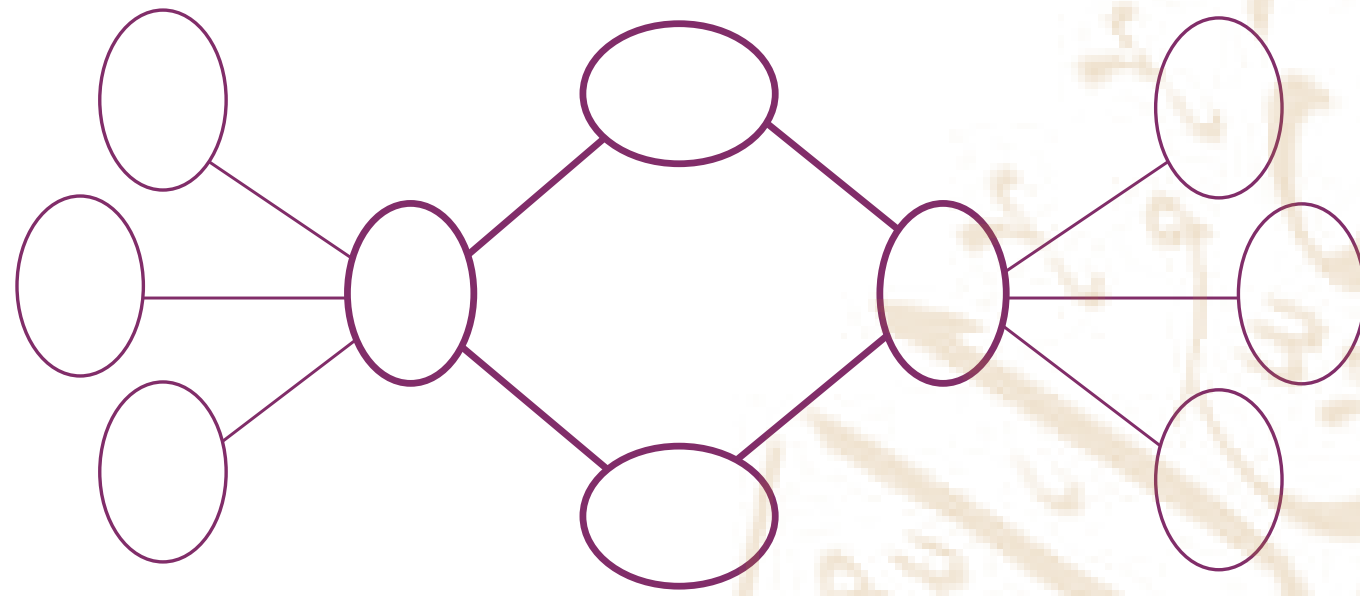
ويمكن توظيف هذه الخريطة في التقويم اللغويّ كما يأتي:

بعد الانتهاء من تدريس نصّ قرائيّ موضوعه عن (الصديق) من الممكن أن ترسم الخريطة الآتية:

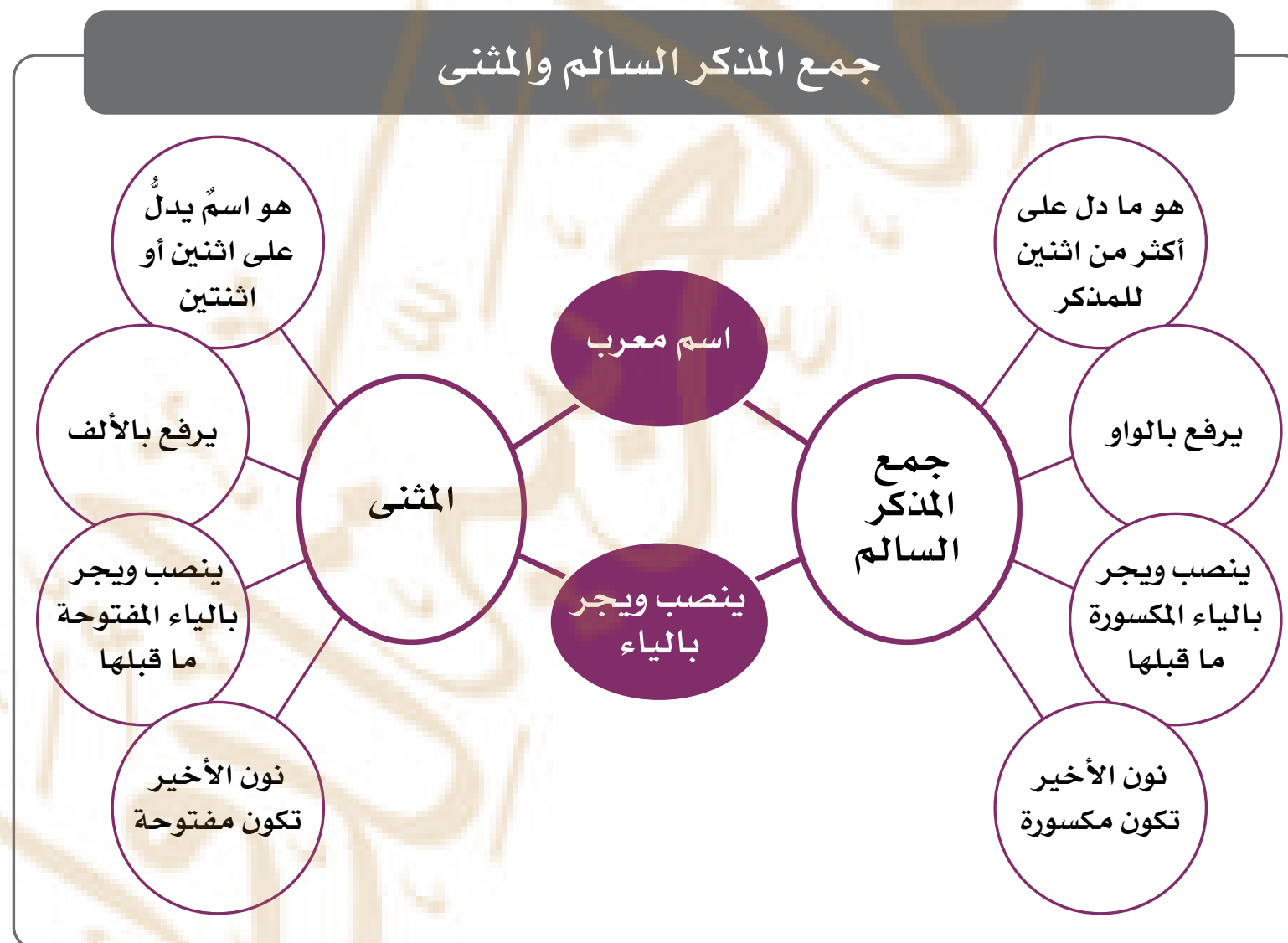


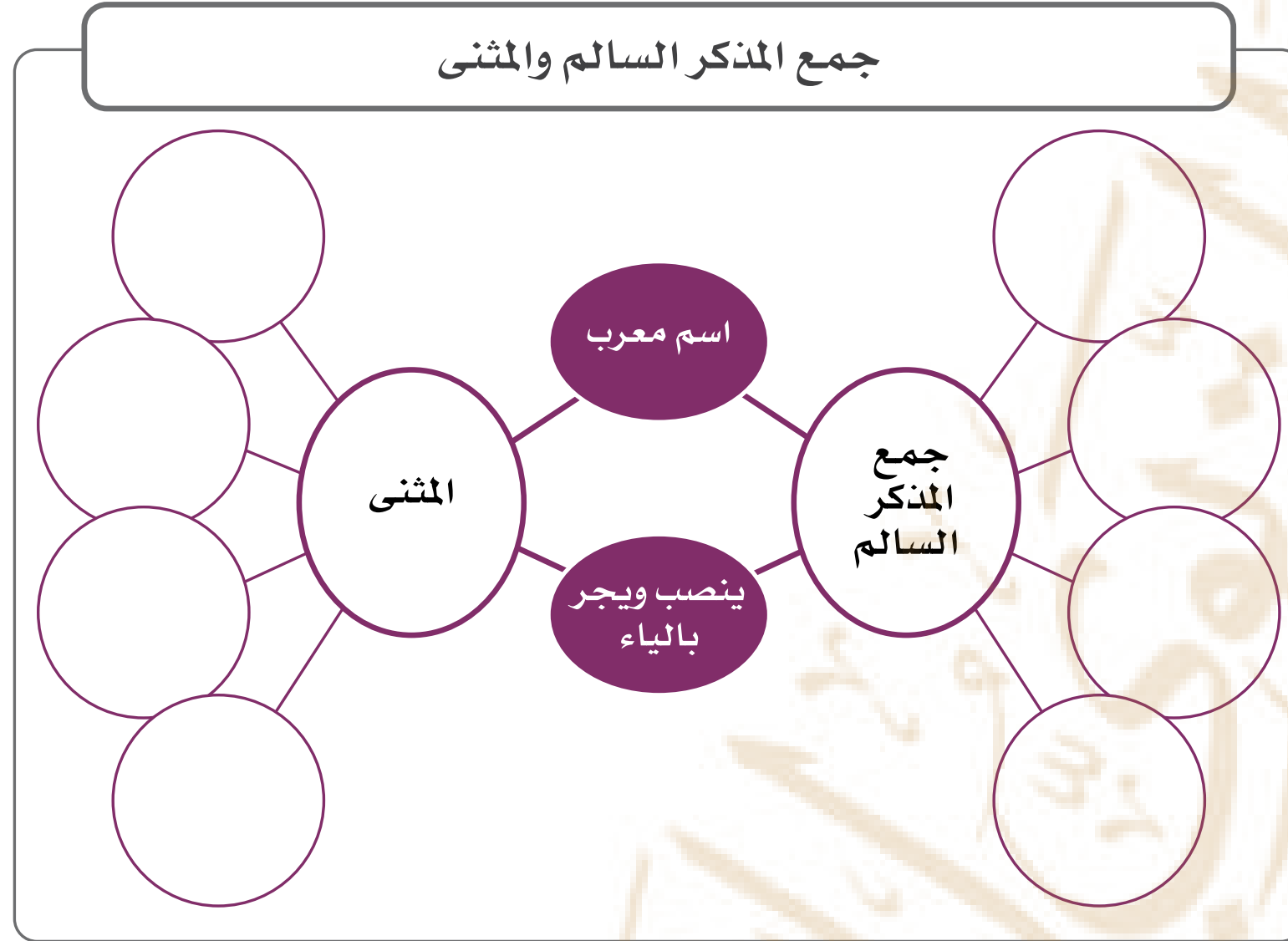
2. خريطة الفقاكات المزدوجة:

تستخدم في المقارنات، وبيان المتناقضات، والمتشابهات بين شيئين أو موضوعين، حيث يُكْتَب كل منهما في دائرة مركزيّة، وخارج كل دائرة تُكْتَب خصائص كل منهما في دوائر محيطيّة، والخصائص المتشابهة تُوصَل بالدائرتين المركزيّتين بينما توصل الخصائص المختلفة فقط بالدائرة المركزيّة الخاصة بها.



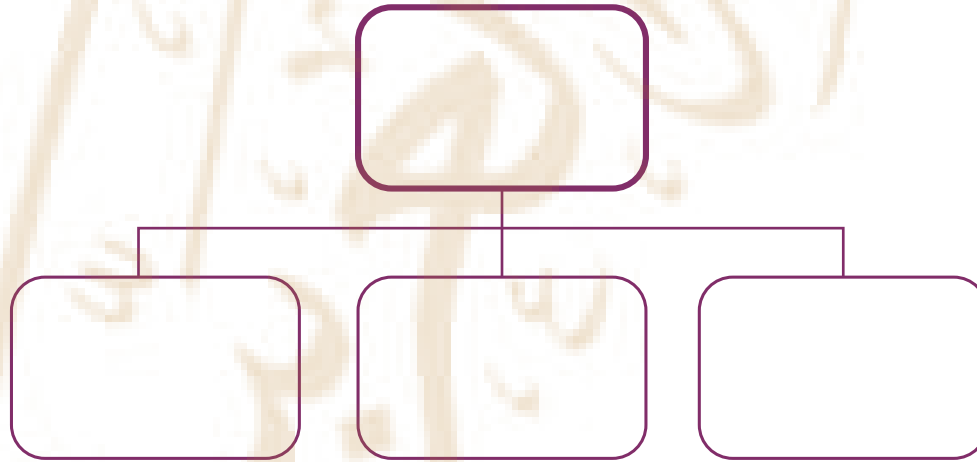
ويمكن توظيف هذه الخريطة في التقويم اللُّغويّ كما يأتي:

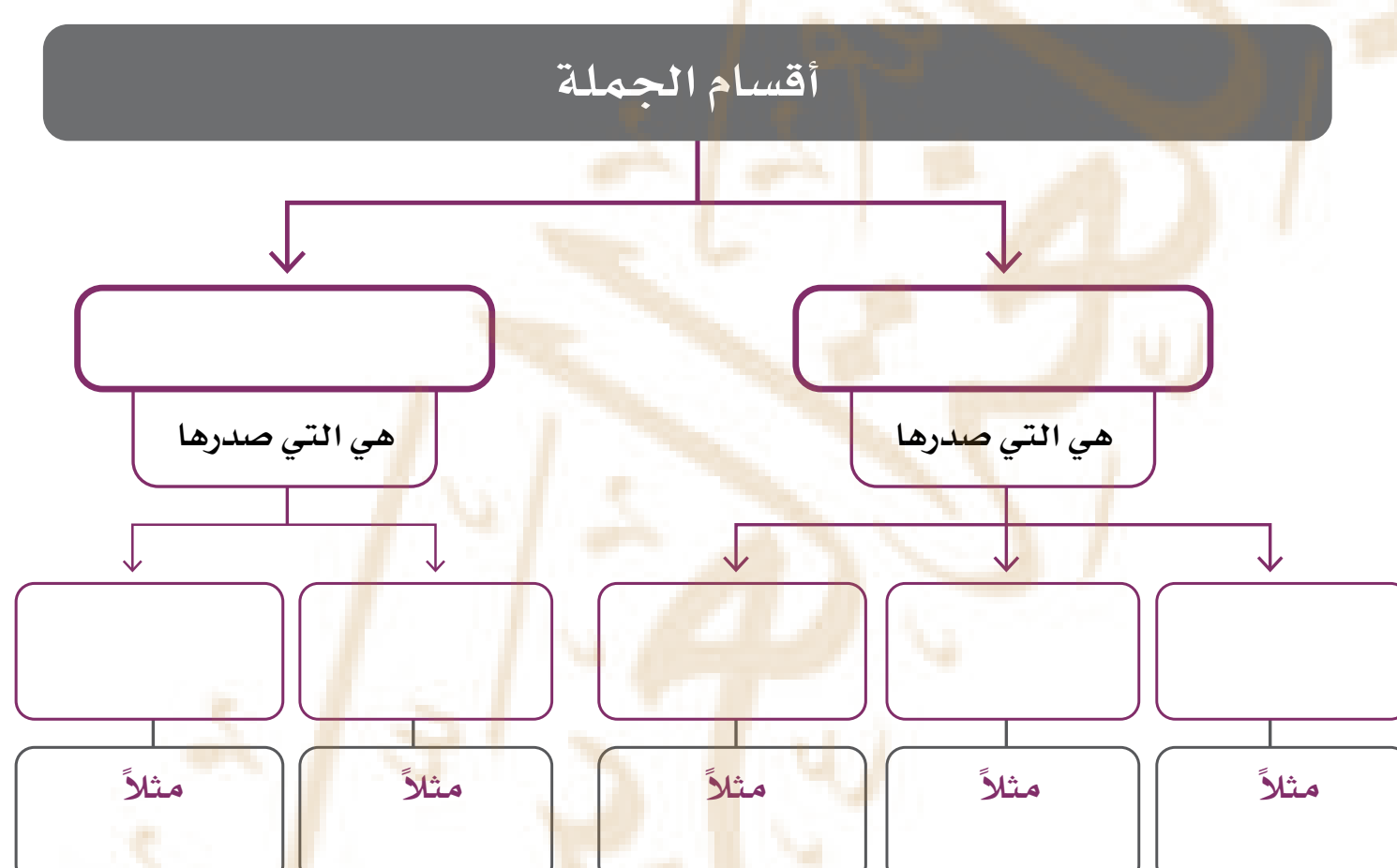
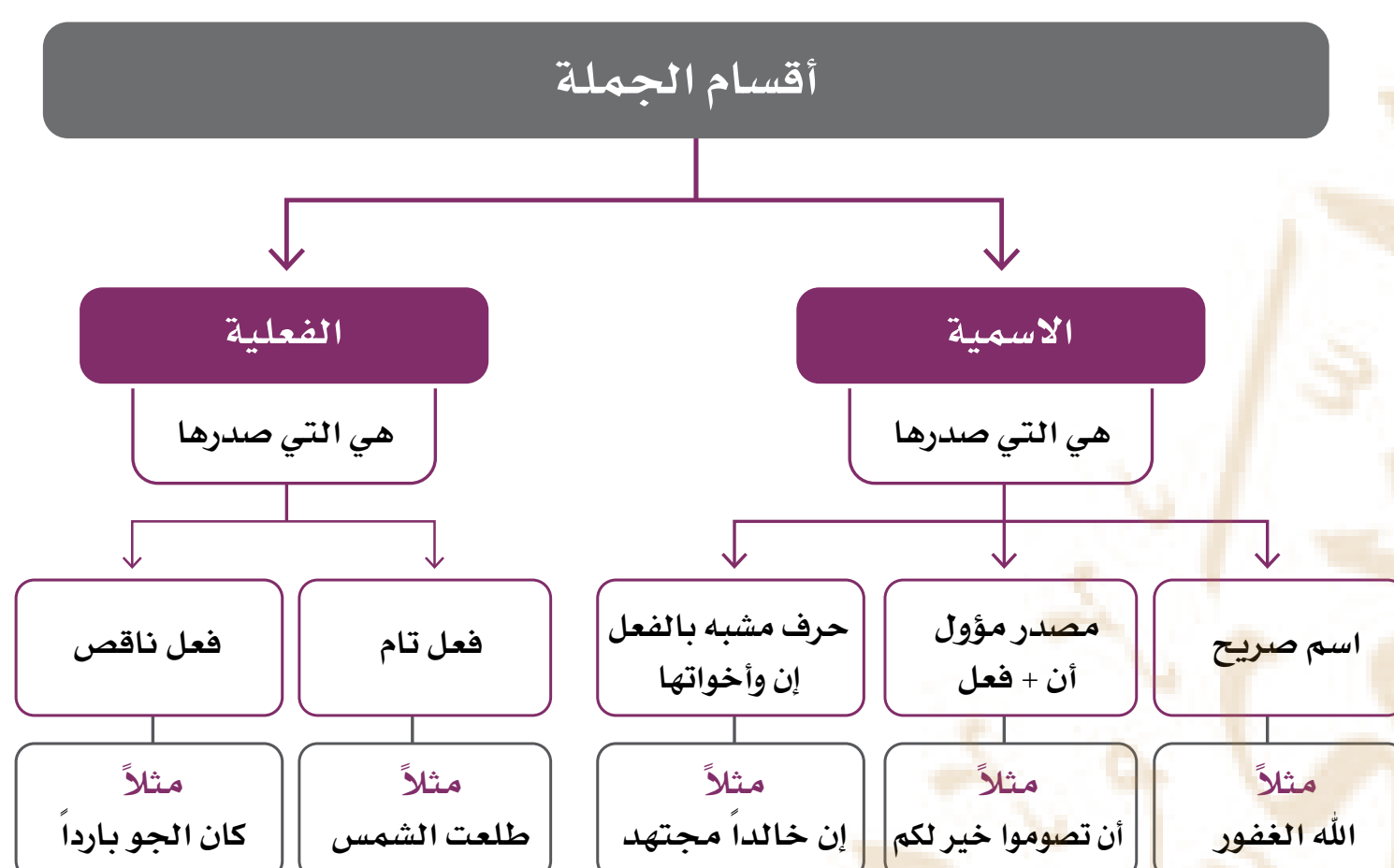




3. خريطة الشجرة:

تُستخدَم للتقسيم، والتصنيف، حيث يتم تصنيف الأشياء، والأفكار في مجموعات من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية.

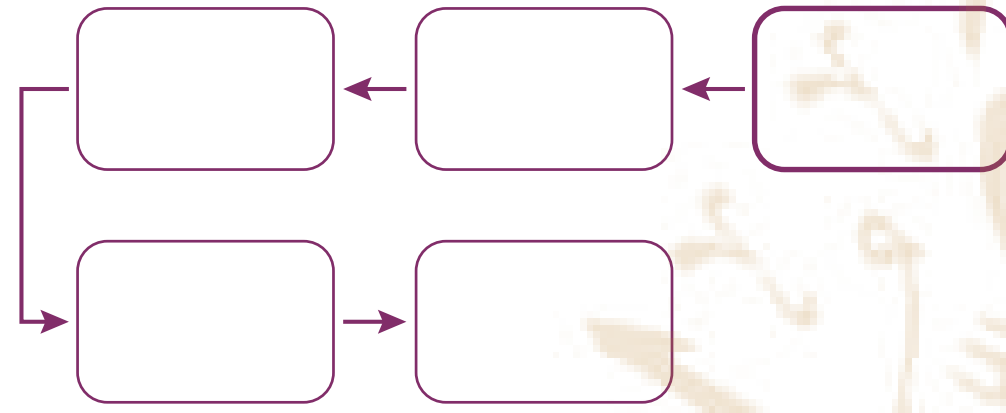




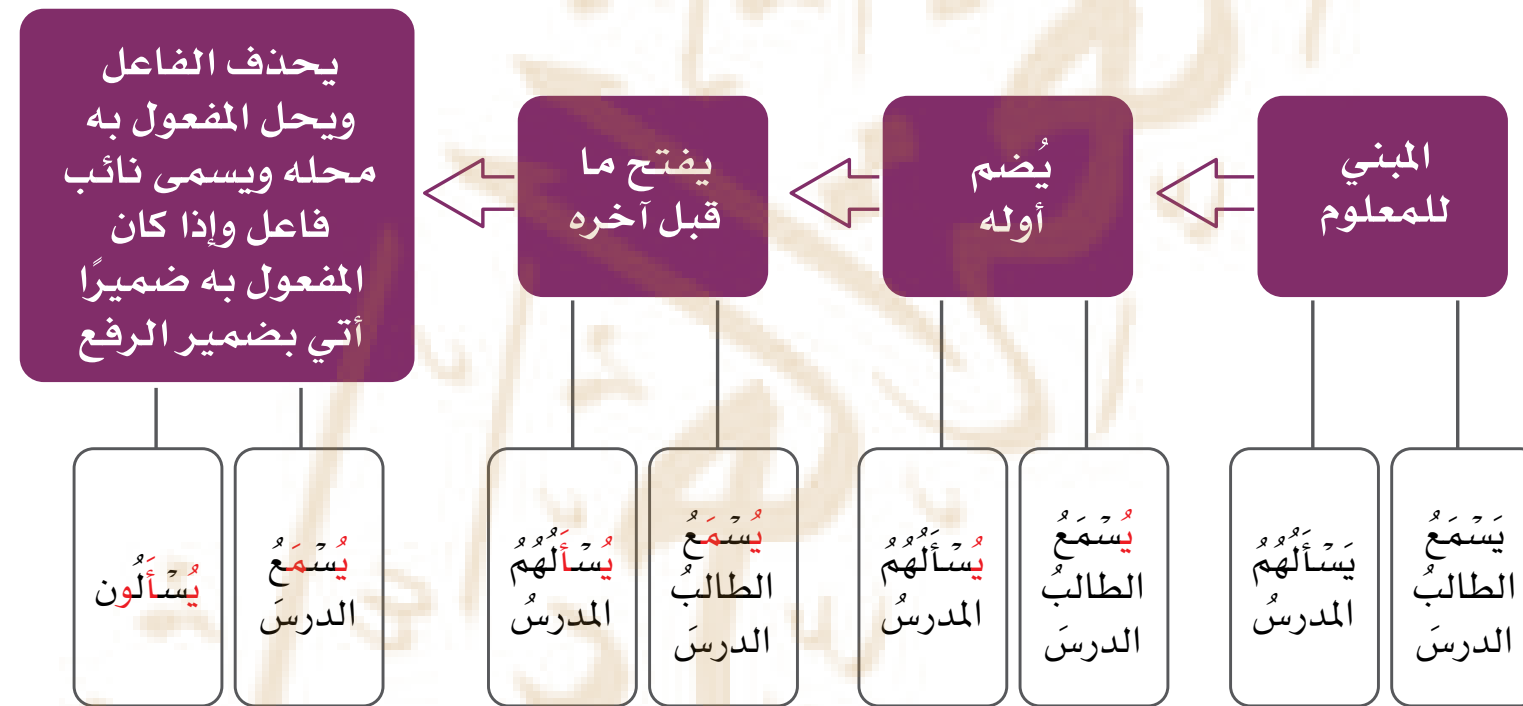
4. الخرائط التدفُّقية:

تُستخدَم لشرح نظام أو ترتيب الأحداث؛ إذ تُعبِّر عن عمليات متسلسلة ومنظمة، وتحدد العلاقات بين المراحل الأولى، والمراحل التالية للأحداث.

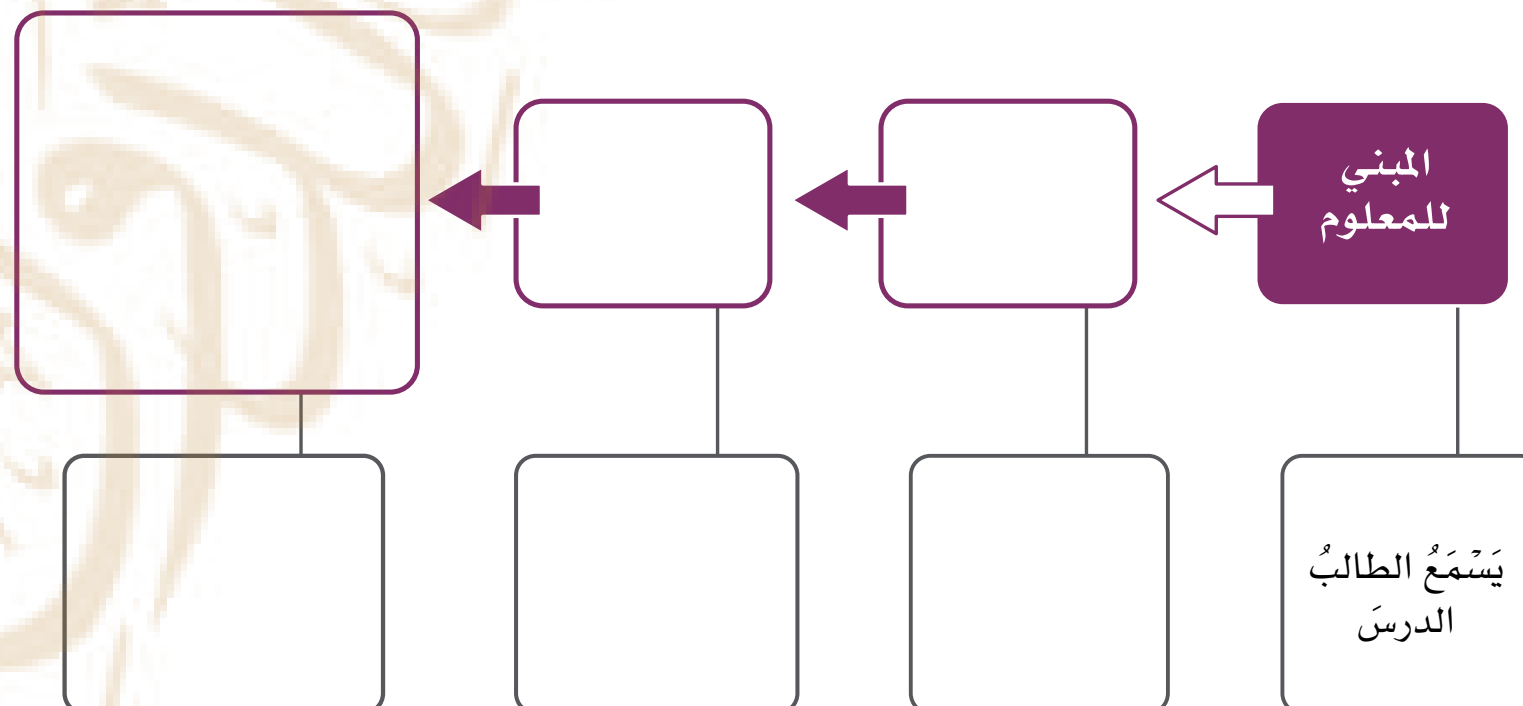
وهي تتكون من مجموعة من المستطيلات المتتالية، يوضع اسم الحدث أو الموضوع في المستطيل الأول، ثم توضع الأحداث المتتالية بشكلٍ منطقيٍّ ومنظمٍ في المستطيلات التالية.



كيف نبني الفعل المضارع للمجهول؟



كيف نبني الفعل المضارع للمجهول؟



مقترحات لتنمية مهارات اللغة وعناصرها:

لتنمية المهارات اللغوية فهناك عدة مقترحات عامة، أهمها:

- قراءة نصوص أصيلة باللغة العربية، مثل: الصحف، ولوحات الإعلانات، والقصص العربية البسيطة... إلخ.
- الاستماع إلى نصوص عربية أصيلة، مثل: الأفلام العربية القصيرة.
- تسجيل مواقف تحدث عبر إحدى وسائل التسجيل، والاستماع إليها، وتحسين التحدث بصفة مستمرة.
- التدريب على كتابة موضوعات باللغة العربية، ومراجعتها وتحسينها.
- الاستفادة من برمجيات تعليم اللغة العربية، والمواقع الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت، وكذلك تطبيقات الأجهزة الذكية.
- الحرص على ممارسة اللغة العربية (استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً) خارج الصف.
- وفيما يتعلق بتنمية مهارة الاستماع، فيمكن اتباع ما يأتي:
- تعويد أذن المتعلمين على الاستماع إلى اللغة العربية من خلال كثرة الاستماع إلى نصوص عربية، داخل الصف وخارجه.
- البدء بالاستماع إلى نصوص ليست سريعةً، ثم التدرج في سرعة النصوص.
- يُفضّل الاستماع في البداية إلى مقاطع صوتية فقط، وليست مقاطع فيديو.
- التدريب على فهم المسموع ذاتيًا، من خلال توجيه أسئلة حول ما سمعت والإجابة عنها.
- الاطلاع على بعض اختبارات مهارات الاستماع المتاحة في بعض برامج أو مواقع تعليم اللغة العربية والإجابة عنها.
- وفيما يتعلق بتنمية مهارة التحدث، فيمكن اتباع ما يأتي:
- الاستماع إلى متحدثين لبقين.
- تنمية المفردات العربية، وما يرتبط بها من معرفة قواعد النحو.
- التدريب المستمر على مهارات التحدث، وممارسة التحدث باللغة العربية.
- استخدام إستراتيجيات تحدث فاعلة.
- تسجيل المتعلم لتحدثه باللغة العربية، ليعرف نقاط القوة فيه لتدعيمها، ونقاط الضعف لتجنبها.

ويراعى عند التعامل مع المفردات العربية وتقديمها للمتعلمين ما يأتي:

- التدرج في تقديم عدد المفردات مثلاً في الدرس الأول ثلاث مفردات، ثم يزيد العدد شيئاً فشيئاً.
- البدء بالكلمات الشائعة على غيرها.
- البدء بالمفردات القصيرة قبل الطويلة.
- البدء بالمفردات المحسوسة قبل المفردات المجردة.
- البدء بالمفردات المكوّنة من حروف يسهل نطقها على غيرها.
- البدء بالمفردات التي يتماثل نطقها مع كتابتها على غيرها.
- البدء بالمفردات التي يسهل تدريسها على غيرها.
- تكرار المفردات اللغوية بشكل يسمح بتثبيتها لدى المتعلمين.
- مراعاة ضبط المفردات بالشكل خاصة في المستوى الأول (الابتدائي).
- ضبط المفردات التي تتشابه في الرسم ويختلف تشكيلها (مثل: الجنة - الجنة - الجنة).
- الاهتمام ببيان معنى المفردات من خلال السياق.
- تكرار المفردات الجديد عن طريق وضعها في جمل مفيدة بصورة متوازنة.
- تعليم الصيغة الصوتية والكتابية للمفردة (نطقها وكتابتها).
- الاهتمام بوضع سياق لغوي مناسب لمستوى المتعلمين يوضح استخدامات المفردة؛ خاصة المفردات التي لها أكثر من معنى؛ مثل: (عين - قلب - باب... إلخ).
- التنويع في التدريبات اللغوية الخاصة بالمفردات، مثل: تدريبات استخدام كلمة عوضاً عن أخرى، وملء الفراغات بالمفردة المناسبة، واستخدام مفردة واحدة في سياقات لتبين معانيها المختلفة وفقاً للمستوى اللغوي للمتعلمين.
- التنويع في الأنشطة اللغوية التي تنمي الثروة اللغوية لدى المتعلمين حسب مستواهم اللغوي.
- إعداد قاموس لغوي بالمفردات المضمنة في الدروس المقدمة للمتعلمين.

بالإضافة إلى ما سبق فإنه من المهم أن يعمل المعلم على تعزيز دافعية المتعلمين للتعلم، وهناك عدة إجراءات تُمكن معلم اللغة العربية من استثارة المتعلمين نحو اللغة العربية وتعلمها، من أهمّها:

- توضيح أهداف تعليم كل درس لغويّ قبل عرضه.
- التنويع في الأنشطة اللغويّة التي ينفذها المتعلمون، سواء الفردية أم الشائبة أم الجماعيّة.
- تكليف المتعلمين ببعض الأنشطة المصاحبة (غير الصّفّيّة) التي تساعد على توظيف اللغة بشكل مناسب.
- إثارة روح التنافس المحمود بين المتعلمين.
- توظيف ميول المتعلمين اللغويّة في الدرس اللغويّ.
- استخدام الطرائف من خلال سرّد بعض القصص المناسبة للمستوى اللغويّ للمتعلمين.
- صياغة الدرس اللغويّ في صورة مشكلات تحتاج إلى حل.
- ربّط الدرس اللغويّ بواقع المتعلمين وخبراتهم اللغويّة.
- تركيز الانتباه على النقاط المهمة في كل درس، وأهميتها في التواصل اللغويّ الفعّال.
- استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في الدرس اللغويّ.
- تحرّك المعلم بشكل مناسب بين المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على تقييم بعض أجزاء الدرس اللغويّ لزملائهم (بمساعدة المعلم أو بدون مساعدته).
- توظيف التغذية الراجعة أولاً بأول في الدرس اللغويّ.
- استخدام عبارات الشكر والثناء والتشجيع اللفظيّ بشكل مناسب.
- الابتعاد عن التهكم أو السخرية من الطلاب الضّعاف لغويّاً.
- استثارة التشويق وحُبّ الاستطلاع لدى المتعلمين.
- طرح بعض الأسئلة في مواضع مختلفة من الدرس اللغويّ.
- التنويع في إستراتيجيّات التدريس التي يستخدمها معلم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.
- استخدام المباريات اللغويّة بشكل مناسب.
- توفير الراحة النفسيّة والجسميّة عند التعلم اللغويّ.

5

الفصل الخامس

تدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة
للناطقين بِلُغاتٍ أُخرى

الفصل الخامس

تدريب مُعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى

مما تجدر الإشارة إليه أن التدريب في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى لا يقتصر فقط على المعلم؛ حيث إنّه من الضروري أن يشمل كلّ مَنْ له علاقة بالمجال: بدءًا من المتعلّم وما يتطلبه من تدريبات لغويّة في أثناء تعلّمه حتى ينمو مستواه اللّغويّ ويتطوّر إلى ما يصبو إليه وفقًا للمستويات اللّغويّة التي اعتمدها الإطار، ومرورًا بالمعلّم الذي يُمثّل العنصر البشري الثاني من عناصر منظومة تعليم اللغة، بالإضافة إلى مَنْ يقومون بالأعمال الإداريّة المساندة مثل الإداريين، والفنيين، والموجهين، والمشرفين... إلخ.

وقد سبق الحديث عن التدريب اللّغويّ للمتعلّمين في هذا الإطار عند الحديث عن معايير التدريبات والأنشطة اللّغويّة، أما هذا الفصل فإنّه يركّز -بشكلٍ واضحٍ وصريحٍ- على تدريب مُعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى؛ نظرًا لِمَا لهم من دور مهمّ في نجاح العمليّة التعليميّة.

حيث يؤدّي المعلم دورًا مهمًّا في منظومة التدريس؛ إذ إنّه منوط به أن يحقق نواتج التعلّم المستهدفة في جوانبها المختلفة: المعرفيّة، والمهاريّة، والوجدانيّة لدى المتعلّمين، خاصّةً في هذا العصر الذي تعددت فيه الروافد التي يمكن أن تُسهم -بصورة مباشرة أو غير مباشرة- في تكوين شخصيّة المتعلّم، بل لم يُعد تأثير هذه الروافد خارج قاعات التعلّم فقط، بل أصبح منها ما يدخل مع المتعلّم إلى القاعات؛ فأجهزة التعلّم الذكيّة، والأجهزة النّقالة المزوّدة بها بعض المؤسّسات، أو التي يصطحبها المتعلّم إلى داخل المؤسّسات التعليميّة، إن لم يُحسن استثمارها وتوظيفها في التعلّم فستكون نتيجتها عكسيّة.

وهذا يتطلب أن يتوافر في المعلم عددٌ من معايير الأداء، بحيث يتمكّن من التعامل مع المتعلّمين بطريقة تجعلهم:

- يُقبِلون على التعلّم، ومؤسّساته.
- يُحقّقون نواتج التعلّم المطلوبة منهم في مجالاتها المختلفة.
- يمتلكون مهارات التفكير اللازمة لهم.
- يعرفون كيف يتعلّمون؟
- يتعاملون مع المحتوى الورقي والإلكتروني بكفاءة.

● يُطَبِّقُونَ ما يتعلمونه في الحياة بطريقة سهلة.

● يَنْتُقُونَ في نتائجهم التي حصلوا عليها.

ولمّا كان الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو للناطقين بلغات أخرى يتمثل في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وعناصرها (الأصوات، المفردات، التراكيب)، بما يُحقّق التواصل الفاعل وفقاً لأغراض المتعلّمين واحتياجاتهم ودوافعهم، فإنّ عبء تحقيق هذا الهدف يقع - بشكل كبير - على المعلم بوصفه المخطّط، والمنفّذ، والموجّه، والميسّر، والمقوم لعملية تعليم اللغة.

فمثلاً، قد تكون مقرّرات تعليم اللغة العربية مُعدّة إعداداً مميّزاً، ولا يوجد المعلم الكفاء الذي يستطيع نقل المعارف والمهارات والقيم المُضمّنة في هذه المقرّرات إلى المتعلّم بحيث يُمكنه من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية، وما يرتبط بها من استخدام اللغة العربية في القراءة، والاطلاع على العلوم الأخرى، وفي مختلف المجتمعات المحلية التي يُطلَبُ منه استخدام اللغة العربية فيها (الحديبي، 2017، 5).

لذلك فإن «التحديد الدقيق للمهارات اللازمة لمعلم اللغة بوصفها لغة ثانية، وأشكال الأداء المختلفة التي ينبغي أن يقوم بها في الفصل أمر ضروري» (طعيمة، 1999، 21)؛ حيث إن معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى له أهمية خاصّة؛ فهو حلقة الوصل بين اللغة العربية بثقافتها وقيّمها، وأفراد كثيرين في مختلف دول العالم؛ ومن ثمّ فهو في حاجة إلى أن يمتلك الأطر العامّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حتى يسهّل عليه تعليم هذه الفئة بصورة جيدة (الحديبي، 2016، 11).

بناءً على هذا يمكن القول: إنّ معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أحوج ما يكون - أكثر من غيره من المعلّمين - إلى مُواكبة كل جديد في مجال تعليم اللغات الأجنبية، والتمكّن من الكفايات والمهارات اللازمة والضرورية التي تؤهله للقيام بدوره المحوري على أكمل وجه، لمواكبة المستجدّات، وتذليل العقبات؛ بغية تطوير عمليّة التعليم للوصول إلى أعلى مردود ممكن. (العكايشي، 2016، 402: 403).

ويمكن تنمية أداء معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يتمكّن من نقل المعارف والمهارات والوجدانيّات إلى المتعلّم، وتنفيذ ما يُسند إليه من أعمال أخرى بصورة دقيقة، إمّا في أثناء الإعداد التكامليّ، أو الإعداد التتابعيّ، أو في أثناء العمل⁽¹⁾.

(1) الإعداد التكاملي يحدث عندما يقدم للمعلم مقررات في علوم اللغة ومقررات في علوم التربية ومقررات ثقافية بحيث يتمكن من تخصصه، وكيفية تدريسه للمتعلّمين بشكل متوازن، أما الإعداد التتابعي فيحدث عندما يدرس الفرد تخصصاً معيناً (اللغة العربية مثلاً) وبعدد ينتهي من دراسته ويتخرج يلتحق بدراسة أخرى تقدم له خبرات في التربية والتعليم تساهم في تنمية مهاراته في تدريس هذا التخصص.

وتنمية الأداء المهني للمعلّم في أثناء العمل (الخدمة) تأخذ أشكالاً متعددة، وتأتي البرامج والدورات التدريبية في مقدمتها؛ حيث إنّها تُبنى على عدة أمور؛ أهمها: تحديد الاحتياجات التدريبية، أو تحديد متطلبات العمل بحيث يتم رصد ما يجب أن يعرفه ويكون قادراً على أدائه، أو الجمع بين الاحتياجات والمتطلبات.

ومما يؤكد أهمية البرامج التدريبية في التنمية المهنية لمعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، ما أشار إليه رتشارد، وفيريل (2016، 33) من أن المعلمين يستمرون في التدريس لبعض الوقت، وتصبح معرفتهم ومهاراتهم قديمة أحياناً، أو قد لا يكون هناك تناسب بين معرفة المعلم ومهاراته، وبين ما تحتاج إلى بيئة العمل، فقد يضطر المعلم أو المعلمة إلى تولي مهام أكثر صعوبة، في حين أنّه لم يتلقَ فيها تدريباً رسمياً، مثل إعداد اختبارات القبول، أو الإشراف عليها، أو قد يضطر -نتيجة التغيرات الطارئة في هيئة التدريس- إلى تولي مهام لم تكن جزءاً من مهامه سابقاً، أو قد يغادر المدرسة أحد كبار أعضاء هيئة التدريس، فيملاً فراغه في التدريس آخرون، وليس لأحد منهم تخصص في ذلك المجال، وتصبح المؤهلات قديمة بسرعة؛ نتيجة التغيرات الطارئة في المجال.

كما أن مُعلّمي اللغة يتم تقويم أدائهم من قِبَل كثيرين مثل المدير، ورئيس القسم، والمعلّم الأول، ومدير البرنامج، أو أي شخص في موضع السلطة في التسلسل الهرمي للبرنامج، كما يتم تقويمهم أيضاً من قِبَل الطلاب وأولياء الأمور، وأصحاب العمل بالنسبة للطلبة الراشدين. (بيلي، 2015، 296).

كما أنّه من الضروري في تدريس اللغة أن يوفر المعلم خبرات تعلّم للمُتعلّمين، ويجعل التعلّم ذا معنى. (Scarinom & Liddicoatm, 2009,5)؛ لذلك فإنّه من المهم أن يمتلك معلم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى معايير ومؤشرات أداء مهنيّة تمكّنه من تخطيط التعليم، وتنفيذه، وتوجيهه، وتيسيره، وتقويمه على أكمل وجه، خاصّة مع ندرة الجهات التي تقوم بإعداد معلم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى إعداداً تكاملياً أو تتابعياً، بالإضافة إلى أن هناك نقصاً في أعداد مُعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، بما يغطّي الإقبال الكبير على تعلّمها في مختلف دول العالم.

والنقص في أعداد مُعلّمي اللغة الأجنبية ليس مقصوراً على تعليم اللغة العربيّة فقط، بل يُعدّ مشكلةً عامّة؛ حيث أشار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إلى وجود نقص في مُعلّمي اللغة سواء الموجودون في أثناء الخدمة أم المتوقع أن يعملوا (American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web)، وهذا ما أكدته دراسة سوانسون (Swanson, 2013,5).

ومن ثم فإن مُعلّمي اللُّغة الأجنبيّة في حاجة إلى تنمية أدائهم المهنيّ من خلال تقديم برامج تدريبية يُراعى فيها أن تُصمّم بما يتوافق مع التوجّهات الحديثة التي تلبيّ متطلبات الجودة والاعتماد، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة من أنّه يدعم الجودة العالية في التطوير المهنيّ للمعلّمين ذوي الخبرة، وتقديم خدمات التوجيه والإرشاد للمعلّمين الجُدّد (American Council on The Teaching of Foreign Languages, 2012-B, Web, "ACTFL")، وهذا يتفق مع ما تشير إليه بيلى (2015، 348) من أن معلم اللُّغة كي يتوصل إلى التدريس الفعّال والمفيد، فإنّ ذلك يتطلّب وقتًا والتزامًا، كما يتطلب الجودة في التدريب والإعداد قبل العمل بالتدريس وفي أثائه.

وتؤدّي البرامج التدريبية دورًا مهمًّا في التنمية المهنية للأفراد والجماعات، خاصّةً إذا أُحسن التخطيط لها، وتصميمها، وتنفيذها، وفقًا لـ:

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

لذلك فإن إعداد البرامج التدريبية أمر ليس بالسهل؛ حيث إنّهُ يتطلّب توفير معايير لإعدادها، وتنفيذها، وتقويمها؛ لتحقيق الهدف منها.

ومما يزيد من ضرورة تصميم البرامج التدريبية على ضوء معايير محدّدة بدقّة، الدلائل من الواقع التي تشير إلى ضعف البرامج التدريبية المقدّمة للمعلّمين، وأن المعلّمين لا يهتمون كثيرًا بحضور هذه البرامج التدريبية أو يحضرونها وهم كارهون لعدة أسباب، منها: شعورهم أنّها مفروضة عليهم للترقي الوظيفي، أو أنهم يحضرون البرامج التدريبية للحصول على شهادة للتقدم لوظيفة، أو أن هذه البرامج لم تُبنَ على ضوء احتياجاتهم الفعلية، أو ضعف المحتوى العلميّ المقدّم فيها، أو غلبة الجانب النظريّ على الجانب التطبيقيّ.

وفي مجال تعليم اللغات الأجنبيّة، من الضروري أن يكون معلّمو اللُّغة الأجنبيّة مدرّبين وقادرين على التواصّل بنجاح من أجل مساعدة متعلّمي اللُّغة ليس فقط على اكتساب المعلومات النّحويّة والمفردات الجديدة، ولكن أيضًا ليكونوا قادرين على التواصّل بطريقة تربط بين اللُّغة الهدف والثقافات الأخرى، وكذلك التخصّصات، والمجتمعات المحليّة عن طريق إجراء مقارنات بين اللُّغة الأمّ للمتعلّم، واللُّغة الهدف (Swanson, 2015, 150)، وهذا يتوافق مع المعايير التي قدّمها المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة في العام (1996) التي تتمثّل في خمسة مجالات رئيسة، تُعدّ هيكلًا عامًّا لتعليم اللُّغة الأجنبيّة وتعلّمها، وهي: التواصّل، والثقافات، والاتصالات،

والمجتمعات المحليّة، والمقارنات (American Council On The Teaching of Foreign Language, 1996, "ACTFL")، وهذه المعايير تم تطويرها في العام (2012م) في شكل أُطر عامّة للتمكن اللُّغويّ في كل مهارة من مهارات اللُّغة وَفَقًا للترتيب الآتي: التحدُّث والكتابة، والاستماع، والقراءة (American Council On The Teaching of Foreign Language "ACTFL", 2012-A).

من هنا تتأكد أهميّة تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، حتى وإن تم إعدادهم إعدادًا جيّدًا؛ حيث يشير مفهوم التدريب إلى مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحسين المعارف والقدرات المهنيّة، مع الأخذ في الاعتبار دائمًا إمكانية تطبيقها في العمل (رضا، 2003، 15)، مع التركيز على الجوانب المهاريّة والأدائيّة أكثر من الجوانب المعرفيّة.

لذلك أشارت المفوضية الأوروبيّة (European Commission, 2015, 79) إلى أن المعلّمين الذين يقدمون الدعم اللُّغويّ يجب أن يتم تأهيلهم وتدريبهم بشكلٍ خاصٍّ في اكتساب اللُّغة الثانية بما يتوافق مع المداخل التي يتم تنفيذها عمليًّا في أثناء التدريس؛ حيث إنّ كثيرًا من مُعلّمي اللُّغة الثانية بحاجة إلى التدريب على تدريس المتعلّمين ليس فقط اللُّغة، بل أيضًا على فَهْم قِيَم التنوع من خلال دَمَج التنوع الثقافيّ في أثناء عمليّة التدريس.

كما أوصى المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة بتزويد المسؤولين عن متابعة المعلّمين الجُدُّ بالمتطلّبات اللازمة للتطوير المهنيّ المستمر؛ لتدريب المعلّمين عليها في أثناء الخدمة (American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web).

وَمِنْ ثَمَّ فإن معلم اللُّغة العربيّة للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى في حاجة إلى تنمية أدائه المهنيّ، من خلال البرامج التدريبيّة؛ لعدة أسباب، من أهمّها:

○ الضَّعْف في بعض مُكوّنات برامج إعداد معلم اللُّغة العربيّة للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، كما أشارت لذلك عدّة دراسات.

○ مُواكبة التطورات التي تحدّث في مجال تعليم اللغات الأجنبيّة، خاصّة تعليم اللُّغة الإنجليزيّة للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، التي تشهد تطوُّرًا كبيرًا في كثير من مجالاتها، ومنها برامج إعداد مُعلّميها.

○ تغطية جوانب القصور في أداء كثير من المعلّمين الذين لم يتم إعدادهم وتأهيلهم في برامج خاصّة بإعداد مُعلّمي اللُّغة العربيّة للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، خاصّة في الدول التي تشهد إقبالًا كبيرًا على تعلُّم اللُّغة العربيّة مثل جامبيا، ونيجيريا، والسنغال، وتركيا، وإندونيسيا، وماليزيا، بل وفي أمريكا، وبريطانيا.

○ معالجة بعض أوجه القصور في الكتاب التعليميّ؛ حيث إنّ المعلم الجيد يُمكنه استخدام الإستراتيجيّات والطرائق التي تُعوّض النقص في بعض مُكوّنات الموقف التعليميّ.

○ تلبية متطلّبات بعض الوظائف التي تشترط حصول المتقدم لها على دورات تدريبية.

○ مُواكبة متطلّبات بعض جهات الاعتماد التي تضع من بين معاييرها لاعتماد المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلم ما يخص التنمية المهنية المستمرة لمُسوّبيها. بناءً على ذلك فإنّه من المهم أن يمتلك المعلم عددًا من المعارف والمهارات والقيّم التي ينبغي أن تجعله قادرًا على أداء المطلوب منه أداءً دقيقًا.

وكي ينجح المعلم في أداء عمله، فإن هناك ثلاثة أمور توضع في الاعتبار:

- المستويات المعيارية التي ينبغي أن يتمكن منها معلّمو اللغة العربية للناطقين بلُغات أخرى.

- الاحتياجات التدريبية لمُعَلّمي اللغة العربية للناطقين بلُغات أخرى.

- المستويات المعيارية لجودة بناء برامج تدريب مُعَلّمي اللغة العربية للناطقين بلُغات أخرى.

حيث إنّ المستويات المعيارية للمُعَلّم تُحدّد ما ينبغي أن يتوافر لديه ويكون قادرًا على أدائه، والاحتياجات التدريبية تُحدّد ما يتطلبه العمل عند ممارسة المعلم للعمل في الميدان، بالإضافة إلى ما يستجدّ من تطوّرات علميّة وعَمليّة في المجال، كما أن تنمية هذه المستويات، وتلبية تلك الاحتياجات لن تحدّث بالصورة المأمولة إلا إذا أُعدّت هذه الدُّورات وقُدّمت بشكل عمليّ مرتّب يتوافق مع معايير جودة البرامج التدريبية.

وفيما يأتي عرضٌ لهذه النقاط الثلاثة:

المستويات المعيارية لمُعَلّمي اللغة العربية للناطقين بلُغات أخرى:

يمكن تقسيم المستويات المعيارية لمُعَلّمي اللغة العربية للناطقين بلُغات أخرى إلى أربعة مجالات رئيسية:

- المجال اللُّغوي.

- المجال التربويّ وتعليم اللُّغة.

- المجال الثقافيّ.

- مجال التنمية المهنية المستمرة.

وهناك جهود سابقة تناولت المستويات المعيارية لمعلم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى؛ مثل: الحديبي (أ- 2016)؛ الحديبي (ب- 2016)؛ العكايشي (2016م)؛ الحديبي (2019م).

وفي دراسة تفصيليّة أعدها الحديبي (2019م) للمركز التربويّ للغة العربيّة لدول الخليج بالشارقة، توصّلت إلى قائمة بمعايير إعداد معلم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبيّة تضمّنت ثلاثة (3) محاور رئيسة، انبثق عنها اثنا عشر (12) مجالاً، تفرّع عنها ستة وخمسون (56) معياراً، قُسمت إلى ستمائة واثنين (602) مؤشر من مؤشرات الأداء، وذلك كما يأتي:

المعايير اللُّغويّة (الأكاديميّة):

تضمّنت المعايير اللُّغويّة (الأكاديميّة) خمسة (5) مجالات، تفرّع عنها عشرون (20) معياراً، قُسمت إلى مائتين وتسعة وتسعين (299) مؤشراً، وذلك كما يأتي:

المجال الأول: التمكن من المفاهيم اللُّغويّة:

• يُعرّف المفاهيم النحويّة والصرفيّة تعريفاً صحيحاً:

- يُعرّف النحو تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الصرف تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الكلام تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاسم تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المبتدأ تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الخبر تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المعرفة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف النكرة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الضمائر تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف اسم الإشارة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاسم الموصول تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاسم المقصور تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاسم المنقوص تعريفاً صحيحاً.

- يُعرّف الاستفهام تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المفرد تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المثنى تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الجَمْع تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف جمع المذكر السالم تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف جمع المؤنث السالم تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف اسم الجنس الجَمْعِي تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفاعل تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المصدر تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل الماضي تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المضارع تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل الأمر تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المبني للمعلوم تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المبني للمجهول تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل الصحيح تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المعتلّ تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل الناقص تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل الأجوف تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المثال تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل اللازم تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المتعدي تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المجرّد تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفعل المزيد تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف نائب الفاعل تعريفاً صحيحاً.



- يُعرّف اسم الفعل تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الجملة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الجملة الاسمية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الجملة الفعلية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف شبه الجملة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المفعول به تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المفعول فيه تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المفعول لأجله (له) تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المفعول معه تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المفعول المطلق تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الحال تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف التمييز تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف البدل تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاستثناء تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف حروف الجر تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المضاف إليه تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الإعراب تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف البناء تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف علامات الإعراب الأصلية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف علامات الإعراب الفرعية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الإعراب التقديرى تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الرفع تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المرفوع تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف النصب تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المنصوب تعريفاً صحيحاً.

- يُعرّف الجر تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المجرور تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المشتقات تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف اسم الفاعل تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف اسم المفعول تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف صيغة المبالغة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف اسم الزمان تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف اسم المكان تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف اسم الآلة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الميزان الصرفي تعريفاً صحيحاً.

● يُعرّف المفاهيم الأدبية والبلاغية:

- يُعرّف البلاغة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الأدب تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الفصاحة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف البيان تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المعاني تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف البديع تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف التشبيه تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاستعارة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاستعارة التصريحية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الاستعارة المكنية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المجاز المرسل تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الكناية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الأسلوب الخبري تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الأسلوب الإنشائي تعريفاً صحيحاً.

- يُعرّف القَصْرَ تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المساواة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الإيجاز تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الإطناب تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الجناس تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف السجع تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف التورية تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف الطباق تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف المقابلة تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف حُسْنَ التعليل تعريفاً صحيحاً.
- يُعرّف أسلوب الحكيم تعريفاً صحيحاً.

المجال الثاني: التمكن من مهارات اللغة العربيّة:

● يُوظّف مهارات الاستماع عندما يتواصل مع الآخرين:

- يستمع إلى الآخرين بوضوح.
- يُدلّل على استيعاب المسموع.
- يُميّز بين الأفكار الصريحة والضمنية فيما يسمع.
- يُفسّر المسموع تفسيراً صحيحاً.
- يلتزم آداب الاستماع.
- يُبدي رأيه فيما استمع إليه.

● يتحدث بلغة صحيحة حديثاً واضحاً ومنظماً ومعبراً:

- ينطق الألفاظ نطقاً صحيحاً.
- ينطق الجُمْل والتراكيب نطقاً صحيحاً.
- يتحدث بطلاقة.
- يعرض أفكاره بشكل مترابط.

- يتواصل بصرياً بالمستمعين.

- يستخدم إشارات اليدين بشكل مناسب.

- يستدل بالشواهد والأدلة أثناء التحدث.

- يراعي ثقافة المتعلمين.

- يلتزم آداب التحدث.

• يقرأ قراءة صحيحة:

- يستخدم الأداء الحركي (العين واللسان واليد) في أثناء القراءة استخداماً سليماً.

- يستخلص الأفكار العامة للمادة المقروءة.

- يستخلص الأفكار الجزئية للمادة المقروءة.

- يستخدم إستراتيجيات متنوعة لفهم المقروء (كلمات مفتاحية - مقارنة - رسومات - مخططات توضيحية).

- يحلل النصوص المقروءة وفق إستراتيجيات واضحة.

- يُبدي رأيه فيما يقرأ.

- يُمارس أنواع القراءة المختلفة.

- يقرأ إلكترونياً بكفاءة.

- يلتزم عادات القراءة الصحيحة.

• يكتب بلغة فصيحة معبراً عن المعلومات والأفكار والمشاعر:

- يكتب نصوصاً معلوماتية وأدبية (سرديّة وحواريّة).

- يُنوّع الألفاظ والتعبيرات التي يستخدمها في الكتابة بشكل إبداعي.

- ينظم المعلومات والأفكار أثناء الكتابة.

- يستدل بالشواهد والأدلة أثناء الكتابة.

- يكتب لجميع الأغراض الوظيفيّة.

- يتجنب الخطأ النحوي والصرفي والإملائي.

- يُجيد البحث باستخدام الكتابة في مصادر المعلومات الإلكترونيّة.

- يلتزم بأشكال الكتابة وتنظيماتها المتعارف عليها (رسمياً وودياً).

- يقوم المكتوب ذاتياً: فكرياً ولغوياً وفنياً.

المجال الثالث: التمكن من عناصر اللغة العربيّة:

• يُتَقَنَّ قواعد النحو والتراكيب:

- يُحلّل الجُمْلَ العربيّة تحليلًا تامًّا.
- يُعرِّب الجُمْلَ العربيّة إعرابًا صحيحًا.
- يُحلّل الأساليبَ تحليلًا سليمًا.
- يُميِّز بين الأساليب العربيّة وغير العربيّة في تركيب الجُمْل.
- يسند الأفعال الصحيحة والمعتلة إلى الضمائر إسنادًا صحيحًا.
- يُصنّف الأسماء العربيّة وفقًا لمعايير محدّدة (وظيفتها، وإعرابها، ونوعها...).
- يُصنّف الحروف العربيّة حسب: (نوعها، وظيفتها، حالات إعرابها...).
- يتعرّف أنواع المركّبات الجزئية: (الظروف - أشباه الجمل - النعوت - المصادر).
- يضبط أواخر الكلمات حسب حالتها الإعرابية ضبطًا صحيحًا.

• يستخدم العلامة الصحيحة لضبط كلمة محددة في تركيب نحوي:

- يُبيِّن علامة الجرّ الأصليّة في الاسم الصحيح المفرد.
- يُبيِّن علامة الجرّ الأصليّة في الاسم الصحيح المضاف إلى ياء المتكلم.
- يُبيِّن علامة الجرّ الأصليّة في الاسم المنقوص.
- يُبيِّن علامة الجرّ الأصليّة في الاسم المقصور.
- يُبيِّن علامة الجرّ الفرعيّة في الاسم المثنّى.
- يُبيِّن علامة الجرّ الفرعيّة في جمع المذكر السالم.
- يُبيِّن علامة الجرّ الفرعيّة في الممنوع من الصرف (غير المضاف).
- يُبيِّن علامة الجرّ الفرعيّة في الأسماء الخمسة.
- يُبيِّن علامة النصب الأصليّة في الفعل المضارع.
- يُبيِّن علامة النصب الأصليّة في الفعل المضارع الناقص المفتوح ما قبل آخره.
- يُبيِّن علامة النصب الأصليّة في الاسم المقصور.
- يُبيِّن علامة النصب الأصليّة في الاسم الصحيح المفرد المضاف إلى ياء المتكلم.
- يُبيِّن علامة النصب الأصليّة في الاسم المنقوص.

- يُبين علامة النَّصْبِ الفرعية في الاسم المثني.
- يُبين علامة النَّصْبِ الفرعية في جمع المذكر السالم.
- يُبين علامة النَّصْبِ الفرعية في جمع المؤنث السالم.
- يُبين علامة النَّصْبِ الفرعية في الأسماء الخمسة.
- يُبين علامة النَّصْبِ الفرعية في الأفعال الخمسة.
- يُبين علامة الرفع الأصلية في الفعل المضارع الصحيح.
- يُبين علامة الرفع الأصلية في الاسم الصحيح المفرد.
- يُبين علامة الرفع الأصلية في الاسم المقصور التَّكْرَةِ.
- يُبين علامة الرفع الأصلية في الاسم المقصور المعرفة.
- يُبين علامة الرفع الأصلية في الاسم المنقوص.
- يُبين علامة الرفع الأصلية في الاسم الصحيح المضاف إلى ياء المتكلم.
- يُبين علامة الرفع الفرعية في الاسم المثني.
- يُبين علامة الرفع الفرعية في جمع المذكر السالم.
- يُبين علامة الرفع الفرعية في الأسماء الخمسة غير المضافة إلى ياء المتكلم.
- يُبين علامة الرفع الفرعية في الأفعال الخمسة (ألف الاثنين).
- يُبين علامة الرفع الفرعية في الأفعال الخمسة (ياء المخاطبة).
- يُبين علامة الجزم الأصلية في الفعل المضارع الثلاثي المجرد السالم.
- يُبين علامة الجزم الأصلية في الفعل المضارع الثلاثي المجرد المضعف.
- يُبين علامة الجزم الفرعية في الفعل المضارع الثلاثي المجرد الناقص.
- يُبين علامة الجزم الفرعية في الأفعال الخمسة.

● يُعَلِّل علامة ضبط إحدى الكلمات في تركيب نحوي:

- يعلل علامة النصب في جمع المؤنث السالم.
- يُعَلِّل علامة الجرّ في الممنوع من الصرف غير المضاف.
- يُعَلِّل لتنوين الكسرة في الاسم المقصور التَّكْرَةِ.
- يُعَلِّل علامة الجزم في الفعل المضارع السالم.

- يُعَلَّلُ لعلامة الرفع في المثني.
- يُعَلَّلُ لعلامة الرفع في جمع المذكر السالم.
- يُعَلَّلُ لعلامة الرفع في الملحق بالمثنى.
- يُعَلَّلُ لعلامة الرفع في الملحق بجمع المذكر السالم.

• يُعَرَّبُ الكَلِمَاتِ أَوِ الْجُمْلَ إِعْرَابًا صَحِيحًا:

- يُعَرَّبُ المبتدأ إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ الخبر إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ المصدر المؤول إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ الاسم المجرور بعد حرف جر إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ البديل إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ التمييز إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ الحال إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ الفعل الماضي إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ الفعل المضارع المنصوب إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ الفعل المضارع المرفوع إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ الفاعل إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ المفعول به إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ جملةٌ تتضمَّنُ أفعال الرجاء والمقاربة والشروع إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ جملةٌ تتضمَّنُ أسلوب استثناء إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ جملةٌ اسميةٌ إِعْرَابًا صَحِيحًا.
- يُعَرَّبُ جملةٌ فعليةٌ إِعْرَابًا صَحِيحًا.

• يُمَيِّزُ تَرْكِيبًا نَحْوِيًّا عَنْ غَيْرِهِ مِنَ التَّرَاكِيِبِ:

- يُمَيِّزُ الجملةَ الاسميةَ التي ليست في صدر الكلام عن غيرها من التراكيب النَّحْوِيَّةِ.
- يُمَيِّزُ الجملةَ الاسميةَ (الاسم الناسخ) عن غيرها من التراكيب النَّحْوِيَّةِ.
- يُمَيِّزُ الجملةَ الاسميةَ (تبدأ بالمصدر المؤول) عن غيرها من التراكيب النَّحْوِيَّةِ.

- يُمَيِّزَ الجملةَ الاسميةَ (تبدأ بأداة الاستفهام) عن غيرها من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الجملةَ الفعليةَ (تبدأ بفعل مضارع) عن غيرها من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الجملةَ الفعليةَ (تبدأ بفعلٍ أمرٍ) عن غيرها من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ شبهَ الجملةِ (الجارّ والمجرور) عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ شبهَ الجملةِ (ظرف الزمان) عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ شبهَ الجملةِ (ظرف المكان) عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ المصدرَ المؤوّلَ عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الاسمَ المعربَ (علامة أصلية) عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الاسمَ المعربَ (علامة فرعية) عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الفعلَ الماضيَ المبنيَّ للمعلوم عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الفعلَ الماضيَ المبنيَّ للمجهول عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الفعلَ المضارعَ المبنيَّ للمعلوم عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الفعلَ المضارعَ المبنيَّ للمجهول عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الاسمَ المبنيَّ عن غيره من التراكيب النحويّة.
- يُمَيِّزَ الفعلَ المبنيَّ عن غيره من التراكيب النحويّة.

● يُكوّن تراكيبَ نحويّةٍ وفق شروطٍ محدّدة:

- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا مُراعياً المتابعةَ في الأفراد والتنثية والجمع.
- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا مُراعياً المتابعةَ في التعريف والتنكير.
- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا مُراعياً المتابعةَ في التذكير والتأنيث.
- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا يتضمّن ممنوعًا من الصرف.
- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا يتضمّن حالًا.
- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا يتضمّن الاستثناءَ بحالاته المختلفة.
- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا يتضمّن البدلَ بحالاته المختلفة.
- يُكوّن تركيبًا نحويًّا صحيحًا يتضمّن تمييزًا.
- يُكوّن أكثرَ من تركيبٍ نحويٍّ مُراعياً الربطَ المناسب.

• يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي التَّرَاكيبِ النَّحْوِيَّةِ:

- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ (كَانَ وَأَخَوَاتُهَا).
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ (إِنْ وَأَخَوَاتُهَا).
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ (لَيْسَ وَأَخَوَاتُهَا).
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ كَلِمَةً مَبْنِيَّةً عَلَى الْجَرِّ.
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ كَلِمَةً مَبْنِيَّةً عَلَى الْفَتْحِ.
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ الْمَلْحَقَ بِالْمَشْنَى.
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ كَلِمَةً مَعْطُوفَةً.
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ فِعْلاً مُضَارِعًا مُجْزُوعًا.
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ كَلِمَةً تُحْذَفُ مِنْهَا النُّونُ لِلإِضَافَةِ.
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ كَلِمَةً مَبْنِيَّةً عَلَى الضَّمِّ.
- يُصَوَّبُ الخَطَأُ فِي تَرْكِيبِ نَحْوِيٍّ يَتَضَمَّنُ جَوَابًا لِلشَّرْطِ.

• يَتِمَكَّنُ مِنَ الْمَفْرَدَاتِ اللُّغَوِيَّةِ:

- يَصُوغُ الْمُشْتَقَّاتِ صِيَاغَةً سَلِيمَةً.
- يُحَوِّلُ الْكَلِمَاتِ حَسَبَ جِنْسِهَا (التَّذْكِيرُ - التَّأْنِيثُ).
- يُحَوِّلُ الْكَلِمَاتِ حَسَبَ عَدَدِهَا (المفرد - المشئ - الجمع).
- يُصَنِّفُ الْأَفْعَالَ مِنْ حَيْثُ الصَّحَّةُ، وَالْإِعْتِلَالُ، وَالتَّجَرُّدُ، وَالزِّيَادَةُ، وَالتَّصْرُفُ، وَالْجُمُودُ.
- يُصَنِّفُ الْأَسْمَاءَ إِلَى مُتَصَرِّفٍ، وَجَامِدٍ، وَإِلَى مُنْقُوصٍ، وَمُقْصُورٍ، وَمَمْدُودٍ.
- يُصَنِّفُ الْأَفْعَالَ حَسَبَ حُرُوفِهَا، وَنَوْعِهَا، وَحَالَتِهَا.
- يَسْتَخْدِمُ الْمَعَاجِمَ الْمُخْتَلِفَةَ اسْتِخْدَامًا صَحِيحًا.
- يَزِنُ الْكَلِمَاتِ وَزْنًا صَرَفِيًّا سَلِيمًا.
- يُصَغِّرُ الْكَلِمَاتِ وَفَقًّا لِلْقَوَاعِدِ الْمَحْدَّدَةِ لَذَلِكَ.
- يَنْسِبُ إِلَى الْكَلِمَاتِ بَدِيقَةً.

المجال الرابع: التمكن من الأدب العربي:

• يتمكن من الموضوعات البلاغية والأدبية:

- يَذْكُرُ أَوْجُهَ التشابُه والاختلاف بين الجناس الناقص والتام.
- يُحَدِّدُ عناصرَ التشبيه.
- يُحَدِّدُ عناصرَ الاستعارة (المكنية والتصريحية).
- يُفَرِّقُ بين الإيجاز والإطناب.
- يُمَيِّزُ بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي بذكر سمات كل منهما.
- يَذْكُرُ السّماتِ الفنيّة للعصور الأدبيّة.
- يَذْكُرُ أهمّ الأدباء في العصور الأدبيّة.
- يَذْكُرُ سماتِ الفنون الأدبيّة المختلفة.

• يُحلّل النصوص الأدبية:

- يُحلّل النصوص الأدبيّة لبيان ما فيها من صور جزئية.
- يُحلّل النصّ الشعريّ لاستخراج عناصره.
- يُحَدِّدُ أبرزَ الملامح الفنيّة في رواية أدبيّة.
- يُحَدِّدُ عقدة القصة والتنبؤ بأحداثها.
- يُحَدِّدُ الكلمات الممثّلة للمحسنات البديعية المختلفة.
- يَسْتَخْرِجُ الصورة البيانيّة الواردة في نص.
- يُبَيِّنُ أثر الصُّور البيانيّة في النص.
- يَشْرَحُ دلالات المفردات المجازيّة.
- يُصنّف نوعَ كلام في النص إلى خبري إنشائي.
- يُحَدِّدُ مواطنَ الحذف والتقديم والتأخير مع بيان أثرها في الكلام وفهم النص.

• يُنتج نماذج أدبيّة تستوفي شروطاً محددة:

- يُنتِجُ جُملاً تتضمّن استعارة تصريحية.
- يُنتِجُ جُملاً تتضمّن استعارة مكنية.
- يُنتِجُ جُملاً تتضمّن تشبيهاً.

- يُنتج جُملاً تتضمّن مجازاً مُرسلاً.
- يُنتج جُملاً تتضمّن جناساً تامّاً.
- يُنتج جُملاً تتضمّن جناساً ناقصاً.
- يُنتج جُملاً تتضمّن الكناية.
- يُنتج جُملاً تتضمّن القصّر.
- يُنتج جُملاً تتضمّن الطباق.
- يُنتج جُملاً تتضمّن المقابلة.
- يُنتج جُملاً تتضمّن سجّعا.
- يُنتج جُملاً تتضمّن أسلوباً خبريّاً.
- يُنتج جُملاً تتضمّن أسلوباً إنشائيّاً.
- يُنتج جُملاً تتضمّن التورية.
- يُنتج جُملاً تتضمّن أسلوب الحكيم.
- يُنتج جُملاً تتضمّن حُسنَ التعليل.
- يكتُب مقالاً مُراعياً الشروطَ العلميّة للمقال.
- يكتُب رسالةً رسميّةً مستوفيّةً المكوّنات.
- يكتُب رسالةً وديّةً مستوفيّةً المكوّنات.

المجال الخامس: الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربيّة وتعليمها للناطقين بِلُغَاتٍ أُخرى:

• يُبدي اتجاهاً إيجابياً نحو اللغة العربيّة:

- يُبدي اتجاهاً إيجابياً نحو النحو العربيّ.
- يُبدي اتجاهاً إيجابياً نحو البلاغة.
- يُبدي اتجاهاً إيجابياً نحو الأدب العربيّة.
- يُبدي اتجاهاً إيجابياً نحو الصرف.
- يُبدي اتجاهاً إيجابياً نحو العروض.
- يُبدي اتجاهاً إيجابياً نحو علم اللغة التطبيقيّ ودوره في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغَاتٍ أُخرى.

• يُقدَّر اللُّغة العربيَّة وأهميَّة تعليمها للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

- يُقدَّر مكانة اللُّغة العربيَّة بين اللغات العالميَّة.
- يوضَّح تأثُّر اللُّغة العربيَّة في مفردات بعض اللغات (مثل الأورديَّة - الإنجليزيَّة - الإسبانيَّة - الفارسيَّة... إلخ).
- يُقدَّر تأثير الكتابة العربيَّة في كتابة بعض اللغات.
- يُقدَّر الثروة اللُّغويَّة في اللُّغة العربيَّة.

• يُبدي اتجاهًا إيجابيًا نحو تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

- يُبدي رغبةً في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يُقبل على تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يستمتع بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يستشعر أهميَّة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يُبدي إعجابه بفصاحة اللُّغة العربيَّة.
- يشعُر بأهميَّة اللُّغة العربيَّة بين لغات العالم.
- يحرص على متابعة كل جديد في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.

المعايير التربويَّة (المهنيَّة):

تضمَّنت المعاييرُ التربويَّةُ (المهنيَّة) أربعةَ (4) مجالات، تفرَّع عنها تسعة وعشرون (29) معيارًا، قُسمت إلى مائتين وثلاثة وأربعين (243) مؤشِّرًا، وذلك كما يأتي:

المجال الأول: التمكن من المعارف التربويَّة التي تُسهم في تيسير تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

• يُعرِّف المفاهيم التربويَّة تعريفًا صحيحًا:

- يُعرِّف التربية تعريفًا صحيحًا.
- يُعرِّف التعليم تعريفًا صحيحًا.
- يُعرِّف المنهج تعريفًا صحيحًا.
- يُعرِّف مخرجات التعلُّم تعريفًا صحيحًا.
- يُعرِّف إستراتيجيَّة التدريس تعريفًا صحيحًا.

- يُعرّف التقويمَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف التخطيطَ للتدريس تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف تنفيذَ الدروس تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف القياسَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف الاختبارَ اللُّغويّ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف تقنيات التعليمَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف علمَ النفسَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف أصولَ التربيةَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف الإدارةَ التعليميّةَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف مهاراتَ التفكيرَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف المهاراتَ الحياتيّةَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف التمهيدَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف الأنشطةَ اللُّغويّةَ تعريفًا صحيحًا.
- يُعرّف مهاراتَ التواصلَ تعريفًا صحيحًا.

● يُلمّ بالمعارف التربويّة التي تُمكنه من تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

- يُحدّد خصائصَ متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يُفرّق بين تعليم اللغة العربيّة لأبنائها، وتعليمها للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يوضّح شروطَ صياغة مخرجات التعلّم اللُّغويّ.
- يشرح بأسلوبه معايير اختيار إستراتيجية التدريس.
- يُعدّد مهاراتَ التخطيط لتدريس اللغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يُعدّد مهاراتَ تنفيذِ دروس اللغة العربيّة لناطقين بلُغاتٍ أخرى.
- يُعدّد مهاراتَ تقويمِ الدرس اللُّغويّ.
- يُعدّد شروطَ صياغة الأسئلة المختلفة.
- يوضّح بأسلوبه مهاراتَ إدارة الصف اللُّغويّ.

- يشرح بأسلوبه كيفية التعامل مع الثقافات المتنوعة في صفوف التعلّم اللغوي.
- يذكّر خمس إستراتيجيات تدريس يمكن توظيفها في تعليم مهارات الاستماع.
- يذكّر خمس إستراتيجيات تدريس يمكن توظيفها في تعليم مهارات التحدّث.
- يذكّر خمس إستراتيجيات تدريس يمكن توظيفها في تعليم مهارات القراءة.
- يذكّر خمس إستراتيجيات تدريس يمكن توظيفها في تعليم مهارات الكتابة.
- يذكّر خمس إستراتيجيات تدريس يمكن توظيفها في تعليم الأصوات العربيّة.
- يذكّر خمس إستراتيجيات تدريس يمكن توظيفها في تعليم مفردات اللّغة العربيّة.
- يذكّر خمس إستراتيجيات تدريس يمكن توظيفها في تعليم النحو والتراكيب.

المجال الثاني: التخطيط لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

● يُحلّل محتوى دروس اللّغة العربيّة:

- يستخرج المفاهيم اللّغويّة من الدرس.
- يُحدّد المهارات الموجودة في الدرس.
- يستنبط القيم من الدرس.
- يُحدّد مخرجات التعلّم الموجودة في الدرس.
- يختار الوسائل التعليميّة المناسبة.
- يُحدّد إستراتيجيات التدريس الملائمة للدرس.
- يُحدّد الأنشطة التعليميّة المناسبة للدرس.
- يُحدّد أساليب التقويم المناسبة للدرس.

● يصوغ مخرجات تعلّم كلّ درس من دروس اللّغة العربيّة:

- يصوغ مخرجات التعلّم بحيث تكون قابلة للقياس.
- يراعي المجالات الثلاثة لمخرجات التعلّم (المعرفيّة - المهاريّة - الوجدانيّة).
- يصوغ مخرجات تعلّم شاملة لعناصر الدرس.
- يكتب مخرجات التعلّم الخاصّة بكل درس لغويّ.

● يختار الوسائل التعليمية المناسبة:

- يختار الوسيلة التعليمية التي تُحقّق مُخرجات التعلّم للدرس.
- يختار وسيلةً تعليميّةً مناسبةً لمحتوى الدرس.
- يختار وسيلةً مناسبةً لمستوى المتعلّمين.
- يختار وسائل تعليميّةً حديثةً.
- يختار وسيلةً قابلةً للاستخدام مرات عدة.
- يختار وسيلةً جاذبةً لانتباه المتعلّمين.
- يستفيد من خامات البيئة في إعداد الوسيلة.

● يُحدّد إستراتيجيّات التدريس المناسبة للدرس اللُّغويّ:

- يختار إستراتيجيّات تدريس تتناسب وطبيعة دروس اللُّغة العربيّة.
- يختار إستراتيجيّات تدريس تتناسب وحاجات المتعلّمين.
- يختار إستراتيجيّات التدريس التي تتناسب وعدد المتعلّمين.
- يختار إستراتيجيّات تدريس تُحقّق مُخرجات التعلّم المستهدفة.
- يختار إستراتيجيّات تدريس حديثة.
- يُوفّر مناخًا تعليميًا ملائمًا لتطبيق كل إستراتيجية يستخدمها في تدريس اللُّغة العربيّة.

● يختار الأنشطة اللُّغويّة المناسبة للدرس:

- يُحدّد أنشطةً متنوعةً تراعي الفُروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- يُجهّز الموادّ والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة قبل البدء في التدريس.
- يُحدّد أنشطةً تعليميّةً ذات علاقة بموضوع الدرس.
- يختار أنشطةً تعليميّةً تُسهّم في تحقيق مُخرجات التعلّم المستهدفة.
- يُراعي اختيار أنشطة تعليميّة تُتيح للمتعلّمين التدريب على المهارات المضمّنة في الدرس اللُّغويّ.

● يُحدّد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللُّغويّ:

- يُحدّد أساليب تقويم متنوعة.
- يُراعي التدرّج في أسئلة التقويم مراعاةً للفروق الفرديّة للمتعلّمين.

- يُراعى ارتباط التقويم بمُخرجات التعلُّم.
- يختار أساليب تقويم حديثة.
- يُراعى شمول التقويم لمجالات التعلُّم الثلاثة (المعرفية - المهارية - الوجدانية).
- يُحدّد الواجب المنزلي.

المجال الثالث: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

● يُمهّد للدرس بشكل صحيح:

- يُنوّع في أساليب التمهيد.
- يستخدم التمهيد لإثارة انتباه المتعلّمين.
- يُراعى ارتباط التمهيد بموضوع الدرس.
- يربط موضوعات الدرس بخبرات المتعلّمين السابقة.
- يُراعى الزمن المُخصّص للتمهيد.
- يُراعى مناسبة التمهيد للمستوى اللغوي للمتعلّمين.
- يُراعى مناسبة التمهيد لعمر المتعلّمين.

● يُدير الصفّ بفاعلية:

- يُدير وقت الحصّة بكفاءة.
- يختار الوقت المناسب لبدء الدرس.
- يختار الوقت المناسب لعرض الأسئلة الصفية.
- يتناول موضوع الدرس بشكلٍ منطقيٍّ متسلسلٍ.
- يضبط الصفّ ولا يسمح بالخروج عن موضوع الدرس.
- يتعامل مع المتعلّمين وفقاً لأنماطهم المختلفة.
- يُنوّع في التعزيزات لاستمرار دافعية المتعلّمين.
- يستخدم أساليب النصّح والإرشاد لمواجهة المشكلات الصفية.

● يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ التدريسِ بفاعليّة:

- يُنوّعُ في إستراتيجيّاتِ التدريسِ وَفَقاً لطبيعة الدرس.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسٍ حديثةً.
- يُراعي الخطواتِ الإجرائيّة لكل إستراتيجيّة يَستخدمها في الموقف التعليمي.
- يُراعي الفُروقَ الفرديّة بينَ المتعلّمين في أثناء تطبيق الإستراتيجيّة.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسيّةً تحقّق مُخرجاتَ التعلّم.
- يُوظّف مجموعةً متنوّعةً من الإستراتيجيّات لإشراك متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بِلُغاتٍ أخرى في تعلّم فاعل.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسٍ تُناسبُ الزمنَ المُخصّصَ لتدريس اللغة العربيّة.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسٍ تراعي عددَ متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسٍ تراعي الفُروقَ الفرديّة بينَ متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسٍ تُسهمُ في تنمية المفاهيم اللُغويّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسٍ تُسهمُ في تنمية المهارات اللُغويّة اللازمة لمتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يَستَخدمُ إستراتيجيّاتِ تدريسٍ تُسهمُ في تنمية القيم اللازمة لمتعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بِلُغاتٍ أخرى.

● يَستَخدمُ الوسائلَ التعليميّة استخدماً سليماً:

- يُوظّف الوسيلة في التمهيد.
- يعرّض الوسيلة في الوقت المناسب.
- يَضع الوسيلة في المكان المناسب لها.
- يَربط بين الوسيلة وموضوع الدرس.
- يَربط بين الوسيلة ومخرجات التعلّم المستهدفة.
- يُوفّر الجوّ الملائمَ لعرض الوسيلة.

- يُعرض الوسيلة بشكل شائق.
- يُعلّق على الوسيلة في أثناء العرض.
- يُوظّف مصادر التعلّم المتوافرة في البيئة المحليّة في أثناء عمليّة التدريس.
- يستخدم الوسائل البصريّة المناسبة لطبيعة الدرس اللّغويّ.
- يستخدم الوسائل السمعيّة المناسبة لطبيعة الدرس اللّغويّ.
- يستخدم الوسائل السمعيّة/البصريّة المناسبة لطبيعة الدرس اللّغويّ.
- يُوظّف التقنيات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة.
- يستخدم الوسيلة في تقويم تعلّم الطلاب.

• يُنفذ الأنشطة اللّغويّة بطريقة ملائمة:

- يُنوّع في الأنشطة اللّغويّة لمراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- يستفيد من النشاط في تحقيق استمراريّة الدافعيّة لدى المتعلّمين.
- يربط بين النشاط وموضوع الدرس.
- يُراعي أن يحقق النشاط مخرجات التعلّم المستهدفة.
- يُشرك المتعلّمين في تنفيذ الأنشطة.
- يُراعي أن يتّسم النشاط بالمرونة.
- يراعي أن يوفر النشاط خبرات تعلّم تساعد على ربط المتعلّمين بالبيئة المحيطة.
- يستفيد من خبرات المتعلّمين السابقة في تنفيذ النشاط.
- يُهيئ من خلال النشاط بيئات تعليميّة تُنمّي التفكير.
- يُراعي أن يُشجّع النشاط المتعلّمين على تحمّل مسؤولية تعلّمهم.
- يراعي أن يُوفّر النشاط خبرات تعلّم تساعد على ربط المتعلّمين باللّغة العربيّة.

• يتواصل مع المتعلّمين بفاعليّة:

- يُوفّر بيئة تعليميّة آمنة.
- يتفاعل مع المتعلّمين في أثناء التدريس.
- يستخدم لغة عربيّة مناسبة لمستوى المتعلّمين.
- يُشارك أكبر عدد من المتعلّمين في أثناء تعلّمهم.

- يتعامل مع المتعلِّمين برِفَقٍ وِلِينٍ.
- يَستخدِم عباراتٍ خاليةً من التوبيخ والنقد.
- يَستخدِم عباراتِ التعزيز لتشجيع المتعلِّمين على التعلُّم.
- يُشَوِّق المتعلِّمينَ للتعلُّم.
- يَستجيب لأسئلة المتعلِّمين.
- يُوزِع بصره جيِّدًا على المتعلِّمين.
- يُوظِّف تحركاته داخل قاعة الدرس بما يَخدِم التعلُّم.
- يتحدَّث بصوتٍ واضحٍ للمتعلِّمين جميعًا.

● يُغلق الدرس بصورة جيِّدة:

- يُلخِّص الدرس للمتعلِّمين.
- يُعقِّب على النقاط الرئيسة في موضوع الدرس.
- يُشارك المتعلِّمين في غلق الدرس.
- يُغلق الدرس في الوقت المناسب.
- يُكفِّ المتعلِّمين بالواجبات المنزليَّة المتعلِّقة بالدرس.
- يُكفِّ المتعلِّمين بمهام عن الدرس القادم.

المجال الرابع: تقويم مُخرجات تعلُّم اللغة العربيَّة لدى الناطقين بِلُغَاتٍ أُخرى:

● يصوغ الأسئلة المقاليَّة صياغةً صحيحةً:

- يَربِط بين الأسئلة ومخرجات التعلُّم المطلوبة.
- يوضِّح المطلوب من السؤال بصورة دقيقة.
- يَستخدِم الكلمات التي لا تحتمل أكثر من معنى.
- يضع أسئلةً تغطي معظم المنهج.
- يُراعي مناسبة الأسئلة للزمن المتاح للإجابة.
- يصوغ أسئلةً تتطلَّب إجابات محددة.
- يكتب أسئلةً تُناسب المستوى اللُّغوي للمتعلِّمين.

- يصوغ أسئلة تقيس المستويات العليا من التفكير.
- يحدد درجة كل سؤال بناءً على عناصر الإجابة المتوقعة له.
- يصوغ الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن المتعلمون من فهم المطلوب.
- يصوغ الأسئلة بدون كلمات أو عبارات: ماذا تظن؟ ما رأيك في؟ هل تعتقد؟ إلا عند الضرورة.
- يصوغ أسئلة متجنباً ما ليس لها إجابات محددة؛ مثل: ماذا تعرف عن؟، اذكر ما تعرفه عن... إلخ.

• يصوغ أسئلة «الاختيار من متعدد» صياغة صحيحة:

- يطرح في رأس السؤال مشكلة محددة.
- يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن.
- يكتب رأس السؤال متجنباً استخدام صيغ النفي.
- يكتب اختياراً (بديلاً) صحيحاً واحداً.
- يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع (جميع ما يُذكر - كل ما ذُكر - جميع ما سبق ذُكره - (أ، ج) صواب - كل ما سبق خطأ...).
- يصوغ البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.
- يُرتب البدائل ترتيباً منطقيّاً (خاصّةً عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية، تُرتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس، المهم أن تتبّع نظاماً).
- يُنوّع في ترتيب البدائل الصحيحة، فلا يُركّز على موضع واحد للبديل الصحيح.
- يُرتب البدائل الصحيحة بحيث لا تكون وفقاً لمتوالية بعينها (مثلاً: لا تكون الإجابة الصحيحة أ - ب، ب - ج، ج - د، أو أ - ب - ج - د... إلخ).
- يصوغ البدائل بطولٍ متقاربٍ نسبياً؛ حتى لا يستغلّ الطول على أنّه مفتاح للإجابة الصحيحة.
- يكتب البدائل بنمط واحد (مثلاً: بجوار بعضها، كلّ بديلين بجوار بعضهما، تحت بعضها).

• يصوغ أسئلة «الصواب الخطأ» صياغةً صحيحة:

- يصوغ السؤال بحيث لا يحتمل معناه الخطأ والصواب في آنٍ واحدٍ.
- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التعميم (كل - جميع - قطعاً - دائماً - حتماً).
- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التخصيص (في بعض الأحيان - في ظروف خاصّة - فقط).
- يكتب السؤال بحيث يتضمّن فكرةً واحدةً، وليس أكثرَ.
- يصوغ الأسئلة مُراعياً التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطأ (يُفضّل أن تكون العبارات الصحيحة مماثلةً في العدد تقريباً للعبارات الخطأ).
- يُرتّب العبارات بحيث لا تكون العلامة (صح/ خطأ) وفقاً لمتوالية بعينها (مثلاً: لا تكون مرتبة كما يأتي: صح صح، خطأ خطأ، أو صح خطأ، صح خطأ... إلخ).
- يصوغ العبارات بحيث يتجنّب عبارات النفي، خاصّة النفي المزدوج (نفي النفي).

• يصوغ أسئلة «التكملة» صياغةً صحيحة:

- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمّن المكان الخالي إجابات قصيرة.
- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمّن المكان الخالي إجابات محددة.
- يضع في المكان الخالي احتمالاً صحيحاً واحداً يُكَمِّل به المتعلّم الإجابة.
- يُراعي مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.
- يُوزّع الدرجة بالتساوي على المطلوب في كلّ مكانٍ خالي.
- يُراعي -قدر الإمكان- تساوي الأماكن الخالية في طولها.
- يضع المكان الخالي (أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال.

• يصوغ أسئلة «المزاوجة» صياغةً صحيحة:

- يكتب تعليمات واضحة لشرح أُسُسِ عمليّة الربط بين قائمة المقدمات، وقائمة الإجابات.
- يصوغ بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسةً.
- يصوغ بنود القائمة الثانية (قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسةً.
- يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.

- يستخدم عددًا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.
- يكتب عددًا مناسبًا من البنود (يُفضَّل أن يكون من 4 إلى 7 بنود) في كل قائمة؛ منعًا لإرباك المفحوص.

• يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية:

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التذكر.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الفهم.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التطبيق.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التحليل.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التركيب.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقويم.

• يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية:

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الملاحظة.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقليد.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التجريب.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الممارسة.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الإتقان.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الإبداع.

• يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية:

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الانتباه.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقبُّل.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الاهتمام.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى تكوين الاتجاه.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التميُّز بمجموعة من القيم.

• يُنوع في أساليب تقويم الدرس اللُّغويِّ وأدواته:

- يَستخدِم الأسئلة الشفويَّة.
- يَستخدِم الأسئلة التحريريَّة.
- يَستخدِم الأسئلة المقاليَّة.
- يَستخدِم الأسئلة الموضوعيَّة.
- يُشجِّع المتعلِّمين على التقويم الذاتيِّ.
- يَستخدِم ملفات إنجاز المتعلِّمين.
- يَستخدِم مقياسَ تقدير الأداء المتدرِّج.
- يُوظِّف الاختبارات الإلكترونيَّة لتقويم التعلُّم.

• يُصمِّم ورقة اختبار بحيث تتضمَّن البيانات الأساسيَّة للجهة وللمقرَّر:

- يضع اسمَ الجهة العليا للعمل (وزارة التربية والتعليم / الجامعة مثلاً) أو الشعار على ورقة الاختبار.
- يكتب اسم الإدارة التعليميَّة (لو مكان العمل وزارة تعليم) أو القسم العلميَّ (لو مكان العمل جامعة) على ورقة الاختبار.
- يَكْتُب اسمَ الاختبار.
- يَكْتُب الفصلَ الدراسيَّ المقدَّم فيه الاختبار.
- يَكْتُب العامَ الدراسيَّ أو تاريخ الاختبار في مكان واضح.
- يَكْتُب زمنَ الإجابة عن الاختبار.
- يَكْتُب اسمَ واضع الاختبار، أو أسماء لجنة المختبرين (إلا في الاختبارات التي لا يراد معرفة مُعدِّها).

• يعتني بورقة الاختبار إخراجاً وتنظيماً:

- يَكْتُب أسئلة الاختبار على الحاسوب.
- يَستخدِم نوعَ خطٍّ مناسبٍ للطلاب.
- يَستخدِم حجمَ خطٍّ مناسبٍ للطلاب.
- يتم التمييز بين السؤال الرئيس والأسئلة المتفرعة عنه.

- يصوغ الأسئلة بصورة صحيحة لغوياً.
- يكتب ورقة الاختبار بحيث تخلو من الأخطاء الطباعية.
- يوجد في نهاية الورقة ما يشير إلى انتهاء الأسئلة مثل: انتهت الأسئلة، دعاء بالتوفيق.
- **يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة:**
 - توجد تعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار.
 - يدوّن أمام كل سؤال أو سؤال فرعي الدرجة المخصصة له.
 - يصوغ الأسئلة بحيث تتبعد عن الغموض والتعقيد.
 - يصوغ أسئلة مناسبة لزمن الاختبار.
 - يكتب الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
 - يصوغ الأسئلة بعيداً عن تكرار المطلوب من سؤال في سؤال آخر.
 - يَنوِّع في الأسئلة بين المقاليّة والموضوعيّة.
 - يصوغ الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية بين متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى.
 - يصوغ أسئلة تناسب الأهداف المختلفة لمقرّر اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى.
 - يُوزّع الأسئلة بشكل مناسب بحيث تغطّي معظم أجزاء مقرّر اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى.
 - يصوغ الأسئلة بحيث لا يختلف تصحيحها باختلاف المصحّح.
- **يُفيد من نتائج تقويم الدرس اللّغوي:**
 - يُدعّم أوجه التفوق اللّغوي لدى المتعلّمين في شرح الدرس.
 - يُعالج أوجه القصور في التعلّم اللّغوي لدى المتعلّمين.
 - يَستخدِم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربيّة.
- **يُوثّق نتائج تقويم الدرس اللّغوي:**
 - يُوثّق نتائج تقويم الدرس اللّغوي بطريقة تدل على موضوعيّة التصحيح.
 - يُصمّم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلّمين.
 - يُعدّ تقارير دورية عن نتائج تعلّم المتعلّمين وفقاً للأنظمة المعمول بها.

- يحتفظ بسجّلاتٍ موثوقٍ بها يسهّل الوصول إليها لمراقبة تعلّم الطلاب.
- يستخدم التقنية التي تساعد على توثيق نتائج تقويم الدرس اللّغويّ.

المعايير الثقافية:

تضمّنت المعايير الثقافية ثلاثة (3) مجالات، تفرّع عنها سبعة (7) معايير، قُسمت إلى ستين (60) مؤشراً، وذلك كما يأتي:

المجال الأول: التمكن من المعارف الثقافية:

• يُظهر تمكّناً من المعارف الثقافية اللازمة للتمييز في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى:

- يُحدّد مفهوم حقوق الإنسان.
- يصف حقوقه وواجباته بوصفه إنساناً ومُعلّماً.
- يوضّح مُكوّنات البيئة.
- يُحدّد متطلبات الجودة اللازمة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يشرح أهمّ القضايا العالميّة المعاصرة.
- يُحدّد معايير استخدام التقنية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يُعدّد إمكانات حزمة أوفيس خاصّة مُعالج الكلمات (Microsoft Word)، والعروض التقديميّة (Microsoft PowerPoint)، في خدمة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يشرح دوره بوصفه مُعلّماً في التحذير من العنف والتطرف.
- يوضّح دوره بوصفه مُعلّماً في دعم الوعي الثقافيّ.
- يشرح بأسلوبه دور المُعلّم في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلّمين.
- يذكّر أهميّة التنوع الثقافيّ.
- يذكّر أهمّ مظاهر الثقافة العربيّة المعاصرة.
- يذكّر أهمّ مظاهر الثقافة الإسلاميّة المعاصرة.
- يذكّر أهمّ المظاهر الثقافيّة المشتركة بين الثقافات المعاصرة.

- يوضح كيفية التعامل مع التنوع الثقافي عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

• يُعَدُّ بعضُ مكوّنات الثقافة العربيّة:

- يُعَدُّ صورَ التحية المشهورة في البلدان العربيّة.
- يذكُر آدابَ الطعام في الثقافة العربيّة.
- يُعَدُّ آدابَ الشرب في الثقافة العربيّة.
- يذكُر آدابَ التحية في الثقافة العربيّة.
- يسرد آدابَ الاستئذان في الثقافة العربيّة.
- يُعَدُّ ثلاثة أشكال لاختلاف طريقة الملبس في الدول العربيّة.

المجال الثاني: التمكن من المهارات الثقافية:

• يُظهر تمكُّنًا من المهارات الثقافية:

- يطالب بحقوقه بأسلوبٍ راقٍ.
- يُرتّب آراءه في كيفية الدفاع عن المعلمين أو المتعلمين.
- يجري حوارًا مع آخرين في موضوعات متنوعة ومواقف مختلفة.
- يقترح حلولًا تُسهّم في حل مشكلات البيئة.
- يدرّس مُراعياً معايير الجودة.
- يوظف المصطلحات الأجنبية ذات الصلة بتخصصه في تحقيق التنمية المهنية المُستدامة.
- يستخدم المُستحدثات التكنولوجيّة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.

• يربط بين الثقافة العربيّة والإسلاميّة، واللغة العربيّة:

- يذكُر أسبابَ تعلّم اللغة العربيّة مِنْ قِبَل الناطقين بلغاتٍ أخرى.
- يدلّل على أن اللغة العربيّة لغة القرآن الكريم.
- يَصوِّب أخطاء المتعلّمين اللّغويّة عند تدريسهِ محتوىً شرعيًّا.
- يتحدّث بلغة عربيّة صحيحة عند تدريسهِ محتوىً غير لُغويّ.
- يبيّن تأثير القرآن الكريم في اللغة العربيّة.

- يَسْتَشْهَدُ على مَوَاطِنِ الجَمال التي يدرسها بآيات من القرآن الكريم.
- يَسْتَشْهَدُ على مَوَاطِنِ الجَمال التي يدرسها بأحاديث شريفة.
- يَسْتَشْهَدُ على مَوَاطِنِ الجَمال التي يدرسها بمقطوعات من الشعر العربيّ.
- يَسْتَشْهَدُ على مَوَاطِنِ الجَمال التي يدرسها بمقطوعات من النثر العربيّ.

المجال الثالث: الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى:

• يُبْدي اتجاهات ثقافيّة إيجابيّة نحو ما يخدم تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى:

- يُبْدي اتجاهًا إيجابيًا نحو تحسين الصورة الذهنيّة لبعض الأفكار الخطأ حول الثقافة العربيّة.
- يُبْدي اتجاهًا إيجابيًا نحو حقوق الإنسان.
- يُبْدي اتجاهًا إيجابيًا نحو تصميم الأنشطة اللُّغويّة.
- يُبْدي اتجاهًا إيجابيًا نحو تصميم الوسائل التعليميّة التي تخدم التعلُّم اللُّغويّ.
- يتقبَّل النقد الموضوعي لتطويع أدائه في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يهتمّ بمتابعة القضايا العالميّة التي يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو توظيف الأدب العربيّ (شعرًا ونثرًا) في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى حسب المستوى اللُّغويّ للمُتعلِّمين.
- يظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو اللغة العربيّة بوصفها لغة عالميّة.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يعتزّ بكونه مُعلِّمًا للغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يُبْدي استعدادًا للتغلّب على المشكلات التي تُواجه تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يجتهد في تنمية مهاراته في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو الربط بين تعليم اللغة العربيّة والثقافة العربيّة.

• يُظهر اتجاهات إيجابية نحو الثقافة العربية عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو أنماط التحية في الثقافة العربية.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو عادات الأكل في الثقافة العربية.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو تنوع طريقة الملبس في الدول العربية.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو الأعياد في الثقافة العربية.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو التنوع الثقافي في الدول العربية.
- يُظهر اتجاهًا إيجابيًا نحو تاريخ الدول العربية.

• يُقدّر العلاقات الاجتماعية في الثقافة العربية:

- يُظهر احترامًا لموقف الثقافة العربية من علاقة الرجل بالمرأة.
- يُظهر احترامًا لعدم السماح بالعلاقات غير الشرعية بين الرجل والمرأة في الثقافة العربية.
- يوضح شروط تكوين الأسرة في الثقافة العربية.
- يستشهد بأحد المأثورات على العلاقة القوية بين أفراد المجتمع.

الاحتياجات التدريبية لمُعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

نظرًا لأن المستويات المعيارية تُحدّد ما ينبغي أن يتمكّن منه المعلم ويكون قادرًا على أدائه، وهذا قد لا يغطّي بعض الجوانب التي يحتاج إليها المعلم في أثناء ممارسة عمله في الميدان؛ فإنّه من المهم تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق.

وهناك عدة سُبل ووسائل يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية لمُعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ من أهمّها:

- المقابلات.
- الاستبانات المفتوحة.
- الاستبانات المغلقة.

- الاستبانات المفتوحة/ المغلقة.

- نتائج تقويم الأداء الوظيفي.

- متطلّبات الوظيفة.

ويمكن الجمعُ بين أكثر من أسلوب لتحديد الاحتياجات التدريبية، ومن المهم بعدَ تحديد الاحتياجات التدريبية، أن يكون هناك تكامل بين هذه الاحتياجات وما يرتبط بها من مستويات معيارية -وَفَقْاً لِمَا وَرَدَ سابقاً-، بحيث تُبنى خطة تدريبية للمعلّمين يسهل تطبيقها والتأكد من تنفيذها بِدِقَّةٍ.

ويُراعى عندَ تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلّمين أن يُطلَب منهم تحديدُ درجة الاحتياج، خاصّةً إذا عُرِضَ عليهم عددٌ من الموضوعات، وذلك كما في المثال الآتي:

- (أحتاج إليه بدرجة كبيرة) إذا كنت ترى أنك تحتاج إلى موضوع التدريب بنسبة أكبر من (70 %).

- (أحتاج إليه بدرجة متوسطة) إذا كنت ترى أنك تحتاج إلى موضوع التدريب بنسبة من (35 إلى 70%).

- (أحتاج إليه بدرجة ضعيفة) إذا كنت ترى أنك تحتاج إلى موضوع التدريب بنسبة أقل من (35%).

- (لا أحتاج إليه) إذا كنت ترى أنك لا تحتاج إلى موضوع التدريب مطلقاً.

مع مراعاة أن تُحدد النسبة وَفَقْاً لِمَا يراه مُعدُّو الاستبانة، وبما يتوافق مع طبيعة المستجيبين.



بعد ذلك توضح قائمة بالموضوعات في جدول ويُطلب منهم إبداء الرأي حوله، كما في المثال الآتي (استبانة مفتوحة/مغلقة):

جدول (28): مثال لإحدى أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية لمُعلمي اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى

ملحوظات	درجة الحاجة	درجة الاحتياج التدريبي			الموضوعات	المجال الرئيس
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة		
					مهارات التخطيط	مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى
					مهارات التنفيذ	
					مهارات التقويم	
					احتياجات أخرى ترى إضافتها:	
					إستراتيجيات تدريس مهارات الاستماع	إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى
					إستراتيجيات تدريس مهارات التحدث	
					إستراتيجيات تدريس مهارات القراءة	
					إستراتيجيات تدريس مهارات الكتابة	
					احتياجات أخرى ترى إضافتها:	

المستويات المعيارية لجودة البرامج التدريبية لمُعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى:

نظرًا لكثرة البرامج التدريبية التي تُقدّم في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى؛ فإنّه أصبح من المهم أن تُحدّد المعايير التي يتم على ضوئها إعداد البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها وقياس أثرها.

وتُعَدّ الأدبيات التي تناولت معايير جودة البرامج التدريبية في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى قليلة إلى حدّ كبير، منها دراسة الحديبي (2016 - ب)، التي توصّلت إلى قائمة بمعايير الجودة اللازمة لتصميم البرنامج التدريبيّ المقترح لتنمية معايير الأداء المهنيّ لدى مُعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بِلُغاتٍ أخرى، تضمّنت أربعة (4) مجالات رئيسة، انبثق عنها ستة عشر (16) معيارًا، تفرّع عنها سبعة وثمانون (87) مؤشّرًا، وذلك كما يأتي:

المجال الأول: مفتاح البرنامج التدريبيّ والتعريف به:

• تُكَتَبُ البيانات الأساسية للبرنامج التدريبيّ بشكل مناسب:

- يُكَتَبُ على غلاف البرنامج التدريبيّ الجهة التابع لها التدريب.
- يوضع على غلاف البرنامج التدريبيّ شعار الجهة التابع لها التدريب.
- يُدَوَّن اسم البرنامج التدريبيّ بصورة مناسبة.
- يُكَتَبُ اسم مُعدّ البرنامج التدريبيّ.
- تُدَوَّن جهة تمويل البرنامج التدريبيّ -إن وُجِدَتْ-.
- يُكَتَبُ تاريخ تقديم البرنامج التدريبيّ.

• يتضمّن البرنامج تعريفًا مناسبًا به في بدايته:

- يتضمّن البرنامج التدريبيّ فهرسًا للمحتويات.
- تُكَتَبُ مقدّمة مناسبة عن البرنامج التدريبيّ.
- يُوضّح البرنامج الفئة المستهدفة.
- تُكَتَبُ مدّة تنفيذ البرنامج التدريبيّ.
- يعرّض البرنامج قواعد العمل التي تُستخدم في أثناء التدريب.
- يُوضّح البرنامج التدريبيّ توزيع المهام على المُشاركين.
- يُوضّح في البرنامج التدريبيّ خطوات تنفيذ الأنشطة.

- يُعرَض في بداية البرنامج التدريبي أهمُّ مكوّناته.
- يُعرَض في بداية البرنامج التدريبي أهمُّ طرائق التدريب المستخدمة.
- يتضمّن البرنامج التدريبي إرشادات عامّة لتنفيذه.
- **تتضح في البرنامج التدريبي المسؤولية الفكرية:**
 - يُكتَب تعريف مناسب بالبرنامج التدريبي.
 - يُكتَب تعريف مناسب عن الجهة المسؤولة عن البرنامج التدريبي.
 - يُعدّ البرنامج التدريبي جهةً أو شخصٌ مختصٌّ في موضوع التدريب.
 - تتوافر بيانات التواصل مع المسؤولين عن البرنامج التدريبي (بريد إلكتروني، هاتف، ناسوخ «فاكس»...).

المجال الثاني: الشكل العام للبرنامج التدريبي وإخراجه:

- **يتم إخراج الشكل العام للبرنامج التدريبي بعناية:**
 - يوجد ترحيب بمستخدم البرنامج في بدايته.
 - يستخدم حجم خط مناسب لكتابة البرنامج التدريبي.
 - تستخدم أنواع خطوط مناسبة في كتابة البرنامج التدريبي.
 - يتم تبويب محتوى البرنامج التدريبي بطريقة مناسبة (باستخدام العناوين الرئيسة والفرعية).
 - توجد رسوم وأشكال تدلّ على محتوى البرنامج التدريبي.
 - يتوافر في البرنامج التدريبي صورٌ مناسبةٌ مرتبطة بالمحتوى.
 - يتوافر في البرنامج التدريبي أشكالٌ مناسبةٌ مرتبطة بالمحتوى.
 - يُستخدم في البرنامج التدريبي ألوانٌ مناسبة.
 - يتم تنسيق صفحات البرنامج التدريبي بشكل مناسب.

● **تُصمّم وحدات البرنامج التدريبي بدقة:**

- يُكتَب رقم الوحدة في بدايتها.
- يُكتَب عنوان الوحدة.

- تُكْتَبُ الموضوعاتُ الرئيسيَّةُ في الوحدة.
- تُعرَّفُ المفاهيمُ الأساسيَّةُ لموضوع الوحدة.
- **تُصمَّمُ جلسات البرنامج التدريبي بدقة:**

- يُكْتَبُ رقمُ الجلسة في بدايتها.
- يُحدَّدُ الوقتُ الذي تستغرقه الجلسة التدريبيَّة.
- تُكْتَبُ الأدوات اللازمة لتطبيق الجلسة.
- تُكْتَبُ إجراءات تنفيذ الجلسة.

● **يُكْتَبُ البرنامج التدريبي بلغة صحيحة:**

- يَستخدِمُ البرنامجُ التدريبيُّ اللغة العربيَّة الفصحى، وليس العاميَّة.
- يلتزم البرنامج التدريبيُّ بالصحة النحويَّة.
- يلتزم البرنامج التدريبيُّ بعلامات الترقيم.
- يُكْتَبُ البرنامج التدريبيُّ خاليًا من الأخطاء الطباعيَّة.
- تُكْتَبُ المصطلحات الأجنبية بطريقة تميِّزها عن المصطلحات العربيَّة.
- يَستخدِمُ البرنامجُ التدريبيُّ الألفاظ العربيَّة المألوفة.

المجال الثالث: التصميم العلمي لمحتوى البرنامج:

● **تُكْتَبُ المخرجات المستهدفة من البرنامج التدريبي:**

- تُكْتَبُ المخرجات العامَّة المطلوب تنميتها في بداية البرنامج التدريبي.
- تُكْتَبُ مخرجات كل موضوع في بدايته.
- تتنوع المخرجات لتشمل المجالات الثلاث: المعرفيَّة - المهاريَّة - الوجدانيَّة.
- تُركِّز المخرجات على تنمية الجوانب المهاريَّة التطبيقية.
- تُصاغ المخرجات بحيث تكون قابلة للقياس.
- تُركِّز المخرجات على نشاط المشاركين.
- يتضمَّن كلُّ مخرج أداءً واحدًا.

● يُعَرَضُ محتوى البرنامج التدريبي بشكل مناسب:

- يُعَرَضُ المحتوى العلمي بطريقة مرتّبة ترتيباً منطقيّاً.
- يرتبط محتوى البرنامج التدريبي ارتباطاً وثيقاً بعنوانه.
- يتميز المحتوى العلميّ المعروض في البرنامج التدريبيّ بالعمق.
- يتميز المحتوى العلميّ المعروض في البرنامج التدريبيّ بالدقة العلميّة.
- يتبنّى البرنامج التدريبيّ مدخلاً تربوياً أو أكثر في عرض للمحتوى العلميّ.
- يتناسب المحتوى العلميّ مع ما يستغرقه المشاركون من وقت في البرنامج التدريبيّ.
- يرتبط المحتوى العلميّ بالمخرجات المراد تحقيقها.

● تستخدم طرائق تدريب مناسبة:

- يستخدم البرنامج أكثر من طريقة في التدريب.
- تتنوّع طرائق التدريب المستخدمة في البرنامج التدريبيّ.
- تُركّز طرائق التدريب على المُشاركين (المتدربين).
- تتكامل طرائق التدريب لتحقيق المخرجات المستهدفة.
- تتناسب طريقة التدريب مع المحتوى التي تُستخدم له.
- تتناسب الطرائق المستخدمة في البرنامج التدريبيّ مع خصائص المُشاركين.

● تتنوّع الأنشطة المضمّنة في البرنامج التدريبيّ:

- يُوفّر البرنامج أنشطة تدريب فردية.
- يُوفّر البرنامج أنشطة تدريب جماعية.
- يُوفّر البرنامج أنشطة تدريب شفوية.
- يُوفّر البرنامج أنشطة تدريب كتابية.

● تتنوّع مصادر التعلم والتدريب المتاحة في البرنامج التدريبيّ:

- يتم توثيق المادة العلميّة الموجودة في البرنامج التدريبيّ.
- يتم إحالة المُشاركين إلى بعض الكتب أو المراجع الإثرائية.
- يتم إحالة المُشاركين إلى بعض المواقع على شبكة الإنترنت.
- تُتاح مادة إثرائية (إضافية) في بعض جوانب البرنامج التدريبيّ.

المجال الرابع: التعامل مع البرنامج التدريبي وتقويمه:

• يُراعي البرنامجُ التدريبيُّ خصائص المُشاركين (المتدربين):

- يتاح كتابة اسم المُشارك في مكان مناسب.
- يتضمَّن البرنامجُ التدريبيُّ مستويات علميَّة متعددة من حيث الصعوبة والسهولة.
- يُناسب البرنامجُ التدريبيُّ المستوى العمري للمُشاركين.
- يُناسب البرنامجُ التدريبيُّ خبرات المُشاركين.

• يسهِّل على المُشاركين التعامل مع البرنامج التدريبي:

- يسهِّل على المُشاركين التعامل مع محتوى البرنامج التدريبي.
- يسهِّل على المُشاركين الحكم على محتوى البرنامج التدريبي.
- يُمكن اختيار أجزاء معينة من محتوى البرنامج التدريبي.

• تتنوع أساليب تقويم محتوى البرنامج:

- يوجد اختبار قبلي للبرنامج التدريبي.
- تتنوع الأسئلة المستخدمة في البرنامج التدريبي (صواب وخطأ- تكملة - توصيل- إجابات قصيرة- اختيار من متعدد... إلخ).
- تتنوع الأسئلة المستخدمة في البرنامج التدريبي بين الشفويَّة والكتابيَّة.
- يُوفَّر البرنامجُ التدريبيُّ تقويمًا مرحليًا بعد الانتهاء من كل موضوع.
- يُوفَّر البرنامجُ التدريبيُّ تقويمًا عامًّا على محتواه في نهايته.
- يوجد اختبار بعدي للبرنامج التدريبي.

• تتوافر أدوات تقويم للحكم على البرنامج التدريبي:

- توجد استمارةُ تقويم محتوى البرنامج التدريبي من وجهة نظر المُشاركين.
- توجد استمارةُ تقويم بيئة التدريب من وجهة نظر المُشاركين.
- توجد استمارةُ تقويم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المُيسِّر (المدرِّب).

6

الفصل السادس

تعليم اللغة العربية
للفئات الأولى بالاهتمام

الفصل السادس

تعليم اللغة العربية للفئات الأولى بالاهتمام

يَقْصِدُ فريقُ العمل بالفئات الأولى بالاهتمام كل من يحتاج إلى عناية أو رعاية خاصّة أكثر من غيره من الفئات، ومن أهم هذه الفئات: الأطفال، وذوو صعوبات التعلّم، وذوو الإعاقة البصريّة، وذوو الإعاقة السمعية؛ ومن ثَمَّ قُسِّمَ هذا الفصل إلى المحاور الأربعة الآتية:

- تعليم اللغة العربيّة للأطفال الناطقين بلغاتٍ أخرى.
- تعليم اللغة العربيّة لذوي صعوبات التعلّم.
- تعليم اللغة العربيّة لذوي الإعاقة البصريّة.
- تعليم اللغة العربيّة لذوي الإعاقة السمعية.

وفيما يأتي توضيح ذلك:

المحور الأول: تعليم اللغة العربيّة للأطفال الناطقين بلغاتٍ أخرى.

ليس بخفيٍّ عن أحد أن مرحلة الطفولة لها من الخصائص ما يُميّزها عن غيرها من المراحل العمرية الأخرى؛ من حيث النمو اللغوي، والاجتماعي، والنفسي، والحركي... إلخ؛ ومن ثَمَّ فإنّه من المهم الاهتمام بهذه الفئة العمرية عند تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ نظراً لأن المتعلّمين في هذه المرحلة لم يصلوا إلى مرحلة من النضج تجعلهم قادرين على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم وتعليمهم بشكل رئيس، بل يحتاجون إلى مَنْ يُوجّههم ويتابعهم ويصبر عليهم.

وفيما يتعلّق بلغة الطفل، فإنّها تتميز بعدد من الخصائص هي (نصرالله، ومزعل، 2011، 133):

- يغلب عليها تعلقها بالأشياء المحسوسة، وليس المجردة؛ لأن الطفل أول ما يتعلّم الكلام حيث يبدأ بما تقع عليه حواسّه، فيتعلّم أسماء الذوات، فالطفل يتعرف كلمات يستخدمها كثيراً مَنْ حوله مثل: (أمي - أبي - أخي - أختي)، ثم يتدرج بعد ذلك في تعرّف الكلمات التي تكون قريبةً منه؛ أي الأشياء التي يراها، فيتعرّفها؛ مثل: (شجرة، كتاب، أو سرير، وغيرها)، أمّا الأفعال والحروف فلا تظهر في لغة الأطفال إلا بعد الأسماء المحسوسة.

- الطابع الذي يسيطر عليها أنها تتركز حول نفسه، ويعود السبب في ذلك أن الطفل في هذه المرحلة تكون خبراته محدودة، ويكون تفكيره محدوداً، ولهذا يتحدث في معظم الوقت حول نفسه، ويكرّر الضمائر التي تدلّ على المتكلم؛ مثل: (أنا، والتاء في الأفعال، والياء في الأفعال).

- يغلب عليها البساطة، وعدم الدقة في تحديد المطلوب، ويعود السبب في ذلك إلى أن قاموس الطفل اللغوي غير كافٍ، وخبراته قليلة؛ ممّا يؤدي إلى الغموض في الكثير من كلماته.

- للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصّة في الكلام؛ فنجد مفاهيم الطفل عن الأشياء من حوله ومن أمامه تأتي تبعاً للخبرات التي يمر بها في حياته.

ولذلك من المهم عند بناء مناهج اللغة العربيّة للأطفال الناطقين بلغات أخرى، وعند تدريب مُعلّميهم على مهارات وإستراتيجيّات التدريس الخاصّة بالأطفال، أن تراعي هذه الخصائص من حيث:

- حَجْم الكتاب.

- الخطوط المستخدمة في الكتاب والمواد التعليميّة الأخرى.

- الألوان المستخدمة.

- الصُور والأشكال التي تُعرض في الكتاب أو الوسائط والوسائل التعليميّة.

- الأمثلة التي تُقدّم للأطفال.

- حجم النص.

- طبيعة المفردات المقدّمة.

- الأنشطة والتدريبات اللُغويّة.

- الأسئلة والاختبارات، وأدوات التقويم كافّة.

ونظراً لاختلاف طبيعة النمو اللُغويّ، والحركيّ، والنفسيّ، والاجتماعيّ للأطفال عن الكبار، فإنّه من المهم توفير الفرص المناسبة، والخبرات اللُغويّة والمواقف التي تساعد الأطفال على تعلّم اللغة العربيّة بشكل سهل وممتع، وهناك مجموعة من الإرشادات التي تساعد الأطفال على نموهم اللُغويّ؛ منها:

- توفير فرص كافية للألعاب والمباريات اللُغويّة التي يمارس فيها الأطفال المهارات اللُغويّة بما يُسهّم في تعلّمهم من خلال أنشطة وتدريبات تناسب مرحلتهم العمريّة.

- توفير مواقف لغوية حقيقية أو مصنوعة بشكل جيد تجعل الأطفال يشعرون بضرورة استخدام اللغة العربية مع الآخرين، حتى تتحقق أهدافهم واحتياجاتهم.
- التنويع في التدريبات اللغوية التي تجعل الطفل قادراً على بناء الأنماط اللغوية الصحيحة، وتسهم في بناء الملكة اللغوية لديه بشكل طبيعي وصحيح.
- استخدم إستراتيجيات التدريس التي تساعد الأطفال على التعلم من خلال الحركة، واللعب، والأنشطة.
- التأكد من فهم الأطفال معاني المفردات التي تُعرض عليهم.
- تقديم أمثلة وتراكيب سهلة الفهم، وسهلة النطق.
- وقد أشار مصطفى (2002، 38) إلى أن الخبرات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها الطفل في أثناء تعليمه متعددة؛ من أهمها:
 - تدريب الطفل على الاستماع الجيد.
 - تدريب الطفل على النطق السليم.
 - تدريب الطفل على سرد بعض الأحداث بشكل سليم.
 - تدريب الطفل على التعبير الشفوي حول فكرة محددة.
 - تدريب الطفل على التعبير عما يدور في نفسه من مشاعر وأفكار وخيال.
 - تدريب الطفل على المشاركة في الأفكار والأقوال مع الآخرين.
 - تدريب الطفل على الاهتمام بمعرفة معاني الكلمات الجديدة.
 - تنمية المفردات اللغوية لدى الطفل.
 - تنمية قدرة الطفل على الحوار والمناقشة وإبداء رأيه.
 - تهيئة الطفل للقراءة.
 - تهيئة الطفل للكتابة.
 - إتاحة الفرصة للطفل للملاحظة، والمقارنة، والاستنتاج، والتجريب.

• الفرق بين تعليم اللغة العربية للأطفال ولل كبار:

هناك فرق كبير بين تعليم اللغة العربية للأطفال وتعليمها للكبار، وتتمثل هذه الفروق في ثلاثة محاور رئيسة؛ هي:

1. الأهداف التعليمية:

تختلف الأهداف التعليمية التي تُقدّم للأطفال في تعليم اللغة العربية عن الأهداف التعليمية التي تُقدّم للكبار؛ نظرًا لاختلاف المرحلة العمرية والعقلية والخبرة بينهم، بالإضافة إلى ما يملكه الكبار من معلومات سابقة، فيحتاج الطفل إلى وقت أطول في التعلم؛ ولهذا لا بد أن يكون هناك اختلاف في تنظيم الأهداف وتوزيعها بما يتناسب مع كل فئة عمرية؛ كي يحقق المتعلم تلك الأهداف.

2. المحتوى التعليمي:

ينبغي أن يقدم موضوعات تتناسب مع المستوى التعليمي للأطفال، وأن يكون المحتوى مشوّقًا للتعلم يشتمل على الصُّور المناسبة التي تساعد على التعلم، وأن يكون المحتوى تفاعليًا يساعد في الاستماع وحفظ الأناشيد، فاختيار موضوعات عن المدرسة، أو الرياضة، أو النظافة، أو حديقة الحيوانات، أو الطعام، أو السيارات مهمّ بالنسبة للأطفال، بعكس الموضوعات التي تُقدّم للكبار؛ حيث إنها تحثهم على التعاون وتحمل المسؤولية وتُعدّل سلوكياتهم.

3. طرق التدريس:

من الطرق المهمة التي تساعد الأطفال على التعلم التقليد والمحاكاة والتكرار ولعب الأدوار والحوار والمناقشة وتنوع الأنشطة، هذه الطرق تُسهّل في دافعية الأطفال للتعلم، أما الكبار فيُستخدم معهم طريقة الاستقراء والاستنباط والعصف الذهني والإلقاء؛ لأنهم وصلوا إلى الكفاءة اللغوية التي تساعد على ذلك.

ويتضح ممّا سبق أن تعليم الأطفال يختلف عن تعليم الكبار؛ ولهذا ينبغي على مُعلّمي الأطفال أن يُنمّوا المهارات اللغوية لدى الأطفال، ومن الأساليب المستخدمة في تنمية المهارات اللغوية ما يأتي:

مقترحات لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى:

أ. تنمية مهارة الاستماع:

● استماع الأطفال إلى القصص:

تُعَدُّ القصصُ من العناصر المشوّقة لدى الأطفال، فيرغب الأطفال للاستماع إلى القصص التي تشتمل على الشخصيات، والحيوانات، والسيارات، والرسوم المتحركة، وغيرها، ويجب تقديم قصص مصغرة تحتوي على رسوم تجذب اهتمام الأطفال؛ ومن ثمّ تقديم أسئلة لكل ما يُعرّض على الأطفال لكي نتعرّف مدى فهمهم للقصص المعروضة، وبهذه الطريقة نُنمّي لدى الأطفال عدة أمورٍ منها:

1. تركيزهم على ما يُعرّض عليهم من القصص.
2. إجاباتهم عن الأسئلة التي تُطرح عليهم.
3. تنمية الذكاء لديهم.
4. تنمية محصولهم اللغوي.
5. تعرّفهم على كلمات جديدة.
6. تنمية التخيل لديهم.

يُفضّل تقديم مجموعة من الهدايا للأطفال الذين يجيبون بشكل صحيح لكي يحفز باقي الأطفال على المشاركة.

● استماع الأطفال إلى الأناشيد:

يُعرّض على الأطفال مجموعة من الأناشيد الدينية والوطنية سهلة الألفاظ والتراكيب لكي يستمعوا إليها ثم يحفظوها؛ ليُصبح لديهم مجموعة جديدة من الكلمات والعبارات.

● الأنشطة:

يُقَدَّم للأطفال مجموعة من الأنشطة الصفية والمصاحبة التي تنمي لديهم مهارات الاستماع، فيُقدّم لهم مثلاً مجموعة من الألعاب اللغوية، وكذلك مجموعة من أوراق العمل، ثم يُطلَب منهم تنفيذ بعض الأوامر، وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية الانتباه والتركيز لدى الأطفال.

● المسابقات:

يُقَدَّم للأطفال مجموعة من المسابقات الدينية، واللغوية، والثقافية، والاجتماعية، والتاريخية، والرياضية، فيُطلَب منهم الاستماع لما يُعرّض عليهم، أو ما يُطلَب تنفيذه من أوامر، ويهدف هذا النوع إلى تنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال.

ب. تنمية مهارة التحدُّث:

من المعروف أن التحدُّث والكتابة من مهارات الإنتاج اللُّغوي؛ ومن ثَمَّ فإن هناك كثيرًا من الطُّرُق والأنشطة التي تُستخدم لتنمية هذه المهارات؛ لكنَّ مع الاحتفاظ بطبيعة كل مهارة على حِدَةٍ، ومن الطُّرُق التي تنمي مهارة التحدُّث ما يأتي:

● الحوار:

يُعَدُّ الحوار من أهم أنواع التواصل لدى الأطفال، فيخلق التفاعل بينهم، ويُنمِّي قدراتهم الذهنيَّة واللُّغويَّة، ويُنمِّي شخصيتهم، ويُدرِّبهم على الإصغاء والاستماع إلى المتحدِّث، فدور المعلم مهمٌّ في تنمية الحوارات القصيرة لدى الأطفال؛ حيث يقوم بتوزيع الأدوار بينهم، والاستماع إلى أحاديثهم، وتشجيعهم وتعزيزهم وتقديم الدعم المعنوي لهم حتى يتمكنوا من إتقان الحوار.

● الزيارات والرحلات:

تؤدي الزيارات والرحلات دورًا مهمًّا في إكساب الأطفال الخبرات المتنوعة، فهي تحقق للطفل التعلُّم الذاتي، فتنمي لديه المعارف، وتُتيح له الفرصة بالاحتكاك مع مجتمعه، فتُعَوِّده الاعتماد على نفسه، وتُنظِّم وقته، واحترامه للتعليمات، وإكسابه العديد من المهارات القياديَّة.

● عرض مشاهد صامتة:

لتنمية مهارة التحدُّث لدى الأطفال يمكن عرض مشهد صامت عليهم، ثم يُطلَب من كل طفل التحدُّث أمام زملائه بناءً على ما فهمه من هذا المشهد، وهذا النوع يساعد الأطفال في تنمية العديد من الأمور؛ منها:

1. تنمية التركيز والانتباه لدى الأطفال في أثناء مشاهدة المشهد الصامت.
2. تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.
3. تنمية التراكيب اللُّغويَّة لدى الأطفال.
4. يكتسب الأطفال الثقة بأنفسهم في أثناء التحدُّث عن المشهد الصامت.

● تمثيل الأدوار:

عندما ينتهي المعلم من تدريس نص ما، يمكن أن يحدد الشخصيات الواردة في هذا النص، ويختار مجموعة من المتعلِّمين لقيام كل واحد منهم بدور شخصيَّة من الشخصيات التي وردت في النص، بعد تهيئتهم ذهنيًّا، وبعد ذلك يُقدِّم الطفل الدور الذي كُلِّفَ به أمام زملائه.

مع مراعاة الظروف والضوابط الشرعيَّة والثقافيَّة التي لا يمكن فيها تمثيل الأدوار.

ج. تنمية مهارة القراءة:

● قراءة القصص:

من الأمور المحببة لدى الأطفال قراءة القصص، وبخاصة القصص التي تشتمل على شخصيات، وأحداث، فقراءة القصص من قبل الأطفال تساعد في زيادة عدد المفردات اللغوية، وزيادة معرفته بمعلومات جديدة، وتساعد في اكتشاف الشخصيات، والأماكن والأوقات في أثناء القراءة، وينبغي اختيار القصص التي تتناسب مع عمر الأطفال، ومع مستوياتهم الدراسية.

● قراءة الصحف والمجلات:

تُسهّل قراءة الصحف والمجلات في تزويد الأطفال بالأخبار والمعلومات الثقافية والاجتماعية والرياضية التي تحدث بالمجتمع، فيصبح الطفل لديه أخباراً بما يحدث في مجتمعه وفي العالم أجمع، فيكتسب معارف جديدة، وثروة لغوية كبيرة؛ حيث تفتح أمامه المجال لجمع المعلومات التي تنمي لديه ثقافات متنوعة.

● المكتبة:

يُفضّل للمعلم أن يأخذ الأطفال في أوقات مناسبة إلى المكتبة، ويتيح لهم اختيار الكتب التي يرغبون قراءتها، فالمكتبة تزرع لدى الطفل حب القراءة والاطلاع والبحث والسؤال عمّا يصعب عليه، كما أن لها أهمية كبرى في تنمية مهارة القراءة والتلخيص، ومن المهم عند اصطحاب الأطفال إلى المكتبة حثهم على القراءة، وتنمية الدافعية لديهم، فبعض الأطفال لديهم حبّ القراءة والاطلاع؛ فيجب تعزيز هذا الأمر لديهم، ويُفضّل أن يتاح لهؤلاء الأطفال الاستعارة من كتب المكتبة؛ كي نُحبّب لديهم مهارات القراءة، كما أنّه من المهم أن يُوَجَّه المعلم الأطفال لكتابة ما استفادوه في أثناء القراءة في دفاترهم، وهذا يُعوّد الأطفال على مهارة التلخيص في أثناء القراءة.

● الأنشطة والمباريات اللغوية:

للأنشطة اللغوية والألعاب اللغوية أهمية كبرى في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال؛ حيث إنّها تتيح للأطفال فرصة المشاركة في القراءة، والإجابة عن الأسئلة، وتتيح لهم التفكير، والاستيعاب، وزيادة التركيز، والانتباه، وينبغي اختيار الأنشطة والمباريات اللغوية التي تتناسب مع ميولهم وأعمارهم واهتماماتهم؛ مما يزيد لديهم الدافعية في القراءة، وتُبْعِد عنهم الخجل والخوف، فيمارسون هذه الأنشطة بكل شجاعة وتفاعل مع بعضهم بعض.

د. تنمية مهارة الكتابة:

نظراً لطبيعة مهارات الكتابة، فإن هناك بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تنميتها- بالإضافة إلى ما ورد في تنمية مهارات التحدث، مع إعادة تكييفه ليكون مناسباً لطبيعة الكتابة- وفيما يأتي عرض لهذه المقترحات:

● تنمية مهارات الاستعداد للكتابة:

هناك مجموعة نقاط ينبغي على المعلم مراعاتها لدى الأطفال قبل البدء في الكتابة:

- يبدأ المعلم بتعريف الأطفال الأدوات التي يستخدمونها في الكتابة، وهي: قلم الرصاص، والدفتري، والممحاة، والمبراة، والمسطرة.
- يحرص المعلم على أن تكون جلسة الأطفال صحيحة.
- يتأكد المعلم من طريقة مسك الأطفال للقلم بشكل صحيح.

● تنمية مهارات الالتزام بقواعد الكتابة:

هناك مجموعة نقاط ينبغي على المعلم تنميتها لدى الأطفال في أثناء الكتابة:

- الكتابة بخط واضح ومفهوم.
- الكتابة على السطر.
- الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- التحكم بالسرعة في أثناء الكتابة.
- التفريق بين الحروف المتشابهة في أثناء الكتابة.
- التأكد من وضع النقاط على الحروف المنقوطة.
- كتابة الحرف تبعاً لاتصاله في الكلمة كتابةً صحيحةً مثل كلمة (قال).
- كتابة الحرف تبعاً لانفصاله عن الكلمة كتابةً صحيحةً مثل كلمة (قرأ).
- ترتيب حروف الكلمات والمقاطع بشكل صحيح.
- نسخ الكلمات والجمل بشكل صحيح.
- وضع الحركات بجميع أنواعها على حروف الكلمة بشكل صحيح.
- وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة.

● التنوع في التدريبات الكتابية:

هناك مجموعة نقاط ينبغي على المعلم تدريب الأطفال عليها في أثناء الكتابة:

- تدريب الأطفال على كتابة الحروف بشكل صحيح.
- تدريب الأطفال على كتابة حروف المد بشكل صحيح.
- تدريب الأطفال على كتابة الحركات على الحروف بشكل صحيح.
- تدريب الأطفال على كتابة المقاطع الساكنة بشكل صحيح.
- تدريب الأطفال على كتابة التنوين في آخر الكلمة بشكل صحيح.
- تدريب الأطفال على كتابة الشدة في الكلمة بشكل صحيح.
- تدريب الأطفال على التفريق بين (أل) الشمسية و (أل) القمرية في أثناء الكتابة.
- تدريب الأطفال على استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
- تدريب الأطفال على كتابة التاء المربوطة والهاء المربوطة في آخر الكلمة كتابةً صحيحةً.

● التنوع في الأنشطة الكتابية:

من الأمثلة على الأنشطة التي يمكن أن تُسهم في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال ما يأتي:

1. كتابة الحروف القصيرة والطويلة مع حركاتها بشكل صحيح:
يقوم المعلم بإملاء الأطفال الحروف التي درسوها لكي يتأكد من إتقان الأطفال لهذه الحروف بشكل صحيح، وكذلك يقدم لهم أوراق عمل مكتوب فيها مجموعة من الحروف، ويطلب منهم مثلاً: اختيار الحروف المتشابهة، أو تحديد نوع المد في الحروف، أو تحديد حركة معينة على الحروف.
2. تكوين مجموعة من الكلمات بشكل صحيح:
يُقدّم المعلم مجموعة من الحروف، ويطلب من الأطفال تكوين عدد من الكلمات الصحيحة من هذه الحروف.
3. تكوين جُمْل صحيحة:
يُقدّم المعلم مجموعة من الكلمات ويطلب من الأطفال تكوين جُمْل صحيحة من خلال هذه الكلمات.

4. إملأ الأطفال مجموعة من الكلمات:

يقوم المعلم بإملأ الأطفال مجموعة من الكلمات التي تدربوا عليها في الفصل، وينبغي على المعلم متابعة الأطفال في أثناء كتاباتهم، وتوجيههم بشكل صحيح.

5. إملأ الأطفال مجموعة من الجُمَل:

بعد امتلاك الأطفال حصيلة جيدة من الكلمات ينتقل المعلم بإملأ الأطفال مجموعة من الجُمَل التي درسوها بهدف تنمية حصيلتهم اللُّغويَّة، وتقوية ذاكرتهم في التذكر والفهم.

6. إملأ الأطفال نصًّا قصيرًا:

تُعد هذه مرحلة متقدمة لدى الأطفال وهي إملأهم نصًّا قصيرًا لتحقيق الهدف المرجو في تنمية مهارات الكتابة من حيث دقة الملاحظة، والانتباه، وإغناء حصيلتهم اللُّغويَّة، وتمييزهم بين معاني الكلمات.

المحور الثاني: تعليم اللغة العربيَّة لذوي صعوبات التعلُّم:

إن متعلِّمي اللغة العربيَّة الناطقين بلُغَاتٍ أُخرى الذين يعانون من صعوبات تعلُّم هم في الأصل مجموعة من الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي على الأقل، وحيث إن هناك فرقًا واضحًا بين نتائج أدائهم في اختبارات الذكاء، ونتائج أدائهم في الاختبارات اللُّغويَّة، خاصَّة ما يرتبط بمهارتي القراءة والكتابة، وهذا يشير إلى أن انخفاض الأداء اللُّغوي لا يرجع إلى إعاقة عقليَّة، أو جسميَّة، أو انخفاض في درجة الذكاء، أو اضطراب نفسي، أو انفعالي، أو حرمان ثقافي، أو اقتصادي.

وصعوبات تعلُّم اللغة عبارة عن مجموعة متباينة من الصعوبات في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال (الخطيب، 2015، 52).

وبصورة مُجَمَّلة فإن صعوبات التعلُّم عبارة عن:

- عدم توافق بين أداء المتعلِّم الفعلي وقدراته الذاتيَّة.

- صعوبة سلوكيَّة في تفكيره أو تذكره أو إدراكه اللغة.

- صعوبة في النطق والكتابة واستقبال المعلومات.

- نشاط حركي زائد، وقصور في الانتباه والإحساس بالدُّونيَّة.

ولهذا تُعدَّ صعوبات التعلُّم صعوبة في استقبال اللغة أو إنتاجها بسبب القصور الشديد الذي يعاني منه المتعلِّم.

مظاهر صعوبات التعلم:

هناك مجموعة من المظاهر التي تدل على صعوبات التعلم، يمكن الإشارة إليها فيما يأتي (القارسي، 2014) و (ملكاوي، والخطيب، 2012) و (عواد، والسرطاوي، 2015):

1. اضطرابات في الإصغاء:

تتمثل في شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية.

2. الحركة الزائدة:

تتمثل في ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية.

3. الاندفاعية والتهور:

تتمثل في التسرع في الإجابات، وردود أفعالهم، وسلوكياتهم العامة.

4. صعوبات لغوية مختلفة:

تتمثل في صعوبات النطق، أو الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية، وصعوبة شديدة في القراءة والكتابة.

5. صعوبات في التعبير اللفظي:

تتمثل في تحدث المتعلم بجملة غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة، وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي.

6. تدني التحصيل الأكاديمي:

تتمثل في ضعف التحصيل الدراسي في مادة أو أكثر من المواد الدراسية، ويُلاحظ أن تحصيل المتعلم لا يتَّصف بالاتساق؛ خاصّة في القراءة والكتابة.

7. الخصائص الإدراكية (السمعية والبصرية):

تتمثل في عدم قدرة التمييز بين الأشياء، وإدراك العلاقة بينها، وربطها مع بعضها بعضاً، وضعف التذكُّر البصري، وضعف في التركيز والانتباه، وفي تذكُّر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، وتذكُّر المعلومات الشفهية، وصعوبة تسلسل المعلومات.

8. صعوبات عملية التفكير:

تتمثل في مشكلات في التفكير، لا سيما التفكير المجرّد، وتتركز معظم مشكلاتهم في تنظيم وتسلسل الأفكار.

9. صعوبات في فهم التعليمات:

تتمثل في مشاكل في التركيز والذاكرة؛ لذلك نجد المتعلم يسأل المعلم تكراراً عن المهمات التي كُلف بها، وقد نجد بعض المتعلمين لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم.

10. البطء الشديد في إتمام المهمات:

تتمثل في صعوبة تنفيذ المهمات التعليمية التي تطلب تركيزاً متواصلًا، وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت؛ مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

11. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية:

تتمثل في ضعف العلاقة مع الزملاء، والانفعال بشكل مُفرط في أثناء اللعب الجماعي، وضعف التوافق الاجتماعي، وتقلب المزاج، وصعوبة اتخاذ القرار، والإحباط.

العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

تعددت وتنوعت العوامل المسببة لصعوبات التعلم، ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:

1. عوامل وراثية وعضوية:

أثارت البحوث الجينية أن صعوبات التعلم ترتبط باثنين من الكروموزومات؛ هما: الكروموزوم (6) و (15)؛ حيث يؤديان دوراً في انتقال الصعوبات عن طريق التوريث (الخطيب، 2015، 57).

وذكر (إبراهيم، 2010، 56) بأن أي خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها؛ ومن ثمّ الخلل والقصور في الوظائف النفسية، والإدراكية، والمعرفية، واللغوية، والدراسية؛ وهذا بدوره يؤدي إلى حدوث صعوبات تعلم لدى المتعلم.

2. عوامل اجتماعية:

إنّ أيّ نقص في المهارات الاجتماعية للمتعلم قد يؤثر في جميع جوانب الحياة؛ لذلك نجد هؤلاء المتعلمين يُخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم، وقد أشارت البحوث إلى أن ما نسبته (34%) إلى (59%) من المتعلمين يعانون من الصعوبات التعليمية، مُعرّضون للمشاكل الاجتماعية، وكذلك صُنّفوا من المنعزلين والمكتئبين (القارسي، 2014، 36).

3. عوامل بيئية:

تُعَدُّ العوامل البيئية المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم، التي تتمثل في نقص الخبرات التعليمية، وعدم فاعلية أساليب التدريس المقدمة للمتعلم، وسوء التغذية، أو سوء الحالة الصحية، أو قلة التدريب، أو إجبار المتعلم على الكتابة بيد معينة، أو أساليب التنشئة الرديئة التي يتبعها الوالدان، وإساءة المعاملة للمتعلم، ونقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المباشرة (مكاوي، والخطيب، 2012، 26).

4. عوامل نفسية:

يشير (القارسي، 2014، 38) إلى أن هناك عوامل عدة تؤدي إلى اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية مثل الإدراك الحسي والتذكر وصياغة المفاهيم.

5. عوامل تربوية:

إن نجاح أو إخفاق الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، هو نتيجة لتفاعل بين ذوات المتعلمين، وبين العوامل الخاصة التي يواجهونها داخل القاعة الدراسية، بما فيها الفروق الفردية بين المتعلمين، واختلاف طرائق التدريس، وتتضمن ذلك التفاعل المناسب بين احتياجات المتعلم التعليمية والوسائل المتاحة داخل القاعة، فالانسجام الملائم أو التكيف يعني نجاح كل من المتعلمين والمعلمين؛ نجاح المعلمين في أن يعملوا ونجاح المتعلمين في أن يتعلموا؛ ولهذا فقد يكون التعليم غير كافٍ وغير ملائم في كثير من حالات الصعوبة التعليمية، فبعض المعلمين لم تنشأ لديهم المهارات الضرورية لتعليم المواضيع الأساسية، أو أنهم يفتقرون إلى الكفاءة في المهارات الأساسية (القارسي، 2014، 39).

ويشير (إبراهيم، 2010، 58) إلى أن صعوبات التعلم تعد عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب، الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى المتعلمين، فالعوامل السابقة قد تكون ناتجة من انخفاض المستوى الوظيفي للجهاز العصبي، أو المهارات الإدراكية، أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة، أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي، والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة؛ ومن ثم فإن المعلم في هذه المرحلة يجب عليه أن يُشخص صعوبات التعلم لدى المتعلمين، بالإضافة إلى تدريبه على استخدام الوسائل المناسبة والفعالة لعلاج صعوبات التعلم.

تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها:

إذا أردنا أن نقوم بعمل مميّز ودقيق لمعرفة صعوبات التعلم، ونختصر الوقت والجهد فلا بد من القيام بتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين؛ وذلك عن طريق جمع المعلومات والملاحظة ووضع الخطط العلاجية المناسبة.

ويذكر (القارسي، 2014، 40) مجموعة من الأهداف المناسبة لعملية تشخيص صعوبات التعلم هي:

1. الفرز: ويتم من خلال عمل اختبارات سريعة لتحديد مَنْ يحتاج إلى تقييم مكثّف أو فحص شامل.
2. الإحالة: وتكون عن طريق جمع معلومات إضافية من الأشخاص الآخرين بالمدرسة على أساس الملاحظة والتحصيل الأكاديمي.
3. التصنيف: ويتم فيه تحديد نوع الصعوبة للتعلم، ونوع الخدمة التي يحتاجها.
4. التخطيط التدريسي: وذلك من أجل وضع الخطة التربوية الفردية لكل متعلم، وتحديد الأهداف القصيرة والبعيدة.
5. مراقبة تقدّم المتعلم: مراقبة تحصيل وتقدّم المتعلم من خلال عدة طرائق منها: الاختبارات الرسمية، وغير الرسمية والملاحظة وإجراءات التقييم على أساس المنهج الدراسي.

الإجراءات العامة للتعامل مع متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلُغاتٍ أخرى من ذوي صعوبات التعلم:

عندما يمارس المعلم عمله مع متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلُغاتٍ أخرى، فإنّه من المهم أن يبذل قصارى جهده حتى يصل بالمتعلمين إلى أقصى ما تؤهلهم لهم قدراتهم، وعندما يلحظ بعض المظاهر لدى المتعلمين التي من أهمّها ضعف المهارات اللغوية لدى المتعلم رغم أنّه يتمتع بقدر من الذكاء، فإنّه من الواجب عليه أن يتبع عدة إجراءات ليتأكد أن المتعلم لا يعاني من صعوبة تعلم؛ حيث إنّهُ يمكن التعامل بسهولة عند اكتشاف هذه الصعوبات في مراحل مبكّرة.

ويمكن - باختصار - توضيح إجراءات التعامل مع متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلُغاتٍ أخرى فيما يأتي:

- الكشف الأولي عن متعلّم اللغة العربيّة ذي صعوبة التعلم، من خلال تطبيق اختبار ذكاء مناسب لمرحلته العمرية (هناك اختبارات ذكاء للأطفال وأخرى للراشدين).

- في حال اكتشاف متعلّم يعاني من صعوبة تعلّم، يتم جمع المعلومات عنه.
- وضع الخطة التربويّة المناسبة للمتعلم.
- البدء في تنفيذ الخطة التربويّة وتطبيقها على المتعلّم.
- مراقبة تقدّم المتعلّم (عند التحسن يستمر في تطبيق الخطة التربويّة، وعند عدم التحسن تُطوّر الخطة وتُعدّل لحين التوصل إلى خطة مناسبة).

صعوبات الاستماع:

● مفهوم صعوبات الاستماع:

هناك تعريفات عديدة لمفهوم صعوبات الاستماع منها ما يأتي:

عرّفها (طعيمة، 2000، 80) بأنّها: صعوبة في اكتساب المعرفة، بحيث لا يستطيع المتعلّم تحليل الأصوات، ولا اشتقاق معانيها، والتشكّلت في أثناء الاستماع، وعدم التركيز على المادة المسموعة.

وعرّفها (نزاد، وماهر، 2019، 504) بأنّها: صعوبة استقبال الرسالة الشفويّة، وعدم فهم مفرداتها، وأنماط جملها، وتراكيبها، وأفكارها.

وعرّفها (الغامدي، 2019، 219) بأنّها: صعوبة استقبال المتعلّم الأصوات والكلمات، والتراكيب؛ ومن ثمّ عدم استيعابها، وعدم معرفة ما يستخلصه من معلومات، وأفكار، وعدم قدرته على إبداء رأيه.

نستخلص من التعريفات السابقة أنّ صعوبات الاستماع عبارة عن:

- صعوبة في استقبال المعلومات.
- صعوبة في فهم الكلام ومعانيه.
- صعوبة في اكتساب المعرفة.
- تشكّلت الذهن في أثناء الاستماع.

● أسباب صعوبات الاستماع:

- تعددت الأسباب التي أدت إلى صعوبات الاستماع يمكن ذكرها فيما يأتي:
1. أسباب جسميّة: يعود سببها الرئيس إلى ضعف في سمع المتعلّم، فلا يسمع جيّدًا ما يُعرض عليه؛ ممّا يؤدي إلى عدم قدرته على التمييز بين أصوات اللّغة، ومفرداتها، وتراكيبها.

2. أسباب عقلية: وتتمثل في ضعف ذاكرة المتعلم؛ مما يؤدي إلى عدم فهم النصوص التي يستمع إليها.

3. أسباب نفسية: وتتمثل في خوف المتعلم وخجله من الوقوع في الخطأ أمام أقرانه، فيكون شارد الذهن في أثناء المحاضرة، ولا يشارك مع معلمه وأقرانه داخل القاعة الدراسية.

وقد ذكر (نزاد، وماهر، 2019، 506) نوعين من الأسباب لصعوبات الاستماع هي:

1. صعوبات خلقية عضوية؛ مثل ضعف الجهاز السمعي، أو وجود بعض العاهات فيه وبعض هذه الصعوبات يمكن علاجها، والبعض الآخر لا يمكن علاجها.
2. صعوبات خلقية عقلية؛ مثل العزوف عن الاستماع، وعدم تعلمه لضعف القدرة الذهنية، وتدني مستوى الذكاء، وقلة المخزون الثقافي واللغوي، والذي بدوره يجعل المادة المطروحة صعبة بالنسبة للمستمع.

● مظاهر صعوبات الاستماع:

هناك عدة مظاهر رئيسة لصعوبات الاستماع يمكن حصرها في الآتي:

1. صعوبة في التمييز بين الأصوات وتحديداتها:

لا يستطيع المتعلم تحديد الصوت المنطوق عند الاستماع إليه، أو التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق، أو تحديد صوت الحرف مع الحركة القصيرة والحركة الطويلة، أو تحديد أصوات الحروف الساكنة، أو التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

2. صعوبة في معرفة الكلمات والتمييز بينها:

لا يستطيع المتعلم أن يميز بين كلمات المذكر والمؤنث، أو بين كلمات الإفراد والتثنية والجمع، أو تحديد نوع الكلمة: (اسم، أو فعل، أو حرف)، أو تحديد كلمات دلت على الزمان أو المكان، أو كلمات دالة على المتكلم أو المخاطب أو الغائب.

3. صعوبة في معرفة الجمل والتمييز بينها:

لا يستطيع المتعلم ذكر بعض الجمل من خلال النص المسموع، أو تحديد نوع الجملة اسمية أو فعلية.

4. صعوبة في فهم مضمون النص:

لا يستطيع المتعلم تحديد مرادف ومضاد الكلمات التي وردت في النص المسموع، أو تحديد الكلمة الناقصة، أو فهم بعض التعبيرات الشائعة، أو فهم معنى الجمل البسيطة.

5. صعوبة في الإجابة عن النص المسموع:

لا يستطيع المتعلم الإجابة عن أسئلة النص المسموع، أو يرتب الأحداث التي استمع إليها، أو يُحدّد الفكرة العامّة أو الرئيسة أو الفرعية في النص المسموع، أو يلخص مضمون النص الذي استمع إليه، أو يعيد صياغة ما استمع إليه بأسلوبه في وقت محدّد، أو ينفذ التوجيهات والتعليمات التي استمع إليها بدقّة، أو يذكّر تتابع التفاصيل الواردة في النص المسموع، أو يُعيد ترتيب ما استمع إليه، أو يلخص النص بأسلوبه.

6. صعوبة تذوّق النص المسموع:

لا يستطيع المتعلم أن يحدّد كلمة أو جملة أعجبته في النص المسموع، أو يُمثّل موقفًا أعجبه في النص المسموع، أو يُميّز الكلمات والعبارات الجميلة في النص المسموع، أو يحدّد بعض الأفكار التي أعجبته في النص المسموع، أو يُعبّر عن إعجابه بالموضوع الذي استمع إليه بكلمات من عنده.

7. صعوبة نقد النص المسموع:

لا يستطيع المتعلم أن يُبدي رأيه في النص المسموع، أو يُصدّر أحكامًا على الشخصيات التي وردت في النص المسموع، أو يكتشف الأخطاء في النص المسموع، أو يُصوّب الأخطاء في النص المسموع.

● تشخيص صعوبات الاستماع:

يتم تشخيص صعوبات مهارة الاستماع عن طريق ملاحظة المتعلم في أثناء المحاضرة؛ حيث يساعد ذلك في وضع الخطط المناسبة، واستخدام إستراتيجيات تدريس تُسهم في علاج صعوبات الاستماع، ويمكن القول: إنّ التخطيط، واختيار المحتوى، وتنفيذ الأنشطة، واستخدام الإستراتيجيات يوفر علينا الكثير من الجهد والوقت الذي يجعلنا نحقق الهدف المطلوب من ذلك.

ويُعَدّ الإرشاد الأكاديمي داخل المعاهد من أهم المراحل التي يتم فيها تحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الاستماع في القاعات الدراسية، خاصة في المستويين الأول والثاني، ثمّ يتمّ توجيههم إلى مسؤول الإرشاد الأكاديمي لدراسة حالتهم وبعد ذلك يحدد لهم ما يلي:

أ. دروس تقوية مع إمكانية بقائهم داخل فصولهم.

ب. فتح قاعة جديدة للمتعلّمين الذين يعانون من صعوبات في الاستماع، ويتمّ تحديد معلم متخصص في علاج تلك الصعوبات.

ج. تنفيذ أنشطة صفية وأنشطة مُصاحبة تساعدهم في الاستماع الجيد، التي بدروها تُسهم في علاج صعوبات الاستماع.

• سُبُل علاج صعوبات الاستماع:

- ينبغي على المعلم أن يتبع الخطوات التالية التي تُسهم في علاج صعوبات الاستماع؛ وهي:
1. اختيار مادة الاستماع التي تتناسب مع قدرات المتعلمين وميولهم ورغباتهم.
 2. استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي تساعدهم في فهم النص المسموع؛ كالتلفاز والدروس المُسجلة.
 3. استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد المتعلم في التمييز بين الأصوات، ومعرفة المفردات والجُمْل.
 4. استخدام المختبرات اللغوية التي تثير دافعية المتعلم للتعلّم، وتنمي حصيلته اللغوية.
- وقد ذَكَرَ (العطوي والحويطي، 2017، 249) مجموعة من السُّبُل التي ينبغي على المتعلم أن يتبعها لعلاج صعوبات الاستماع لديه؛ منها:
1. يستمع المتعلم إلى الشرح بشكل جيد.
 2. ينظر المتعلم إلى معلمهم بشكلٍ مباشرٍ.
 3. يُركّز المتعلم على الكلمات المسموعة ومعانيها.
 4. يبتعد المتعلم عن العوامل التي تُسبب تشتت الانتباه في أثناء استماعه للشرح.
 5. يستمع المتعلم إلى الشرح بعقل متفتّح حتى يفهم مضمون الكلام.
 6. يُدوّن المتعلم الملاحظات التي لم يفهما في النص.
 7. يطرح المتعلم الأسئلة على المعلم بعد الانتهاء من النص المسموع لاستيضاح ما لم يفهمه.

صعوبات التحدُّث:

• مفهوم صعوبات التحدُّث:

هناك تعريفات عديدة لمفهوم صعوبات التحدُّث، منها ما يأتي:

عرفها (الدوايدة، 1434، 191) بأنها صعوبات كلامية حركية تؤثر في عمليات الكلام والنطق والتنغيم.

وعرّفها (السعيد، 2014، 46) بأنها: صعوبات في الكلام تتمثل في ضعف القدرة الفسيولوجية على تشكيل الأصوات بشكلٍ سليمٍ؛ ومن ثَمَّ استخدام الكلام بشكلٍ فعّالٍ.

وعرّفها (عميرة، 2014، 147) بأنه توقف عن الكلام من دون وجود عائق نطقي أو لغوي، ويرافق هذه المظاهر الرئيسة مظاهر أخرى؛ كالحشوات التي يضيف فيها المتكلم بعض الأصوات أو الكلمات أو العبارات بشكل مُلفت للنظر.

وعرّفها (النمر، 2015، 41) بأنها: مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات أو الحروف اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة.

نستخلص من التعريفات السابقة أن صعوبات التحدّث عبارة عن:

- صعوبات في نطق الأصوات.
- صعوبات لفظية في أثناء الكلام.
- صعوبات في طريقة الكلام من حيث زمنه وسرعته ونغمته وطلاقته.
- الوقوف المتكرر في أثناء الكلام.
- استخدام عبارات لا تناسب مواقف الكلام.

● أسباب صعوبات التحدّث:

تمثّل مشكلات اللغة الخصائص الأكثر شيوعاً بين المتعلّمين ذوي صعوبات التعلّم الذين لا يتحدثون على النحو المتوقّع، أو لا يتحدثون مثل زملائهم، أو لا يستجيبون بشكل كافٍ للبيانات والتعليمات، وقد يبدو التباين بين أداء اللغة المتوقّعة والفعليّة واضحاً لدى المتعلّمين من ذوي صعوبات التعلّم الذين قد يجدون صعوبة في الاستماع والتحدّث، وتحديد الكلمات، وصياغة الأبنية اللغويّة (يزلديك، والجوزين: 2013، 45).

وقد تنتج صعوبات التحدّث عن عوامل مختلفة، وهذا يؤدّي إلى صعوبات في تطوّر واكتساب اللغة، فإذا كانت البيئة التعليميّة غير مثيرة تؤدّي إلى ضعف في تطوّر اللغة، ونقص في تعلّم اللغة؛ ممّا ينعكس ذلك سلباً على المتعلّمين في عدم قدرتهم على اكتساب ثروة لغويّة تساعد في التحدّث والتخاطب، سواء مع المعلّمين أو زملائهم داخل القاعات الدراسية أو المجتمع المحليّ خاصّة ممّن يعانون من صعوبات في التحدّث.

وهناك مَنْ يرى أنّه يصعب تحديد سبب معيّن لصعوبات النطق؛ نظراً لأن المتعلّمين الذين يعانون من هذه الصعوبات لا يختلفون انفعاليّاً، ولا عقليّاً، أو جسميّاً عن أقرانهم (الشيخ، 2011، 125).

والعوامل المؤدّية لصعوبات النطق متعددة ومتداخلة، ويمكن عرضها فيما يأتي: (شاش، 2014، 102؛ العزالي، 2014، 197):

- عوامل عضوية: ترتبط باختلال أعضاء النطق، واختلال بالجهاز العصبي، والجهاز السمعي.
- عوامل نفسية واجتماعية: ترتبط بالتنشئة الاجتماعية للمتعلم في البيئة والمعهد التي يعيش فيها، والصعوبات الانفعالية التي يعانيها.
- عوامل بيئية.
- عوامل تعليمية.

● مظاهر صعوبات التحدث:

هناك مظاهر عدة ساهمت في صعوبات مهارة التحدث لدى المتعلمين يمكن حصرها في الآتي:

أ. الحذف:

ويعني حذف حرف أو حرفين، وغالبًا ما يكون في نهاية الكلمة، ويعتبر مشكلة كبيرة في الاتصال لصعوبة فهم الكلام (النمر، 2015، 43).

ب. الإبدال:

عبارة عن إبدال حرفٍ بآخر؛ مما يؤدي إلى صعوبة فهم كلام المتعلم (إبراهيم، ص6).

ج. التحريف:

عبارة عن تحريف نطق الحروف أو نطقها بطريقة خاطئة، لكن لا يصل التحريف إلى مستوى الخلط؛ أي أنه لا يزال يسمع على أنه الحرف نفسه، ومن أمثلة القصور في التعبير الكلامي:

- يتكلم كلمات مفردة فقط.
- لديه صعوبة في تكوين الأفكار.
- لديه صعوبة في أن يجعل المحيطين به يفهمونه.
- لا يتجاوب مع غيره من المحيطين.
- لديه صعوبة في التفريق بين الكلمات المتشابهة والحروف، ويحتاج إلى وقتٍ كي يستجيب للكلام (إبراهيم، 2010، 6).

د. الإضافة:

وتعني: إضافة صوت زائد مع الكلمة، وقد يكون بسبب التقليد أو صعوبة في النطق (النمر، 2015، 44).

هـ. التقديم:

وذلك بتقديم حرف على الآخر (الشيخ، 2011، 124).

و. تشابه الحروف في المخرج:

يصعب على بعض المتعلمين نطق بعض الحروف، خاصة الحروف التي تتشابه في المخرج مثل صوتي (ح - هـ) في كلمة حمزة وهمزة، وكذلك في صوتي (ص - س) في كلمتي (صام وسام).

• تشخيص صعوبات التحدث:

يتم تشخيص صعوبات مهارة التحدث عن طريق القياس؛ مما يساعد على التخطيط واختيار إستراتيجيات فاعلة للتدخل؛ لذلك يمكن القول: إنَّ التخطيط واختيار المحتوى والإستراتيجيات يوفر الجهد والوقت؛ مما يجعلنا نحقق الهدف المطلوب من ذلك. فالتخطيط المبني على القياس والتشخيص يساعد على جعل المعالج واثقاً من نفسه وعلى إدراكه للأهداف المبتغاة، أو يكون أكثر وعياً للعلاقة بين الأهداف العامة والأهداف الفرعية، كما يساعد ذلك في الترتيب والتنظيم ومراعاة الأسس العامة لمبادئ التعليم والتدريب ومراعاة الجوانب النفسية للتعلم، كما يساعد في ذات الوقت على التقييم للإجراءات والأنشطة التي قام بها المعلم أو المعالج، ويكون القياس والتشخيص بمستويات عدة؛ منها (العزالي، 2014، 200):

1. المسح الأولي لعملية النطق:

وتتضمن هذه العملية فحص المتعلمين من قبل المتخصصين؛ حيث يلاحظ كلام المتعلم في أثناء الحديث العادي، مع التركيز على عملية النطق، والكلام بصورة عامة، وكفاءة الصوت، وطلاقة الكلام (الشيخ، 2011، 129).

2. الأخصائي النفسي:

ويقوم الأخصائي النفسي بمحاولة الوقوف على العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات النطق من خلال:

- أ. دراسة تاريخ الحالة.
- ب. قياس الكفاءة العقلية.
- ج. التقدير القياسي بكفاءة النطق (شاش، 2014، 108).

3. التقييم النفسي:

وتشتمل على السمات الشخصية والقدرات العقلية.

4. التقييم التربوي:

وتشمل تحصيل المتعلم الدراسي وتفاعله مع زملائه، وحضوره المنتظم بالمعهد، ومستواه في المهارات اللغوية خاصة في مهارتي التحدث والكتابة.

5. تقييم الكلام:

وهي المرحلة أو المستوى الذي يحدد نوع الصعوبات ودرجته، ويقوم به اختصاصي علاج النطق والكلام من خلال مقابلة المتعلم، والقيام بإجراءات متعددة كالاستماع إلى كلامه التلقائي، أو قراءة فقرات معينة من كتاب، أو ترديد حروف التهجي في مواضع مختلفة البداية الوسط النهاية، أو ذكر تسميات صور تُعرض عليه، ويمكن لأخصائي النطق والكلام أن يتعرف على نوع الصعوبات؛ هل في النطق ومظاهره حذف، أو إضافة، أو تشويه، أو إبدال (العزالي، 2014، 202).

● سُبُل علاج صعوبات التحدث:

هناك مجموعة من المراحل لعلاج صعوبات التحدث هي:

المرحلة الأولى: التدريب على الاكتساب:

يتم التركيز هنا على تدريب المتعلم على نطق الصوت بصورة صحيحة؛ وذلك بعدة أساليب، منها على سبيل المثال ما يأتي:

أ. الاهتمام بمعنى الكلمة:

وهو يركّز على ما يطرأ من تغيّرات على معاني الكلمات نتيجةً لصعوبات في النطق. فمثلاً: المتعلّم الذي يُبدل حرف (س) بحرف (ص) سوف ينطق كلمة (صار) بدلاً من (سار)، وهنا يلزم تدريب المتعلّم على نُطق الكلمات الصحيحة ومقارنتها بالكلمات المضطربة (الشيخ، 2011، 130).

ب. الاستماع المركّز:

أن يُتاح للمتعلّم أن يسمع الخطأ في نطقه، ويشار إلى الحروف الخطأ عن طريق المعلم، وفي هذه الخطوة لا بُدّ أن يتاح للمتعلّم أيضاً أن يسمع الحرف كما ينطقه المعلم، بعد ذلك يتعلم أن يميّز بين نُطق الصوت عن طريق المعلم ونطقه هو للصوت، ويمكن أن يستخدم جهاز تسجيل في ذلك (شاش، 2014، 111).

ج. استخدام الوسائل المساعدة:

يُركّز على استخدام المعلومات الحسّية لمساعدة المتعلّم على النطق الصحيح، فيستخدم المعلم في ذلك الصُور، والقصص، واللعب؛ لكي يساعد المتعلّم في نطق الصوت بصورة صحيحة (الشيخ، 2011، 130).

د. استخدام مبادئ تعديل السلوك في التدريب التصحيحي لصعوبات النطق على النحو الآتي:

- تحديد السلوك اللّغويّ للمتعلّم وما يستطيع نطقه وكيفية النطق.
- رسمُ خطّ قاعديّ لعددٍ مراتٍ نطق المتعلّم للصوت المضطرب، وكذلك نُطقه بصورة صحيحة.
- استخدام أساليب التدريب السلوكي (التقليد والمحاكاة). (شاش، 2014، 111).

المرحلة الثانية: التعميم:

للتأكّد من نجاح عمليّة علاج صعوبات النطق لدى المتعلّم يتعيّن عليه ممارسة الأصوات التي تدرب عليها في كلمات جديدة ومواقف مختلفة وفي وجود أفراد مختلفين. أي: يتمّ تعميم استخدام تلك الأصوات بصورة تلقائيّة، وغالباً لا يحدث التعميم تلقائيّاً، بل لا بُدّ من اتخاذ إجراءات مُعيّنة لذلك (الشيخ، 2011، 130).

المرحلة الثالثة: العلاج النفسي:

يستخدم هذا التدخل العلاجي مصاحباً للعلاج التصحيحي للنطق، وتكون مشكلات النطق قد تسببت في مشكلات مع الأقران وصعوبات في التعلم، وانعكست على صورة الذات، وعندما تكون الصعوبات حادة جداً؛ لدرجة أن كثيراً من الحروف تُنطق خطأ، أو تتضمن أخطاءً واضحة من الحذف أو الإبدال أو التحريف، فيكون العلاج النفسي يستهدف تقديم المساندة والتدعيم، وهو مفيد في تقليل حالة التدهور الاجتماعية المصاحبة لصعوبات النطق إلى أدنى حد (عبد المعطي، 2003، 112).

ممّا سبق يتّضح أن هذه المراحل تساعد في علاج صعوبات التحدّث، خاصّة إذا أُضيفت إليها المعامل الصوتيّة لمّا لها من أهميّة بالغة في علاج تلك الصعوبات لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلُغاتٍ أخرى.

صعوبات القراءة:

● مفهوم صعوبات القراءة:

هناك تعريفات عديدة لمفهوم صعوبات القراءة منها ما يأتي:

عرّفها (الزيات، 1998، 38) بأنّها: اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائيّة تُعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة والإطار الثقافي والاجتماعي.

وعرّفها (إبراهيم، 2010، 309) بأنّها: اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر في اكتساب اللّغة ومعالجتها، ولأنّها تتنوّع في درجات حدتها فإنّها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللّغويّ بما فيها المعالجة الصوتيّة، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط، ولا تعود إلى نقص الدافعيّة والضّعف الحسيّ، والفرص البيئيّة أو التربويّة غير المناسبة، أو ظروف محدّدة أخرى، ولكنها ربما تحدّث مقترنة بأي من هذه الظروف.

وعرّفها (القرني: 2018، 20) بأنّها: القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة؛ ومن ثمّ فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم، أو البطء في التلفظ، أو النطق المغيّب أو النطق الخطأ للألفاظ.

نستخلص من التعريفات السابقة أنّ صعوبات التعلّم عبارة عن:

- صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة.
- ضّعف في الاستيعاب القرائي.
- ضّعف في الربط بين المعاني.

- عدم فهم ما يقرؤه، سواء قراءة جهرية أو قراءة صامتة.

- ضعف في اكتساب اللغة.

ولهذا نعرف صعوبات القراءة بأنها: صعوبة في قراءة النص وعدم فهمه، واستيعابه، وتلخيصه، مما يسبب تدنيًا لغويًا في مستوى المتعلم، ويُفقد الثقة بنفسه.

• أسباب صعوبات القراءة:

من استقراء عدد من الأدبيات التي تناولت صعوبات القراءة مثل: (اللبودي، 2004)، و(البلاوي، وأحمد، 1434)، و(صديق، 2012)، و(القارسي، 2014)، و(القبالي، 2016) يمكن الإشارة إلى أن الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات القراءة تتمثل فيما يأتي:

- أسباب حسية:

وهو من أخطر الأسباب؛ لأن أي قصور حسي في أي سنة عمرية سواء في مرحلة الطفولة أو غيرها سوف يصعب تعويضه في سنوات لاحقة؛ لأنها تشكل الأساس الذي يعتمد في البناء المستقبلي، والاستعداد الذي يحدث قبل القراءة هو التفاعل بين ثلاثة متغيرات؛ هي: (النمو العقلي - النمو الحسي - النمو الشخصي)، ومن المشكلات المترتبة على القصور الحسي ما يلي:

أ. صعوبة استقبال وإدراك الكلمات والأرقام كوحداث مستقلة.

ب. صعوبة إدراك الاتجاهات في القراءة.

ج. التداخل، أو أخطاء التمييز بين الحروف المتشابهة.

د. صعوبة إدراك أو استقبال علاقة الأشياء ببعضها.

- أسباب أُسريّة:

للظروف الأسريّة دورٌ كبيرٌ في تخلف المتعلمين عن أقرانهم بشكلٍ عامٍّ والقراءة بشكلٍ خاصٍّ، وخاصةً المتعلقة بالأساليب التربويّة السليمة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وحجم الأسرة، والترتيب الميلاي، والخلاف الأبوي، والمرض الأبوي، والطلاق، والفراق، وغيرها من المتغيرات التي تؤثر بظلالها في القدرة القرائيّة لدى المتعلم.

- أسباب مدرسيّة (مكان التعلم):

قد يجد بعض المتعلمين صعوبة في تعلّم القراءة ليس بسبب قدراتهم العقليّة، وإنما لمتغيرات مدرسيّة، أهمّها المعلم والأساليب والطرائق التي يتبعها مع المتعلمين، كما أن هناك متغيرات قد يكون لها أثرٌ في تكيف المتعلم في البيئة المدرسيّة منها سياسة المدرسة وصفوفها، صحيّة أو غير صحيّة، وتناسب عدد المتعلمين، وحجم الصف.

– أسباب ثقافية ونُغوية:

تعد الفروق الثقافية ذات أهمية كبيرة في اكتساب الفرد للقراءة، خاصة إذا كانت ثقافته ولغته تختلف عن ثقافة ولغة المعلم، وهذا ما يزيد من عمق اضطراب تعلّم القراءة، فتؤدي الاختلافات الثقافية إلى إنشاء أفكار مسبقة من طرف المعلم حول المتعلّم ومن طرف المتعلّم حول المعلم، وأيضاً نظرة المتعلّم لطبيعة القراءة وأهميتها لاختلاف ثقافة المتعلّم عن ثقافة المعلم، والنصوص التي يقرأها أو الاحتفاظ بثقافة العلم والنصوص التي يقرأها، أو الاحتفاظ بثقافته هو، وكل هذه الأسباب تؤدي للوقوع في بعض المشاكل مع الأسرة ومع المجتمع.

– أسباب اجتماعية:

يحتاج المتعلّم قبل البدء في تعلّم القراءة إلى الاستقرار العاطفي، والصحة النفسية، والقدرة على التكيف الاجتماعي؛ بحيث إن الاستقرار النفسي يجعل المتعلّم قادراً على التكيف السريع، والانسجام مع البيئة التعليمية الجديدة، وأن ما يعانيه المتعلّم من القلق النفسي والحرمان العاطفي وفقدان الثقة في النفس، هي عوامل معرّقة لتعلّم القراءة.

– أسباب انفعالية:

تتمثل الأسباب الانفعالية فيما يأتي:

1. عدم القدرة على إقامة علاقات شخصية ومستمرة مع مَنْ هم في مثل سنّه.
2. عدم القدرة على التعلّم لأسباب لا تتعلق بالنواحي العقلية أو الجسدية أو الصحية.
3. المشاعر والسلوكيات غير السوية في الظروف الطبيعية.
4. مخاوف مرتبطة بالمشاكل الشخصية أو الدراسية.
5. حالة نفسية عامّة من الحزن والاكتئاب.

– أسباب تتعلق باختلال البيئة المكانية والزمانية والتصور الجسدي:

يحدث اضطراب صعوبات تعلّم القراءة في البيئة المكانية والزمانية والتصور الجسدي، ويؤدي هذا الاضطراب في تكوين المعلم والموضوع في المكان، ويؤدي هذا إلى صعوبات في التعرف على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها؛ مثل: أعلى، أسفل يساراً، يميناً، وبمرور الوقت يتمكّن من اكتسابها، فإن المتعلّم يُسيء فهمها، ويخلط بينها؛ حيث يصعب معرفتها بسهولة.

● مظاهر صعوبات القراءة:

أشار (إبراهيم، 2010) و (البلاوي، وأحمد، 1432) و (عواد، والسرطاوي، 2015) إلى مجموعة من مظاهر صعوبات القراءة تظهر بشكل واضح عند المتعلمين؛ هي:

- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز المتعلم عن قراءة الكلمات؛ وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء والربط بين الأحرف والأصوات.
- عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تمّ تحديدُ بعض المظاهر التي يعاني منها المتعلمون في أثناء القراءة؛ وهي:

1. الحذف لكلمات كاملة أو أجزاء منها.

- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص.
- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
- التكرار لكلمات أو جُمْل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.
- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
- الأخطاء العكسية؛ حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.
- القراءة السريعة وغير الصحيحة.
- القراءة البطيئة جدًا بهدف إدراك وتفسير رموز الكلمات.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.

2. التعرف الخطأ إلى الكلمة.

3. القراءة في اتجاه خطأ.

4. القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

5. صعوبة التمييز بين الرموز.

6. صعوبة في تتبّع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته، وارتباكته عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه في أثناء القراءة.

7. بطء في تعلّم وفهم المهارات الجديدة.

8. تجنّب القراءة بصوت مرتفع.

9. قصور في معالجة المعلومات.

10. قصور في الخليفة المعرفية.

11. نقص الثروة اللغوية.
12. الفشل في توظيف المعلومات السابقة.
13. الاستفادة بصورة خاطئة من المعرفة السابقة.
14. مشكلات في التنظيم الذاتي.
15. صعوبة في تنظيم النص من حيث ترتيب الأفكار وتسلسلها.

• تشخيص صعوبات القراءة:

يذكر (أحمد، 2010، 81) أنَّ عملية تشخيص صعوبات القراءة تسلك أحد الاتجاهين الآتين:

التشخيص الموجه نحو معرفة الأسباب:

وهذا النوع يُطلق عليه التشخيص السببي، وهو يسعى إلى معرفة الأسباب التي نشأت عنها صعوبات القراءة لدى المتعلم من خلال إجراءات معينة لتحديد هذه الأسباب.

التشخيص العلاجي:

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد جوانب القوة في القدرة القرائية لدى متعلم اللغة، وجوانب القصور فيها، كذلك تحديد الظروف البيئية المحيطة التي تحتاج إلى تصحيح، واقتراح الخطة العلاجية المناسبة على ضوء هذه القدرات؛ ممَّا يُساعد -بدوره- على نجاح البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة لدى متعلم اللغة، ولذلك يعتبر هذا الأسلوب من أفضل أساليب تشخيص صعوبات القراءة.

ويحدد (البلاوي، وأحمد، 1432، 180) مجموعة من الأهداف التي تساعد في عملية تشخيص صعوبات القراءة؛ هي:

- تحديد المستوى العام لتحصيل المتعلم ومقارنته بما لديه من قدرات وإمكانات.
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة لدى المتعلم.
- تحديد العوامل التي يمكنها أن تعوق تعلُّم المتعلم للقراءة في المرحلة الحالية.
- إزالة أو تقليل العوامل التي تؤثر في تعلُّم القراءة، التي يمكن ضبطها، أو تصحيحها قبل أو في أثناء علاج الصعوبات لدى المتعلم.
- انتقاء أساليب التدريس الفعالة التي تتماشى مع ما يمتلكه المتعلم من قدرات وإمكانات.

ويذكر (نصرالله، ومزعل، 2011، 333) أن تشخيص صعوبات القراءة يمر بثلاث مراحل:

التشخيص العام:

يهدف في هذه المرحلة إلى تحديد المتعلمين الذين يعانون من حالات العجز القرائي، ويتطلب هذا النوع من التشخيص المزيد من التحليل والمعرفة لوضع المتعلم الشخصي ولقدراته العقلية والمعرفية.

التشخيص التحليلي:

يسهم هذا النوع من التشخيص في عملية علاج العجز القرائي، ويتم فيه تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة؛ وذلك من خلال القيام بتحليل الأعمال والمهام التي يقوم بأدائها، والفعاليات القرائية التي تُطلب منه.

- يستطيع هذا التشخيص -بمفرده- أن يدل على الأنماط التعليمية الملائمة لقدرات المتعلم، والمطلوب منه القيام بإنجازها، ويجب أن يكون التشخيص الذي نتحدث عنه بأسلوب دراسة حالة؛ والذي يجب أن يتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج لفترات زمنية طويلة لتنفيذها وتحقيقها؛ وبالتالي تفيد المتعلمين الذين يعانون من حالات من العجز القرائي البسيطة، ومن خلال هذا التشخيص نستطيع أن نلائم الذين يعانون من العُسْر القرائي في واحدة من هذه التصنيفات:

1. القدرة على القراءة: أي أن مثل هذا المتعلم قد فشل في تعلّم القراءة.
2. القراءة دون المستوى: أي أن المتعلم في مثل هذا الوضع تكون قدرته على القراءة أدنى من أبناء جيله.
3. عيب نوعي في القراءة: في هذا النوع يتواجد لدى المتعلم أنواع من العيوب النوعية في مهارات القراءة.
4. التخلف في القراءة المرتبط بقدرة محدودة على التعلّم: في هذا النوع تكون قدرة المتعلم على القراءة مرتبطة ومتعلقة بمستوى نموه العقلي؛ لذا فهي تكون تحت أي ظرف من الظروف ضعيفة جداً، ويعاني المتعلم من العُسْر القرائي وصعوبات التعلّم. ويضيف (إبراهيم، 2010، 314) مجموعة من الطرق المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات القراءة منها:

المؤشرات:

حيث توجد مؤشرات وعلامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات القراءة مثل الضعف في القراءة الجهرية، وعدم المقدرة على التركيز والاسترجاع، وصعوبة شديدة في عملية الفهم، بالإضافة إلى أخطاء الإضافة، والحذف، والإبدال، والتكرار.

التباعد:

على الرغم من أن محك التباعد يعدّ أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم، ومن بينها العُسر القرائي، وهو التناقض بين قدرة المتعلم على التعلم كما يقيسها اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحقيقي للتعلم، فإن هناك جوانب قصور عديدة قد وُجّهت إلى هذا المعيار؛ منها:

1. قلة الاتفاق على المدى الذي يعتبر عنده التناقض بين قدرة المتعلم على التعلم والتحصيل الأكاديمي الحقيقي، والمقصود به العُسر القرائي يُمثّل مشكلة.
2. إن المشكلة الأكثر خطورة في أن القدرات التي يتم الوصول إليها باستخدام معيار التناقض بين نسبة الذكاء، والتحصيل الأكاديمي، لا تؤدي بصورة طبيعية إلى توصيات تتعلق بالتدخل والعلاج.
3. معادلات القراءة: وقد اعتمدت الدراسات وأدب البحث في مجال العُسر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص، ومن هذه المعادلات:
 - معادلة هاريس للعمر القرائي المتوقع = 2 (العمر العقلي + العمر الزمني) / 3.
 - نسبة القراءة المتوقعة لهاريس = (العمر القرائي / العمر القرائي المتوقع) × 100.
 - نسبة القراءة لهاريس = (العمر القرائي / العمر الزمني) × 100.
 - معادلة بوند وتنكر: صفّ القراءة المتوقع = (عدد السنوات المدرسية × نسبة الذكاء) / 100 + 1.

● سُبُل علاج صعوبات القراءة:

يجب أن يكون البرنامج العلاجي منتظماً ومخططاً له بصورة جيدة، ويجب أن تكون أهدافه على المدى القريب والبعيد، والخطة العلاجية يجب أن تكون مرنة، والمعلم المعالج يجب أن يتحلّى بالمرونة والإبداع، وإدخال تغييرات بين الحين والآخر حسب المواقف المتجددة؛ فتقديم البرامج التي تعمل على إيجاد التوازن بين اكتساب المهارة وأنشطة القراءة الحقيقية يعتبر من الجوانب الأساسية للقيام بالقراءة؛ لذا يجب اختيار المواد غير المألوفة للتعلم التي لم يتعامل معها من قبل، وأيضاً يجب على المعلم عندما يبدأ في تعليم مادة قرائية

جديدة أن يأخذ في الاعتبار أن تكون بمستوى المتعلم المعرفي والقرائي، والانتقال بالتدريج إلى الأنشطة الأكثر صعوبة، كما ويجب أن نُقدّم له التعزيز المناسب لمفهوم الذات، حتى يشعر بالمكانة والأهمية كلما أظهر تقدُّمًا في المادة التي تُعطى له (نصرالله، مزعل، 2011، 356). ويرى (إبراهيم، 2010، 315) أن هناك اتجاهات حديثة في علاج صعوبات القراءة صُمِّمت لُتُسهّل في علاج المهارات المختلفة في القراءة مِنْ قِبَل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محورين رئيسين؛ هما:

المدخل الوقائيّة:

وتتمثّل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر.

المدخل العلاجيّة:

ويتضمّن محورين فرعيين؛ هما:

1. علاجات صعوبات القراءة النمائية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج العمليّات ما قبل الأكاديميّة، التي تتمثّل في علاج العمليّات المعرفيّة المتعلّقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقليّ المعرفي للمتعلّم، ويعتبر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديميّة.

2. علاج صعوبات القراءة الأكاديميّة:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسيّ الأكاديميّ المتعلّقة بمهارات القراءة المباشرة، التي تتمثّل في علاج التعرّف على الأصوات والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجُمْل والفقرات، واستخدام الأفكار وغيرها من الصعوبات.

ومن الطُّرُق والإستراتيجيّات المستخدمة في علاج صعوبات القراءة كما ورد ذكرها عند (عميرة، 2008، 66) و(القارسي: 2014، 279)، ما يأتي:

1. طريقة فرنالد:

يختار المتعلمون في هذه الطريقة المفردات، وينطقون بالكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبونها من الذاكرة، ثم يشاهدونها مرةً أخرى؛ ومن ثَمَّ قراءتها قراءةً

جهريةً للمعلّم، وتعتمد هذه الطريقة على أربع قنوات حسية في التدريس؛ وهي: (السمع، والبصر، والحركة، واللمس)، وتتكون هذه الطريقة من أربع مراحل؛ هي:

- مرحلة تتبّع الكلمة المكتوبة لمسًا.

- مرحلة النظر إلى الكلمة المكتوبة قائلًا إيّاها في نفسه وكاتبًا لها.

- مرحلة النظر والنطق في نفسه للكلمة.

- مرحلة قدرة المتعلّم على معرفة الكلمة؛ وذلك بمقارنتها بكلمة معروفة لديه أو بجزء من كلمة معروفة لديه.

2. طريقة أورتون - جلنجهام:

يُرَكِّز المتعلّم في هذه الطريقة على نطق الأصوات والحروف ودمجها، فيتعلّم المتعلّم المزاوجة بين الحروف، ونطقها، وهذه الأصوات الخاصّة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر، ثم في كلمات أو جمل قصيرة.

3. طريقة إنعاش القراءة:

تعتبر الطريقة برنامجًا وقائيًا؛ حيث يتم تشخيص متعلّمي الصف الأول خلال الأسابيع الأولى من دخولهم المدرسة، وإلحاق أدناهم تحصيلًا في القراءة بالبرنامج تفاديًا للفشل واستدراكًا لتنمية مهاراتهم في أول الأمر.

صعوبات الكتابة:

• مفهوم صعوبات الكتابة:

هناك تعريفات عديدة لمفهوم صعوبات الكتابة، منها ما يأتي:

عرّفها (جدوع، 2007، 126) بأنّها: عدم قدرة المتعلّم على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف، الحركات)، التي تعتمد على مجموعة من المهارات الجسديّة والنفسية الأولى؛ كالانتباه والتمييز السمعيّ والبصريّ والقدرة على إدراك التتابع والتأزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعيّة والبصريّة ونوع اليد المستخدمة في الكتابة.

وعرّفها (نصر الله ومزعل، 2011، 428) على أنّها: حالة من عدم القدرة على الكتابة التي تنتج من وجود خلل في الذاكرة البصريّة، والذاكرة السمعيّة، وصعوبة في استيعاب معلومات حسية، وصعوبات في التعاون الحركي، وصعوبات في السيطرة على كفّ اليد والأصابع، وتخطيط الحركة.

وعرّفها (عواد والسرطاوي، 2015، 255) بأنّها: خللٌ وظيفيٌّ بسيط في المخ، يكون المتعلّم معه غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فهو يعرف الكلمة التي يرغب بكتابتها ويستطيع نطقها وتحديدّها عند مشاهدته لها، ولكنه -مع ذلك- غير قادرٍ على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركّبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

نستخلص من التعريفات السابقة أنّ صعوبات الكتابة عبارة عن:

- صعوبة استيعاب المعلومات.
- صعوبة التعبير عن المعاني والأفكار.
- صعوبة فهم ما يقال في أثناء الكتابة.
- صعوبة تنظيم وإنتاج الأنشطة الكتابيّة.

● أسباب صعوبات الكتابة:

ترتبط صعوبات التعلّم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تُسهم في ظهورها التي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلّم بصورةٍ عامّةٍ، غير أنّ هناك بعض العوامل النوعيّة التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهامًا من غيرها (إبراهيم، 2010، 320).

وقد ذكّر (الخطيب، 2015، 67) أهمّ أسباب صعوبات الكتابة؛ وهي:

1. مشاكل في الذاكرة البصريّة.
 2. خلل أو ضعف في التأزر البصريّ الحركيّ بين العين اليد.
 3. مشاكل في الانتظام بالحيّز.
 4. عدم القدرة على التحكم بالعضلات الدقيقة لليد.
 5. أسباب نفسيّة أو خارجيّة؛ كالمدرسة، وأسلوب التعلّم المستخدم.
- وقد بيّن (نصرالله، ومزعل، 2011، 449) أسباب صعوبات الكتابة، وذكروا منها:

1. عوامل بيئيّة.
2. أسباب عمليّة ومنهجيّة؛ ومنها:
 - عدم وجود الطُّرق والأساليب التعليميّة الملائمة لتعليم الحروف، والتدريب الكافي على كتابتها.
 - طلب الإسراع في الكتابة قبل تملك المتعلّم القدرة على تصميم الحروف بأشكالها الصحيحة.

- صعوبات في القدرة على ترجمة الأفكار إلى اللغة المكتوبة؛ أي صعوبة في التنسيق بين المعرفة والتنفيذ.
 - صعوبات في التعليم الحركي وتنفيذه (تنسيق حركي) للكتابة التقنية.
 - صعوبات في التراكيب اللغوية؛ مثل: إملاء، تنقيط.
 - صعوبات في التنسيق المعرفي والتنفيذي المطلوب في التعبير والإملاء.
- وقد أشار (القارسي، 2014، 321) إلى مجموعة من الأسباب التي أدت إلى صعوبات في الكتابة، من أهمها ما يأتي:

1. التدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة؛ مثل:
 - التدريس القهري.
 - عدم الإشراف المناسب.
 - التعليم الجماعي بدلاً من التعليم الفردي.
 - التدريب الخاطئ.
 2. عوامل ناشئة عن وجود مشكلة عند المتعلم:
 - عجز الضبط الحركي.
 - عجز في الذاكرة البصرية.
 - عجز في الإدراك المكاني والبصري.
- ومن الأسباب التي أدت إلى صعوبات في الكتابة وجود حروف في اللغة العربية غير موجودة في لغة المتعلم والعكس، فسببت لدى المتعلم الصعوبة والعجز في نطق هذه الحروف أو كتابتها.

ممّا سبق يبيّن أن تلك الصعوبات متشابهة ومتقاربة في التصنيفات بين الباحثين.

● مظاهر صعوبات الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات الكتابة إلى أهم تلك المظاهر التي أدت إلى صعوبات في الكتابة ما يأتي:

ذكر (عواد والسرطاوي، 2015، 259) أهم المظاهر في صعوبات الكتابة؛ وهي:

1. تزاخم الحروف وتداخلها.
2. الكتابة بخط رديء وغير مقروء.

3. نقص أو قصور الطلاقة في الكتابة التعبيرية وترابط الأفكار وتسلسلها.
4. صعوبة كتابة كلمات من الذاكرة.
5. صعوبة لدى بعض المتعلمين في النسخ أو النقل للكلمات والجمل.
- وقد ذَكَرَ (القارسي، 2014، 320) أهمّ مظاهر صعوبات الكتابة، وتتمثل في:
 1. الصعوبة في فهم ما يكتب.
 2. صعوبة في إنتاج أشكال الحروف المتصلة والمنفصلة.
 3. صعوبة في التحكم بالسرعة في الكتابة.
 4. صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات.
- وقد ذَكَرَ (البيلاوي، وأحمد 2012، 250) مظاهر صعوبات الكتابة، على النحو الآتي:
 1. إبدال حرف في الكلمة بحرف آخر.
 2. خلط الاتجاهات حيث يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين.
 3. ترتيب حروف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة.
 4. حذف بعض الحروف من الكلمة أو يحذف كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
 5. إضافة بعض الحروف إلى الكلمة، أو يُضيف كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
 6. الإجابات الكتابية قصيرة جداً مقارنةً بالإجابات الشفهية.
 7. كتابة كلمات ناقصة.
 8. بذل المتعلم جهداً كبيراً أثناء الكتابة.
- كما أنّ الكتابة باللغة العربية تتضمّن العديد من المظاهر لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، لعلّ من أهمّها:
 1. عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة فيما بينها من اختلافات شكلية.
 2. تغيير رسم الحرف تبعاً لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.
 3. ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة؛ ممّا يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.

● تشخيص صعوبات الكتابة:

يتم تشخيص صعوبات مهارة الكتابة عن طريق ملاحظة المعلم للمتعلمين أثناء المحاضرة، ويتم ذلك من خلال متابعتهم أثناء ممارسة الكتابة، فإذا لوحظ أن هناك طلاباً لا يؤدون ما يُطلب منهم أثناء الكتابة، سواءً عن طريق النقل من السبورة أو عن طريق النسخ أو عن طريق الإملاء عليهم، أو عن طريق كتابة تعبير عن موضوع ما، فلا بُدَّ أن يتم التركيز عليهم ومعرفة السبب في ذلك.

ويختلف المتعلمون المشخصون كمتعلمين ذوي صعوبات تعلمية عن المتعلمين ذوي التحصيل السوي في مجال معرفتهم بالإستراتيجيات المتعلقة بالكتابة، فهم أقل وعياً على الخطوات التي تتبع في العملية الكتابية، وأضعف حصيلة فكرية، وأقل دراية بالإجراءات التي تُتبع في تنظيم عناصر الموضوع الكتابي، كما يظهر على كتاباتهم قلة في مقدار الكتابة في الموضوع، وقلة في عدد الكلمات في الجملة، ويتصل ضعف حصيلتهم الفكرية بضعف لغتهم الشفوية؛ حيث لا يتمكنون من اكتساب الأفكار وخبزها من خلال التحدث مع الآخرين (الوقفي، 2015، 450).

ويبدأ المدرسون -عادةً- عملية التقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون أن المتعلمين غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالمتعلمين الآخرين، وهناك بعض المقاييس التي يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها؛ وهي:

1. وضع الجسم واليد، والرأس، والذراعين، والورقة.

2. طريقة مسك القلم.

3. تشكيل الحروف، والشكل، والحجم.

4. استقامة الخط.

5. الفراغات بين الحروف والحواشي.

6. التقاطع (البلاوي، وأحمد، 2012، 261).

ويتطلب أيضاً تشخيص صعوبات الكتابة لدى المتعلمين عدداً من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشمل على الجوانب النفسية، والبيئية، والجسمية، وهي كما يأتي:

1. الفحص النفسي.

2. الفحص الطبي.

3. البحث الاجتماعي.

4. الدراسة التربوية لحالة وأداء المتعلم (إبراهيم، 2010، 324).

وعلى هذا الأساس فإنّ مثل هذا التقييم يتطلب وجود عددٍ من عينات الكتابة الخاصّة بمثل هؤلاء المتعلّمين، إلى جانب التقدير الدقيق للدرجات التي تستحقّها، وتظلّ مقاييس التحصيل العامّة ملائمة لإجراءات الفرز التي تتعلّق بصعوبات الكتابة، وفي هذا الإطار يقوم المعلم بإصدار حكمٍ أوليّ على الكتابة الخاصّة بالمتعلم، وقد يحتاج إلى أن يقوم بتحديد صعوبات التعلّم في الكتابة بشكل رسميٍّ؛ وذلك بتطبيق إحدى الأدوات التي يتمّ تصميمها وإعدادها لتكون بمثابة أدوات تشخيصيّة (عواد، والسرطاوي، 2015، 267).

• علاج صعوبات الكتابة:

نتيجةً لتعدّد الأسباب المؤدية إلى صعوبات الكتابة، فإنّ العلاج قد يتحدّد وفقّ السبب الذي أدّى إلى تلك الصعوبة؛ لذلك تعددت الأساليب والإستراتيجيات في علاج صعوبات الكتابة. ولعلاج صعوبات الكتابة خصص لكي يجعل عمليّة الكتابة وسيلة تعبير واتصال ناجحة أكثر، وحتى يتمكّن المتعلّم من الاندماج في الإطار التعليميّ العامّ المناسب له، ويتمّ العلاج في مستويات مختلفة، مثل المستوى الذهنيّ والمستوى التقنيّ، وعندما يكون الحديث عن صعوبة ضعيفة أو متوسطة يمكن تطوير قدرات المتعلّم التقنيّة في الكتابة بمساعدة تمارين مختلفة، التي يمكن أن تساعد على تطوير طريقة إمساك القلم، وتحسين طريقة كتابة الأحرف وشكلها وحجمها وتنظيم مساحة الصفحة (نصرالله، ومزعل، 2011، 466).

ويتضمّن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبيّ الجسميّ، إذا كان المتعلّم يحتاج أجهزة تعويضيّة؛ مثل النظارات والسماعات، كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسيّ، إذا كان ميل المتعلّم للعمل المدرسيّ سلبياً، أو يعاني المتعلّم من نشاط زائد، كما أنّ هناك العلاج التربويّ الذي يتمّ داخل قاعة الدراسة وخارجها بمعرفة المعلم ومَنْ يعاونه، ويشتمل على:

1. علاج اضطراب الضبط الحركيّ.
2. تحسين الذاكرة البصريّة.
3. علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها.
4. السرعة والتصويب في كتابة المتعلّم (إبراهيم، 2010، 324).

ولعلاج صعوبات الكتابة يتمّ التطرّق إلى احتياج المتعلّم لتخطي الصعوبات التي تعيق عمليّة الكتابة لديه؛ لذلك فإنّ علاج صعوبات الكتابة يشمل طريقتين، أحدهما القسم التصميميّ للكتابة؛ حيث يتمّ التدقيق حول كميّة إتقان عمليّة الكتابة من حيث التنفيذ، مثل تأزّر العين واليد ومسكة القلم السليمة والكتابة على السطر والجلوس الصحيح أثناء عمليّة الكتابة، والآخر الكتابة الاستيعابيّة؛ حيث يتمّ التركيز فيها على التطوّر الوظيفيّ لدى المتعلّم، والذي

يشمل التمييز بين الأصوات المسموعة والإخراج من الذاكرة؛ ومن ثمّ نقل الأفكار على الورقة بشكل رموز مرسومة (نصرالله، ومزعل، 2011، 466).

ولقد تعددت الإستراتيجيات وتنوعت لعلاج صعوبات الكتابة؛ حيث إنّهُ لا يوجد إستراتيجية محدّدة يمكن الاعتماد عليها في التغلب على صعوبات الكتابة؛ حيث إنّهُ تختلف هذه الإستراتيجيات في أثناء تطبيقها من متعلّم إلى آخر، ومن الإستراتيجيات المستخدمة في علاج الكتابة ما يأتي:

1. إستراتيجية فتجولد.
 2. إستراتيجية هورن.
 3. إستراتيجية الإغلاق.
 4. الإستراتيجية أو الطريقة الهرميّة في الإملاء.
 5. إستراتيجية تصوّر البصريّ.
 6. إستراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابيّ.
- وقد اقترح عددٌ من الباحثين مجموعةً من المبادئ التي يمكن للمعلّمين تنفيذها خلال قيامهم بعملية تعليم المتعلّمين التعبير الكتابيّ، وهي على النحو الآتي:
- أ. قدّم الفرص المتكررة لكتابة ممتدّة ومدعّمة بإشرافك المباشر وتوجيهاتك.
 - ب. طوّر مُناخًا نفسيًا واجتماعيًا للتفكير التأمليّ والحسّ بالمعنى لدى المستمع أو القارئ.
 - ج. أسّس جمعيةً للتعبير الكتابيّ يمكن أن يؤدّي جو أو مُناخ الكتابة التي يمكن تهيئته داخل قاعة الدراسة في دعم الأنشطة الكتابيّة، وتشجيع التعاون بين المتعلّمين لممارسة أعمال التعبير الكتابيّ.
 - د. اسمحْ للمُتعلّمين بأن يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابيّ.
 - هـ. اطلبْ من المتعلّمين نموذجاً عمليّة الكتابة؛ أي عمل نموذج للأنشطة والعمليات المعرفيّة المستخدمة في الكتابة؛ مثل: الفكرة، الخلفيّة، العناصر، السياق الانتباه، الإدراك، التفكير (البلاوي، وأحمد، 2012، 268).

المحور الثالث: تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية:

تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية:

● مفهوم الإعاقة البصرية:

تُعرَّف الإعاقة البصرية بأنها: ضَعْف في الوظائف البصريَّة التي تتكون من خمسة أشياء: البصر المركزي، والبصر المحيطي، والتكيف البصري، والبصر الثنائي، ورؤية الألوان؛ وذلك نتيجة تشوُّه تشريحي، أو إصابة بمرض، أو جروح في العين (سيسالم، 1997، 94).

وعرَّفها (عبد الله، 2001، 35) بأنها حالة يفقد فيها المتعلِّم القدرة على استخدام حاسة البصر بفعاليَّة؛ مما يُؤثِّر سلبًا في أدائه ونموه اللُّغوي.

وعرَّفها (إبراهيم، 2003، 494) بأنها: العجز عن استخدام البصر في الحصول على المعرفة، والعجز عن تلقِّي العلم في المدرسة بالطرق العاديَّة، أو المناهج الموضوعة للمتعلِّم العادي.

وعرَّفها (رشوان، 2014، 12) بأنها: عجز المتعلِّم عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة المتعلِّقة بمهارات الاتصال اللُّغوي، والاستماع الناقد وممارستها.

ومن هنا يمكن تعريف الإعاقة البصريَّة بأنها: فُقدان جزئي أو كلي لحاسة البصر؛ ممَّا يعوق الفرد في ممارسة أنشطته بشكل طبيعي.

● مظاهر الإعاقة البصرية:

إن الصعوبات التي تواجه المتعلِّم في الإعاقة البصريَّة، قد تؤدِّي إلى تبديل الحروف عندما يقوم بالقراءة، وتؤدِّي أيضًا لعدم التمييز بين الأعداد المتشابهة، ومن شأنه أن يؤثِّر على طريقة الكتابة؛ وذلك لعدم قدرة المتعلِّم على تذكر صور الأعداد؛ ممَّا يُسبِّب عدم قدرته على كتابتها بطريقة صحيحة (نصرالله، ومزعل، 2011، 395).

وقد قسَّم المختصُّون الإعاقات البصريَّة إلى قسمين رئيسين؛ هما:

1. **ضعاف البصر:** وهم المتعلمون الذين يستعملون البصر في التعلُّم؛ إلا أنَّ قدراتهم البصريَّة أو ضَعْف البصر لديهم يؤثِّر على القدرات الوظيفيَّة اليومية.

2. **المكفوفون:** وهم المتعلمون الذين يستعملون اللمس والسمع للتعلُّم، وليس لديهم استعمال وظيفي للإبصار (الزريقات، 2014، 304).

وقد ذكَّر (زريقات، 2006، 76) عددًا من مظاهر الإعاقة البصريَّة؛ هي:

1. حالة قصر النظر: وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء البعيدة، والسبب في ذلك يعود إلى سقوط صورة هذه الأشياء المرئية أمام الشبكية؛ لأن كرة العين أطول من طولها الطبيعي، وتستخدم النظارات الطبية ذات العدسات المقعرة لتصحيح رؤية الأشياء.
 2. حالة طول النظر: وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء القريبة، والسبب في ذلك يعود إلى سقوط صورة الأشياء المرئية خلف الشبكية؛ لأن كرة العين أقصر من طولها الطبيعي، وتستخدم النظارات الطبية ذات العدسات المحدبة لتصحيح رؤية الأشياء.
 3. حالة صعوبة تركيز النظر: وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء بشكل مركّز، والسبب في ذلك يعود إلى الوضع غير الطبيعي لقرنية العين أو العدسة، وتستخدم النظارات الطبية ذات العدسة الأسطوانية لتصحيح رؤية الأشياء.
- ويضيف (القريوتي، وآخرون، 2000) و (الحديدي، 2007) مظاهر القصور في الخصائص اللغوية للمعاقين بصريًا:

1. الجانب البراجماتي (الاستخدام الاجتماعي للغة):

ويظهر القصور في التواصل البصري مع المتحدث، وقصور في استخدام الإيماءات، وتعبيرات الوجه في أثناء الكلام، وعدم التغيير في نبرة الصوت حيث يسير الكلام على وتيرة واحدة.

2. الجانب الدلالي:

ويظهر القصور في تأخر تعلّم المفاهيم، وعدم استخدام كلمات وجُمْل لا تتوافق مع خبرات الكفيف الحسية، بحيث يصف البيئة بكلمات ليست ذات معنى بما يحس به الكفيف.

3. المستوى النحوي:

ويظهر القصور في التطوّر النحوي، والإكثار في استخدام الألفاظ على حساب المعنى؛ حيث يقوم الكفيف بسرد مجموعة من الكلمات والألفاظ لتوضيح فكرة ما، وكذلك في استخدام جُمْل أقصر مقارنةً مع المبصرين.

● أسباب الإعاقة البصرية:

يعد المتعلّم معوقًا بصريًا إذا فقد القدرة على استخدام حاسة البصر بشكل طبيعي لتأدية أنشطة الحياة اليومية؛ ولهذا قسّم (العزة، 2000، 53) أسباب الإعاقة البصرية إلى قسمين رئيسيين؛ هما:

1. أسباب تعود إلى مرحلة ما قبل الميلاد:

يُقصد بها كل العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي والحواس بشكل عام، وهي في مقدمة العوامل المسببة للإعاقة البصرية؛ حيث تمثل حوالي (65%) من الحالات.

2. أسباب تعود إلى مرحلة ما بعد الميلاد:

يُقصد بها مجموعة العوامل التي تؤثر في نمو حاسة البصر ووظيفتها الرئيسية؛ مثل العوامل البيئية كالتقدم في العمر، وسوء التغذية، والحوادث والأمراض التي تؤدي - بشكل مباشر أو غير مباشر - إلى الإعاقة البصرية، وما يقرب من (16%) من الإعاقات البصرية عند الأطفال والشباب ترجع إلى عوامل غير محددة، وتحدث فيما بعد الميلاد.

وقد ذكرَ (العتيبي، 2014، 29) أسباباً أخرى تؤدي إلى الإعاقة البصرية؛ وهي:

1. عوامل خلقية.
2. عوامل وراثية.
3. أخطاء انكسارية.
4. إصابات العين أو الأمراض التي تتعرض لها العين.
5. ضمور العصب البصري.
6. إصابات الدماغ التي تؤثر على مركز الإبصار بالمخ.
7. عوامل بيئية أخرى.

ويؤكد (الحديدي، 2002، 24) أن الإعاقة البصرية تأتي نتيجة لفقد العين لوظيفة من وظائفها؛ نظراً لوجود مشاكل أو أمراض في العين، ومن الأسباب التي تُسبب ضعفاً في البصر: اختلال في الشبكية، ومشاكل في عضلات العين؛ مما يؤدي ذلك إلى ضعف في الرؤية واضطرابات القرنية.

وقد أشار (عبيد، 2011، 89) إلى مجموعة من المشكلات في فقدان البصر؛ هي:

1. مشكلات اقتصادية، وتتمثل في دفع مبالغ كبيرة لعلاج الإعاقة البصرية وذلك لمقاومة المرض.
2. مشكلات اجتماعية، وتتمثل في تأثير العلاقات الاجتماعية بين المعاق والمجتمع، فينعزل عن أسرته وأقربائه ومجتمعه.
3. مشكلات تعليمية: وتتمثل في صعوبة التعلم في أثناء الدراسة؛ مما يُسبب ابتعاده وانقطاعه عن الدراسة.

4. مشكلات نفسية، وتتمثل في شعور المعاق بالنقص والعجز وعدم الشعور بالأمن. ولهذا فإن فقدان البصر يجعل حياة الإنسان أكثر صعوبة؛ وذلك من خلال ما يجده المعاق بصرياً من صعوبات جسمية، واجتماعية، ونفسية؛ مما يجعله يعيش في عالم محدود ضيق تفرض عليه آثار عجزه من جانب، والاتجاهات الاجتماعية من جانب آخر (عقل 2009، 48).

• علاج الإعاقة البصرية:

ذكر (الخطيب، 2015، 84) مجموعة من الإجراءات التي تساعد في علاج الإعاقة البصرية؛ منها :

1. المقارنة بين المسافات (قريب جداً، بعيد، بعيد جداً).
 2. المقارنة في العمق.
 3. المقارنة بين الأطفال في الطول.
 4. اكتشاف الاختلاف بين صورتين.
 5. المطابقة بين نماذج الحروف والأرقام والأشكال.
 6. مطابقة الألوان والمقارنة بينها.
- وقد ذكر (العتيبي: 2014، 18) مجموعة من التوجيهات التي تسهم في تنمية مهارات المعاق بصرياً؛ هي:
1. أن المتعلم المكفوف قد يتشكل له سلوكيات متعددة ذات طابع اجتماعي جديد، ورؤية مختلفة عن السابق بعد تنمية مهاراته الاجتماعية، وانخراطه مع المتعلمين العاديين.
 2. قد يكون هناك توقعات لدوره تنبثق من سلوكيات قد يقوم بها، وقد تكون تلك التوقعات ظاهرة لدى الآخرين أو غامضة.
 3. أن اكتشاف الأدوار الغامضة وذات الطابع الضمني لدى المتعلم المكفوف، من العوامل الرئيسية والمساندة لعمل الإرشاد للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة، وخاصة الطلاب المكفوفين.
 4. أن المتعلم المكفوف له أدوار متعددة يجب استثمارها وتوجيهه نحو استغلالها في الحياة التعليمية والاجتماعية.

• تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية:

إن الإعاقة البصرية لا تؤثر تأثيراً مباشراً على اكتساب اللغة لدى المتعلم المعاق بصرياً مقارنةً مع المتعلم العادي؛ لأن كلاً منهما يسمع كيفية لفظ اللغة المنطوقة، ولكن في طريقة الكتابة نجد أن المتعلم العادي يكتب اللغة التي يسمعها ويتعلمها بالرموز الهجائية المعروفة، في حين أن المتعلم الكفيف يكتبها بطريقة "بريل"، وفي هذا المجال يجب أن نأخذ بالاعتبار ظاهرة الخصائص اللغوية للمكفوفين، التي تستدعي الانتباه الخاص، وهي الظاهرة اللفظية التي تعني المبالغة في وصف خبرة ما، ومثل هذه الظاهرة قد تُعبر عن رغبة المتعلم الكفيف في إشعار الآخرين بمعرفته لهذه الخبرة وتمكنه من اللغة (نصرالله، مزعل، 2011، 154).

ولهذا ينبغي على المعلمين المتخصصين في تعليم المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية أن يركزوا في أثناء تعليمهم على مهارة الاستماع، والتحدث، والقراءة؛ لكي يستطيعوا أن يفهموا ما يقال في أثناء الاستماع، ثم يعبروا عما يريدونه، ثم يقرأوا ما هو مكتوب.

ويشير (أبو زيتون، وعليوات، 2011، 224) إلى أن استخدام الأشرطة في التدريس أسهل من استخدام طريقة "برايل"؛ لأن الاعتماد على مهارة الاستماع تنمي الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين.

وقد ذَكَرَ (بهجت، 2004، 225) و(سميث، 2005، 191) و(رشوان، 2014، 32) مداخل تدريسية مهمة في تعليم اللغة العربية تتناسب مع المتعلمين المعاقين بصرياً؛ هي:

1. **المدخل السمعي اللمسي:** ويستخدم هذا المدخل حاستي السمع واللمس في تعلم اللغة العربية.
 2. **مدخل تعدد الحواس:** ويستخدم هذا المدخل مجموعة من الحواس السمع واللمس والنطق؛ كي يُنمّي مهارات الفهم ومهارات الذاكرة.
 3. **مدخل التعلم بالأقران:** وفي هذا المدخل يُكَلّف كل متعلم بدور ليقوم به.
 4. **مدخل التواصل اللغوي:** وفي هذا المدخل يركز على تعليم المتعلم المعاق بصرياً الوظائف اللغوية التي تساعده في التعبير عن حاجاته ومآربه.
- ومن الأساليب والطرق المهمة أيضاً التي تساعد المتعلم المعاق بصرياً في تعلم اللغة العربية ما يلي:

1. الحوار والمناقشة.
2. التعلم التعاوني.
3. طريقة حل المشكلات.
4. العصف الذهني.

المحور الرابع: تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية:

● مفهوم الإعاقة السمعية:

هناك تعريفات عديدة لمفهوم الإعاقة السمعية، منها ما يأتي:

عرّفها (عبد الحي، 2001، 31) بأنها: حالة يعاني منها المتعلم نتيجة عوامل وراثية، أو خلقية، أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية، أو نفسية، أو الاثنان معاً، وتحوّل بيئته وبين تعلّم وأداء بعض الأعمال، والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها المتعلم العادي بدرجة كافية من المهارات، وقد يكون القصور السمعي جزئياً أو كلياً، شديداً أو متوسطاً أو ضعيفاً، وقد يكون مؤقتاً أو دائماً، وقد يكون متزايداً أو متناقصاً أو مرحلياً.

وعرّفها (عبد الله، 2004، 34) بأنها: إعاقة يصاب بها الإنسان حيث يشاهد المتعلم الأصمّ العديد من المثيرات المختلفة، ولكنه لا يفهم الكثير منها، ولا يصبح قادراً على الاستجابة لها، وهو ما يمكن أن يصيبه بالإحباط.

وعرّف (السميري، والحربي، 2013، 19) الأصم بأنه الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يزيد عن (90) ديسبل.

وعرّفه (شاش، 2014، 244) بأنه: المتعلم الذي يُولد ولديه فقدان سمع؛ ممّا يترتب عليه عدم استطاعته تعلّم اللغة والكلام، أو بأنه أُصيب بالصمم في طفولته قبل اكتساب اللغة والكلام، أو بأنه أُصيب بالصمم بعد تعلّم اللغة والكلام مباشرة؛ لدرجة أن آثار التعلّم قد فُقدت بسرعة.

ومن هنا يمكن تعريف الإعاقة السمعية بأنها: فقدان جزئي أو كلي لحاسة السمع؛ ممّا يعوق الفرد عن ممارسة أنشطة بشكل طبيعي.

● مظاهر الإعاقة السمعية:

ذكر (شاش، 2014، 249) عدداً من مظاهر اضطرابات اللغة لدى ذوي الإعاقة السمعية؛ منها:

1. تأخر النمو اللغوي:

يفتقر المعاق سمعياً إلى اللغة اللفظية واكتساب المفردات، ونقص الحصيلة اللغوية التي يمكن التعبير بها، وإذا كان المتعلم العادي يستطيع في سن خمس سنوات أن يعرف ما يزيد عن (2000) كلمة؛ فإنّ المعاق سمعياً لا يعرف أكثر من (200) كلمة، وبدون تعليم لغوي فإنّ المتعلم الأصم يعرف أقل من (25) كلمة فقط.

2. الجُمَل والتراكيب اللُّغويَّة:

يُبدِي المعاقون سمعيًا اضطرابَ سياق الجُمَل والتراكيب اللُّغويَّة، فبعض هؤلاء المتعلِّمين يفهمون ويتكلمون الجُمَل القصيرة سهلة التركيب؛ ولكنهم يجدون صعوبة في فَهْم الجُمَل المعقَّدة في تركيبها النحوي، ويخلطون بين الكثير من القواعد البسيطة؛ مثل: المبني للمجهول؛ والضمائر؛ وأسماء الإشارة؛ وأدوات الاستفهام؛ وحذف حروف الجرِّ والعطف؛ والخلط بين المذَكَّر والمؤنَّث وظروف الزمان والمكان، كما أنهم يجدون صعوبةً في ترتيب الكلمات في جُمَل؛ وفي إدراك التراكيب اللُّغويَّة المعقَّدة، كما يجدون صعوباتٍ في سماع أو نُطق أواخر الكلمات؛ ممَّا يؤدي إلى سوء الفهم وعدم وضوح الكلام.

3. النطق:

من الطبيعيّ إذا لم يسمع المتعلِّمُ اللُّغة المنطوقة العاديَّة، فإنَّه لا يستطيع أن يتكلم بفهم وإدراك، ويشوب كلامه ضجيجٌ بدائيٌّ تميِّزه نغماتٌ مشحونةٌ بالانفعالات؛ ومن ثَمَّ فإن طبيعة النطق لدى المتعلِّمين المعاقين سمعيًا يشوبها اضطراباتٌ نطقٍ كثيرةٌ؛ إذ يصعب على هؤلاء المتعلِّمين سماعُ بعض الأصوات الساكنة؛ مثل: (السين، والشين، والفاء، والتاء، والكاف)؛ ولهذا لا تظهر هذه الأصوات في كلامهم، مع صعوبة فَهْم ما يقولون وفهم ما يقوله الآخرون لهم.

4. اضطرابات الصوت:

وتظهر في عدم الاتساق في نبرات الصوت؛ إذ يشيع بين المعاقين سمعيًا بطء الصوت، والصوت الضعيف، والنغمة الأحاديَّة، وازدياد رنين الأنف، واستخدام الأصوات المتحركة أكثر من الساكنة، وعدم التمييز بين الأصوات المجهورة والمهموسة.

5. القدرة التعبيريَّة:

يُلاحَظ إخفاق المتعلِّم المعاق سمعيًا في الكلام في السن العاديِّ مثل أقرانه، وعدم قدرته على تفهْم كلام الآخرين، وانعدام تجاوبه وتمييزه للأصوات، ويدخل هذا المتعلِّم المدرسة دون رصيد لُغويٍّ، ويعتمد ذلك -بصفة أساسيَّة- على درجة تنبيه حواسِّه الأخرى، وتدريب أعضاء النطق لديه.

ويذكر (الزريقات، 2014، 303) أنَّ هناك مظهرين للإعاقة السمعِيَّة؛ هما:

1. القدرات الفُئُولُوجِيَّة (الصوتيَّة) والكلاميَّة: تظهر مشكلات لدى الصم وضعيفي السمع في اكتساب بدايات ونهايات الكلمات، كما تظهر مشكلات في عدم تشديد الكلمات، وفي العموم فإن الصم يعانون من تأخُّر في اكتساب القواعد الصرفيَّة، فالأفراد الصم

يمرُّون بنفس التسلسل في اكتساب القواعد الصرفية، كما هي لدى الأفراد المعاقين، ويظهر التأخر في التطوُّر حتى سن السادسة أو أكثر.

2. **المستوى الدلالي والبراجماتي:** تُشير بعض الدراسات إلى أن الصم لديهم تأخر في المهارات الدلالية، وصعوبات في المفردات الاستقبالية واللغة المجردة.

وأشار الباحثون إلى آثار فقدان السمع على إنتاجات النطق والصوت، وأظهروا الخصائص الآتية للصوت المتحرك لدى المتعلِّمين المعوّقين سمعياً:

1. زيادة عدد الإبدالات في الأصوات المتحركة (العلة) مثل إبدال الأصوات المتحركة بالرخوة.

2. زيادة إبدال الأصوات المدغمة بأصوات معلولة، والأصوات المعلولة بالمدغمة.

3. حذف في الصوت المعلول أو المدغم (النمر، 2015، 48).

• أسباب الإعاقة السمعية:

يُشير (النمر، 2015، 47) إلى أن المعاق سمعياً لا يعاني من اضطرابات نُطقية بسبب خلل جهاز النطق، ولكن بسبب إعاقة السمعية، والعلاقة بين حاسة السمع، واكتساب اللغة وسلامة النطق تتأثر بعاملين؛ هما:

1. درجة فقدان السمع:

هناك علاقة بين درجة فقدان السمع واضطرابات النطق، فكلما زادت درجة فقدان زادت معها درجة اضطرابات النطق.

2. العمر عند فقدان السمع:

إذا كان فقدان السمع منذ الميلاد يكون اكتساب اللغة أمراً ليس سهلاً، بما في ذلك جوانب اللغة المختلفة (الفُولوجي، والتركيب، والنحو، والمعاني).

ويضيف (السميري، والحربي، 2013، 20) عدداً من أسباب الإعاقة السمعية تتمثل فيما يأتي:

1. فقدان السمع التوصيلي:

ويشير إلى الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الخارجي، أو الأذن الوسطى على نحو يحول دون وصول الموجات الصوتية بشكل طبيعي إلى الأذن الداخلية، وبوجه عام فإن فقدان السمع لا يتجاوز (60) ديسبل، وغالباً ما يأتي العلاج الطبي أو الجراحي بنتائج إيجابية في علاج هذه الحالة.

2. الفقدان السمعي الحسّ عصبي:

ويشير إلى الإعاقة السمعية الناجمة عن تلف في القوقعة بالأذن الداخلية، أو في العصب السمعي؛ أي عن تلف في المستقبلات الحسية بالأذن الداخلية، أو في المسارات العصبية للعصب السمعي إلى المخ، أو في مركز السمع بالمخ، ويعتبر هذا النوع من الصمم من النوع الدائم، وقد يكون وراثيًا أو مكتسبًا، وقد لا يفيد التدخل الطبي العلاجي مع هذه الحالات.

3. الاضطرابات اللغوية المكتسبة:

تحدث اضطرابات اللغة عند البالغين لسببين رئيسين؛ هما:
استمرار اضطرابات اللغة التي بدأت في مرحلة الطفولة حتى البلوغ بسبب استعصاء بعض الاضطرابات على العلاج.
عدم توفر الخدمات العلاجية أو تعرض الأطفال الذين نمت لغتهم بصورة طبيعية للإعاقة بسبب مرض ما، أو نتيجة لحادث، أو حدوث تلف في الدماغ، وخاصة بعد مرحلة فهم الكلام.

• علاج الإعاقة السمعية:

ذكر (شاش، 2014، 253) مجموعة من الأدوات التي تساعد في علاج صعوبات الإعاقة السمعية؛ حيث تُستخدم المعينات السمعية لتمكين الصم جزئيًا، أو ضعف السمع من الاستماع؛ ومن ثمّ التواصل مع الآخرين، ومن هذه الأدوات ما يأتي:

1. السماعات الطبية:

تساعد السماعات الطبية المعاقين سمعيًا على استغلال بقايا السمع في التواصل؛ فهي تعمل على تضخيم الصوت لتسمح بالاستماع إلى الصوت والتفاعل معه، وتتكون السماعة الطبية من: ميكروفون، مُضخّم للصوت، مستقبل لنقل الأصوات، بطارية لتزويد الأجزاء الكهربائية بالطاقة.

2. أدوات الاتصال عن بُعد:

هي أجهزة مساعدة تُحسن من تواصل المعاقين سمعيًا للاستماع لأجهزة التلفاز والراديو والكاسيت؛ ومنها:

أ. العناوين المفتوحة والمغلقة على شاشة التلفاز.

ب. أداة الاتصال عن بُعد للصم: عن طريق جهاز يسمح للمعاقين سمعيًا بإجراء واستقبال مكالمات هاتفية من خلال طبع معلومات على الهاتف.

ج. نظام infrared system: ويُستخدم في الأماكن العامة التي يحتاج إليها المعاقون سمعيًا لتتيح لهم حرية في الحركة مثل المسارح.

د. مكبرات الصوت: وهي تمكين المعاقين سمعياً من الاستماع للصوت مباشرةً من جهاز التلفاز أو الكاسيت.

هـ. سماعات توضع حول الرأس: فالكثير من أجهزة التلفاز أو المسجلات يوجد بها وصلات سماعات توضع على الرأس؛ بحيث يسهل التحكم بمستوى الصوت لكل أداة على حدة.

3. معدّات مساعدة على الحياة اليومية:

وهي معدّات تعمل على تكييف وتعديل بعض الأصوات المستخدمة في البيئة المنزلية كي تساعد الصمّ وضعاف السمع.

ويشير (عاكف، 2015، 81) إلى اتجاهين عامّين لعلاج مشكلات الإعاقة السمعية هما:

● الاتجاه الأول:

ويركز هذا الاتجاه على التدريب على مهارات سمعية؛ مثل التمييز السمعي، وتحديد مصدر الصوت، وتسلسل الأصوات، وتحديد صوت مستهدف من خلال خلفية مزعجة، وهذا التدريب يُفيد بمعزلٍ عن المهارات الأخرى في فهم الطفل للغة المعقّدة، مثل تعليمات المعلم.

● الاتجاه الثاني:

ويركز على تعليم المهارات اللغوية الوظيفية الأكثر فائدة؛ مثل: المفردات، والنحو، ومهارات المحادثة، وكذلك استخدام إستراتيجيات؛ مثل: الوسائل البصرية، وتكرار التوجيهات لتسهيل عملية المعالجة اللغوية.

ويمكن إحداث تغييرات في المنزل والغرفة الصفية لمساعدة الطفل الذي يعاني من مشكلات في المعالجة السمعية الرئيسية، ضمن الممكن، والطلب من الطفل الجلوس بعيداً عن المشتتات السمعية والبصرية؛ لمساعدته على التركيز وإدامة الانتباه لديه؛ كذلك يمكن أن يجلس المتعلّم قريباً من المدرّس والسبورة، وبعيداً عن النافذة والباب.

كذلك ينبغي التقليل من المشتتات السمعية والبصرية، مثل الملصقات واللوحات المتفرقة في الغرفة الصفية، والاستعانة بأجهزة أخرى؛ مثل: المعينات السمعية لإيصال صوت المدرّس إلى المتعلّم، وحجب الضوضاء الخارجية.

● تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية:

إن حاسة السمع مهمة لإتمام عملية اكتساب اللغة وإنتاجها بشكل سليم، وهي تمكّن المتعلّم من فهم الكلام واللغة في محيطه، كما أن المتعلّم يحتاج لحاسة السمع كي يتمكن من مراقبة كلامه، والتأكد أن لفظه للأصوات والكلمات كان صحيحاً (الدوايدة، و خليل، 2015: ص271).

وتشير (السعيد، 2014، 395) إلى طريقتين لتعليم المتعلم المعاق سمعياً؛ هما:

1. العمل الجماعي:

ويكون داخل الصف، فالى جانب التعليم الأكاديمي يخضع المتعلم لمدة ساعتين للتدريب على النطق والحوار من خلال الحصص الآتية:

- الإثراء اللغوي:

وفيها تُستخدم المواقف والمناسبات، وكذلك القصص الهادفة ذات الحوار البسيط لتدريب المتعلم على النطق والمحادثة.

- حصص السمع البصري:

وفيها تُستخدم الأفلام السمعية البصرية، وهي أُعدت خصيصاً لتعليم المتعلم المحادثة والحوار بحيث يقوم المتعلم بتمثيلها وتطبيقها بكل حوارها في مواقف مشابهة لها في حياته اليومية.

- التمارين الموسيقية:

حيث خُصص لكل صوت في اللغة عدة تمارين تساعد على إخراجها وتهذيب نطقه خلال كلمات وجمل.

- التمارين الجسدية:

وهي تمارين يستغل فيها الجسد بحركات مدروسة تساعد على تهذيب الصوت وإخراجه سليماً عن طريق الوقوف على لوح مذبذب ينتقل من خلاله الصوت إلى بقية أعضاء الجسم؛ بما فيها الأعصاب، ويتم تدريب المتعلم في جميع الحصص السابقة تدريباً سمعياً بحيث يبعد وجه المعلم عن المتعلم لعدة مسافات ومحاذاته دون أن يرى حركة الشفاه.

2. العمل الفردي:

حيث يتواصل تدريب المتعلم في غرفة خاصة على النطق والكلام ويعمل معه فردياً أخصائي علاج النطق مستخدماً المرشحات التي تُعين في توصيل الصوت نقياً للمتعلم، وقد صُممت أجهزة للاستعانة بها عند تدريب المعاقين سمعياً في طريقة اللفظ المنغم، والمتبعة في مركز الدوحة العالمي.

ويُحدّد (حافظ، وفياض، 2016، 33) مجموعة من الأسُس العامّة التي تساعد المتعلّم في تعلّم اللّغة العربيّة؛ هي:

- تصميم برامج تعليميّة متنوعة مرنة؛ لمواجهة الفُرُوق الفرديّة الشاسعة بين الصم.
- استخدام الوسائل التكنولوجيّة الحديثة، خاصّة البصريّة مثل الحاسوب؛ لتسهيل العمليّة التعليميّة؛ خاصّة أن القناة البصريّة هي الوسيلة الأساسيّة للتعلّم لدى الصم.
- توفير البيئة التعليميّة التي تساعد الأصمّ على الإحساس بالأمن، والانتماء للجماعة والثقة بالنفس، والنجاح، بعيداً عن الترهيب والعقاب.
- استخدام مداخل وأساليب متنوعة في تعليم الصم، والتركيز على ما يكون للمتعلّم فيها دورٌ إيجابيٌّ؛ لتعويده تحمّل المسؤولية، كما في مدخل التعليم المعرّز بالحاسوب.
- تنوع طُرُق التواصّل مع المتعلّمين ذوي الإعاقة السمعيّة بما يتفق مع تفضيلاتهم.
- استخدام لغة الإشارة في تعليم الصم؛ كلفة أولى لهم، وكجزء أساسي من هويتهم وثقافتهم.

- تنوع خبرات المنهج بحيث تتلاءم مع المستويات العقليّة المختلفة للمتعلّمين الصم.
- تنوع أساليب التقويم وتكاملها، على أن يكون التقويم الإشاري جزءاً أساسيّاً منه.

ويضيف (النمر: 2015، 47) أنّ المتعلّم يحتاج إلى طرق تدريب خاصّة، وتعليم متخصص لتطوير الكلام واللّغة، ومن هذه الطُّرق الطريقة الكليّة التي تعتمد على الإشارات البصريّة واللمسيّة والحسّ حركيّة، بالإضافة إلى استغلال البقايا السمعيّة لديه.

وتضيف (الزين، 2004، 21) أنّ من أهم الطُّرق في تعليم المتعلّم المعاق سمعيّاً الطريقة السمعيّة اللفظيّة؛ حيث تعتمد هذه الطريقة على أن اكتساب الكفاءة في اللّغة المنطوقة على نحو استقباليّ وتعبيريّ، وهدف واقعيّ للمتعلّم المعاق سمعيّاً، إضافةً على ذلك تنمو هذه القدرات على أفضل صورة في محيط يستخدم فيه التواصّل اللفظيّ على نحو حصري، يشمل هذا المحيط كلّاً من البيت، والقاعة الدراسيّة، وهناك نوعان رئيسيان من التدريب السمعّي؛ هما:



– التدريب السمعي الشفوي:

والذي لا يركز فقط على التدريب السمعي، بل يتعداه إلى تدريب المتعلم على كيفية استخدام قراءة الكلام والمقنات السياقية؛ من أجل استلام المعلومات، ويميل المتعلم إلى هذا التدريب لالتقاط الإشارة، وبذلك يستطيعون التواصل مع أقرانهم ذوي الإشارة.

– التدريب السمعي اللفظي:

ويُدرَّب المتعلم على استخدام البقايا السمعية، ويلتحق المتعلم الناجح في هذه الطريقة بالتعليم العادي مع السامعين.

7

الفصل السابع

توظيف التقنية في تعليم اللغة
العربية للناطقين بلغات أخرى

الفصل السابع

توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى

تؤدي التقنية دورًا كبيرًا في حياة البشر منذ أواسط القرن العشرين، وازداد تأثيرها في العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، وبدأت تظهر تطبيقات التقنية في مجالات الحياة المختلفة، ومن بينها تطبيقات التقنية في التعليم.

ونظرًا للتقدم المتزايد والتدفق المستمر في التقنية وتطبيقاتها في أنشطة الحياة المختلفة، فقد كان لها تأثير كبير في عمليتي التعلم والتعليم؛ مما يتطلب تحديد مجالات استخدامها، والمعايير التي تضبط هذا الاستخدام؛ لتحقيق أكبر فائدة لاستخدام التقنية في التعلم والتعليم، وحتى لا يحدث ما يُعرف بالإنهيار والتقنية إن لم يُحسن استخدامها قد تؤدي إلى نتائج عكسية، خاصة مع صعوبة التحكم في محتواها، وصعوبة التحكم في مكان وزمان تعرض المتعلمين لها؛ لأن التقنية الآن أصبحت: كثيرة في أنواعها، ومتعددة في استخداماتها، وتفاعلية في عرضها، وسهلة في التعامل معها، ودقيقة في تصميمها (الحديبي، 2018، 144-145).

وليس بخفي على أحد ما شهده العالم في الآونة الأخيرة من إقبال كبير على توظيف التقنية بصورة عامة في التعليم، خاصة مع ما مرّ بالعام في العام (2019م) وبداية العام (2020م) من انتشار فيروس «كورونا»، وما تبعه من زيادة في استخدام التعلم الإلكتروني: المتزامن أو غير المتزامن، سواء على منصات رسمية مثل البلاك بورد (Blackboard)، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي مثل الواتس أب (WhatsApp)، أو الفيس بوك (Facebook)، أو التليجرام (Telegram)، وغيرها من الوسائل، بالإضافة إلى المنصات الأخرى وتطبيقات الجوّال (Application)، وهذا كله يجعل من الضروري وضع معايير علمية لتوظيف التقنية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى؛ بحيث يتحقق الهدف المرجو من ذلك؛ ومن ثمّ جاء البحث الحالي لوضع معايير علمية لذلك.

ونظرًا لخصوصية تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى عند توظيف التقنية فيها؛ بسبب المفاهيم اللغوية والثقافية التي قد تُفهم بشكل مباشر أو غير مباشر من صورة تُعرض عبر إحدى الوسائل التقنية أو نبرة صوت يستمع إليها المتعلم عبر مقطع صوتي أو مرئي... إلخ، فإن ذلك يتطلب تكثيف الجهود لتحديد المجالات التي يمكن أن تُوظف فيها التقنية في هذا المجال، وتحديد الوسائط التي يمكن أن يستفاد منها، ووضع المعايير العلمية التي من شأنها أن تُسهم في توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغاتٍ أخرى التوظيف الأمثل الذي يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، ونواتج التعلم المتوقعة.

مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى:

هناك كثير من المجالات التي يمكن أن توظّف فيها التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى، يمكن النظر إلى هذه المجالات وفقاً لعدّة محاور، كما يأتي:

- مجالات لغويّة.
- مجالات تعليميّة.
- مجالات بحثيّة.
- مجالات اجتماعيّة.
- مجالات ترفيهيّة.



شكل (28): مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى

وتفصيلها على النحو الآتي:

مجالات لغويّة.

يمكن استخدام التّقانة في عدد من المجالات اللّغويّة مثل:

- برامج للصرف.
- برامج للنحو والإعراب.
- برامج للنطق والأصوات.
- برامج للغرّوض والقافية (علم الشعر العربيّ).

- برامج للترجمة.
- برامج للتشكيل الآلي.
- برامج للإحصاءات اللغوية.
- البحث عن المفردات.
- البحث عن التراكيب اللغوية.
- تحليل الكلمات.
- تحليل الجمل.
- المعاجم اللغوية الإلكترونية.
- المدونات اللغوية.

مجالات تعليمية:

نظراً لأن الجانب التعليمي هو أكثر الجوانب التي تعيننا في مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإن يمكن التفصيل قليلاً في هذا الجانب، والنظر إليه من أكثر من زاوية، أهمها:

- توظيف التقنية وفقاً لمراحل التدريس: التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفقاً لمتطلبات التعلم اللغوي.

ويمكن توضيح ذلك في السطور الآتية، كما يأتي:

● توظيف التقنية وفقاً لمراحل التدريس: التخطيط والتنفيذ والتقويم:

من الأمور المتفق عليها أن عملية التعليم تتضمن ثلاث مراحل رئيسية؛ هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهذه المراحل الثلاثة من الممكن أن توظف فيها التقنية بشكل يُيسر على المعلم تعليم اللغة العربية للمتعلمين، وذلك كما يأتي:

- توظيف التقنية في مرحلة التخطيط لتعليم اللغة: من خلال استخدام برنامج أو أكثر للتخطيط للتدريس، لتحقيق نواتج التعلم اللغوي المطلوبة.

- توظيف التقنية في مرحلة تنفيذ تعليم اللغة: وهنا يكمن توظيف التقنية في أكثر من شيء؛ مثل:

- التمهيد للدرس.
 - تعزيز دافعية التعلم اللغوي.
 - التدريبات اللغوية الإلكترونية.
 - الأنشطة اللغوية الإلكترونية.
 - إستراتيجيات التدريس الإلكترونية.
- بالإضافة إلى ما يتوافر من برامج تعليمية تساعد على تدريس (الخط العربي)، وتنمية الثروة اللغوية والمفردات.

- توظيف التقنية في مرحلة تقويم تعليم اللغة وتعلمها: وأوضح الأمثلة على ذلك:

- الاختبارات اللغوية الإلكترونية الخاصة بتحديد المستوى.
- التقويم اللغوي المرحلي.
- التقويم اللغوي الإلكتروني لدرس تعليمي أو وحدة تعليمية.
- الاختبارات اللغوية الإلكترونية للانتقال من مستوى إلى آخر.
- اختبارات الكفاءة اللغوية المحوسبة، مثلما يحدث في اختبار (OPTC) الذي يعقده المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).
- ملفات الإنجاز اللغوية الإلكترونية.

● مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفقاً لمتطلبات التعلم اللغوي:

غني عن القول إن النجاح في تعليم اللغة العربية له عدد من المتطلبات، وهو التركيز على مهارات اللغة: (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وهذا الأصل في تعليم اللغة، وفي رحلة التعلم اللغوية في المستويات اللغوية المختلفة نجد أن هناك عدداً من الأمور المهمة التي ينبغي أن ترافق تعليم المهارات اللغوية؛ مثل: مهارات التواصل، والوعي الثقافي، ومهارات التفكير، بالإضافة إلى المرتكزات الأخرى التي ارتكز عليها هذا الإطار وعرضت في الفصل الأول.

بناءً على ذلك عند توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية من المهم أن تخدم تعليم الجوانب الآتية، وتنميتها:

- مهارات اللغة العربية اللفظية (الاستماع- التحدث- القراءة - الكتابة).
 - عناصر اللغة العربية (الأصوات- المفردات - التراكيب).
 - مهارات اللغة غير اللفظية (النبر والتنغيم - الإشارات- تعبيرات الوجه... إلخ).
 - الوعي الثقافي بأبعاده المختلفة (المحلي - العربي- الإسلامي- العالمي- العام).
 - مهارات التواصل اللغوي.
 - مهارات التفكير باللغة العربية.
 - المفاهيم اللغوية (النحوية- الصرفية- البلاغية- الأدبية).
 - الربط بين اللغة العربية والتخصصات الأخرى.
 - المجالات المجتمعية المختلفة التي تُستخدم فيها اللغة العربية.
- وهذا ما يمكن توضيحه في الشكل الآتي:



شكل (29): مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفقاً لمتطلبات التعليم اللغوي

بالإضافة إلى ما سبق، فإنه من الممكن توظيف التقنيّة في تعليم اللّغة العربيّة في عمليّة إدارة التعلّم والمتابعة (الجدول الدراسيّة - توزيع العبء التدريسيّ للمعلّمين - سجلات المتعلّمين - مراقبة الحضور والغياب ...).

مجالات بحثيّة:

- يمكن استخدام التّقانة في عدد من المجالات البحثيّة؛ مثل:
- استخدام مُحركّات البحث في مجال يتعلّق باللّغة العربيّة وتعليمها.
- استخدام أدلة الإنترنت خاصّة المرتبطة بمجال اللّغة العربيّة وتعليمها مثل: (دليل المجلّات العلميّة، دليل الرسائل والبحوث العلميّة في مجال اللّغة العربيّة، دليل الخبراء والمختصّين في اللّغة العربيّة، دليل الخبراء المختصّين في تعليم اللّغة العربيّة، دليل الخبراء والمختصّين في توظيف التقنيات في تعليم اللّغة...).
- المكتبات الإلكترونيّة.
- مواقع البحث الخاصّة بتعليم اللّغة عامّة، أو إحدى مهاراتها.
- النشر العلميّ للأبحاث اللّغويّة إلكترونيّاً.

مجالات اجتماعيّة:

- يمكن استخدام التّقانة في عدد من المجالات الاجتماعيّة؛ مثل:
- المدوّنات التعليميّة.
- برامج الحوار.
- مواقع التواصّل الاجتماعيّ.
- برامج التواصّل الاجتماعيّ.
- لكن ينبغي عند استخدام اللّغة في المجالات الاجتماعيّة، أن تستخدم اللّغة الصحيحة، خاصّة وأن استخدام التّقانة في المجالات الاجتماعيّة ارتبط به ظهور مصطلحات لغويّة دخيلة، ووجود اختصارات لغويّة غير صحيحة، والمشكلة الكبرى هي استخدام اللّغة العاميّة في الإعلام الاجتماعيّ.

مجالات ترفيهية:

يمكن استخدام التقنية في عدد من المجالات الترفيهية؛ مثل:

- برمجيات الألعاب اللغوية التعليمية.

- مواقع الألعاب اللغوية.

- مواقع القصص اللغوية.

الوسائط التقنية التي يمكن أن تُستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

هناك كثير من الوسائط التقنية التي يمكن أن تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ منها:

- مواقع الشبكة (الإنترنت).

- القصص الرقمية.

- المباريات اللغوية الإلكترونية.

- وسائل التواصل الاجتماعي.

- المدونات اللغوية.

- المعاجم الإلكترونية.

- تطبيقات الجوال.

- البرمجيات التعليمية.

- الاختبارات اللغوية الإلكترونية.

متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

للتطبيق الأمثل للتقنية في التعليم بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ فإنه من المهم توفير مجموعة من المتطلبات؛ من أهمها:

- متطلبات مادية، وتتضمن توفير الأجهزة والبرامج والشبكات.

- متطلبات بشرية، وتتضمن تدريب المعلمين، وتهيئة المتعلمين.

- متطلبات علمية، وتتضمن تحديد المعايير العلمية.

وفيما يأتي عَرَضُ إجماليِّ هذه المتطلَّباتِ وَفَقًا للترتيب السابق:

- توفير الأجهزة اللازمة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، في بيئة التعلُّم، خاصَّةً ما يرتبط بالمعامل اللُّغويَّة، ومراكز مصادر التعلُّم اللُّغويِّ.
- توفير البرامج اللازمة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، مثل برامج تصميم القصص الرقُميَّة، وبرامج تصميم الخرائط الذهنيَّة الإلكترونيَّة، والبرامج اللازمة للتعلُّم المدمج، والصف المعكوس.
- توفير الشبكات اللازمة للتعليم بسرعة مُناسبة.
- تدريب مُعلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى على توظيف التقنية في التعليم: وهذا يتطلب:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمُعلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.
- رَصْد المعايير العالميَّة والتوجُّهات الحديثة في مجال تدريب المُعلِّمين على التقنية.
- رَصْد احتياجات الجهات التعليميَّة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى؛ حيث إنَّه من الممكن أن نجد جهةً تستخدم برنامجًا تدريسيًّا معيَّنًا أو برنامجًا معيَّنًا لتصميم الاختبارات اللُّغويَّة الإلكترونيَّة؛ ممَّا يجعل لهذه الجهات متطلَّبات خاصَّة بها.
- بناء البرامج التدريبية لمُعلِّمي اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، على ضوء احتياجاتهم، والمعايير العالميَّة في المجال، واحتياجات الجهات التعليميَّة.
- تنفيذ البرامج التدريبية.
- قياس أثر التدريب.

- تهيئة المتعلِّمين على استخدام الوسائط التقنيَّة التي تستخدم معهم، مثل كيفية الدخول لبرامج التعلُّم الإلكترونيِّ، والتعلُّم عن بُعْد، والتعلُّم السَّحابيِّ، والتعلُّم المدمج، والصف المعكوس، والوسائط الفائقة، والنصوص الفائقة... (مع الدقة في استخدام هذه المصطلحات؛ نظرًا لِمَا بيَّنها من فروق)، بالإضافة إلى كيفية الإجابة عن الواجبات والمهمَّات اللُّغويَّة الإلكترونيَّة، والتفاعل مع المعلم في أثناء الشرح.
- تحديد المعايير العلميَّة اللازمة لتوظيف الوسائط التقنيَّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى، ولذلك من المهم تحديد:

- المعايير العامَّة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.
- معايير توظيف مواقع الشبكة (الإنترنت) في تعليم اللغة العربية للناطقين بِلُغَاتٍ أُخْرَى.

- معايير توظيف القصص الرقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير تصميم المباريات اللغوية الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف المدونات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف المعاجم الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف تطبيقات الجوال في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير توظيف البرمجيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- معايير تصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

فيما يأتي عرض المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة بصورة عامة، وسيتم عرض هذه المعايير بصورة تفصيلية.

وهذه المعايير يمكن تقسيمها إلى: معايير لغوية، ومعايير ثقافية، ومعايير نفسية، ومعايير تربوية، ومعايير تقنية، وذلك كما يوضحها الشكل الآتي:



شكل (30): المعايير العامة لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى

وفيما يأتي عرض لأهم هذه المعايير:

● معايير لغوية:

- يعرض المحتوى خالياً من الأخطاء النحوية.
- يعرض المحتوى خالياً من الأخطاء الإملائية.
- يعرض المحتوى خالياً من الأخطاء الطباعية.
- تستخدم عبارات سهلة خالية من التعقيدات.
- تتكرر المفردات بصورة تُمكن من تثبيتها لدى المتعلمين.
- تتكرر التراكيب بصورة تمكن من تثبيتها لدى المتعلمين.
- تُسهم في تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين.
- تُسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين (الاستماع - التحدث - القراءة الكتابة).
- تساعد على تنمية العناصر اللغوية لدى المتعلمين (الأصوات - المفردات - التراكيب - الدلالة).

● معايير نفسية:

- تتوافق مع قدرات المتعلم.
- تتناسب مع خصائص المرحلة العمرية للمتعلمين.
- تتناسب مع خصائص النمو العقلي للمتعلمين.
- تتناسب مع خصائص النمو اللغوي للمتعلمين.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تلبي الاحتياجات النفسية للمتعلمين (الميول، والرغبات، والاحتياجات...).

● معايير تربوية:

- تُصاغ مخرجات التعلم المستهدفة بصورة صحيحة.
- تُكتب مخرجات التعلم في بداية الدرس (الوحدة / المقرر) الإلكتروني.
- تتوافر متطلبات التعلم النشط (الإفادة، والإمتاع).
- تعمل على جذب انتباه المتعلمين.
- تُناسب الوقت المتاح للتعلم.

- تُناسب المحتوى التعليمي المراد عرضه.
- تكون قابلة للاستخدام أكثر من مرة.
- تكون سهلة الاستخدام من قبل المعلم.
- تكون سهلة الاستخدام من قبل المتعلم.
- تكون المعلومات المعروضة صحيحة علميًا، وحديثة.
- تتوافق مع بيئة التعلم.

● معايير ثقافية:

- تراعي الثقافة المحلية لمكان دراسة اللغة المستهدفة.
- تراعي الثقافة المحلية للمتعلمين.
- تراعي الثقافة العربية.
- تراعي الثقافة الإسلامية.
- تراعي الثقافة العالمية.
- تراعي الثقافة العامة.

● معايير تقنية:

نظرًا لتعدد إمكانات التقنية، فإنه يمكن تقسيم المعايير التقنية إلى عدّة محاور؛ أهمها:

1. المعايير المرتبطة بتقديم النصوص وعرض المعلومات على الشاشة:

- تُصمّم الشاشة التي يعرض عليها المحتوى بحيث يكون المحتوى قابلاً للقراءة بسهولة.
- تُستخدم في الكتابة خطوط مألوفة.
- تستخدم في الكتابة خطوط ليست مزخرفة.
- تُستخدم ألوان ذات تباين مناسب بين النص والخلفية.
- يُتبع نظام واحد في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية.
- يعرض التصميم معلومات غير متزامنة على الشاشة الواحدة.
- تستخدم الصور الثابتة حسب الحاجة التعليمية إليها.
- تستخدم الرسوم حسب الحاجة التعليمية إليها.
- تستخدم ملفات المقاطع المرئية (الفيديو) حسب الحاجة التعليمية إليها.

- تستخدم صور واضحة، لا تحتوي على تفاصيل كثيرة حتى لا تؤدي إلى تشتت انتباه المتعلمين.
- تُستخدم ملفات صور ذات أحجام صغيرة نسبياً حتى لا يزيد وقت التحميل.
- يُتيح التصميم للمتعلّم التحكم في عرض لقطات الفيديو عند الحاجة إليها.
- تُستخدم لقطات فيديو تكون وثيقة الصلة بالموضوع.

2. المعايير المرتبطة بالصوت:

- يكون الصوت المسجّل واضحاً.
- يتجنّب التصميم استخدام الصدى مع الصوت لتجنّب تشتت المتعلمين.
- يخلو التصميم من المشوشات الصوتية.
- يُراعى تشغيل الصوت دون الحاجة إلى برامج ملحقة يصعب الحصول عليها.
- تُستخدم الصيغ القياسية للملفات الصوت التي يدعمها متصفح الإنترنت.
- يُتيح التصميم للمتعلّم إلغاء الصوت وإعادة عرضه مرة أخرى.
- تبدأ المؤثرات الصوتية بالتدرّج وتختفي بالتدرّج.
- يرتبط الصوت بالمحتوى المعروض.
- تتناسب سرعة الصوت مع النمو اللغوي للمتعلّم.

3. المعايير المرتبطة بتصميم الروابط داخل الدرس:

- تُوظّف الروابط داخل الدرس بشكل صحيح.
- تأخذ الروابط الفائقة الموجودة داخل الدرس عنوان نصّي واضح.
- تُعرض الرابطة التي تؤدي إلى لقطة فيديو، أو صورة، أو رسوم تعليمية، أو نصّ، بشكل مناسب.
- يتم استخدام فهرس المحتويات وقوائم الاختيارات داخل الدرس كارتباطات تشعبية.
- يُنبه المتعلّم بارتباطه بصفحة تحت الإنشاء قبل ارتباطه بها.

ونظرًا لكثرة المجالات التي يمكن من خلالها توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإنه من المهم تحديد المعايير الخاصة بكل وسيط تقني مستخدم، وقد ورد في هذا الفصل ذكر نماذج لهذه الوسائط التي منها المواقع المخصصة لتعليم اللغة العربية على الشبكة (الإنترنت).

وسنقتصر هنا على عرض المستويات المعيارية لتصميم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ نظرًا لصعوبة عرض المعايير الخاصة بتوظيف كل وسيط تقني في تعليم اللغة العربية من ناحية، بالإضافة إلى شيوع استخدام المواقع التعليمية في الميدان التعليمي من ناحية أخرى.

ونود الإشارة إلى إن المعايير التي ستعرض هنا لبناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يمكن أن يستخدم أيضًا في الحكم على المواقع التعليمية المصممة فعليًا، والعمل على تطويرها وتحسينها.

وفيما يأتي المعايير المقترحة لبناء المواقع التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

1. يُصمم الشكل العام للموقع تصميمًا مناسبًا:

- يوجد ترحيب بمستخدمي الموقع أو زائريه.
- يذكر الموقع المستفيدين منه.
- توجد رسوم وأشكال عن تعلم اللغة العربية.
- يتم تنسيق صفحات الموقع بشكل مناسب.
- يكتب الموقع بخطوط مناسبة.
- يستخدم الموقع ألوانا متناسقة.

2. يتضح في الموقع المسؤولية الفكرية:

- تتوافر معلومات تعريفية بالموقع.
- تتوافر معلومات تعريفية بالمسئول عن الموقع.
- يصدر الموقع عن جهة أو شخص مختص في تعليم اللغة وتعلمها.
- يرتبط تخصص المسئول عن الموقع بتعليم اللغة.
- يمكن التواصل مع المسؤولين عن الموقع (بريد إلكتروني، هاتف، ناسوخ «فاكس»...).

3. يعرض المحتوى العلمي على الموقع بطريقة جيدة:

- يوجد عنوان رئيس للموقع.
- يتضح الهدف من الموقع .
- يتميز المحتوى اللغوي المعروض على الموقع بالعمق.
- يتميز المحتوى العلمي المعروض على الموقع بالدقة.
- يتناسب المحتوى المعروض مع المستوى اللغوي المستهدف.
- تعرض المعلومات التي يقدمها الموقع بموضوعية .
- يتم تبويب معلومات الموقع بطريقة منظمة (باستخدام العناوين الرئيسة والفرعية).
- يرتبط المحتوى العلمي المعروض على الموقع بمجال تعليم اللغة العربية.
- يتوافر المحتوى العلمي بالقدر المناسب لتحقيق المخرجات المستهدفة.
- يمكن طباعة المحتوى المتاح على الموقع.

4. تستخدم لغة عربية مناسبة للمتعلمين:

- تكتب تعليمات استخدام الموقع والشرح باللغة العربية الفصحى المعاصرة.
- يستخدم الموقع اللغة العربية الفصحى.
- يبتعد الموقع عن الألفاظ العربية الغريبة.
- يستخدم الموقع اللغة العربية الفصحى، وليس العامية.
- يلتزم الموقع بالصحة النحوية.
- يخلو الموقع من الأخطاء الإملائية.
- يستخدم الموقع علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.
- يخلو الموقع من الأخطاء الطباعية.
- يربط الموقع المفردات اللغوية بالصور.
- يربط الموقع المفردات اللغوية بالصوت.
- يتيح الموقع أنواعا متعددة من التدريبات اللغوية.
- يعمل الموقع على التكامل بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة).
- يخلو محتوى الموقع من اللغة/ اللغات الوسيطة.

5. توجد روابط مناسبة في الموقع:

- يحتوي الموقع على روابط داخلية للربط بين جوانب الموضوع الفرعية.
- يحتوي الموقع على روابط خارجية لمواقع أخرى في الموضوع نفسه.
- تتميز الروابط المتوافرة في الموقع بالحدثة.
- تتاح الروابط في الموقع فعليًا (بمعنى أنها لا ترتبط بصفحات محذوفة، أو مغلقة، أو متغيرة).

- يوجد اتساق بين متن الرابط وطبيعة الهدف منه.

6. يسهل استخدام الموقع:

- يمكن الدخول إلى الموقع بصفة دائمة (24 ساعة).
- يمكن الوصول إلى كافة أقسام الموقع بسهولة.
- يستخدم الموقع مجانًا (وقد يكون باسم مستخدم وكلمة سر).
- يمكن تحميل المعلومات المطلوبة من الموقع.

7. يراعي تحديث الموقع:

- يوفر الموقع معلومات حديثة.
- يكتب تاريخ آخر تحديث.
- يتم تحديث معلومات الموقع باستمرار.

8. يتوافر قدر من السرية والأمان لمستخدمي الموقع:

- يوجد اسم مستخدم لمن يريد الاطلاع على تفاصيل الموقع.
- توجد كلمة سر خاصة بكل مستخدم.
- يمكن توجيه رسائل خاصة لكل مستخدم.

9. يراعي الموقع خصائص المتعلم:

- يتاح كتابة اسم المتعلم في مكان مناسب.
- يتضمن الموقع مستويات لغوية متعددة من حيث الصعوبة والسهولة.
- يناسب الموقع المستوى اللغوي للمتعلم.
- يناسب الموقع المستوى العمري للمتعلم.
- يوفر الموقع للمتعلم ملخصًا عن أدائه.

10. تصاغ تعليمات الموقع بدقة:

- تكتب التعليمات المصاحبة للموقع بوضوح.
- يسهل فهم التعليمات المصاحبة للموقع.
- يوجد دليل في الموقع يوضح كيفية استخدامه.
- تتنوع التعليمات بين التعليمات الكتابية، والصوتية.

11. يسهل على المتعلمين استخدام الموقع:

- يستطيع المتعلمون استخدام الموقع بمفردهم.
- يسهل على المتعلمين الدخول إلى الموقع.
- يسهل على المتعلمين الخروج من الموقع.
- يرتبط عرض دروس الموقع على الشاشة مع المضمون.
- يمكن اختيار أجزاء معينة من محتوى الموقع.
- يمكن تشغيل الموقع على أكثر من نظام للتشغيل (ويندوز) أو يتطلب الموقع مهارات بسيطة من المتعلم للتعامل معها.

12. تكتب مخرجات التعلم المستهدفة:

- تكتب مخرجات التعلم العامة المطلوب تنميتها في بداية الموقع.
- توجد مخرجات تعلم كل موضوع في بدايته.
- تتضمن مخرجات التعلم المجالات الثلاث: المعرفية - المهارية - الوجدانية.
- تصاغ مخرجات التعلم بصورة علمية صحيحة.

13. يتم تصميم محتوى الموقع بشكل مناسب:

- يوجد ترحيب بمستخدم الموقع عند بداية تشغيلها.
- يخلو المحتوى العلمي من الأخطاء العلمية.
- يعرض المحتوى العلمي بطريقة منظمة.
- يعرض المحتوى العلمي بطريقة مرتبة ترتيباً منطقيًا.
- يرتبط محتوى الموقع بتعليم اللغة العربية ارتباطاً وثيقًا.
- يتبنى الموقع مدخلًا تربويًا أو أكثر في عرضها للمحتوى العلمي.
- يتناسب المحتوى العلمي للموقع مع ما يستغرقه المتعلمون من وقت في التعلم.

- يرتبط المحتوى العلمي بمخرجات التعلم المراد تحقيقها.
- يستخدم الموقع خطوطاً مناسبة.
- يتوافر في الموقع صوراً مناسبة.
- يتوافر في الموقع أشكالاً مناسبة.
- يستخدم الموقع ألواناً مناسبة.

14. تتنوع مصادر التعلم الموجودة في الموقع:

- تتوافر في الموقع روابط للدخول على الإنترنت متصلة بتعليم اللغة العربية.
- يتم إحالة المتعلم لبعض الكتب أو المراجع لإثراء تعلمه.
- تتاح مادة لغوية إثرائية (إضافية) في شاشات فرعية تثري المتعلم.
- يتم توثيق المادة العلمية الموجودة في الموقع.

15. تتنوع أنشطة التعلم المضمنة في الموقع:

- يستخدم الموقع أنشطة تعليمية مقبولة.
- يوفر الموقع أنشطة مناسبة للمتعلمين ذوي صعوبات أو ببطء التعلم.
- يوفر الموقع أنشطة إثرائية للمتعلمين الفائقين.
- يوفر الموقع أنشطة تعلم فردية.
- يوفر الموقع أنشطة تعلم جماعية.

16. يسهل استخدام الموقع من قبل المتعلمين:

- يمكن التحكم في سرعة عرض محتوى الموقع.
- توجد مفاتيح تنقل بين مكونات الموقع (الصفحة الرئيسة - الوحدة - الدرس - الأمام - الخلف - الشاشة الرئيسة...الخ).
- توجد مفاتيح تحكم في عناصر التعلم (تكرار - تسميع - كتابة..).
- يمكن التحكم في حجم الخط في الموقع.
- يمكن الخروج من الموقع في أي وقت.
- يستطيع المتعلم الدخول إلى المكان نفسه الذي خرج منه.

17. تستخدم أنماط تفاعل متعددة:

- يتم تعزيز المتعلم في حالة الإجابة الصحيحة.
- يوضح الخطأ للمتعلم عندما يخطأ.
- توجد تغذية مرتدة (مرتجعة) متنوعة.
- يمكن تسجيل استجابات المتعلم بأشكال مختلفة (كتابياً - صوتياً).

18. تقوم نواتج التعلم بشكل علمي:

- تتنوع الأسئلة المستخدمة في الموقع (صواب وخطأ - تكملة - توصيل - إجابات قصيرة - اختيار من متعدد...الخ).
- تتنوع الأسئلة المستخدمة في الموقع بين الشفوية والكتابية.
- يوفر الموقع تقويماً بعد الانتهاء من كل جزء من أجزاء الموضوع.
- يوفر الموقع تقويماً مرحلياً بعد الانتهاء من كل موضوع.
- يوفر الموقع تقويماً عاماً على محتواها في نهايتها.

الحكم على مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

عند التعامل مع مواقع تعليم اللغة العربية الموجودة بالفعل، أو بعد تصميمها، يمكن الإفادة من المعايير السابقة لتقويم هذه المواقع من خلال إعداد نموذج خاص بذلك، وفقاً لما يأتي:

- اسم الموقع/-----
- الرابط على الشبكة/-----
- الجهة أو الشخص المسؤول عن الموقع/-----
- اسم القائم بمراجعة الموقع/-----
- التاريخ/-----



ملحوظات	درجة التوافر				المؤشر	المعيار
	لا يتوافر	ضعيفة	متوسطة	كبيرة		
					يمكن التحكم في سرعة عرض محتوى الموقع.	يسهل استخدام الموقع من قبل المتعلمين
					توجد مفاتيح تنقل بين مكونات الموقع (الصفحة الرئيسية - الوحدة - الدرس - الأمام - الخلف - الشاشة الرئيسية... الخ).	
					توجد مفاتيح تحكم في عناصر التعلم (تكرار - تسميع - كتابة..).	
					يمكن التحكم في حجم الخط في الموقع.	
					يمكن الخروج من الموقع في أي وقت.	
					يستطيع المتعلم الدخول إلى المكان نفسه الذي خرج منه.	

المراجع

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، فيوليت، سلامة، عبد الستار (2015). مقياس تشخيص اضطرابات اللغة والكلام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، مجدي عزيز (2003). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (1952). الخصائص. (ط2) القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون (1997). مقدمة تاريخ ابن خلدون (مقدمة ابن خلدون). (ط2) بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- أحمد، السيد علي (2010). صعوبات القراءة. القاهرة: دار الزهراء.
- أحمد، سهير، وبطرس، بطرس (2008). اختبار المهارات الاجتماعية للأطفال الروضة. جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال.
- أحمد، نعيمة حسن؛ والقفاص، وليد كمال؛ وحسن، أحلام الباز (2001). دليل تنمية التفكير، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.
- الإدارة العامة للمناهج (2013). وثيقة مادة اللغة العربية. قطاع المناهج والتوجيه. وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، صنعاء.
- إدارة تطوير المناهج (2012). الوثيقة الوطنية لبناء منهج اللغة العربية في دولة الكويت. قطاع البحوث التربوية والمناهج. وزارة التربية بالكويت.
- الببلاوي، إيهاب، وأحمد، السيد علي (2012). صعوبات تعلم القراءة والكتابة. الرياض: دار الزهراء.
- بدير، كريم، وصادق، إميلي (2009). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- بهجات، رفعت (2004). أساليب التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب.

- بيرز، سو (2014). **تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل، ترجمة: الجيوسي، محمد بلال. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.**
- جاد، محمد عبد المطلب (2003). **صعوبات التعلم في اللغة العربية. عمان: دار الفكر.**
- جاد، محمد لطفي محمد (1997). **بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ذلك على التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية. (رسالة دكتوراة غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.**
- جدوع، عصام (2007). **صعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري.**
- حافظ، وحيد إسماعيل، وفياض، حنان محمد (2016). **برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. جامعة عين شمس: كلية التربية، ع216.**
- الحديبي، علي عبد المحسن (2006). **تعليم مهارات التفكير. في: رفعت محمد حسن المليجي، وعمر سيد خليل (محررين)، كفايات التربية العملية، مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بكلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، جامعة أسيوط.**
- الحديبي، علي عبد المحسن (2008). **فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى. (رسالة دكتورا غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.**
- الحديبي، علي عبد المحسن (2015). **معايير تقويم الدرس اللغوي. في: الزهراني مرضي (محرر)، معايير الأداء المهني لمُعَلِّمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.**
- الحديبي، علي عبد المحسن (2016 - أ). **دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (ط2). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.**
- الحديبي، علي عبد المحسن (2016 - ب). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى مُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد 3، الجزء 1، يوليو، ص ص 570: 653.**

- الحديبي، علي عبد المحسن (2017 - أ). تصوّر مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 33، العدد 1، الجزء 1، يوليو، ص ص 1: 56.
- الحديبي، علي عبد المحسن (2017 - ب). فاعليّة برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونيّة في تنمية المفاهيم النُحويّة ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتيّة في النحو لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى. المجلة الدوليّة للأبحاث التربويّة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربيّة المتحدّة، المجلد 41، العدد 4، ص ص 228-271.
- الحديبي، علي عبد المحسن (2017 - ج). المستويات المعيارية للمعلّم واعتماد مؤسّسات إعداد: رؤية عالميّة وتجارب عالميّة. مجلة الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة، السنة 50، العدد 181.
- الحديبي، علي عبد المحسن (2018). برنامج قائم على التعلّم المنظم ذاتيّاً لتنمية مهارات استخدام التقنيّة في التدريس والاتجاه نحو التقنيّة لدى مُعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى. مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة - جامعة البحرين، المجلد 19، العدد 1، مارس، ص ص 141-190.
- الحديبي، علي عبد المحسن (2019 - أ). برنامج إعداد معلم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى. المجلّد الأول: الدراسة التأسيليّة، الشارقة، المركز التربويّ للغة العربيّة لدول الخليج.
- الحديبي، علي عبد المحسن (2019 - ب). المتطلّبات الرئيسيّة لتصميم كتب اللغة العربيّة المدرسيّة، في: آل تميم، عبد الله محمد (محرر)، معايير تصميم كتاب اللغة العربيّة المدرسيّة. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة.
- الحديبي، علي عبد المحسن (2020). تصوّر مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، المؤتمر العلميّ الرابع: تطوير تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها: المتطلّبات، والأبعاد، والآفاق. المركز التربويّ للغة العربيّة لدول الخليج، الشارقة، المجلد الثالث، 29 - 30 من يناير، ص ص 1047 - 1062.
- الحديبي، علي عبد المحسن (تحت الطبع). توظيف التقنيّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى. جامعة الملك عبد العزيز: مركز التميّز البحثي في اللغة العربيّة.

- الحديبي، علي عبد المحسن (تحت الطباعة). إعداد مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- الحديبي، علي عبد المحسن، وإبراهيم، هناء حسني علي (2012). أثر الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في تحقيق الأمن الفكري. بحث مقدّم إلى كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحديبي، علي عبد المحسن، والحجوري، صالح عياد، والغامدي، علي محمد (2020). المهارات اللغوية للأطفال: تحديدها، وتنميتها، وتقويمها. جامعة الملك عبد العزيز: مركز النشر العلمي.
- الحديبي، علي عبد المحسن، وقاسم، محمد جابر؛ والحجوري، صالح عياد؛ وشيخ، أحمد محمد (2017). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الحديدي، منى (2007). الإعاقة البصرية في مقدمة تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- الحديدي، منى (2010). المدخل إلى التربية الخاصة. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- حسان، تمام (1979). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حمزة، محمد عبد الغفار (1994). النمو اللغوي وأساليب تقويمه. بحوث منشورة. مجلة آفاق تربوية.
- خضر، عبد الباسط متولي (2007). أثر تعلّم لغة أجنبية في سن مبكر على النمو اللغوي للطفل. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- خطاب، محمد صالح (2004). استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعلّم الصفي. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخطيب، عاكف عبد الله (2015). مدخل إلى صعوبات التعلّم. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الخلايلة، عبد الكريم، واللبايعي، عفاف (2005). تطور لغة الطفل (ط3). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- داود، عبد الوهاب زكريا (1999). معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الآداب، جامعة أسيوط.
- الدوايدة، أحمد (1433هـ). تقييم وتشخيص اضطرابات اللغة والكلام والسمع. الرياض: دار الناشر الدولي.
- الدوايدة، أحمد، و خليل، ياسر (2015). مقدمة في اضطرابات التواصل (ط2). الرياض: دار الناشر الدولي.
- الراجح، نوال بنت محمد عبد الرحمن؛ والثنيان، هند بنت عبد الله محمد (2007). تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 13، العدد 1.
- رسلان، مصطفى (1985). برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رسلان، مصطفى (1986). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجزء الأول. القاهرة: شركة الطوبجي للطباعة.
- رسلان، مصطفى (1988). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. في: حسن شحاتة، مصطفى رسلان، عدلي عزازي، عبد الشافي أبو رحاب، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية (ط6). القاهرة: دار أسامة للطبع.
- رشوان، أحمد محمد (2014). أثر وحدة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصرياً. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 30، العدد 1، يناير، ص ص 1: 69.
- رشوان، أحمد محمد علي؛ والحديبي، علي عبد المحسن (2009). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلّمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية. مجلة كلية التربية، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد 25، العدد 1، الجزء 2، يناير، ص ص 430: 493.
- الرواشدة، إبراهيم، وآخرون (2000). مُرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. عمّان: وزارة التربية والتعليم.
- الزريقات، إبراهيم (2006). الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية. عمّان: دار الجامعة الجديدة.

- الزريقات، عبد الله إبراهيم (1435هـ). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج (ط3). الأردن: عمّان، دار الفكر.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم والأسس النظرية والتشخيصية العلاجية (ط2). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيتون، جمال، وعليوات، شادن (2011). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً. مجلة جامعة دمشق، م26، ع4.
- الزين، خولة محمد (2004). تطوير برنامج تدريبي للمهارات السمعية واختبار فاعليته في عملية اكتساب اللغة لدى فئة الإعاقة السمعية الشديدة وحالات زراعة القوقعة في الأردن. (بحث غير منشور). جامعة عمّان العربية: كلية الدراسات التربوية العليا.
- السعران، محمود (1962). علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السعيد، هلا (2014). اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سميث، سالي ترجمة: الدين، عزة جلال (2005). قوة الفنون: إستراتيجية إبداعية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب.
- السميري، ياسر، الحربي، طلال (1434هـ). التأثأة في الكلام: التشخيص والعلاج. الرياض: دار الناشر الدولي.
- سيسالم، كمال سالم (1997). المعاقون بصرياً: خصائصهم ومناهجهم. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
- شاذلي، عبد الكريم محمد (2003). مقدمة علم المناهج. أسبوط: مطبعة هابي رايت.
- شاش، سهير (2014). اضطرابات التواصل التشخيص: الأسباب، العلاج (ط2). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- شاهين، عبدالصبور (1984). في علم اللغة العام (ط4). بيروت: مؤسّسة الرسالة.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب، وعمّار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة.
- شكري، رغدة، واليعري، سيف، ومنسي، محمود، وسلوم، وصيفة، والعمرى، عبد المنعم (2008). نمو الطفل وأسس رعايته. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الشيخ، حنان فتحي (2011). اضطرابات اللغة والكلام. الكويت: مكتبة الفلاح.
- صديق، رحاب محمود (2012). صعوبات تعلم القراءة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الصرامي، عبد الرحمن سعد (2013). تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية. (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الضبع، ثناء يوسف (2007). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد (1985). الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي. المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو) تونس، المجلد 5، العدد 2، سبتمبر، والدراسة موجودة في: رشدي طعيمة (1998). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها - تطويرها - تقويمها. القاهرة، دار الفكر العربي، 25-69.
- طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد السيد (2000). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (2006). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد السيد (2000). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عادل، عبد الله (2004). الإعاقات العقلية. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الرحمن، سعد (1998). القياس النفسي: النظرية والتطبيق (ط3). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، عاطف محمد سعيد (2003). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 28، نوفمبر، ص ص 130-175.

- عبد الله، عمر الصديق؛ وبشير، عز الدين وظيف علي؛ والسحيمي، منصور سعد عطية؛ ومحجوب، حسن محمد حسن (2015). وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الإصدار (50).
- عبد الموجود، محمد عزت؛ وإسكاروس، فليبي؛ ورياض، حسن العارف محمد، والطويل، عبد العزيز عبد الهادي؛ وعثمان، وفاء محمد؛ والخميسي، مها عبد السلام؛ وسالم، رجاء علي عبد المجيد؛ ومسعود، سناء سيد؛ وسيحة، مجدي ماهر؛ ومحمود، محمد خيري (2005). تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو.
- عبد الحي، محمد (2001). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة تأهيل. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- عبد الله، عادل (2001). الإعاقات الحسية. القاهرة: دار الرشاد المصرية.
- عبد المعطي، حسن (2003). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب، التشخيص، العلاج. القاهرة: دار القاهرة.
- عبيد، ماجدة السيد (2011). تأهيل المعاقين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العتيبي، عبد الله محمد؛ والحديبي، علي عبد المحسن؛ وحמיד الدين، نصار محمد، وآدم، آدم أحمد (2010). وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- العربي، أسامة زكي السيد علي (2013). تحديات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، الرياض، ص 1-35.
- العزالي، سعيد كمال عبد الحميد (2014). اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج. عمان: دار المسيرة، ط2.
- العزة، سعيد (2000). الإعاقة البصرية. عمان: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- العساف، جمال عبد الفتاح، وأبو لطيفة، رائد فخري (1432هـ). تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1420هـ). النظريات اللغوية والنفسية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- العطوي، خميس، والحويطي، عواد (2017). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة الاستماع من وجهة نظر مُعلّمي اللغة الإنجليزية بمدينة تبوك. جامعة أسيوط: كلية التربية، ع10.
- عقل، وفاء علي (2009). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً. (رسالة ماجستير غير منشورة). غزّة: الجامعة الإسلامية.
- العكايشي، بشرى أحمد (2016). كفاءات المعلم الذاتية اللازمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلّم اللغة العربية وتعليمها، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، بالتعاون مع جامعة الشارقة، 2-3 مارس، ص ص 401-417.
- علّام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسى: أساساته، وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، إسلام يُسري (2017). هل نحن في حاجة إلى إطار مرجعي عربي، متاح على صفحته بموقع أكاديمي: https://www.academia.edu/30899029/%D9%84%D8%A7%D8%AC%81%D9%D9%_86%D8%AD%D9%D9%_8A_%D8%AD%D8%A7%D8%AC%81%D9%D9%_86%D8%AD%D9%D9%_85%D8%B1%84%D8%A5%D8%B7%D8%A7%D8%B1_%D9%D8%A9_%D9_8A%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%D8%AC%D8%B9%D9
- علي، صلاح عميرة (2008). صعوبات تعلّم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح.
- علي، صلاح عميرة (2014). مقدمة في اضطرابات التواصل (ط2). عمان: دار الفكر.
- عوّاد، أحمد، السرطاوي، زيدان (2015). صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص والعلاج (ط2). الرياض: الناشر الدولي.
- عيد، أيمن عيد بكري محمد (2008). تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 84، نوفمبر، ص ص 34-83.
- الغامدي، علي (2019). مصفوفة مقترحة لمهارات الاستماع اللازمة لتعلّم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ع10.

- غزالة، شعبان عبد القادر (1987). بناء منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية الدراسات الخاصة. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الفرماوي، حمدي (2011). معالجة اللغة واضطرابات التخاطب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفوزان، محمد إبراهيم؛ وعبد الخالق، مختار (2016). مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوءها بالملكة العربية السعودية. مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، العدد 20، يناير، ص ص 1-51.
- القارسي، جلال (2014). أطفالنا وصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2015 - أ). معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى، المجلد الأول: نموذج تطبيقي. الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2015 - ب). معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى، المجلد الثاني: دليل تفسيري، الشارقة. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2018 - أ). معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من الرابع إلى السادس. المجلد الأول: النموذج التطبيقي، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2018 - ب). معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من الرابع إلى السادس. المجلد الثاني: الدليل التفسيري، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2018 - ج). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية. المجلد الثاني: الإستراتيجيات الششطة لتدريس اللغة العربية في الصفوف من الأول إلى السادس، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2018 - د). **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية**. المجلد الثالث: إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية (الاستماع- التحدّث- القراءة- الكتابة) في الصفوف من الأول إلى السادس. الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2018 - هـ). **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية**. المجلد الرابع: إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية (الأصوات- المفردات- التراكب) في الصفوف من الأول إلى السادس. الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن، الظنحاني، محمد عبيد (2016). **أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول**. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة.
- القبالي، يحيى (2016). **صعوبات القراءة: ماهيتها، أسبابها، علاجها**. عمّان: فضاءات للنشر والتوزيع.
- القرني، عبد الرحمن عبد الله (2018). **فاعلية برنامج قائم على المدخل التّقني في علاج صعوبات القراءة وتنمية الذات القارئة لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلُغاتٍ أخرى**. (رسالة دكتوراة، غير منشورة) معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل (2000). **المدخل إلى التربية الخاصة (ط2)**. دبي: دار العلم.
- كرسوم، مالك أنس (2014). **تصوّر مقترح لمراكز مصادر التعلّم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أخرى على ضوء معايير الجودة**. (رسالة ماجستير). معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- كفاقي، علاء الدين (2000). **لماذا وكيف نعلّم أبناءنا التفكير النقدي؟ المؤتمر العملي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير**. الجمعية المصرية للمناهج وطُرُق التدريس، 25-26 من يوليو، المجلد الثاني.
- اللبودي، منى (2005). **صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها وإستراتيجيات علاجها**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- اللقاني، أحمد حسين، وحسن، فارعة (2001). **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**. القاهرة، عالم الكتب.

- اللولو، فتحية صبحي سالم (2005). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين. المؤتمر التربوي الثاني: الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 22: 23 من نوفمبر، ص ص 657-678.
- مجلس أبو ظبي للتعليم (2013). وثيقة معايير منهج اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي. بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- المجلس الأعلى للتعليم (2004). معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية (صف الروضة حتى الصف الثاني عشر). الدوحة.
- مجمع اللغة العربية (2003). المعجم الوجيز. القاهرة: طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.
- محمد، عادل عبد الله (1999). دراسات في سيكولوجية نمو طفل الروضة. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبد الله (2003). الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. جامعة الزقازيق: كلية التربية، ع43.
- مذكور، علي أحمد (2008). تدريس فنون اللغة العربية (النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة.
- مذكور، علي أحمد (2016). الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم- تعلم- تقويم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المديرية العامة لتطوير المناهج (2014). وثيقة مناهج اللغة العربية. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.
- مركز التطوير التربوي (2007). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الإدارة العامة للمناهج. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت (2011). بناء وثائق مناهج اللغة العربية وإستراتيجيات تدريسها. المجلد الثالث. الكويت.
- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (2001). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية في التعليم العام. وزارة التربية والتعليم، دبي.

- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (2011). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية، للمراحل من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر الثانوي. وزارة التربية والتعليم، دُبَيّ.
- مسعود، رضا هندي جمعة (2002). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 80، يونيو، ص ص 43-80.
- المشرف، عبد الإله عبد الله (2003). الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالملكة العربية السعودية. ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 13-14 من مايو، متاح في: <http://www.lahaonline.com/index.php?option=content&id=1131&task=view&sectionid>
- مصطفى، فهم (2002). تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2007). وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف السادس الابتدائي. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- ملكاوي، محمود، والخطيب، عاكف (2012). الدليل العملي لمُعَلِّمي صعوبات التعلم مادة اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- منسي، محمود عبد الحليم (2003). التعلم: المفهوم - النماذج - التطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الناقة، محمود كامل (2005). أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها. ندوة: اللغة العربية إلي أين؟ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفترة من (1:3) من نوفمبر (2002)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد (1983). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده - تحليله - تقويمه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- نزاد، سهيلا، وماهر، برنيان (2019). الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإيرانية في تعلم مهارة الاستماع. جامعة الكوفة: كلية التربية، ع25.
- نصرالله، عمر عبد الرحيم، مزعل، عمر مسعود (2011). صعوبات التعلم ومشكلات اللغة: طبيعتها، تشخيصها وعلاجها. عمان: دار وائل.
- النمر، عصام (2015). اضطرابات التواصل: المفهوم والتشخيص والعلاج. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (2014). اللغة العربية: الإطار العام للمناهج. إدارة المناهج، الإمارات العربية المتحدة.
- وزارة التربية والتعليم، (2003). المعايير القومية للتعليم، القاهرة: مطابع الأهرام. المجلد الثاني.
- الوقفي، راضي أحمد (2015). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي (ط4). عمان: دار المسيرة.
- يزلديك، جيم، الجوزين، بوب، ترجمة: السرطاوي، زيدان (2013). تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. الرياض: دار الناشر الدولي.
- يونس، فتحي علي، والشيخ، محمد عبد الرؤوف (2003). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب. القاهرة: مكتبة وهبة.
- الحديبي، علي عبد المحسن (2023). معايير مقترحة لتصميم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث: تعليم اللغة العربية وتعلمها، المتطلبات، والفرص، والتحديات. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج: الشارقة، المجلد الرابع، ص ص 737: 744.
- عرابي، مصطفى عزب (2019). إطار معياري مقترح لتنمية الأداء اللغوي لتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2020). تمكن معلمي اللغة العربية في مراحل التعلم العام من مهارات القرن الحادي والعشرين: دراسة ميدانية. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

- الحديبي، علي عبد المحسن (2023). معايير مقترحة لتصميم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث: تعليم اللغة العربية وتعلمها، المتطلبات، والفرص، والتحديات. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج: الشارقة، المجلد الرابع، ص ص 737: 744.
- عرابي، مصطفى عذب (2019). إطار معياري مقترح لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن (2020). تمكن معلمي اللغة العربية في مراحل التعلم العام من مهارات القرن الحادي والعشرين: دراسة ميدانية. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

المراجع الأجنبية:

- Alaska Department of Education & Early Development (2012). **Alaska English/ Language Arts and Mathematics Standards**. Alaska.
- California Department of Education (2013). **California common core state standards: English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects**. California State Board of Education.
- Chomsky (1968). **Aspects of the theory of syntax**. New York: Harcourt and Brace.
- Curriculum Planning & Development Division (2010). **English language syllabus 2010 primary & secondary (express/normal academic)**. Ministry of Education. Singapore.
- Delaware Department of Education (2000). **The Standards for Functional Life Skills Curriculum**. State of Delaware – Department of Education.
- Edna P-D (1983). **Teaching and learning the language arts (2nd ed.)**. Boston, Little, Brown and Company.
- Foss, D j & Hakes D (1978). **Psycholinguistics: An introduction to the psychology of language**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Green, R (2017). **Designing listening tests: A Practical approach**. London: Palgrave Macmillan.



- Holzman, M (1997). **The language of children (2nd ed.)**. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- John, N (1990). **Questioning makes the difference**. Melbourne: Hawker Brown low.
- Johnston J (2005). **Early explorations in science (2nd ed.)**. Buckingham: Open University Press.
- Minnesota Department of Education (2011). **Minnesota Academic Standards English Language Arts K-12**. Minnesota.
- New York Department of Education, (2005). **English language arts core curriculum (Prekindergarten–Grade 12)**. The University of the State of New York.
- Shaughnessy, A (2003). **Nebraska kindergarten teachers' perceptions of language and literacy development**. Speech-language pathologists, and language interventions. (Dissertation). Faculty of Graduate, University of Nebraska.
- Shohamy, Or & May, 2017, 119
- South Carolina Department of Education (2015). **South Carolina college- and career-ready standards for English language arts**. Columbia, South Carolina.
- University of Texas System & Texas Education Agency (2009). **English language arts and reading**. Texas.

الملاحق

ملحق (1): التعريف بالمركز التربويّ للغة
العربيّة لدول الخليج.

ملحق (2): أسماء الخبراء والمختصّين
والعاملين في مجال تعليم اللّغة
العربيّة للناطقين بلُغاتٍ أخرى الذي
حضروا ورشة العمل الدوليّة لإبداء
مرئياتهم حول الإطار.

الملحق (1)

تعريف موجز بالمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، جهازٌ متخصصٌ في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها، يتبع مكتب التربية العربي لدول الخليج، ويتخذ من مدينة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة مقراً له، وللمركز شخصية اعتبارية؛ حيث جاءت فكرة إنشاء المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج لتجسد اهتمام قادة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بضرورة تطوير المناهج المدرسية، وبخاصة، ومناهج اللغة العربية بخاصة، بما يتناسب مع التطور العلمي والتقني

ومتطلبات العصر، وترجمت فكرة إنشاء المركز إلى واقع عملي تمثل بقرار المؤتمر العام للمكتب في دورته التاسعة عشرة (مسقط/ سلطنة عُمان: 24 و 25 من ذي الحجة 1427هـ الموافق 14 و 15 من يناير 2007) المتضمن الموافقة النهائية على إنشاء المركز واعتماد لائحته الأساسية، وتقديم الشكر والتقدير لدولة الإمارات العربية المتحدة على ما قدّمته من تسهيلات لإنشاء المركز، ولصاحب السمو الشيخ الدكتور/ سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى للاتحاد، حاكم الشارقة، على تفضّله -حفظه الله- بالموافقة على استضافة المركز وتخصيص مبنى له في مدينة الشارقة.

أهداف المركز:

يهدف المركز إلى تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها على أسس تربويّة وعلميّة ومهنيّة متميّزة، مع الأخذ بأفضل الوسائل التقنيّة، والالتزام بمعايير الجودة العالميّة.

مهامّ المركز:

يسعى المركز إلى تحقيق الأهداف من خلال المهام الآتية:

1. تطوير مناهج اللغة العربيّة وإستراتيجيّات تدريسها، وتوفير بيئة تعليميّة عربيّة متميّزة.
2. تقديم الاستشارات للدول الأعضاء لتطوير تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.
3. إعداد وتأهيل وتدريب العناصر البشريّة للعمل على تطوير اللغة العربيّة في مجال التعليم بالدول الأعضاء.
4. إعداد المصادر العلميّة لخدمة اللغة العربيّة في المجال التربويّ.
5. تطوير برامج للقياس والتقويم، بجودة عالية في مجال تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.
6. التنسيق بين الدول الأعضاء في رسم سياسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.
7. التعاون مع أجهزة المكتب الأخرى، ومع المراكز المعنيّة في الدول الأعضاء وخارجها.
8. توثيق العلاقة بين المركز والميدان التربويّ، والاستفادة من التجارب المتميزة في خدمة اللغة العربيّة.

ملحق (2)

أسماء الخبراء والمختصين والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الذي حضروا ورشة العمل الدولية لإبداء مرئياتهم حول الإطار.⁽¹⁾

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	آمال أيت قليلة	المغرب	معلم	ماجستير	مدينة سلا المغرب
2	إبراهيم السيد أبو المعاطي أحمد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الإمارات - الشارقة - مدرسة الكمال الأمريكية الخاصة
3	إبراهيم اللحياني	المغرب	باحث دكتوراة	ماجستير	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة - تافيلالت
4	إبراهيم بن صالح العبود	السعودية	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مساعد	الجامعة الإسلامية بالمدينة
5	إبراهيم تبوخت	المغرب	باحث دكتوراة	ماجستير	جامعة محمد الخامس
6	إبراهيم سوكونا	مالي	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	غامبا غابون
7	إبراهيم عيسى كمال شريدم	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدارس السليمانية العالمية بالرياض
8	إبراهيم محمد عبد الحميد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الإسكندرية

(1) روعي عند تدوين الأسماء ما يأتي:

ترتيب الأسماء هجائياً بصرف النظر عن الدرجة العلمية؛ نتيجة لاختلاف اسم الدرجات العلمية من دولة إلى أخرى، فعلى سبيل المثال: (الأستاذ المشارك) في بعض الدول هو (الأستاذ المساعد) في دولة أخرى، كما أن (الأستاذ المساعد) في بعض الدول هو (المدرس) في دولة أخرى.

كتابة الأسماء والبيانات كما دُوِّنَها كُلُّ مشارك في النموذج المعد لذلك.

ذُكر أسماء الزملاء الذين استوفوا البيانات المطلوبة في النموذج المعد لذلك؛ حيث إن هناك عدداً من الزملاء الذين حضروا الندوة الدولية ولم يُدوّنوا بياناتهم تفصيلاً؛ ومن ثَمَّ لم تُذكر أسماءهم في هذا الملحق، لكن أُخذ برأيهم عند استجابتهم عن بنود الاستبانة؛ لذلك كان عدد المستجيبين (287) مستجيباً، والمدوّن اسمه في هذا الملحق هو من استكمل البيانات المطلوبة.

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
9	أبو إسراء عبد الرحيم أوسيدي	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال
10	أبو الفضل أورنغ زيب منظور أحمد	الهند	معلم	ماجستير	الإمارات
11	أبو بكر عبد الله علي شعيب	السودان	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ دكتور	معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
12	أحلام سمران ناشر المطيري	السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	المتوسطة الأولى بحجر
13	أحلام عبد الشافي حامد	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكية - فرع الرمثا بالشارقة
14	أحمد إبراهيم علي إبراهيم	الإمارات	موجه / مشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	الإمارات - مدرسة الرسالة العلمية
15	أحمد بن محمد بن أحمد شيخ	السعودية	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُشارك.	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية
16	أحمد سليم العوفي	السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	ابتدائية مجمع الفاخرية بعنيزة
17	أحمد عادل شعبان محمد	مصر	باحث دكتورة	دكتورة	كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر
18	أحمد عبد الجواد آدم	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	إدارة الشؤون الدينية، ولاية بهانج، مملكة ماليزيا، مبعث من مؤسسة خليفة بن زايد آل نهيان للأعمال الإنسانية
19	أحمد عبد المنعم عقيلي	الإمارات	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	النور الدوليّة

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
20	أحمد محمد الدماطي	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	ماجستير	الجامعة القاسمية بالشارقة
21	أحمد محمد خليفة حسان	مصر	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	المدرسة الباكستانية بدولة الكويت
22	أحمد محمد عبد الله الصادق	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	كلية التربية - جامعة الأزهر
23	أحمد محمد محمد	سورية	عضو هيئة تدريس (جامعي)	ماجستير	جامعة قوانقدونغ للدراسات الأجنبية - الصين
24	أحمد مصطفى اليسوف	فرنسا	موجه / مشرف تربوي	دكتوراة	وزارة التربية الفرنسية، معهد الكتاب المفتوح
25	آدم عبد الجواد آدم محمد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	دولة ماليزيا
26	آدم لبي بشير	جمهورية سريلانكا	باحث دكتوراة	ماجستير	كلية الخليج العربيّة
27	أروى أحمد حسين ربابعة	الأردن	معلم	ماجستير	وزارة التربية والتعليم الأردنيّة
28	أروى عادل إبراهيم	مصر	باحث دكتوراة	ماجستير	مصر
29	أسامة إبراهيم حسن محمد	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	كلية اللغة العربيّة - جامعة الأزهر
30	أسامة إيتجاني يونس أحمد	مصر	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	جامعة عين شمس
31	إسراء حمدي حامد درويش	مصر	باحث ماجستير	ماجستير	عبر الإنترنت
32	إسراء محمد زكي	مصر	باحث دكتوراة	ماجستير	قطاع خاص

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
33	أسماء حسين محمد برهام	مصر	معلم	دبلوم عالٍ	الأزهر الشريف
34	أسماء علي محمود	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الأنصار العالمية الخاصة بالشارقة
35	آسيا شميني	كندا	معلم	أستاذ مُساعد	كندا
36	أشرف رشاد محمد عبد القادر	سلطنة عمان	مدرب	ماجستير	معهد تكاتف بتروفاك - عمان
37	آلاء سيلم	تركيا	معلم	ماجستير	ثانوية محمد أمين سراج للأئمة والخطباء / إسطنبول / تركيا
38	آلاء محمد عبد الحميد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	أكاديمية سفيرة الإسلام
39	إلهام نايف محمود أبو حمدي	المملكة الأردنية الهاشمية	موجه / مشرف تربوي	دكتورة	وزارة التربية والتعليم
40	آمال محجوب أحمد	الإمارات	موجه / مشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الأنصار العالمية بالشارقة
41	آمال موسى عباس الإمام	السودان مقيمة في السعودية	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة الملك عبد العزيز
42	أماني غازي الحايك	قطر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	دولة قطر
43	أمل حميد الخالدي	العراق	باحث دكتورة	ماجستير	لا يوجد
44	أمل خلف الله ريان	سلطنة عمان	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة العاصمة الخاصة
45	آمنة الشيخ مناع	الجزائر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	الجامعة

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
46	آمنة يوسف الزعبي	الإمارات	مُوجِّه / مُشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	دبي
47	إنتصار عليان أبو عيدة	الإمارات	مُوجِّه / مُشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة بيكن هاوس الخليج العالمية
48	أنيس الرحمن راعين	نيبال	باحث دكتورة	ماجستير	طالب بالجامعة الإسلامية
49	إيمان أحمد عبد الباري	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	المدرسة الباكستانية الإسلامية الثانوية بالشارقة
50	إيمان رافع الغرير	الأردن	باحث ماجستير	ماجستير	جامعة
51	إيمان عبد الرحمن إسماعيل محمد	مصر	باحث ماجستير	دبلوم عالٍ	أعمل بشكل حرّ عبر الشبكة الإلكترونية
52	إيمان فتحي أحمد حسن	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مشارك.	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
53	إيمان مسعد إبراهيم محمد مكاوي	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	دار شروق القرآن - مصر
54	أيمن إبراهيم السيد النقيب	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي
55	أيمن أبو النجا	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	المدرسة الباكستانية الإسلامية الثانوية بالشارقة
56	أيمن السيد عبده	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الأنصار العالمية - الشارقة
57	أيمن محمد شلبي	مصر	مُوجِّه / مُشرف تربوي	دكتورة	مدارس أهلية بالسعودية

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
58	بثينة الحسن بك	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	طالبة باحثة بسلك الدكتوراة، جامعة عبد المالك السعدي - المغرب
59	بثينة الحسن محمد	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	طالبة باحثة بسلك الدكتوراة، مجال تعليم اللغة العربيّة لِلناطقينَ بغيرها، تكوين: ترجمة - تواصل - لسانيات
60	بدر هديان هلال الحربي	السعودية	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتوراة	معهد تعليم اللغة العربيّة في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة
61	البراء إبراهيم المقداد	تركيا	باحث دكتورة	ماجستير	تركيا
62	براء رضوان علي أبو غنيم	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	السّارقة
63	بشار سلمان حلوم	كندا	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتوراة	جامعة شيربروك
64	بوغزديس عبد الكريم	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	
65	ثريا بلحسن الدبابي	تونس	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتوراة	جامعة الزيتونة
66	جاذبة عمر صالح	لبنان	معلم	دكتوراة	لبنان - مدارس الإيمان
67	جيهان عبد العزیز موسى	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة أبو ظبي الهندية - المرور
68	الحاج لباي إدريس بن علي	ماليزيا	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	كلية اللّغة والدين السلطان أبو بكر بهانج فكن بهانج - ماليزيا
69	حسام رجب أحمد	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتوراة	جامعة سوهاج

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
70	حسن بن محمد بن حمد النبھاني	سلطنة عمان	مُوجِّه/ مُشرف تربوي	دكتورة	وزارة التربية والتعليم
71	حسن طاهري بن عبد الله	المغرب	مُوجِّه/ مُشرف تربوي	ماجستير	الناظور - المغرب
72	حسنية محمد جرادات	فلسطين	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	وزارة التربية والتعليم الفلسطيني
73	حسين حسن أسود	تركيا	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة بيكول
74	حمادة إبراهيم محمد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	السعودية
75	حمدان سمران ناشر المطيري	السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	متوسطة النشيفة
76	حمزة محمود أبو صبيح	الأردن	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	وزارة التربية والتعليم
77	حنان جمال عبد السلام شرقاوي	مصر	معلم	دبلوم عالٍ	مصر
78	حنان دغول عبد اللطيف	الجزائر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	عبر الإنترنت
79	حنان عبدالرؤوف حامد محمد	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	المدرسة الباكستانية الإسلامية الثانوية - الشارقة
80	حنان محمود بوادي	الإمارات	معلم	دبلوم عالٍ	ENS
81	خديجة أزوكاغ	المغرب	باحث ماجستير	ماجستير	الرباط
82	دينا قاسم عبد الرازق قاسم	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	خاص

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
83	رابعة خليل عصفور	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	ICS
84	رانيا مدحت أحمد السيد	الإمارات	اختصاصي مناهج لغة عربية	دكتورة	الإمارات
85	راوية جاموس	اليابان	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مساعد	جامعة كيئو/ اليابان
86	رباب جاسم رضي	مملكة البحرين	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين
87	رُبي أحمد ضاما	الإمارات	مُوجه / مُشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	السَّارقة - مدرسة الوردية مويلح
88	رحاب مصطفى أحمد محمد	كندا والإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مركز الفرقان لتحفيظ القرآن الكريم - الإمارات
89	رحمة رجب بسيوني جعفر	مصر	باحث ماجستير	ماجستير	الأرمان سمارت للغات
90	رشا علي العمري	قطر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	قطر
91	رشيد بن نصير بن منصور الحضرمي	سلطنة عُمان	مدرب	ماجستير	وزارة التربية والتعليم
92	رضا محمد طلعت حافظ حسين	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	ماليزيا
93	رقية فؤاز عساف عربي	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة
94	رندا نبيل مخامرة	الأردن	معلم	ماجستير	مدرسة الوردية
95	رويدة أحمد الحمارة	فلسطين - بيت لحم	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	واد رخال - بيت لحم

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
96	ريم حسن أحمد الشاعر	مصر	باحث دكتورة	ماجستير	جامعة العريش
97	الزاهدي محمد	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	المغرب
98	زبير بوليكالاكات	الهند	باحث دكتورة	ماجستير	كالكوت، كيرالا، الهند
99	زهرا صادقي	إيران	باحث دكتورة	دكتورة	جامعة تربية مدرس بطهران
100	زينون حمدي مصطفى العنوم	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة النخبة الخاصة
101	ساجد محمد المبارك عبد الله بابكر	السودان	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	أكاديمية باكستان التعليمية دبي - الإمارات
102	سارة سعيد عبد الله علي	مصر	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	ف مركز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
103	سارة عاطف محمد إسماعيل	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الإمارات. أبو ظبي. مدرسة الإيمان الخاصة
104	ست البنات حسين الحسن	الإمارات	معلم	دكتورة	الإمارات/أبو ظبي-مدرسة الختم
105	سربست نصر الدين عزيز	العراق	عضو هيئة تدريس (جامعي)	ماجستير	جامعة زاخو/ كوردستان العراق
106	سعيد الشبشيرى (معلم خبير لغة عربية)	مصر	معلم	دبلوم عالٍ	إدارة كوم حمادة التعليمية
107	سعيد الصاكي	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	فاس المغرب
108	سعيد محمود محمد سليمانو	مصر	مُوجِّه / مُشْرِف تربوي	دبلوم عالٍ	إدارة كوم حمادة التعليمية

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
109	سكينه حمدان زيدان أبو سمهدانة	الأردن	معلم	ماجستير	مدرسة حكوميّة
110	سلوى بنت سلمان السليمي	السعودية	باحث دكتورة	ماجستير	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
111	سمية الأمين عبد الله محمد	السودان	معلم	ماجستير	المدرسة الهندية بالشارقة بنين
112	سهير محمد نور الطباع	الأردن	مُوجّه/ مُشرف تربوي	دبلوم عالي	مدرسة
113	سوزان بكر محمد الشعري	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكيّة - فرع الرمثاء
114	سوزان فوزي حسن كليب	البحرين	معلم	أستاذ دكتور	وزارة التربية والتعليم
115	السيد حسن السيد علي طه	مصر	مُوجّه/ مُشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	سلطنة عُمان
116	شوق عباده أحمد النكلاوي	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	مدرس أدب الطفل بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح مصر
117	شيرين إبراهيم محمد السيد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	المدرسة الباكستانية الإسلامية الثانويّة بالشارقة
118	الشيما محمد أبو حجر	مصر	مدرب	دكتورة	معهد آراك
119	شيما مصطفى حواس	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الكمال الأمريكيّة - فرع الرمثاء
120	صبري أحمد سليمان	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	قطر
121	صبيح سالم عبد السلام محمد دهشان	مصر	باحث ماجستير	ماجستير	معلم أول لغة عربيّة بمدرسة المنار الخاصّة للغات

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
122	صفاء أحمد سليم	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	أستاذ بالمعاش
123	صفاء علي وزير	مصر	معلم	دبلوم عالٍ	الأزهر الشريف
124	صفاء محمد محمود إبراهيم	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	قسم المناهج وطُرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية
125	عادل حسن طه	السودان	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة السلام - السودان
126	عادل شعبان محمد هاشم	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة ظفار للتعليم الأساسي (10-12) صلاة سلطنة عُمان
127	عبد الحق عمر بلعابد	دولة قطر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ دكتور	جامعة قطر
128	عبد الحكيم	إندونيسيا	معلم	ماجستير	جامعة ماتارم الإسلامية الحكومية
129	عبد الرؤوف حريزي	الجزائر	معلم	ماجستير	وزارة التربية الوطنية
130	عبد الغني القوفي بن محمد ثناء الله	نيبال	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	جامعة سراج العلوم السلفية جهندا نغر نيبال
131	عبد القادر على محمود	الصومال	باحث ماجستير	ماجستير	جامعة إفريقيا العالمية
132	عبد الله محمد سليمان العليط	السعودية	معلم	ماجستير	وزارة التعليم السعودية
133	عبد الله وصل الجهني	السعودية	معلم	دكتورة	ثانوية الحسن ابن الهيثم

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
134	عبد الرحمن محمد سعيد الجهني	السعودية	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى
135	عبد الرحمن مساعد الجهني	السعودية	معلم	دبلوم عالٍ	شركة باب العربية لتعليم اللغة والثقافة العربية
136	عبد السلام بن محمد عزيز راعين	نيبالي	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	طالب الجامعة الإسلامية
137	عبد العزيز مايون أن الصيني	السويد	مُوجه / مُشرف تربوي	دكتورة	مركز اللغة العربية التابع لوقف مسلمي فكشو السويد
138	عبد القادر إبراهيم علي حسن	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	مدرسة الإبداع العلمي الدولية بدبي
139	عبد الله بن محمد العنزي	السعودية	باحث دكتورة	ماجستير	الرياض
140	عبد علي محمد حسن	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكية الخاصة فرع الرمثاء - الشارقة
141	عبير عبد الحكيم راتب	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	الأزهر الشريف
142	عثمان أنجاي	أفريقيا الوسطى	معلم	دكتورة	المعهد الإسلامي
143	عز الدين داودي	المغرب	مدرب	ماجستير	ألف لتعليم اللغة العربية بفاس المغرب
144	عزة إسماعيل عبد الله	دولة الإمارات العربية المتحدة	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكية الخاصة الشارقة بالرمثاء
145	عزة عادل مالك علي	سلطنة عُمان	معلم	دبلوم عالٍ	مسقط

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
146	عزة عادل	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	أونلاين
147	عصام علي منصور	مصر	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	ماليزيا
148	علا عيد الكريم حامد	مصرية مقيمة في الإمارات	باحث دكتورة	ماجستير	دبي - رئيس قسم اللغة العربية
149	علا محمد أحمد هلال	الإمارات العربية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكية
150	علي محمد حسين عبد الدايم	مصر	معلم	دبلوم عالٍ	الشَّارِقة
151	علي محمود الأصمعي إسماعيل	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	جامعة خاتم المرسلين العالمية
152	عماد الفزازي	الإمارات	باحث دكتورة	ماجستير	الإمارات
153	عماد حمدي الشربيني	مصر	مُشرف تربويّ.	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكية الخاصة - الرمثاء
154	عمرو سعد إبراهيم ربيعة	مصر	باحث دكتورة	دكتورة	شركة أجيالنا التعليمية
155	عمرو كمال أحمد	مصر	معلم	ماجستير	مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسيّ
156	عيد محمود نمر علي	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	جامعة الأزهر الشريف
157	غادة فوزي عزت	الإمارات	معلم	دبلوم عالٍ	مدرسة الكمال الأمريكية
158	الغالية عبد الله حمّاد	كندا	مُوجِّه/ مُشرف تربويّ	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة السلام لتعليم القرآن بمونتريال



م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
159	فاطمة الشافعي محمد أحمد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكيّة - فرع الرمثاء
160	فاطمة عبدالعظيم عبد البصير عبد الوهاب	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	كلية البنات الإسلاميّة بأسيوط جامعة الأزهر الشريف بمصر
161	فراس طحاوي	الجمهورية العربيّة السورية	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	ماليزيا ولاية بهانج
162	فراس عبد الكريم تكلة	كندا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	Private Teacher
163	فضة محمد عصفور	سورية مقيمة في الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	حالياً لا أعمل
164	كريمة السعيد غنيمي محمد	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	جامعة خاتم المرسلين العالميّة
165	كوثر بتفي	المغرب	باحث دكتورة	دكتورة	—
166	لبنى أحمد سليم أبو حليوة	الأردن	باحث دكتورة	دكتورة	وزارة التربية والتعليم الأردنيّة
167	لخضر بونوارة	الإمارات	معلم	ماجستير	أكاديميّة باكستان التعليميّة
168	ليلى فلاح سليم العُمُرانيّ	السعوديّة	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة تبوك - كلية التربية - قسم المناهج وطُرُق التدريس
169	لينا إبراهيم	الإمارات	مُوجّه/ مُشرف تربويّ	دكتورة	مدرسة
170	ماجد بن مقعد الحافي	السعوديّة	مُوجّه/ مُشرف تربويّ	دكتورة	وزارة التعليم

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
171	ماجد عبد المجيد النجار	ألمانيا	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ دكتور	مركز المدينة لطب وجراحة القلب
172	ماجد قائد قاسم مرشد	اليمن	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	جامعة أبين
173	مارلين موسى باير	سوريا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الخليج العالمية
174	ماهر محمد صالح	إندونيسيا	مُوجِّه / مُشْرِف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	مدارس نور الهدى الإسلامية بمدينة بنكولو، جزيرة سومطرة - إندونيسيا
175	محمد أحمد محمد أبو العطا	المملكة العربية السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	السعودية
176	محمد إسماعيل منتاقي	المغرب	باحث دكتوراة	ماجستير	ثانوية باجة التأهيلية - باجة / ابن أحمد - مديرية سطات / المغرب
177	محمد العربي حافظ	الإمارات	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	دبي - الإمارات
178	محمد امتياز أحمد	نيبال	باحث دكتوراة	ماجستير	طالب في الجامعة الإسلامية
179	محمد امهاني	المغرب	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	المغرب
180	محمد بن أحمد الحواس	السعودية	باحث دكتوراة	ماجستير	إدارة التعليم بمحافظة القريات
181	محمد بن سعيد بن محمد المكدمي	سلطنة عُمان	معلم	ماجستير	سلطنة عُمان ولاية الرستاق
182	محمد بن صالح بن علي الشيزاوي	سلطنة عُمان	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة السلطان قابوس

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
183	محمد حسن عثمان	النيجر	باحث دكتوراة	دكتوراة	الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
184	محمد خليل الرماضين	ماليزيا	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا - كلية اللغات والإدارة
185	محمد داود عبد الله مصلح	الأردن	معلم	ماجستير	ماليزيا
186	محمد رجائي الجبالي	مصر	معلم	دكتوراة	ماليزيا
187	محمد سعيد أبو اليزيد أبو زيد	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	كلية اللغة العربية - جامعة الأزهر
188	محمد سعيد الصاوي	البحرين	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة البحرين
189	مُحمَّد سَعِيد عَبْد المنعم المقداد	تركيا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	ثانوية محمد عاكف أرسوي الأناضولية للأئمة والخطباء في إزميت / تركيا
190	محمد سيد حسين حسن	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الكويت
191	محمد طلعت رمزي محمد	مصر	معلم	ماجستير	مدرسة دار المعرفة الخاصة (دبي)
192	محمد ظافر حسن نبال	سوريا	مدرب	أستاذ مُساعد	سوريا حلب
193	محمد عبد العزيز محمد سلام	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	أكاديمية باكستان التعليمية - دبي
194	محمد عبد الفتاح سعد	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتوراة	كلية اللغة العربية - جامعة الأزهر - فرع البحيرة

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
195	محمد عبد الله الجالي	مصر	اختصاصي مناهج لغة عربية	ماجستير	الجامعة القاسمية
196	محمد عبد الكريم حسين فارغ	اليمن	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	مركز اللغات - جامعة تعز - اليمن
197	محمد عرفة أحمد أبو جبل	مصر	معلم	دبلوم عالي	قطر
198	محمد فتح الله عبد العظيم	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مؤسسة (اقرأ)
199	محمد كمال بن عبد الحكيم	إندونيسيا	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُشارك	جامعة جاكارتا الحكومية
200	محمد لامات ولد سيداتي الشنقيطي	موريتاني، مقيم بجاكارتا	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	التعليم عن بُعد
201	محمد محمد أحمد جبوري	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	المغرب
202	محمد محمد عبد الوهاب فضل	الإمارات	مُوجه / مُشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	المدرسة الباكستانية الإسلامية - الشارقة
203	محمد محمد عطية يوسف	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	ماجستير	جامعة الأزهر
204	محمد مسعد الجمال	مصر	باحث دكتورة	بكالوريوس (ليسانس)	دبي - الإمارات
205	محمود جلال ناصر	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	جامعة الأزهر
206	محمود عايد عطية	العراق	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة الموصل - كلية التربية للبنات - قسم اللغة العربية

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
207	محمود محمد عبد الله الشيخ	مصر	باحث دكتورة	ماجستير	مصر
208	مروة السيد إبراهيم الشريف	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الكويت - المدرسة الإنجليزية للبنات
209	مروة محفوظ	تركيا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	أكاديمية إسطنبول
210	مصطفى سعد وصال	مصر	مدرب	بكالوريوس (ليسانس)	وزارة الأوقاف الكويتية - معهد العلوم الإسلامية بكندا
211	مصطفى عبد الغني محمد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مركز عبد الله راشد الزير للقرآن الكريم وعلومه - الكويت
212	مصطفى عبد المجيد محمد هليل	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	جامعة هانوي الوطنية للغات والدراسات الدولية بفيتنام
213	المصطفى عبدوس	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	ثانوية الأمانة أكدال - الرباط
214	معاد متلوف	المغرب	باحث ماجستير	بكالوريوس (ليسانس)	كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط- جامعة محمد الخامس
215	معتصم يوسف مصطفى	السودان	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة أم القرى
216	مقصود أحمد محمد أيوب	الإمارات	معلم	ماجستير	أبو ظبي
217	ملحة بنت معلث بن رشاد السحيمي	السعودية	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُساعد	جامعة طيبة بالمدينة المنورة
218	منال بحري الحموي	تركيا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة متوسطة بتركيا
219	منى بنت سالم بن علي البلوشية	سلطنة عمان	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	الباطنة شمال - مدرسة رياض الإبداع (١-٤)

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
220	منى ماجد الهاجري	السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	في مدرسة
221	مها رضى مجيد رضى	مملكة البحرين	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة أم أيمن الابتدائية للبنات
222	مها صابر عبدالنواب	الإمارات	مُوجِّه / مُشْرِف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة الكمال الأمريكية - الشارقة
223	موسى محمد مبروك	الأردن	مُوجِّه / مُشْرِف تربوي	دكتوراة	وكالة الغوث الدولية
224	ناجية سمران ناشر المطيري	السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة القرطبي الابتدائية
225	نايف بن فتن الثبيتي	السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	وزارة التعليم
226	نجلاء سماحة عبد الجليل أبو السعود	مصر	معلم	دبلوم عالٍ	القاهرة - مصر
227	نهى عبد اللطيف برهم المداحه	الأردن	معلم	دبلوم عالٍ	مدرسه الشهابية الثانوية للبنات - الأردن
228	نوال عبد المولى العدوي	سوريا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	دمشق
229	نور الدين محمد زيد السيد	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتوراة	جامعة خاتم المرسلين العالمية
230	نورة حزام الثقفي	السعودية	مُوجِّه / مُشْرِف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	الطائف - السعودية
231	نوره سمران ناشر المطيري	السعودية	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة القرطبي الابتدائية

م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
232	نورهان سعد صلاح الدين	مصر	اختصاصي مناهج لغة عربيّة	بكالوريوس (ليسانس)	عبر الشبكة الدوليّة
233	هاجر حسن محمد محمد أحمد	الإمارات حاليًا، سودانية الأصل	معلم	دبلوم عالٍ	دبي
234	هاجر محمد سعيد إبراهيم	السودان	معلم	دبلوم عالٍ	المدرسة الهندية بالشارقة - الإمارات العربيّة
235	هاني محمد فؤاد	مصر	مُوجّه/ مُشرف تربويّ	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة جواهر دبي الخاصّة - دبي
236	هبة عبد العزيز كوكش	الإمارات	باحث دكتورة	ماجستير	مدرسة سما الأمريكيّة الخاصّة في الشارقة - منطقة العزرة
237	هدموس ويراوان	إندونيسيا	مدرب	ماجستير	Mutiara Sunnah Palu
238	هدى صبحي عبد الباسط	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	العمل في شركة أونلاين
239	هناء محيي عبد الجواد السيد	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	أكاديميّة باكستان التعليميّة
240	هند عوض أحمد	السودان	معلم	دبلوم عالٍ	التعليم الحكوميّ - مرحلة الأساس
241	هيام سيد عبده أحمد	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مسقط
242	هيام عبد العال مرعي	مصر	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مُشارك	جامعة الأزهر
243	وردة محمد عبد ربه	الإمارات	اختصاصي مناهج لغة عربيّة	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة المواهب البريطانية الخاصّة



م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
244	وسام محمد محمد	الإمارات	مُوجِّه / مُشرف تربوي	بكالوريوس (ليسانس)	مدارس الإمارات الوطنية - فرع محمد بن زايد
245	وشاح سليمان عبد الله	السودان	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مدرسة دلهي الخاصة
246	وليد بن عبد الرحمن	نيبال	اختصاصي مناهج لغة عربية	أستاذ مُساعد	منظّم دورات الدكتور عبد الغني القوفي
247	وليد محمود صابر أحمد	الإمارات	معلم	دبلوم عالٍ	الإمارات
248	ياسمين رجب بسيوني جعفر	مصر	باحث ماجستير	ماجستير	مدرسة ابن لقمان للغات
249	ياسمين رمضان حسيني	الإمارات	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	المدرسة الباكستانية الإسلامية الثانوية بالشارقة
250	يسري السيد إبراهيم نوفل	مصري (مقيم بسلطنة عُمان)	مُوجِّه / مُشرف تربوي	دكتورة	رئيس قسم اللغة العربية بمدرستي الخاصة بسلطنة عُمان
251	اليشوي سعيد	المغرب	باحث دكتورة	ماجستير	المغرب
252	يطو وهمي	المغرب	معلم	دكتورة	أستاذة تعليم العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الخامس
253	AJMAL K	الهند	باحث دكتورة	أستاذ مُشارك	كيرلا
254	CHINENYE MARTINA OSUCHUKWUIKENNA	United Arab Emirates	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	Sharjah
255	DR. SABIR NAVAS C M	الهند	عضو هيئة تدريس (جامعي)	دكتورة	أكاديمية التميز بالهند



م	الاسم	الدولة	الوظيفة	المؤهل العلمي	مكان العمل
256	ESMA ALVATFA	تركيا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	تركيا
257	Fatemah Haddad	هولندا	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	مؤسسة الرعاية
258	Mohamed Abdul Aziz Sallam	مصر	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	أكاديمية باكستان التعليمية - دبي
259	Nawel MUBAREK Assal	Qatar	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	Qatar / Doha
260	sameer abedulsalam alsous	الأردن	عضو هيئة تدريس (جامعي)	أستاذ مساعد	مركز اللغات بالجامعة الأردنية
261	walaa Abdelmonem Younes	UAE	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	school
262	Yusra Hasan Farah	لبنان	معلم	بكالوريوس (ليسانس)	لبنان



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.aiecgs.ae

الرقم الدولي: 8 - 47 - 803 - 9948 - 978 ISBN
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1444هـ / 2023م



الفصاحة

التمييز

الكفاية

التهيئة