واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي

دراسة وصفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي

إعداد

أ.د. خالد عبد الكريم خلف بسندي

جامعة الملك سعود – كلية الآداب – قسم اللغة العربية وآدابها

1440هـ/2018م

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قائمة المحتويات	3
الإهداء	7
المقدمة	8
التمهيد	23
القسم الأول: الدراسة النظرية	46
الباب الأول: تخطيط المحتوى والنظام التواصلي	47
الفصل الأول: تخطيط المحتوى	48
المبحث الأول: تخطيط المحتوى المعرفي	48
المبحث الثاني: تخطيط المحتوى المهاري	60
المبحث الثالث: تخطيط الأنشطة والتدريبات	75
الفصل الثاني: تخطيط النظام اللغوي	79
المبحث الأول: تخطيط المستوى الصوتي والصرفي	81
المبحث الثاني: تخطيط المستوى النحوي	87
المبحث الثالث: تخطيط المستوى المعجمي وقوائم الكلمات	88
المبحث الرابع: تخطيط التماسك بين الموضوعات والنصوص	93
الفصل الثالث: تخطيط العملية التواصلية	99
المبحث الأول: عناصر العملية التواصلية	100
المبحث الثاني: الكفاية التواصلية	105
المبحث الثالث: مبادئ المحادثة	108
الباب الثاني: الجهود المبذولة في التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي	113
الفصل الأول: جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات الحكومية والخاصة	114
المبحث الأول: جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات	116
(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم	116
(2) معهد الخرطوم	117
(3) المركز الإسلامي الإفريقي	119

الموضوع	الصفحة
(4) مكتب التربية العربي لدول الخليج	121
(5) معهد بورقيبة للغات الحية	121
(6) العربية للجميع	121
المبحث الثاني: جهود المراكز والمعاهد التابعة للجامعات الحكومية والخاصة في الوطن العربي	123
أولا: المملكة الأردنية الهاشمية: الجامعة الأردنية، جامعة آل البيت، جامعة الزرقاء الأهلية	123
ثانيا: جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة، جامعة الأزهر، الجامعة الأمريكية في القاهرة	123
ثالثا: المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، الجامعة الإسلامية، أم القرى، الإمام	125
مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية	127
الفصل الثاني: جهود الأفراد	131
المبحث الأول: جهود الناقة	131
المبحث الثاني: جهود مدكور وهريدي	157
المبحث الثالث: جهود مشتركة.	165
القسم الثاني: الدراسة التطبيقية	167
الباب الأول: وصف التخطيط اللغوي في سلاسل تعليم اللغة العربية وتحليلها	168
الفصل الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا	169
المبحث الأول: الجمهورية التونسية	170
المبحث الثاني: جمهورية مصر العربية	186
الفصل الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا	197
المبحث الأول: المملكة الأردنية الهاشمية	198
المبحث الثاني: المملكة العربية السعودية	212
الفصل الثالث: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا وآسيا	241
المبحث الأول: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا	243
المبحث الثاني: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا	246
الباب الثاني: معايير التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي	267

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول: معايير المحتوى والنظام التواصلي	268
المبحث الأول: معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات	269
المبحث الثاني: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية	273
المبحث الثالث: الكفايات في الإطار الأوروبي المشترك والمجلس الأمريكي	293
المبحث الرابع: معايير تخطيط المحتوى	309
الفصل الثاني: معايير التقويم والمراجعة والتطوير	315
المبحث الأول: معايير تقويم المناهج والبرامج	316
المبحث الثاني: معايير تقويم السلاسل والكتب	320
المبحث الثالث: معايير تقويم مهارات الدارس	341
المبحث الرابع: معايير تقويم مدرس اللغة للناطقين بغيرها	355
خاتمة بنتائج البحث	361
مقترحات	367
قائمة بالمصادر والمراجع	370
ملاحق	387
الملخص	394

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ إِحْسَٰنًا ۖ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا ۖ
وَحَمْلُهُۥ وَفِصَٰلُهُۥ ثَلَٰثُونَ شَهْرًا ۚ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً
قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِىٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِىٓ أَنْعَمْتَ عَلَىَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَىَّ وَأَنْ
أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَصْلِحْ لِى فِى ذُرِّيَّتِىٓ ۖ إِنِّى تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّى مِنَ
ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿١٥﴾

الإهداء

إلى أسرتي الحبيبة زوجتي وأبنائي وبناتي جميعا

إلى أساتذتي وجميع محبي العربية الذين

يحرصون على متابعتها، ورفدها من

دفقهم المتجدد، ومنهلهم العذب

إلى طلابي الذين أدرسهم

فالعلم مسيرة مستمرة لا تتوقف

المقدمـــــــــة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله ربّ العالمين، وأفضل الصلاة وأتمُّ التسليم على محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن اللغة من الظواهر الاجتماعية التي حاول الإنسان فهمها منذ القديم، وكانت محلَّ اهتمام كثير من المفكرين، وقد اتَّخذ هذا الاهتمام صورا مختلفة، منها ما توجه إلى فلسفة اللغة، ومنها ما توجّه إلى الجانب الوصفي بغية الخروج بضوابط وقواعد تحفظ نظام اللغة وتساعد في فهمها وتعلمها.

وتعدُّ اللسانيات مرحلة أخرى اهتمت في بداياتها، وخصوصا في القرن التاسع عشر، بالمقارنة بين اللغات، واكتشاف العلاقات التاريخية بينها ثم أخذت منحى تنظيريا، كما ظهر في أعمال رائدها دي سوسير وما طرحه من ثنائيات (اللغة والكلام والداخلي والخارجي.... إلخ).

ولم تلبث اللسانيات أن أدركت أهمية ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي العملي المرتبط بتعليم اللغة، وما تفرضه الحياة الحديثة من حاجة إلى أدوات لغوية حديثة كالترجمة بين اللغات وتوفير الاصطلاحات اللغوية في شتى مجالات العلوم والفنون، إضافة إلى أعمال الترجمة وإعداد المعاجم اللغوية وغيرها من المجالات المهمة ذات الصلة بالاستخدام اللغوي في مختلف مواقف الحياة اليومية، ما أضفى على الدراسات اللغوية نوعا من الواقعية العلمية والبرجماتية.

ولمّا بدا الاهتمام بالتخطيط اللغوي، والاستفادة من معطياته في بناء المناهج، ولمّا كانت الحاجة إلى تخطيط كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ نظرا لوجود تفاوت في عرض محتواها، وافتقار إلى عناصر الربط بين موضوعاتها ونصوصها وأنشطتها وتدريباتها بله افتقار الربط في النص الواحد، واختلاف في طرق التناول؛

نتيجة ارتباط تأليف كتب تعليم اللغات باختلاف نظرة مؤلفيها للغة، وتصورهم لوظائفها، ولمّا كانت كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحاجة إلى تأطير ومنهجة؛ لترسيخ فكر العربية فيها كان لزاما أن ننظر إلى كيفية التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي فيها، وكانت الحاجة إلى هذه الدراسة المعنونة بـ" واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي: دراسة وصفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي"؛ للوقوف على ماهية التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: بناء وتنفيذا وتقويما.

فكرة الموضوع

جاءت فكرة الموضوع من الإشكالات المنهجية في طرح محتوى الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي لم تستفد –كما ينبغي– من النظريات اللسانية، ومن معطيات علم اللغة النصي، ومن نظريات تعليم اللغات الأخرى. فنجد التفكك بين الموضوعات والانفصال بين النصوص، والافتقار للروابط داخلها، كما نجد غيابا لاحتياجات الدارس في بعض الدروس، وضعف الرؤية البنائية والتكاملية والشمولية لبناء السلاسل والكتب التعليمية على مستوى البلد الواحد بله على مستوى البلاد المتنوعة.

ومن هنا استند هذا الموضوع إلى أسس علم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي مستفيدًا من النظريات اللسانية، ومن معطيات علم اللغة النصي، ونظريات تعليم اللغات الأخرى، ونظريات علم الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، ومعتمدًا على معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية.

أهمية الموضوع وأهدافه:

تتلخص أهمية هذا الموضوع وأهدافه في:

- الوقوف على واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تشخيص المشكلات التي تواجه الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إبراز الخطاب التعليمي ومنهجية عرض المؤسسات والأفراد له.
- بيان أوجه التشابه والاختلاف في محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اللغة العربية، ومحتوى الدروس بين التآليف الفردية وتآليف المؤسسات الأكاديمية وغير الأكاديمية.
- الاستفادة من منهجية علم التخطيط اللغوي في التخطيط للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الاستفادة من نظريات تعلم اللغات الثانية والاكتساب اللغوي خصوصا والنظريات اللسانية عموما ومعطيات علم لغة النص، وما تطرحه من قضايا ترتبط بالفطرة الإنسانية والخصوصيات النفسية والاجتماعية والثقافية، إلى جانب استراتيجيات تعلم اللغات الثانية، من أجل بناء رؤية محكمة قابلة للتطبيق في تعليم اللغات الثانية.
- وضع منهجية لتوظيف معطيات اللسانيات وعلم لغة النص في عرض الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث بناء المنهج واختيار محتواه وتحديد طريقة تدريسه التي تتوافق وأهدافه.
- رصد معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المتفرقة، وجمعها في معايير مشتركة.

الدراسات السابقة:

الناظر في أدبيات السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي لا يكاد يقف على دراسة علمية تنظر في واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في الوطن العربي انطلاقا من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو من الكتب نفسها، فمعظم ما ورد من دراسات سابقة كانت تنظر إلى كتاب أو كتابين من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتناول تحليله حسب النظام اللغوي أو المستويات اللغوية، وفي الأغلب الأعم تنظر إليه، وتحلله من منظور تربوي سواء أكان ذلك في تخصص أساليب التدريس أم في تخصص المناهج، أما الدراسات التي تنظر إلى هذه الكتب من منظور لغوي فهي مقتصرة على الأبحاث العلمية التي تلقى في المؤتمرات العلمية. ويمكن تقسيم الدراسات السابقة قسمين:

أولا: دراسات تربوية في المناهج وفي أساليب تدريس اللغة العربية:

ومن هذه الدراسات:

– دراسة: طعيمة(1) **"دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية"** تناول فيها الدكتور طعيمة أسس تحليل كتب تعليم اللغة العربية، ووضع دليل عمل لإعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، وتختلف دراستي عنها في أنها تعالج كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتناقش موضوع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي من منظور اللسانيات أو من منظور علم اللغة النصي.

(1) طعيمة، رشدي أحمد،" دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية"، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985م.

-دراسة: الناقة وطعيمة(1)"**الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده وتحليله وتقويمه**" تناول المؤلفان مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يستند إليها تأليف الكتاب وإعداد المواد التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمعايير التي تراعى عند تقويم هذه الكتب والمواد وتختلف دراستي عنها في أنها تعالج كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتناقش موضوع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي من منظور اللسانيات أو من منظور علم اللغة النصي.

-دراسة: عبد الله وغالي(2) "**أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**" تناول الباحثان الأسس الثقافية والاجتماعية والنفسية واللغوية والتربوية، والمهارات اللغوية وناقشا العوامل المقروئية في إعداد كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، والعوامل التي تساعد على فهم القارئ لما يجده في الكتاب، وناقشا كذلك المشكلات التي تكتنف الكتاب وما يتعلق بعدم تحقيق الأهداف. وتختلف دراستي عنها في أنها تعالج كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتناقش موضوع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي من منظور اللسانيات أو من منظور علم اللغة النصي.

ثانيا: دراسات لغوية

أما الدراسات التي تناولت التخطيط اللغوي أو كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر لسانية أو تناولت مهارة أو كفاية فيمكن أن تقسم إلى:

---

[1]() الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، "الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده وتحليله وتقويمه ، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1983م.

([2]) عبد الله، عبد الحميد، وغالي، ناصر ""أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، السعودية، الرياض، دار الغالي، (د. ت).

(1) دراسات في التخطيط اللغوي:

ومنها:

-دراسة: الزبون "**دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**" تناول الباحث دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وبحث في أهمية اللغة العربية والتحديات التي تواجهها والتعريف بالتخطيط اللغوي والمعطيات والمسلمات النظرية للتخطيط اللغوي ودور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية، وعرض نموذج التخطيط اللغوي المقترح لخدمة العربية ونموذج التخطيط اللغوي لتعليم العربية للأجانب، ولكنه لم يدخل إلى تحليل الخطاب التعليمي أو محتوى الكتب الخاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، واكتفى بالإشارة إلى نموذج مقترح للتخطيط اللغوي للأجانب في أربع صفحات من بحثه الذي لم يتجاوز خمسا وعشرين صفحة. ويختلف هذا التناول عن موضوعي الذي سيبحث في التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي، ويدخل في محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحليلا وبيانا من وجهة نظر لسانية.

-دراسة: الزبون "**التخطيط اللغوي والتعريب والمصطلح**"([1]). تناول الباحث فيها دور التخطيط اللغوي في التعريب والمصطلح، وبحث في أهمية اللغة العربية والتحديات التي تواجهها والتعريف بالتخطيط اللغوي والمعطيات والمسلمات النظرية للتخطيط اللغوي ودور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والتعريب، ودور مؤسسات المجتمع المدني في التخطيط اللغوي. وبلا شك فهو يختلف عن موضوعي الذي سيبحث في التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي، ويدخل في محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحليلا وبيانا من وجهة نظر لسانية.

[1] الزبون، فواز عبد الحق، "التخطيط اللغوي والتعريب والمصطلح ، السعودية-الرياض، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، 2014م، ص337 - 378

(2) دراسات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكتبه:

إن الدراسات التي عالجت موضوع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كثيرة، ومنها على سبيل المثال:

–دراسة: إبراهيم، **"تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها"([1])**، تناولت الباحثة فيها مشكلة قصور مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الاتصال اللغوي في المواقف التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة؛ وعرضت بعض الأسباب التي تراها. وهو يختلف عن موضوعي الذي يناقش موضوع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي من منظور اللسانيات أو من منظور علم اللغة النصي.

وهناك عدد من الأبحاث تناولت بعدا لغويا، منها:

- تحليل الخطاب وتعليم اللغات الأجنبية من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية للدكتور وليد العناتي من الأردن.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة بين الأهداف الأكاديمية والأطر التعليمية للدكتور قاسم وهبة من جامعة جورج تاون في الولايات المتحدة الأمريكية.
- تمثل التفكير في تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربية للدكتور غسان الشاطر من السعودية.

1 إبراهيم، هداية، " تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، 2016م.

- لسانيات التلفظ وتعليم العربية لغة ثانية للدكتور الطيب دبة من الجزائر.
- ملامح المدخل بعد التواصلي في تعليم اللغات للناطقين بغيرها للدكتور عنتر صلحي من السعودية.
- المنهاج وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للدكتور أحمد القضاة ومشاعل آل كدم من الأردن.

إضافة إلى عدد من الدراسات والأبحاث المنشورة في مؤتمرات محلية وإقليمية وعالمية، جمع مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بعضها، ولا شك أن الباحث سيفيد من هذه الدراسات في بلورة معايير مستفيدا منها، ومن كتب تعليم اللغات العالمية معتمدا في الوقت نفسه على المحاولات المنتشرة في المعايير هنا وهناك.

إشكالية الدراسة:

تمثلت إشكالية الدراسة بوجود تفاوت في عرض محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وافتقارها إلى عناصر الربط بين موضوعاتها ونصوصها وأنشطتها وتدريباتها إضافة إلى افتقارها إلى عناصر الربط في النص الواحد؛ وذلك نتيجة ارتباط تأليف كتب تعليم اللغات باختلاف نظرة مؤلفيها للغة، وتصورهم لوظائفها.

تساؤلات الموضوع وفرضياته:

قامت الدراسة على سؤال رئيس هو:

- ما واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي؟

وتفرع عنه عدد من الأسئلة، منها:

- ما أثر التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في عرض محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- كيف خططت المؤسسات والأفراد للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- كيف عرضت كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها الموضوعات اللغوية؟ وما المنهجية التي اعتمدتها في ذلك؟ وهل ثمة نسقية في ترتيبها؟ وكيف ربطت بين النصوص المتنوعة؟
- كيف عرضت كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها دروس المحادثات والتدريبات والأنشطة؟ وهل التزمت مبادئ المحادثة في بدئها وقفلها؟ وما استراتيجيات التأدب التي التزمتها المحادثات المعروضة؟ وهل ثمة تخطيط لعرضها للوصول

إلى نظرة تكاملية بنائية شاملة للخطاب التعليمي في المحادثات والحوارات والنصوص والأنشطة...؟

- ما المعايير التي انتهجها مؤلفو كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في عرض الدروس، وتقديم خطاب تعليمي يراعي الخصوصية والاحتياج والتنوع؟

وتطرح هذه الدراسة عددا من الفرضيات، منها:

- تفترض الدراسة أن سلاسل تعليم العربية للناطقين بها وكتبه تستند إلى أسس معلنة في مقدماتها.
- تفترض الدراسة أن هناك رؤية واضحة في عرض المحتوى المعرفي والمهاري والتواصلي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تفترض الدراسة وجود معايير لعرض المحتوى يخل يستند إلى مرجعيات عالمية.
- تفترض الدراسة أن تتابع الموضوعات المعروضة في الكتب والسلاسل التعليمية مؤسسة على منهج علمي رصين.
- تفترض الدراسة أن نظام اللغة في هذه السلاسل والكتب يلبي احتياجات الدارسين في النصوص وعرض التدريبات ودروس المحادثة وغيرها.

محددات الدراسة:

تناولت الدراسة سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكتبه الصادرة عن منظمات وهيئات ومؤسسات ومعاهد ومراكز تابعة لجامعات حكومية وأهلية في الوطن العربي.

منهج الدراسة:

قامت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، باستقراء واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكتبه في الوطن العربي في إفريقيا وآسيا، وذلك بوصفها سلسلة سلسلة وكتابا كتابا، ثم الجمع بينها وإجراء الموازنة، ثم الانتقال إلى الكتب الأصيلة في موضوعها، خاصة كتاب "الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات"، وكتاب "إرشادات المجلس الأمريكي للغات الأجنبية"، ثم الانتقال إلى المعايير التي وضعها العلماء المتخصصون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعقد الموازنة فيما بينها؛ للوصول إلى معايير مشتركة حاكمة، يمكن أن تستفيد منها سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكتبه.

وليست الغاية هي وصفها وتحليلها بل هي وسيلة لاستخلاص ضوابط ومعايير تحكم التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي فيها، مستفيدا من اللسانيات ومن معطيات علم اللغة النصي؛ للوصول إلى رؤية واضحة، وبناء نموذج للتخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكتبه في الوطن العربي.

وجاءت هذه الدراسة في مقدمة وتمهيد وقسمين: نظري وتطبيقي وأربعة أبواب وخاتمة:

تناولت المقدمة: عرض الموضوع وأهميته وأهدافه وتساؤلاته ومنهج الباحث فيه والدراسات السابقة والموضوعات التي تناولها. وعالج التمهيد: مفهوم التخطيط اللغوي في الخطاب التعليمي ومنطلقاته والمفاهيم المجاورة له، ويعرض لأبرز محاولات التخطيط اللغوي وجهود العلماء عربيا وعالميا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجاء القسم الأول (الدراسة النظرية) في بابين: قام الباب الأول على: "تخطيط المحتوى والنظام التواصلي"، وجاء في ثلاثة فصول: الفصل الأول: "تخطيط المحتوى"، والفصل الثاني: "تخطيط النظام اللغوي"، والفصل الثالث: "تخطيط العملية التواصلية".

أما الباب الثاني المعنون بـ"الجهود المبذولة في التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي" فجاء في فصلين: الفصل الأول: "جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات"، والفصل الثاني: "جهود الأفراد".

في حين جاء القسم الثاني(الدراسة التطبيقية) في بابين، تناول الباب الأول: "وصف التخطيط اللغوي في سلاسل تعليم اللغة العربية وتحليلها"، وانتظم في ثلاثة فصول: الفصل الأول: "وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا"، والفصل الثاني: "وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا" والفصل الثالث: "تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا وآسيا". أما الباب الثاني المعنون بـ"معايير التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي" فقد قام على فصلين: الفصل الأول: "معايير المحتوى والنظام التواصلي"، والفصل الثاني: "معايير التقويم والمراجعة والتطوير في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

ثم أتت بعد ذلك الخاتمة التي تعرض أبرز النتائج والتوصيات، ثم قائمة المصادر والمراجع والفهارس والملاحق

وبعد، فقد حاولت واجتهدت في هذا العمل ما استطعت، فإن وُفِّقْت فالحمد لله رب العالمين، وإن كانت الأخرى فأرجو المعذرة، وعلى الله قصد السبيل، عليه توكلت وإليه أنيب، ومن الله أستمدُّ ا

التمهيد

التّمهيد

يقوم التمهيد على قسمين يعرض القسم الأول مصطلح التخطيط اللغوي والمصطلحات المرتبطة به، ويوضح منطلقات التخطيط اللغوي وأنواعه ومجالاته، ويتناول كذلك مفهوم الخطاب التعليمي.

أما القسم الثاني فيتناول الشق الثاني من العنوان وهو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المصطلح ووصف الكتب، وجهود المنظمات والهيئات والمؤسسات والجامعات والمعاهد والمراكز الرسمية وغير الرسمية إضافة إلى جهود الأفراد في وضع لبنة التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

القسم الأول: التّخطيط اللّغوي في الخطاب التّعليميّ: المصطلح والمفهوم والمنطلقات

أوّلًا: مصطلح التخطيط اللغوي والمصطلحات المجاورة:

يقترن مصطلح "التخطيط اللغوي" عادة بمصطلح "السياسة اللغوية"، اقترانًا وثيقًا، فهما مترابطان ومتكاملان، فَأيُّ ذِكر لمصطلح السياسة اللغوية يرافقه ذكر لمصطلح التخطيط اللغوي، فما السياسة اللغوية إذن؟ وما التخطيط اللغوي؟ وما العلاقة بينهما؟ وكيف يكون ترابطهما وتكاملهما؟

(1) السياسة اللغويّة (language Policy)

يشير مصطلح السياسة اللغوية إلى تلك القوانين والتّشريعات التي تضعُها الدّولة، وترسم فيها هُويتها ولغتها الرسمية، وتنظم فيها علاقة اللغة بالمجتمع[1].

([1]) Liddicoat, Antony J, "language policy and methodology", International journal of English studies, vol 4 (No1), (2004), 154 ، وينظر: برهومة، عيسى، "قوانين حماية اللغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التطبيق"، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، العدد29 المجلد(2).

(2) التّخطيط اللغويّ (language Planning)

ظهر التخطيط اللغوي عنوانًا لندوة علمية عقدت في جامعة كولومبيا عام 1957م، واسْتَعْمَلَه مصطلحًا وينريج(Weinreich) ، وأول من كتب فيه هو إينار هوجن(Einar Haugen) في مقالته عن" تخطيط اللغة المعيارية في النرويج الحديث" عام 1959م[1] .

ويوجّه مصطلح التخطيط اللغوي الجهود إلى دراسة المشكلات التّي تواجه اللّغة في الدولة سواء أكانت مشكلات لغويّة خالصة، نحو: توليد المفردات وتحديثها، وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغويّة ذات مساس باللّغة واستعمالها وإيجاد الحلول لها، رغبة في التدخل في بنية اللغة بهدف التعديل والتطوير والإصلاح [2].

تداول عدد من العلماء مفهوم هذا المصطلح ، فهو عند هوجن "عمليّة تحضير الكتابة وتقنينها، وتقعيد اللّغة وبناء المعاجم"[3]. أما طوليفسن فبيَّن أن التخطيط اللّغوي "هو كلّ الجهود الواعية الرّامية إلى التّأثير في بنية التّنويعات اللّغوية أو في وظيفتها، وهذا هو التّحديد الّذي يحظى بالقبول عامة. وتشمل هذه الجهود قواعد الإملاء، وتحديث البرامج وتوحيدها، أو توزيع الوظائف بين اللغات في المجتمعات المتعدّدة اللّغات وإسناد وظائف إلى لغات بعينها"[4].

([1]) مدرار، ليديا، "التخطيط اللغوي ودوره في تطوير البحث اللساني العربي الحديث: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان أنموذجا"، مذكرة علمية مدونة في جامعة عبد الرحمن ميرة– بجاية، الجزائر، 2016م، ص32.

[2] ينظر: أبو عمشة، خالد حسين "مصطلحات: الاستراتيجية – المدخل – الطّريقة – الأسلوب. والتّخطيط التّربوي: مفهومه ومتطلّباته وعناصره وأشكاله ومستوياته، ونماذج مقترحة لتدريسه"، منشور في موقع ألوكة: http://www.alukah.net/social/0/81066/#ixzz4FDxXVMFZ

[3]الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللّغة العربية والنّهوض بها"، مجمع اللّغة العربية الأردني، الموسم الثقافي السابع والعشرون، 1430هـ/ 2009م، ص 86. وينظر: برهومة، عيسى،"قوانين حماية اللّغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التّطبيق"، ص7.

[4]جميس، طوليفسن، "السّياسة اللّغوية وتعليم اللّغة"، ترجمة: محمّد خطابي، ص 56.

ورأى فشمان (Fishman) أن التخطيط اللغوي "يشير إلى الحلول المنظّمة والمتلاحقة لمشكلات اللّغة على المستوى القوميّ"[1]، أما كالفي(Kalvee) فنظر إلى التخطيط على أنه" تطبيق لسياسة لغوية"[2]. وذهب كارام (Karam) إلى أنّه: "نشاط يُحاول حلّ مشكلات اللّغة وعادة ما تكون هذه المشكلات على المستوى القوميّ، وتشدّد عملية التّخطيط على شكل اللّغة أو استعمالها أو كليهما"[3].

وهو عند وينستون(Weinstein) "الجهود الواعية المستمرّة التي تقوم بها الحكومة على المدى الطويل لتغيير وظيفة اللغة في المجتمع؛ لإيجاد حلول لمشاكل الاتصال بين الأفراد في المجتمع"(4). أما كابلن(Kablin) وبالدّوف(Badlouf) فنظرا إلى مصطلح التخطيط اللغوي على أنه"حزمة اعتقادات وأفكار وتشريعات وقواعد تغيير وممارسات بغية إحداث تغيير (إيجابي) مستهدف في استخدام اللّغة، أو توقيف تغيير (سلبي) محتمل فيه، ويعبّران عنه بأنّه جهود مبذولة لتعديل السّلوك اللّغوي في أيّ مجتمع لسبب ما، ومن ذلك المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته لصيانة لغته. وقد تكون هذه الجهود على المستوى الكليّ أو الجزئي، مع التّنويه بأنّ المستوى الأخير بدأ يلقى اهتمامًا أكبر في الأدبيات العلمية الغربية"[5]. فنجد أن وينستون(Weinstein) يجعله عاما، فما الجهود التي تقوم بها الحكومة؟ أهي في

---

[1]عفيفي، عبد الفتاح، "علم الاجتماع اللّغوي"، ط1، القاهر – دار الفكر العربيّ، 1995م، ص 170. وينظر: سرحان، هيثم، "غياب التّخطيط واختلال السّياسات"، الكوفة: مجلة فصلية محكّمة، السّنة 2، العدد 3، صيف 2013، ص 77.

([2]) كالفي، لويس جان، "السياسة اللغوية"، ترجمة: محمد يحيا، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2009م، ص 10.

[3] عفيفي، عبد الفتاح، "علم الاجتماع اللّغوي، ص 170. وينظر: سرحان، هيثم، "غياب التّخطيط واختلال السّياسات"، الكوفة: مجلة فصلية محكّمة، السّنة 2، العدد 3، صيف 2013، ص 77.

([4]) Kenndy, Chris, "language planning", language teaching, V15, (N4) , Oct, (1982), 246– 284 ينظر: برهومة، عيسى، قوانين حماية اللغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التطبيق، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، العدد29 المجلد(2)

[5]ينظر: البريدي، عبد الله، "التّخطيط اللّغوي ... تعريف نظري ونموذج تطبيقي"، المصدر: ورقة بحثية ألقيت في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسّسات المعنية باللّغة العربية، الرّياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، 7 – 9 مايو 2013م، ص 11.

التشريعات والقوانين أم في الإجراءات؟ وهل الاعتقادات والتشريعات عند كابلن وبالدوف من التخطيط أو من السياسة اللغوية؟

ومن زاوية أخرى فقد تناول علماؤنا العرب مصطلح التخطيط اللغوي ، فهو عند الفاسي الفهري الجهود المنظّمة الّتي تقوم بها المؤسّسات والأفراد وفق خطط علمية محكمة وواضحة ومحدّدة الأهداف؛ للنّظر في المشكلات اللّغوية، والتّفكير في حلول علمية وعملية، وفق برنامج زمنيّ محدّد. فهو مجموعة التّدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العملية التّطبيقية الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لاستشراف المستقبل، وهو تطبيق عملي "للسياسة اللّغويّة" الّتي تضعها المؤسّسات الرّسمية للدّولة([1]).

فها هو ذا يشير إلى ضرورة وجود خطط علمية واضحة ومحددة الأهداف تسير تلك الجهود.

فَذِكْرُ الجهود يشير إلى عمل منظم بقدر ما يشير إليه ذِكْر الخطط العلمية، ويُعَدُّ وضعُ الخطط وبناؤها الأساس في التخطيط اللغوي الذي يُبنى عليه التنفيذ والتقويم والتطوير.

ويرى البريدي أن التخطيط اللغوي"نشاط ذهني راقٍ هادف يتوخّى رسم المسار المستقبلي لوضع اللّغة واكتسابها وهيكلها واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل توجّه سلوك مستخدميها فرديًّا وجماعيًّا؛ بطريقة معيارية مرنة تعين على حماية بنائها، واحترام سيادتها، وتعزيز وظائفها، وتحسين إسهامها في صيانة الهُوية والوحدة والذّاكرة التّراكمية، وتقدّم العلوم، وتنمية المجتمع؛ في سياق

([1]) الفاسي الفهري، عبد القادر، السياسة اللغوية والتخطيط: مسار ونماذج، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية– الرياض، ط1، 2014، ص12.

يتفاعل بروح المبادرة والابتكار مع ثورات المعرفة والاتّصال والتّقنية"[1] فهل وَسْمُ التخطيط بأنه نشاط ذهني يحقق المبتغى من التخطيط اللغوي؟ لا أعتقد ذلك فالنشاط الذهني وحده لا يحقق التخطيط المنشود الذي يتطلب وضع خطط استراتيجية محكمة تتضمن خططا تشغيلية وتنفيذية محددة بمؤشرات أداء ومرتبطة بمبادرات ومشاريع عمل منظمة لقياس الأداء المنشود من التخطيط.

أما برهومة فقد وجّه التخطيط إلى"الإجراءات والخطوات العمليّة الّتي تسمح بتفعيل قوانين السّياسة اللّغويّة، وتطبيق موادها القانونيّة بُغيَة الحصول على أفضل النّتائج في إصلاح الواقع اللّغويّ"[2]، مع العلم أن الإجراءات في مفهوم التخطيط الاستراتيجي هي جزء من الخطط التنفيذية للمبادرات والمشاريع التي تحقق الأهداف الاستراتيجية(3).

أما التخطيط اللغوي لتعليم اللغة للناطقين بغيرها، فيقوم على "إعداد قواعد للغة، وضبط الكتابة، ووضع المعاجم"[4]. ولكن السؤال هنا هل التخطيط اللغوي يُعْنى بهذه الأمور الثلاثة فقط" إعداد قواعد للغة، وضبط الكتابة، ووضع المعاجم"؟ الواقع إن مصطلح التخطيط اللغوي أوسع من ذلك فهو يوجّه إلى الخطط العلمية المدروسة التي تنفذ القوانين والتشريعات التي وضعتها الدول لتنظم اللغة واستعمالها وتوظيفها في كل شؤونها، وهذا التنفيذ يتطلب دراسة احتياجات الدولة للغة والمشكلات التي اعترضت توظيفها وتطبيقها، وهذا يحتاج إلى تحليل البيئة الداخلية

---

[1] البريدي، عبد الله، "التّخطيط اللّغوي ... تعريف نظري ونموذج تطبيقي"، ص 11.

[2]برهومة، عيسى، "قوانين حماية اللّغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التّطبيق" ص7.

[3] ينظر: العلي، عبد الستار، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008م، ص98. وحبتور، عبد العزيز صالح، الإدارة الاستراتيجية، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007م، ص31، ص65، 85.

[4]كنوز، صابر، "في التّخطيط والتّخطيط الموازي لتعليم لغة ثانية"، ورقة بحثية في كتاب المؤتمر الدولي "اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية" معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود السعودية، الرياض، 1435هـ، ص 5.

للغة(نقاط القوة ونقاط الضعف)، وتحليل البيئة الخارجية للغة(الفرص والتحديات)(1)؛ للوصول إلى مبادرات واقعية لتعديل مسارها وتصحيح تشوهاتها وإصلاح عوج تنفيذها، وتطويرها باقتناص الفرص المتاحة وتقليل نقاط الضعف التي ظهرت عند استعمالها واستخدامها في شؤون الدولة المعينة، وقدرة هذه الخطط على مواجهة التحديات التي تعترض تقدمها وتطورها.

وإذا ما وجهنا مصطلح التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فنحن ننتظر وجود سياسات لغوية نصت عليها الدساتير في الدول والحكومات توجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونتطلع إلى أن يبين التخطيط اللغوي كيف تنفذ هذه السياسات اللغوية بما تحتوي عليه من قوانين وتشريعات ولوائح وأنظمة وتنظيمات مناسبة وضعتها الدولة المعينة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ ونحتاج أيضا إلى خطط علمية مدروسة لتنفيذ هذه السياسيات اللغوية، هذا إذا افترضنا وجود سياسات لغوية حاكمة تتضمن قوانين وتشريعات تنظم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الدولة المعينة، مع أن جميع ما وقعت عليه من دساتير الدول العربية لا ينص صراحة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لذا نحتاج إلى نص صريح في الدساتير العربية يوجّه إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتنتهجه وزارات التربية والتعليم والتعليم العالي في الدول العربية منهجا أصيلا وراسخا وثابتا في مؤسساتها الرسمية وغير الرسمية.

ثانيا: منطلقات التّخطيط اللّغويّ:

لقد بدأ ظهور علم التّخطيط اللّغوي في مطلع الخمسينيات من هذا القرن الماضي متزامنًا مع تقدّم العلوم الاجتماعية والاقتصادية ومتأثّرًا بها، ومستفيدًا من المعطيات المعرفية لها كعلم الاجتماع، والاقتصاد، والسّياسة، والتّربيّة، والنّفس،

(1) ينظر: حبتور، عبد العزيز صالح، الإدارة الاستراتيجية، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007م، ص31، ص65، 85.

واللّغويات، وما إلى ذلك. وكان أحد الأهداف الرّئيسة له إبراز دور اللّغة في بناء الدّول بعد مراحل الاستعمار الّتي تعاقبت على دول العالم الثّالث كما ظهر في أعمال فشمان (Fishman)، وفيرجسون (Ferguson)، وداس جوبتا Das (Gupta) عام 1968م، وكان اهتمام التّخطيط اللّغويّ منصبًا على معالجة المشكلات اللّغويّة الّتي نجمت عن طمس الهوية اللّغويّة والقومية لبعض الدّول المستعمرة، حيث حلّت بعض اللّغات العالميّة كالإنجليزية والفرنسية محلّ اللّغات القومية، والوطنية، والمحلّية. وخير مثال على ذلك ما حدث في دول إفريقيا وآسيا، فقد أُقصيت هذه اللّغات عن أداء الوظائف المرتقبة منها. ومن هنا كان اهتمام التّخطيط اللّغوي موجّهًا نحو العمل الجادّ والمنظّم وإيجاد حلول مدروسة لتلك المشكلات اللّغوية حسب حجمها ونوعيتها، ثمّ اتّجهت الجهود بعد ذلك في السّبعينيات إلى مأسّسة التّخطيط (Constitutionalized) حيث قامت مؤسّسات على مستوى دولي ووطني ومحلي لتشرف على عملية التّخطيط اللّغوي، في رسم السّياسات اللّغوية، والخطط اللّازمة؛ لتنمية اللّغات وتطويرها، واختيار لغات واسعة الانتشار للتّجارة والعلاقات الدّولية. وبدأ ذلك الاهتمام واضحًا في كتاب روبن وجيرنود (Rubin and Jernudd) عام 1971م، بعنوان: "هل يمكن تخطيط اللّغة؟ (Can Language Be Planned?) ولقد كان الإثبات هو الجواب وذلك عن طريق المقالات الّتي تضمّنها الكتاب[1].

ومما يجدر ذكره أنّ مصطلح التّخطيط اللّغويّ كان يُسْتَعمل في البداية ويراد به: "تحديد اللّغة"، ويعني: اختيار لغة من بين مجموعة من اللّغات، بحيث تكون هي اللّغة الرّسمية في الدّولة، وهذا في الدّول ذات اللّغات المتعدّدة ، نحو ما وُجِد في

[1] ينظر: الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللّغة العربية والنّهوض بها"، مجمع اللّغة العربية الأردني، الموسم الثقافي السابع والعشرون، 1430هـ/ 2009م، ص86.

الهند، فيختارون لغة من تلك اللّغات لتكون هي المستعملة في التّعليم والإعلام والخطابات الرّسمية ونحو ذلك، ثمّ تطوّر المفهوم فأصبح يعني: "تطوير اللّغة"، وذلك عندما تُنحَّى اللّغة القوميّة، أو تضعف في مستوى التّعليم أو تسيير أمور الدّولة[1].

ونظرًا للحاجة إليه فإنّ جميع الأمم تتبنّى التّخطيط وتأخذ به كونه عملية أساسية لا غنى عنها لتحقيق أهداف التّنمية البشرية، تلك هي الصّورة الّتي ينبغي أن يكون عليها الوجه العملي للتّخطيط، ومن ذلك: ما فعلته فرنسا عندما أصدرت نظامًا لحماية اللّغة الفرنسية من المفردات والمصطلحات الدّخيلة، وما فعله أتاتورك حين غيّر حروف اللّغة التركّية من الحروف العربية إلى الحروف اللّاتينية، أو ما حدث في اليابان، وروسيا، وكوريا، والصّين، وفيتنام، عندما عملت على إحلال اللّغات القومية محلّ اللّغات الأجنبية في التّعليم في الجامعات الوطنيّة[2].

وفي ضوء ما سبق فإن **التّخطيط اللّغوي في هذه الدراسة هو** جهود المنظّمات أو الهيئات أو المؤسّسات الرسمية أو غير الرسمية أو الأفراد وما يصدر عنها من كتب وسلاسل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفق خطط علمية محكمة وواضحة ومحدّدة الأهداف.

---

[1] ينظر: فاسولد، رالف، علم اللّغة الاجتماعي. ترجمة: إبراهيم بن صالح الفلاي. جامعة الملك سعود – الرّياض، 2000م: ص440. وينظر: بني ذياب، مصطفى عوض، "التّخطيط اللّغوي والتّعريب"، منشور بجامعة البلقاء التطبيقية – الأردن، العدد الثّاني والأربعون – رجب/ حزيران (يونية) 2010م، ص4.

[2] ينظر: الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللّغة العربية والنّهوض بها"، مجمع اللّغة العربية الأردني، الموسم الثقافي السابع والعشرون، 1430هـ/ 2009م، ص 86.

ثالثا: أنواع التّخطيط اللّغويّ:

ثمة أربعة أنواع للتّخطيط اللّغويّ، هي:

(1) تخطيط وضع اللّغة "Status Planning" أو تخطيط الوضع اللغوي:

يتناول هذا النّوع من التّخطيط الأبعادَ الثّقافية والمجتمعية المتّصلة بوضعية اللّغة، فيحدَّد عن طريقه اللّغة الرّسمية للدّولة، والمستوى اللّغوي الّذي يجب الالتزامُ به في وسائل الإعلام، واللّوحات الإرشادية...، "ويبنى عادة على جهود المؤسسات الرسمية وشبه الرسمية والأفراد المهتمين بالتخطيط اللغوي"[1]، من علماء اللّسانيات، وعلماء النّفس، وعلماء الاجتماع، وعلماء الإدارة[2].

(2) تخطيط هيكل اللّغة "Corpus Planning" أو تخطيط المتن اللغوي أو تخطيط الذخيرة اللغوية[3]:

يقوم هذا النّوع من التّخطيط على الجوانب الدّاخلية للُّغة، "وقد أورد الباحثون أمثلة مختلفة على تخطيط الذخيرة اللغوية/ المتن اللغوي مثل: تخطيط النظام الكتابي والإملائي للغة وإصلاحه، وإثراء ذخيرة اللغة من المفردات، والتغييرات في البنية التركيبية للغة، وتقييس النظام الكتابي، وتخطيط المصطلحات وضبطها، والتطوير الصرفي للغة بإحداث صيغ جديدة أو تعديل بعض الصيغ القائمة بما يسد الحاجات اللغوية"[4]، ويعتمد هذا النّوع من التّخطيط على جهود اللّغويين واللّسانِيّين[5].

---

[1] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية: استقراء تاريخي، مركز الدراسات الشرقية، جامعة القاهرة، المجلد(29)، الأعداد (1-4)، 2014م، ص181.

[2] ينظر: البريدي، عبد الله، "التّخطيط اللّغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي"، ص 9.

[3] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية، ص181.

[4] ينظر: السابق، ص181.

[5] ينظر: البريدي، عبد الله، "التّخطيط اللّغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي"، ص 8 – 9، المصدر.

(3) تخطيط اكتساب اللغة "Acquisition Planning" أو الاكتساب اللغوي:

ويُشير إلى الجهود المنظمة لنشر اللغة وتعليمها، والعمل على زيادة عدد المتحدثين بلغة ما؛ وذلك بتعزيز مكانتها في النظام التعليمي[1]، ويدور هذا النّوع من التّخطيط حول عوامل اكتساب اللّغة للناطقين بها وللنّاطقين بغيرها ووسائلها، وتتضافر في هذا النوع من التّخطيط جهودُ علماء اللّسانيات واللّغة، وعلماء التّربية، وعلماء النّفس[2].

(4) تخطيط المكانة اللغوية (prestige planning):

يستهدف هذا النوع من التخطيط اللغوي الصورة النمطية للغة في أذهان الأفراد وكيفية تصحيحها وتغييرها إيجابيًّا بما يخدم واقع اللغة ومستقبلها[3]، إلا أنه لم يلق اهتمامًا كبيرًا من الباحثين مثل بقية أنواع التخطيط اللغوي الأخرى، ولم تبين حدوده وتطبيقاته على وجه تفصيلي.

---

[1] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية، ص182.

[2] ينظر: البريدي، عبد الله، المرجع نفسه ص 9.

[3] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية، ص182.

رابعا: تطبيقات التّخطيط اللّغويّ:

التّخطيط اللّغوي علمٌ ذو مجالاتٍ متعدِّدة، يشمل جوانبِ اللّغة كافَّةَ ، وفيما يأتي بعض تطبيقات التّخطيط اللّغوي:

(1) التّنقية اللّغويّة Language Purification.

ويقصد به: الجهود المبذولة الموجَّهة لتنقية اللّغة من الشّوائب والألفاظ الغريبة والدّخيلة، "وهنالك نوعان من التنقية اللغوية هما التنقية الخارجية والتنقية الداخلية. وتهدف التنقية الخارجية إلى حماية الصفاء والنقاء اللغوي من التأثيرات من اللغات الأخرى. أما التنقية الداخلية فيقصد بها الحفاظ على البنية اللغوية من الانحراف"[1]. مثال هذا المشهد اللّغويّ في (البيرو) حيث أُزيحت اللّهجة الدّارجة عن طريق وضع صيغة شبه معياريّة مبنيّة على لغة المدرسة هي وسيلة التّخاطُب، وكلّما اتّسعت فئة متعلّمي هذه الصّيغة زاد عدد المتحدِّثين بها، فتموت اللهجة الدارجة بصورة نهائيّة[2]. وما قام به مجمع اللّغة الفرنسيّة من وضع معاجم ومصطلحات؛ للحفاظ على سلامة اللّغة الفرنسية، وتنقيتها من الشّوائب، وتعميم تلك المعاجم والمصطلحات على المدارس والجامعات، وتطوير الألفاظ وتوليدها، في سبيل الحفاظ على اللّغة الفرنسيّة[3].

---

[1] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية، ص177.

[2] ينظر: الفهري، عبد القادر الفاسي، "السياسة اللّغوية في البلاد العربية"، ط1، الكتاب الجديد، بيروت، 2013م. ص 22. ، وينظر: برهومة، عيسى، "قوانين حماية اللغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التّطبيق"، ص 12.

[3] ينظر: Nahir, Moshe. (1977). "The Five Aspects of Language Planning" Language Problems and Language Planning. Vol. I., No. 2, pp. 107- 124.، نقلًا عن: الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللغة العربية"، الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني- الأردن، 2009م: ص88- 89. وينظر: برهومة، عيسى، "قوانين حماية اللغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التّطبيق"، ص 12.

(2) إحياء اللّغات الميّتة أو المهجورة Language Revival.

ويكون الإحياء بتوجيه الجهود الجماعية نحو لغة ميتة أو مهجورة بغرض استعمالها لغة مكتوبة أو محكية أو هما معا، كما حصل للّغة العبرية الّتي كانت مهجورة [1]، وكانت مُهمَّة إحيائها توسيع مجالات استعماله؛ لأداء الأغراض اليوميّة والحياة العامّة بُغْيَة التّوحيد بين المستوطنين، ومن هنا أُنْشِئ نظام تعليميّ يستخدم اللّغة العبريّة وسيلة للتّعليم الأساسيّ بدءا من رياض الأطفال [2].

(3) الإصلاح اللّغوي Language Reform.

وهو المحور الأساسيّ للتّخطيط اللّغويّ الّذي يهدف إلى إيجاد حلول للمشكلات اللّغويّة، مثل: إصلاح نظام الإملاء والكتابة الّذي قامت به مجامع اللّغة العربيّة في البلدان العربيّة[3]. نحو: تخليص اللّغة التّركية من الكتابة بالحروف العربية إلى الكتابة بالحروف اللّاتينية، وكان هذا بقرار من مصطفى كمال أتاتورك؛ ذلك أنَّ اللّغة التّركية قبل قرار أتاتورك كانت تُكْتَب بالحروف العربية، ثمّ أُنشئ مجمعٌ لغويّ يسعى إلى تنقية اللّغة التّركية من العربية والفارسية[4].

(4) التّقييس اللّغويّ Language Standardization.

---

[1] ينظر: Nahir, Moshe. (1977). "The Five Aspects of Language Planning" Language Problems and Language Planning. Vol. I., No. 2, pp. 107- 124. نقلًا عن: الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللغة العربية"، الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني- الأردن، 2009م: ص88- 89.

[2] ينظر: كوبر، روبرت، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، ترجمة: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سِرت، 2006م، ص 34 – 35.

[3] ينظر: Nahir, Moshe. (1977). "The Five Aspects of Language Planning" Language Problems and Language Planning. Vol. I., No. 2, pp. 107- 124. نقلًا عن: عبد الحق، فواز، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللغة العربية"، الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني- الأردن، 2009م: ص88- 89.

[4] ينظر المرجع السابق.

ويكون التقييس باختيار لغة رسمية واحدة للدّولة من مجموعة لغات مستعمَلة، كما حصل للّغةَ السّواحلية [1]. ولتحقيق هذا الهدف أُنْشِئَتْ جمعيّة لغويّة عامّة، من أجل اختيار لهجة شائعة تتبوّأ مكانة مقبولة في نفوس مستعمليها لتصبح لغة المدرسة، وقد تكلّل سعيهم هذا بالإنجاز بتأليف المعاجم وتأطير القواعد السّواحليّة شرق إفريقيّا[2].

(5) **تحديث المفردات وتطويرها Lexical Modernization** [3]

(6) **إحلال اللّغات القومية محلَّ اللّغات الأجنبية في التّعليم**، كما حصل في تعريب العلوم في سوريا[4].

(7) **نشر اللّغة القومية ودعم تعليمها في أرجاء العالم**[5]؛ مثل الجهود التي تقوم به المملكة العربية السعودية في نشر تعلم العربية في مختلف دول العالم غير الناطق بها.

(8) **تعليم اللّغات الأجنبية في المدارس والمعاهد**[6].

(9) **توحيد المصطلحات (Terminology unification)**، ويقصد به تلك الجهود المبذولة لتوحيد المصطلحات العلمية وتوضيحها وتعريفها. عادة ما يكون توحيد المصطلحات في المجلات العلمية والتقنية لحل إشكالات التواصل الناتجة عن استخدام مصطلحات مختلفة لمفهوم معين. فعلى

---

[1] ينظر: برهومة، عيسى، "قوانين حماية اللغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التّطبيق"،ص14.

[2] الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللغة العربية"، ص88- 89.

[3] ينظر: برهومة، عيسى، "قوانين حماية اللغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التّطبيق"، ص 14.

[4] ينظر: الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللغة العربية"، ص88- 89.

[5] ينظر: القاسمي، علي، تخطيط السياسة اللغوية في الوطن العربي ومكانة المصطلح الموحد. مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب- الرباط، ع23، 1983م، ص47- 48. ، وينظر: بناني، أحمد، "الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها"، مجلة إشكالات في اللغة والأدب – مجلة محكمة، معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي لتامنغست- الجزائر، ع8، ديسمبر 2015م، ص116.

[6] ينظر: القاسمي، علي، تخطيط السياسة اللغوية في الوطن العربي ومكانة المصطلح الموحد: ص47- 48، وينظر: بناني، أحمد، "الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها": ص116.

سبيل المثال قامت الحكومة السويدية بوضع لجنة متخصصة لجمع المصطلحات الطبية وتعريفها وتوحيدها، كما قام المركز السويدي للمصطلحات التقنية بعمل مشابه في مصطلحات التقنية[1].

(10) **تقييس المصطلحات المساعدة (Auxiliary-Code standardization)** ويقصد به الجهود المبذولة لوضع معايير وضوابط لصياغة أو تكييف الرموز والمصطلحات اللغوية المساعدة مثل كيفية كتابة أسماء الأماكن، واللوحات الإرشادية للصم، وترجمة الأسماء، وغيرها. ويكون ذلك لحل إشكالات قائمة أو تلبية لاحتياجات لغوية معينة تفرضها مستجدات مختلفة اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو غيرها. ومن أمثلة ذلك ما قامت به سنغافورا من وضع لجنة لغوية لحصر أسماء الأماكن والأشخاص وتقديم تهجئة معتمدة لها وكتابتها واعتماد ذلك رسمياً[2].

(11) **الاتصال بين لغتين (Interlingual communication):** ويعنى به تلك الجهود المبذولة لتيسير الاتصال بين متحدثي لغتين مختلفتين عن طريق توظيف لغة ثالثة لتكون لغة مشتركة. وقد تكون هذه اللغة الثالثة لغة مصطنعة أو لغة ذات استخدام واسع. وخير مثال لذلك استخدام الإنجليزية كلغة مشتركة للمتحدثين بلغات مختلفة في بعض البيئات[3].

(12) **التبسيط الأسلوبي (Stylistic simplification)** ويقصد الجهود المبذولة لتوضيح الاستخدام المعجمي والتركيبي والأسلوبي للغة في مجال مهني معين لتيسير التواصل بين أصحاب الاختصاص وغيرهم. فعلى

---

[1] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية، ص178.

[2] ينظر: السابق، ص180.

[3] ينظر: السابق، ص179.

سبيل المثال نجد أن اللغة المستخدمة في القانون أو في الطب أو في غيرهما من التخصصات ليست واضحة لغير المختصين مما يسبب إشكالات في الاتصال في كثير من الأحيان بين المختص وغير المختص. لذلك وضعت بعض الدول أنظمة لصياغة لغة مبسطة ليتم التواصل بها مع غير المختصين. على سبيل المثال أصدرت أنظمة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والدانمرك لكتابة العقود البنكية بلغة مفهومة وسهلة لا تستخدم المصطلحات التخصصية التي تخفى على غير المختص[1].

(13) **صيانة اللغة (Language maintenance)** ويشير إلى الجهود المبذولة لصيانة اللغة الأم والحفاظ عليها لغةً أولى من العوامل الداخلية أو الخارجية التي تمثل خطرًا عليها وقد تتسبب في انحسارها. وقد تكون هذه العوامل المؤثرة في اللغة عوامل سياسية أو اقتصادية أو تربوية أو اجتماعية. وعادة ما تؤدي هذه العوامل إلى تراجع مكانة اللغة كوسيلة للتواصل في المجتمع حاملة لثقافته ورمزاً لهويته الوطنية. وتكون الصيانة اللغوية للغات الأقليات كما تكون مع اللغات واسعة الانتشار أيضاً. ومن أمثلة هذا النوع من التخطيط اللغوي ما قامت به السلطات في مقاطعة كوباك الكندية حيث يتحدث الناس الفرنسية والإنجليزية. إلا أن المهتمين لاحظوا أن الفرنسية تشهد تحدياً كبيراً من الإنجليزية مما يهدد واقع اللغة الفرنسية وثقافتها مما جعل المخططون اللغويون يجبرون السلطات على

[1] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية، ص179.

وضع الفرنسية لغةً رسميةً للإقليم. وقد نجح هذا القرار في الحفاظ على الفرنسية وإبقائها اللغة الأولى في هذا الإقليم[1].

في ضوء العرض السّالف لبعض مجالات التّخطيط اللّغوي والأمثلة عليها، تظهر أهمية الدّور الّذي تقوم به المؤسّسات والمجامع اللّغوية في التّخطيط للمستقبل اللّغويّ، إلَّا أنَّ تلك المجتمعات لن تُحدِث تغييرًا كبيرًا في هذا الجانب ما لم تجد استجابةً من الهيئات الدّولية ذاتِ السّيادة والسّلطة، حتّى تضمن لها تنفيذ تلك الخطط.

[1] ينظر: المحمود، محمود، البغدادي، زكي أبو النظر، تخطيط المتن اللغوي في اللغة التركية، ص177.

خامسا: الخِطاب التّعليميّ

(1) الخطاب

إن مصطلح الخطاب عند العلماء المتخصصين لا ينتمي إلى علمٍ معيَّن، وإنَّما تتنازعه علومٌ ومعارفُ مختلفة؛ كالسياسة، واللّغة، والفلسفة، وعلم الاجتماع، وغيرها. ولكن هناك تصوّرات مختلفة وجهود بارزة – عند العلماء الغربيّين – لتحديد مفهوم هذا المصطلح منها:

أ–تصوّر هاريس (Harris) [1]،أنَّ الخطاب رسالةٌ طويلة أو كلامٌ طويل أو هو سلسلة من الجمل المتتالية، وهو بهذا يريد نقل الدّراسات اللّسانية من حيِّز الجملةِ ذات الطُّول المحدود إلى دراسة الخطاب ضمن ما سمَّاه "تحليل الخطاب"، ويشمل الخطاب الشّفهي والخطاب المكتوب[2].

ب – تصوّر ياكبسون(Jakobson)[3]، أن الخِطاب هو البُعدَ التواصلي للُّغة، وذهب إلى أنَّ العملية التّواصلية تتكوّن من ستة عناصر تُمثِّل أركانَ الخِطاب، وهذه الأركان هي: المُرسِل، والمُستقبِل، والرّسالة، والمقام أو السّياق الّذي تكون فيه الرّسالة أو الخطاب، والاتّصال الّذي تُنشئه، والنّظام اللّغوي الّذي تظهر فيه[4].

ج – تصوّر الباحث الفرنسي "بنفنست(Benvenist)، فقد قدّم تعريفًا آخر للخطاب لا يقف به عند حدّ الملفوظات، فالتّلفّظ هو الفعل الحيوي في إنتاج نصّ ما، وهو

---

(1) ينظر: بافو وسرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، ترجمة محمد الراضي، د.ط، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، د.ت، ص260. وينظر: عبابنة، يحيى. الأسس الفلسفية لتحليل الخطاب. الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني– الأردن، 1435هـ – 2013م، ص174.

(2) ينظر: العمري، بسام مصطفى: "الخطاب العلميّ العربيّ في الجامعات"، (ع٢٧، ج٣، ٢٠٠٣م).ص٣٩ – ٤٠.

(3)ينظر: ياكبسون، رومان، "قضايا الشّعريّة"، تحقيق: محمّد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدّار البيضاء، ط1: 1988م، ص17، وينظر: العبد، محمد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م، ص126.

(4)إستيتية، سمير. الخطاب في الدراسات اللسانية الحديثة. الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللّغة العربية الأردني– الأردن، 1435هـ – 2013م، ص110.

مقابل للملفوظ بوصفه الموضوع اللّغوي المنجز، ويرى فيه أنّ الجملة أصغر وحدة في الخطاب، وهي تتضمّن علامات وليس علامة واحدة[1]، وهنا يجدر أن نذكر أن الجملة هي وحدة النحو المعياري، والتعبير هو وحدة النحو الوظيفي.

ومهما يكن من أمر فإنه من الصّعب تحديد معنى دقيقٍ بيّنٍ للخطاب[2]؛ ذلك لتعدّد المجالات العلميّة الّتي تدرس هذا الموضوع واختلافها، كما وضّح ذلك عبابنة[3]، وأكّده الزّعبي وأضاف أنّ مصطلح الخِطاب كونه عابرًا للثّقافات المختلفة واللّغات المتعدّدة، شأنُه شأنُ معظم المصطلحات الحديثة؛ ممَّا جعل تحديدَ مفهومٍ محدَّدٍ له أمرًا صعبًا[4].

(1) عصفور، جابر ، "آفاق العصر"، دار المدى للثّقافة والنّشر، دمشق، 1997م، ص 47.

(2) ينظر: إستيتية، سمير. الخطاب في الدراسات اللسانية الحديثة. الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللّغة العربية الأردني– الأردن، 1435هـ – 2013م، ص110.

(3) ينظر: عبابنة، يحيى. الأسس الفلسفية لتحليل الخطاب. الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني– الأردن، 1435هـ – 2013م، ص173.

(4) ينظر: الزعبي، زياد. مصطلح الخطاب وتجلياته في الدراسات الحديثة. الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني– الأردن، 1435هـ – 2013م، ص92.

(2) الخطاب التعليمي

إن الخطاب التّعليميّ يقوم على إعادة تقديم المادّة العلمية بأساليبَ مبسَّطة لتيسير فهمها، مع مراعاة مستوى الدارسين وأعمارهم وجنسياتهم [1] مع الاحتفاظ بأبعادها الثقافية والاجتماعية والقيمية.

فالتخطيط اللغوي للخطاب التعليمي يشير إلى بيان جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات والأفراد في تقديم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك بوضع خطط علمية مدروسة تنفذ القوانين والتشريعات التي وُضِعَت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتشمل: الدارس والمدرس والكتاب المقرر، والمفترض أن تتضمن في مجملها قدرة الدولة على تخطيط المحتوى وتخطيط المتن وما يرتبط بهما من تنظيم المادّة العلمية وتأطيرها وتيسيرها؛ لتناسب الدارسين وتسهم في إيصال الرسالة اللغوية للدولة المعينة بطرق ميسرة وأساليبَ مبسَّطة.

(1)بو عياد، نوارة. دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية. مجلة إنسانيات، مجلة محكمة، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية– الجزائر، العدد: 14 – 15، 2001م، ص127– 155. journals.openedition.org/insaniyat/9670

سادسا: "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" وتحرير المصطلح

أحصى مؤلفو كتاب "معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"(1)المصطلحات التي تستخدم في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي تصدرتها عناوين الكتب والمواقع التعليمية، فكانت ثمانية مصطلحات، هي:

1. تعليم اللغة العربية للأجانب.
2. تعليم اللغة العربية للأعاجم.
3. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
4. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
5. تعليم اللغة العربية لغير أبنائها.
6. تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.
7. تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.
8. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

فها نحن أولاء أمام تعدد للمصطلحات والتعبيرات المستعملة في مجال تعليم اللغة العربية، مما يسبب إرباكا للمتلقي، ويحق لنا هنا أن نقف أمام هذا التعدد متسائلين: هل نحن نقدم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو للناطقين بلغات أخرى، أو لغير الناطقين بها، أو لغير أبنائها، أو للأجانب، أو للأعاجم، أو بوصفها لغة ثانية، أو بوصفها لغة أجنبية؟

([1]) الحديبي، علي عبد المحسن . وقاسم، محمد جابر. والحجوري، صالح عياد. وشيخ، أحمد محمد، "معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، الطبعة الأولى، 2017م، ص15.

يرى الحديبي(1) وآخرون أن استعمال "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" هو الأولى والأقرب لطبيعة تعليم اللغة العربية؛ مبينا أنه على الرغم من وجود اتفاق في المضمون العام لدلالة هذه المصطلحات لدرجة أن هناك من يستخدمها جميعا للدلالة على معنى واحد، غير أن بينها فروقا دقيقة.

فيقصد بتعليم اللغة الأجنبية: فهم الأنظمة اللغوية والمعاني الثقافية للغة أخرى غير اللغة الأصلية للمتعلم واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

أما اللغة العربية بوصفها لغة ثانية فيقصد بها: اللغة العربية التي يتعلمها الناطقون بلغات غير عربية سواء أكانوا ينتمون سياسيا إلى دول عربية، أم غير عربية.

والفرق بين تعلم لغة ثانية، وتعلم لغة أجنبية يظهر في مكان تعلم هذه اللغة وفي الوظائف الاجتماعية والاتصالية التي تؤديها اللغة في هذا المكان، فاللغة الثانية لها وظائف اجتماعية واتصالية داخل المجتمع الذي يتعلم فيه الدارس هذه اللغة، وعلى عكس ذلك فإن اللغة الأجنبية لا تؤدي أدوارا اجتماعية أو اتصالية ملحة بداخل المجتمع الذي يتعلم فيه الفرد هذه اللغة، حيث إن الدارسين يتعلمون اللغة لكي يستخدموها في عملية الاتصال في مكان آخر.

وقد تناول رشدي طعيمه الفرق بين هذه المصطلحات بشيء من النقد والتحليل في عدد من كتاباته، وقد أشار إلى أنه من الأفضل استخدام مصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) على غيره من المصطلحات[2] .

([1]) الحديبي، علي عبد المحسن . وقاسم، محمد جابر. والحجوري، صالح عياد. وشيخ، أحمد محمد، "معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، الطبعة الأولى، 2017م، ص15.

وأرى أن تعدد المصطلح يرجع إلى زاويتي نظر: زاوية اللغة نفسها أجنبية أو بوصفها لغة ثانية، وزاوية المتلقي كونه أجنبيا أو أعجميا بأخذ صفته.

وأنا أميل إلى استعمال مصطلح "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" الذي يعني جميع الإجراءات المتبعة لتمكين الأشخاص الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية من المكونات اللغوية والتواصلية والثقافية وفهمها وتخزينها؛ وذلك بالالتحاق بأحد البرامج المقدمة سواء داخل البلدان العربية أم خارجها لتعلم اللغة العربية.

القسم الأول: الدراسة النظرية

الباب الأول: تخطيط المحتوى والنظام التواصلي

- الفصل الأول: تخطيط المحتوى
- الفصل الثاني: تخطيط النظام اللغوي
- الفصل الثالث: تخطيط العملية التواصلية

الباب الثاني: الجهود المبذولة في التخطيط اللغوي

- الفصل الأول: جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات
- الفصل الثاني: جهود الأفراد

الباب الأول: تخطيط المحتوى والنظام التواصلي

الفصل الأوّل: تخطيط المحتوى

وفيه ثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل: تخطيط المحتوى المعرفيّ

المبحث الثّاني: تخطيط المحتوى المهاريّ

المبحث الثّالث: تخطيط التّدريبات اللّغويّة

الفصل الأوّل: تخطيط المحتوى

تمهيد:

يتناول هذا الفصل تخطيط المحتوى في ثلاثة مباحث: يعالج المبحث الأول المحتوى المعرفي، بينما يعالج المبحث الثاني المحتوى المهاري، أما المبحث الثالث فيعالج محتوى التدريبات اللغوية.

المبحث الأوّل: تخطيط المحتوى المعرفيّ

أولا: المحتوى المعرفي: مفاهيم وتعريفات

يحسن بداية الإشارة إلى مفهوم المحتوى المعرفي عند العلماء؛ ليكون منطلقًا للدخول إلى تخطيطه في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

يعدّ المحتوى عنصرًا مهمًّا ضمن العناصر الّتي تتشكّل منها منظومة المنهج المعرفيّ للكتب التعليمية، حيث إنّه المصدر الأساس للمعارف والمعلومات الّتي تُقدّم للدّارسين؛ لارتباطها بالأهداف وطرائق التّدريس والاكتساب المعرفيّ، والأنشطة وعمليات التّقويم[1].

وقد أورد العلماء تعريفات للمحتوى، منها:

- أنه "مجموعة الحقائق والمعايير والقيم[...] والمعارف والمهارات والخبرات"[2].
- وأنّه: "الحقائق والملاحظات والبيانات والمدركات والمشاعر والأحاسيس والتّصميمات والحلول، الّتي يتمّ استخلاصها أو استنتاجها ممّا فهمه عقل الإنسان، وبناه وأعاد تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتيّة، الّتي مرّ بها

---

[1] ينظر: الهاشمي، عبد الرّحمن ، وعطية، محسن عليّ ، "تحليل مضمون المناهج التعليمية"، الطّبعة الأولى، الأردن– عمان، دار صفاء للنّشر والتّوزيع 1432هـ – 2011م، ص 84 – 85.

[2] مدكور، عليّ أحمد، "مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها"، الطبعة الأولى، الأردن– عمان، دار الفكر العربي، 1421هـ – 2001م، ص205.

وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات"[1].

ومما سبق نجد أن التعريفات السابقة تتفق في أن مصطلح المحتوى أو المحتوى التعليمي لا بد أن يتضمن وجود معارف ومهارات وحقائق ومعلومات وقيم، وقد أشار هايمان(Hyman)[2] إلى أن المحتوى لا بد أن يشمل ما يأتي:

- المعارف: وتتضمن الحقائق والتّفسيرات والمبادئ والتّعريفات.
- المهارات والعمليات: وتتضمن القراءة والكتابة، والحساب، والتّفكير النّاقد، واتّخاذ القرارات، وغير ذلك.
- القيم: نحو تحديد الخير والشّرّ، الصّواب والخطأ، الجميل والقبيح.

ومن هنا نجد أن المعارف جزء لا يتجزّأ من تكوين المحتوى، فما المعارف إذن؟

- **المعرفة لغة:** هي "إدراك الشّيء بتفكّر وتدّبر لأثره، وهو أخصّ من العلم، ويضادّه الإنكار"[3].
- **وهي** "مجموعة من المستويات أكثرها اتّساعًا هو (المجال) أو الحقل، كالعلوم الإنسانية"[4].

---

[1] سعادة، جودة، وإبراهيم، عبد الله محمّد، "المنهج التعليمي المعاصر"، الطبعة الأولى، الأردن– عمان، دار الفكر العربي، 2004م، ص43. وينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها"، الطّبعة الأولى، السعودية– الرّياض، دار الزّهراء،1429هـ – 2008م، ص197.

[2] ينظر: Hyman, Ronald T. "Approaches in Curriculum", Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1973. وينظر: هوانة، وليد عبد اللّطيف، "المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة"، السّعودية– الرّياض، دار المريخ للنّشر بدون طبعة: 1408هـ – 1988م، ص152.

[3] الأصفهاني، الرّاغب، "المفردات في غريب القرآن"، تحقيق: صفوان عدنان الدّاودي، دار القلم، الدار الشّامية – دمشق، بيروت، الطّبعة الأولى: 1421هـ، ص560.

(4) مرعي، توفيق أحمد ، ومحمّد محمود الحيلة، "المناهج التّربويّة الحديثة"، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، 2000م، ص45، وينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها"، ص196.

- وهي عند ديو(Dewey) "زيادة في تثبيت وتعميق المعنى الّذي يكتسبه الفرد نتيجة تفاعله مع المحتوى"[1].

واعتمادًا على ما سلف ندرك أنّ دائرة المحتوى أكثر اتّساعًا من المعرفة؛ ذلك أن المحتوى يقوم في إطار المناهج على الأهداف المرجوّة منه، والأنشطة المستخدمة في تعلّمه، وطرق التّقويم، والتّقويم، والمتابعة، والتّغذية الرّاجعة، أمّا المعرفة فتأتي تحت مظلة المحتوى[2].

وعليه فالمحتوى المعرفيّ هو تحويل مجالات المعرفة المختلفة إلى محتوى تعليميّ، أي: يمكن تحويل المعرفة الإنسانية المنظّمة المتراكمة، وجعلها في متناول الدارسين عن طريق المحتوى التّعليميّ الّذي يكون فيه عُنْصُرَا الاختيار والانتقاء من المعرفة الضّروريّة التي تحقق الأهداف التّربويّة.

ويرادف مصطلح "المحتوى" مصطلح "المضمون" الّذي يُحقّق الأهداف التّربوية. ويقصد بالمضمون هنا: المعارف (الحقائق – المفاهيم – المبادئ – القوانين – النّظريات – المبادئ...)، والمهارات: (الملاحظة، والتّصنيف، والقياس، والاتّصال، والاستنتاج، والتّفكير، والنّاقد، واتّخاذ القرار)، والجانب التّربوي (الوجداني): (القيم، المعتقدات، والاتجاهات، والميول...)[3].

---

(1) Dewey John. Democracy and Education. New York: The Macmillan Co., 1916. & Richmond, W. Kenneth. The School Curriculum. London Methuen & Co., 1971. ، وهوانة، وليد عبد اللّطيف، "المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة"، ص 153.

(2) ينظر مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها"، ص198

(3) ينظر: http://www.educationaden.50webs.com/content.htm

ثانيا: أهمية المحتوى:

يسهم المحتوى الجيد في تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة، وذلك بـ:

- ترسيخ السّلوك السّليم لدى الدارسين في القول والعمل.
- تنمية الدارسين تنمية متكاملة متوازنة عقليًّا وانفعاليًّا وجسميًّا واجتماعيًّا واعتقاديًّا.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين الدارسين؛ وذلك بالسّعي لاختبار قدراتهم العقلية الاستيعابيّة لمعرفة ما يتميّز به كلّ واحد منهم.
- توجيه قدرات الدارسين وميولهم واتّجاهاتهم وعاداتهم توجيهًا سليمًا يساعد في تنمية مهاراتهم المكتسبة المختلفة، ويسهم في تلبية احتياجاتهم الحياتية المتنوّعة.
- مساعد الدارسين على اكتساب مهارات التّعلّم الذّاتي، والتّعلّم المتواصل عن طريق التّفكير المنطقي المستمرّ في حلّ المشاكل التّعليّمية والكونية... إلخ.
- تدريب الدارسين على الرّوح القيادية والتّعاونيّة، وإعدادهم للالتزام بالجماعة.
- إعداد الدارسين لمواصلة دراستهم في مستوياتها المختلفة؛ لإثراء حصيلتهم العلميّة في جميع جوانبها.
- مساعدة الدارسين على الاطّلاع – بقدر مناسب – على ثقافات المجتمعات البشريّة الأخرى من ناحية إنجازات التّقدّم الحضاريّ فيها، بُغْيَة استثمار تلك الإنجازات الرّاقيّة في تقدّم حضارة الأمّة الإسلامية عامّة[1].

ولذا نلحظ أن كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحرص في الأعم على تضمين المحتوى معارف ثقافية تتضمن ثقافة البلد الذي ينتمي إليه الكتاب المؤلَّف، بالتعريف بالأماكن أو بالعادات أو بالتقاليد.

[1] ينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها"، ص 198 – 200.

ولتحقيق هذه الأهمية القصوى ينبغي لواضع المنهج ومؤلّف الكتب التعليمية أن يراعي في المحتوى المعرفيّ ما يأتي:

- الأبعاد الإدراكيّة والمعرفيّة.
- الأبعاد الأدائية والعلميّة التّطبيقيّة.
- الأبعاد الاجتماعيّة المتّصلة بالمجتمع وحاجاته وثقافته، وقيمه وعاداته وتقاليده.
- الأبعاد النّفسيّة الّتي تتّصل بالدارس وطرائق التّعليم والتّعلم[1].

ومثل هذه الأبعاد لا تكاد تخلو منها سلسلة من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[2]، غير أن وَضْعَ المحتوى المعرفي يحتاج إلى فضل تأمل؛ نظرًا لأهمية التعبير والكلمة في غرس القيم وتوجيه السلوك.

فهناك كلمات وتعبيرات في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية تحتاج إلى مراجعة؛ خاصة أن بعضها يذكي العصبية والطائفية، وربما يُنَفِّر دارس العربية من الناطقين بغيرها، ويبعده عن تعلم العربية، مع أنها مستعملة في البيئة العربية إلا أنها لا تناسب الدارس من البيئة الغربية، كذلك نطق الكلمات والتعبيرات بأصواتها قد يوحي إلى ظلال معنى أو يقود إلى معنى آخر غير مقصود[3].

---

(1) ينظر: الهاشمي، عبد الرّحمن ، وعطية، محسن عليّ، "تحليل مضمون المناهج التعليمية"، ص 85 – 86.

(2) ينظر: الفوزان، عبد الرحمن، "العربية بين يديك"، الكتاب الأول، ص20، 45، 75...إلخ.

(3) ومن أمثلة ذلك أنني كنت أدرس أعضاء هيئة تدريس أمريكيين وبريطانيين في جامعة الفيصل في الرياض في المملكة العربية السعودية عام 2016م، وكان درسي عن (الاتجاهات الأربعة) فاستخدمت تعبير(الجهات) فوجدت ابتعادا واستغرابا واستهجانا؛ ذلك أن نطق التاء اختلط بالدال(الجهاد). فذكرت لهم المقابل الإنجليزي الاتجاهات الأربعة(The Four Directions).

ثالثا: معايير اختيار المحتوى المعرفيّ:

يقترح العلماء مجموعة من المعايير يرونها ضرورية لاختيار المحتوى المعرفيّ للكتاب المؤلف، ومنها:

- **الصّدق:** بأن يكون ثمة علاقة وثيقة بين المحتوى والأهداف المتوخّى تحقيقها، أو أن يكشف المحتوى روح البحث وطرائقه في المحيط المعرفيّ الّذي ينتسب إليه، ويقوم تركيبه على الصّدق(1).
- **الأهمية:** يُقْصَد بأهمية المحتوى دلالته ومكانته بالنّسبة للمجال المعرفيّ، إذا كان أساسيًّا بالنّسبة لميدان المعرفة الّذي يوضع له المحتوى، وهل ما يحتويه من معلومات ومفاهيم له تطبيقات واسعة في هذا المجال؟ وهل يعين في حلّ المشكلات...؟ (2).
- **التّوازن بين الشّمول والعمق في تقديم المحتوى:** بحيث يشمل المحتوى التّعليمي الأساسيات الّتي يقوم عليها العلم، من أفكار ومفاهيم وقضايا وطرق تفكير، وأن تُنَظّم وتُجْمَع تلك الأساسيات في مجموعات؛ كيلا تشتت الدّارس فالتّفاصيل الفرعيّة الكثيرة قد تؤدي إلى تشتت الدارس(3).
- **تلبية احتياجات الدارسين، ومراعاة ميولهم واهتماماتهم ومشكلاتهم:** ذلك لأنّها أحد المعايير الّتي يُختار المحتوى على أساسها، فينبغي أن يكون

---

(1) ينظر: همام، عبد الحفيظ محمود "المناهج الدّراسيّة بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل"، ط1: 2014م، القاهرة، عالم الكتب، ص 94 – 95. ومسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 208.

(2) ينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 209.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 210. وهندي، صالح ذياب، وعليان، هشام عامر وآخرون، "تخطيط المنهج وتطويره"، ط1: 1409هـ – 1989م، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ص 210.

المحتوى مناسبًا لمستوى الدارسين وقدراتهم العقليّة والجسميّة طبقًا لمرحلة النّموّ التّي يمرّون بها، حتّى يساعدهم في تحقيق ذواتهم الفطريّة[1].

- **القابلية للتّعلّم:** ويعني بها تكيّف المحتوى ليتناغم مع قدرات أعمار الدّارسين التّحصيليّة والإدراكية، فيُسهِّل تفاعلهم معه[2].
- **الملاءمة والتّوافق مع واقع الطّلاب الثّقافي والاجتماعي:** يلزم أن تكون المعارف المنتقاة تتوافق مع واقع حياة الدارسين؛ لتساعدهم على فهم الظواهر الّتي تحدث حولهم، وإيجاد حلّ للمشاكل الّتي يمكن أن تنشأ من تلك الظواهر ومواجهتها[3].
- **مراعاة التّمييز لمقابلة الفروق الفرديّة:** يجب أن تراعي خبرات المنهج مبدأ الفروق الفردية بين الدّارسين المستهدفين بها، حتّى تتناسب مع تشعّب مستوياتهم سواء أكانوا من المتفوّقين أم من العاديّين أم من متدني التحصيل[4].
- **الفائدة والمنفعة:** تختار من المادة أو المجال المعرفي ما هو أكثر فائدة للدّارس في حلّ مشكلاته خاصة أو تسهم في حلّها[5].

---

(1) ينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 208. وهندي، صالح ذياب، وعليان، هشام عامر وآخرون، "تخطيط المنهج وتطويره"، ط1: 1409هـ – 1989م، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ص 210.

(2)همام، عبد الحفيظ محمود "المناهج الدّراسيّة بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل"، ط1: 2014م، القاهرة، عالم الكتب، ص 96.

(3) ينظر: الوكيل، حلمي أحمد ، المفتي، محمّد أمين، "أسس بناء المناهج وتنظيمها"، الطبعة: 1987م، ص 172 – 173.

(4) ينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 211.

(5) ينظر: همام، عبد الحفيظ محمود "المناهج الدّراسيّة بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل"، ط1: 2014م، القاهرة، عالم الكتب، ص96. وينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها ، ص 212 – 217.

رابعا: أساليب اختيار المحتوى المعرفيّ:

إن اختيار المحتوى المعرفيّ للمنهج التّعليمي يظهر في وضع المحتوى وضعا يحقّق أهداف المنهج، ويكون في ضوء طرائق وأساليب ذكرها العلماء، منها ما يأتي:

- **أهداف المنهج:** وهو أن يعتمد المحتوى على الأهداف المراد الوصول إليها، بحيث تكون وظيفته الأساسية هي تحقيق الغايات والأهداف التّربويّة، فينتقي واضع المنهج المحتوى الملائم الّذي يستطيع أن يوصلنا إلى تحقيق تلك الأغراض المنشودة منه(1).
- **الترتيب السيكولوجيّ:** وهو ما يرتبط بتحديد حاجات الدّارسين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات الّتي يحتاجون إليها في حياتهم وأفعالهم، فيقوم واضع المنهج التّعليميّ باختيار المحتوى حسب ما يلبّي احتياجات هؤلاء الدّارسين الفعليّة والضّروريّة، وما يمكّنهم من مواكبة مشكلاتهم التّعليميّة، وإيجاد أنسب الحلول لها(2).
- **الترتيب المنطقيّ:** هو أن يُعْتنى عند إيراد المعلومات وتضمينها محتوى السلاسل والكتب أن تكون مرتبة ترتيبا منطقيا. تُراعي منطقية الطرح وتتابعها وتسلسلها(3).
- **تقرير الخبراء:** تتمثّل هذه الطّريقة – في اختيار المحتوى المعرفيّ للمنهج – في ما قرّره الخبراء في كلّ تخصّص من تخصّصات العلم والمعرفة، بحيث يعتمدون على خبراتهم الطّويلة في مجال التّخصّص والممارسة التّعليميّة والتّربويّة في اختيار ما يناسب محتوى المنهج المعرفيّ – من موضوعات

(1) ينظر: الأسمري، عليّ بن محسن، "المحتوى: معايير، اختياره، تنظيماته، مكوّناته"، السعودية، جامعة الملك سعود، 1438/1437هـ، ص 2.

(2) ينظر: مدكور، عليّ أحمد ، "مناهج التّربية أسسها وتطبيقها"، ص 206.

(3) ينظر: السابق، ص 207.

وعناصر – للدّراسين في جميع مراحل تعليمهم المختلفة[1].وممّا يُعَاب هنا هو أنّ المعلومات والموضوعات المختارة لمحتوى المنهج قد تكون بعيدة عن حاجات الدارسين واتّجاهاتهم ورغباتهم، فلا تلبّي توجّهات المجتمع ومشاكل حياتهم الشّديدة، كونها تعكس التّقدير الذّاتي للخبير فقط[2].

- **المسح:** ويتمثّل بحصر توجّهات الدارسين وميولهم وتحديدها وتحليلها؛ للوصول إلى محتوى مناسب[3].

خامسا: خطوات اختيار المحتوى المعرفيّ:

إنّ اختيار المحتوى يمرّ بثلاث خطواتٍ رتّبها العلماء:

- اختيار الموضوعات الرّئيسة.
- اختيار الأفكار الأساسيّة الّتي تشملها الموضوعات.
- اختيار المادّة المرتبطة بالأفكار الرّئيسة[4].

سادسا: تنظيم المحتوى المعرفيّ:

لتنظيم المحتوى المعرفيّ للكتاب التعليمي والأسلوب الّذي يقدّم به للدّارسين أهمية كبيرة في علمية التعلم والتّعليم وتحقيق أهدافها[5]، ويراد بتنظيم المحتوى ترتيبه وترتيب أجزائه وفق نسق معيّن مع مراعاة ربط تلك الأجزاء طوليًّا وأفقيًّا بالموضوعات والخبرات الأخرى ذات العلاقة وبما يحقّق الأهداف التّعليمية[6].

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص 207.

(2) ينظر: الياسري، متمم جمال غني مهدي، "محتوى المنهج، الكتاب التعليمي، الأنشطة التّعليميّة"، على شبكة جامعة بابل، موقع كلية الآداب، 2017/11/02. art.uobabylon.edu.iq/lecture.aspx?fid=8&lcid=68068

(3) ينظر: ينظر: جوهر، نصر الدّين إدريس، "محتوى تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: معايير، اختيار وتنظيم"، مقالة منشورة في موقع: لسان عربيّ. ومسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، "، ص219.

(4) ينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها"، ص 221 – 222.

(5)ينظر: الهاشمي، عبد الرّحمن ، وعطية، محسن عليّ، "تحليل مضمون المناهج الدراسية"، ص 91.

(6) ينظر: الأسمري، عليّ بن محسن، "المحتوى: معايير، اختياره، تنظيماته، مكوّناته"، ص4.

سابعا: مداخل تنظيم المحتوى وأشكاله:

إنّ تنظيم محتوى كلّ منهج دراسيّ وتأليفيّ يحتاج إلى مداخل مساعدة، منها[1]:

- المدخل المنطقي: وهو يعتمد على منطق المادّة الدّراسية في ترتيب المعلومات.
- مدخل ميول الدّارسين ومطالبهم وحاجات مجتمعهم: وهو مدخل يقوم على الميول الحقيقية والإيجابية والمشتركة للمتعلّمين، بحيث يستخدم الخبرات المباشرة لتتكامل المعلومات، فيصبح لها دلالةً ومعنًى لدى الدارس.
- المدخل المفهوميّ: حيث يكون فيه تجميع الجزئيات المعرفيّة حول الكليّات.
- المدخل البيئيّ: وهو الذّي يجمع المواد الدّراسيّة حول مفاهيم بيئية أو مشكلات بيئة، فيربط المنهج بالبيئة.

وقد أصبحت الاستفادة متبادلة بين كتب تعليم اللغة العربية المقدمة للناطقين بها والناطقين بغيرها، وتضمنت وثيقة اللغة العربية للناطقين بها المداخل التي وردت في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نحو ما ورد في هذه الوثيقة:

"تتعدد مداخل تدريس اللغة العربية في الاتجاهات الحديثة، واختارت الوثيقة خمسة مداخل لتعليم اللغة العربية وتعلمها؛ نظرًا لوفرة أدبياتها، وكونها الأنسب لتعليم اللغة العربية، وكونها محط أنظار الباحثين في السنوات الأخيرة، وهي :

(1) المدخل الضمني :

ويكون بتعليم قواعد اللغة العربية ونظم تراكيبها ودلالاتها الوظيفية للمتعلمين، دون إشعار بذلك، باستخدام الأنماط والأساليب اللغوية ونماذج المحاكاة، وتوظيف تلك القواعد في نصوص مختلفة ليكتسبها المتعلم ويمارسها من غير التعرض

(1) ينظر: مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها"، ص 232 – 233.

لمفهوماتها وتعريفاتها الاصطلاحية، وذلك يتضح جليًّا في تعليم الصفوف الأولية على وجه الخصوص حول بعض الأنماط والأساليب اللغوية.

(2) المدخل الوظيفي :

ويعني استخدام اللغة في مختلف المواقف الحياتية، وفي شتى الظروف، ما يحتم توظيف مهاراتها وقواعدها وأنظمتها وتراكيبها في نصوص متنوعة، تهيئ الفرص أمام المتعلم لتوظيفها في سياق تواصلي وتداولي، من غير استدعاء لتلك القواعد، أو التوقف أمام المصطلحات والمفاهيم.

(3) المدخل التكاملي :

تعتمد الوثيقة المدخل التكاملي بين مهارات اللغة وعناصرها منطلقًا أساسيًا في بناء مناهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مستندة في ذلك إلى مسوغات منطقيَّة منها:

- أن فروع اللغة ما هي إلا اللغة نفسها، وحين يعلم الفرع اللغوي متصلاً بالآخر، أو باللغة ككل، تتضح وظائفه بشكل كامل.
- أن قواعد النحو والصرف والخط والإملاء حين تدرس في موقف لغوي طبيعي، تؤدي إلى سرعة التعلم ، وإلى إدراك المتعلم لوظيفتها.
- أن اللغة في طبيعتها متكاملة، لذا يجب أن تقدم في مواقف التدريس كُلًّا متكاملا لا أجزاءً، ويؤيد هذا الاتجاه واقع استخدام اللغة الذي يشير إلى أنها من النشاطات التي يقوم بها الأفراد في مواقف الحياة الحقيقية بصورة سريعة متكاملة مترابطة.
- أن في تعليم اللغة وفق هذا المدخل ضمانًا للربط الوثيق بين ألوان الدراسات اللغوية ، ما ينعكس أثره على أداء المتعلم ، وثقافته ،وتشكيل وعيه اللغوي، فضلاً عن أنّ المتعلم يتعايش مع النص وقتًا أطول يمكّنه من الاتصال

بمعانيه، والاندماج به، ومن ثمّ الذوبان فيه واستدخاله للقيم والسلوكات التي تشع فيه .

- أن إلغاء الفواصل المصطنعة بين فروع اللغة أمر مطلوب، وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها، فحقائق المادة المفككة المتناثرة لا تبقى في الذهن ولا تثبت ، ومن ثم لا يمكن تذكرها بقصد استعمالها في مواقف جديدة.

(4) المدخل الاتصالي:

يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، وأنها كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده، وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويقويها، وبالتالي فهو على صلة وثيقة بالمدخل الوظيفي، إلا أن التركيز على هذا المنحى يستوجب اهتمامًا رفيع المستوى باللغة في المواد الأخرى، وأن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التعامل المدرسي والاجتماعي، وبذا تحقق اجتماعية اللغة في توظيفها أثناء التعاملات اليومية.

(5) المدخل الدرامي :

يعد المدخل التمثيلي ترجمة صادقة للفلسفة التي ترى أن نشاط المتعلم يعد جوهر العملية التربوية، وهو من المداخل التي تساعد على إثراء([1]) وتعميق عملية التعلم لكل الأعمار ولجميع الصفوف؛ نظرًا لارتباطه بالخبرة المباشرة ، الناتجة عن نشاط وفاعلية المتعلم ، كما أنه لا يركز على العمليات العقلية فقط ، إنما يضع في حسبانه الحاجات النفسية للمتعلم، مراعيًا خصائص النمو العمرية".

[1]() **هكذا ورد في الوثيقة.**

المبحث الثّاني: تخطيط المحتوى المهاري (المهارات اللّغويّة الأساسيّة والفرعيّة)

أولا: المهارات[1]: مفاهيم وإجراءات

المهارات هي: "القدرات اللّازمة لاستخدام لغة ما، وهي: الفهم والتّحدّث والقراءة والكتابة – بمهارة: ببراعة وبحذق"[2].

وهي هدف "من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين[الدارسين] وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة ... ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية مثل مهارات القراءة ... "[3]. فالمهارات قدرة إجرائية تظهر في أداءات الدارس وسلوكه، نحو: مهاراته في القراءة أو في الكتابة... وعادة تكون هذه المهارات مقيسة، وقياسها بالنشاطات التي يقوم بها.

ثانيا: أنواع المهارات[4]:

تتنوّع المهارات من حيث أساسيتها إلى أنواع، منها[5]:

- **مهارات اجتماعيّة: (Social Skills)** مجموعة المهارات الّتي يحتاجها الفرد ليتواصل ويتفاعل مع مجتمعه المحيط به تفاعلًا إيجابيًّا يعزّز من دوره كفرد يسعى لتحقيق ذاته، ويسهم في نماء مجتمعه... ويعدّ التّعلم التّعاونيّ أحد أساليب

(1) بسندي، خالد، "مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد(5) العدد(1) 2009م، ص63.

(2) عمر، أحمد مختار، "معجم اللّغة العربية المعاصرة"، عالم الكتب، ط1، 1429هـ – 2008م، ج2133/3.

(8) غريب، عبد الكريم، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، العدد (9– 10) ط3، منشورات عالم التربية، 2001م، ص161.

(4) بسندي، خالد، "مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد(5) العدد(1) 2009م، ص63.

(5) ينظر: هبال، نوري عبد الله، "دور اللّغة العربيّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى الدارسين "، بحث مقدّم في المؤتمر الدّولي الثّالث للّغة العربيّة – المحور السّادس – (الاستثمار في اللّغة العربيّة على مستوى التّعليم العام)، ص 4 – 5.

التّدريس الّتي تثري مهارات الفرد الاجتماعيّة. وتظهر في الحوارات(1)التي تضمنتها كتب تعليم اللغة.

- **مهارات أساسية: (Basic Skills)** هي المهارات المطلوبة للنّجاح في الدراسة، وفي الحياة عمومًا، وهي تلك المهارات الّتي تشكّل المكوّنات الأساسيّة في كتب تعليم اللغة: مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، والكتابة، وثمة من يضيف إليها مهارات العدد ومهارات التّعامل مع الحاسب.
- **مهارات التّفكير العليا: (High Order Thinking Skills)** تحتوي هذه المهارات مهارة حلّ المشكلات والتّفكير المجرّد، والتّفكير النّاقد، أي: هي مجموعة المهارات الّتي تتجاوز المهارات الأساسيّة الّتي لها علاقة بتذكّر المعلومات واسترجاعها، يُكشف عنها في مدى قدرة الدارسين على حلّ المشكلات وجمع المعلومات، وتحليلها ومعالجتها وتطبيقها على مواقف مختلفة، وتلك المعالجة تشمل ما يأتي: (التّجريب – تحليل المعلومات – المقارنة – المناقشة – الاستنتاج التّعميم).
- **مهارات التّواصل: (Communication Skills)** هي مهارات أساسيّة تحتاج إليها كلّ الموضوعات التعليمية، وتعني: قدرة الدارس على إيصال أفكاره وأحاسيسه للآخرين، وقدرته على الاستماع والاصغاء الجيد، وفهم ما يُطرح من أفكار... ومن بين وسائط التّواصل مع الآخرين تأتي مهارة (المحادثة والكتابة)، وقد اعتنت كتب تعليم اللغة بهاتين المهارتين كثيرا في دروس التعارف والحوارات، وغرست قيم التواصل عن طريق إجراء الحوارات بين طرفين وأكثر في معظم الدروس فيما يخص المحادثة، وتدريبات الفهم والاستيعاب فيما يخصهما معا(2).

---

(1) شحاته، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2012، ص81.

(2) شحاته، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2012، ص81.

- **مهارات الدّراسة: (Study Skills)** هي مجموعة المهارات الأساسيّة الّتي يتطلّبها الدارس؛ ليكتسب بفاعلية المعرفة والمفاهيم، ويحقّق نجاحًا دراسيًّا، ومن تلك المهارات: مهارة القراءة، ومهارات التّفكير بجميع أنماطه. ونجاح الدارس في أيّ مرحلة دراسية أو انتقاله من مستوى إلى مستوى يعتمد كثيرًا على تمكنه من هذه المهارات.
- **مهارات معرفية: Cognitive Skills** هي مجموعة المهارات الّتي يحتاج إليها الدارس؛ ليصل بنفسه إلى المعرفة، أو ليصدر حكمه على صحّتها وقيمتها، ومن أمثلة تلك المهارات: التّذكّر والاستنتاج والتّعميم.

ثالثا: المهارات اللغوية[1]:

نستعرض هنا المهارات اللغوية الأربع: مهارة الاستماع ومهارة المحادثة ومهارة القراءة ومهارة الكتابة التي يلزم على كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تتمثلها، وتعتني بها وتتدرج في تقديمها للدارس من مستوى إلى مستوى آخر في السلسلة نفسها لتضمن تتابع نموها عنده.

(أ) مهارة الاستماع[2]

تعدّ مهارة الاستماع أولى المهارات اللّغوية الّتي ينبغي إعطاؤها اهتمامًا كبيرا، وتُعد المدخل الأول لتعليم اللغات وتعلُّمها، فتعلُّمها يبدأ بالاستماع الجيد الواعي. فالسمع عند ابن خلدون "أبو الملكات اللسانية فهو المتسبب فيها والحاكم لها والمقوم لها، فإن أخطأ السّمع أخطأ اللسان وإن أصاب هذا أصاب ذاك، بل إن أخطأ السّمع أخطأ العقل في الإدراك، وإن أصاب هذا أصاب ذاك"[3].

فالناطق بغير العربية إن أخطأ في الاستماع أخطأ في التحدث وأخطأ في القراءة وأخطأ في الكتابة، ولعل معظم المشكلات التي يعاني منها دارسو العربية من الناطقين بغيرها في نطق الأصوات أو في القراءة الجهرية أو بعض مشكلات الكتابة يرجع إلى خطأ في الاستماع الجيد[4].

وتظهر أهمية مهارة الاستماع في أنّ الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعًا أكثر ممّا يكون متكلّمًا، وأنّ اللّغة تنطلق من الاستماع، أوّلًا وقبل كلّ شيء، إذْ إنّ خطوات مهارات الدارس تبدأ من الاستماع، ثمّ المحادثة، وتليها القراءة

---

(1) ينظر: بسندي، خالد عبد الكريم، عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش،عبد العزيز، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2005م، ص153– ص210.

(2) ينظر:السابق، ص156

(3) ينظر: ابن خلدون، المقدمة، ط1، دار القلم، لبنان – بيروت، 1987، ص546.

(4) ينظر: عبدالله، رحاب زيناتي، "برنامج التنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام" مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– الأزهر الشريف، بحث علمي

والكتابة. ومن الملاحظة أنّ الإنسان يسمع ويتحدث أكثر ممّا يقرأ ويكتب؛ لذلك فإنّ إهمال مهارة الاستماع تقود إلى عدم إتقان القراءة الجيّدة والكتابة الجيدة، إضافة إلى فوائد علمية أخرى وهي أنّ إهمال التّدرّب والتدريب على الاستماع يؤدّي بالضّرورة إلى عدم الاستيعاب الجيّد للّغة وقضاياها[1].

ونجد في كتب تعليم اللغة العربية جهودا تُعمل على توجيه هذه المهارة، فلا يكاد يخلو درس منها، وتأتي بأشكال متنوعة، خاصة عن طريق التدريبات المتنوعة:

- استمع إلى الحوار التالي بين ...
- استمع للدرس الأول

فمثلا نجد معظم السلاسل اللغوية قد حرصت في المستوى الأول على تقديم دروس التحية والتعارف[2]: الاسم والبلد والجنسية والوظيفة أو المهنة أو الوظيفة.

- محمد: من أين أنت؟
- شريف: أنا من باكستان.
- محمد: هل أنت باكستاني؟
- شريف: نعم، أنا باكستانيّ. وما جنسيتك أنت؟
- محمد: أنا تركيّ. أنا من تركيا
- شريف: أهلا وسهلا.

غير أنها ترد في كثير من الكتب دون تخطيط واع مبني على مقارنات مرجعية

---

[1] ينظر: "المهارات اللّغوية"، (بتصرّف) في موقع:

https://elearn.univ-ouargla.dz/.../_1575_1604_1605_1607_1575_1585_1575_1578_...

[2] الفوزان، عبد الرحمن وآخرون، "العربية بين يديك"، المملكة العربية السعودية– الرياض، العربية للجميع، ط2، 1435هـ/2013م، كتاب الطالب الأول، الجزء الأول، ص4.

فتَطْلُب بعض الكتب من الدارس أن يستمع لنص أو حوار أو درس عن طريق وسيط : تسجيل أو مشهد أو حوار مسموع أو عن طريق مدرس أو طالب يقرأ وهذه جميعا لم تختبر جيدا

فكيف نتأكد أن هذا الوسيط أو ذلك يتقن القراءة إتقانا صحيحا، وهذا بالضرورة يتطلب عملا مخططا ومنظما؛ ليؤتي أكله كل حين، كما يتطلب مهارات للمنفذ: الأستاذ.

ولذا يلزم أن تراعي الكتب معايير لاختيار مادة الاستماع، ومعايير لمنفذ مادة الاستماع، وللمستمع ومراعاة احتياجاته قبل تنفيذ عملية الاستماع، كما يلزم أن تتخير البيئة المناسبة للاستماع، ويلزم كذلك أن تراعي الفروق الفردية بين الدارسين ومستوياتهم وجنسياتهم.

كما يلزم من الكتب أن تحدد الوقت الزمني لتنفيذ الاستماع، وألا تتركه لاجتهاد المنفذ.

كما يلزم أن تكون هناك وسائل لقياس مدى الاستماع الجيد للناطقين بغير العربية؛ لنتقف على مشكلات الاستماع وسبل حلّها مستقبلا، كما يلزم على الكتب تدريب جميع منفذي هذه المهارة بل كل المهارات تدريبا حقيقيا؛ لخطورة هذه المهارة وأهميتها.

(ب) مهارة المحادثة أو التحدث أو الكلام[1]:

بداية نجد تعددا وتداخلا بين الألفاظ التي تعبر عن هذه المهارة التي تُعدُّ من أكثر المهارات الشّفوية استعمالًا، فهل نحن أمام مصطلح الكلام أو التحدث أو المحادثة أو نحن أمام مصطلح الاتصال أو التواصل؟ وما الذي نريده عند الحديث عن التخطيط اللغوية لهذه المهارة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

جاءت هذه المصطلحات في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مترادفة مع أن بينها فروقا، فالكلام هو المادة المنطوقة أو المكتوبة التي يصدرها المتكلم. والتحدث عملية ذاتية للمتحدث نفسه، تتطلب جهدًا ذاتيا مضاعفا، بينما المحادثة فهي عملية تبادلية تحاورية بين طرفين.

وكل هذه المصطلحات تفترض موقفا لغويا معينا، يكون حديث المتكلم من ذاته لذاته أو من المتلقي أو مستقبل الرسالة إلى المتكلم، أو غير ذلك من إيصال الرسالة اللغوية، ولها أشكال متعددة فيها السؤال والجواب والمداخلة والحوار والمناقشة، مع أن بينها فروقا بيّنة، تنهض على نوع المتكلم ونوع الرسالة اللغوية والموقف اللغوي المنشود، وطبيعة المتلقي ومستواه، ومستوى اللغة: أهي منطوقة أم مكتوبة؟ فمثلا نستعمل مصطلح المناقشة لمناقشة الرسائل العلمية والأبحاث، ونستخدمها استراتيجية تدريسية "الحوار والمناقشة" وكلها تجري في موقف تعليمي، ونستعمل الحوار والمحاورة في كتب تعليم اللغة مع أن منطلقها هو السؤال والجواب، ونستعمل في البرامج التلفازية الحوار والمداخلات، ونستعمل مصطلح المناظرة، وهو مصطلح ورد في تراثنا اللغوي.

(1) ينظر: بسندي، خالد عبد الكريم، عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش،عبد العزيز، مهارات في اللغة والتفكير، ص169.

وهي مجتمعة مهارات تتطلب المران والتدريب، وتتطلب معجما لغويا شاملا وواعيا. فأيسر طرق تعلم الكلام فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها... [1]

وهي تتطلب حسن اختيار المفردة اللغوية، وهنا نشير إلى الشروط التي وضعها ابن سنان الخفاجي للمفردة اللغوية، وهي في رأيي بمنزلة معايير يلزم أن تتوفر فيها أو في تأليف الكلام، ومنها[2]:

- أن يكون تأليف تلك اللفظة من حروف متباعدة المخارج[3].
- أن تجد لتأليف اللفظة في السمع حسنا ومزية على غيرها وإن تساويا في التأليف من الحروف المتباعدة[4].
- ألا تكون الكلمة وحشية غريبة أو ساقطة عامية، ويقبح الكلام إذا كثر فيه الكلام الوحشي أو العامي[5].
- أن تكون الكلمة جارية على العرف العربي الصحيح غير شاذة[6].
- ألا تكون الكلمة أو التأليف قد عبر بها عن أمر آخر يكره ذكره[7].
- أن تكون الكلمة معتدلة غير كثيرة الحروف[8].

ووضع الخفاجي كذلك معايير للألفاظ معا وتآلفها وانتظامها:

- ألا يكون في الكلام تقديم وتأخير[9].

---

(1) ينظر: ابن خلدون، 1021/3، 1258، 1289، 1291.

[2] ينظر: الخفاجي، ابن سنان، "سر الفصاحة" ص65-98.

[3] ينظر: السابق، ص65-66.

[4] ينظر: السابق، ص67-69

[5] ينظر: السابق، ص69-87.

[6] ينظر: السابق، ص82-83

[7] ينظر: السابق، ص92

[8] ينظر: السابق، ص97-98

[9] ينظر: السابق، ص125

- ألا يكون الكلام مقلوبا[1].
- حسن الاستعارة[2].
- ألا تقع الكلمة حشواً إلا لإصلاح الوزن أو تناسب القوافي وحرف الروي إن كان الكلام منظوماً، وقصد السجع وتأليف الفصول إن كان منثوراً، من غير معنى تفيده أكثر من ذلك[3].
- ألا يكون الكلام شديد المداخلة يركب بعضه بعضا[4].
- ألا يعبر عن المدح بالألفاظ المستعملة في الذم، ولا في الذم بالألفاظ المعروفة للمدح، بل يستعمل في جميع الأغراض الألفاظ اللائقة بذلك الغرض، في موضع الجد ألفاظه، وفي موضع الهزل ألفاظه، ومثال ما استعمل من هذه الألفاظ في غير موضعه[5].

وقد وضع المحجري ضوابط لمهارات التّحدّث أو المحادثة، من أبرزها ما يأتي:

- يتحدّث إلى الآخرين معبّرًا عن مواقف حياتية.
- يوظّف الثّروة اللّفظية والتّراكيب الاتّصالية المكتسبة في تحدّثه.
- يتحدّث ممثلًا أدوارًا مختلفة بعد دروس الاستماع والقراءة.
- يجيب عن أسئلة الآخرين بطريقة جيّدة.
- يسأل الآخرين بطريقة جيّدة.
- يحكي للآخرين قصصًا وحكايات.
- يتحدّث بشكل جيّد وفقًا لقواعد اللّغة.

---

[1] ينظر: الخفاجي، ابن سنان، "سر الفصاحة" ص128.

[2] ينظر: السابق، ص134.

[3] ينظر: السابق، ص170.

[4] ينظر: السابق، ص183-184.

[5] ينظر: السابق، ص188-189.

- يتحدّث بطريقة مناسبة للمواقف الاتّصاليّ[1].

وواقع كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يزخر بمهارة المحادثة؛ إلا أن المصطلح الوارد فيها هو الحوار أو الحوارات التي وردت فيها بأشكال متنوعة، تهدف إلى جعل متعلم العربية يمارس اللغة في مواقف متعددة مستمعًا ومتحدثًا.

ونجد أن السلاسل والكتب تفترض أسئلة وإجابات لتعزيز هذه المهارة، وكأنها تفترض أن إلقاء السؤال وحده هو الذي يعلم مهارة المحادثة، وهذا يحتاج إلى فضل تأمل.

وقد يجتهد بعض مؤلفي الكتب في أن يطلب من الدارسين طرح سؤال، واستقبال إجابة وكأن هذه هي المحادثة.

غير أن هذه هذا الحوارات في أغلب كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مُفرغة من أبعادها الثقافية والقيمية، ومقصورة على الترديد الآلي

ولذا يفترض بمؤلفي كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التخطيط الواعي للحوارات لتحمل أبعاد الخطاب التعليمي، وعدم اقتصارها على مجرد الترديد وطرح السؤال واستقبال الإجابة.

ولا شكل أن هناك كتبا وعت الدور المنوط بهذه المهارة، ووظفت ما تضمنته العلوم الحديثة إلا أنها ما زالت دون المأمول وتخضع لاجتهادات فردية متربط بعلمية المؤلف ومنهجه.

---

[1] المحجري، محمد عبد الله، "معايير المهارات اللّغوية للنّاطقين بغيرها للمتسويات A & B & C "، بحث منشور في كتاب: "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للّغات"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربيّة – الرياض، 1437م، ص 306.

ج) مهارة القراءة[1]

وتعدّ القراءة المصدر الأساسيّ لتعلّم اللّغة العربية للدارس، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصّة ومتنوّعة. وينبغي أن تقدّم للدارس خاصة المبتدئ الّذي لم يسبق له تعلّم اللّغة العربية من قبل بالتّدرّج، انطلاقًا من الحرف فالحروف فالكلمة أو الكلمات، فالجملة البسيطة(المسند والمسند إليه) فالجملة المركبة، ثمّ قراءة الفقرة، ثمّ قراءة النّصوص الطّويلة. وهذا التّدرّج يتطلب أن يكون الدارس في المستوى الأول مثلا قادرا على:

- النّطق الصّحيح للأصوات والحروف.
- النطق السليم للكلمة.
- قراءة الكلمة عند اقترانها بالصورة.
- إدراك حدود الكلمة بداية ثم الجملة.
- إدراك الجمل المعبّرة عن دلالة الصّورة.
- إدراك شكل الحرف والنّطق به حسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات بعضها ببعض.
- تمكين الدارس من معرفة الأصوات المتّصلة بالحرف، بحركاته البسيطة والطّويلة، وصحّة نطقها.
- التّمييز السّريع بين الحروف المتشابهة شكلًا، المختلفة لفظًا.
- قراءة نصوص قصيرة، قراءة متّصلة.
- الإجابة عن أسئلة قصيرة.

وأن تتدرج الكتب بمستوياتها في تعليم هذه المهارة بتغطية كل أنواع القراءة[2]:

(1) ينظر: بسندي، خالد عبد الكريم، عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش،عبد العزيز، مهارات في اللغة والتفكير، ص181.

(2) ينظر: طعيمة، رشدي أحمد ،"المهارات اللّغوية"، ص 27.

- القراءة الجهريّة والقراءة الصّامتة والقراءة التحليلية والقراءة الناقدة والقراءة الموسعة، وهو ما نجده متمثلا تمثلا جليًّا في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة في المستويات المتقدمة.

ويلزم أن تراعي الكتب معايير مهارات القراءة، ومن أبرزها أن يكون الدارس قادرا على أن:

- يقرأ الحرف ومجموعة الحروف.
- ينطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.
- يميز بين الأصوات عند القراءة.
- يقرأ الكلمة قراءة صحيحة.
- يقرأ الجملة قراءة صحيحة.
- يقرأ الجمل قراءة صحيحة.
- يقرأ النص كاملا قراءة صحيحة.
- يقرأ بسرعة مناسبة.
- يفهم المقروء(كلمة وجملة وجملا ونصا).
- يجيب عن أسئلة المقروء.
- يبدي رأيه في المقروء.
- يكتسب ثروة لفظية وتراكيب اتّصالية[1].

[1]ينظر: المحجري، ص 306 – 307.

وهنا نجد أن كتب تعليم اللغة تتفاوت في مهارة القراءة، وهذا في حد ذاته محمود إلا أن هذا التفاوت يصل إلى أن يُطلب من الدارس في المستوى الأول أن يقرأ نصوصا تراثية تَصْعب على الناطق بها، وبعضها يتدرج مع الدارس في المستوى الأول يقرأ حروفا وكلمات وفي المستوى الثاني يقرأ نصوصا قصيرة مألوفة، وفي المستوى الثالث يقرأ من عيون الأدب العربي قديما وحديثا كما يظهر في سلسلة" ربى"[1].

لذا يفترض أن تتخير الكتب نصوص القراءة، وأن تتدرج في تقديمها للدارس مراعية مستواه وتكوينه، ومراعية الأبعاد الفكرية والثقافية والأيدولوجية في النصوص المقروءة.

(1)ينظر: سليمان، إيمان، والوكيل، سعيد، "الربى" سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأمريكية في القاهرة، القاهرة، 2014، الجزء الأول والثاني.

د) مهارات الكتابة[1]

تأتي مهارة الكتابة بعد مهارة القراءة؛ فهي ترتبط بها. وتمثل قدرة الدارس على تحويل المتصور في الذهن إلى واقع مكتوب من حروف وكلمات وجمل وفق قواعد وضوابط لغوية تحكمها. وهذا يقود إلى مستويَيْن من الكتابة:

أ – مستوى ظاهريّ يهتمّ بالخطّ والتّهجّي وتنظيم الجمل[2]، أي تمكّن الدارس من الكتابة بسرعة معقولة في وقت معقول بخطّ واضح تسهل قراءته، وذلك بتمرين اليد والأعصاب الحركية فيها الّتي تمكّنه من رسم الحرف رسمًا ييسر فهمه، وكتابة كلمات موافقة للقواعد الإملائية وتكوين العبارات والجمل والفقرات المعبرة.

ب – ومستوى باطن يهتمّ بالمحتوى وبناء الأفكار، ومنه فهي قدرة ومهارات: عقلية وجسمية وحسّ حركية، ويختلف في أسبقية تعليم المستوى الأوّل أم الثّاني أثناء تعليم الكتابة، وما هو مناسب أكثر لسن وقدرات الطّفل([3]).

ويلزم من كتب تعليم اللغة العربية عند التخطيط لعرض هذه المهارة أن تتمثل مستويات الدارسين وأن تتدرج في تضمين الكتب هذين الشقين بالتدريج.

ومن المفيد الّذي يراه المتخصصون مناسبًا وضروريًّا أن يبدأ تعليم الكتابة من الموادّ اللّغوية الّتي سبق للدارس أن استمع إليها، أو تحدث بها أو قرأها. ومن المفيد هنا أن يقوم تنظيم كتب تعليم اللغة، فيما يخص المحتوى الكتابي مع ما يناسب الدارس تمثلا واستقرارا في الذهن. فعندما يشعر الدارس أنّ ما سمعه، أو تحدث به أو قرأه، يستطيع كتابته، فإنّ ذلك يعطيه دافعًا أكبر للتّعلّم والتّقدّم. والتّدرّج أمر مهمّ

---

(1) ينظر: بسندي، خالد عبد الكريم، عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش،عبد العزيز، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2005م، 197.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، ومحمّد السيد مناع، "تدريس العربية في التّعليم العام"، ص 166.

([3]) ينظر: "دروس الدّورات التّدريبية لمعلّمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها"، ص 21.

في تعليم المهارات الكتابية له؛ فمن الأفضل أن يبدأ الدارس بنسخ بعض الحروف، ثمّ ينسخ الكلمة فبعض الكلمات، ثمّ كتابة جمل قصيرة[1].

معايير مهارات الكتابة[2]:

وفيما يأتي بعض المعايير لمهارات الكتابة:

- يكتب حرفا/ حروفا.
- يميّز بين الحروف عند الكتابة.
- يكتب كلمة وكلمات كتابة صحيحة.
- يكتب جملة وجملا كتابة صحيحة.
- يكتب نصًّا كتابة صحيحة.
- يكتب كتابة صحيحة وفقًا لقواعد اللّغة.
- يكتب إلى الآخرين معبّرًا عن مواقف حياتيّة.
- يجيب عن أسئلة الكتاب بطريقة جيّدة.
- تخلو كتابته من الأخطاء[3].

(1)ينظر: الفوزان، عبد الرّحمن إبراهيم، وآخرون، "إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"المملكة العربية السعودية– الرياض، ط2، 1436هـ/2015م، ص54.

(2) ينظر: هبال، نوري عبد الله، "دور اللّغة العربيّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى الدارسين "، بحث مقدّم في المؤتمر الدّولي الثّالث للّغة العربيّة – المحور السّادس – (الاستثمار في اللّغة العربيّة على مستوى التّعليم العام، ص 8 – 9).

(3) ينظر: المحجري، ص 306 – 307. ينظر: عامر، فخر الدّين، "طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربية في التّربية الإسلامية"، ط1، جامعة طرابلس – ليبيا، (1992م)، ص 21.

المبحث الثّالث: تخطيط الأنشطة والتّدريبات اللّغوية

الأنشطة والتّدريبات اللّغويّة[1]:

تمثل الأنشطة اللّغوية الممارسة العملية للّغة استماعًا وحديثًا وقراءةً وكتابةً، داخل فصول الدّراسة أو خارجها، ويلحق بعض المتخصصين بها **التّدريبات اللّغوية**[2] التي قسمها الفوزان ثلاثة أقسام رئيسة هي:

أ – التّدريبات الآلية:

وهي التدريبات التي لا تحتاج إلى إعمال عميق للفكر، وتمثل عادة عند الدارس استجابة واحدة صحيحة، كما هو في تدريبات الإعادة والتّرديد: استمع وردد، استمع وكرر.

ويوضّح المثال التّالي[3]، هذه الآلية الّتي تتّسم بها تدريبات الاستبدال.

- هلْ عندكم شاي؟ (ماء)
- هلْ عندكم ماء؟ (قهوة)
- هلْ عندكم قهوة؟ (عصير)
- هل عندكم عصير؟ (حليب)

"فالدّارس في مثل هذا التّدريب الآلي، يعيد النّمط أو البنية الّتي يقدّمها المدرّس، وكلّ ما يفعله هو إجراء تعديل منتظم في آخر الجملة، بناء على المثيرات الّتي يتلقّاها"[4].

---

(1)ينظر: الفوزان، عبد الرّحمن إبراهيم، وآخرون، "إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"، ص135.

(2) ينظر السابق، ص135.

(3) ينظر السابق، ص136.

(4) السابق، ص136.

ورغم أهمية هذا الدّور الّذي تقوم به التّدريبات الآلية، نرجو أن ننبّه إلى أنّ الدّارس، إذا اكتفى بتلك التّدريبات، فلن يصل أبدًا إلى مرحلة التّعبير عن أفكاره وعالمه الخاصّ. ولكي يتحقّق هذا الهدف، يجب أن يتلقّى الدّارس بالإضافة إلى التّدريبات الآلية، أنواعًا أخرى من التّدريبات، وبخاصّة تدريبات المعنى، وتدريبات الاتّصال.

ب – تدريبات المعنى[1]:

وهذا النوع من التدريبات يحتاج إلى إعمال فكر الدارس للوصول إلى المطلوب[2]

لذا نجد معظم سلاسل تعليم اللغة العربية في الوطن العربي فيها التدريبات الآلية التي تتطلب استجابة واحدة وغالبا ما تكون صحيحة ويمكن أن تؤدى فردية أو جماعية، وتدريبات المعنى التي تكون على شكل كلمة ومعناها أو سؤال يطلب إجابة، ويرى مختار الطاهر حسين أنّ الأسلوب الثّاني أفضل، لأنّ الدّارس لا يدرّب على النّمط إلّا بعد فهم محتواه، والفهم أساس اللّغة[3]، وأرى أن التفضيل لا بد أن يعتمد على مستوى الدارس، فالدارس في المستوى الأول يتطلب النمط والتدريب الآلي، أما في المستوى الثاني فلا بد من فهم المعنى الذي هو أساس اللغة.

جـ: التّدريبات الاتّصالية أو التواصلية[4]:

---

(1)ينظر: السابق، ص139.

(2) ينظر: حسين، مختار الطّاهر، "تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة"، ص 514 – 528. (من: مقالة منشورة بعنوان: "التّدريبات اللّغويّة"، في موقع "منتديات التّعليم نت": https://www.ta3lime.com/showthread.php?t=77921).

(3) ينظر: السابق، ص 514 – 528.

(4)ينظر: الفوزان، "إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"، ص143.

وهذا النوع من التدريبات هو مبتغى السلاسل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره؛ لأنها تمكن الدارس من ممارسة المهارات اللغوية بمستوياتها الأربع: استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة، إلا أن التخطيط له ما زال دون المأمول [1].

ولذا يفترض من مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يخططوا لها تخطيطيا محكما، وكذلك يكون الخطاب التعليمي هو الأداة التي توصل اللغة للآخر لا الخطاب العلمي المعهود. ويكون هذا في تدرج عرض المهارات ابتداء من مهارة الاستماع، وتوجيه الدارس إلى جملة من التدريبات والأنشطة التي تعزز هذه المهارة، ولا تنفك هذه المهارة عن مهارة المحادثة، إضافة إلى افتراض مواقف طبيعية تكون فيها المحادثة فاعلة.

والعناية في التخطيط للمحتوى والمتن بأن يكون المضمون والمحتوى متدرجا، يتمثل في اختيار المفردة المناسبة الشائعة المتداولة المفهومة، ومرورا بتركيبها في نظم جُملي واعٍ متداول ومناسب يوظفه الدارس في مواقف الحياة المتنوعة.

إضافة إلى العناية بالتدريبات الاتصالية التي تعزز المهارات الأربع التي تعلمها الطالب في كل مستوى، والعناية عند التخطيط للخطاب التعليمي في الكتب أو السلاسل أن تكرر التراكيب والكلمات، وتعزز مهارات الاستبدال عند الدارس، حتى لو كانت التدريبات آلية في بادئ الأمر؛ لأن هذا يشعر الدارس بأنه بدأ يتعلم، وأنه بدأ بتكوين ثروة لغوية تمكنه من المحادثة وفهم المسموع، وتجعله يتابع تعلمه خلاف لو كانت كل التدريبات أو المفردات جديدة فإنها تشعره بصوبة اللغة، وأنه أمام تحدٍّ لغوي كبير، وكَمٍّ مفرداتي عظيم، قد يسبب ذلك له العزوف عن تعلم اللغة، وقد يكون هذا التحدي حافزا يدفعه إيجابيًّا للتعلم، ولكنه على نطاق ضيق، وهذا ما

---

(1) ينظر: حسين، مختار الطّاهر، "تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة"، ص 514 – 528.

استخلصته من حلقات النقاش المركزة مع الطلاب الناطقين بغير العربية من إفريقيا وروسيا والصين الذين قمت بتدريسهم في جامعة الملك سعود مقرر علم اللغة واستفدت منهم في هذا البحث.

فليحرص المخططون اللغويون على العمل وفق استراتيجية واضحة المعالم عند تخطيط المحتوى والخطاب التواصلي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الفصل الثّاني: تخطيط النّظام اللغوي

وفيه

أربعة مباحث:

المبحث الأوّل: تخطيط المستوى الصّوتي والصّرفيّ

المبحث الثّاني: تخطيط المستوى النّحويّ

المبحث الثّالث: تخطيط المستوى المعجمي وقوائم الكلمات

المبحث الرابع: تخطيط التماسك بين الموضوعات والنصوص

مقدمة:

يقوم بناء اللغة العربية على مستويات لغوية تُكوِّن في مجملها نظام اللغة، وتتمثل هذه المستويات بالمستوى الصوتي والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي التركيبي، والمستوى الكتابي، والمستوى المعجمي والدلالي، والمستوى البلاغي، وهذه المستويات متداخلة ومتصلة مع بعضها تسهم مجتمعة في بناء هيكل اللغة نفسها وبناء مضمونها، وتشكل في الوقت نفسه تحدِّيًا حقيقيا عند عرضها في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وواقع هذه المستويات في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى مزيد عناية؛ ذلك أنها متداخلة ومتصلة ومتشابكة، والتخطيط لها وتقديمها خطابا تعليميا للناطقين بغيرها يمثل أكبر تحدٍّ أمام مؤلفي هذه الكتب أو السلاسل التعليمية، فهل يقدمون المستويات اللغوية منفصلة أو متكاملة وفق النظرية التكاملية للغة؟ أو يقدمون هذه المستويات كما يقدمونها للناطقين بها أو كما ينبغي أن تكون في اللغة الأم؟ أو يراعون خصائص دارس اللغة من الناطقين بغيرها لتجاوز التفصيلات، وتقديم الأساسيات العامة للمستوى؟

فدارس اللغة العربية من الناطقين بغيرها يواجه مشكلات تعيقه عن تعلّم اللّغة العربية نتيجة تأثره بلغته الأم والخلط بين نظامها ونظام العربية في مستوياتها المختلفة؛ ومن هنا فإن هذا الفصل سيبحث في تخطيط النظام اللغوي، ويتناول المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والكتابي، محاولا تبيين كيفية مجيء التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي فيما يرتبط النظام اللغوي بمستوياته الخمسة عارضا نماذج مما ورد منها في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الأوّل: تخطيط المستوى الصّوتيّ والصّرفيّ[1]

لا ينفك المستوى الصّوتي في النظام اللغوي عن المستوى الصّرفي، إذ يرتبطان ارتباطًا وثيقًا، مما جعل كثيرا من الظّواهر الصّرفيّة لا تفسّر إلّا على أساسٍ صوتيّ؛ لذا سأبدأ بعرض المستوى الصوتي ثم أتبعه بالمستوى الصرفي.

أولا: المستوى الصّوتي:

إن التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي على المستوى الصوتي، يجعلنا بداية نسأل: ما واقع التخطيط للخطاب التعليمي للمستوى الصوتي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ هل تناول مؤلفو الكتب المستوى الصوتي من واقع احتياج الدارس الناطق بغير العربية؟ أو من واقع تدريس اللغة العربية لأبنائها؟ أو من واقع خبرة المؤلفين؟ أو من واقع ما نظرت له كتب اللغة: الترتيب الهجائي أو الترتيب حسب المخارج أو الترتيب الأبجدي أو... أو حسب ما توصل إليه الدرس اللساني الحديث في تقديم اللغة للناطقين بغيرها؟

فأخطاء دارس العربية من الناطقين بغيرها تُصنَّف على أنها أخطاء اكتساب في تعلم اللغة، وأخطاء أداء في استعمالها؛ لذا يلزم "ربط القاعدة بالنص والاستعمال ودورتها في حياة اللغة والمتعلم"[2].

وعند تأمل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي نجد أن معظمها –إن لم نقل جلّها – قد اعتنت بربط حياة اللغة بالمتعلم، واعتنت بمستويات

([1]) ينظر: زايد، فهد خليل: "المستوى الصّوتيّ الحروف والأدوات في اللّغة العربية"، ط١، دار الصّفوة للنّشر والتّوزيع، الأردن –عمان، ٢٠١١م، ص٢٢.

([2]) الموسى، نهاد، "الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية"، دار الشروق، عمان– الأردن،ط1، 2003م، ص18.

اللغة ، ومنها هذا المستوى عناية واضحة، فمثلا سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز الأزهر اعتمدت في تقديم المستوى الصوتي على ما يأتي(1):

- الاهتمام بنطق الأصوات العربية؛ بحيث يُعْطى الدارس فرصة لنطق الأصوات العربية حرفا حرفا منفصلا، ثم ينطقه في سياق، بمعنى آخر: تأكيد ما يُسمَّى بالوعي الصوتي في اللغة العربية؛ لتكون البداية التركيز على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا في سياقات وحوارات لغوية متكاملة.
- تعريف الدارسين شكل الحرف العربي وصوته ورسمه، وتوضيح العلاقة بين صوته ومعناه.
- تقديم الحروف العربية جميعا وبحركاتها في سياق لغوي متكامل، وفي عدد محدود من الكلمات والجمل؛ بحيث ينتهي الكتاب الأول من المستوى المبتدئ ويكون الدارس قد تمكن من الأبجدية العربية بنوعيها الصامت والمتحرك، يستخدمها في تعرف كلمات جديدة لم تقدم له من قبل، وهذا يتناسب تماما مع طبيعة اللغة العربية.
- الالتفات إلى الظواهر الصوتية المختلفة (الفتحة، الضمة، الكسرة) التشديد والتنوين والتسكين واللام الشمسية واللام القمرية إلى آخره من هذه الظواهر اللغوية.
- تدريب الدارس على التمييز السمعي، ثم النطق، فقراءة الشكل المكتوب، ثم الكتابة. وهذه المراحل الأربع تحدث في وقت واحد، وبالترتيب نفسه.

(1)ينظر: فرج، محمود، "تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، بحث منشور تحت مسمى" تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" يناير، 2013م، وعلى الرابط http://azhar-ali.com/go/%d8

- مرور الدارس في الكتاب الأول بثلاث عمليات بداية من تجريد الحروف، وتعرفها بالاستماع إليها وقراءتها، ثم التمييز بين المتشابه منها من حيث النطق، والمتشابه من حيث الكتابة.

وعليها نجد أن المستوى الصوتي في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جاء على النحو الآتي:

- الاستماع وتلقي الأصوات
- النطق
- القراءة
- تحويل الحروف إلى أصوات
- الكتابة الأصوات وتحويلها إلى حروف مكتوبة.
- كتابة الحروف والتمييز منها
- تجريد حروف الكلمات
- وضع الحروف في الكلمات بما يناسبها.

غير أن منهج عرض المستوى الصوتي جاء متفاوتا، فهناك كتب تبدأ بتعليم الدارس الحروف من منطلق ترتيبها الهجائي من غير مراعاة لمدى اتقانها من الدارس ودرجة صعوبتها من جانب آخر، ومنها ما بدأت بالحروف الشفوية مراعية درجة السهولة على الدارسين، ومنها ما بدأت بعرض الحروف في مجموعات حسب النظرة الصورية للحرف وشكله. ولكن معظم السلاسل كانت تراعي عند عرض الأصوات والحروف درجة الصعوبة والسهولة ومخرج الصوت ومدى إتقانه من الدارس، وسيفصل ذلك عند وصف السلاسل والكتب وتحليلها.

وهذا يستلزم التخطيط اللغوي المؤسسي لعرض المستوى الصوتي بما يتناسب مع احتياجات الدارسين وقدراتهم في تعلم حروف العربية.

ثانيا: المستوى الصّرفيّ:

يشمل المستوى الصرفي النّاحية الشّكلية التّركيبية للصّيغ والموازين الصّرفيّة وعلاقاتها التّصريفيّة من ناحية والاشتقاقية من ناحية أخرى[1].

وهذا يجعلنا نسأل: هل كان هناك تخطيط لغوي للمستوى الصرفي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وهل تناول مؤلفو الكتب المستوى الصرفي من واقع احتياج الدارس الناطق بغير العربية؟ أو من واقع تدريس اللغة العربية لأبنائها؟ أو من واقع خبرة المؤلفين؟ أو من واقع ما توصل إليه الدرس اللساني الحديث في تقديم اللغة للناطقين بغيرها؟

إن واقع كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يُظهر أن المستوى الصرفي وتدريس بنية الكلمة لم يكن بارزا بروزا واضحا في معظم السلاسل خاصة في المستوى المبتدئ وبعض المستوى المتوسط، ولم يظهر أن هناك مستوى صرفيا خالصا في المستوى المبتدئ والمتوسط، كما تعرضه السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وإنما كان المستوى الصرفي يرد ضمنا عند إسناد الأفعال إلى الضمائر مثلا، وعند إيراد المفرد والجمع، والتذكير والتأنيث، وهناك ملمح واضح يستفيد من البعد الاشتقاقي والتصريفي للغة [2].

أكلت وشربت ذهبت وجلست---------- الإسناد إلى التاء

ذهبا وجلسا ---------- الإسناد إلى ألف الاثنين

ذهبوا وجلسوا، شاهدوا وذكروا ---------- الإسناد إلى واو الجماعة

---

(1) ينظر: عبد المقصود، عبد المقصود محمد، "دراسة البنية الصّرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية"، الدّار العربية للموسوعات، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ط١، ص٢٠٧.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص٥٠-٥١.

ومن هنا يلزم أن تراعي كتب تعليم اللغة العربية من البداية المستوى الصرفي، وأن تقدمه على أنه مستوى من مستويات اللغة بالتدريج الذي يناسب مستوى الدارسين واحتياجاتهم.

المبحث الثّاني: تخطيط المستوى النّحويّ

يعدّ المستوى النّحويّ عنصرًا أساسيًّا من عناصر النّظام اللّغويّ لما له من أثر كبير في تركيب الجمل ودلالتها[1]، ويقوم على أمرين هما: التّركيب والإعراب، فالجملتان: "موسى ضرب عيسى" و "عيسى ضرب موسى" متشابهتان في ثلاثة عناصر على مستويات ثلاثة هي: الأصوات والصّرف والمعاني، ولكنَّ الجملتَيْن تختلفان في أمر واحد هو ترتيب الكلمات فيهما، وهذا التّرتيب يعود إلى طريقة التّركيب، والتّركيب عنصر آخر من عناصر النّظام اللّغوي، وهو عنصر له قواعد مقرّرة في كلّ لغة ضمن "علم النّحو"، ومن الواضح أنّ هذا التّركيب القواعدي على الرّغم من تشابه العناصر الثّلاثة فإنه أدى إلى الاختلاف في المعنى، فالزّائر في الأولى هو المزور في الثّانية. وتركيب الجمل يقتضي ترتيبًا معيّنًا ليس من السّهل كسره، ومن أمثلة ذلك موضوع الإضافة في النّحو الّذي يقوم على تقديم المضاف على المضاف إليه خلاف بعض اللغات الأخرى التي ينتمي إليها بعض دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

---

[1] ينظر: الهاشمي، عبد الرحمن، "تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية رؤية نظرية تطبيقية"، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، 2009، ص 122. (من دراسة: تحليل محتوى كتاب: Manuel d'arabe modern "دليل اللّغة العربية الحديثة"، للوك ويللي دوهوفالس Luc Willy Deheuvels"، الطّبعة الخامسة: 1999م، فرنسا، الناشر: L'Asiathèque– Langues et Monde، ص 8 – 9.

المبحث الثّالث: تخطيط المستوى المعجمي وقوائم الكلمات

أوّلًا: المستوى المعجميّ:

يعالج المستوى المعجمي(الدّلالي) ما يتعلّق بالوحدات المعجميّة، والمعاني الملابسة لها على النّحو الّذي تظهر فيه في القاموس، دون الاهتمام بالمعاني المركّبة أو الدّلالات الّتي يفرزها السّياق، والمتعلّقة بالحقيقة والمجاز والتّشبيه والبيان وغيرها[1].

ويعالج أيضا: اختيار الكلمات في محتوى لغويّ معيّن، ومعجم أيّة لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات، فالاختيار مسألة حتمية ولا يكون نافعًا في التّعليم إلّا إذا استند إلى معايير موضوعة[2].

ويمكن حصر ذلك في المعايير الآتية:

1 – الشّيوع [3]:

والمقصود بالشّيوع هو كثرة استعمال الكلمة ومدى تكرارها بين أفراد المجتمع، والمقصود من اختيار المادّة اللّغوية وفق هذا المعيار هو تمكين الدارس من تحصيل مهارات معيّنة[4]. وقد أشار الحاج صالح –بالعامية– إلى ضرورة استعمال الكلمات والتّراكيب الأكثر دورانا وتوظيفها دون إهمال الكلمات الثّرائيّة الفصيحة الشّائعة عند العرب القدامى، وهو معيار مهمّ عند وضع أيّ محتوى لغويّ في الكتب التعليمية،

---

[1] ينظر: النّوري، عبد الحميد، "المستويات اللّغويّة في التّحليل اللّساني"، مقالة منشورة في: سبتمبر 10، 2016م،، موقع: مجمع اللّغة العربية، على الشّبكة العالمية: www.m-a-arabia.com/site/17159.html

[2] ينظر: الرّاجحي، عبده: "علم اللّغة التّطبيقيّ"، مشاركة محمود عبد الصّمد الجيار، بعنوان: "اختيار المحتوى وتنظيمه" بتاريخ: 1436/04/01هـ – 2015/01/21م، في موقع: ملتقى أهل التّفسير:
https://vb.tafsir.net/tafsir41834/

[3] ينظر: طحان، ريمون ، "اللّغة العربية وتحدّيات العصر"، المكتبة الجامعية، ع17/16، دار الكتاب اللّبناني، بيروت[د.ت] ص75.

[4] ينظر: طحان ريمون ، "اللّغة العربية وتحدّيات العصر"، المكتبة الجامعية، ع17/16، ص75.

وعليه ينبغي للقائمين بوضع المحتوى اللّغوي اختيار الرّصيد المناسب من الكلمات الّتي تساعد الدارس في فهم أفكاره ومبادئه[1].

2 – التّوزيع: Repartition:

يعدّ هذا المعيار بمنزلة تكملة لمعيار الشّيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، إذْ إنّ هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال واحد، وهي كلمات أنفع في تعليم اللّغة؛ لأنّ الدارس بذلك يستطيع أن يستعمل كلمة واحدة في عدّة مواضع، فكلّما ارتفعت نسبة توزيع الكلمة ارتفع حظّها في الاختيار كمًّا أنّ معيار التّوزيع يكسب الدارس القدرة على التّفكير المنظّم والسّليم، ويجعله يحيط بالجوانب الفكرية والعلمية والمعرفيّة من واقع المحتوى اللّغويّ، كما أنّ معيار التّوزيع يُرَاعَى فيه اختيار الكلمات الملائمة وتوزيعها على نصوص الكتب التعليمية[2].

وهو قريب من ثنائية الحضور والغياب[3] أو المحور الاستبدالي والنظمي[4] أو الخطي وغير الخطي عند دوسوسير[5]، فمثلا كلمة (جميل) يمكن توزيعها في تراكيب استبدالية متنوعة: الجو جميل واستبدال بجميل (صحو)(معتدل) (لطيف)... ويمكن الإبقاء على (جميل) والاستبدال بالجو(المناخ) (الصف)(الكتاب)... على مبدأ الترتيب القائم في الذهن وفق سياقات محتملة في الذاكرة. فالدارس من الناطقين بغير العربية يهمه أن يبقي على كلمة ويغير مايقابلها في علاقات توزيعية مع

---

(1) ينظر: الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، عدد4، 1974م، ص30.

(2) ينظر: الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، عدد4، 1974م، ص 30. السّيد، محمود أحمد، "تطوير مناهج القواعد النّحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربيّ"، المنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس، 1987، ص 387.

(3) ينظر: خليل، إبراهيم، "في اللسانيات ونحو النص"، الأردن– عمان، دار المسيرة، ط1، 1427هـ/2007م، ص19.

(4) ينظر: قدور، أحمد محمد، "مبادئ اللسانيات العامة"، سوريا– حلب، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، ط1، 2006/، ص22.

(5) ينظر: الشايب، فوزي، "سوسير أبو اللسانيات، الخلفيات والأفكار"، الأردن– إربد، عالم الكتب الحديث، ط1، 2017م، ص112.

كلمات أخرى، تربطها بها علاقات دلالية وتركيبة وسياقية. وقد حرص عدد من مؤلفي الكتب على تضمين هذا البعد في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3 – قابلية الاستدعاء أو التّذكّر:

هناك كلمات في اللّغة يسهل على الدارس تذكّرها دون عناء، ويسهل عليه استدعاؤها حين يخطر على باله موضوع ما، والواقع العملي مع طلابنا أثبت أنّ قابلية الاستدعاء ضرورية للوصول إلى الاستعمال الصّحيح للمفردات "فقد يحدث للمتكلّم في حديثه فيقول: أريد، أقول، أريد أن أقول ... ولا يستطيع أن يمسك بالكلمة الّتي يريدها فعلًا، ويطلب من مستمعيه أن يعينوه على تذكّرها، وممّا لا شكّ فيه هو أنّ الصّنف الّذي يسهل استدعاؤه هو الأنفع والأصلح في اختيار الرّصيد المعجميّ في أثناء تعلّم اللّغة في مرحلة معيّنة وفق أهداف مسطرة ومضبوطة"[1].

4 – اتّساق المحتوى اللّغويّ مع الواقع الاجتماعيّ للمتعلّم:

إنّ بناء الدارس في المجتمع ينطلق من المحيط الاجتماعيّ بعاداته وتقاليده ومعتقده الدّينيّ وأصالته، لهذا وجب علينا معالجة قضايانا وأفكارنا الموظّفة في المحتوى اللّغويّ للكتاب انطلاقًا من واقعنا لا من حاضر الآخرين، فالبيئة الفكريّة تعدّ – إذَن – بمنزلة المرجع الأساسيّ بالنّسبة للقيم اللّغويّة والاجتماعيّة، فهي تمارس مفعولها على الخاصّ والعام [2].

وعليه فإن معايير الشّيوع والتوزيع والاستدعاء والتذكر وحدها لا تصلح في اختيار الكلمات، بل لا بدّ من الاحتكام إلى المعايير النّفسية والتّعليميّة، من مثل قابلية الكلمة للتّعلّم بأن لا يصعب على الدارس أن يتعلّمها، وقابليتها للتّعليم بأن لا

---

[1] الرّاجحي، عبده، "علم اللّغة التّطبيقيّ"، ص 69.

[2] بركاني، محمد رضا، "المحتوى الثّقافي في كتاب القراءة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ: دراسة تحليلية نقدية"، جامعة بانتة الجزائر، 2009، ص43.

يصعب على الأستاذ تعليمها، ويرجع ذلك إلى جانب المعايير السّابقة – إلى طول الكلمة أو قصرها اطّرادها أو شذوذها[1].

ونجد أن العلماء حاولوا رصد المفردات الشائعة التي تتكرر في سياقات متنوعة في اللغة العربية، ووضع قوائم بها، ومنهم داوود عبده الذي ألف كتابا في المفردات الشائعة في اللغة العربية، وتصلح أن تكون منهجا يقدم لدارسي العربية من غير الناطقين بها.

[1] ينظر: الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، عدد4، 1974م، ص31 – 32.

ثانيا: اللسانيات وتعليم المستويات اللغوية(1):

إن توجه العلماء المشتغلين باللسانيات من الغربيين والعرب ينظرون إلى اللغة أنها واقع استعمالي، وهذا التوجه يتسق مع علماء اللسانيات التلفظية، ومع الدعوة إليها للخروج من المعيارية النحوية مبدأ الخطأ والصواب الممكن وغير الممكن، والتوجه نحو الاهتمام بالبعد الواقعي للغة، وموضوعاتها الاستعمالية، واستثمار المقاربات التلفظية والمقاربة الوظيفية في تدريس اللغات، وربط الملفوظات والنصوص بسياقات تلفظها؛ لتعطي الدارس القدرة على التحكم في ممارسة النشاط اللغوي ممارسة تكاملية تلتقي فيها كفاءة الأداء الشفوي مع كفاءة التحصيل الكتابي، وتتفاعل فيها البنى اللسانية مع سياقات استعمالها.

فالاستفادة من اللسانيات عموما ولسانيات التلفظ واللسانيات الاجتماعية واللسانيات التطبيقية في إعادة قراءة مناهج تعليم العربية قراءة تداولية جديدة، وفي إعادة صياغة نصوصها ومفاهيمها بما يستجيب لأغراض البحث في قضايا التلفظية بوجه خاص، ولأغراض البحث اللساني المتحول عن لسانيات اللغة إلى لسانيات الكلام على وجه العموم، مطلب ملحٌّ لجذب الدارسين إلى تعلم اللغة؛ كي يشعر أن ما يدرسه يلبي احتياجاته.

(1) ينظر: دبة، الطيب، "لسانيات التلفظ وتعليم العربية لغة ثانية"، الجزائر ص6.

المبحث الرابع: تخطيط التماسك بين الموضوعات والنصوص

أولا: المصطلح:

التّماسك (Cohesion) [1] هو"العلاقات أو الأدوات الشّكليّة والدّلاليّة الّتي تسهم في الرّبط بين عناصر النّصّ الدّاخليّة، وبين النّصّ والبيئة المحيطة به من ناحية أخرى"[2]

ويقترن مصطلح التماسك عادة بالنص بمفهومه الشمولي، ومن أنواع التماسك[3]:

- **التماسك النحوي**[4]: ويكون بالإحالة الداخلية قبلية أو بعدية أو بهما مع، والإحالة الخارجية، والحذف، والعطف بأدوات الوصل أو الفصل أو الاستدراك أو التفريع أو الاتباع...
- **التماسك المعجمي**[5]: وهو العلاقة الجامعة بين كلمتين أو أكثر داخل المتتابعات النصية، من مثل:

– التكرار(Recurrence): بإعادة الكلمة أو الكلمات أكثر من مرة داخل النص نفسه خاصة؛ لتأييد وجهة نظر معينة أو تغييرها أو للتعبير عن دهشة أو لتدعيم فكرة...، وهو ما ظهر في الحوارات المختلفة في كتب تعليم اللغة العربية، وارتبط

---

1) يقابل بعض العلماء مصطلح (Cohesion) بالسبك أو الالتحام انطلاقا من المعنى اللغوي أو الربط الذرعي أو الربط اللفظي، في الوقت الذي يقابل بعض العلماء مصطلح (Coherence) بالحبك أو الانسجام أو الترابط... ينظر: روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص 215. وينظر: عبد العظيم، محمّد البدري، "التّماسك النّصّي ودور المعاني النّحويّة في أحاديث العبادات في صحيح مسلم"، رسالة دكتوراه، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2008م، ص 20. وينظر: بيُومِي، سعيد أحمد ، "لغة القانون في ضوء علم لغة النّصّ: دراسة في التّماسك النّصّي"، مكتبة الآداب، عليّ حسن – القاهرة، ط1: 1431هـ – 2010م، ص 33.

2) ينظر: فرج، حسام أحمد، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، مصر– القاهرة، مكتبة الآداب، ط2، 2009م، ص83.

(3) السابق، ص83.

(4)السابق، ص83.

(5)السابق، ص106.

بمهارة المحادثة مثلا أو بإعادة الفعل أو الاسم أو التركيب في سياقات وتدريبات مختلفة؛ لتثبيت المعنى في ذهن الدارس.

- الترادف(Synonymy): ويكون بديلا من تكرار الكلمة نفسها بإعطاء مرادف لها، وهذا أكثر ما يظهر في التدريبات التي تطلب المعنى.
- المصاحبات اللغوية(Collocations): ويكون بتوارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك، ومن هذه العلاقات المعجمية الخاصة بالمصاحبات اللغوية علاقة التضاد، وقد زخرت كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بها، والتدرج التسلسلي في إيراد الأحداث المختلفة، وعلاقة الجزء بالكل أو الكل بالجزء...

- **التماسك الصوتي**[1]: وهو ما ظهر في كتب تعليم اللغة العربية من السجع أو الجناس أو الوزن والقافية في النصوص الشعرية المتنوعة، وأكثر ما يظهر هذا التماسك في المستويات المتقدمة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(1)ينظر: فرج، حسام أحمد، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، مصر – القاهرة، مكتبة الآداب، ط2، 2009م، ص116.

ثانيا:التماسك بين الموضوعات العامة:

فكتب تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها تكاد تتفق في عرض الموضوعات العامة التي يظهر بينها التماسك فتبدأ في المستوى الأول بالتعارف ثم وجود الدارس في أسرة ثم انتقاله إلى المدرسة ثم ذهابه إلى أماكن العمل ثم ذهابه إلى أماكن التسوق وأماكن الترفيه ثم ذهابه إلى المطار للسفر.

فهي تتدرج في الموضوعات فبعد أن يُعْرِّفَ بنفسه ويتعرف الآخرين، ينتقل إلى الموضع الآخر وهو متصل به ثم الآخر وكأن الدارس أمام نص محكم من بداية دراسته حتى انتهاء المستوى الواحد. وهذا يُحمد للكتب عموما غير أننا نجد بعضها لا يحرص على هذا التماسك بمعناه الواسع، وما يحرص عليه هو تقديم موضوعات مفككة لا ربط بينها، وكأننا أمام جزر معزولة؛ مما يُعسِّر على الدارس وينفره من متابعة دراسته، فضلا على أن الموضوعات المضمنة للكتب لا تراعي خصوصية هذا الدارس وجنسيته ومستواه.

الذات: التعريف بالذات ثم بالآخر والانتقال من المحيط الداخلي إلى المحيط الخارجي.

العلاقات: العلاقة مع الأسرة ثم الأقارب

المكان: المنزل ثم المدرسة ثم العمل ثم السوق وأماكن الترفيه فالمحيط الخارجي عموما.

الزمان: وكأني به كان صغيرا يريد أن يعرف من هو فيتعرف ذاته؛ ليعرفَ مَن حوله في منزله من أسرته ثم من أقربائه، ليكبر ذاهبا إلى المدرسة ليلتقي مع أصدقائه في الحديقة، ويكبر ليذهب إلى العمل وبعدها ليقرر السفر ...

الحدث: تتابع الأحداث من أن يعرف بنفسه ويتعرف على الآخر، يتحاور مع أسرته ثم أقربائه في إطار منزله ثم يستمر الحوار فينتقل إلى المدرسة ثم إلى مكان الترفيه" الحديقة" ثم العمل ... فيقرر السفر من المطار.

فيُلَاحَظ التّماسك الموضوعيّ الّذي يمثّل جديلة تربط تلك الوحدات بعضها ببعض في نسق متّصل، لتنبئ عن الهدف المنشود من هذا الكتاب، وهذا التّماسك الدّلاليّ المتدرّج واضحٌ وجليٌّ في أسماء الوحدات الّتي استهلّتْ بالتّعارف، ثمّ الأسرة، فالمنزل فالمدرسة، فالمطار.

وغالبا ما نجد مثل هذا التماسك في المستوى الأول غير أن هذا التماسك يقل ويكاد يندر في المستويات المتقدمة، ولذا ينبغي أن يراعي مؤلفو الكتب التماسك بين الموضوعات وكأن الدارس أمام قصة تعلم العربية في موضوعات واقعية تلامس احتياجات الدارس.

ثالثا: التّماسك بين الموضوعات والأنشطة

إن النّظر في موضوعات السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يُظهر تماسكًا نصيًّا بين الموضوعات المطروحة وما تلاها من أنشطة وتدريبات، ويتّضح ذلك في الألفاظ المتصلة بالموضوع العام، مثلا: موضوع التعارف نجد أنشطة حوارية وتدريبات سمعية متصلة بالموضوع العام.

- السؤال والجواب في إلقاء التحية.
- الحوار للتعريف بالنفس وبالآخرين.
- المزاوجة للسؤال عن البلد والجنسية والاسم.
- استمع للحوار الآتي.
- ردد الكلمات الآتية.

رابعا: التّماسك داخل النّصوص وخارجها

ولم يقتصر التماسك بين الموضوعات بل نجده داخل النّصوص وخارجها، وهي كما يأتي:

- **التّماسك النّحويّ:**

- الاستبدالي والنظمي:

ويظهر في معظم الدروس؛ فمثلا يجعل المؤلف"أسماء الإشارة: هذا وهذه" مرتكزا للانطلاق إلى تعليم الدارس استعمال أسماء الإشارة ففي درس أسرتي([1]) مثلا نجد:

- هذا أبي ---------- هذه أمي
- هذا أخي ---------- هذه أختي
- هذا جدي ---------- هذه جدتي

ومثله ما ورد في درس التعارف([2]):

- اسْمي بَكْرٌ ---------- اسمها فاطمة.
- مِهْنَتِي طَبِيبٌ ---------- هي طبيبة.
- أَنَا طَالِبٌ ---------- هَذَه الْبِنْتُ طَالِبَةٌ.

يُلاحَظ أنّ هذه الجمل البسيطة (الاسمية) تناسب الدارس في المستوى المبتدئ.

- **التّماسك المعجميّ:**

نجد من عناصر التماسك المعجمي تكرار الكلمات أسماء وأفعالا([3])، وتكرار جمل؛ لتثبيتها في ذهن الدارس، ومن ذلك تكرار الفعل"أريد" و"أفضل" في الجمل الآتية:

- أُرِيدُ لَحْمًا وَرُزًّا
- أُرِيدُ حَلِيبًا
- أُرِيدُ زَيْتًا

---

[1]( ) إبراهيم، هداية، وآخرون، كنوز(1) المستوى الأول، المملكة العربية السعودية، ط2015م. ص21.

([2]) جامعة الإمام، القراءة والكتابة، "كتاب المستوى الأول، السعودية، ط3، 2004م، ص20-21

([3]) السابق، ص20-21.

- أُفَضِّلُ الْخُبْزَ مَعَ الْخُضَارِ
- أُفَضِّلُ الدّجَاجَ مَعَ الرُّزِ
- أُفَضِّلُ الْقَهْوَةَ
- أُفَضِّلُ الشَّايَ بَعْدَ الْغَدَاءِ

وكذلك نجد في كتب تعليم اللغة العربية الترادف والمتصاحبات اللغوية والتضاد

وهيكل اللغة على هذا النحو يشير إلى وجود حسٍّ تخطيطي عند مؤلفي السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لما ينبغي أن تكون عليه في مستوياتها المختلفة.

الفصل الثالث

تخطيط العملية التّواصليّة

وفيه

ثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل: عناصر العملية التّواصليّة

(المرسل، والمستقبل، والرّسالة، والقناة، والسّياق، وشفرة التّواصل)

المبحث الثّاني: الكفاءة التّواصليّة

(الكفاءة النّحويّة، الكفاءة الاجتماعيّة، الكفاءة الاستراتيجيّة)

المبحث الثّالث: مبادئ المحادثة (مبدأ التّعاون، والتأدّب)

مقدمة:

إن اللغة هي وسيلة تواصل بين مرسل ومستقبل بمضمون رسالة، يريد المرسل أن يقدمها للمستقبل، يراعي فيها حاجته ومستواه ووضعه الاجتماعي والثقافي والنفسي، ويراعي الظرف الذي يكون فيه المستقبل، فيتخير النص المناسب بكلماته وإيحاءاتها، ومدى مناسبتها لحال المستقبل، ويحرص في الوقت نفسه على إدامة الرسالة التواصلية معه بالغة وبغير اللغة.

ومن هنا فإن هذا الفصل يتناول عناصر العملية التواصلية بين المرسل والمستقبل والكفايات التواصلية ومبدأ التعاون والتأدب المفترض أن يكون بين المرسل والمستقبل.

المبحث الأوّل: عناصر العمليّة التّواصليّة

تعدّدت مفاهيم" التواصل" عند العلماء انطلاقا من مجالات تخصّصاتهم العلميّة:

- فهو "التّبادل اللّفظي بين متكلّم ومخاطب ومستمع يلتمس منه الإنصات لما يقوله و/ أو الإجابة الصّريحة أو الضّمنية، بحسب نوعية الملفوظ" [1].
- وهو"عملية إرسال أو استقبال رسالة، مع إعطاء دلالة (Signification) للعلامات الّتي يرسلها شخص ما"[2].

ومما سبق يتّضح أنّ مصطلح التّواصل فيه البعد التفاعلي الاجتماعي الذي يحتوي على رسائل ذات دلالات ومضامين متشعّبة، يُنْقلُ فيها أفكار أو معلومات أو مشاعر أو آراء، أو اتّجاهات عن قضية أو واقع ما بين طرفين أو أكثر، ما يضفي جوًّا من العلاقات الإنسانيّة بين الأطراف المتحدثة أو المتحاورة ويعمل على تطوّرها.

أما عناصر عملية التواصل فهي متعددة حسب مرجعيات العلماء دراساتهم المختلفة، من علم الاجتماع، وعلم النّفس، والفلسفة، والرّياضيات، والسياسة، ممّا

[1]) ينظر: بدوح، حسن ، "المحاورة: مقاربة تداولية"، ص 21.

[2]) السابق، ص 21.

أدّى إلى توسّع في عدد من المفاهيم المتّصلة بكيفية وقوع التّواصل وعملياته[1]. فقد وضع أرسطو طاليس[2] ثلاثة عناصر أساسية لنجاح العملية التواصلية، وهي تشكل مثلث الإقناع عنده: الإثوس والباثوس واللوجس، وترتبط بالمتحدّث، أي: المرسل أو المتكلم وبالحديث، أي: الرّسالة وبالشّخص، أي: المستقبل أو المخاطب[3].

وزاد بعض العلماء أطرافا أخرى للعملية التواصلية، وسنعتمد على أن عناصر العملية التواصلية ستة، هي: المُرسل والمستقبل والرّسالة والقناة والسّياق وشفرة التّواصل[4].

1 – المرسل: (المتكلم، المُتحدِّث، المخاطِب، المُلقي):

- قد يكون المرسل شخصًا واحدًا، وهو في هذه الحال نوعان:

- شخصّ عاديّ، مثل: المُدرِّس مع الدارسين أو المحاضر مع المتلقّين[5].
- شخص معنويّ، مثلما يظهر في الحوارات[6] عندما يغيب تحديد الأسماء: السلام عليكم ...، من أين أنتم؟ [7].

- وقد يكون المُرسل جماعة، نحو ما يحصل في الحوارات الجماعية أو في المؤتمرات....

---

[1]) ينظر: الجميلى، خيري خليل، "الاتّصال ووسائله"، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ص 18. و الجردي، نبيل عارف، "مدخل إلى علم الاتّصال"، دار القلم، الإمارات العربية – دبي، للنّشر والتّوزيع، ط4: 1985هـ، ص 40 – 41. وبدر، أحمد أنور، "الاتّصال العلمي"، دار الثّقافة العلميّة – الإسكندرية، ط1، مارس، 2001هـ، ص20.

[2]) ينظر: طاليس، أرسطو، الخطابة، الترجمة العربية القديمة، تحقيق: عبدالرحمن بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1979، ص 9.

[3]) ينظر: الجردي، نبيل عارف ، "مدخل إلى علم الاتّصال"، ص 40.

(4) ينظر: العبد، محمد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م، ص114، ص126،

[5]) ينظر: أبو أصبع ، صالح خليل ، "الاتّصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة"، ص 15 والجميلى، خيري خليل، "الاتّصال ووسائله"، ص20.

(6) ينظر: العبد، محمد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م، ص84.

[7]) ينظر: أبو أصبع ، صالح خليل، "الاتّصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة"، ص 15 والجميلى، خيري خليل، "الاتّصال ووسائله"، ص20.

- وقد يكون المُرسل أجهزة التّواصل، مثل: الرّاديو، والتّلفاز، ووسائط الاتّصال المتنوّعة[1]، وهذا الطّرف هو من يبادر بإعداد الرّسالة، ويقوم بتوجيهها إلى شخص أو أشخاص كثيرين.
- وهذه الأطراف جميعا ظهرت في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لإيصال الوظيفة التعبيرية([2]).

لذلك تسعى([3]) كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تمكين الدارس من أن يكون مرسلا ناجحا[4]؛ وذلك بتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة لتبليغ الرسالة وإيصالها إلى المستقبل بيسر وسهوله، وهذا ما يظهر في واقع التخطيط لكتب تعليم اللغة العربية.

فواقع الحوارات التي تتضمنها السلاسل والكتب تشير إلى تمكين الدارس(المرسل) من التفاعل داخل الرسالة اللغوية ومعها، وقد يكون المرسل هو قائد العملية التعليمية(المدرس)، وقد يكون المرسل هو(الكتاب) وقد يكون المرسل هو(وسائط تقنية)..

2 – المستقبل: (المستمع، المخاطَب، المتلقي)

وقد يكون المستقبل فردًا، نحو: الدارس المستمع إلى الحديث سواء أكان من زميله أم من وسيط أو من جماعة، نحو: الدارسين المتلقين درسا أو محاضرة.

---

1) ينظر: سيد، أسامة، الجمل، عباس، "الاتصال التّربوي رؤية معاصرة"، دار العلم والإيمان، القاهرة، ط ١، ٢٠١٤م، ص٤٨.

2() ينظر: رايص، نور الدين، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، عالم الكتب الحديث، عمّان، ط١، ٢٠١٤م، ص٧٨-٧٩.

(3) ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ترجمة، محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، ط ١، ١٩٨٨م، ص17.

(4)ينظر: طعيمة، رشدي، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ط ١، ٢٠٠٦م، ص٣٠.

لذلك تسعى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تمكين الدارس من أن يكون مستقبلا ناجحا[1]؛ بتنمية مهارات الاستماع عنده، وتأكيدها وتثبيت المعلومة باستمرار؛ ليتمكن فيما بعد من تقديمها كما أخذها في بادئ الأمر، ثم يضيف إليها كلما تقدم تعلمه، وهذا ما يظهر في واقع التخطيط لكتب تعليم اللغة العربية التي تسعى إلى تحقيق الوظيفة الإفهامية([2]).

3 – الرّسالة: (الحديث، الإشارة)

وهي المعلومات أو الأفكار أو المفاهيم أو المشاعر أو المحتويات الّتي يرغب المرسل في إيصالها إلى المستقبل، ويقصد إشراكه فيها؛ لتعديل سلوكه والتّأثير فيه، ذلك عند قيام المُرسِل بصياغة تلك المحتويات باللّغة اللّفظية أو غير اللّفظية، أو بمزيج بينهما وفقًا لطبيعة مضمون الرّسالة والمتلقّي معًا. وقد تكون تلك الرّموز اللّغويّة أو غير اللّغويّة صوتيّة، نحو الكلام، أو شكليّة، كالكتابة، أو حركيّة، مثل الإشارات، أو لونيّة، نحو الصّور والأفلام، أو أن تأتي خليطًا مشكّلًا أكثر من أنواع هذه الرّموز[3].

4 – القناة: (الوسيلة)

وهي كلّ رمز أو شكل أو أداة أو لغة يستخدمها المُرسل ليعبّر عن أفكار أو معلومات أو مفاهيم... لنقل رسالته إلى المستقبل[4].

5 – السّياق: (الظّرف، البيئة التّواصليّة)

يُقْصَد به الجوّ العام المتمثّل في المحيط النّفسيّ والماديّ الّذي يحدث فيه التّواصل. وتحتوي البيئة المواقف والعواطف والتّصوّرات والعلاقات بين المتّصلين، وخصائص

([1])ينظر: طعيمة، رشدي، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ط ١، ٢٠٠٦م، ص٣٠.

(2) ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ص30.

([3]) ينظر: أبو أصبع، صالح خليل، "الاتّصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة"، ص 15.

[4]() ينظر: الجميلي، خيري خليل، "الاتّصال ووسائله في المجتمع الحديث"، ص21.

مكان التّواصل بينهما، مثل سعته، ألوانه، تنظيمه، وطقسه، وهذا الجو العام له تأثيره في طبيعة التّواصل، ونوعية رسائله[1]؛ لتحقيق الوظيفة المرجعية([2]).

6 – شفرة التّواصل[3]:

وتتمثل في وعي أطراف التواصل بدلالات الرموز اللغوية وغير اللغوية للرسالة التواصلية.[4].

وبعد ذكر أطراف العملية التواصلية الستة نجد أن كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عملت في جُلّها على مراعاة هذه الأطراف عند عرض محتوى المادة التعليمية، خاصة في الحوارات التي تضمنتها وعرضتها، فلا نكاد نجد كتابا خلا من الحوارات التي ظهر فيها المرسل والمستقبل ظهورا واضحا إضافة إلى الرسالة التي يريد الكتاب إيصالها، كما راعت الكتب وسائل إيصال الرسالة من تسجيلات ومواد مسموعة، وراعت كذلك الظرف والجو العام للرسالة وراعت ظروف الدارس.

---

[1]) ينظر: أبو أصبع، صالح خليل، "الاتّصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة"، ص 16.

(2) ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ص35.

(3) ينظر: العبد، محمد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م، ص123.

4) ينظر السابق، ص126.

المبحث الثّاني: الكفاية التّواصليّة

هي جملة الإمكانات الّتي تمكّن فردًا ما من بلوغ درجة من النّجاح في التّعلّم، أو أداء مهام مختلفة[1].

فالكفاية التواصلية في حقل تعليم اللغات نُظِر إليها من حيث "هي قدرة مركبة من القدرات الفرعية التي حددها ليفاندوفسكي فيما يلي:

1) استيعاب المعلومات وإعادة إنتاجها.
2) فهم مواقف الكلام بحسب ما تتميز به من درجة العلانية والشكلية والبنية الحركية.
3) الإسهام في الكلام ومعرفة إمكانيات الأدوار الاجتماعية.
4) تقويم تأثير الوسائل اللغوية والأحداث الكلامية.
5) فهم متطلبات المشاركين في الاتصال ومشكلاتهم.
6) التعبير الناجح سواء أكان تعبيرا لغويا أم غير لغوي، وفقا لمتطلبات المتكلم واهتماماته.
7) يتفاعل متعلمو اللغة مع متكلم اللغة المنشودة في الكشف عن نماذج اللغة في الأعراف الاجتماعية والثقافية والخطابية"([2]).

و"تستند الكفاية التواصلية عند هايمز على ثلاثة مفاهيم جزئية:

1) مفهوم المخزون اللغوي عند المتكلم(أي القدر من الكلام والأساليب المحددة تحديدا سياقيا).
2) مفهوم العادات اللغوية أو الروتين اللغوي(أي تنظيم الحكي تنظيما يوميا متصلا، وتنظيم التفاعلات اللغوية...إلخ).

---

[1]) ينظر: بروال، مختار، "الكفاءة التّواصليّة في الإدارة التعليمية في ضوء آراء أساتذة التّعليم الثّانوي: مقاربة تحليلية في ضوء نظرية الاتّصال"، مجلة العلوم النّفسية والتّربويّة، عدد (1) سبتمبر 2015م، (109 – 138)، ص 112.

([2]) العبد، محمد،" النص والخطاب والاتصال"، ص58.

3) المحيط الاجتماعي للسلوك اللغوي(أي استعمال التنويعات اللغوية استعمالا محددا تحديدا سياقيا) (كالتنوع أ في محيط الأسرة، والتنوع ب في بعض المؤسسات...إلخ)" ([1]).

- **أنواع الكفاية التّواصليّة:**

للكفاية التّواصلية أربعة أنواع هي:

(1) **الكفاية النّحوية:** هي ما يقصده تشومسكي بالكفاية اللّغوية، وتعني معرفة نظام اللّغة والقدرة الكافية على استخدامها. كما يَقْصِد بالكفاية القاعديّة الكفاية اللّغوية، فيعني بها معرفة نظم اللّغة وقدرة كافية على تطبيقها في تركيب الكلام منطوقة كانت أو مكتوبة. وتتّصل هذه الكفاية بمعرفة قواعد اللّغة نفسها، وغيرها من نواحيها النّظامية، مثل نحوها، وصرفها ومفرداتها وأصواتها وبلاغتها.

وتقوم هذه الكفاءة القاعدية على خمسة أضْرَب هي[2]:

- علم الأصوات النطقي وعلم الأصوات السمعي وعلم الأصوات الإدراكي.
- المفردات واختيارها ونظمها في الجمل
- تركيب الكلمة وتصريفها.
- تركيب الكلمات المشتقّة وتشعّب دلالاتها بسياقها.
- تركيب الجملة، أي: تركيب الجملة البسيطة المختارة لتحليل احتياج المتلقّين أو الدارسين في مواقفهم التّواصليّة، وينبغي للمُرسل أو الأستاذ الاهتمام بتنوّع

([1]) العبد، محمد،" النص والخطاب والاتصال"، ص56.

2() ينظر: الرّبيعي، أكرم فرج عبد الحسين، "كفاية الاتّصال والاستعمال اللّغوي في تحرير الرّسالة الصّحفيّة: دراسة تقويميّة للمهارات الاتّصاليّة عند المحرّرين الصّحفيّين "جريدة المدى أنموذجًا"، وزارة الثّقافة – مركز الدّراسات والبحوث، العدد (24 – 25) 2014م، ص 130.

التّراكيب، مثل الجملة الاسميّة، والفعليّة، والفعليّة، والاستفهاميّة، وسياقاتها الاجتماعيّة، وكذلك الاعتناء بتنوّع معاني الجمل والأنماط اللّغوية[1].

(2) **الكفاية اللّغويّة الاجتماعية:** هي قدرة الفرد على فهم السّياق الاجتماعي الّذي يحدث فيه التّواصل بما في ذلك من العلاقات الّتي تربط بين الأدوار الاجتماعية المتنوّعة، والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين. وتنقسم هذه القدرة إلى قسمَيْن، هما[2]:

- القدرة على فهم السّياق الاجتماعي الواقع في عملية التّواصل، ليحصل بها التّفاعل التّواصلي الفعّال في مواقف اجتماعية متشعّبة.
- القدرة على اختيار الألفاظ والأساليب اللّغوية السّديدة ما تنسجم بحالة يقع فيها العملية التّواصليّة.

والملاحظة أنّ هاتَيْن القدرتَيْن لهما علاقة بالمهارات اللّغويّة الأربع: مهارة التّحدّث (الكلام) والاستماع والكتابة والقراءة.

(3) **كفاية تحليل الخطاب:** تدلّ هذه الكفاية على قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث والتّخاطب بفهم بنية الكلام، ومعرفة العلاقة بين عناصره ووسائل التّعبير عن المعنى وعلاقة هذا النّصّ بصفّة عامّة.

وحتّى نصل إلى توحيد الفكرة واندماجها يلزم أن يتوافر في النّصّ الالتصاق في بنية الألفاظ والمقارنة في الدلالة، ذلك بأن تكون الألفاظ متّسقة بعضها بعضًا من ناحية تراكيبها حتّى يفهم منها المتلقّي (السّامع) والقارئ[3].

(4) الكفاية الاستراتيجية: وتعني قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات الملائمة لبدء الحديث أو ختمه، وشدّ انتباه الآخرين.

---

1) ينظر: الرّبيعي، أكرم فرج عبد الحسين، "كفاية الاتّصال والاستعمال اللّغوي في تحرير الرّسالة الصّحفيّة، ص 130.

2) ينظر: الرّبيعي، أكرم فرج عبد الحسين، "كفاية الاتّصال والاستعمال اللّغوي في تحرير الرّسالة الصّحفيّة،ص132.

3) ينظر: الرّبيعي، أكرم فرج عبد الحسين، "كفاية الاتّصال والاستعمال اللّغوي في تحرير الرّسالة الصّحفيّة: ص 133.

المبحث الثّالث: مبادئ المحادثة (مبدأ التّعاون، والتأدّب)

أدخل بول غرايس (Paul Grice) مفهومَيْن مهمَيْن هما: "الاستلزام الحواري" الّذي أسهم في شرح الاختلاف والتّباين المتكرّر بين مدلول الجملة والمعنى التّواصلي بالتلفّظ، و"مبدأ التّعاون" الّذي يهدف إلى التّواصل والتّفاعل فيما بين المتخاطبَيْن بشتى الظّروف[1].

أمّا ما يخصّنا في هذَيْن المفهومَيْن هو مفهوم "مبدأ التّعاون" الّذي هو ركيزة مهمّة في قيام عملية التّواصل والحوار، ثمّ مفهوم "مبدأ التّأدّب" الّذي تطوّر – فيما بعد – انطلاقًا من فكرة "مبدأ التّعاون" على يدي العالمَيْن: "براون (Brown) و "لفنسن (Levinson)". وفيما يأتي فصل القول في هذَيْن المبدأَيْن:

المبدأ الأوّل: مبدأ التّعاون:

أوّلًا: مفهوم مبدأ التّعاون:

أمّا "مبدأ التّعاون" فقد عرّفه "غرايس" بقوله: "أن تجعل مساهمتك التّخاطبيّة على النّحو الّذي تتطلّبه في مرحلة حصولها وذلك بما يتناسب، وهدف أو وجهة الحوار"[2]. أو بعبارة أزاييط بن عيسى: "أن يكون مساهمتك الحواريّة، بمقدار ما يطلب منك في مجال يتوسّل إليه بهذه المساهمة، تحدوك غاية الحديث المتبادل أو اتّجاهه. أنت ملتزم بأحدهم في لحظة معيّنة"[3].

---

1) ينظر: روبول، وآن ، موشلار، حاك ، "التّداوليّة اليوم (علم جديد في التّواصل)"، ترجمة سيف الدّين دغفوس، محمّد الشّيباني، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1: 2003م، ص 54.

2) ينظر: حسين، وليد ، "دلالة الاقتضاء عند الأصوليّين في ضوء نظرية التّضمين التّخاطبيّ عند جرايس"، الجامعة الأردنية، بحث منشور في موقع "مجلة الدراسات اللّغوية الأردنيّة" العدد (2) السّنة (1) (2010م) ص: 11.

3) ابن عيسى، أزييط: "نظرية كرايس والبلاغة العربيّة"، مجلة كلية الآداب، مكناس، عدد (13)، 1999م، ص 46. وأدراوي، العياشي، "الاستلزام الحواري في التّداول اللّساني: من الوعي بالخصوصيات النّوعيّة للظّاهرة إلى وضع القوانين الضّابطة لها"، دار الأمان – الرّباط، مشورات الاختلاف، ط1، 1432هـ – 2011م، ص 99.

ثانيًا: محتوى مبدأ التّعاون:

يقوم هذا المبدأ الجديد على نظرية مفادها: أنّ اللّغة نشاط عقليّ يمارسه الدارس في عملية التّواصل، وأنّ هذه الممارسة تهدف إلى التّعاون بين المتخاطبَيْن؛ وهذا ما جعل "غرايس" أن يضع مجموعة من التّوجيهات، أو القواعد الصّادرة عن اعتبارات عقليّة توجّه السّلوك التّخاطبي، وتجعله أكثر إيجابيّة ونجاحًا[1].

ويرى "غرايس" أنّه يمكن الحكم على أيّ تخاطب بأنّه يراعي مبدأ التّعاون وقواعد التّخاطب أو لا، فوجد أنّ العمليّة الحوارية يمكن إجراؤها بإحدى الشّكلَيْن:

1 – التّضمين التّخاطبي (النّموذجي أو المتعارف): هو ما يكون من مراعاة المتكلّم لمبدأ التّعاون وقواعد التّخاطب بصورة صريحة إلى حدّ معيّن.

وإليك مثال لذلك:

أ – نفد الوقود من سيارتي.

ب – هناك محطّة عند زاوية الشّارع.

نلاحظ من المتكلّم (أ) ما ضمّنه في قوله المنتج الّذي يشير إلى مبدأ التّعاون وقواعد التّخاطب إشارة صريحة إلى حدّ ما، ذلك بالسّؤال، لذلك نرى أنّه لا بدّ له (السّائل) أن يستدلّ بالجواب المتأوّل (ب) من المخاطب أنّه يخبره بأنّ هناك محطّة مفتوحة، وأنّ فيها وقودًا، وإلّا لما كان متعاونًا[2].

2 – التّضمين التّخاطبي الّذي يحدث من استخفاف المتكلّم بالقواعد أو استغلالها، أي أنّ ذلك يقع نتيجة تجاوز المتكلّم عن نيّة مبيّتة بالقواعد التّخاطبيّة أو إحداها على

---

1) ينظر: حسين، وليد، "دلالة الاقتضاء عند الأصوليّين في ضوء نظرية التّضمين التّخاطبيّ عند جرايس"، المرجع السّابق نفسه، ص 10.

2) ينظر: السابق، ص 10.

التّعيين. ومن أمثلة ذلك ما سمّاه "غرايس" بالتّضّمين المجازي، تلك التّخاطبات الّتي يتقاطع فيها المجاز وصور البيان مع المعنى الحقيقيّ في الكلام[1].

وتمثل مبدأ الحوار في المستويات المتقدمة أكثر منها في المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما يظهر في كتاب "الربى" [2] الذي يُطْلِع فيه دارس اللغة على نماذج من الأدب العربي: روايات نجيب محفوظ "من حكايات حارتنا" فيتمثل دارس اللغة كيف كان الحوار الضمني والمستلزم للإجابات أو التواصل الضمني مع المتحاورين الضمنيين.

ثالثًا: قواعد مبدأ التّعاون:

رأى "غرايس" أنّ العمليّة التواصليّة التّخاطبيّة القائمة على التّعاون الحواري بين المتخاطبَيْن لا بدّ أن تتعلّق بقواعد تخاطبيّة تضبط عملية الحوار، لذا رسم أربع قواعد[3] أو مسلّمات لنظريته الحديثة هذه ليضبط بها المحادثة والحوار، وتمثّل أحد قوانين الخطاب.

---

1) ينظر: حسين، وليد ، "دلالة الاقتضاء عند الأصوليّين في ضوء نظرية التّضمين التّخاطبيّ عند جرايس"، المرجع السابق نفسه، ص 11.

(2)ينظر: سليمان، إيمان، والوكيل، سعيد، "الربى" سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأمريكية في القاهرة، القاهرة، 2014، الجزء الأول والثاني.

3) ينظر: أحمد، أنمار إبراهيم ، ومحيي، خالد سهر، "في مفهوم نظرية الاستلزام التّخاطبي"، مجلة ديالي/2016م، العدد (71)، ص 107.

المبدأ الثّاني: مبدأ التّأدّب

يقصد بمبدأ التأدّب: "كلّ مبادئ الخطاب الّتي تضبط بواسطة قواعد تضمن خصائص الانسجام في العلاقة البين شخصيّة"[1].

منطلق مبدأ التّأدّب:

حاول اللّسانيّون التّداوليّون تطوير نظرية "غرايس" المعروفة بـ "مبدأ التّعاون" وقواعده الحواريّة، ومبادئه العامّة، وقد انطلقوا من مبادئ جديدة ووجدوا فيها إضافات ضروريّة لإتمام عمليّة التّواصل والتّخاطب، وقد لاحظوا من "مبدأ التّعاون" من تقصيره على الجانب التّبليغيّ من التّخاطب من دون الجانب التّهذيبيّ؛ فاجتهدوا أن يجدوا مبادئ أخرى تجمع بين عنصري (التّبليغ، والتّهذيب)، ومن تلك المبادئ الّتي أُورِدَتْ بجهودهم "مبدأ التّأدّب" الّذي برز بوعيه الجديد في السّبيعينات (1970م) بفضل مقالة شهيرة قدّمته الباحثة "روبين لايكوف" بعنوان: "منطق التّأدّب"، وصاغته بعبارة "كُنْ متأدّبًا"، حيث بيّنت فيها أنّ هذه النّظريّة (المبدأ) تتطلّب أن يلتزم المتكلّم والمخاطب في تعاونهما على تحقيق الهدف الّذي من أجله دخلا في الكلام من ضوابط التّهذيب ما لا يقلّ عمّا يلتزمان به من ضوابط التّبليغ[2].

ومنها كذلك "مبدأ الوجه أو التّواجه" وهو نموذج (براون ولفنسن Brown Levinson،) الأكثر شهرة وتداولًا، ويمثّل هذا النّموذج الإطار النّظريّ لنظرية التّأدّب اللّسانيّة ومرجعًا لكلّ الدّراسات المعنيّة بهذا الجانب[3].

ثمّ "مبدأ التّأدّب الأقصى، واعتبار التّقرّب" ما ابتكره "جيفري ليتش G. Leech" وعَدّه مكمّلًا لمبدأ التّعاون[4].

---

1) حمراوي، محمّد، "نظرية التّأدب في اللّسانيات"، الجزائر، "ص 135.

2) ينظر: السابق، ص 135.

3) ينظر: السابق، ص 136.

4) ينظر: أحمد، أنمار إبراهيم، محيي، خالد سهر، "في مفهوم نظرية الاستلزام التّخاطبي"، ص 111.

وقد احتوت حوارات معظم السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية هذه القواعد؛ ذلك أن معظم الحوارات قصيرة وبسيطة، تمثل طرح سؤال وتلقي إجابة، عادة هي مختصرة، وتناسب السؤال، ولا تتضمن تنافرا أو اختلافا بين المتكلم والمتلقي، وفيها قدر من الاحترام، وعبارات التلطف والتودد، من مثل: هل تسمح لي...، أو عبارات قبول الآخر بطرح التحية والسلام...

الباب الثاني: الجهود المبذولة في التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي

- الفصل الأول: جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات
- الفصل الثاني: جهود الأفراد

الفصل الأول: جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات الحكومية والخاصة

المبحث الأول: جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات

المبحث الثاني: جهود المراكز والمعاهد التابعة

للجامعات الحكومية والخاصة في الوطن العربي

مقدمة:

إن استقراء واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي يشير إلى وجود جهود كبيرة تقوم بها منظمات وهيئات ومؤسسات ومعاهد ومراكز رسمية وغير رسمية وجامعات حكومية وغير حكومية، كان لها أثر كبير في إصدار السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية، وإقامة المؤتمرات والندوات واللقاءات التي يحضرها العلماء والمتخصصون بتعليم اللغة.

سيقف هذا الفصل على عرض بعض جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات، وبعض جهود المعاهد والمراكز التابعة للجامعات الرسمية وغير الرسمية، وسيكتفي بذكر بعض هذه الجهود التي صدر عنها ما يخص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من سلاسل أو كتب أو أدلة، وسيكون عرض الجهود مدخلا لوصف السلاسل والكتب في الفصل الذي يتبعه.

المبحث الأول: جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) ([1]).

هي وكالة متخصصة وإحدى منظمات جامعة الدول العربية، مقرها تونس، تعمل في نطاق الجامعة، وتعنى بالحفاظ على الثقافة العربية، وتعنى أساسا بتطوير الأنشطة المتعلقة بمجالات التربية والثقافة والعلوم على مستوى الوطن العربي وتنسيقها.

- دعا ميثاق الوحدة الثقافية العربية الذي أنشأ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى تنمية الثقافة العربية ونشرها لغة وحضارة كونها مناط الشخصية العربية وقوامها.
- عملت المنظمة على تيسير سبل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، على اختلاف أنواعهم، وتنوع غاياتهم، وأن تستعين بالتقنيات المتطورة في تعليم اللغة العربية.
- أنشأت المنظمة المؤسسات التربوية المعينة على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فأنشأت معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، منذ عام 1974 لإعداد المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ ليقوم على الدراسات العليا للجامعيين، في علوم اللغة، وفي البحوث اللغوية والمهارات المتصلة يمنح فيها درجة الماجستير ولقد اتسع نشاطه ليضم دارسين من كل القارات.
- كان تأسس معهد الخرطوم فاتحة خير عربي نافع، فقد أنشأت كثيرٌ من الجامعات معاهد وأقساما تُعْنى بالعربية اقتداء به وتعاونا مع أهدافه وتنسيقا مع جهوده.

([1]) ينظر موقع المنظمة على الرابط:/http://www.alecso.org/newsite

- أنشأت المنظمة كذلك جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الإسلامية، وهو يقوم على تيسير نشر اللغة العربية والحضارة الإسلامية في تعاون مع معهد الخرطوم. **ومن منجزات المنظمة:**
- إنشاء معهد الخرطوم الدولي.
- إصدار سلسلة الكتاب الأساسي بأجزائه الثلاثة.
- إصدار القاموس الأساسي لغير الناطقين بالعربية

(2) معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها([1]).

وهو وحدة علمية متخصصة تتبع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وله شخصيته الاعتبارية في حدود دستور المنظمة وأحكام النظام الأساسي للمعهد وله اعتمادات مالية ضمن موازنة المنظمة. بدأت الدراسة في المعهد عام 1974م؛ لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عُدل الاسم عام 1977م من مركز الخرطوم إلى" معهد الخرطوم الدولي للغة العربية"؛ ليتناسب مع رسالته العالمية في نشر اللغة العربية.

خطط المعهد لعمله بوضع مجموعة من الأهداف تنطلق من هدف محوري عام هو إعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يكون المتخرج منهم ممتلكًا الكفاية في:

- تأليف الكتب ووضع المناهج وتصميم النصوص المتدرجة المستوى ولأغراض متعددة.
- استخدام طرق التدريس المختلفة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

([1]). ينظر موقع المعهد على الرابط: http://alecsolugha.sd/

- تخير الوسائل التعليمية واستخدامها وإنتاجها.

لقد أشار الباحثون في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى أن معهد الخرطوم ربما كان أول معهد يهتم بوضع مجموعة من الأهداف الواضحة لبرنامج إعداد المعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مما يُعدُّ خطوة مهمة في التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية؛ انطلاقا من الاهتمام بِمَن يُعَلّم اللغة العربية.

ومن جهود معهد الخرطوم أن طلابه جمعوا وصنَّفوا قائمة كبرى تمثل – إلى جانب القوائم المنشورة– قوائم المفردات المستخدمة في عدد كبير من كتب تعليم العربية في العالم العربي، وكان هذا العمل بإشراف الدكتور فتحي يونس والدكتور يوسف الخليفة.

(3) المركز الإسلامي الإفريقي ([1])

كانت بداية إنشاء المركز(المعهد) الإسلامي الإفريقي بجهد شعبي عام 1968م، ثم توقف بعد عامين، وقد اكتمل تأسيسه في الفترة من 1977-1986م واستقرت إدارته ونظمه، وبدأ يؤتى ثماره بتخريج المئات من طلابه من أكثر من أربعين دولة.

أصدر المركز سبعة كتب، هي:

- العربية للمبتدئين – الكتاب الأول- المركز الإسلامي الإفريقي 1983م.
- العربية للمبتدئين- الكتاب الثاني – المركز الإسلامي الإفريقي 1984م.
- القراءة المستوى الثاني – المركز الإسلامي الإفريقي 1982م.
- القراءة المستوى الثالث – المركز الإسلامي الإفريقي 1982م.
- النصوص الأدبية للمستوى الأول – المركز الإسلامي الإفريقي 1984م.
- الأدب والنصوص – المركز الإسلامي الإفريقي 1984م.
- قواعد اللغة العربية المستوى الأول والثاني- 1984م.

([1]) ينظر: بركات، الصديق آدم، تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وينظر رابط الموقع: http://aic.iua.edu.sd/

(4) معهد اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها([1]).

تُعَدُّ وحدة اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها – التابعة لقسم اللغة العربية في المركز الإسلامي الإفريقي(2) الذي طُوِّر إلى جامعة إفريقيا العالمية عام 1991م – هي النواة الأولى للمعهد، فبعد أن كانت وحدة طُوّرت عام 1992م إلى معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ليسهم في حمل رسالة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أبناء القارة الإفريقية وغيرهم، ويهدف إلى: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والإسهام في نشر اللغة العربية وتعليمها في إفريقيا، وبين الأقليات المسلمة في بقاع العالم. وقد أصدر المعهد سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بعنوان" سلسلة جامعة إفريقيا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، وقد نشرت نسخة تجريبية عام 1430هـ/ 2009م، تحتوي على ثلاثة كتب للطالب:

- كتاب الدارس للمستوى الأول: في جزأين
- كتاب الدارس للمستوى الثاني: في جزأين
- كتاب الدارس للمستوى الثالث: في جزء واحد

وثلاثة كتب للمعلم

- كتاب المعلم للمستوى الأول: في جزأين
- كتاب المعلم للمستوى الثاني: في جزأين
- كتاب المعلم للمستوى الثالث: في جزء واحد

([1]) بركات، الصديق آدم، تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.ينظر رابط الموقع: http://iua.edu.sd/

([2]) أنشئ المركز عام 1976م ثم طُوّر لاحقا إلى جامعة إفريقيا العالمية عام 1991م– 1992م

(5) مكتب التربية العربي لدول الخليج(1).

لمكتب التربية لدول الخليج العربي جهود كبيرة وإصدارات عديدة، منها إصدار سلسلة "أحبُّ العربية" للصغار والراشدين، وقد فازت بجائزة الشيخ محمد بن راشد.

(6) معهد بورقيبة للغات الحية.

أصدر سلسلة "العربية المعاصرة" في أربعة كتب

الكتاب الأول: بعنوان" العربية المعاصرة" من تأليف زهية القفصي ومراجعة محمد مواعدة، وكانت الطبعة الثانية منه عام 1998م.

الكتاب الثاني: بعنوان" التمارين الموازية، من إعداد عبد الواحد الزغلامي.

الكتاب الثالث والرابع: بعنوان" العربية المعاصرة"، من منشورات المعهد، ولا توجد إشارة إلى اسم مؤلف أو معد.

(7) العربية للجميع

تسعى العربية للجميع([2]) إلى تأصيل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتسخير التقانة الحديثة لخدمة تعليم اللغة العربية، ودعم المؤسسات التي تعلم اللغة العربية في العالم ومساندتها، والاهتمام بالكتاب المنهجي، وتدريب معلمي اللغة العربية، وإنتاج الوسائل التعليمية المتنوعة، وتعمل كذلك على تحقيق الأهداف الآتية:

- تأليف مناهج عالمية شاملة تسد الحاجة القائمة اليوم.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إنتاج البرامج التلفازية والإذاعية.

([1]) ينظر رابط الموقع: https://www.abegs.org/aportal/books/index

([2]) لها موقع فاعل على الشبكية http://arabicforall.net/ar/products/audio/1/9 يمكن الدخول إليه وتحميل الكتب والاستماع إلى الحوارات في المواد السمعية(CD)

- إنتاج البرامج الحاسوبية على الشبكة الدولية.
- التعاون مع مؤسسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل مكان ودعمها.

وقد أصدرت العربية للجميع سلسلة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعنوان" العربية بين يديك" مكونة من ثمانية كتب للدارس، موزعة على أربعة مستويات (المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز)، لكل مستوى كتابان، إضافة إلى أربعة كتب للمعلم، ولكل مستوى كتاب للمعلم.

المبحث الثاني: المراكز والمعاهد الخاصة بتعليم اللغة التابعة للجامعات الحكومية والأهلية في الوطن العربي:

أولا: المملكة الأردنية الهاشمية(الأردن)

(1) الجامعة الأردنية

أنشأت الجامعة مركز اللغات الذي يقوم على ثلاث شعب، منها شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أصدر المركز سلسلة بعنوان" العربية للناطقين بغيرها" مكونة من ستة كتب.

(2) جامعة آل البيت في المملكة العربية الهاشمية

أنشأت الجامعة مركزا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أصدر المركز سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مكونة من ستة مستويات.

(3) جامعة الزرقاء الأهلية

أنشأت الجامعة مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أصدر المركز سلسلة بعنوان" الأساس في تعليم العربية للناطقين بغيرها" مكونة من ثلاثة كتب من إعداد فوزية أحمد بدر.

ثانيا: جمهورية مصر العربية

(1) جامعة القاهرة

أنشأت جامعة القاهرة مركز تعليم اللغة العربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أصدر المركز سلسلة مكونة من أحد عشر كتابا في تعليم اللغة العربية لأبناء اللغات الأخرى بإشراف الأستاذ الدكتور مي يوسف خليف.

(2) الأزهر([1])

أنشأ الأزهر عام 1995م" المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"([2])، وجعل تبعيته إلى الأمانة العامة لمجمع البعوث الإسلامية نظرًا لطبيعته الخاصة، وحرصًا على نظام سير الدراسة بالمعهد، واستقرارا للعمل.

وقد أصدر المعهد ستة كتب، هي:

- كتاب الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المبتدئ، الجزء الأول.
- كتاب الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المبتدئ، الجزء الثاني.
- كتاب الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المتوسط، الجزء الأول.
- كتاب الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المتوسط، الجزء الثاني.
- كتاب الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المتقدم، الجزء الأول.
- كتاب الأزهر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، المستوى المتقدم، الجزء الثاني.

تُدَرَّس على ثلاثة مستويات، هي:

- المستوى المبتدئ: ومدته ثلاثة أشهر (240 ساعة) ويتعلم فيه الدارس (2500) كلمة جديدة.
- المستوى المتوسط: ومدته ثلاثة أشهر (240 ساعة) ويتعلم فيه الدارس (3500) كلمة جديدة.
- المستوى المتقدم: ومدته ثلاثة أشهر (320 ساعة) ويتعلم فيه الدارس (4000) كلمة جديدة، على أن يخصص من المدة الدراسية لهذا المستوى

---

(1) كان إدارة البعوث الإسلامية تتولى الإشراف والمتابعة في تدريس اللغة العربية للطلاب الوافدين الناطقين بغيرها، وبعدها أصدر الأزهر الشريف مجموعة من القرارات، ومنها قرار إنشاء المعهد الأزهري.، ينظر: فرج، محمود، تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور تحت مسمى" تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" يناير، 2013م، وعلى الرابط http://azhar-ali.com/go/%d8

(2) هو المسمى حاليا "مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"

شهر (80 ساعة) لمراجعة المستويات اللغوية وصقلها ومواجهة بعض المشكلات التي تظهر في هذه المرحلة.

ويتضمن كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة مستويين فرعيين (أول، وثان).

(3) معهد اللغة العربية في الجامعة الأمريكية في القاهرة([1]):

أصدر المعهد التابع للجامعة سلسلة من كتابين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أعدّها الأستاذ الدكتور سعيد الوكيل والدكتورة إيمان سليمان، وكانت من الكتب الموجّه للنخبة والمتقدمين من متعلمين اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد وضع المؤلفان أطرًا موجِّهة للكتابين.

ثالثا: المملكة العربية السعودية

للمملكة العربية جهود كبيرة جدا في مجال تعليم اللغة العربية، فمعظم سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدأت من المملكة العربية السعودية.

(1) جامعة الملك سعود

أنشئ معهد اللغة العربية([2]) التابع للجامعة بموجب المرسوم الملكي الصادر بتاريخ 1394/6/25هـ؛ لتحقيق الأهداف الآتية:

- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إعداد مدرسين متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تدريب معلمي اللغة العربية(أثناء الخدمة) وتطوير مهاراتهم.
- إعداد البحوث العلمية المتخصصة في مجال اللغة العربية وتراكيبها ونشرها، وتأليف الكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

([1])ينظر: سليمان، إيمان، والوكيل، سعيد، "الربى" سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأمريكية في القاهرة، القاهرة، 2014، الجزء الأول والثاني.

(2)ينظر موقع معهد اللغويات العربية:https://ali.ksu.edu.sa/ar/Ostructure .

وكان للمعهد فضل الريادة والسبق في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكان لأساتذته وعلمائه الجهد الكبير في صدور معظم المؤلفات والسلاسل، وكانت بواكير سلاسل تعليم اللغة العربية في العالم العربي، وربما في العالم ، قد صدرت عن المعهد، ومنها: العربية للحياة، والعربية للناشئين التي تبنتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وطبعتها، إضافة إلى جهود المعهد وعلمائه في ترجمة عدد كبير من كتب اللغويات التطبيقية، وقد صدر عن المعهد أيضا إصدارات متخصصة كثيرة.

(2) الجامعة الإسلامية

أنشئت في الجامعة عام 1386هـ شعبة لتعليم العربية بمسمى "شعبة تعليم اللغة لغير العرب"، وذلك بناءً على توصية المجلس الاستشاري الأعلى للجامعة في جلسته الثانية المنعقدة يوم 1383/07/29هـ، والدراسة فيها خاصة للطلاب غير العرب الذين لا يجيدون اللغة العربية؛ وذلك للوصول بهم إلى المستوى الذي يمكنهم من متابعة الدراسة في كليات الجامعة أو المعاهد والدور التابعة لها حسب مؤهلاتهم العلمية. وفي عام 1422هـ صدر قرار مجلس التعليم العالي بتعديل مسمى الشعبة ليصبح "معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، وللمعهد جهود كبيرة في وضع لبنة تعليم العربية للناطقين بغيرها في المملكة وفي العالم العربي.

(3) جامعة أم القرى

أنشأت الجامعة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد انطلق المعهد بقرار عام 1395، و فعليًّا جهةً تعليميةً ذات استقلالية عام 1399هـ، باسم معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، ثم عُدّل إلى "معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها"، وقد أصدر المعهد سلسلة تعد منهجاً متكاملاً لتعليم اللغة العربية ومبادئ العلوم الدينية، اشترك في كتابتها أكثر من خمسين معلماً وخبيراً ومتخصصاً، وتتكّون من سبعة وثلاثين مطبوعاً للدارس، مع خمسة أدلة للمعلم، وثمانية معاجم.

(4) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

انطلاقًا من رسالة المملكة السامية في العناية بالعلوم الإسلامية والعربية ونشرهما، وتحقيقًا لأهداف الجامعة المتعلقة بتلبية حاجات البلاد الإسلامية إلى تخصص طائفة من أبنائها في تلك العلوم؛ صدر قرار المجلس الأعلى للجامعة ذو الرقم 19 للعام الجامعي 1401/1400هـ في جلسته الثانية المنعقدة بتاريخ 1401/5/4هـ بافتتاح "معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب" بالرياض.

وفي عام 1405/1404هـ عدل اسم المعهد إلى (معهد تعليم اللغة العربية بالرياض)، وذلك بقرار المجلس الأعلى للجامعة ذي الرقم 24: 1405/1404هـ، في جلسته الثانية المنعقدة في 1405/8/18هـ

وقد أصدر المعهد سلسلة لتعليم اللغة العربية ومبادئ العلوم الدينية، اشترك في كتابتها أكثر من خمسين معلماً وخبيراً ومتخصصاً، وتتكّون من سبعة وثلاثين مطبوعاً للدارس، مع خمسة أدلة للمعلم، وثمانية معاجم.

(5) جهود مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية([1])

قام المركز –رغم مدة إنشائه القصيرة التي لا تتجاوز عشرة أعوام– بجهود كبيرة جدًّا لخدمة اللغة العربية في جميع مجالاتها، ومنها مجالا التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(أ) مجال التخطيط اللغوي([2])

اهتم المركز بالتخطيط اللغوي اهتماما كبيرا فأنشأ جهة مسؤولة عنه داخل المركز، اعتنت بكل ما يرتبط بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، وانطلقت في عملها

---

(1) مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية افتتح حديثا من عشرة أعوام تقريبا في المملكة العربية السعودية بأمر من خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمة الله تعالى؛ ليُعْنى باللغة العربية، وقد قادم بجهود كبيرة، ينظر موقع المركز على الشبكة العنكبية/https://kaica.org.sa/site

(2) ينظر https://kaica.org.sa/site/news/39

من أسس علمية لمفهوم التخطيط اللغوي ومجالاته وارتباطه بالسياسة اللغوية، وراعت في كل ذلك التأصيل الأكاديمي والمنطلقات العلمية في التعامل مع القضايا اللغوية المختلفة، واتّخذت منهجية واضحة لتطبيق مفهوم التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية عند التعامل مع القضايا اللغوية، ومن الخطوات المنهجية التي اتَّخذتها:

- "دراسة الواقع اللغوي وجمع بيانات حول العنصر المستهدف.
- جمع كل الاستراتيجيات والبدائل والبرامج العملية للتعامل مع القضية محل الدراسة.
- انتقاء وتطوير الاستراتيجيات المثلى وتطبيقها من خلال تخطيط منهجي.
- تقويم العمل لمعرفة مدى وكفاءة الاستراتيجيات المتبعة في التعامل مع القضية المطروحة وتعزيز الجوانب الإيجابية فيها وتدارك جوانب القصور "([1]).

وتوجه "العمل في مسار التخطيط اللغوي إلى تغطية أربعة نطاقات مستمدة من الإطار العام للتخطيط اللغوي وهي:

- تخطيط الوضع اللغوي: من حيث دراسة واقع العربية في الحياة اليومية ونطاقات استخدامها، ومعرفة أبرز إشكالاتها في سياقها الاجتماعي. وتنظيم أبرز السياسات اللغوية المتخذة للقضايا اللغوية والسعي نحو تطبيقها، وتخطيط استعمال اللغات الأخرى في الحياة اليومية والحياة العامة.
- تخطيط الاكتساب اللغوي: من حيث الاهتمام بقضايا اللغة في الجانب التعليمي، وكيف يتم تعليمها، وكيف يمكن تنميتها، وما مكانة اللغات الأخرى في النظام التعليمي. وكيفية نشر العربية بتعليمها للناطقين بغيرها في الأصقاع المختلفة.

([1]) ينظر https://kaica.org.sa/site/show_news/446

- تخطيط المتن اللغوي: التفكير المستمر والعمل الدؤوب للتعامل مع القضايا اللغوية داخل البنية اللغوية نفسها وكيفية الحفاظ عليها مع تحديثها والاستفادة من مخرجات مجامع اللغة العربية والقرارات التي اتخذتها وكيفية تفعيلها في خدمة البنية اللغوية.
- تخطيط المكانة اللغوية: العمل على إطلاق مبادرات ومشاريع تستهدف دراسة وتخطيط الصورة النمطية للغة في أذهان الأفراد بطريقة مباشرة وغير مباشرة وكيفية تعزيز هذه الصورة الذهنية بكافة الوسائل المتاحة عبر التوسل بقوالب مبتكرة وملائمة لمختلف الشرائح"([1]).

وقد اقترح المركز عددا من المبادرات والمشروعات ذات الصلة بالتخطيط اللغوي والسياسية اللغوية([2])، وأنجز عددا منها([3])، وكان من ضمنها: عقد "الندوة الدولية الأولى في التخطيط اللغوي: تجارب من الدول العربية"،([4]) وأصدر مجلة علمية دورية بعنوان "التخطيط والسياسة اللغوية"([5])، وأسهم في إصدار عدد من الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال التخطيط والسياسة اللغوية، منها: كتاب" السياسة اللغوية والتخطيط : مسار ونماذج" لعبد القادر الفاسي الفهري، وكتاب "التخطيط اللغويّ والأمْن اللغويّ" لعبد السلام المسدي، وكتاب "اتجاهات السياسة اللغوية" لمحمود فهمي حجازي، ونشر عددا من أعمال المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة([6]).

(ب) مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

(1) ينظر https://kaica.org.sa/site/show_news/446
(2) ينظر https://kaica.org.sa/site/show_news/447
(3) ينظر https://kaica.org.sa/site/show_news/448
(4) ينظر https://kaica.org.sa/site/show_news/450
(5) ينظر https://kaica.org.sa/site/show_news/449
(6) ينظر https://kaica.org.sa/site/show_news/451

اعتنى المركز بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عناية خاصة كونها البوابة الرئيسة لنشر اللغة العربية في البلاد الناطقة بغيرها، فدعم عددا من المشاريع المرتبطة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأسهم في نشر عدد من البحوث والدراسات خاصة تلك الدراسات الصادرة عن مؤتمرات علمية أو ندوات أو ملتقيات، أو مقدمة من باحثين وعلماء متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأصدر عددا من الكتب المؤلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها: كتاب" معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" لعلي الحديبي وآخرين، وكتاب" معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث مختارة من مؤتمرات معهد ابن سينا في فرنسا من 2012– 2015"وكتاب"الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: أبحاث مختارة من مؤتمرات معهد ابن سينا في فرنسا من 2012– 2015".

وأقترح أن يخصص المركز جهة تعنى بتنظيم شؤون تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنهجة العمل؛ ليكون وفق أسس علمية مُحْكَمة أسوة بالتخطيط اللغوي والتدريب اللغوي وغيرها، وأن يعمل على فتح أيونات خاصة تربط المركز بالمنظمات والهيئات والمؤسسات والمعاهد والمراكز ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها محليا وإقليميا وعالميا، يكون فيها المركز ضابط ارتباط ونقطة انطلاق وإشعاع لنشر العربية في العالم أجمع.

وهذه إطلالة عامة على أبرز جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات التي كان لها أثر في تعزيز تعلم اللغة ونشرها عند الدارسين الناطقين بغير العربية، ونوصي أن توحّد الجهود للخروج بوثيقة موحدة لأطر تعليم اللغة للناطقين بغيرها في وطننا العربي، ووثيقة أخرى لرسم المحتوى الجاذب والمعزز والمشجع لتعلم العربية، والنظر إلى البعد التقني في هذا المجال أسوة بتعلم اللغات الأخرى، من غير أن نُنْكر أن

هناك جهودا كبيرة تبذل لخدمة العربية تعلما وتعليما في وطننا العربي غير أنني أرغب في أن يكون العمل مؤسسيا، يعكس واقعنا المتحظر الذي ينبغي أن يكون.

الفصل الأول: جهود الأفراد

المبحث الأول: جهود الناقة

المبحث الثاني: جهود مدكوروهريدي

المبحث الثالث: جهود مشتركة

الفصل الثاني:

يقف هذا الفصل على جهود الأفراد في وضع لبنة التخطيط اللغوي؛ وذلك بتحديد أُطر عامة لما ينبغي أن يكون عليه الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وسيقتصر على نماذج من هذه الجهود الفردية، وهي كثيرة؛ وذلك بذكرها كما وردت في كتبهم.

المبحث الأول: جهود الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة([1]).

قام الناقة بجهود كبيرة تمثل مرحلة مهمة في التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتمثلت هذه الجهود في أعمال كثيرة وضع فيها معايير لمناهج تعليم اللغة العربية، فقد وضع أهدافا عاما لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهدافا خاصة للمهارات، ووضع معايير مرتبطة بالمهارات الأربعة مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وبنى معايير لمحتوى هذه المهارات، وكان مستندا في ذلك إلى الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، إضافة إلى خبراته في التدريس والتأليف وتخطيط المناهج، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

([1]) من محاضرات النخبة، العربية: مطبوعات في تعليم العربية لأبناء اللغات الأخرى، مي يوسف خليف، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2003م، الجزء الثاني، من ص9- ص 43.

أولا: وضع الأهداف([1]):

قام الناقة بوضع أهداف عامة وأهداف خاصة لمهارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على النحو الآتي:

أ- "الأهداف العامة:

- فهم اللغة العربية الفصحى المتكلمة أي الاستماع الواعي في مواقف الحياة العامة.
- التحدث باللغة العربية وسيلة اتصال مباشر وتعبير عن النفس.
- التحدث باللغة العربية بيسر وإدراك للمعاني والتفاعل معها.
- التحدث باللغة العربية تعبيرا عن مواقف وظيفية أو تعبيرا ذاتيا عن النفس
- التزود بمعلومات ومعارف ومفاهيم وتعبيرات عن البلاد العربية والإسلامية؛ من حيث جُغرافيتها وتاريخها ونظمها الاجتماعية وعاداتها وتقاليدها وآدابها وفنونها وعلمائها ومفكريها وقادة الرأي فيها من خلال إطار من الثقافة الإسلامية"(2).

وكأنها الأهداف العامة هي خريطة طريق ترسم مخرجات تعلم للدارس تَجْعله يتصور ما يودّ تعلمه من اللغة العربية، غير أنها اقتصرت على فهم المسموع وهي مُكَوِّن من مكوِّنات مهارة الاستماع إضافة إلى مهارة التحدث أو المحادثة، وما المطلوب من الدارس الناطق بغير العربية أن يعيه عند تعلم اللغة العربية فيما يخص المحادثة، وما يمكن أن يحتفظ بها الدارس زادًا معرفيا ومعجما ذهنيا لمتابعته تعلمه، وأغفلت هذه الأهداف مهارة القراءة والكتابة إضافة إلى ما يمكن أن يكون من أطر عامة للنظام اللغوي بمستوياته.

([1]) من محاضرات النخبة، العربية: مطبوعات في تعليم العربية لأبناء اللغات الأخرى، مي يوسف خليف، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2003م، الجزء الثاني، من ص9- ص 43.

([2]) السابق، ص9.

ب- الأهداف الخاصة للمهارات:

ترسم هذه الأهداف الخاصة ما ينبغي أن يعيه دارس اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويكون عليه عند تعلمه المهارات الأربع الآتية:

(1) "مهارة الاستماع :

- تعرف الأصوات العربية وتتميز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق سليم.
- تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها .
- التمييز بين الأصوات العربية المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت مع التركيز على الأصوات العربية التي لا توجد في لغة الدارس.
- تعرف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.
- إدراك العلاقة بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة.
- الاستماع إلى اللغة العربية دون أن تعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.
- سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.
- إدراك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية
- فهم كيفية استخدام الصيغ المستعملة في اللغة، من حيث ترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى.
- فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال إلخ.
- إدراك أن المعنى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف، عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة الدارس التي يتكلمها.
- إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له.
- فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية والإسلامية.

- الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية الفصيحة في المواقف اليومية التي تستخدم فيها"(1).

(2) "الكلام:

- أن ينطق الأصوات اللغوية بطريقة مقبولة من أبناء اللغة.
- أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.
- أن يستخدم الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح، لتركيب الكلمة في العربية وخاصة في لغة الكلام الفصحى .
- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجاته وأدواره وخبراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية .
- أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية الإسلامية المناسبة لعمره ومستواه الثقافي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساس عن التراث العربي الإسلامي.
- أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.
- أن يفكر باللغة العربية، ويتحدث عنها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية طويلة"(2).

(3) "مهارة القراءة:

- أن يقرأ الدارس اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
- أن يربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.
- أن يقرأ نصاً ما قراءة جهرية بنطق سليم.

([1]) السابق، ص10.

([2]) السابق، ص11-12.

- أن يستنتج المعنى العام من النص المكتوب، ويدرك تغيير المعنى بتغير التراكيب.
- أن يتعرف معاني المفردات من السياق.
- أن يفهم معاني الجمل وتتابعها في فقرات، مع إدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.
- أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن يعوقه عن ذلك التفكير في قواعد اللغة.
- أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل، وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة.
- أن يتعرف علامات الترقيم، ووظيفة كل منها دلالياً وصوتياً.
- أن يقرأ بصمت وسهولة ويسر وبسرعة معقولة، ملتقطاً المعنى مباشرة من النص المقروء، دون توقف عند الكلمات أو التراكيب، ودون الاستعانة بالقاموس مرات عديدة.
- أن يقرأ الصحف اليومية، ويطالع كثيراً في العلوم والآداب البسيطة، والأحداث الجارية مع إدراك الوقائع، وتحليل المعاني، وتحديد النتائج ونقدها، وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية الإسلامية"(1).

(4) "الكتابة:

- أن يكتب بالحروف العربية، ويدرك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
- أن يكتب الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
- أن يكتب اللغة العربية بخط واضح وسليم.
- أن يتقن الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس.

([1]) السابق، ص12.

- أن يتقن الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- أن يتقن الاستخدام السليم لعلامات الترقيم في كتابته.
- أن يعرف مبادئ الكتابة العربية، وأن يتقن قواعد كتابة الإملاء، وأن يدرك ما في اللغة من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.
- أن يدون أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الترتيب العربي المناسب للكلمات.
- أن يترجم أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة.
- أن يكتب بسرعة مقبولة، وبشكل سليم، معبراً عن نفسه في سهولة ويسر"(1).

ج- الأهداف السلوكية للمهارات:

أما تصنيف الأهداف الخاصة حسب المهارات، يمكن تخصيصها حسب المستويات، وما المطلوب من الدارس بعد تعلمه كل مهارة حسب المستوى الذي هو فيه، فقد قسّم الناقة المستويات إلى ثلاثة عامة مستفيدا من الإطار الأوروبي لتعليم اللغات غير أن المستويات في الإطار الأوروبي هي ثلاثة رئيسة أو أساسية وستة مستويات فرعية، وهذا التصنيف يضيء الطريق للمنظرين والمؤلفين لتمثله عند البنا، ويسهل على المنفذين عند التنفيذ.

وهذه الأهداف السلوكية حسب المهارات والمستويات على النحو الآتي:

(1) "مهارة الاستماع (المستوى الابتدائي):

- تعرف الأصوات العربية والتمييز بينها.
- ربط صوت بعض الكلمات بدلالاتها.
- تعرف التضعيف والتنوين وتمييزها صوتياً.
- إدراك العلاقة بين الكلمات بعضها وبعض للتراكيب المسموعة.
- التنبؤ بمعنى الكلمة من السياق في الجملة المسموعة.

([1])السابق، ص13-14.

- تعرف أسماء بعض الأشياء المحيطة بالدارس أساساً لتنمية الثروة اللغوية.
- فهم سؤال يطرح والاستجابة له.
- فهم الأمر أو التوجيه والعمل به.
- فهم محادثات قصيرة تدور حول مواقف التحية والتقديم والمجاملة والوداع.
- فهم محادثات تدور حول مواقف الحياة الأسرية من طعام ولعب وأصدقاء إلخ"(1).

(1)السابق، ص14-15.

(2) "مهارة الاستماع (المستوى المتوسط):

- فهم بعض الأخبار القصيرة والمألوفة.
- فهم التعليمات والإرشادات المتصلة بمواقف حياة الدارس .
- فهم الحوارات التي تدور حول مواقف (في مكتب البريد – في السوق – في المطعم).
- فهم بعض القصص القصيرة والبسيطة من المشهور في أدب الأطفال العربي.
- فهم حديث سردي حول بعض الأحوال الشخصية والاجتماعية.
- فهم وصف بعض الأشياء والأماكن.
- الاستجابة لما يسمع بملامح السرور، أو ملامح الغضب، أو ملامح الرضا.
- فهم بعض الأحاديث والآيات القرآنية.
- فهم بعض الأناشيد القومية والوطنية"(1).

(3) "مهارة الكلام المستوى الابتدائي:

- نطق أصوات اللغة العربية بطريقة مقبولة.
- نطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة بطريقة صحيحة.
- استخدام عبارات التحية والاستقبال والتوديع وأرد عليها.
- استخدام عبارات الشكر والاعتذار.
- الاستعلام عن الأماكن والأوقات والأشخاص والرد عليها.
- تقديم النفس والآخرين.
- الإجابة عن تساؤلات حول معلومات بسيطة عن البلاد العربية(شخصيات – عواصم – مأكولات – أماكن سياحية – معالم إسلامية ..إلخ).
- استخدام التعبيرات العربية والإسلامية في التهاني والتعازي والرد عليها.

([1]) من محاضرات النخبة، العربية: مطبوعات في تعليم العربية لأبناء اللغات الأخرى، ص15.

- استخدام عبارات المجاملة وآداب التعامل مع الآخرين.
- التعبير عن بعض الحاجات الشخصية في مواقف الحياة اليومية"(1).

(4) "مهارة الكلام المستوى المتوسط:

- طلب الأشياء من الآخرين، والاستجابة لطلبهم في عبارات واضحة.
- محادثة الأقران حول الأسرة والمدرسة واللعب والزيارات والهوايات...إلخ
- الحوار حول مواقف الحياة مثل السوق، والمطعم، السفر، الصحة، الأصدقاء ... إلخ.
- وصف بعض الأماكن والأشخاص والوقائع والنشاطات.
- محاورة بعض أفراد الأسرة والمدرسة والنادي كالأب والأم والمعلم والمدرب ...إلخ.
- استخدام عبارات المجاملة في الحديث مثل (لو سمحت، كلام طيب، عندي رأي آخر، حديث ممتع، أشكرك على حسن الاستماع ...إلخ.
- سرد بعض الأحداث والأخبار البسيطة، وبعض المشاهدات والرحلات.
- سرد بعض المعلومات عن بعض العادات والتقاليد والمواقف العربية والإسلامية.
- حفظ بعض الأشعار الوطنية.
- حكاية قصة بسيطة، أو طرفة عربية معروفة.
- إلقاء بعض التوجيهات والإرشادات للآخرين.
- إجراء حوارات للتعارف مع الآخرين"(2).

([1])السابق، ص16.

([2])السابق، ص16-17.

(5) "مهارة القراءة المستوى الابتدائي:

- تعرف شكل الحروف العربية.
- إخراج صوت الحروف العربية من مخارجها الصحيحة.
- قراءة الكلمات وتعرف دلالتها.
- قراءة الجمل وفهم معناها (فهم ما يقرأ من جمل وعبارات).
- قراءة الكلمات بنطق صحيح في حالة المد والتسكين والتشديد والتنوين.
- قراءة الكلمات قراءة صحيحة في حالتي اللام الشمسية والقمرية.
- قراءة ما في الاستماع والكلام من تعبيرات تدور حول المواقف الاجتماعية (التحية، الاستقبال، التوديع، المجاملة، التقديم، الشكر، الاعتذار، الدعوة).
- قراءة الإعداد، والفصول، والشهور، والأيام.
- قراءة مسميات أفراد الأسرة والمدرسة، والأطعمة، والمشروبات، والمواصلات ...إلخ.
- قراءة بعض عناوين الأخبار في الصحف.
- قراءة حوارات حول موضوعات مثل: الأسرة، المدرسة، اللعب، الأصدقاء، الدراسة ...إلخ.
- قراءة بعض التعبيرات الإسلامية المتصلة بمواقف الحياة مثل: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، الحمد لله، الشكر لله، بسم الله الرحمن الرحيم...الخ.
- قراءة بعض الإعلانات البسيطة والقصيرة.
- قراءة بعض الأدعية والآيات القرآنية والأحاديث النبوية، والمأثورات العربية والإسلامية البسيطة.
- قراءة بعض الأناشيد الوطنية والدينية القصيرة"(1).

([1])السابق، ص17-18.

(6) "مهارة القراءة المستوى المتوسط:

- التوقف في القراءة الجهرية عند علامات الترقيم، والتعبير عنها بالصوت (القراءة المعبرة عن المعنى).
- فهم معنى الكلمات من السياق.
- تلخيص الفكرة الرئيسية.
- قراءة بعض الأخبار القصيرة والمألوفة.
- معرفة بعض تفاصيل ما يقرأ.
- قراءة التعليمات والإرشادات والعناوين والمسميات.
- قراءة نصوص بسيطة وقصيرة حول الأسرة، والمطعم، والمأكل، وآداب التعامل .... إلخ.
- قراءة بعض القصص القصيرة والحكايات العربية الطريقة.
- قراءة موضوعات قصيرة، وحوارات حول بعض الأحوال الشخصية والاجتماعية.
- قراءة موضوعات حول بعض العواصم العربية، وبعض المدن المشهورة، والأماكن البارزة، والمعالم السياحية.
- قراءة بعض الأناشيد والأشعار السهلة المناسبة"(1).

(7) "مهارة الكتابة المستوى الابتدائي:

- رسم أشكال هندسية، وخطوط معينة تتناسب مع طبيعة الحرف العربي.
- كتابة الحروف العربية من اليمين إلى اليسار.
- كتابة كلمات تتضمن شكل الحرف العربي، مرة في أول الكلمة ثم في وسطها ثم في آخرها.

([1])السابق، ص19.

- كتابة جمل بسيطة عن طريق النقل.
- كتابة بعض جمل نمطية، أو عبارات بارزة وردة في النصوص أو الحوارات.
- كتابة كلمات ناقصة في جمل.
- الإجابة كتابة عن بعض الأسئلة.
- كتابات منظورة بعض الجمل والعبارات التي وردت في النصوص المقروءة.
- كتابات اختبارية من خلال جمل وعبارات تمت دراستها.
- كتابات تعبيرية عن بعض المواقف المناسبة المختارة من المادة المقروءة أو غيرها مثل: (التعبير عن منظر، وصف شيء، تقارير بسيطة عن مواقف حياتية...الخ)" (1).

(8) "مهارة الكتابة المستوى المتوسط:

- كتابة بطاقات في مناسبات اجتماعية ودينية (دعوات – تهاني).
- تدوين بعض الأفكار أو المذكرات البسيطة.
- كتابة تلخيص لفقرات مختارة.
- كتابة نص ألفه في القراءة.
- كتابة وصف لبعض الأماكن المناظر والشخصيات.
- كتابة تقرير بسيط عن اجتماع أو مسألة بسيطة.
- كتابة تعبيرية عن فكرة ملحة أو أمر يحتاج إلى تسجيل.
- كتابة رسائل بسيطة تحكي شيئا لصديق أو قريب.
- اتباع نظام الفقرات في الكتابة.
- استخدام علامات الترقيم في الكتابة"(2).

([1])السابق، ص20.

([2])السابق، ص20.

نجد في كتب الناقة أن أضاء الطريق لما ينبغي أن يكون في تعلم المهارات في المستويات إلا أن الواقع يشير إلى أن المستوى المتقدم لم يحظ بفضل عناية كما حظي فيه المستويان الابتدائي والمتوسط.

ثانيا: بناء المحتوى

عرض الناقة لما ينبغي أن يكون عليه المحتوى اللغوي، وهنا لبنة في تخطيط المحتوى، بعد أن عرض أطرا عامة تشكل تخطيط المتن، وتَمثَّل عرض المحتوى بما يأتي:

(أ) "المحتوى اللغوي:

(1) الأصوات:

- أن يكون المدخل للمادة التعليمية لهذا المنهج مدخلا صوتيا يراعى فيه:
  - التدرج من السهل إلى الصعب في تقديم الأصوات.
  - استغراق هذا الجزء لجميع الأصوات العربية السهلة والصعبة.
  - التركيز على التقابل الصوتي والثنائيات الصغرى، فيما يتصل بأصوات:(س، ص، ث)، (س، ز)، (ق، ك)، (ض، د، ط)، (هـ، ح، خ)، (ذ، ظ، ز)، (ش، ج)، (ح، ع).
- تقديم الأصوات من خلال كلمات لها دلالات مصورة حتى يسهل تقديمها من خلال صور، وليس من خلال شكلها المكتوب (كلب – قلب) (كتاب – قلم)...الخ، أو من خلال كلمات يمكن تمثيلها أو تعريفها.
- أن تكون للكلمات فيما بينها في الجزء الصوتي – علاقة دلالية موضوعية بحيث يسهل الاعتماد عليها بعد ذلك – في الجزء المكتوب – في بناء جمل وتراكيب، والعلاقة الدلالية مثل تقديم كلمة خريطة (ترسم)، وتقدم معها كلمات مثل شمال وجنوب وشرق وغرب، وبحر، ومحيط، ونهر، وكلها يمكن تعرفها على رسم الخريطة.

- الأصوات الصعبة، والمشكلات الصوتية المتصلة بها، يمكن معالجتها من خلال المفردات سهلة المعنى، ملموسة في محيط الدارسين (سبقت الإشارة إلى قلب، وكلب، وقلم، وكتاب) – كما ينبغي أن تعطى عناية مرة ثانية في بناء النصوص والتدريبات في الجزء المكتوب بعد المدخل الصوتي.
- تقدم الأصوات في مواقع مختلفة من الكلمة (أولها وأوسطها ونهايتها) حتى تبرز ظواهر الإدغام والتضخيم المصاحبة لذلك، على أن يتم ذلك بعد الفراغ من تقديم الأصوات في صيغتها الصوتية الأصل.
- تقدم الظواهر الصوتية المميزة للجمل الخبرية والاستفهامية والتعجبية ...الخ، بعد البداية من الجزء المكتوب من المادة التعليمية
- يعاد تقديم الأصوات من خلال النصوص المكتوبة، وبشكل وظيفي بحيث يستمع الدارسون إلى هذه النصوص مسجلة أو مقروءة، على أن تختار معظم كلمات النصوص من الكلمات السابق تقديمها في المدخل الصوتي، وإن أضيفت كلمات جديدة فينبغي أن تكون ما يمكن أن يتعرفه الدارس بوسيلة أو بأخرى"(1).

(2) المفردات:

- "اعتماد الدروس الأولى على المفردات العامة الحياتية، الحسية الملموسة الشائعة الاستعمال.
- يستحسن شرح المفردات الجديدة باستعمال الرسوم والصور كلما أمكن ذلك، أو عن طريق وضعها في جمل مستمدة من الرصيد المكتسب.
- في المراحل الأولى لتعليم المفردات يقتصر على مدلول واحد هو أكثرها شيوعا للمفردة الواحدة ذات المدلولات المتعددة والاستعمالات المجازية المختلفة، فعند

([1])السابق، ص21–23.

تقديم كلمة (عين) مثلا نكتفي بمدلولها كجهاز للبصر أو حاسة للرؤية، ونتجنب المعاني الأخرى.

- يراعى التدرج في تقديم المفردات تدرجا عدديا، فقد نبدأ بأربع أو خمس كلمات في الدروس الأولى، ثم تزداد بتدرج معقول مع تقدم الدروس والنمو اللغوي للدارس.
- يراعى أيضا التدرج من حيث المعنى، فنبدأ بالكلمات المحسوسة، ونتدرج إلى المعنوي، على أن ينم ذلك وفقا لتصور الدارسين ونضجهم اللغوي وخبراتهم.
- اعتماد التكرار أسلوبا في تعليم المفردات وفق خطة معينة تأخذ في اعتبارها التكرار في متن الدرس والتدريبات والتطبيقات، وهنا ننصح بعمل جدول تفريغي يتابع معدل التكرار في كل درس، حتى يمكن تعويض تكرار كلمة في دروس تالية يكون معدل تكرارها منخفضا في الدروس السابقة"(1).

لم يكتف الناقة بأن رسم في تخطيط محتوى المفردات بل أرشد إلى مراجع يمكن الاعتماد عليها في مراعاة مبدأ شيوع الاستعمال، وأحال المنظرين والمؤلفين والمنفذين إلى أعمال تتصل بالمفردات الشائعة لتعليم العربية لغة ثانية، ومنها:

- "الرصيد اللغوي الوظيفي، الجامعة التونسية سنة 1975م.
- المفردات الشائعة في اللغة العربية، داوود عبده – جامعة الرياض، سنة 1979م.
- قائمة مكة للمفردات الشائعة، سنة 1980م.
- قائمة الخرطوم للكلمات الشائعة في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي (د.ت.)
- الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رشدي طعميه – مكة المكرمة – جامعة أم القرى سنة 1982م.

([1])السابق، ص23.

– الرصيد اللغوي الأساسي – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس، سنة 1987م"[1].

([1])السابق، ص23–24.

(3) التراكيب:

أسس عامة ينبغي أن تراعى في تقديم التراكيب:

- "تحديد التراكيب الأساس والضرورية، وتدرج بشكل منطقي طبقا لطبيعة التراكيب في اللغة العربية، وطبيعة قواعد اللغة العربية، وهنا لابد أن نأخذ بمبدأ البساطة والسهولة والشيوع.
- تقدم التراكيب بصورة مبسطة، ولغة سهلة هن طريق التقليد والتكرار في استخدام اللغة في مواقف طبيعية، وليس عن طريق دروس في النحو، وتحليل لقواعده، وهذا يعني أن يعالج كل تركيب لغوي معالجة ضمنية من خلال النص، دون التعرض له بشكل منفصل أو عزله على شكل قاعدة، كما ينبغي أن يعالج من خلال التدريبات باستخدام وسائل وأساليب تربوية مثل استخدام الألوان والخطوط والجداول...الخ.
- توزع التراكيب اللغوية على دروس المادة التعليمية بطريقة تربوية، بحيث لا تقدم تراكيب جديدة إلا بعد أن يكون المحتوى، قد تضمن ما يساعد الدارس على استيعاب التراكيب السابقة إدراكا وتطبيقا، كما يراعى ألا يتضمن الدرس الواحد أكثر من تركيب لغوي جديد.
- يكتفى في الدروس الأولية بعدد قليل من الجمل والعبارات، ثم يزداد العدد تدريجيا بما يتناسب مع النمو اللغوي للدارس.
- الالتفات بشكل خاص، ومنذ بداية المادة التعليمية إلى الحركات القصيرة: الفتحة، الضمة، الكسرة وإلى التشديد والتنوين، والتسكين واللام الشمسية واللام القمرية"(1).

([1])السابق، ص24

وأشار الناقة هنا فقط إلى أبرز هذه المحاولات التي يمكن أن يستعان بها؛ تقدم تصورا مقترحا لأساسيات تراكيب وقواعد اللغة العربية التي رأى أن تقدم في هذا الإطار المنهجي.

- **"محاولات لوضع محتوى لتراكيب اللغة العربية لتعليمها ثانية او أجنبية:**

- المحاولة التونسية سنة 1989: وردت في كتاب "هياكل وبني تعابير"، كما جاءت في مشروع منهج تدريس اللغة العربية، لأبناء الجاليات العربية والإسلامية في المملكة المتحدة الذي تبنته أمانة اقرأ بلندن، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- المحاولة الكويتية: وهي عبارة عن الهياكل البنائية لمقررات اللغة العربية للناطقين بغيرها في المدارس الأجنبية بدولة الكويت " وزارة التربية ".
- محاول د. جعفر ميرغني أستاذ اللغويات بالجامعات السودانية، وقدمها إلى لجنة الخبراء العرب لأعداد وتأليف الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " الخرطوم، فبراير 1981م.
- محاولة لجنة الخبراء العرب لأعداد وتأليف الكتاب الأساس لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وهي ما توصل بها إليه الخبراء في الاجتماع المشار اليه في (ج).
- محاولة د. السعيد بدوي والتي قدمت أيضا للاجتماع المشار إليه سابقا.
- محاولة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة: وهي تدور حول التراكيب والقواعد الأساس المقترحة للكتاب الأساسي للتعليم العربية لغير الناطقين بها"(1).

([1])السابق، ص26-27.

إلا أن الواقع هو خلط بين ما ينبغي أن يكون عليه المحتوى، والمحتوى نفسه الذي ينبغي أن يكون، وما قدّم تحت عنوان " المحتوى اللغوي" هو أطر عامة تدخل في تخطيط المتن من رسم سياسات عامة لما ينبغي أن يكون عليه المحتوى.

المحتوى المقترح من التراكيب والقواعد الأساس لهذا الإطار المنهجي، تتمثل فيما يأتي:

- "الجملة
- أجزاء الجملة: الاسم، الفعل، الحروف.
- تقسيم الاسم: مذكر، مؤنث.
- تقسيم الاسم: مفرد، مثنى، جمع.
- تقسيم الفعل: ماض، مضارع، أمر.
- استعمال أدوات الاستفهام: هل، ها، هذه، هؤلاء، هذان، هاتان.
- استعمال أسماء الإشارة: هذا، هذه، هؤلاء، هذان، هاتان.
- استعمال أداة النفي: ما، لا
- التدريب على استعمال المعرف بال، والمجرد منها.
- التدريب على ما سبق دراسته.
- أنواع الجملة: الجملة الاسمية، الجملة الفعلية.
- ركني الجملة الاسمية: المبتدأ، الخبر.
- ركني الجملة الفعلية.
- المفعول به.
- ظرفي الزمان والمكان.
- المجرور بحرف الجر مع الاقتصار على الجر بالكسرة، وحروف الجر: من، إلى، عن، على، في، الباء، الكاف، اللام.

- التدريب على استخدام الإشارة.
- استعمال الفعل الماضي الصحيح للمتكلم، وللمخاطب، وللغائب، دون التعرض للأعراب أو المصطلحات، على أن يشمل ذلك ضمائر الرفع المتصلة والمنفصلة.
- التدريب على الأمر الصحيح للمخاطب: مفردا أو مثنى وجمعا مذكرا أو مؤنثا، دون التعرض للإعراب أو المصطلحات.
- التدريب على تقسيم الاسم إلى: مفرد، مثنى، جمع؛ مع عدم التعرض لعلامات الإعراب الفرعية
- التدريب على استخدام الأسماء الموصولة
- الصفة وبعض الحالات المطابقة
- العطف بالواو.
- التدريب على ما سبقت دراسته.
- كان واخوتها: كان، أصبح، أمسى، صار، ليس.
- إن وأخوتها: إن، أن، كأن، لعل، ليت.
- الفعل المضارع.
- الحال المفرد.
- أسلوب النداء: المنادي المضاف، العلم المفرد؛ ويقتصر على (يا) من حروف النداء
- بعض أدوات نصب المضارع
- بعض أدوات جزم المضارع
- الأفعال الخمسة
- بعض أساليب التأكيد.

- الأعداد: كتابة الأعداد مع الذكير والتأنيث، وتمييز العدد"(1).

أما ما عُرض هنا فهو محتوى فعلي لما يكون في التراكيب التي يدرسها الدارس، فهو قد حدد موضوعات ودروسًا من واقع حاجات الدارسين ينبغي أن يتعلمها مَن يدرس التراكيب، ويمكن أن تمثل طريقا للمحتوى التركيب، غير أنه جمع المستويين الابتدائي والمتوسط، وأغفل المتقدم، كما أغفل من تخطيط المحتوى المحتوى الكتابي ومحتوى الاستماع ومحتوى الصرف، والمحتوى التواصلي.

(1)السابق، ص27-29.

(ب)المحتوى الحضاري والثقافي[1]:

عرض الناقة ما ينبغي أن يكون عليه المحتوى الحضاري والثقافي في كتب تعليم اللغة العربية، ووضعها في محاور أربعة هي:

- الحضارة العربية الإسلامية.
- الحياة المعاصرة.
- مواقف الحياة اليومية.
- التفاعل بين الحضارة العربية الإسلامية والعالم الذي نعيشه.

وذكر أن تعالج "دروس المحتوى أهم معالم الحضارة العربية الإسلامية وأبرزها من حيث: القيم والأخلاق والمنجزات العلمية والأدبية، والعادات والتقاليد، والجوانب الاجتماعية للحياة العربية الإسلامية المعاصرة، وإبراز ما يميز الثقافة العربية الإسلامية عن غيرها من الثقافات، كل ذلك في أسلوب سهل وبسيط وموضوعي.

وسنعرض لتصور واسع وعريض لهذا المحتوى، ونترك لمحرري المادة التعليمية الاختيار في ضوء أهداف المنهج ومستواه وإطاره الزمني.

المستوى الابتدائي[2]:

- موقف التقديم، والتعارف، والمجاملة، والتحية، والوداع، وتبادل المعلومات، ويتم من خلال الثقافة العربية الإسلامية، وربما يقتضي ذلك الالتفات الى التعبيرات التالية: السلام عليكم ورحمة الله، صبحك الله بالخير، تصبحون على خير، مساك الله بالخير، أهلاً وسهلاً، مرحبا بكم، تشرفنا، فرصة سعيدة، تفضل، أنا بخير والحمد لله، في أمان الله، مع السلامة، شكراً، عفواً، بالصحة والعافية، صحتين وعافية، الحمد لله، البقاء لله، نشاطركم الأحزان ... إلخ.

([1])السابق، ص29-30.

([2])السابق، ص30-31.

- الأسرة: أفرادها، الأقرباء، المنزل ومكوناته، الطعام وأنواعه، المائدة وآدابها وأدواتها ... إلخ.
- المدرسة: الفصل، الأقران، الأصدقاء، المعلمون، اليوم التعليمي، النشاط ... إلخ.
- الألعاب والهوايات والرحلات والنوادي والحفلات والدعوات ... إلخ.
- السفر والبريد والبنوك والمستشفيات والصيدليات والمسارح والحدائق والأسواق.
- معلومات ومعارف عن بعض الدول العربية والإسلامية: تاريخية، جغرافية، اقتصادية، اجتماعية ... الخ.
- معلومات ومعارف عن بعض المدن والعواصم والأماكن العربية والإسلامية المشهورة: دينياً، أثرياً، سياحياً، ثقافياً؛ مثل: مكة المكرمة، المدينة المنورة، القاهرة، دمشق، بغداد، الرباط، القدس ... إلخ الكعبة، الأهرامات، الأزهر... الخ.
- النقود العربية، الملابس العربية، الأعلام الوطنية العربية والإسلامية.
- الأعياد الإسلامية: الفطر، الأضحى، الهجرة.
- الشهور العربية، أيام الأسبوع، الأعداد، الألوان"(1).

"**المستوى المتوسط**(2):

- تعبيرات في مواقف حديث وحوار مثل: لو سمحت، حديث ممتع، رأي صحيح، أرجو أن، أشكرك على، مع احترامي لرأيك ... إلخ.
- الأطعمة والمشروبات العربية المشهورة.
- الفكاهات والطرائف العربية.

([1])السابق، ص30-31.

([2])السابق، ص31-32.

- الحياة العائلية العربية مثل: تبادل الزيارات، الدعوات، التهاني، التجمع في الأعياد والمناسبات، الزواج ... إلخ.
- المناسبات القومية والوطنية.
- الصحف والمجلات في البلاد العربية.
- العادات العربية والإسلامية مثل (الكرم – عادات الزواج – الاحتفال بالأعياد...إلخ).
- فصول السنة، والجهات الأصلية، والزمن؟
- شخصيات إسلامية مثل (خالد بن الوليد – طارق بن زياد – عمرو بن العاص – عائشة – خديجة – فاطمة الزهراء – أسماء ...إلخ)
- علماء ومفكرون إسلاميون قدامى ومعاصرون.
- جامعات عربية إسلامية مثل: (الأزهر – الزيتونة – المستنصرية – الرباط – القاهرة – دمشق – بغداد – الرياض – الإمام محمد بن سعود...إلخ)
- بعض أنهار العالم العربي ومعالمه الجغرافية البارزة.
- العلم في الإسلام، وحقوق الإنسان في الإسلام.
- الإسلام وبعض قضايا العصر.
- أدباء عرب ومسلمون.
- بعض الفنون العربية والإسلامية مثل (الخط – المساجد – المعمار – النقش – المتاحف).
- بعض القيم الإسلامية مثل: (الصدق – الأمانة – النظافة – النظام – بر الوالدين – احترام الكبير ...إلخ).
- مساجد مشهورة (الحرم المكي – مسجد الرسول – المسجد الأقصى – الأزهر ...إلخ).
- بعض مظاهر الحياة الحديثة، والتقدم العلمي في العالم العربي والإسلامي.

- مواقف من حياة الرسول.
- أناشيد دينية ووطنية"(1).

ونجد أن الجهد المبذول هو في حقيقته جهد كبير جدًّا يلزم في رأيي أن يُستند إليه لرسم أطر التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في تخطيط المتن وتخطيط المحتوى لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة أن هذا العمل كما يظهر لي يصدر عن مرجعيات عالمية في تعليم اللغات، ونقصد هنا مرجعيته –وإن لم يشر إليها– إلى الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، إضافة إلى خبراته المتنوعة في التدريس والتأليف ورسم الأطر التنظيمية للمناهج، وحريّ بمؤلفي السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يستندوا إليها طريقا ممهدا لتطوير أعمالهم ومأسستها، وحري في الوقت نفسه بالجهات السيادية في الدول أن تستفيد منه؛ ليكون هاديا لتعليم اللغة العربية فيها وفي الوطن العربي.

(1)السابق، ص23–33.

المبحث الثاني: جهود الأستاذ الدكتور علي مدكور وإيمان هريدي:

قام مدكور وهريدي بجهود تشكر في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد ألّفا كتاب "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق " الذي وضع أُطرًا عامة استندت إلى مرجعيات عالمية في تعليم اللغات، كانت نبراسا للتخطيط اللغوي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورسمت في الوقت نفسه طريقا لما ينبغي أن تكون عليه، ومن أبرز ما تضمنه عملهما ما يأتي:

أولا: وضعا معايير بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها(1)، وتتمثل هذه المعايير بما يأتي:

- وضع تصور لسيكولوجية (الدارسين).
- وضع تصور تفصيلي لطبيعة (اللغة المراد تعليمها) اللغة العربية وخصائصها.
- تجميع بيانات كافية عن المجتمع الإسلامي وطبيعته.
- تحديد أهداف المنهج العامة، والخاصة، بالإضافة إلى تحديد المهارات اللغوية المطوب إكسابها للأطفال، في ضوء المواقف التي يتوقع منهم ممارسة اللغة فيها.
- اختيار المحتوى اللغوي والثقافي وتنظيمهما؛ لتحقيق الأهداف، بما يشبع حاجات واهتمامات الأطفال.
- تحديد طرائق التدريس والأنشطة المستخدمة.
- تحديد الوسائل المعينة على تنفيذ طرق التدريس.
- وضع تصور لأساليب التقويم المناسبة للأطفال.

([1]) مدكور، علي أحمد، هريدي، إيمان أحمد، "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق"، ط1 2006م، دار الفكر العربي، القاهرة، ص46.

ثانيا: عملا على وضع أسس يقوم عليها منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتمثل بما يأتي(1):

- تنظيم المعرفة.

تتضمن طبيعة المعرفة: دراسة مفهوم المعرفة ومصادرها، ودراسة خصائص اللغة العربية كلغة أجنبية (ثانية)، وتوظيف هذه الخصائص في عملية تعليم اللغة، ودراسة علم التحليل اللغوي، وعلم اللغة التقابلي، والأصوات، والتراكيب، والقواعد، ونظام الكتابة ... إلخ.

- فهم عمليات التعلم.

- الدارس (الإنسان): دراسة طبيعة الإنسان الدارس: التلميذ أو الدارس الأجنبي، ودراسة خصائصه، وميوله، واهتماماته، واتجاهاته، واستعداداته، وقدراته ... إلخ
- المجتمع: دراسة الثقافة العربية الإسلامية، مع تعرف الثقافات المختلفة للتلاميذ ومقارنتها بثقافة اللغة، ودراسة عناصر كل منهما، وإنتاجاتها ... إلخ
- المدرسة كمؤسسة.

ثالثا: بيّنا مكونات منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تتألف– من العناصر الآتية(2):

- الأهداف.
- المحتوى: اللغوي والثقافي.
- طرائق التدريس.
- الوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم.

([1]) السابق، ص50.

([2]) السابق،ص67.

رابعا: اقترحا مجموعة من المهارات التي ينميها منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن بيانها فيما يأتي(1):

- الاستماع الجيد، والانتباه للجوهر والتفاصيل.
- اتباع التعليمات والتوجيهات.
- السؤال عن بعض المعاني، وطلب الإيضاح أو التفسير والإعادة.
- صياغة الأسئلة، والإجابات، وإعطاء تعليمات.
- تقديم معلومات وشروح.
- تقليد النطق وتنغيم المقاطع.
- التلقين وبناء المحادثات.
- التعبير عن الموافقة والرفض والمشاعر الشخصية والآراء.
- وصف الأحداث الحاضرة والماضية والمستقبلية ومناقشتها.
- التصفح لبعض الكتب، والقراءة بدقة لبعض السياقات، مشتملة المعلومات الأساسية التي تتناسب مع المعلومات المطلوبة.
- نقل العبارات والكلمات والجمل.
- تدوين ملاحظات لما يسمعون ويقرؤون.
- تلخيص وكتابة تقارير عن النقاط الرئيسة للنصوص المتحدثة والمكتوبة.
- إعادة كتابة (النصوص المكتوبة) لتحسين الضبط والدقة في عرض الكلمات والعمليات الكتابية.
- تنوع اللغة لتلائم سياق الكلام وتلائم المستمعين وتحقق الهدف المرغوب.

خامسا: اقترحا مهارات تعلم اللغة، ومعرفة اللغة، التي ينبغي للدارس أن يتمثلها فيمكن إيجازها في(1):

([1]) السابق، ص76.

- الحفظ عن ظهر قلب عبارات ومقتطفات قصيرة من اللغة الأجنبية (العربية) مثل: الإيقاعات والأشعار، والأغاني، والطرائف.
- اكتساب استراتيجيات لجعل اللغة مألوفة، ومحفوظة في الذاكرة.
- تنمية استقلالية الطلاب وحريتهم في تعلم اللغة واستخدامها.
- استخدام المعاجم والمواد المرجعية.
- استخدام السياق، ومعلومات أخرى لفهم وإدراك المعنى.
- فهم وتطبيق النماذج، والقواعد، والاستثناءات في أشكال اللغة وتراكيبها.
- استخدام الخلفية المعرفية للتعامل مع اللغة.
- فهم واستخدام أشكال اللغة الرسمية وغير الرسمية.
- تنمية الاستراتيجيات التي تتعامل مع ما لا يمكن التنبؤ به (غير المتوقع).

سادسا: وضعا معايير لتصميم محتوى المنهج، تتلخص فيما يأتي(2):

- أن يتضمن المحتوى حقائق ومعايير وقيما ثابتة.
- أن يتضمن المحتوى خبرات ومهارات متغيرة.
- أن يراعي هذا المحتوى بشقيه: اللغوي والثقافي حاجات الدارسين وخصائصهم وطبيعتهم.
- أن يراعي هذا المحتوى التكامل بين الجانب اللغوي والجانب الثقافي.
- أن يتناول هذا المحتوى الجانبي: النظري والتطبيقي. ويركز على الجانب التطبيقي المتمثل في توظيف اللغة في مواقف حياتية واقعة يستخدمها التلميذ الأجنبي، نظرا لأنها تلبي حاجاته الاتصالية.

([1]) السابق،ص83.

([2]) السابق، ص86.

- أن يعتمد هذا المحتوى على تقديم الأنشطة المناسبة للتلاميذ الأجانب سواء أكانت أنشطة مباشرة أم غير مباشرة. وهو يراعي عنصري التغيير في الزمان والمكان، ويراعي طبيعة الدارس بوصفه إنسانا له فطرته التي فطره الله عليها.
- أن يرتبط هذا المحتوى بأهداف تعليم اللغة العربية لتلاميذ غير الناطقين بها ارتباطا وثيقا.

سابعا: اقترحا وجود مساحة لتفاعل الدارس مع المحتوى اللغوي، وذلك بأن يمكن الدارس من(1):

- الاتصال بالآخرين بصورة ثنائية أو في صورة مجموعات، أو مع مدرسيهم.
- استخدام اللغة من أجل أغراض حقيقة، لتطبيق مهارات اللغة بقدر المستطاع.
- تنمية عملية الفهم، والمهارات عن طريق نشاطات اللغة مثل: الألعاب.
- إعمال الخيال، لابتكار نشاطات خلاقة مثل ارتجال مواقف تمثيلية.
- الاستماع وقراءة اللغة (عرض اللغة) بهدف الإمتاع وإشباع الاهتمامات الشخصية، بقدر ما هي للمعلومات.
- الاستماع والتفاعل مع نماذج مختلفة للغة المتحدثة.
- قراءة النماذج المختلفة للخط المطلوب، والنصوص المطبوعة.
- استخدام عدد من المصادر، للاتصال مثل التليفون (الهاتف) أو الخطابات.

ثامنا: وضعا معايير للمحتوى اللغوي يتضمن الأصوات والمفردات، والتراكيب، والتي ينبغي أن يُراعى فيها ما يأتي:

([1]) السابق، ص121.

أ –الجانب الصوتي(1):

- الاهتمام بالنظام الصوتي قبل تعليم القراءة والكتابة.
- تقديم الأصوات في مجموعات حسب سهولة مخارجها، فعلى سبيل المثال تكون البداية بالأصوات الشفوية المخرج مثل ب – م – و – ف.
- مراعاة الأصوات التي تشترك فيها لغة الدارس مع اللغة العربية، ثم الأصوات المتشابهة، ثم تقديم الأصوات الجديدة.
- وضع الصوت في كلمة أو جملة كاملة، أو في سياق له معنى، ثم تجريده بعد ذلك.
- مراعاة تعدد مواضع الصوت، بحيث يتم عرض الصوت في أكثر من موضوع وأكثر من كلمة: في بداية الكلمة، ووسطها، ونهايتها، وجميع حركاته القصيرة والطويلة.
- التأكد من قدرة الأطفال على تقليد الصوت، بطريقة صحيحة.
- مراعاة دقة ووضوح الصوت، وذلك باستخدام بعض الوسائل السمعية عند التقديم في المحتوى.

ب – جانب المفردات(2):

إن تعلم المفردات مطلب أساسي من مطالب تعلم اللغة الأجنبية، وليس المطلوب هو نطق الأصوات المفردة، وفهم معناها فحسب، بل استخدامها في مكانها المناسب، لذلك فهناك مجموعة من المعايير التي يجب أن تراعي في المحتوى اللغوي لمنهج اللغة الأجنبية منها:

- التواتر Frequency بمعنى تفضيل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها.

([1]) السابق، ص123.

([2]) السابق، ص130.

- التوزع أو المدي Range ويقصد بهذا المعيار تفضيل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي على تلك التي توجد في بلد واحد.
- الإتاحة Availability أي تفضيل الكلمة التي تكون في متناول الدارس ، والتي تؤدي له معنى محددا.
- الألفة Familiarity أي تفضيل الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد عن الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام.
- الشمول Coverage تفضيل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد على تلك التي لا تخدم إلا مجالات محدودة، فكلمة (بيت) أفضل من كلمة (منزل) فيمكن القول: بيت = منزل، بيت الله = الكعبة، ... إلخ.
- الأهمية تفضل الكلمة التي تشبع حاجة معينة عند الدارسين، وتحقق رغباتهم.
- العروبة تفضل الكلمة العربية على غيرها ... مثل تقديم كلمة هاتف بدلاً من التليفون والحاسوب بدلا من الكمبيوتر ... وهكذا.
- التجسيد، بالنسبة للأطفال يفضل استخدام المفردات التي يمكن تجسيدها أو بيان معناها من خلال الرسم أو الصورة، على الكلمات أو المفردات المجردة.
- أن يراعي التدرج في عدد المفردات الجديدة في كل درس. أما عن عدد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها الطفل في المرحلة الابتدائية، فهناك العديد من الآراء. ففي حالة تعلم الطفل اللغة الأجنبية يرى البعض أن تعليم الطفل 2000 – 25000 كلمة كاف لأن يكون لديه قاموساً يفي بمتطلبات الحياة، شريطة أن يتعلم مهارتين أساسيتين: تركيب الكلمات، وكيفية استخدام

ج – التراكيب(1):

إن أهم ما يجب مراعاته في محتوى التراكيب اللغوي لمنهج اللغة العربية لغير الناطقين بها يتمثل في:

- التدرج في تقديم التراكيب من البسيط إلى المركب.
- التدرج في تقديم التراكيب من السهل إلى الصعب.
- توزيع التراكيب والقواعد على الدروس المقدمة في المحتوى، بحيث لا يستخدم التركيب إلا بعد التأكد من استيعاب السابق.
- الإكثار من التدريبات باستخدام التراكيب اللغوية.

وهذه الجهود الفردية التي بدت في أعمال الناقة ومدور وهريدي هي جهود كبيرة ترسم لنا أطر التخطيط اللغوي الذي ينبغي أن يكون عليه الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهنا نوصي أصحاب القرار في وطننا العربي أن يُستفاد من هذه الجهود ومن أصحابها في منهجتها وإعادة صياغتها؛ لتكون طريقا واضحا في دساتيرنا العربية، ولتكون نواة يَبْنِي عليها أبناؤنا مستقبلا طريق لغتهم، وتكون مستندا للمراجعة والتطوير.

([1]) السابق، ص134.

المبحث الثالث: جهود مشتركة في دعم مسيرة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

وتتمثل هذه الجهود المشتركة بين المنظمات والهيئات والمؤسسات والأفراد في أعمال المؤتمرات والندوات واللقاءات التي أقامتها منظمات وهيئات ومؤسسات، وصدرت عنها أعمال تَدْعم جهود تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أولا: المؤتمرات الموجه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- المؤتمر الدولي الذي يعقده معهد اللغويات في جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية كل سنتين، تحت عنوان: اتّجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية"، وقد كنت أحد أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر الثاني2-3/فبراير/2016م، وسيعقد مؤتمره الدولي الثالث في29-1440/6/30هـ والموافق6-2019/3/7م بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- المؤتمر الدولي الذي يعقده مركز اللغات في الجامعة الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- المؤتمر الدولي في إسطنبول وقد عقد المؤتمر الدولي الثالث بتاريخ 10-12 / من شهر آب 8/ 2018 بعنوان " تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية".
- المؤتمر السنوي الذي يعقده معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية في مدينة ليل بفرنسا، وهو من الشهرة بمكان نظرا لكثرة المشاركين وجودة الأوراق العلمية المقدمة، وعدد مرات انعقاده، فقد عُقد المؤتمر السنوي الثاني عشر تحت عنوان:" الاختبارات المعيارية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" بتاريخ21-2018/4/22م.

ثانيا: المؤتمرات المتضمنة محاور لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- مؤتمر المجلس الدولي للغة العربية في دبي الذي عقد سبعة مؤتمرات تضمنت محاور في تعليم اللغة العربية، وأعماله كلّها منشورة في مجلدات.
- مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث بالشارقة 2018 والذي كان من محاوره تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج والاستراتيجيات والتكنولوجيا الحديثة ،ومشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بها وبغيرها: الأسباب وطرق العلاج ووسائله.

ثالثا: **المراكز الخاصة والدورات التدريبية:**

رابعا: الترجمة والتأليف:

وتتمثل في جهود المؤسسات والأفراد في ترجمة كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو تأليف كتب تسهم في دعم مسيرة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

القسم الثاني: الدراسة التطبيقية

الباب الأول:

وصف التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في سلاسل تعليم اللغة العربية وتحليلها

- **الفصل الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا**
- **الفصل الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا**
- **الفصل الثالث: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا وآسيا**

الباب الثاني:

معايير التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي

- **الفصل الأول: معايير المحتوى والنظام التواصلي**
- **الفصل الثاني: معايير التقويم والمراجعة والتطوير**

الباب الأول:

وصف التخطيط اللغوي في سلاسل تعليم اللغة العربية وتحليلها

- الفصل الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا
  - ❖ المبحث الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في تونس
  - ❖ المبحث الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في مصر
- الفصل الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا
  - ❖ المبحث الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في الأردن
  - ❖ المبحث الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في السعودية
- الفصل الثالث: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا وآسيا
  - ❖ المبحث الأول: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا
  - ❖ المبحث الثاني: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا

- **الفصل الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا**

❖ **المبحث الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في تونس**

❖ **المبحث الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في مصر**

المبحث الأول: وصف التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجمهورية التونسية[1]:

ما إن تُذْكر الجمهورية التونسية فيما يخص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا تُذْكَر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ويُذْكَر معها الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وصف الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

(أ) تخطيط المتن: التأليف والإعداد وملامح التخطيط:

صدر الكتاب الأساسي بأجزائه الثلاثة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس عام 1409هـ /1988م.

- الجزء الأول والثالث: ألّفهما الدكتور السعيد محمد بدوي والدكتور فتحي علي يونس.
- الجزء الثاني ألفه الدكتور السعيد محمد بدوي والدكتور محمد حماسة عبد اللطيف والدكتور محمود البطل، وشارك في الإعداد: محمود الناقة، إدريس زايد، جعفر ميرغني، محمد عواد، يوسف الحمادي، وعمل في المراجعة، محمد مواعدة ومحيي الدين صابر.

ظهرت ملامح التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في الكتاب بما وضعه المؤلفون هدفا بعيد المدى يرسم طريق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو "تقديم المتعلم من غير الناطقين بالعربية إلى أساسيات هذه اللغة في امتداديها التاريخي والجغرافي، والوصول به في فترة زمنية محددة إلى مستوى من الاتقان

([1]) بدأنا في سلاسل من إفريقيا كونها مرتبطة بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي دعمت إصدار الكتاب الأساسي.

لمهاراتها الأربع"؛ ليستقل في تعليم نفسه اللغة ويتزود بما يشاء من ثرائها دون حاجة إلى دروس أو مدرسين.[1]

ومقصود الكتاب من أساسيات اللغة لا يقتصر على الأبجدية والصوتيات وبنية الكلمات وتركيب الجملة، بل تشمل أيضا المضمون الحضاري الذي تعبر عنه اللغة العربية بكل ما لديها من ثروة تعبيرية تجمعت لدى أبنائها، وترسخت فيهم ضمن عبقرية الزمان والمكان.

وهذا أمر ليس سهلا – حسب مؤلفي الكتاب– بل "يكلف واضع المنهج ومنفذه تخطيطا يختلف عن مقابله في اللغات الأخرى"[2]؛ لأنه مطلوب أن يأخذ في اعتباره: التدرج اللغوي التركيبي للمادة التعليمية– وهذا نجده في كتب تعليم اللغات الأخرى– وثراء اللغة العربية وامتدادها التاريخي. وجاء تصميم الكتاب الأساسي في ثلاث حلقات متساندة يخدم كل منها هدفا مختلفا ومتدرجا من النواحي اللغوية، وهذه الحلقات الثلاث هي أجزاؤه الثلاثة:

(ب) تخطيط المحتوى:

جاء محتوى الأجزاء الثلاثة على النحو الآتي:

- **الجزء الأول:** جاء الكتاب في جزئه الأول في (446) صفحة يتناول الحياة اليومية وموضوعاتها عن طريق مواقف طبيعية يترابط فيها النمط اللغوي بالظرف الاجتماعي المناسب، والهدف المباشر في الجزء الأول هو تنمية مهارتي الاستماع والحديث كونهما المدخل الطبيعي لدراسة اللغات الحية، وقد قُسِّم أقساما أربعة(3).

([1]) بدوي، السعيد محمد ، ويونس فتحي علي، "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مراجعة محيي الدين صابر ومحمد مواعدة، الجزء الأول، الطبعة الثانية،.ص(د).

([2]) السابق، ص(د).

([3]) السابق، ص(د).

محتوى الجزء الأول	
أولا: المقدمات	
ثانيا: الأصوات والأبجدية العربية	
ثالثا: الدروس	
رابعا: قائمة بأسماء الشهور العربية والميلادية	
قائمة بأسماء البلاد والعواصم العربية قائمة بالمفردات الواردة في الكتاب ومقابلاتها الإنجليزية والفرنسية.	
الوحدات	المحتوى
الأولى	*الحركات وأصوات المد * (هذا/ هذه)
الثانية	*الأصوات الصحيحة (ب، م، ف، و) *هل هذا؟ / هذه؟ ما هذا؟/ هذه؟*تدريبات
الثالثة	*الأصوات الصحيحة(ث، ذ، ط)
الرابعة	*الأصوات الصحيحة (ت، د، ط، ض) *أين؟ *فوق – تحت- أمام- خلف- على - في
الخامسة	*الأصوات الصحيحة (س، ص، ز)
السادسة	*الأصوات الصحيحة (ل، ر، ن) *مَن؟ *أنا- أنتَ- هو- هي *ما/ مَن هذا؟
السابعة	*الأصوات الصحيحة (ش، ج، ي) *ماذا يفعل؟
الثامنة	*الأصوات الصحيحة (ك، ق، خ، غ)
التاسعة	*الأصوات الصحيحة (ع، ح) *هنا- هناك
العاشرة	*الأصوات الصحيحة (هـ، أ)
الحادية عشرة	*الشدة

وسعى مُؤلِّفا الكتاب إلى تقديم دروس تمثل الواقع الحي لموضوعات الحياة اليومية، وطريقة التعامل في بعض المواقف الضرورية عند وصول الدارس إلى المطار، وكتابة الاسم والسن والوظيفة والعنوان ورقم جواز السفر في بطاقة الوصول. وكيفية حجز غرفة في فندق، وطلب الطعام في المطعم، وزيارة الطبيب، وإرسال برقية، وشراء اللحم والخضار والفاكهة والبقالة، وإبلاغ الشرطة عن حادث، والبحث عن شقة، وكتابة عقد الإيجار، وقراءة الصحف العربية اليومية، وجاءت الدروس ومحتواها على النحو الآتي:

الدروس	المحتوى
الأول	التعارف – السلام عليكم
الثاني	في المطار(1)
الثالث	في المطار(2)
الرابع	في الفندق
الخامس	في المطعم
السادس	في البنك
السابع	مع الناس
الثامن	عند الطبيب(1)
التاسع	عند الطبيب(2)
العاشر	أسرة
الحادي عشر	تدريبات ومراجعة
الثاني عشر	في الطريق
الثالث عشر	في مكتب البريد
الرابع عشر	في مكتب البرق والهاتف
الخامس عشر	الزمن
السادس عشر	في السوق(1)

السابع عشر	في السوق(2)
الثامن عشر	في قسم الشرطة
التاسع عشر	كيف نقرأ جريدة عربية؟
العشرون	قراءة في جريدة عربية
الحادي والعشرون	الفصول الأربعة
الثاني والعشرون	مراجعة وتدريبات عامة
الثالث والعشرون	البحث عن شقة(1)
الرابع والعشرون	البحث عن شقة(2): عقد الإيجار
الخامس والعشرون	اللغة العربية

الجزء الثاني:

جاء الكتاب في جزئه الثاني في (309) صفحات، تناول الكتاب في جزئه الثاني: موضوعات الحضارة العربية والإسلامية المعاصرة بعرض نماذج من التراث الفكري الذي يعايشه المثقف العربي، والهدف المباشر في هذا الجزء تنمية مهارتي القراءة والكتابة مع عدم إغفال مهارتي الاستماع والحديث. وجاءت الدروس ومحتواها على النحو المبين في الجدول أدناه. ويجد الذكر هنا أن هذا الجزء ورد فيه مصطلح (التخطيط) في المقدمة التي تعرف بالمنهج" هذه الحلقة الثانية في سلسلة الكتاب الأساسي لتعليم العربية لغير الناطقين بغيرها(...) وفقا للتخطيط الذي وضعه الدكتور محيي الدين صابر المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم"(1)

الدروس	المحتوى(2)
الأول	دعوة إلى الدرس
الثاني	تعال نتعرف على العالم العربي (1) الموقع على خريطة العالم
الثالث	تعال نتعرف على العالم العربي (2) نظام الحكم والإدارة
الرابع	تعال نتعرف على العالم العربي (3) الموقع على خريطة الحضارة
الخامس	من الشعر العربي: بلادي
السادس	تعرف على القاموس العربي (1)

(1) بدوي، السعيد محمد، وعبد اللطيف، محمد حماسة ، والبطل، محمود، "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مراجعة محيي الدين صابر ومحمد مواعدة، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، ص9

(2) من الملحوظات على هذا الجزء الثاني: عناوين بعض الدروس غير مناسب (قنبلة موقوتة اسمها نقص الغذاء). تعدد المصلحات، المعجم، القاموس...

	نظام الاشتقاق في اللغة العربية
السابع	تعرف على القاموس العربي (2) استخدام القاموس
الثامن	الخط العربي: كتابة وفن جميل
التاسع	قنبلة موقوتة اسمها نقص الغذاء
العاشر	رسالة باللغة العربية
الحادي عشر	عربات
الثاني عشر	مع الأمثال العربية
الثالث عشر	حوار الشعوب في العصر الحاضر
الرابع عشر	الحوار بين الشمال والجنوب
الخامس عشر	من المسرح العربي: مجنون ليلى
السادس عشر	صنعاء: شاهد على أصالة الماضي وحداثة الحاضر
السابع عشر	دعوة إلى الوصف
الثامن عشر	الصحافة العربية: مدخل إلى دراسة المجتمع العربي
التاسع عشر	تعالوا نتدرب على قراءة الصحيفة
العشرون	خاتمة في بعض القواعد: الإملاء

- **الجزء الثالث:**

جاء الكتاب في جزئه الثالث في (274) صفحة، تناول الكتاب في جزئه الثالث: موضوعات التراث العربي الإسلامي في عصوره الزاهرة في صدر الإسلام والعصر العباسي بصفة خاصة، والهدف الأساسي هو تعرُّف الصور الجزلة الرصينة من قوالب اللغة العربية وطرائقها في التعبير، وكان للشعر العربي حضور بارز في هذا الجزء، تمثل في طلبه أن يحفظ الدارس نماذج شعرية **قصائد من شعر:** بشار بن برد في الغزل من بحر الهزج([1]) وأبي العلاء المعري في الرثاء من بحر الخفيف([2]) وفي الشكوى من ابن عاق([3])، والأعشى في الغوص على اللؤلؤ من بحر الكامل([4]). وابن الدمينة في الغزل من بحر الطويل([5]) والمنخَّل اليشكري في الغزل وأوهام الشراب من مجزوء الكامل([6])، وعروة بن الورد في مدح الغنى وذمّ الفقر من بحر الوافر([7])، والنابغة الذبياني في الاعتذار للنعمان بن المنذر من بحر الطويل([8])، وعمر بن أبي ربيعة في الغزل من بحر الرمل([9])، وأبي العتاهية في الدعوة إلى الزهد في متع الحياة من مجزوء الرجز([10])، والمتنبي في وصف الحمى من بحر الوافر([11])، والبهاء زهير في العتاب والصلح من بحر الهزج([12]) والشريف الرضي

([1]) بدوي، السعيد محمد، يونس، فتحي، "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، الجزء الثالث، الطبعة الثانية، ص33.

(2) السابق، ص46

(3) السابق، ص61

(4) السابق، ص74

(5) السابق، ص99

(6) السابق، ص111

(7) السابق، ص125

(8) السابق، ص138

(9) السابق، ص150

(10) السابق، ص163

(11) السابق، ص177

(12)السابق، ص194.

في الغزل الرمزي من بحر البسيط([1])، ومالك بن الريب في رثاء نفسه من بحر الطويل([2])، والبحتري في وصف قتال مع ذئب من بحر الطويل([3])، وطرفة بن العبد في ذكر الموت وعبرة الحياة من بحر الطويل([4])، والشهرزوري في الغزل الرمزي الصوفي من بحر الخفيف([5]).

ويُلْحظ هنا أن هذا الجزء موجّه للمستوى المتقدم للدارسين المتمكنين والمتقنين الذين يمكنهم قراءة النصوص التراثية، والتعامل مع لغته، مع أني لا أميل في المستوى الثالث أن تُقدّم هذه الوجبة الدسمة من نصوص التراث، ويمكن أن توجّه لمن يريد أن يُكمِل دراسته الجامعة في تخصص اللغة العربية.

(1)السابق، ص208.

(2)السابق، ص219.

(3)السابق، ص238.

(4)السابق، ص252.

(5)السابق، ص269.

أمّا محتوى هذا الجزء فكان مبنيًّا على ثمانية عشر درسا، هي:

الدروس	المحتوى
الأول	دعوة إلى الدرس
الثاني	فضل اللغة العربية
الثالث	ابن بطوطة يجوب العالم القديم
الرابع	حي بن يقظان يبحث عن الخالق
الخامس	اللؤلؤ والغوص عليه
السادس	أصول التربية الإسلامية لمحمد بن سحنون
السابع	أنواع الوحي
الثامن	ابن البيطار يتحدث عن خواص العسل
التاسع	المقامة الدينارّية من مقامات بديع الزمان الهمذاني
العاشر	حقوق السجين في الفقه الإسلامي
الحادي عشر	النبي يوسف يفسر رؤيا فرعون مصر
الثاني عشر	ابن خلدون يؤصل "قوانين العمران البشري"
الثالث عشر	حدّ الشعب لأبي حيان التوحيدي
الرابع عشر	الإنسان والحيوان أمام مملكة الجن من رسائل إخوان الصفا
الخامس عشر	شواهد محبة الله تعالى لعبده لأبي الحسن الديلمي
السادس عشر	خطبة النبي عليه الصلاة والسلام في حجة الوداع
السابع عشر	أبو محمد الكسلان من ألف ليلة وليلة
الثامن عشر	الجبر في خدمة مصالح الناس من كتاب الجبر والمقابلة لمحمد بن موسى الخوارزمي
التاسع عشر	طبيعة العين وتركيبها لحنين بن إسحاق

(ج) التحليل:

(1) المحتوى المعرفي

جاء المحتوى المعرفي في الكتاب بأجزائه الثلاثة متدرجا متكاملا مبتدئا بما يعايشه الدارس يوميا، ومرورا بما يدور حوله فكريا، وانتهاء بما تحويه عيون التراث العربي والإسلامي الزاهر. وهو ما بيّنه مؤلفو الكتاب، **من أنَّ هذا الكتاب يرنو إلى** أن يكون الدارس قادرا على امتلاك قدرة لغوية من التراكيب والألفاظ والأساليب والتعبيرات الاصطلاحية. **و**أن يكون قادرا على استخدام المعجم بكفاءة، أن يكون قادرا على الاستقلال بنفسه في قراءة الصحف اليومية واستيعاب ما فيها من أفكار، وهذا لا يتأتى إلا من واقع النصوص المسموعة والمقروءة التي زخر بها هذا الكتاب.

فمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها يتعين عليه أن يتعلم النظام التركيب والنظام الإعرابي معا، ويدرك ما بينهما من علاقات في حين إن متعلم لغة أخرى مثل الإنجليزية يتعلم نظاما واحدا هو النظام التركيبي.

(2) المحتوى المهاري:

ظهرت المهارات اللغوية الأربع في الكتاب، وذلك بأن يسمع الطالب حوارات متنوعة، ويسهم في الحوارات، ويجيب عن أسئلة مباشرة يطرحها الطرف الآخر في الحوار، فمثلا نجد مهارة المحادثة حاضرة في أثناء الكتاب، خاصة في التدريبات التي تطلب التعبير الشفوي([1])، فقد احتوى الكتاب الثاني على نصوص طويلة نوعا ما، جاء بعضها سرديا وبعضها حوارًا بين اثنين([2])، كما ورد في الدرس الثاني حوار بين: جون أدامز ووليد.

---

(1) بدوي، السعيد محمد، وعبد اللطيف، محمد حماسة، والبطل، محمود، "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مراجعة محيي الدين صابر ومحمد مواعدة، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، ص249.

(2)السابق، ص31.

وحضرت كذلك مهارات الكتابة في تقديم أساسيات ترتبط بالإملاء والكتابة، مثل: همزة الوصل والقطع وغيرها([1])؛ سعيا منه إلى تعليم الدارس مهارة الكتابة، فيطلب منه أن يكمل الفراغات بكلمة أو أكثر، ويطلب منه أن يعبر ويكتب نصوصا طويلة، نحو قوله: اكتب رسالة إلى صديق تخبره فيها عن دراستك للغة العربية([2])

(3) التدريبات اللغوي:

جاء التدريبات موجهة حسب المهارة التي أرادها مؤلفو الكتاب، فهناك التدريبات المرتبطة بالدروس المسموعة والمقروءة، تطرح أسئلة حول النص وتقدم تعبيرات اصطلاحية تعين الدارس على متابعة الاستماع والقراءة، فبعد إيراد النص يبدأ بمداخل إلى دراسة النص تشمل الكاتب ومعاني الكلمات، وتوضيح النص وأهداف الكاتب منه ثم يورد تدريبات حول النص تدريبات فهم واستيعاب من نوع : صواب وخطأ وأكمل الجمل الآتية بما يناسبها([3])

وهناك تدريبات على المادة المسموعة، وتدريبات نحوية، نحو

- عين الفاعل والمفعول به في الجمل الآتية كما في المثال: ([4])
- حوّل الجملة الاسمية إلى فعلية والجملة الفعلية إلى اسمية فيما يأتي: ([5])
- ضع الفعل المناسب حسب الصورة كما في النموذج([6])

---

(1) بدوي، السعيد محمد، وعبد اللطيف، محمد حماسة، والبطل، محمود، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مراجعة محيي الدين صابر ومحمد مواعدة، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، ص248.

(2)السابق، ص153.

(3) الكتاب الأساسي، الجزء الثالث، ص58.

(4) الكتاب الأساسي، الجزء الثاني، ص26.

(5)السابق، ص26.

(6)السابق، ص27.

(4) النظام اللغوي:

سار الكتاب الأساسي في تعليم الدارس التراكيب النحوية على نهج العرب في تعلمهم الفصحى؛ ذلك أن ابن اللغة العربية من العرب يتعلم النظام التركيبي في المرحلة الابتدائية ويتعلم النظام التركيب والإعرابي في المراحل اللاحقة للمرحلة الابتدائية، وكان استراتيجية الكتاب الأساسي في توزيع مادة البنية اللغوية على مراحل أربع:

(أ) توطئة صوتية أبجدية: (المستوى الصوتي)

وتقوم هذه الاستراتيجية على تقديم الأصوات العربية في بيئاتها الطبيعية الكاملة، وذلك بربط الكلمة بالصورة التي تعبر عنها عندئذ يستطيع الدارس عند الاستماع المتكرر لها من المدرس أن:

- يتعرف الجو الصوتي والجرس العام للغة العربية.
- يكتسب مهارة الاستماع وتمييز الأصوات في اجتماعهما وانفرادهما، وكذلك مهارة إنتاج الأصوات متميزة بعضها عن بعض.
- يربط ربطا تلقائيا بين الصورة والكلمة الصوتية الدالة عليها والرمز الكتابي الدال على هذا الصوت.
- يتدرب على كتابة الرموز الأبجدية في الاتجاه الصحيح.
- يتعلم عددا معقولا من الأسماء والأفعال ذات التردد العالي في اللغة تمهيدا لاستخدامها في المرحلة.
- يتدرب الدارس على استخدام صيغة السؤال والجواب البسيط، وجملة الإشارة.

غير أن هناك كلمات تحتوي على أصوات تصعب على الدارس بداية، مثل: "ثعلب وثعبان..."، فحرف العين فيه صعوبة على الدارس بداية، لذا يحسن أن

يتجاوزها التخطيط للمحتوى الصوتي مستقبلا، ويستبدل بها كلمات يسهل جرسها الصوتي على الدارس.

(ب) مرحلة التركيب اللغوي البسيط: (المستوى النحوي)

وتهدف هذه المرحلة أن يتعرف الدارس الأنماط الرئيسة للجملة العربية البسيطة بعيدا عن خاصية الإعراب وعلاماته، وأن يتفاعل معها استماعا وإنتاجا بطريقة شبه تلقائية، وتتوجه العناية هنا إلى:

- التركيب اللغوي للجملة وحده
- نظام الكلمات في الجملة وترابط مكوناتها
- مسائل المطابقة في الأفعال والضمائر
- مظاهر الاتفاق وعدمه في التعريف والتنكير
- التذكير والتأنيث وعلامات التأنيث.

(ج) **مرحلة التراكيب الإعرابية البسيطة مع تقديم الجانب الإعرابي بضبط أواخر الكلمات وصيغها**، والتأكد من امتلاك الدارس حصيلة لغوية من التراكيب البسيطة المعربة.

(د) **مرحلة التركيب والإعراب في صورهما المركبة**، وتتمثل هذه المرحلة بتدريب الدارس على ألوان التعبير العربي ذات البنى المركبة، نحو: الجملة الشرطية والجمل المترابطة وأدوات الربط، والنظام الاشتقاقي للغة.

لذا نجد أن النحو في الكتاب الثاني جاء امتدادا للهيكل التركيبي الذي قام عليه الكتاب الأول، على النحو الآتي:

- تناول النظام الاشتقاقي في العربية وربطه بطريقة استخدام المعجم
- نظام المطابقة داخل الجملة العربية: الفعل والفاعل، المبتدأ والخبر، الصفة والموصوف، الموصول وصلته، المؤكِّد والمؤكَّد...

- التقديم والتأخير، التعريف والتنكير
- الأساليب الكبرى: النفي، الإثبات، الاستفهام، التعجب، التفضيل، التأكيد
- الجمل الكبرى: الشرطية والجمل المترابطة بألوانها.
- أدوات الربط في الجملة.
- التعبير الزمني في اللغة العربية
- الإسناد: إسناد الفعل إلى الضمائر [1]

أما الكتاب الثالث فالنحو جاء مع الإعراب بصورة مركبة، فيطلب مثلا أن يحول الدارس الجملة إلى مفرد والمفرد إلى جملة([2])، وأن بين الشرط والجواب والأداة([3]).

وكان للصرف حضور في الكتاب الأساسي في أجزائه:

فقد احتوى على نماذج كثيرة من إظهار المستوى الصرفي في الكتاب؛ وذلك من كثرة التدريبات في هذا المجال، نحو:

- ما نوع كل مشتق من المشتقات الآتية؟([4])
- بين جذر الكلمات الآتية: ([5])
- أسند هذه الأفعال إلى الضمائر([6])
- هات اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر من الأفعال الآتية وبين جذر كل منها [7]:

([1]) الكتاب الأساسي، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، ص152.

(2)الكتاب الأساسي الجزء الثالث، الطبعة الثانية، ص42.

(3) السابق، ص43.

(4) الكتاب الأساسي، الجزء الثاني، ص153

(5) السابق، ص153

(6) السابق، ص168

(7) السابق، ص169

وأهم ملامح التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في الكتاب الأساسي ظهرت فيما يأتي:

- علمية مؤلفي المنهج وخبراتهم الواسعة
- تجارب العلماء وأبحاثهم وخبراتهم التي قدموها في الندوات والاجتماعات التي عقدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول الكتاب الأساسي بدءا من اجتماع الرباط وانتهاء باجتماع تونس والخرطوم.
- مجموعات التركيز المتخصصة.
- قوائم المفردات التي أعدها طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بإشراف الدكتور فتحي يونس والدكتور يوسف الخليفة حيث جمعوا وصنفوا قائمة كبرى تمثل المفردات المستخدمة في عدد كبير من كتب تعليم العربية في العالم العربي.

ويظهر من الكتاب الثاني أن النحو والتركيب أخذ حيزا كبيرا من الكتاب، وكان النحو مقصودا بذاته، مع أن المفترض ألا يكون النحو مقصودا بذاته، وإنما تمثل قواعد النحو للتواصل مع الآخرين، ويكون الكتاب الثالث هو مقصود النحو، إن رأى مؤلفو الكتاب هذا.

المبحث الثاني: واقع التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جمهورية مصر العربية

(1) كتب تعليم اللغة العربية الصادرة عن مركز اللغة العربية في جامعة القاهرة

أصدر مركز اللغة العربية في جامعة القاهرة سلسلة من أحد عشر كتابا من القطع الصغير في تعليم اللغة العربية لأبناء اللغات الأخرى بإشراف الأستاذ الدكتور مي يوسف خليف([1])، قام على تأليفها نخبة من العلماء المتخصصين، وقد خطّت طريقا واضحا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومزجت في بعضها اللغة المحكية مع اللغة الفصيحة بوصفها مستوى منشود من تعليم اللغة العربية اعتنت به اللسانيات الوصفية لسانيات ديسوسير، بل هو مطلب عند بعضهم لمسايرة الحياة العامة.

ويعد هذا تميزا لمركز اللغة العربية في جامعة القاهرة، لم يظهر في سلاسل تعليم اللغة العربية الأخرى في الوطن العربي، خاصة أنه كان طريقا لتقريب الفصحى للدارس، بل طلب الكتاب تحويلها إلى الفصيحة.

ووصف الكتب والنظر فيها تظهر فيما يأتي:

- **العربية للمبتدئين**

الجزء الأول من تأليف الأستاذ محمد سيد محمد والدكتور خيري قدري ومراجعة الأستاذ مصطفى يوسف، ويقع في مئة وأربع وسبعين صفحة من القطع الصغير. صُدّر بمقدمة "هذا هو كتاب العربية للمبتدئين، وهو الإصدار الثالث عشر من إصدارات مركز اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يلبي الكتاب بأجزائه الأربعة متطلبات عدد كبير من دراسي العربية"([2]). سار الكتاب في تدريسه الجانب

([1]) ظهر على غلاف الكتاب الخارجي بإشراف الأستاذ الدكتور مي يوسف خليف، وفي الصفحة الأولى بإشراف الأستاذ الدكتور عبد الله التطاوي، وهو وقت إصدار الكتاب الذي ورد على خلافه 2001م وفي الداخل 2002م.

(2) العربية للمبتدئين، محمد سيد وخيري قدري، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، القاهرة، 2001م، ص3

الصوتي والحروف الحروف الهجائية على طريقة تدريسها الدارس العربي، يقول:"هذه الاستراتيجية تأخذ بالدارسين نفس الطريق الذي يسير فيه الدارس العربي"([1]) وقد عرض المؤلف حروف الهجاء الثمانية والعشرين – وقد سماها الأبجدية العربية– مبتدئا بالهمزة ومنتهيا بالياء، دون مراعاة لخصوصية متعلم العربية الذي يلزم أن نبدأ معه بالحروف التي تسهل عليه، ففي عرف اللغوين المحدثين أن الهمزة حرف صعب ومتغير لا يحبذ أن يبتدأ به في تدريسه للناطقين بغيرها.

كان يقرن الصورة بالحرف، علما أن جميع الصور المعروضة غير ملونة، وبعض الكلمات يصعب على الناطقين بغيرها معرفتها، فمثلا يعرض الكتاب إلى كلمة" عجلة" ويقابلها بصورة "سيكل"، فكيف للطالب الناطق بغير العربية أن يعرف أن المقصود بالصورة كلمة عجلة؟

- **التعبير الوظيفي للمستوى المتوسط**

الجزء الأول والجزء الثاني من إعداد الأستاذ محمود أحمد عبد الغفار ومراجعة الدكتور محمد أحمد خضير، ويقع جزآه في مئة وخمسين صفحة من القطع الصغير[الأول (80) والثاني(70)]، والغرض منه" مساعدة الدارسين من غير أبناء العربية فيما يتعلق باستخدام اللغة العربية وتوظيفها على مستوى الكتابة في مواقف الحياة العملية"([2])

(1) العربية للمبتدئين، محمد سيد وخيري قدري، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م، ص3

(2) التعبير الوظيفي، محمود أحمد عبد الغفار، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م، ص4

وموضوعات التعبير هي:

موضوعات التعبير	الصفحة
الدرس الأول: البيانات الشخصية	من ص9 – ص24
الدرس الثاني: البرقيات	من ص25- ص50
الدرس الثالث: الخطابات	من ص51- ص80
الدرس الرابع: الإعلانات	من ص83- ص112
الدرس الخامس: العقود	من ص113- ص150

تحليل الموضوعات، وعندما نعرض لتحليل درسين نجد أنها تحتوي على معلومات وظيفية:

الدرس الأول: البيانات الشخصية
*بطاقة الوصول: وهي استمارة جاهزة تحتاج إلى تعبئة الفراغات بالاسم والجنسية والمهنة والجهة والمرافق...
*استمارة الفندق: وهي استمارة جاهزة تحتاج إلى تعبئة الفراغات بالاسم والجنسية والوظيفة ورقم الجواز ومحل الإقامة...
*استمارة جواز السفر: وهي استمارة جاهزة تحتاج إلى تعبئة الفراغات ببيانات طالب الجواز وبيانات عن الزوجة أو الزوج وبيانات عن الأبناء...
الدرس الثالث: الخطابات
*الخطابات الشخصية: شكل الخطاب الشخصي، وأربعة نماذج منه، وتدريبات عليها.
*الرسائل الرسمية: أشكال الخطاب الرسمي، المقرنة بين الخطاب الرسمي والشخصي من حيث الشكل والعبارات الأساسية، وخمسة نماذج من الخطابات الرسمية، وتدريبات عليها، تأخذ أشكالا متعددة: أكمل الفراغات بالكلمات المناسبة، استخدم الكلمات التالية لتعيد كتابة الفقرة على شكل خطاب شخصي تكتبه إلى والدتك، اكتب رسالة شخصية مستعينا بالتعبيرات التالية، أعد ترتيب هذه التعبيرات لتكتب رسالتين إحداهما شخصية والأخرى رسمية

- **الحياة اليومية[1]: موضوعات للمحادثة وتدريبات لغوية[2]:**

الجزء الثالث من إعداد الدكتور سامي سليمان أحمد، ومراجعة الدكتور محمد أحمد خضير، ويقع في ثمانين صفحة. لا يحتوي على مقدمة، ولم يظهر فيه المستهدف ولِمَن يُدرَّس؟ استعمل في جميع الحوارات اللغة العربية الفصيحة، واستعمل في غلاف الكتاب مصطلح (المحادثة)، وفي بداية كل درس استعمل مصطلح "حوار".

وموضوعات الدروس والحوارات هي:

الدروس والحوارات	الصفحة
الدرس الأول: حوار في مصلحة الجوازات	**من ص 3– ص9**
الدرس الثاني: السكن	**من ص 11– ص19**
الدرس الثالث: الطعام	**من ص21– ص30**
الدرس الرابع: تأثيث بيت جديد	**من ص31– ص40**
الدرس الخامس: الهوايات ووقت الفراغ	**من ص41– ص50**
الدرس السادس: السفر والساحة	**من ص51– ص60**
الدرس السابع: لقاء ودعوة	**من ص61– ص70**
الدرس الثامن: في عيادة الطبيب	**من ص71– ص79**

وهي موضوعات تمثل مواقف الحياة، وتهم دارس العربية؛ ليتواصل في الأماكن العامة والخاصة، ويسهل عليه التواصل مع الفراد المثلين للغة الاستعمال، وهذه في الحقيقة ميزة تتميز فيها معظم السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(1) قدمت جميع الموضوعات باللغة الفصحى.

(2) الحياة اليومية: موضوعات للمحادثة وتدريبات لغوية، سامي سليمان أحمد، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م.

- **الحياة اليومية بالعامية المصرية: موضوعات للحوار والاستماع([1]):**

جزء واحد فقط من إعداد الأستاذ محمد سيد محمد، ومراجعة الأستاذ الدكتور مي يوسف خليف، ويقع في خمس وسبعين صفحة. والهدف منه تأكيد الصلة بين العامية والفصحى وذلك عن طريق المقارنة بينهما في كثير من التراكيب والمفردات، إضافة إلى أن العامية هي لغة الحوار اليومي، وتعتمد على الشفاهية، والسبب في أن الحوار جاء بالعامية المصرية كونها" أكثر العاميات العربية انتشارا على امتداد العالم العربي"([2])

وموضوعات الدروس والحوارات هي:

الدروس والحوارات	الصفحة	عدد الحوارات
الدرس الأول: في السفارة	من ص 4- ص 10	حواران
الدرس الثاني: في الطائرة	من ص11- ص16	حواران
الدرس الثالث: في مطار القاهرة	من ص17- ص22	حواران
الدرس الرابع: في التاكسي	من ص23- ص26	حواران
الدرس الخامس: في الطريق إلى الفندق	من ص27- ص34	ثلاثة حوارات
الدرس السادس: إلى مركز اللغة العربية	من ص35- ص41	ثلاثة حوارات
الدرس السابع: في شقة مفروشة	من ص42- ص46	حواران
الدرس الثامن: في محل البقالة	من ص47- ص48	حوار واحد فقط

([1]) الحياة اليومية بالعامية المصرية: موضوعات للحوار والاستماع ، محمد سيد محمد، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2005م.

([2])السابق، ص 2.

الدرس التاسع: في مكتب البريد	من ص49- ص52	حوار واحد فقط
الدرس العاشر: في محل السوق	من ص53- ص56	حواران
الدرس الحادي عشر: في المطعم	من ص57- ص59	حواران
الدرس الثاني عشر: في البنك	من ص60- ص61	حوار واحد فقط
الدرس الثالث عشر: في المتحف	من ص62- ص63	حواران
الدرس الرابع عشر: في الهرم	من ص64- ص65	حوار واحد فقط
الدرس الخامس عشر: في محطة القطار	من ص66- ص68	حوار واحد فقط
الدرس السادس عشر: في الإسكندرية	من ص69- ص70	حوار واحد فقط
الدرس السابع عشر: في خان الخليلي	من ص71- ص73	حواران
الدرس الثامن عشر: في حفل التخرج	من ص74- ص75	حوار واحد

كان الكتاب يقدم العامية ويقدم الفصحى

إزي صحتك؟	كيف حالك؟
ده مدرس	هذا مدرس
كويس	جيد
عايز	أريد

وقدّم في نهاية بعض الدروس قائمة بعنوان: "تذكر" أو "اقرأ ولاحظ([1]) تحتوي على الكلمات العامية والكلمات الفصحى، وبين التغيرات التي حدثت من العامية إلى

(1)السابق، ص 9، 13، 19، 26،

الفصحى يطلب من الدارس أن يجيب بالفصحى([1])، ويطلب من الدارس أن يحول العامية إلى فصحى الفصحى إلى عامية. ([2])

قدم الكتاب الضمائر وأسماء الإشارة والمذكر والمؤنث والمفرد والمثنى والجمع، التعبيرات الاصطلاحية، واسم التفضيل وتصريف الأفعال واسم الفاعل وبعض موضوعات الإبدال" نحو إبدال الهمزة ياء في اسم الفاعل[بايع وبائع، بير وبئر، دايرة ودائرة، أبل وقبل، أميص وقميص، اتنين واثنين، أكتر وأكثر، ديل وذيل].

- **الثقافة العربية: قراءات خاصة وتدريبات لغوية للمستوى المتقدم([3])**

الجزء الثاني من إعداد الأستاذ الدكتور عبد الله التطاوي والدكتور عرفة حلمي عباس، ومراجعة الدكتور محمد أحمد خضير، ويقع في مئة وخمس وخمسين صفحة. وهو مجموعة من الموضوعات القرائية التي تهدف إلى "تعريف الدارسين بأبرز ملامح تلك الثقافة، مع تذليل الموضوعات النظرية بتدريبات لغوية ومعالجات متعددة الوظائف تدور حول النص المقروء، مع طرح أسئلة والبحث عن إجابات تفيد الدارس في التعامل مع النسق اللغوي، ومعالجة التراكيب بشكل جيد يقرّبه من صحيح اللغة ويضعه على بداية الطريق السليم"([4])

1() السابق، ص 65، 68، 70،

(2)السابق، ص7،

(3) الثقافة العربية: قراءات خاصة وتدريبات لغوية للمستوى المتقدم ، عبد الله التطاوي وعرفة حلمي عباس، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م.

(4) الثقافة العربية: قراءات خاصة وتدريبات لغوية للمستوى المتقدم ، عبد الله التطاوي وعرفة حلمي عباس، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م المقدمة(أ).

وقد أصدر المركز كتبا لها ارتباط بالناطقين بغيرها، هي:

- **من محاضرات النخبة([1]):**

وهما جزآن يقعان في مئتين وتسع وستين صفحة. وهما مجموعة من المحاضرات الخاصة التي قدّمها الأساتذة للمتدربين بمركز اللغة العربية، جاء الجزء الأول في مئة وثمان وأربعين صفحة، والجزء الثاني في مئة وواحدة وعشرين صفحة، أهديا "إلى كل المتدربين الذين يسعدهم الحظ باقتناء هذا الكتاب الذي يظل علامة مضيئة على طريق نشر العربية بكل عطائها وتميزها التاريخي والعصري على السواء" ([2]).

- **العربية المعاصرة: نصوص صحفية([3]):**

جزء واحد من إعداد الدكتور أحمد عبد العزيز دراج، ويقع في مئة وتسع صفحات. وهو مجموعة من النصوص الصحفية التي اخْتيرت من الصحف المصرية خاصة صحيفتي الأهرام والأخبار عام 2000م، يعالج المؤلف فيها النص الصحفي بـ"شرح مفرداته، ومضمونه مع تحليل النص تحليلا وافيا، فضلا عن تنمية الثروة اللغوية وعرض أنماط التراكيب النحوية والسياقية لكل وحدة على حدة"([4])

ويأمل المؤلف "أن يسد هذا الكتاب مع السلسلة المقترحة ثغرة في المكتبة العربية، تأخر علاجها لمواكبة التطورات التي لحقت ببرامج تعليم اللغات لغير الناطقين بها"([5])، ويتمنى "أن يكون هذا العمل ذا فائدة لتعليم العربية المعاصرة

---

(1) من محاضرات النخبة، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2003م. قدم للكتاب بجزأيه الأستاذ الدكتور مي يوسف خليف مدير مركز اللغة العربية، واشتمل الكتاب على اثنتي عشرة محاضرة لنخبة من أساتذة المعنين بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنهم الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة وآخرون.

2() العربية المعاصرة: نصوص صحفية ، عبد الله التطاوي وعرفة حلمي عباس، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م المقدمة(أ).

(3) العربية المعاصرة: نصوص صحفية ، أحمد دراج، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م.

(4) العربية المعاصرة: نصوص صحفية ، أحمد دراج، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م، ص المقدمة.

5() العربية المعاصرة: نصوص صحفية ، أحمد دراج، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م، ص المقدمة.

للراغبين من أبنائها وأبناء الجنسيات الأخرى"([1])، وهذا يدفعنا إلى القول إن هذا الكتاب غير موجّه توجيها مقصودا للناطقين بغيرها.

ما يؤخذ على السلسلة:

- جاءت كتب المركز على ثلاثة مستويات: مستوى المبتدئين والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم، لكن بعض الكتب لم يتضح لِمَن ستُدرَّس؟ وإلى أيّ مستوى هي موجّهة؟ كذلك لم تحدد الكتب كلها مقصودها من المستوى، وماذا يعني كل كتاب بقوله: إن هذا الكتاب موجّه إلى المستوى المتقدم أو المستوى المتوسط؟ فهي لم تُوَصِّف المستوى.
- تنوع مستويات اللغة المقدمة في مطبوعات المركز: لغة فصحى ولغة وظيفية منطوقة ومكتوبة، ولهجة محكية.
- لا تحتوي مطبوعات مركز تعليم اللغة العربية لأبناء اللغات الأخرى على أشرطة أو أقراص ممغنطة يستعين بها الدارس لإحداث التعلم الذاتي.
- لم يُعْتن بإخراج المطبوعات وتصميمها عنصر جذب لدراسي اللغة العربية.
- لم يعتنِ المركز بتسويق منتجه من مطبوعات المركز وما تحتوي عليه من مضمون يتسق في بعض جوانبه مع معايير تعليم اللغات عالميا، بعنايتها بالمستوى الصوتي والمستوى الوظيفي من اللغة والمستوى الكتابي، وتنوع مستويات اللغة المقدمة: لغة فصحى ولغة وظيفية منطوقة ومكتوبة، ولهجة محكية.
- وجود عبارات شارحة تحت عنوان بعض الكتب.
- تفاوت منهجية التأليف وفاقا لاختلاف مرجعيات المؤلفين وخبراتهم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(1) العربية المعاصرة: نصوص صحفية ، أحمد دراج، مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2001م، ص المقدمة.

- إغفال صورة المركز للعالم الخارجي والمستفيدين: فلم يَعْتن المركز بموقعه الإلكتروني لتقديم نفسه للعالم الخارجي تسويقا واستثمارا.
- لم يتضح لي – فيما وقع بين يدي من مطبوعات المركز أو موقعه أو موقع الجامعة – وجود تخطيط واع بعيد المدى لرسالة لغوية منطوة بالمركز يريد أن يقدمها للناطقين بغيرها لا على مستوى تخطيط المتن أو تخطيط الاكتساب أو تخطيط المحتوى.

- **الفصل الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا**
  - ❖ **المبحث الأول: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في الأردن**
  - ❖ **المبحث الثاني: وصف سلاسل تعليم اللغة العربية في السعودية**

المبحث الأول: التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة الأردنية الهاشمية:

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة الأردنية الهاشمية خطا خطوات رائدة، تمثلت هذه الخطوات في جهود بعض الجامعات الرسمية والأهلية التي اعتنت باللغة وأولتها عنايتها واهتمامها، فأنشأت مراكز تُعنى بها، ودعمت وساندت في إصدار سلاسل تعليمية، وهذه على النحو الآتي:

(1) كتب تعليم اللغة العربية الصادر عن مركز اللغات في الجامعة الأردنية([1])

أصدر مركز اللغات في الجامعة الأردنية سلسلة مكونة من ستة كتب عنونها بـ" العربية للناطقين بغيرها"، وهذه الكتب هي:

(أ) تخطيط المتن: التأليف والإعداد وملامح التخطيط:

صدر سلسلة" العربية للناطقين بغيرها" في كتب ستة، كلّها من القطع الصغير ما عدا الكتاب الثاني كان من القطع الكبير، وطبعت السلسلة – حسب ما بين يديّ– الطبعة الثالثة عام 2010م.

قام على تأليف السلسلة([2]) فريق من الدكاترة برئاسة الدكتور أحمد مجدوبة وآخرين هم للكتاب الأول الدكتور عبد الكريم الحياري والدكتور عوني الفاعوري والدكتور محمد الشريدة والدكتورة بسمة الدجاني والدكتور رائد عبد الرحيم.

---

(1) هي جامعة حكومية تقع في العاصمة عمان

(2)مجدوبة، أحمد وآخرون، العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، عمان، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الثالثة، 2010م.

وبين المؤلفون في مقدمته "أن تعليم اللغة للمبتدئين تتنازعه طرائق مختلفة، وللناس فيه اجتهادات متنوعة، والبدء بالحروف طريقة بالية، والاتجاهات الحديثة تميل إلى الأخذ بالطريقة الكلية في تعليم اللغة، ولكن البدء بالجملة أسلوب بالغ الصعوبة عند مَن لا يعرف اللغة المراد تعليمها ابتداء، ولمّا كُنَّا قد اطّرحنا اللغة الوسيطة أو طريقة الترجمة، كان لا بدَّ من اتّخاذ الكلمة أساسًا نبدأ به ونبني عليه، ثم ننطلق منه إلى تشكيل الخبرة اللغوية لدى المتعلم وتنمية مهاراتها عنده بطريقة تراكمية محسوبة"(1).

ومن هنا جاء الخطاب التعليمي في السلسلة متدرجا من الكلمة إلى الجملة إلى تعدد الجمل إلى توالي النصوص، ومتدرجا من السهولة إلى الصعوبة، صوتا وصيغة ومعنى.

(ب) تخطيط المحتوى:

- **الكتاب الأول**(2)**:** جاء الكتاب الأول في (155) صفحة من القطع الصغير، وقد قسَّمه مؤلفوه أقساما ثلاثة:
- القسم الأول: خُصّص القسم الأول للحروف، وهي – كما جاءت في الكتاب– على النحو الآتي:(س، د، ل، ب، م، ت، ج، ن، ف، ك، هـ، ر، ز، ش، ذ، و، ي، غ، ث، ح، خ، ص، ض، ط، ظ، ع، ق، أ).

(1)مجدوبة، أحمد وآخرون، العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، عمان، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الثالثة، 2010م، ص8.

(2)السابق، ص9.

- القسم الثاني:

الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى
الأول	الحركات	التاسع	الملكية.
الثاني	الشدة	العاشر	الظرف وحروف الجرّ
الثالث	المذكر والمؤنث	الحادي عشر	الصفات
الرابع	الضمائر المنفصلة	الثاني عشر	المضاف إليه
الخامس	الفعل الماضي.	الثالث عشر	المفرد والجمع
السادس	الفعل المضارع.	الثالث عشر([1])	الجنسية(النسبة إلى البلد)
السابع	النكرة والمعرفة	الرابع عشر	حوار
الثامن	ال الشمسية والقمرية	الخامس عشر	أسئلة تبدأ بـ(أين)
			استعمال المعجم([2])

(1) هكذا ورد في الكتاب ص94.

(2) هكذا ورد في الكتاب ص102.

- القسم الثالث:

اشتمل هذا القسم على ثمانية عشر درسا مع أنها جاءت غُفلا من رقم الدرس.

الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى
1	خارطة العالم	7	فصول السنة.	13	العائلة.
2	خارطة الوطن العربي	8	التضاريس الطبيعية.	14	وسائل المواصلات.
3	مدن الأردن	9	الألوان.	15	الخضراوات والفواكه.
4	الاتجاهات.	10	الملابس.	16	الوظيفة/المهنة/العمل.
5	الأعداد.	11	جسم الإنسان.	17	الحيوانات.
6	أيام الأسبوع.	12	البيت.	18	الأماكن.

- **الكتاب الثاني:** جاء الكتاب الأول في (150) صفحة من القطع الكبير يحتوي على خمسة عشر درسا:

الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى
1	في الصف	7	في المركز التجاري	13	عرس شعبي
2	البحث عن سكن	8	في البنك	14	الأردن
3	إذن الإقامة	9	مكتبة أمانة عمان الكبرى	15	رحلة العودة
4	في المطعم	10	رحلة إلى العقبة		
5	وسط المدينة	11	جولة في الجامعة الأردنية		
6	عند الطبيب	12	زيارة إلى صديقة		

- **الكتاب الثالث:** جاء الكتاب الأول في (220) صفحة من القطع الصغير مقسما ثلاثة أقسام:

الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى
1	عودة إلى الصف	7	معرض الكتاب	13	مجنون ليلى
2	قضاء الوقت	8	الرحالة ابن بطوطة	14	أم كلثوم
3	رحلة إلى وادي رم	9	تاج محل: رمز الحب	15	قراءة في الجريدة اليومية
4	الزوجة الحكيمة	10	الصحافة العربية وتطورها	16	مسابقات ملكات الجمال
5	الرياضة	11	ابن خلدون		
6	رحلة إلى مصر	12	وأخيرا أنت المليونير		

واحتوى الكتاب على دروس للاستماع وهو تفرد بين الكتب:

الدرس	المحتوى	الدرس	المحتوى
1	الأردن	8	الأعياد والمناسبات الإسلامية
2	الهوايات	9	الأهرامات
3	البتراء	10	أول طيار عربي
4	جحا في المدينة	11	أحلام بسام
5	جولة في الصباح	12	أحمد شوقي
6	رحلة إلى إسبانيا	13	فيروز المرأة والأسطورة
7	جولة في مكتبة		

(2) كتب تعليم اللغة العربية الصادرة عن مركز اللغات في جامعة آل البيت([1])

جاءت سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها غنية بمجموعة من الكتب التي تعنى بالمهارات الأربع الرئيسة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وتفصيلها على النحو الآتي:

- **العربية الوظيفية: المهارات الأساسية([2])**

القسم الأول من تأليف خير الدين عبد الهادي، ويقع في مئتين وستين صفحة من القطع الكبير من غير المقدمة التي تقع في سبع صفحات، تصف الكتاب وما يحتوي عليه ومنهج المؤلف في التأليف بتفصيل واضح؛ مما يعطي رسالة للقارئ أن هناك رؤية واضحة يستند إليها المركز، وتدعمها الجامعة في التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أعتني بإخراج هذا الكتابة عناية خاصة، وجاءت التراكيب في معظم صفحات الكتاب مقرونة بالصور الحية التي تبعث على التعلم وتشد انتباه القارئ لذلك.

قام الكتاب على خمس عشرة وحدة، الوحدات التسع الأولى لم تعنون مع أنها اشتملت على حوارات لتعريف الدارس بنفسه وبمن حوله: التعريف بالاسم والجنسية ومكان السكن والدولة والمهنة، وأما الوحدات من العاشرة إلى الخامسة عشرة فقد جاءت معنونة بما يأتي:

---

(1) هي جامعة حكومية تقع في شرق الأردن فيها معظم التخصصات: https://www.aabu.edu.jo/arabic/

(2)عبد الهادي، خير الدين، "العربية الوظيفية: المهارات الأساسية، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، 1418هـ/ 1997م.

الوحدة وعنوانها	الصفحة
الوحدة العاشرة: رحلة إلى مدينة دمشق	من ص137- ص158
الوحدة الحادية عشرة: في المطار	من ص159 – ص178
الوحدة الثانية عشرة: في الفندق	من ص179 - ص192
الوحدة الثالثة عشرة: في السوق	من ص193 – ص 214
الوحدة الرابعة عشرة: رسالة من جون إلى صديقه	من ص 215- ص 232
الوحدة الخامسة عشرة: دعوة إلى المطعم	من ص 233- ص 251

تنتظم كل وحدة من الوحدات الدراسية في بناء متشابه، يتضمن:

- **النص الأساسي:**

وفيه يُعرضُ النص سواء أكان جملة أم مجموعة من جمل مترابطة، اشتملت على مضامين تفيد الطالب في حياته اليومية، وتعينه في إدارة احتياجاته الأساسية داخل المجتمع اللغوي الجديد الذي يعيش فيه، وكذلك التعامل مع الآخرين في مواقف لغوية متعددة.

- **القراءة الإضافية:**

وقد تضمنتها الوحدات الأولى لزيادة رصيد الطالب اللغوي، باستخدام مفردات جديدة ضمن تراكيب يكون الطالب قد درسها في النص الأساسي، وقد وردت القراءة الإضافية مقرونة بالصور.

- **الكلمات الجديدة:**

وقد جاءت تالية للنص في أغلب الوحدات، ومعيار الكلمة الجديدة هو كل كلمة لم تستعمل في نص سابق واستعملت في النص الحالي، وقد بلغ عدد الكلمات الجدية في الكتاب ستمائة كلمة بمعدل عشرين كلمة لكل وحدة.

- **اقرأ ولاحظ:**

ويكون فيه إبراز القضايا التركيبة التي اشتمل عليها النص وتصنيفها، وذكر أنماط مشابهة لها.

- **الاستيعاب:**

وترتبط تدريباته بالنص الأساسي، وتهدف إلى تدريب الطالب على قراءة النصوص والتعامل مع أفكارها ومفرداتها، ومحاولة تكوين تصورات عامة عن نص ما، إضافة إلى تحديد أشياء مخصوصة في النص، وتشمل تدريبات الاستيعاب ما يأتي:

- الإجابة بالصواب والخطأ على فكرة من الأفكار المرتبطة بالنص
- وضع الكلمة المناسبة في الفراغ عن طريق اختيار من متعدد أو اختيار كلمة من مجموعة من الكلمات ووضعها في الفراغ.
- الأسئلة التي تتطلب إجابات محددة.
- تدريبات ترتيب الأفكار.
- تدريبات الترادف والتضاد.

- **التراكيب:**

وترتبط بالتراكيب المستخدمة في النص الأساسي، وتشمل تدريبات التراكيب ما يأتي:

- تدريبات التحويل والاستبدال
- تدريبات تكوين تراكيب مخصوصة.
- تدريبات لصيغ مخصوصة.
- تدريبات التوزيعات التركيبة؛ لتعريف الطالب بالعلاقات التركيبة الركنية القائمة بين أجزاء التركيب.

- **المحادثة:**

وترتبط بالنص الأساسي خاصة في الوحدات الأولى، ويظهر فيها التكرار وإعادة ما ورد في النص الأساسي لتأكيد الجملة أو العبارة أو الكلمة، ولتمثل المحادثة وتكرارها؛ ليسهل حفظها في المراحل الأولى؛ إذ إن التكرار لازم في التدريب على المحادثة؛ ذلك أنها تمثل الجانب المنطوق من اللغة، وهذا الجانب يعد من أصعب الجوانب لدى المتعلم الجديد، وتشمل تدريبات المحادثة ما يأتي:

- تدريبات إكمال محادثة بوضع كلمات مناسبة في الفراغ.
- تدريبات السؤال عن أشياء محددة.
- تدريبات ترتيب محادثة حدث فيها خلط مقصود.
- تدريبات لتراكيب استعملت في المحادثة.

- **الكتابة:**

وترتبط بالنص الأساسي، وتطلب استدعاء ما درسه الطالب في الأسس النظرية، وتشمل تدريبات الكتابة ما يأتي:

- تكوين جمل من مجموعة مبعثرة من الكلمات.
- بناء الجمل وتنميتها.
- ربط الجمل
- تكوين فقرة.
- تدريبات التعبير المصور.

- **المراجعة:**

وقد استخدمها الكتاب بين كل خمس وحدات متتالية؛ رغبة في استرجاع الطالب ما مر به من مفردات وتدريبات. وتشمل تدريبات المراجعة ما يأتي:

- كلمات وتعابير
- إكمال الفراغ بوضع ما بين القوسين في مكانه المناسب.
- إكمال الجمل المتنوعة.
- ملء الفراغ بالكلمة المناسبة. من مجموعة من الكلمات.
- ربط الجمل
- الإجابة عن أسئلة مفتوحة.
- وضع ما بين الأقواس.
- استعمال كلمات في جمل مفيدة

- **العربية الوظيفية: المهارات الأساسية(1)**

الكتاب الثاني من تأليف محمود الحلحولي وعمر عكاشة، ويقع في مئتين وثلاث وعشرين صفحة من القطع الكبير من غير المقدمة التي تقع في صفحتين، تصف الكتاب وما يحتوي عليه، ومنهج المؤلفين في التأليف؛ مما يعطي رسالة للقارئ أن هناك رؤية واضحة يستند إليها المركز، وتدعمها الجامعة في التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

قام الكتاب على شمولية المهارات الأساسية باعتماد مبدأ الوحدة التعليمية المتكاملة التي تهدف إلى تنمية هذه المهارات لدى الطالب، وتمكينه من توظيفها في مختلف وجود النشاطات اللغوية، من قراءة أو كتابة، أو محادثة أو تعبير، وأن يمارس اللغة ممارسة علمية في أطرها الوظيفية.

---

[1]() **الحلحولي، محمود، وعكاشة، عمر، "العربية الوظيفية: المهارات الأساسية"، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، 1418هـ/ 1997م،**

واشتمل الكتاب على أربع عشرة وحدة، تنتظم كل وحدة من الوحدات الدراسية في بناء متشابه، يتضمن:

- النص الأساسي:

وفيه نص من مجموعة من الجمل المترابطة المتسلسلة التي تتبدى بأساليب تتنوع بين أسلوب سردي أو حواري أو تحليلي، وتشتمل مفردات هذه النصوص مختلف الحقول الدلالية: الحقل الديني والحقل العلمي والتاريخي والفكاهي، ومختلف طرق تركيب الجملة العربية.

- أسئلة القراءة:

وترتبط تدريبات القراءة بالنص الأساسي؛ لتقيس قدرة الطالب على قراءة النص قراءة فاهمة، وقدرته على التعامل مع أفكاره ومفرداته.

- المفردات والتعابير:

وهي تدريبات متنوعة في اشكالها بين إكمال الفراغ بالكلمة المناسبة أو إكمال بالمرادف أو المضاد؛ لتنمية قدرة الطالب على التمييز بين مفردات اللغة ومعانيها، إضافة إلى إثراء مخزونه اللغوي.

- قواعد في السياق:

وترتبط هذه القواعد بالتراكيب المستخدمة في النص الأساسي، وهي متنوعة بين تدريبات نحوية وصرفية؛ لتنمية قدرة الطالب على فهم التراكيب المتنوعة والعلاقات الركنية بين أجزاء التراكيب، وتعزيز قدرته على تكوين جمل من مجموعة مبعثرة من الكلمات أو بناء جمل وتنميتها أو إجراء تغييرات عليها من حذف أو إضافة.

- الكتابة:

وهي مجموعة من التدريبات المتنوعة بين تكوين فقرة أو فقرات مترابطة باستخدام أدوات الربط المناسبة، وتدريبات التعبير المصور؛ لتنمية القدرة التعبيرية

لدى الطالب عن أشياء يشاهدها أو يعايشها في محيطه أو تمر به أثناء دراسته، إلا أن هذه الكتاب لم يوضح لِمَن سيدرّس؟ ولأي مستوى من مستويات الدارسين؟

- **العربية الوظيفية: التراكيب الأساسية**([1])

الكتاب الثاني من تأليف داود عبده وسلوى حلو، ويقع في مئة واثنتين وثلاثين صفحة من القطع الكبير من غير المقدمة التي تقع في صفحة واحدة، تصف الكتاب وما يحتوي عليه، ومنهج المؤلف في التأليف؛ مما يعطي رسالة للقارئ أن هناك رؤية واضحة يستند إليها المركز، وتدعمها الجامعة في التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يحتوي الكتاب على عشرين درسا، تضمن كل درس جملا أساسية وجملا إضافية، تبعها تدريبات لتأكيد هذه التراكيب والجمل، وقد بنيت هذه الدروس على حوارات مفترضة من طرف واحد أو متمثلة على حوارات متعددة أو جاءت مبنية على سؤال وجواب، وجاءت في الكتاب لغة وسيطة هي الإنجليزية، مفترضا أن الدارس يتقن الإنجليزية، وهذا الافتراض يحتاج إلى فضل تأمل من معظم سلاسل تعليم اللغة العربية في وطننا العربي.

كما جاء بعد كل درس سؤال يطلب أن يترجم الدارس إلى العربية جملا وتراكيب إنجليزية متنوعة([2]).

- **العربية الوظيفية: للمستوى الخامس**([3])

وهو كتاب متخصص يحتوي مجموعة من النصوص التي تقدم اللغة "في المواقف الحقيقية بعيدا عن النصوص المصطنعة والقوالب الجامدة، مع الأخذ بالاعتبار أن تدريس اللغة يكون باعتبارها مهارات ترتبط كل منها بالأخرى ارتباطا

---

(1) ينظر: عبده، داود، وحلو، سلوى، "العربية الوظيفية: التراكيب الأساسية"، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، 1418هـ/ 1997م.

2() السابق، ص 24، 48، 58، 63...

(3)مقابلة، جمال، وبركات، محمود، "العربية الوظيفية" المستوى الخامس، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، ط1، 1419هـ/ 1998م، ص(المقدمة).

عضويا وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة" والهدف منها تعميق معارف الدارس ومهاراته؛ تمهيدا لانتقاله من مركز اللغات إلى الأقسام المختلفة، وهو ما قاله المؤلفان في المقدمة من أنه"كان لزاما علينا أن نعوده على قراءة النصوص اللغوية الطويلة نسبيا، وحتى نكفل قيام ألفة بين الطالب والنصوص العربية اقترحنا أن نفرد بابا للقراءة الموسعة التي تهدف إلى قراءة كتاب كامل"([1])

([1])مقابلة، جمال، وبركات، محمود، "العربية الوظيفية" المستوى الخامس، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، ط1، 1419هـ/ 1998م، ص(المقدمة).

المبحث الثاني: واقع التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية

(1)كتب تعليم اللغة العربية الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، وتتمثل في سلسلة (أُحبّ العربية ([1])) للصغار

(أ) تخطيط المتن: التأليف والإعداد وملامح التخطيط:

- اشترك في تأليف سلسلة"أحبُّ العربية" ثلاثة أساتذةٍ هم: (د. محمود إسماعيل صالح، ود. ناصف مصطفى عبد العزيز، ود. مختار الطاهر حسين) بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- كانت موجّهة للدارسين(من ستّ سنوات إلى إحدى عشرة سنة) من الناطقين باللغات الأخرى، وهي تعتمد على العربية الفصحى؛ لتُمكّن الدارس من الاتصال الشفوي والتحريري باللغة العربية، وتُهيّئُه لاستخدام اللغة في مواقف اتصالية وتعليمية حقيقية، وإعداده لدراسة بقية الموادّ باللغة العربية.

(ب) تخطيط المحتوى:

- تتكون السلسلة من أربع مراحل، لكلّ مرحلة ثلاثة كتب: كتابٌ للتلميذ وكتابٌ للتدريبات وكتابٌ للمعلّم، يحتوي كلّ كتاب من كتب التلميذ للمراحل الأربع على قاموس مصوّر يشتمل على الكلمات الحسيّة، مع ذيل بقائمةٍ للمفردات مرتّبةٍ ترتيباً ألفبائياً لسهولة مراجعة المفردات، ويحتوي كتاب المعلّم لكلّ مرحلة على مجموعة من طرق التدريس والأساليب المقترح اتّباعها، مع التدريبات المختلفة والألعاب اللغوية والأناشيد، إضافة إلى عددٍ من الوسائل

([1]) فازت السلسلة بجائزة الشيخ محمد بن راشد للغة العربية في دورتها الرابعة عن فئة أفضل مبادرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها2017م. ينظر:شبكة صوت العربية، http://www.voiceofarabic.net/ar/articles/3962

السمعية تشتمل على أشرطة تسجيل، والوسائل البصرية المرتبطة بالكتب التي تشتمل على البطاقات واللوحات المصوّرة والتسجيلات الصوتية. وتحتاج كل مرحلة من المراحل الأربع إلى (100) حصّة: (75) لكتاب التلميذ، و(25) لكتاب التدريبات، ولكل حصةٍ أربعون دقيقة.

- يعتمد منهج السلسلة على ممارسة المتعلّم للمهارات الأربع (وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) بالتوازن فيما بينها، مع تدريبه على عناصر اللغة من أصوات ومفردات وتراكيب.

- جاءت معظم موضوعاتها من عالم الطفل واهتماماته مثل: هوايات الطفل ولعبه، وحياته في المنزل والمدرسة، وعلاقاته بالأقارب والأصدقاء والجيران، وتتناول عالم الحيوان والنبات والكون الخارجي بواسطة الحوار والقصص والأناشيد والحكايات والألعاب اللغوية والتسلية الوظيفية لتقرير آداب السلوك والحقائق العلمية الأولية.

- ترتبط الدروس بالتدريبات اللغوية والتدريبات التي تحتاج إلى نشاط حركيّ وعقليّ، أو عملٍ فرديّ من الطالب كالرسم والتلوين، أو عملٍ جماعيّ يشارك فيه أكثر من متعلّم في الفصل.

- **المستوى المفرداتي:**

- احتوت كتب السلسلة في المراحل الأربع نحو ألفٍ وخمسمائة مفردة، تتركّز في المفردات الأساسية للعربية في الكتابين الأولين مع اشتمالها على النظام الصوتي للعربية بظواهره المختلفة، وتكون الكلمات الجديدة في كل درس محدّدة لتكون متدرّجةً مع تقدّم الطالب في دراسته، مع تكرير الكلمات من درسٍ لآخر لتأكيد معرفة الدارس بها.

(2) كتب تعليم اللغة العربية الصادرة بالتعاون بين وزارة التعليم وجامعة الملك سعود، وتتمثل في سلسلة (العربية للناشئين) ([1])

(أ)التأليف والإعداد وملامح التخطيط

- جاء تأليف هذه السلسلة بالتعاون بين وزارة المعارف(التعليم حاليا) ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الرياض (جامعة الملك سعود حاليّاً)، وجاءت الطبعة الأولى باسم (وزارة المعارف – إدارة الكتب المدرسيّة) 1403هـ – 1983م، في اثني عشر كتاباً، ستةٌ منها للمعلّم، وستةٌ منها للدارس وتسجيلات صوتية مصاحبة لها.
- أُلّفت هذه السلسلة لتعليم العربية للناطقين بغيرها من الناشئين (بين إحدى عشرة سنة وسبعَ عشرةَ سنة تقريباً)، وجاءت مكمّلةً للسابقة (أحب العربية) من حيث الأعمار الموجّهة إليهم، فالسابقة لمن هم بين (6– 11)، وهذه السلسة لمن هم بين (11– 17).
- قام منهج تأليف السلسلة على

- التكامل بين مهارات اللغة المختلفة من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة مع التأكيد على الجانب الشفوي في الكتابين الأول والثاني بصورة خاصة.
- الاستفادة من الدراسات والتجارب العالمية في تعليم اللغات لغير أهلها، وذلك من حيث الضبط الدقيق لعناصر اللغة من أصوات وحروف وألفاظ وتراكيب، ومن حيث استخدام الوسائل المسموعة والمرئية التي لا تتطلب خبرات خاصة من المعلمين.

- تقديم إرشادات للمعلم بإصدار ستة كتب للمعلم؛ لأداء كل درس وتدريب، فيتضمن كتاب المعلم كل ما سيقدمه من حوارات وتدريبات وقصص، مقرونة

---

(1) شبكة صوت العربية، http://www.voiceofarabic.net/ar/articles/3962

بأسلوب تدريسها خطوة بخطوة؛ كي يضمن مؤلفو السلسلة للتلميذ مدخلاً سليماً إلى تعلم اللغة، وتتحقق الاستفادة الكاملة.

(ب) المحتوى:

بتأمل الكتاب الأول خصوصا وقراءته يتضح ما يأتي:

- ينظر الكتاب إلى اللغة نظرة شاملة، ويتناولها بطريقة متكاملة، ويعالج المهارات اللغوية الأساسية الأربع في توازن، ويؤمن بأن تعلم اللغة والتقدم فيها يتحقق بالتدريب المستمر الواعي، وبمدى فاعلية الاتصال بين المعلم والدارس، والدارس وأقرانه. وظهرت مستويات النظام اللغوي كما يأتي:

(1)المستوى الصوتي:

تقدم الأصوات العربية ضمن سياق طبيعي مفهوم، يقوم على التمييز السمعي بين الأصوات ثم النطق بها فقراءة الشكل المكتوب منها ثم كتابة الحروف. وهذه الخطوات الأربع تتم في وقت واحد ، وبالترتيب نفسه، لتؤكِّد كل خطوة الخطوات السابقة لها، فيمرّ الدارس بثلاث عمليات مساعدة، هي:

- تجريد الأصوات والحروف.
- التعرف إلى الأصوات والحروف عن طريق الاستماع والقراءة.
- التمييز بين المتشابه منها من حيث النطق وبين المتشابه منها من حيث الكتابة.
- **فيقوم المعلم بتدريب الدارسين عليها حسب الخطوات الآتية:**
- الاستماع وتلقّي الأصوات.
- النطق.
- القراءة وتحويل الحروف إلى أصوات .
- الكتابة وتحويل الأصوات إلى حروف مكتوبة .

(2)المستوى المفرداتي:

يعرض مفردات الموضوع على دفعات، وبمجموعات مترابطة ، بهدف الاستعمال وليس الحفظ والاستظهار.

(3)المستوى النحوي:

يقدم الكتاب النحو وظيفياً، ويدرّب عليه، ولا يلجأ إلى التحليل والمصطلحات النحوية.

(4)المستوى القرائي:

- **يمر المستوى القرائي بخطوات، هي:**
- القراء الصوتية: والتدريب على النطق الصحيح ومعالجة المشكلات الصوتية.
- قراءة الفهم: التدريب على تصوير المعنى والأداء المعبر، ومناقشة الدارسين بأسئلة الكتاب لاختبار فهمهم للنص.
- القراءة السريعة: التدريب على القراءة السريعة بهدف الطلاقة.

(5)المستوى الكتابي: يتمثل المستوى الكتابي بتدريس الخط العربي من البداية، وذلك حسب الخطوات الآتية:

- يتدرّج الكتاب في دروس خط النسخ، فيبدأ بمرحلة ما قبل الكتابة، التي تركز على تعويد التلميذ الكتابة من اليمين، وتدرّبه على رسم الأشكال المختلفة الرئيسة التي تدخل في كتابة الحروف العربية.
- يتدرب الدارس في مرحلة الكتابة على الخط في أكثر من موضع: أثناء التدريب على الأصوات والحروف، وفي نهاية كل وحدة في صفحة التدريب التحريري.

- يبدأ بنسخ حروف معينة داخل كلمات ثم بنسخ كلمات ثم بنسخ جمل ثم بنسخ آيات من القرآن الكريم وبعض الأحاديث الشريفة.
- يعرض الكتاب، عند كل تدريب على الخط، الحرف أو الحروف التي يهدف إلى تعليمها في الطرف الأيمن من السطر، وعلى المعلم أن يكتب هذه الحروف أولاً على السبورة بخط واضح كبير، وعليه أن يبين الطريقة الصحيحة في رسم الحرف، محدداً نقطة البداية وسائراً حتى نقطة النهاية، وطريقة التنقيط بعد الانتهاء من كتابة حروف الكلمة.

أما مكوناته فتمثلت فيما يأتي:

- **تتكون** كل وحدة من ثلاثة دروس وصفحة تدريبات الكتابة، أولها نصّ حواريّ والدرسان الآخران تدريبات عليه، إلا الوحدة السادسة، فأولها نص قرآني لتثبيت ما درس في الحوارات الخمسة، ثم درسان للتدريبات والمراجعة.
- **كيفية تدريس الحوار في الكتاب**
- بينت السلسلة للمعلم كيف يدرس الحوار؟ فالحوار في هذا السلسلة غاية ووسيلة في الوقت نفسه، غاية؛ لأنه الصورة المركّزة لمحتويات الدروس، والأساس الذي يمدّ الدارس بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات والتنغيم، مما لا يُستغنى عنه في التدريب على المهارات وبخاصة مهارات التحدث والمحادثة. وهو وسيلة؛ لأنه يضمّ التراكيب النحوية والمفردات في مواقف مختلفة، تتناولها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الدارس نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال. لهذا فمن الممكن للمعلم أن يستبدل بالأسماء الواردة في الحوار أسماء أخرى من الدارسين في الفصل أو من المدرسين؛ لإشعار الدارسين أن هذه الحوارات حيّة يمكن أن تستعمل في مواقف الحياة الحقيقية.

- مهمة الحوار مستمرة، فلا تنتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه من جانب الدارسين، فالتدريبات التالية له هي كُلٌّ لا يتجزأ منه، وتختلف الحوارات في المرحلة الشفوية الخالصة – في القسم الأول من الكتاب – عنها في بقية الأقسام؛ لأن الأولى تعتمد على الصوت والصورة فقط، والثانية تعتمد عليهما بالإضافة إلى القراءة والكتابة.

(3) سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الصادرة عن معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام([1])

(أ) تخطيط المتن: التأليف والإعداد وملامح التخطيط:

هذه السلسلة تعد منهجاً متكاملاً لتعليم اللغة العربية ومبادئ العلوم الدينية، اشترك في كتابتها أكثر من خمسين معلماً وخبيراً ومتخصصاً، وتتكّون من 37 مطبوعاً للدارس، مع 5 أدلة للمعلم، و8 معاجم، ومقدمة للتعريف بها، وما يخص اللغة العربية منها

في المستوى الأول: ثلاثة كتب، هي: كتاب الصور (لمرحلة الاستماع)، وكتاب "القراءة والكتابة"، وكتاب "التعبير"

في المستوى الثاني: خمسة كتب، هي: كتاب القراءة وكتاب التعبير وكتاب الكتابة وكتاب النحو وكتاب الصرف.

في المستوى الثالث: خمسة كتب، هي: كتاب القراءة وكتاب التعبير وكتاب الكتابة وكتاب النحو وكتاب الصرف وكتاب الأدب

في المستوى الرابع: خمسة كتب، هي: كتاب القراءة وكتاب التعبير وكتاب الكتابة وكتاب النحو وكتاب الصرف وكتاب الأدب وكتاب البلاغة والنقد.

إضافة إلى معجم اللغة العربية وكراسات الخط العربي الأربع التي تميزت فيها جامعة الإمام عن غيرها فيما يخص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إضافة إلى أربعة أدلة لكل مستوى دليل.

تنفيذ السلسلة:

- وُزّعت الكتب على أربعة مستويات (مراحل) كل مستوى (فصل دراسي (17) أسبوعاً)، في كل أسبوع (25 ساعة)، أي أربعة فصول دراسية مدتها سنتان دراسيتان في برنامج مكثف، ويمكن أن يُعدّ المستوى الأول والثاني مرحلة

---

(1) شبكة صوت العربية، http://www.voiceofarabic.net/ar/articles/3962

الأساس في تعلم اللغة، والمستوى الثالث والرابع مرحلة التخصص التي يتوسع فيها الدارس في اللغة العربية والعلوم الدينية، إلى مستوى يمكنه من الدراسة في كليات الدراسة العربية في الشريعة الإسلامية واللغة العربية.

سمات السلسلة:

- عمل على هذه السلسلة فريق متخصص، ما بين معلم من المتمرّسين في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وأستاذ جامعي من المتخصصين في ميدان تعليم اللغة نظرياً وتطبيقياً، ومن المتخصصين في جوانب اللغة العربية أصولاً، ونحواً وصرفاً وأصواتاً، ومعاجم وأدباً وبلاغة.
- بدأت هذه السلسلة مع الدارس المبتدئ؛ لتصل به إلى مستوى الكفاية اللغوية الذي يُتيح له فهم اللغة، واستعمالها في المواقف الحياتية منطوقة، والكتابة بها بطلاقة، ويمكنه من مواصلة القراءة في الكتب العربية المؤلفة للعرب، بحيث لا يحتاج الدارس بعدها إلى الكتب المخصصة لغير الناطقين بالعربية، ويؤهله أيضا للالتحاق بالجامعات العربية لمواصلة الدراسة في الشريعة الإسلامية واللغة العربية والآداب.
- قدمت للدارس معجم لغويًّا تقديماً مبنياً على الشيوع والسهولة والحاجة والتدرج، حيث حددت في كل درس الكلمات الجديدة، ليُدّرب الدارس على فهمها، أو فهمها واستعمالها تدربّاً كافياً، وهذه محاولة شاملة لتقديم أكثر من عشرة آلاف (10:000) كلمة للدارس تقديماً متدرجاً.
- اخْتُبرَت هذه السلسلة وجُرِّبَت في المعهد الذي يضم دارسين من أكثر من خمسين جنسية، وأخذت آراء المدرسين والدارسين، ودرست نتائج الامتحانات التي أظهر الطلبة فيها تفوقاً ملحوظاً، مما أثبت صلاح هذه السلسلة مقرراً دراسياً، وإمكان نشرها، للاستفادة منها.

(أ) تخطيط المحتوى:

- **المحتوى الصوتي:**

- بدأت كتاب الأصوات بتدريس الأصوات المشتركة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، ثم الأصوات التي لا توجد في بعض لغات الدارسين، ثم الأصوات التي لا توجد في اللغات المشهورة، وصمّمت تدريبات لمعالجة الأخطاء الصوتية الشائعة.

- **المحتوى المعرفي:**

- جاء المحتوى المعرفي للمادة اللغوية نحو تسع مئة (900) كلمة، روعي أن تكون الكلمات شائعة أو ضرورية أو وظيفية، واختار مواقفها من المحيط، وعرضها عرضاً متدرجاً، حسب طاقة استيعاب الدارس اليومية، المقدرة بـ (خمس عشرة كلمة في اليوم)، ليتدرب الدارس على فهمها، أو فهمها واستعمالها معا، وروعي أن تخلو التمارين من أي كلمة لم يسبق للدارس استيعابها.

- **المحتوى النحوي:**

- قدّمت السلسلة التراكيب النحوية، تقديماً وظيفياً تطبيقياً، راعت أن تبدأ بالتراكيب الشائعة والضرورية والبسيطة معتمدةً على تدريبات الأنماط.

(4) سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الصادرة عن العربية للجميع، وتتمثل في سلسلة" العربية بين يديك"

تُعدُّ العربية للجميع([1])من المشروعات المؤسسية التي قدّمت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منتجات تعليمية كثيرة، ومنها: سلسلة "العربية بين يديك"، وامتاز هذا المشروع برؤيته استراتيجية واضحة، وتخطيط لغوي واعٍ، تتضح فيما يأتي.

- **رؤية المشروع:**

- المرجعية الأولى في العالم في تسهيل تعليم اللغة العربية، وإيصالها إلى من يريدها

- **الرسالة**

- الاستفادة من الإمكانات الأكاديمية المتخصصة لتسهيل تعليم اللغة العربية، وتوظيف التقنية والإعلام لإيصال العربية لمن يريدها.

- **الأهداف([2]).**

- تأصيل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتسهيله باستخدام الوسائل المتاحة كافة.
- تسخير التقانة الحديثة وتوظيفها؛ لخدمة تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وتأهيلهم ورفع مستواهم بعقد دورات تدريبية متخصصة لهم.
- التعاون مع مؤسسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العالم ودعمها ومساندتها وربطها ببعضها ببعض.

---

(1) لها موقع فاعل على الشبكية https://arabicforall.net/arيمكن الدخول إليه وتحميل الكتب والاستماع إلى الحوارات في المواد السمعية(CD)

(2) جمعتُ الأهداف التي وردت في الموقع الإلكتروني وفي مواقع أخرى، وأعدتُ صياغتها لتكون أهدافا استراتيجيا بعيدة المدى.

- إنتاج البرامج التلفازية والإذاعية وإنتاج الوسائل التعليمية المتنوعة وإنتاج البرامج الحاسوبية على الشبكة الدولية.
- الاهتمام بالكتاب المنهجي، وتأليف مناهج عالمية شاملة تسد الحاجة القائمة اليوم
- وتعتقد العربية للجميع أن اللغة العربية سهلة ومحبوبة إذا دُرِّسَت بالطريقة الصحيحة التي تشتمل على عناصر التعليم الأساسية الأربعة
- المنهج الجيد.
- المعلم المتدرب.
- الطالب الجاد.
- البيئة المناسبة.

(أ) تخطيط المتن: التأليف والإعداد وملامح التخطيط:

- تعد سلسلة "العربية بين يديك" أحد مشاريع العربية للجميع، وتحتوي هذه السلسلة على تطوير لكتاب "العربية بين يديك" الذي يحوي منهجا شاملا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو منهج وضع للجهات التعليمية من مدارس ومعاهد وجامعات ليبدأ مع الدارس من البداية، ويستمر معه حتى يجيد العربية إجادة تمكّنه من الالتحاق بالجامعة ومواصلة دراسته باللغة العربية في أي تخصص شاء.
- قام على تأليفه وتطويره فريق علمي من أكاديميين متخصصين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتقدمهم الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الفوزان ومختار الطاهر حسين ومحمد عبد الخالق محمد فضل بإشراف الدكتور محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ.
- هذه السلسلة موجهة للطلاب الراشدين سواء أكانوا دارسين منتظمين أم غير منتظمين وتبدأ معهم من البداية، وتنطلق بالدارس قُدُما حتى يتقن اللغة

العربية خاصة هذه السلسلة المطورة بعد أن كانت تقوم على ثلاثة كتب فقط أصبحت الآن تقوم على أربعة كتب.

(ب) المحتوى:

تكونت السلسلة من ثمانية كتب مقسمة على أربعة مستويات على النحو الآتي:

المستوى	تصنيف المستوى	الكتاب وأجزاؤه	عدد الدروس	عدد الوحدات	عدد المفردات	دروس الاختبار
الأول	المبتدئ	الكتاب الأول بجزأيه	144	16	741	6
الثاني	المتوسط	الكتاب الثاني بجزأيه	208	16	946	6
الثالث	المتقدم	الكتاب الثالث بجزأيه	112	16	853	6
الرابع	المتميز	الكتاب الرابع بجزأيه	112	16	785	6
المجموع			576	64	3325	24

جدول زمني لتدريس السلسلة

عدد الأسابيع	عدد الأشهر	ساعات التدريس	المجموع
24 أسبوعا	ستة أشهر	25 ساعة أسبوعيا	600 ساعة تدريسية
30 أسبوعا	سبعة أشهر ونصف	20 ساعة أسبوعيا	600 ساعة تدريسية
40 أسبوعا	عشرة أشهر	15 ساعة أسبوعيا	600 ساعة تدريسية
60 اسبوعا	خمسة عشر شهرا	10 ساعة أسبوعيا	600 ساعة تدريسية
75 أسبوعا	تسعة عشر شهرا	8 ساعة أسبوعيا	600 ساعة تدريسية
120أسبوعا	ثلاثون شهرا	5 ساعة أسبوعيا	600 ساعة تدريسية

نجد في الجدولين ملامح فكر التخطيط اللغوي لتنفيذ السلسلة؛ وذلك بوجود توازن بين المستويات في عدد الوحدات وعدد الكتب والتوزيع الزمني الذي يعكس تخطيطا

محكما، يوضح لمنفذ السلسلة أيًّا كان مكانه أنه يمكنه تنفيذ السلسلة وفق التوزيع المقترح، وهذا التحديد الواضح غير موجود في جميع السلاسل التي استقرأتها.

تحليل الكتاب الأول بجزأيه:

(1) الجزء الأول:

قام الجزء الأول من الكتاب الأول على ثماني وحدات، واشتملت كل وحدة على تسعة دروس، جاءت على جميع المهارات الأربع إضافة إلى تدريس الأصوات العربية، وتفصيلها على النحو الآتي:

الوحدة	العنوان	الموضوعات	الأصوات والمهارات
1	التحية والتعارف	إلقاء التحية، التعريف بنفسك وبالآخرين، السؤال عن البلد والجنسية والاسم، الاستفهام بـ(هل، من أين، ما) اسما الإشارة(هذا، هذه)	الأصوات:/خ/ التدريب على كلمات بها الصوتان(خ، ك) الاستماع: استماع وإعادة وتعرف إلى كلمات الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية القراءة: استماع وإعادة، تعرف، مواءمة. الكتابة: كتابة الحروف(أ،د،ذ،ر،ز،و)منفردة وفي كلمات
2	الأسرة	التعريف بأفراد الأسرة وأعمالهم، الاستفسار عن أفراد الأسرة، الاستفهام بـ(مَن، أين) واسما الإشارة (هذا، هذه)	الأصوات:/ع/ التدريب على كلمات بها الصوتان(ع، أ) الاستماع: استماع وإعادة وتعرف إلى جمل الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية القراءة: استماع وإعادة، قراءة ومواءمة.

			الكتابة: كتابة الحروف(ب، ت، ث، ط، ظ، أ)منفردة وفي كلمات
3	السكن	الاستفسار عن السكن؛ مكانه ونوعه ورقمه. البحث عن سكن. الاستفهام بـ(ماذا+ فعل مضارع، كم).	الأصوات:/ح/ التدريب على كلمات بها الصوتان(ح، هـ) الاستماع: تعرف إلى الكلمة والجملة والحوار والسؤال الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية القراءة: استماع وإعادة ومواءمة وفهم مقروء. الكتابة: كتابة الحروف(ج،ح،خ،ع،غ)منفردة وفي كلمات
4	الحياة اليومية	السؤال عن (الوقت، وسيلة المواصلات، العطلة وأنشطتها) الاستفهام بـ(متى، أين+ فعل مضارع، ماذا+ س) النفي بلا، س(الاستقبال)+ الفعل المضارع	الأصوات:/ط/ التمييز بين صوتين(ط،ت). الاستماع: فهم مسموع من العبارة والحوار والسؤال الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية القراءة: قراءة أسئلة وجمل ومواءمتها(فهم مقروء). الكتابة: كتابة الحروف(س،ش،ص،ض)منفردة وفي كلمات
5	الطعام والشراب	الاستفسار عن الوجبات ومكوناتها والوزن، طلب الطعام والشراب، التعبير عن الجوع النهي الاستجابة بالنفي لا+ فعل	الأصوات:/ق/ التمييز بين صوتين(ق،ك). الاستماع: فهم مسموع من العبارة والحوار والسؤال الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية

		مضارع وبالإيجاب(نعم) والفعل المضارع المسند للمخاطب المؤنث(تطلبين وتشربين) التعجب بصيغة الاستفهام (ما هذا؟!)	القراءة: فهم المقروء من السؤال والعبارة. الكتابة: كتابة الحروف(ك،ل،ن،ف،ق،م)منفردة وفي كلمات
6	الصلاة	التحدث عن الصلوات والذهاب لها وأماكنها. الاعتذار(آسف)، العطف بالواو، والاستفهام بـ(لماذا)	الأصوات:/ص/ التمييز بين صوتين(ص،س). الاستماع: تعرف إلى الكلمة، فهم المسموع الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية القراءة: فهم المقروء من السؤال والعبارة. الكتابة: كتابة الحروف(هـ،ة،ي،ى)منفردة وفي كلمات
7	الدراسة	الاستفسار عن الاختبارات والدراسة والعطلة والتحدث عن المستقبل فعل الأمر من الثلاثي الصحيح+ المفعول به س(الاستقبال)+ كان(يكون)+ خبر كان أو للتخيير وقريب من وبعيد من الاستفهام بـ(في أيّ...؟) الفعل الماضي المسند لتاء الفاعل.	الأصوات:/غ/ التمييز بين صوتين(غ،ق). الاستماع: فهم المسموع من السؤال والعبارة والفقرة الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية القراءة: فهم المقروء من السؤال والعبارة الكتابة: الحركات الثلاث والسكون، نسخ كلمات وتشكيل كلمات والتنوين ونسخ جمل.
8	العمل	التعريف بمهنتك، والسؤال عن مكان العمل، وعدد ساعات	الأصوات:/ض/ التمييز بين صوتين(ض،د). الاستماع: فهم المسموع من السؤال والعبارة

		العمل،و السؤال عن الوظائف في المستقبل، الاستفسار عن الأطفال وعددهم، والوقت الاستفهام بـ(هل+ مضارع) الخبر المقدم لي.	والفقرة الكلام:تبادل حوارات، تبادل أسئلة، أسئلة اتصالية القراءة: فهم المقروء من السؤال والعبارة الكتابة: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات ونسخ كلمات.

(2)الجزء الثاني:

قام الجزء الثاني من الكتاب الأول على ثماني وحدات أيضا، واشتملت كل وحدة على تسعة دروس، جاءت على جميع المهارات الأربع إضافة إلى تدريس الأصوات العربية، وتفصيلها على النحو الآتي:

الوحدة	العنوان	الموضوعات	الأصوات والمهارات
1	التسوق	التحية والاستفسار والطلب بأدب والاستجابة للطلب بأدب والتوجيه بأدب والسؤال عن الأسعار. الاستفهام بـ(أيّ) و(بكم) اسما الإشارة(هذا، هذه)	**الأصوات**:/ظ/ التمييز بين صوتين(ظ،ذ) **الاستماع**: فهم مسموع من الاستجابة لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن التسوق، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات ونسخ كلمات
2	الجو	السؤال عن الطقس والجو الاستفهام بـ(كيف) واسما الإشارة (هذا، هذه) أسلوب النفي: لا + س+ الفعل المضارع+ الضمير المتصل	**الأصوات**:/ض، ط/ والتمييز بينهما **الاستماع**: فهم مسموع من الاستجابة لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن الجو، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب

			حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات ونسخ كلمات
3	الناس والأماكن	السؤال عن السبب وإبداء الرأي والسؤال عن وسيلة المواصلات ومكان العمل الاستفهام بـ(لماذا، وكيف). استخدام الحروف(في، إلى، من، مع)	**الأصوات**:/ث/ التمييز بين صوتين(ث،س) **الاستماع**: فهم مسموع من لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن الأماكن، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات وفهم المقروء **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات ونسخ كلمات
4	الهوايات	الاستفسار عن الهوايات والخيارات الضمير المتصل هـ؛ ها مع النفي(ما زرته، ما زرتها أسماء الإشارة(هذا ، هذه + ياء المخاطبة تختارين	**الأصوات**:/ش/ التمييز بين صوتين(ش،س) **الاستماع**: فهم مسموع من لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن الهوايات، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات وفهم المقروء ومواءمة أسئلة إجابات **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات

			ونسخ كلمات
5	السفر	الاستفسار عن تقديم الخدمة، تقديم معلومات، فقدان الشياء قادم من، من أين، النفي بلا، ماذا في	**الأصوات**: الصوتان(الفتح وألف المد) والتمييز بينهما. **الاستماع**: فهم مسموع من لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن السفر، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات وفهم المقروء ومواءمة أسئلة إجابات **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات وكتابة إملاء
6	الحج والعمرة	الاستفسار عن قضاء العطلة، التعبير عن السرور وأداء منسك العمرة والحج. الاستفهام بـ(متى+ اسم، كيف+ فعل مضارع، بمَ + فهل ماض، بمَ+ فعل مضارع، أين+ فعل ماض، المثنى المنصوب والعدد 3-10 وتمييزه	**الأصوات**: الصوتان(الكسرة وياء المد) والتمييز بينهما. **الاستماع**: فهم مسموع من لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن الحج والعمرة، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور والإجابة عن أسئلة ووصف مواقف **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات وفهم المقروء ومواءمة أسئلة إجابات **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب

			حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات وكتابة إملاء
7	الصحة	زيارة الطبيب، الموعد والعبير عن الألم والسؤال عن النتيجة والسبب والطلب والدعاء بالشفاء الاستفهام بـ(لماذا+ فعل ماض، حضرت لـ.... هل لديك...؟	**الأصوات**: الصوتان(الضمة وواو المد) والتمييز بينهما. **الاستماع**: فهم مسموع من لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن الصحة والمرض وعيادة الطبيب، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات وفهم المقروء ومواءمة أسئلة إجابات **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات وكتابة إملاء
8	العطلة	الاستفسار عن الأعياد والعطلات والسفر الاستفهام بـ(كم ، أين+ س فعل مضارع مسند لواو الجماعة: أين ستقضون متى+ فعل مضارع شبه جملة(جار ومجرور) مبتدأ مثنى مؤخر(في الإسلام عيدان)	**الأصوات:أل الشمسية وأل القمرية** **الاستماع**: فهم مسموع من لأسئلة حوارات أوتكملة عبارات **الكلام**:التحدث عن العطلة، وتبادل الحوارات والتعبير عن الصور **القراءة**: قراءة فقرات أطول وفهمها والاستجابة عن طريق أسئلة قصيرة وتكملة عبارات وفهم المقروء ومواءمة أسئلة إجابات **الكتابة**: وصل حروف لتصير كلمات، ترتيب

			حروف لتصير كلمات، وصل بين الكلمات لتصير تعبيرا، وترتيب كلمات لتصير جملا، وملء فراغات وكتابة إملاء

جاءت وحدات الكتاب الأول متسلسلة ومتماسكة

التعريف بالنفس وبالآخر، والتعريف بالأسرة، ومكان السكن، وأعماله اليومية، وطعامه وشرابه، وأدائه للصلاة، ودراسته، وعمله، بعدها ينتقل في الجزء الثاني من الكتاب إلى كيف يتعامل مع الآخر في السوق وطرق التسوق، وبالسؤال عن الجو والطقس، والأماكن والناس، والهوايات، ومراجعة مكاتب السفر والحجز، وزيارة أماكن العبادات للحج والعمرة، وزيارة عيادة الطبيب وتحديد الموعد والتعبير عن الألم وأخذ الدواء، وينتهي بحديثه وحواره مع الآخر عن العطلة وقضائها.

المهارات الأربع:

تضمنت كل وحدة الكتاب بل السلسلة كاملة المهارات الأربع وسبل التدرب عليها إضافة إلى تناول الأصوات العربية، مع أن هناك كتابا بعنوان" الحروف العربية بين يديك"، وهو كتيّب تمهيدي للطلاب الصفريين يسبق كتاب الطالب الأول من السلسلة. وهو مدخل لتعليم القراءة والكتابة الآليتين؛ تهجي الحروف ورسمها، ويُقدَّم هذا الكتيب بالتزامن مع المدخل الحواري. ويُعدّ هذا ميزة للسلسلة. وقد زخرت السلسلة بتدريبات ونماذج اختبارية وتطبيقات تضفي جو المتعة للدارس وألفة الاستمرار بالدراسة.

(5) كتاب "القواعد العربية الميسرة" الصادر عن جامعة الملك سعود.

يُعد كتاب" القواعد العربية الميسرة"([1]) نموذجا لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تضع معايير لِمَن يَدرس، فقد بين مؤلفو هذا الكتاب بأنَّ دراسته محكومة بشروط، منها شرط عام وهو دراسة الكتابين الأول والثاني من سلسلة" العربية للحياة" ([2]) أو ما يعادلها من حيث دراسة معظم تراكيب اللغة العربية وظيفيا([3])

إضافة إلى شروط خاصة، فلدراسة الكتاب الأول من " القواعد العربية الميسرة" أن يكون الدارس على معرفة مناسبة بالمفردات الأساسية المتعلقة بالحياة اليومية وللانتقال إلى دراسة الكتاب الثالث منه أن يكون قد درس ثلاثة آلاف كلمة من المفردات الشائعة([4])

في حين لم نجد معايير لوضع كتاب متخصص ومعنون بـ"الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية" ([5])يشتمل على ثمانية وأربعين نصا من الشعر والنثر من أدبنا العربي في عصوره المختلفة بدءا من العصر الجاهلي وانتهاء بالعصر الحديث.

لمن يُدرَّس هذا الكتاب للمبتدئ أو للمتقدم؟ لمن يدرس الكتاب الأول من سلسلة" العربية للحياة أو الكتاب الثاني أو الكتاب الثالث...؟

---

(1)"القواعد العربية الميسرة" هو سلسلة من ثلاثة كتب.

(2)صالح، محمود إسماعيل، والسيد، إبراهيم، والشيخ ، محمد الرفاعي، "القواعد العربية الميسرة"، جامعة الملك سعود، الرياض ط2 1990م/1411هـ الكتاب الثالث، ص(م).

(3) وهذا افتراض من المؤلفين أن السلاسل اللغوية تقوم على تخطيط واع يحقق درجة الكفاية فيما يقدم في كل كتاب من أية سلسلة من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويحق لنا هنا أن نسأل: ما هي التراكيب اللغوية التي يتطلب دراسة معظمها لدراسة الكتاب الأول من "القواعد العربية الميسرة"؟ وهو ما نحن بصدده من لزوم تحديد التراكيب اللغوية التي يلزم لدراس اللغة العربية من الناطقين بغيرها أن يدرسها في كل مستوى، وهو ما نريده في التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي للنحو هنا ...

(4)صالح، محمود إسماعيل، والسيد، إبراهيم، والشيخ ، محمد الرفاعي، "القواعد العربية الميسرة"، جامعة الملك سعود، الرياض ط2 1990م/1411هـ الكتاب الثالث، ص(ل).

(5)المليجي، حسن خميس، "الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية"، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2 1415هـ/1995م.ص(ح).

ونجد بعض السلاسل اللغوية لم تحدد الهدف من السلسلة مع أنها صَدَّرت الكتاب الأول بثلاث صفحات إلى المدرس، بينت فيها كيف يكون تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي هذه الصفحات بينت أن النحو ليس مقصودا بذاته في هذه السلسلة، وبينت أن "هذا المنهج لا يعني بأي حال إهمال الضبط القواعدي وإنما التدرج في إدخاله حسب ما يفرضه الموقف الاجتماعي"([1]).

وبينت هذه السلسلة أن "تدريس التراكيب اللغوية في هذه السلسلة يعتمد على تحديد أهداف كل نشاط وتوظيف تراكيب اللغة ذات الصلة به وتدريب الطالب عليها دون الإشارة إلى توصيف التراكيب اللغوية"([2])، وقد بين دواد عبده في تعليم أداة النفي(لن) مثلا" أن يتعلم التلميذ(لن) لكي يتمكن من توظيفها في لغته، أي فهم صيغة النفي في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة أو يراها مكتوبة، واستعمالها بشكل صحيح شفويا أو كتابة حين يحتاج إلى ذلك. وهذا الاستعمال الصحيح يتضمن نصب الفعل المضارع بعد(لن)، ولكن الهدف هو إتقان أسلوب النفي في المستقبل بحيث يفهم ويستعمل عبارات كالتالية([3]):"لن أذهب إلى السوق معك"،" لن أتأخر عن المدرسة بعد اليوم"([4])

---

(1)الحسبان، محمد، "سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، الكتاب الأول، ط1، 1417هـ/ 1996م، ص6.

(2)السابق، **ص6.**

([3]) **هكذا وردت في النص**

(4)عبده، داود، "نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا"، ط1، دار الكرمل، عمان، 1990م، ص 10، والحسبان، محمد، "سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، الكتاب الأول، ط1، 1417هـ/ 1996م، ص6.

ومن هنا نجد مثلا سلسلة آل البيت تحدد التراكيب اللغوية التي يلزم أن يتعلمها الدارس في الكتاب الأول بما يأتي:

المبتدأ		الوحدة
	(ضمير منفصل) (أنا، نحن، أنتَ، أنتم، هو ، هم، هن)	1، 2
	اسم إشارة(هذا، هذه، ذلك، تلك)	
	اسم معرفة مبني على سؤال	
	اسم استفهام(ما، من...)	
	الملكية(كتابي...)	
الخبر	(جار ومجرور) جملة فعلية فعلها مضارع	1، 2
	اسم منسوب(مذكر ومؤنث) أردنيّ ، أردنية...	
	اسم استفهام(كيف، أين، متى...)	
الأعداد	1-10	3
الأعداد	11-19	8
	1-20 بدون تمييز	
فعل الأمر		3
الصفة والموصوف	المطابقة بين الصفة والموصوف (...طبيب، طالب، مهندس، شديد)،(... طبيبة، طالبة، مهندسة، شديد...)	4
الفعل الماضي	قابل جواد الطبيب	4
تصريف الأفعال	(النون والتاء والياء) (نقابل تقابل يقابل...)	4
الإضافة	صف من هذا؟ هذا صف الأستاذ أمين	2
الظروف	متى يحضر المعلم؟ أين تجلس؟ متى تستيقظ؟	4، 5

	هنا وهناك	
الضمائر المتصلة	أذني، قدمي...	4
الإسناد	الفعل المسند إلى واو الجماعة	5
أدوات الربط	ثم ، لكن، كذلك، رغم، بينما،	5، 7
استخدام (أن) المصدرية	أريد أن أنزل	5
الفعل المضارع	أفضل أن أسافر	5
التعبير عن المستقبل	سوف و سـ	5
المثنى والصفة المثناة	أقيمت مبارتان مهمتان	6، 7
الاسم الموصول	الذي، التي، اللتان، اللذان، اللذين، الذين، اللواتي	7
الإفراد والجمع(مذكر ومؤنث)	مع الألوان، أحمر، حمراء، حمر أسود، سوداء، سود	7
اسم الفاعل واسم المفعول	مشترك ومشتركة مشغول...	7، 8

تكاد تتفق السلاسل اللغوية على أن تقدم النحو وظيفيا في مواقف حياتية متنوعة.

توصيات

- أن تتضمن كل سلسلة تعليمات وإرشادات لمستخدمها، تبين له لِمَن تُدرَّس؟ ولمن يوجه هذا الكتاب؟ وما هي متطلبات تدريسه؟ وكم عدد المستويات التي تقدمها السلسلة؟ وكم عدد ساعات التنفيذ؟ وننصح هنا أن يكون هناك دليل للمعلم كما هو معمول به في بعض السلاسل؟ ولا بد من الإشارة في بداية السلسلة وفي بداية كل كتاب فيها إلى جمهور هذا الكتاب أو هذه السلسلة، وما يلزم لتدريسها.
- توجيه السلاسل بلغة وسيطة معينة سلاح ذو حدين
- أن تشير السلسلة خاصة في الكتاب الأول إلى المستويات وعدد الساعات، ولا يمنع أن تكرر في بداية كل كتاب.
- يتضح التخطيط لتعليم العربية في سلسلة جامعة آل البيت من أن معظم كتب السلسلة أُلّفت في سنة واحدة بجميع المستويات([1])، وهذا يعطي رسالة أن الجامعة عندها رؤية واضحة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع العلم أن مرجعيات المؤلفين مختلفة.

الحوارات والمحادثات

- تبرز الحوارات والمحادثات في سلاسل تعليم اللغة العربية بروزا واضحا، بل تزخر وتتكرر لتأكيد التركيب أو تثبيت المفردة التي تعلمها الدارس، بل لا نبالغ إن قلنا إنها أصبحت متمثلة في حديثه عفويا، وهو ما تهدف إليه هذه السلاسل في تضمينها هذه الحوارات والمحادثات، لكن قبل البدء بالحديث عن

[1]() **جاءت معظم منشورات السلسلة، 1418هـ / 1997م.**

التخطيط اللغوي للحوارات في هذه السلسلة، نسأل: ما المصطلحات المجاورة المستعملة في هذه السلسلة للحوارات؟

فنجد عنواني الاستماع والمحادثة، في سلسلة آل البيت جاءت الحوارات فيهما بعناوين متعددة(اقرأ المثال التالي وتتبع المحادثة بنفس الطريقة)([1])، و(تحدث عن زميلك) و(عرف بزميلك)([2])، أو (تبادل الأدوار)([3])، أو (استمع ثانية ثم أكمل)([4]).

وجاءت في السلسلة حوارات –لم ينص على أنها حوارات– –تحت عنوان(اقرأ)([5])أو تحت عنوان(استمع)([6]) استخدمت سلسلة آل البيت اللغة الإنجليزية لغة وسيطة (المحادثة Conversation)([7]).

والسؤال الذي يُطرح هنا: ما عدد الساعات التي تنفذ فيها هذه الأنشطة والتدريبات التي يحتوي عليها الكتاب الواحدة من السلسلة اللغوية؟

لذا تحتاج مثل هذه السلاسل إلى بعد تخطيطي واضح لتنفيذ هذه الأنشطة والتدريبات موزعة على الوقت ومناسبة لمستوى الدارسين.

---

(1) سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، محمد الحسبان، الكتاب الأول، ط1، 1417هـ/ 1996م، ص46.

(2)ينظر: السابق، ص30، .

(3)ينظر: السابق، ص44.

(4)ينظر: السابق، ص44.

(5)ينظر: السابق، ص40.

(6)ينظر: السابق، ص42.

(7)ينظر: السابق، ص47.

من ملامح التخطيط في سلاسل تعليم اللغة العربية في الوطن العربي

- قام عليها متخصصون في اللغة العربية أو في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أو من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية ومن خريجي الجامعات العربية والعالمية.
- جرى مسحٌ للتجارب السابقة قبل الشروع بتأليف معظم السلاسل والكتب.
- استعراض التجارب المحلية والإقليمية والعالمية.
- الاستفادة من الإطار المرجعي لتعليم اللغات ومن المجلس الأمريكي
- عقدت ندوات ومؤتمرات وحلق نقاش وجلسات عصف ذهني للتخطيط لمحتوى الكتاب.
- مراجعة الكتب المؤلفة وإصدار طبعات أخرى وتعديل ما جاءت عليه ملحوظات وتغذية راجعة من المستفيدين من الكتاب أو من المنفذين أو من الخبراء والمعنيين بالتأليف.
- أن عددا من الكتب صدر عن مؤسسات معتبرة لها هويتها وخصوصيتها، ولها أهداف منشودة ترمي إلى تحقيقها، ومنها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو تدريب المعلمين المعنيين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- معظم الكتب احتوت مقدمات بينت النهج الذي سار عليه الكتاب.
- وجود تعليمات وإرشادات.
- نجد كتب اللغة العربية في الوطن العربي عموما تفتقد إلى بوصلة التوجيه على مستوى الدولة الواحدة.
- نجد إغفالا لتحديد المستوى الدراسي عليها في بعض السلاسل التعليمية.
- كتب متعددة في الدولة الواحدة، فأيها للمستوى الأول والثاني والثالث...إلخ.
- وما هي ضوابط المستوى إذا حُدد؟ من حيث عدد ساعاته والمهارات المطلوبة والمعارف التي يتضمنها...

- **الفصل الثالث: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا وآسيا**
  - ❖ **المبحث الأول: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا**
  - ❖ **المبحث الثاني: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا**

مقدمة:

يقوم هذا الفصل على تحليل نموذج من السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إفريقيا وآسيا، يهدف إلى توضيح كيف جاء التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي: النظام اللغوي، وسنعرض إلى تحليل المستوى الصوتي والصرفي والمستوى التركيبي والمحتوى المفرداتي.

المبحث الأول: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في إفريقيا

كتب تعليم اللغة العربية الصادرة عن مركز الأزهر – الأزهر

أصدر المركز سلسلة مكونة من ستة كتب(1)، لكل مستوى كتابان، وقد تضمنت الكتب الستة عشرة آلاف كلمة؛ موزعة على ثلاثة مستويات:

- كتابا المستوى المبتدئ (2500) كلمة جديدة.
- كتابا المستوى المتوسط (3500) كلمة جديدة.
- كتابا المستوى المتقدم (4000) كلمة جديدة.

منهجية التخطيط التي وردت في الكتب الستة لتقديم المحتوى المعجمي من المفردات:

- البدء في المستوى الأول بالكلمات القصيرة مثل (شرب . قام . نام...).
- ارتباط الكلمات المقدمة في الكتاب بالحياة اليومية لتساعد الدارس على التفاعل مع من حوله.
- اعتماد الدروس الأولى في كتاب المستوى الأول على المفردات الحياتية الحسية الشائعة الاستعمال. ويمكن الاعتماد في شيوع الاستعمال على ما تم في الميدان من أعمال تتصل بالمفردات الشائعة لتعليم العربية للناطقين بغيرها.
- مراعاة التدرج من حيث المعنى عند تقديم المفردات، فمثلا ينبغي البدء بالمفردات المحسوسة ثم التدرج إلى المعنى المجرد، على أن يتم ذلك وفقا لتصور الدارسين.

(1)ينظر: فرج، محمود، تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور تحت مسمى" تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" يناير، 2013م، وعلى الرابط http://azhar-ali.com/go/%d8

- توضيح معاني المفردات الجديدة باستعمال الرسوم والصور كلما أمكن ذلك، أو عن طريق وضعها في جمل مستمدة من الرصيد المكتسب.
- الاقتصار في المراحل الأولى عند تعليم المفردات على مدلول واحد يكون الأكثر شيوعا للمفردة ذات المدلولات المتعددة والاستعمالات المجازية المختلفة، فعندما نقدم كلمة(عين) مثلا نكتفي بمدلولها كحاسة للبصر ونتجنب المعاني الأخرى.
- تكرار المفردة الجديدة على الأقل عشر مرات في الكتاب الواحد، وذلك كي يتم السيطرة على العشرة آلاف كلمة، ويسير هذا التكرار وفق خطة معينة تأخذ في اعتبارها تواترها في متن الدرس وتدريباته؛ حتى يتمكن من تعويض تكرار الكلمة في دروس تالية بمعدل أقل من الدروس السابقة.

منهجية التخطيط التي وردت في الكتب الستة لتقديم التراكيب النحوية:

- التركيز على الجمل القصيرة المكونة من (فعل وفاعل ومفعول أو مبتدأ وخبر).
- التركيز على الجملة الفعلية بوصفها الأصل في اللغة العربية وخاصة في المستوى الأول.
- ترتيب الجملة ترتيبا طبيعيا (فعل ثم فاعل ثم مفعول أو مبتدأ ثم خبر).
- تجنب التباعد بين المبتدأ والخبر، وكثرة المجرورات، والبعد عن الجمل المركبة في كتاب المستوى الأول.
- الاهتمام في كتاب المستوى الأول بأدوات الربط (العطف، أدوات الاستدراك، الإضراب، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة...).
- الاكتفاء في الدروس الأولى بعدد قليل من الجمل والعبارات ثم يزداد العدد تدريجيا بما يتناسب مع النمو اللغوي للدارس.

- توزيع التراكيب اللغوية والبلاغية على المستويات الثلاثة توزيعا متدرجا بحسب حاجة الدارسين، والاهتمام بمبدأ البساطة والسهولة والشيوع في تقديمها.
- تقديم التراكيب اللغوية والبلاغية في مواقف طبيعية، باستخدام وسائل وأساليب تربوية مثل استخدام الألوان والخطوط والجداول....

المبحث الثاني: تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية في آسيا

نعرض هنا نموذجًا من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في آسيا "كتاب القراءة والكتابة" المقرر في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية:

(أ) **المستوى الصوتي(1):**

جاء المستوى الصوتي على النحو الآتي:

- بدأ بالحروف الشفوية(الباء)، ومثل بكلمات تبدأ به بداية ووسطا ونهاية.
- جاء ترتيب الحروف على النحو الآتي:(الباء، والتاء، والميم، والراء، والفاء، والدال، واللام، والنون، والسين، والشين، والزاي، والحاء، والثاء، والذال، والكاف، والقاف، والصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والخاء، والغين، والحاء، والهاء، والعين، والهمزة، والواو، والياء).
- جاء عرض الحروف على النحو الآتي:

(1)"القراءة والكتابة، " كتاب المستوى الأول، جامعة الإمام، السعودية، ط3، 2004م

حرف الباء([1])		
الجملة	الكلمة	تجريد الحرف
○ اسْمي بَكْرٌ.	بَكْرٌ	بـَ
○ مِهْنَتِي طَبِيبٌ.	طَبِيبٌ	بِيـ
○ أَنَا طَالِبٌ.	طَالِبٌ	ـبٌ
○ في حَقيبَتي قَلَمٌ وَكِتَابٌ.	حَقيبَتي	يبَـ
○ إِبْرَاهيمُ بَقَّالٌ.	بَقَّالٌ	بَـ
○ هَذَه الْبِنْتُ طَالِبَةٌ.	بِنْتٌ	بـِ
○ فِي الْبَقَّالَةِ بُنٌّ وَسُكَّرٌ.	بُنٌّ	بُـ
○ دَخَلَ إِبْرَاهيمُ مِنْ بَابِ الْحُجْرَةِ.	بَابِ	بَا
○ قَابَل إِبْرَاهيمُ الطَّبِيبَ.	طَبِيب	بِيـ
○ أَعْطَى الطَّبِيبُ إِبْرَاهيمَ بَعْضَ الْحُبُوبَ.	حُبُوب	بُـو
حرف التاء([2])		
○ تَكْتُبُ زَيْنَبُ الدَّرْسَ.	تَكْتُبُ	تَـ
○ هَذِهِ مَكْتَبَةُ الْمَعْهَدِ.	مَكْتَبَةُ	تَـ
○ حَانَ وَقْتُ الْغَداءِ.	وَقْتُ	ـتُ
○ عِنْدي ثَلاثَةُ رِيالاتٍ.	رِيالاتٍ	تٍ
○ قَرَأْتُ تِسْعَةَ دُرُوسٍ.	تِسْعَةَ	تِـ
○ كَتَبَتْ فاطِمَة الرِّسالةَ.	كَتَبَتْ	تْ
○ أَكَلْتُ تِينًا.	تِينًا	تِيـ
○ اشتريتُ زَيْتُونا.	زَيْتُونا	تُو

([1])"القراءة والكتابة، " كتاب المستوى الأول، جامعة الإمام، السعودية، ط3، 2004م، ص17-18.

([2])"القراءة والكتابة، " كتاب المستوى الأول، جامعة الإمام، السعودية، ط3، 2004م، ص20-21

- جاء التخطيط للمستوى الصوتي متصلا مع المستوى المفرداتي والتركيبي، لا ينفك عنها، وهو ما باب تحقيق التكامل اللغوي وتثبيت المفردات بكل حروفها في ذهن الدارس وترسيخها.
- فالدارس عندما ينتقل من مستوى لغوي إلى مستوى آخر تتكرار معه المفردات وتتكرر معه التراكيب، وهذا أدعى إلى حفظها وتثبيتها وترسيخها.

(ب) المستوى التركيبي([1])

الجملة الفعلية				
الفعل الماضي		**الفعل المضارع**		**الفعل الأمر**
اشتريتُ **زَيْتُونا**	كَتَبَ **عَليٌّ**	**أَذْهَبُ إِلَى الْبَقَّالِ**	**أَسْكُنُ فِي**	**اكْتُبْ عَلِى ظَهْرِ**
اشتريتُ	**الرّسالةَ**	**أُرِيدُ لَحْمًا وَرُزًّا**	**الطَّابِقِ**	**الدَّفْتَرِ**
مَعْجُونَ أَسْنَانٍ	تَنَاوَلْتُ	**أُرِيدُ حَلِيبًا**	**الثَّامِنِ**	**أَعْطِنِي نِصْفَ**
اشْتَرَيْتُ	**السَّمَكَ**	**أُرِيدُ زَيْتًا**	**أَسْكُنُ فِي**	**رِيَالٍ**
الْمَلَابِسَ	تَنَاوَلْتُ	**أُفَضِّلُ الْخُبْزَ مَعَ**	**حُجْرَةٍ وَاسِعَةٍ**	**تَفَضَّل اجْلِسْ**
اشْتَرَيْتُ **سُكَّرًا**	**الطَّعَامَ**	**الْخُضَارِ**	**أَشْرَبُ**	**عَلَى الْكُرْسِيّ**
اِشْتَرَيْتُ	ضَحِكَت	**أُفَضِّلُ الدّجَاجَ مَعَ**	**الْحَلِيبَ**	**تَنَاوَلْ الْخُبْزَ**
الطَّمَاطِمَ	**الْبِنْتُ**	**الرُّزِ**	**يَتَنَاوَلُ**	**وَالْخُضَار**
قَرَأَ **مُنِيرٌ**	بَاعَ **الْبَقَّالُ**	**أُفَضِّلُ الْقَهْوَةَ**	**عُثْمَانُ**	**تَنَاوَلْ عَصِيرَ**
الْكِتَابَ	**الْبَيْضَ**	**أُفَضِّلُ الشَّايَ بَعْدَ**	**الطَّعَامَ**	**الْفَوَاكِهِ**
قَرَأْتُ **الرِّسَالةَ**	بَاعَ **الْبَقَّالُ**	**الْغَدَاءِ**	**يَحْفَظُ**	
شَرِبْتُ **الشَّايَ**	**رُزًّا**		**الطَّالِبُ**	
زُرْتُ **مَنْزِلَ**	مَرِضَ		**الدَّرْسَ**	
نِزَارٍ	**إِسْمَاعِيلُ**		**يَبْدَأُ الْعَمَلُ**	
فَازَ **مُرَادٌ**	بَلَغَ **أَحْمَدُ**		**يَعْرِفُ**	
سَافَرَ **مُحَمَّدٌ**	**السَّابِعَةَ**		**إِسْحَاقُ**	

(1)"القراءة والكتابة"، كتاب المستوى الأول، جامعة الإمام، السعودية، ط3، 2004م.

لِلْحَجِّ ذَهَبَ مَالِكٌ إلى الْمَكْتَبَةِ أَخَذَ عَبْدُ الله الصَّحِيفَةَ	تَاهَ أَحْمَدُ عَنِ السَّكَنِ سَأَلَ الطَّالِبُ الأُسْتَاذَ أَذَّنَ مُؤَذِّنُ الرَّسُول أَكَلَ الْقِرْدُ الْمَوْزَ		الْقِرَاءَةَ نُسَافِرُ الْيَوْمَ	

الجملة الاسمية		
مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللهِ	الْقَلَمُ فِي الْحَقِيبةِ	الْحَقِيبَةُ عَلَى مَكْتَبِي
الْكُتُبُ عَلَى رُفُوفِ الْمَكْتَبَةِ	فُصُولُ الْمَعْهَدِ وَاسِعَةٌ	الْفِرَاشُ نَظِيفٌ
الْكِتَابُ جَدِيدٌ	الطَّعَامُ لَذِيذٌ	الْمَلْعَبُ وَاسِعٌ
الْمَلَابِسُ نَظِيفَةٌ	زَيْنَبُ بِنْتٌ صَغِيرَةٌ	الْمَطْعَمُ نَظِيفٌ
الدَّرْسُ سَهْلٌ	فَيْصَلٌ طَبِيبُ أَسْنَانٍ	سِهَامُ طَبِيبَةٌ
إِبْرَاهِيمُ بَقَّالٌ	رِيشُ الدَّجَاجِ طَوِيلٌ	

الضمائر(أنا، أنت، هو، هي)		
المتكلم (أنا، نحنُ)	المخاطب(أنتَ، أنْتِ)	الغائب (هو، هي)
أَنَا طَالِبٌ	أَنْتَ مُهَنْدِسٌ.	هُوَ طَالِبٌ
أَنَا مُدَرِّسٌ جَدِيدٌ	أَنْتَ طَبِيبٌ	هُوَ مُدَرِّسٌ جَدِيد
أَنَا أَمِينُ الْمَكْتَبَةِ	أَنْتِ طَبِيبَةٌ	هِيَ طَالِبَةٌ
أَنَا أَحْمدُ		هِيَ مُدَرِّسَةٌ جَدِيدَةٌ
نَحْنُ طُلَّابٌ		

الأسئلة (ما، ماذا، لماذا، أين، هل، بكم)					
مَنْ	لماذا	ما	ماذا	أين	هل
مَنْ أَنْتَ؟	لِمَاذَا تَذْهَبُ إِلَى الطَّبِيبِ؟	مَا جِنْسِيَّتُكَ؟	مَاذَا تُرِيدُ؟	أَيْنَ الدَّفْتَرُ؟	هَلْ أَنْتَ طَبَّاخٌ؟
مِنْ أَنْتِ؟		مَا مِهْنَتُكَ؟		أَيْنَ دُرْجُكَ؟	هَلْ هَذَا دُرْجُكَ؟
		مَا عُنْوَانُك؟		أَيْنَ تَتَنَاوَلُ الْغَدَاءَ؟	هَلْ تُفَضِّلُ الْقَهْوَةَ؟
		مَا سُؤَالُكَ؟		أَيْنَ وَالِدُكَ ؟	هَلْ هذا مَكْتَبُ الطَّبيبِ؟
				أَيْنَ قَلَمُكَ؟	هَلْ عِنْدَكَ قَلَمٌ وَوَرَقٌ؟
				أَيْنَ الْخَيَّاطُ؟	هَلْ قَرَأْتَ الصُّحُفَ الْيومَ؟
				أَيْنَ الْبِئْرُ؟	

					هَلْ قَرَأْتَ سُورةَ الإخلاصِ؟ هَلْ أَنْتَ طَبَّاخٌ؟ هَلْ عِنْدَكَ صَحِيفَةُ الْمَدِينَةِ؟ هَلْ بِالْمَكْتَبِ هَاتِفٌ؟

أسماء الإشارة	
هذا	هذه
هَذَا دَرْسٌ مُفِيدٌ	هَذَه الْبِنْتُ طَالِبَةٌ.
هَذَا هُوَ الدَّرْسُ الثَّالثُ	هَذِهِ مَكْتَبَةُ الْمَعْهَدِ
هذا صُنْدُوقٌ كَبِيرٌ	هَذِه صُحُفُ الْيَوْمِ
هذا وَلَدٌ صَادِقٌ	هَذِه مِلْعَقَةٌ
هذا قُرْصٌ مَرِنٌ	هَذِه حُجْرَةٌ جَمِيلَةٌ
هذا صَدِيقٌ مُخْلِصٌ	هذه صَنَادِيقُ كَبِيرَةٌ
هَذَا غِذَاؤُكَ	هَذِه رُفُوفٌ لِلْكُتُبِ
هَذَا مَقْعَدٌ مُرِيحٌ	هذه بِنْتٌ صَادِقَةٌ

(ج) المستوى الصرفي:

تمثل النظام الصرفي بتعليم الدارس الإسناد ضمنيا، بقوله (اشتريت، قرأت، زرت، شربت...) في الفعل الماضي و(أريد، أفضل، أذهب...) في الفعل المضارع، إضافة إلى مهارة التعرف إلى المفرد والجمع، نحو:	
المفرد	**الجمع**
قَلْب	قُلُوب
قَلَم	أَقْلَام
رَفّ	رُفُوف
دَرْس	دُرُوسٍ
فَصْل	فُصُول
دَفْتَر	دَفَاتِرَ
فَاكِهة	فَوَاكِه
حَقِيبَة	حَقَائِب
مَلْعَب	مَلَاعِب
رِيَال	رِيَالات
شَهْر	شُهُور
شَرّ	شُرُور
جِسْر	**جُسُور**
حَجَر	**حِجَارة**
ذَنْب	ذُنُوب
ضِرْس	ضُرُوس

بَيْضَة	بَيْض
طَالب	طُلاب
طاوِلة	طَاوِلَات
طَائِرَة	طَائِرَات
طَالِبَة	طَالِبات
طِفْل	أَطْفَال
طَبِيب	أَطِبَّاء
طَائِر	طُيُور
طَابِع	طَوَابِع
شَيْخ	**شُيُوخ**
صَحْن	**صُحُون**
حَرْف	**حُرُوف**
حَارِس	**حُرَّاس**
مَعْهَد	مَعَاهِد
يَوْم	أَيَّام
بَيْت	بُيُوت
عَيْن	عُيُون
أُسْبُوع	أَسَابِيع
عَمَل	أَعْمَال
العدد	

فِي الدُّرْجِ ثَلَاثَةُ أَقْلَامٍ **كِيلُو الزَّيْتِ بِثَلَاثَةِ رِيَالَاتٍ** **مَعِي ثَمَانِيَةُ رِيَالَاتٍ** **الْحَقِيبَةُ بِعَشْرَةِ رِيَالَاتٍ**	**أَسْكُنُ فِي الطَّابِقِ الثَّامِنِ** **أَسْكُنُ فِي الطَّابِقِ الثَّالِث** **هَذَا هُوَ الدَّرْسُ الثَّالثُ**

(ح) المحتوى المفرداتي:

عمل الكتاب على زيادة المخزون المعرفي لدى الدارس برَفْده بتدريبات، منها الكلمة ومضادها:	
الكلمة ومضادها	
تَقَدَّم	تَأَخَّر
جَمَّعَ	فَرَّق
مَلْعَبٌ كَبِيرٌ	مَلْعَبٌ صَغِير
مَعْهَدٌ وَاسِعٌ	مَعْهَدٌ ضَيّق
ذَهَبَ	**جَاءَ**
غِيَاب	حُضُور
دَاخِل	**خَارِج**
أَمَام	**خَلْف**

فَوْق	تَحْت
نُور	ظَلام
ليل	نَهَار

ويُلْحَظُ أن:

- المستويات اللغوية في الكتاب جاءت متصلة ومترابطة، لا ينفك مستوى لغوي عن مستوى آخر.
- طريقة عرض المستويات جاءت بالنظر إلى أن اللغة نظام واحد ومستويات وحدة واحدة كلية.
- أن الكتاب ألَحَّ على بعض التراكيب والأفعال معتمدا مبدأ تكرار (التركيب) بفعله مع إمكانية فكر الاستبدال الفعلي أو الاسمي، وهو محاولة لتأكيد الفعل وتأكيد التركيب ليسهل على الدارس حفظه، واستخدامه.
- أن نمط الجملة بنوعيها جاء بسيطًا غير معقد، نحو: الكتاب جديد والطعام لذيذ مع إمكانية الاستبدال.

ومهما يكن من أمر فإن الكتاب يَصْدرُ عن فكر تخطيطي بكل مستوياته التي تضمنها.

المبحث الرابع: تحليل المضامين في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

قامت الدراسة بتحليل مضامين السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها([1])، وشملت المضامين الآتية:

(1) المضامين المعرفية:

- الموضوعات الحياتية
- الموضوعات الوطنية
- الموضوعات القومية
- الموضوعات التاريخية
- الموضوعات الأدبية
- الموضوعات الدينية
- الموضوعات العلمية

ويظهر الجدولان أدناه أسماء الدول والكتب التي حللت ونسب الورود:

([1])قامت الدراسة بإحصاء موضوعات دروس السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتصنيفها بجمع الموضوعات المتشابهة ذات العناوين المتشابهة أو المترادفة أو العناوين المجاورة أو الأحداث المرتبطة بالموضوعات المتشابهة أو المترادفة ثم توزيعها على المضامين وبعدها قامت الدراسة بجمعها وتقسيمها على عددها للوصول إلى النسبة المئوية..

جدول(1) الدول والكتب التي حُلّلت

إفريقيا				آسيا					
تونس		مصر		الأردن			السعودية		قطر
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الكتاب الأساسي	العربية المعاصرة	سلسلة تعليم اللغة العربية	سلسلة تعليم اللغة العربية	سلسلة العربية للناطقين بغيرها	سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية	الأساس	العربية بين يديك	أحب العربية	فنار
المنظمة العربية	معهد بورقيبة	جامعة القاهرة	الأزهر	الجامعة الأردنية	جامعة آل البيت	جامعة الزرقاء الأهلية			

جدول(2) نسب الورود

الدروس	الموضوعات وعناوين الوحدات	إفريقيا				آسيا					النسبة
		تونس		مصر		الأردن		السعودية		قطر	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	التحية والتعارف	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
2	الأسرة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
3	السكن	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
4	الأوقات	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
5	المواصلات	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
6	الطعام والشراب دعوة إلى المطعم	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
7	الصلاة				✓		✓		✓	✓		%40
8	الدراسة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
9	العمل	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
10	التسوق في السوق الماركت	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
11	الجو	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	%90
12	الناس والأماكن		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
13	الهوايات	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
14	السفر	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
15	الحج والعمرة				✓				✓	✓		%30

16	الصحة عند الطبيب عيادة الطبيب	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
17	العطلة الإجازة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
18	في المطار في الطائرة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
19	في الفندق	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
20	حديقة الحيوانات الحيوانات جولة خارجية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
21	الأعياد والمناسبات الإسلامية							✓	✓	✓		%30
22	الفصول الأربعة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
23	في البنك	✓		✓	✓		✓	✓				%40
24	في المتحف			✓	✓	✓	✓	✓				%50
25	في محطة القطار			✓	✓		✓	✓				%30
26	في السفارة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		%70
المجموع والنسبة												2160 %83

يظهر التحليل في الجدول أعلاه أن أكثر المضامين المعرفية ظهورا الموضوعات المرتبطة بمواقف حياتية، وهي الموضوعات المتصلة باحتياجات الدارسين، وتفصيل ذلك يظهر فيما يأتي:

في المستوى المبتدئ

- فقد بلغت نسبة الموضوعات الحياتية 83% ، بينما بلغت نسبة المضامين المعرفية للموضوعات المعرفية الأخرى 17% على النحو الآتي:
  - الموضوعات الوطنية 11%
  - الموضوعات القومية 2%
  - الموضوعات الدينية 4%
- خلت معظم السلاسل من مضامين المعارف التاريخية والأدبية والعلمية؛ ويُعزى ذلك إلى طبيعة المتعلم في المستوى المبتدئ، والهدف من تعليم اللغة في هذا المستوى، ومدى احتياج الدارس إلى اللغة؛ فالتوجه في هذا المستوى منصبٌّ نحو إكساب الدارس أساسيات اللغة الاستعمالية في المواقف الحياتية.

في المستوى المتوسط

- فقد بلغت نسبة الموضوعات الحياتية 72%، بينما بلغت نسبة المضامين المعرفية للموضوعات المعرفية الأخرى 28% على النحو الآتي:
  - الموضوعات الوطنية 15%
  - الموضوعات الأدبية 4%
  - الموضوعات الدينية 5%
  - الموضوعات القومية 2%
  - الموضوعات التاريخية 1%
  - الموضوعات العلمية أقل من 1%.

- غطت معظم السلاسل المضامين المعرفية التي خلت منها في المستوى المبتدئ: التاريخية والأدبية والعلمية؛ ويُعزى ذلك إلى أن المتعلم في المستوى المتوسط قد امتلك أساسيات اللغة، وأصبح قادرا على إدراك المعارف العلمية والتاريخية والأدبية بنسب متفاوتة؛ ولهذا نجد تمثيلا لها في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربي في هذا المستوى، كما يظهر انخفاض نسبة الموضوعات الحياتية، وبروز للموضوعات الوطنية.

<u>في المستوى المتقدم</u>

- فقد بلغت نسبة الموضوعات الحياتية 22%، بينما بلغت نسبة المضامين المعرفية للموضوعات المعرفية الأخرى 78% على النحو الآتي:
  - الموضوعات الوطنية 20%
  - الموضوعات الأدبية 18%
  - الموضوعات الدينية 12%
  - الموضوعات القومية 10%
  - الموضوعات التاريخية 11%
  - الموضوعات العلمية 7%
- يظهر تحليل السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية انخفاضا ملموسا في الموضوعات الحياتية؛ لأن الدارس قد تمكن منها في المستوى المبتدئ والمتوسط.
- تكاد تكون النسبة متقاربة في مضامين معارف الموضوعات، مع أفضلية نسبية للموضوعات الحياتية والموضوعات الوطنية والأدبية، وشبه تقارب في الموضوعات الدينية والقومية والتاريخية.

سجلت الموضوعات العلمية أقل نسبة ظهور في مضامين المعارف التي تضمنتها السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية، فلم تَتَعدَّ في المستويات الثلاثة 8%، وربما يعود ذلك إلى أن المطلوب في تعليم اللغة العربية في المستويات الثلاثة هو تمكين الدارس من أساسيات اللغة في مواقف حياتية، وهذا يتطلب ظهورا للموضوعات الحياتية على حساب بقية الموضوعات، إضافة إلى إعطاء هوية عربية بإطلاعه على معارف وطنية تخص الدولة التي تقدم الكتاب إضافة إلى معارف أدبية تعكس اللغة الفصيحة في عصورها الأولى، ومعارف قومية ودينية وتاريخية تتدرج ظهورا مع مستوى الدارس.

وهذا الواقع يظهر تخطيطا لغويا واعيا عند مؤلفي السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من اتفاق مسبق على ذلك.

ولا شك أن هناك خصوصية تظهر في بعض السلاسل والكتب ببروز معارف على حساب معارف أخرى إلا أنها تتفق في بروز مضامين المعارف الحياتية والوظيفية في جميع السلاسل والكتب.

(2) المضامين المهارية[1]:

قامت الدراسة بتحليل المضامين المهارية في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وشملت المهارات الأربع وكانت النسب على النحو الآتي:

المستوى المبتدئ:

- مهارة الاستماع

فقد بلغت نسبة ما يَطْلُب الاستماع مقارنة ببقية المهارات 38%.

- مهارة المحادثة

بلغت نسبة ما يَطْلُب التحدث مقارنة ببقية المهارات 31%.

- مهارة الكتابة

بلغت نسبة ما يَطْلُب الكتابة مقارنة ببقية المهارات 20%.

- مهارة القراءة

بلغت نسبة ما يَطْلُب القراءة مقارنة ببقية المهارات 11%.

وهذه النسب تُظْهر وعي مؤلفي السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية الاستماع والمحادثة لدارس اللغة، وأهميتها في تكوين الذخيرة اللغوية والمعجم المعرفي إضافة إلى وعيهم بأهمية الكتابة لدارس اللغة خاصة كتابة الحروف ورسمها وكتابة الكلمات الشائعة وملء الفراغات بحروف وكلمات مناسبة.

المستوى المتوسط:

- مهارة الاستماع

---

(1) قامت الدراسة بإحصاء ما ذكرت السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من كلمات متصلة بالمهارة المعنية، وتصنيفها بجمعها وتقسيمها على عددها للوصول إلى النسبة المئوية، نحو ما ورد في مهارة الاستماع: استمع أو الرجوع إلى المادة المسجلة والاستماع

فقد بلغت نسبة ما يَطْلُب الاستماع مقارنة ببقية المهارات 33%.

- مهارة المحادثة

بلغت نسبة ما يَطْلُب التحدث مقارنة ببقية المهارات 27%.

- مهارة القراءة

بلغت نسبة ما يَطْلُب القراءة مقارنة ببقية المهارات 20%.

- مهارة الكتابة

بلغت نسبة ما يَطْلُب الكتابة مقارنة ببقية المهارات 20%.

وهذه النسب تُظْهر تقاربا مع ظهور نسبي لمهارتي الاستماع والمحادثة، وهذا إدراك من المؤلفين بضرورة استمرار الدارس في الاستماع والمحادثة، وإدراك بأهميتهما في تكوين الذخيرة اللغوية والمعجم المعرفي، إضافة إلى وعيهم بأهمية الكتابة لدارس اللغة خاصة كتابة الحروف ورسمها وكتابة الكلمات الشائعة وملء الفراغات بحروف وكلمات مناسبة، وأهمية القراءة.

المستوى المتقدم

- مهارة القراءة

بلغت نسبة ما يَطْلُب القراءة مقارنة ببقية المهارات 35%.

- مهارة الكتابة

بلغت نسبة ما يَطْلُب الكتابة مقارنة ببقية المهارات 32%.

- مهارة المحادثة

بلغت نسبة ما يَطْلُب التحدث مقارنة ببقية المهارات 23%.

- مهارة الاستماع

فقد بلغت نسبة ما يَطْلُب الاستماع مقارنة ببقية المهارات 10%.

وهذه النسب تُظْهر تقاربا بين المهارات بالنسبة للمستوى المتقدم مع ظهورٍ نسبيٍّ لمهارتي القراءة والكتابة على حساب الاستماع والمحادثة، فالدارس في هذا المستوى يكون قد استمع واكتسب القوالب اللغوية ووظفها لغةً منطوقة، وعليه الاستمرار في القراءة المتخصصة التي ستقود إلى الكتابة المتخصصة، وقد أظهرت نسب تحليل مضامين المعارف بروزا للموضوعات الوطنية والأدبية، والدينية والقومية والتاريخية والعلمية إضافة إلى الموضوعات الحياتية، أما الكتابة في هذا المستوى فتختلف عن الكتابة في المستويين الأوليين، إذ تأخذ لون الكتابة الإبداعية إلى جانب الكتابة الوظيفية.

الباب الثاني: معايير التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي

- الفصل الأول: معايير المحتوى والنظام التواصلي
- الفصل الثاني: معايير التقويم والمراجعة والتطوير

الفصل الأول: معايير المحتوى والنظام التواصلي

المبحث الأول: معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات

المبحث الثاني: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

المبحث الثالث: الكفايات في الإطار الأوروبي المشترك والمجلس الأمريكي

المبحث الرابع: معايير تخطيط المحتوى

مقدمة:

رأى الباحث أن يضمن هذا الفصل معايير مرجعية تكون بمنزلة المقارنة المرجعية (Bench mark) التي اعتمدتها دول أوروبا وأمريكا، وجعلتها تشريعا ملزما في تعليم اللغات غير اللغة القومية، ومثل هذا التشريع لم يظهر في كل الدساتير والتشريعات في الوطن العربي، الذي يدعو إليه الباحث ليكون مرجعا تشريعيا ملزما لكل السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدل من توجه المؤلفين الواعين إلى هذه الأطر(الأوروبي، والأمريكي) لتكون مرجعا لهم عند تأليف السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الأول: معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

يقوم الإطار الأوروبي على مستويات ثلاثة رئيسة(A,B,C)، حيث يشير(A) إلى المستوى المبتدئ و(B) إلى المستوى المتوسط، و(C) إلى المستوى المتقدم، ويتفرع كل مستوى إلى (1،2)، وهذا يعني أنه يقوم على مستويات ستة، للمبتدئ مستويان(1A، و2A) وللمتوسط مستويان(B1، وB2)، وللمتقدم مستويان(C1، وC2)، ويمكن عرضها في الجدول أدناه:

المستوى الرئيس	صفة الدارس	المستوى الفرعي	اسم المستوى	توصيف المستوى
A	متحدث أساسي	A1	مبتدئ	• يمكن فهم التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المعينة واستخدامها. • يمكن أن يُعَرِّف بنفسه وبالآخرين. • يمكن أن يسأل عن التفاصيل الشخصية مثل السكن والأشياء الرئيسة ويجيب عنها. • يمكن أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء.
	متحدث أساسي	A2	مبتدئ متقدم	• يمكن فهم الجمل والعبارات المستخدمة الشائعة والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة (مثل المعلومات الأساسية الشخصية والعائلية والتسوق، والعمل والوظيفة. • يمكن التواصل في المواضيع الروتينية البسيطة والتي تتطلب تفاهما بسيطا ومباشرا للمعلومات بشأن المسائل المألوفة والروتينية. • يمكن أن يصف بعبارات بسيطة شخصيته والبيئة المحيطة ومسائل في مواقف الحياة العامة.

B	متحدث طليق	B1 متوسط	• يمكن فهم النقاط الرئيسة للمسائل المألوفة مثل العمل والترفيه والمدرسة .. إلخ. • يمكن التعامل مع معظم الحالات التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في منطقة ما حيث تتحدث اللغة. • يمكن أن يكتب نصا بسيطا بخصوص المواضيع المألوفة أو الشخصية. • يمكن أن يصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال والطموحات ويعطي بإيجاز أسباباً وتفسيرات للآراء والخطط.
	متحدث طليق	B2 متوسط متقدم	• يمكن فهم الأفكار الرئيسة من النصوص المعقدة سواء أكانت في مواضيع محددة أم مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية مجال التخصص. • يمكن أن يتفاعل بدرجة من العفوية والطلاقة التي تجعل التفاعل يتمُّ دون إجهاد لأي من الطرفين. • يمكن أن ينتج نصوصا مفصلة واضحة عن مجموعة واسعة من المواضيع، ويشرح وجهة نظره في إحدى قضايا الساعة وإعطاء مزايا وعيوب مختلف الجوانب.

C	متحدث مختص	C1 متقدم أول	• يمكن أن يفهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة التي تكشف عن المعنى الضمني. • يمكن التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون بحث كبير عم العبارات. • يمكن استخدام اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية. • يمكن أن ينتج نصوصاً واضحة وجيدة التنظيم ومفصلة عن الموضوعات المعقدة، والتي تبين أنماط استخدام الأساليب والتراكيب المتماسكة
	متحدث مختص	C2 متقدم متقن	• يمكن أن يفهم بكل سهولة كل شيء تقريباً يسمعه أو يقرؤه. • يمكن تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة تحدثاً وكتابة • يمكن التعبير عن نفسه تلقائياً، وبطلاقة، مع إيراد التفاصيل الدقيقة للمعاني حتى في الحالات الأكثر تعقيداً.

المبحث الثاني: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

أما معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ([1])فتقوم على خمسة مستويات:

- المستوى المبتدئ ويتفرع إلى ثلاثة مستويات(الأعلى والأوسط والأدنى).
  المستوى المتميز
- المستوى المتوسط، المستوى ويتفرع إلى ثلاثة مستويات(الأعلى والأوسط والأدنى).
- المستوى المتقدم ويتفرع إلى ثلاثة مستويات(الأعلى والأوسط والأدنى).
- المستوى المتفوق.
- المستوى المتميز.

ويمكن ملاحظتها في الجدول أدناه([2]):

	المستوى	وصف المهارات			
		الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
المتميز		-يكاد المستمع يفهم كل مستويات اللغة المحكية وأساليبها ضمن الإطار الثقافي للغة. -تذوق النصوص	-يتمكن المتعلم من الكلام بمهارة ودقة لغوية فاعلة. -يتمكن المتعلم من شرح أمور معقدة باستفاضته،	-يستطيع المتعلم فهم أنواع عديدة من النصوص منها الأدبية والمهنية والتقنية والأكاديمية. -يستطيع المتعلم القراءة بطلاقة،	-يستطيع المتعلم كتابة معظم المراسلات الرسمية وغير الرسمية في موضوعات متعددة ومتنوعة في الجوانب الاجتماعية والعلمية والمهنية. -يستطيع المتعلم

([1]) الحجوري، صالح عياد، والجراج، محمد إبراهيم، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)"، مجلة الأثر، العدد(25) جوان2016م، ص86، ص87.

([2]) الحجوري، صالح عياد، والجراج، محمد إبراهيم، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)"، مجلة الأثر، العدد(25) جوان2016م، ص94- 99.

		الأدبية وإدراك قوى للمفاهيم الثقافية والاجتماعية. -القدرة على الاستنتاج من كلام يستخدم مفردات دقيقة ومتخصصة وتراكيب معقدة. - يستطيع المتعلم فهم الكلام في الفصحى في مجال واسع من الموضوعات المألوفة وغير المألوفة.	ويتسم النص بالسلاسة والطلاقة. -يستطيع المتعلم طرح رأيه في عدد من الموضوعات المهمة بالنسبة له. - يجيد المتعلم الأساليب التفاعلية والتواصلية عند الكلام.	ويربط الاستنتاج النصي بالمعرفة الحقيقة للعالم. - يدرك المتعلم الفروق الدقيقة للنص اللغوي ويتذوقها. - يفهم المتعلم نصوصاً مطولة تكون تحليلية أو استنتاجية عادة وتحوي إشارات ثقافية.	بشكل فعال شرح أمور معقدة ويشارك بطرح آراء يناقشها ويحسن معالجتها لغوياً وبلاغياً. -يستطيع المتعلم تنظيم الأفكار عند الكتابة وتسلسلها، بحيث تكون العلاقة بين الأفكار مترابطة. -يجيد المتعلم قواعد الكتابة بدقة وتنوع في الأساليب، سواء أكانت تراكيب أم مفردات أم قواعد الإملاء أم أدوات الربط أم علامات الترقيم.
المتفوق		-يفهم المتعلم نصوصاً لغوية واسعة ومتنوعة، ولديه قدرة على فهم الأفكار الرئيسة للحديث في اللهجة الإقليمية بما فيها الموضوعات المتخصصة.	-يتمكن المتعلم من استخدام اللغة بدقة كافية في معظم المحادثات الرسمية وغير الرسمية. -يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات	-يتمكن المتعلم من فهم نصوص متعددة من الأنواع الأدبية المتنوعة. -يتمكن المتعلم من استيعاب المعلومات المستنتجة والضمنية من	-يتمكن المتعلم من تنفيذ مهام كتابية رسمية بصورة تحليلية حول قضايا أكاديمية أو اجتماعية. -يستطيع المتعلم استخدام الخطاب المقنع والافتراض في النص الذي يكتبه وفق الأنماط الثقافية

		-يستطيع المتعلم فهم بعض النصوص الأدبية وفهم المصطلحات التعبيرية والإشارات الثقافية. -يستطيع فهم لغة الجسد والتعبيرات من خلال فهم المعلومات المستنتجة والضمنية، والنبرة، ووجهة النظر، ويدرك التحولات غير المتوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة -يفهم الكلام المجرد أو التقني إضافة إلى فهم المفردات الدقيقة غير الشائعة	متخصصة ذات شمولية ومفاهيم مجردة. - ينتج المتعلم خطاباً يتسم بالتنظيم والإيجاز مستخدماً الإشارات الثقافية والتاريخية. -يجيد المتعلم استراتيجيات الكلام المتصل.	النصوص المعقدة مع استيعاب وسائل الاتصال غير اللفظية، كالنغمة ووجهة النظر. -يستطيع المتعلم فهم اللغة ضمن الإطار الثقافي، ويستوعب مغزى الكاتب من خلال ظلال المعاني ودقة التعبير.	الخاصة باللغة الهدف. -قدرة المتعلم على المحافظة على نسق الكتابة من حيث تسلسل الأفكار والربط بين الجمل والفقرات، وقدرته على تطوير الفكرة والمقارنة الموضوعية. -يتمكن المتعلم من الكتابة بأسلوب لغوي دقيق يظهر تمكنه في القواعد والأساليب اللغوية

		والأســـــاليب البلاغية المعقدة			
المتقدم	- الأعلى	- يستطيع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة نسبيا بيسر وثقة . - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة لمعظم المحادثات ويقدر على متابعة النقط الأساسية في كلام معقد . - يستطيع المتعلم استخلاص بعض المعاني من النصوص الشفوية في مواضع أو	- يستطيع المتعلم الشرح التفصيلي والسرد المطول في موضوعات تتعلق بالحياة اليومية ومواقف العمل والدراسة في جميع الأزمنة بدقة لغوية . - يستطيع المتعلم تقديم دليل متماسك لدعم رأيه وقد يأتي بافتراضات . - يستطيع المتعلم	- يستطيع المتعلم يستطيع المتعلم متابعة النقاط الأساسية للنصوص المكتوبة في مواضيع تهمه وله بها معرفة سابقة. - يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية عادية فهماً تاماً بيسر . - يستطيع المتعلم فهم أجزاء من النصوص ذات المعاني التجريدية	- الكتابة التفصيلية في عدد من الموضوعات بدقة واضحة . - يستطيع المتعلم كتابة معظم المراسلات الاجتماعية والتجارية وفق قواعد مناسبة . - يستطيع المتعلم الكتابة باستفاضة حول الجوانب المحسوسة من الموضوعات ذات العلاقة باهتماماته ومجالات تخصصه . - يستطيع المتعلم الوصف والسرد كتابيا في جميع الأزمنة الرئيسة بتمكن جيد من التراكيب النحوية والمفردات العامة

		مواقف غير مألوفة . - يستطيع المتعلم استيعاب المعاني المقدمة في خطاب شفوي مع إدراك الاستنتاجا ت التي يقصدها المتكلم ، ولكن قد لا يتمكن من إدراك المعاني الدقيقة ذات البعد الثقافي والاجتماعي	مناقشة موضوعات مجردة تتعلق بمجالات اهتماماته الشخصية وتخصصه وخبرته . - يتمكن المتعلم من استخدام بعض التراكيب والمفردات بدقة وثقة ، وقد يبدي طاقة ظاهرة وسلاسة في الكلام .	والتعقيدية اللغوية أو التي تتعامل مع مواقف غير مألوفة . - يستطيع المتعلم استنتاج بعض المعاني التي يقصدها الكاتب ويبدي بعض الإدراك والتذوق للنصوص اللغوية وأساليبها.	
	- الأوسط	- يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة ذات تراكيب	- يستطيع المتعلم التعامل مع عدد كبير من المهام التواصلية بيسر	- يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية مألوفة ، مثل :	- يستطيع المتعلم كتابة مراسلات اجتماعية عادية والربط بين الجمل في نصوص بسيطة ضمن موضوعات مألوفة

		أساسية عادية . - يفهم المتعلم الأفكار الأساسية ومعظم التفاصيل المتعلقة بالكلام حول موضوعات مختلفة مألوفة له . - يستطيع المتعلم إدراك العناصر العضوية التي تربط الكلام .	وسهولة من خلال إعادة الصياغة أو الدوران حول الموضوع . - يستطيع المتعلم المشاركة بفاعلية في معظم الحوارات غير الرسمية وبعض الرسمية في عدد من الموضوعات بدقة لغوية ووضوح ، وينقل أفكاره دون تشويش . - يستطيع المتعلم أن يسرد ويصف بشيء من التفصيل	وصف الأشخاص والأماكن والأشياء. - يستطيع المتعلم استخلاص الأفكار والحقائق الرئيسة دون إدراك التفاصيل الدقيقة. - يستطيع المتعلم معرفة بعض المعاني من النصوص في مستوى أعلى تركيباً وأكثر تعقيداً .	. - يستطيع المتعلم الوصف والسرد كتابة في جميع الأزمنة مع القدرة على كتابة ملخصات غير معقدة في موضوعات ذات صبغة عامة . - يستطيع المتعلم الكتابة باستخدام أدوات ربط متنوعة في نصوص بسيطة يصل طولها لهدة فقرات وتتسم أفكاره غالبا بالوضوح والتوسع والتنظيم . - يستطيع المتعلم الكتابة بتمكن لمعظم التراكيب النحوية الشائعة وحصيلة جيدة من المفردات المتداولة

			ويربط الجمل معاً بسلاسة .		
	- الأدنى	- يستطع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية القصيرة على ان تكون التراكيب الأساسية واضحة . - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسية وعدد من التفاصيل الداعمة لها .	- يستطيع المتعلم التعامل مع عدد من المهام التواصلية من خلال المشاركة في الكلام في معظم المحادثات غير الرسمية ذات الموضوعات المألوفة. - يستطيع المتعلم السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسية . - يستطيع المتعلم الإجابة عن بعض	- يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة على ان تكون المفردات والتراكيب عالية الشيوع ولا يستطيع فهم النصوص المعقدة . - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسية وبعض التفاصيل	- يستطيع المتعلم السرد والوصف كتابة في الأزمنة الثلاثة وبعض التمكن من اشكال المضارع مع القدرة على صياغة ملخصات في موضوعات مألوفة . - يستطيع المتعلم ربط الجمل ببعضها ببعض في نصوص تحوي فقرة واحدة . - تتسم كتابة المتعلم باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط وقد يلجأ الى التكرار غير المناسب - يتمكن المتعلم من الكتابة باستخدام بعض التراكيب والمفردات

			التساؤلات فيما لا يتعدى الفقرة الواحدة مستخدماً الكلمات المشتركة والترجمة الحرفية . – يستطيع المتعلم الحديث بدقة لغوية كافية عند نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش .	المؤيدة	الشائعة .
المتوسط	الأعلى –	– يستطيع المتعلم فهم كلام على مستوى الجملة البسيطة حول موضوعات	– يستطيع المتعلم معالجة كثير من موضوعات المخاطبة الأساسية وغير المعقدة	– يستطيع المتعلم فهم نصوص قصيرة غير معقده فهماً تاماً بيسر وخاصة الموضوعات	– يستطيع المتعلم تلبية معظم الحاجات الكتابية العملية والاجتماعية المحدودة . – يستطيع المتعلم تدوين ملاحظات

		شخصية واجتماعية أساسية بيسر وثقة . – يستطيع المتعلم فهم المعنى العام من نصوص مترابطة مع وجود صعوبة احياناً بسبب معرفته المحدودة بمفردات وتراكيب اللغة المحكية . – يستطيع المتعلم فهم حوار طويل نسبياً في عدد من الموضوعات المتعلقة بأزمنة وامكنه	والأوضاع الاجتماعية . – يستطيع المتعلم المبادرة حول موضوعات عامة مع القدرة على الاطالة وانهاء المحادثة باستخدام عدد من الاستراتيجيات الملائمة . – يستطيع المتعلم التحاور بيسر وثقة حين يتعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية	المتعلقة بالاحتياجات الشخصية والاجتماعية التي تهمه . – يستطيع المتعلم فهم نصوص مترابطة تتسم بالسرد والوصف لكن التراكيب المعقدة لهذا الوصف قد تشوش الاستيعاب لديه ، لمحدودية معرفته بالمفردات والتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة . – لدى المتعلم صعوبات في	بشكل دقيق حول موضوعات مألوفة . – يستطيع المتعلم السرد والوصف كتابة في الماضي والحاضر والمستقبل حين يكتب حول الاحداث والاحوال اليومية .

		مختلفة ، وقد يكون الفهم غير منظم لعدم القدرة على ادراك فهم المعاني الرئيسية او الدقيقة أو كلها . – يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسية وبعض الأجزاء الدقيقة للحوار المتصل . بموضوعات مألوفة	الخاصة بالمستوى المتوسط . – يستطيع المتعلم السرد والوصف في جميع الأزمنة مستخدماً كلاماً مترابطاً على مستوى الفقرة لكن ليس كل وقت . – يمكن فهم المتعلم ممن لم يعتد التعامل مع متكلمين في هذا المستوى، و لكن يقتضي الإعادة و التكرار.	فهم بعض أدوات الربط في المقال اللغوي مما يضطره الى إعادة القراءة عدة مرات.	
	الأوسط	– يستطيع المتعلم فهم جمل طويلة	– يستطيع المتعلم التعامل بنجاح مع عدد	– يستطيع المتعلم قراءة و فهم نصوص	– يستطيع المتعلم تلبية عددا من الحاجات الكتابية

		نسبيا تحتوي على مزيج من العناصر اللغوية التي سبق تعلمها حول عدد من الموضوعات المألوفة – المعاني من النصوص الشفوية التي يفهمها السامع عادة في المستوى المتقدم. –يستطيع المتعلم فهم محتوى المحادثات التليفزيونية أو الهاتفية الروتينية و بعض الكلام البطيء.	من المهام الاتصالية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة و مألوفة. – يستطيع المتعلم الحديث ببساطة عن نفسه و أفراد أسرته و الأنشطة اليومية و الهويات و الأشياء المفضلة – لدى المتعلم القدرة على توجيه الأسئلة و الإجابة عنها و المشاركة البسيطة في موضوعات خارج نطاق الحاجات الأولية الملحة. – يجد المتعلم صعوبة في ربط	قصيرة غير معقدة تحوي معلومات بسيطة و تتناول موضوعات شخصية و اجتماعية أساسية. – يستمد المتعلم عند القراءة بعض المعاني من نصوص وصفية سردية قصيرة مترابطة تتناول موضوعات بسيطة و مألوفة، مثل وصف الأشخاص و الأماكن.	العملية؛ إذ لديه قدرة على التواصل كتابيا بنصوص قصيرة بسيطة، و موضوعات إنشائية تتعلق بالأمور الشخصية المفضلة و الحياة اليومية و غيرها من الموضوعات الشخصية. – يستطيع المتعلم التعبير كتابة باستخدام الزمن الحاضر أو على الأقل في إطار زمني ثابت. – يمكن المتعلم من استخدام الجمل غير المعقدة و بعض الاشتقاقات الزمنية الأساسية مثل: تصريف الأسماء و الأفعال. - – يمكن فهم كتابة المتعلم بيسر من أبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها.

			الأفكار و في معالجة الزمن و تصريف الفعل و كذلك في استخدام الأساليب التواصلية. –يتسم حديث المتعلم على فترات توقف و إعادة صياغة و تصحيح ذاتي، ورغم النقص عند المتعلم في المفردات و التراكيب و صعوبة النطق إلا أن المحاور المتعاطف يستطيع فهمه بصفة عامة		
المتوسط	الأدنى	– يستطيع المتعلم فهم بعض المعلومات و التعبيرات من كلام بطول الجملة على أن تكون مقتصرة	– يستطيع المتعلم التعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية غير المعقدة المتعلقة بالمواضيع	يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة أو بعض الحقائق من النصوص البسيطة المرتبطة بالحاجات	يستطيع المتعلم فهم بعض الحاجات الكتابية العملية المحدودة. – يستطيع المتعلم كتابة الرسائل القصيرة، و البطاقات

		على خلفية الشخص و احتياجات، مثل: الأعراف الاجتماعية و الأعمال الروتينية – غالبا ما يكون فهم المتعلم متفاوتا و غير منتظم ؛ لذا يكون التكرار و إعادة صياغة المفردات اللغوية ضرورية. – يبدي المتعلم م قدرة بسيطة أو م عدومة على فهم نصوص شفوية يـ فهمها عادة السا مع في المستوى ا لمتقدم.	الاجتماعية البسيطة و المواقف الشخصية. – يقتصر حديث المتعلم على بعض الحوارات المحسوسة التي ترتبط بالحاجات الضرورية ، مثل: المعلومات الشخصية، الهويات، طلب الطعام. – يستطيع المتعلم طرح بعض الأسئلة البسيطة مع القدرة على الإجابة عن بعض الأسئلة. – يتصف كلام المتعلم بالتردد و يحتوى على أخطاء لغوية، كأن يتصف كلامه بفترات	الشخصية و الاجتماعية الأساسية على أن تكون النصوص واضحة غير معقدة. – يجد المتعلم صعوبة في استخلاص المعنى من نصوص مترابطة مهما كان طول النص	البريدية، و تسجيل بعض الملحوظات مثل الرسائل الهاتفية. – يستطيع المتعلم إنشاء جمل خبرية أو استفهامية بسيطة ضمن إطار خبرة لغوية محددة، تكتب عادة بالزمن الحاضر. – لا يستطيع المتعلم التعبير كتابة بدقة عن حاجات متقدمة بل يقتصر التعبير على الحاجات الأولية. – يمكن فهم كتابة المتعلم ممن اعتادوا على كتابة غير أبناء اللغة الأصليين إلا أنهم يحتاجون إلى جهد إضافي للفهم.

			صمت متكررة و إعادة صياغة غير ناجحة و تصحيح ذاتي. – يمكن أن يفهم المتعلم المحاور المتعاطف خصوصا المعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة المعينة.		
المبتدئ	الأعلى	يستطيع المتعلم فهم كلام يتناول مجال الحاجات العملية، مثل : الرسائل العادية جدا أو العبارات و التعليمات التي تعلم مفرداتها. – يستطيع المتعلم فهم العبارات اللغوية القصيرة المحفوظة و بعض الجمل الطويلة نسبيا خاصة عندما	– يستطيع المتعلم أن يتعامل مع بعض المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة. – يستطيع المتعلم صياغة الجمل الخبرية و الاستفهامية البسيطة على شكل عبارات محفوظة سبق تعلمها. – يستطيع المتعلم التعبير	– يستطيع المتعلم فهم النصوص المقروءة بسهولة و بشكل تام نسبيا على أن تكون كلمات أساسية و مشتركة و عبارات محفوظة في عدد من النصوص ذات السياق الواضح المتعلقة بميدان الحاجات العملية له. – يستطيع المتعلم قراءة	– يستطيع المتعلم تلبية حاجات كتابية عملية بصورة بدائية مستخدما القوائم و الرسائل القصيرة و البطاقات البريدية. – يستطيع المتعلم التعبير عن نفسه كتابة ضمن السياق الذي تعلم فيه اللغة معتمدا أساسا على مادة محفوظة. – يستطيع المتعلم دمج كلمات محفوظة مع تراكيب لكتابة جمل بسيطة حول موضوعات مألوفة

		يعزز سياق الكلام الفهم بشكل كبير و يكون مسموعا و واضحا. – يستطيع المتعلم فهم المفردات اللغوية و العبارات الداخلة في تركيب الأسئلة، و الجمل الخبرية و الاستفهامية المتكررة و قد يحتاج إلى التكرار أو إعادة الصياغة أو التمهل في الكلام	عن معان شخصية بالاعتماد الشديد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلمات مألوفة و شائعة. – يتأثر نطق المتعلم بدرجة كبيرة بلغته الأم، و الأخطاء تكون شائعة في كلامه، إلا أن المحاور المتعاطف قد يفهمه بصعوبة مع التكرار و الإعادة.	بعض المسميات في قوائم الطعام و الجداول و الخرائط و بعض الإشارات و اللافتات – يستطيع المتعلم أن يستنتج المعنى من نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية تحتوي على سياق أو دعم غير لغوي، و لكن ليس بشكل ثابت.	جدا، تكون عادة ما بين 50– 100 حرف مركب من النظام الكتابي التصويري. – تكون كتابة المتعلم مفهومة غالبا لأبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها، مع حدوث فجوات فى الفهم.

المبتدئ	الأوسط	يستطيع المتعلم فهم بعض العبارات القصيرة المتعلمة التي تكون معززة في سياق كلامي واضح و مسموع بشكل جلي: – يستطيع المتعلم فهم أكثر من عبارة في آن واحد و قد يحتاج إلى التكرار – يستطيع المتعلم فهم بعض المفردات و العبارات اللغوية البسيطة لبعض الأسئلة السهلة و الجمل الخبرية و الأوامر كثيرة التكرار. – يحتاج المتعلم إلى فترات توقف طويلة و بطء في الكلام لكي	– يستطيع المتعلم التواصل بأجنى حدود التواصل مستخدما عددا من الكلمات المتفرقة و العبارات المحفوظة مقتصرة على السياق الذي اكتسبت فيه اللغة. – يستطيع المتعلم الكلام عن الحاجات الأولية الملحة بصورة مبسطة جدا. – نادرا ما تحتوي الجمل اللفظية عند المتعلم على أكثر من كلمتين أو ثلاث يتخللها فترات صمت طويلة مع تكرار لكلمات	– يستطيع المتعلم التعرف على الحروف الأبجدية أو نظام الكتابة المقطعي أو الأشكال في اللغة الهدف – يستطيع المتعلم التعرف على الكلمات و العبارات في سياقها المألوف عنده، بما في ذلك الكلمات المشتركة و المستعارة. – نادرا ما يفهم المتعلم مادة تزيد على العبارة الواحدة ، و قد يحتاج إلى إعادة القراءة غالبا.	– يستطيع المتعلم كتابة عدد محدد جدا من المفردات والعبارات المحفوظة في سياقها – يستطيع المتعلم كتابة معلومات محدودة لملء استمارات رسمية بمعلومات ذاتية، مثل: الأسماء و الأعداد و الجنسية. – يبدي المتعلم دقة لا بأس بها عند الكتابة عن موضوعات مألوفة تدرب عليها مستخدما لغة محدودة ذات صيغ ثابتة. – يعصب فهم كتابة المتعلم حتى عند ممن اعتاد قراءة كتابة غير أبناء اللغة.

		يستوعب الحديث.	المحاور. – قد لا يفهم المتعلم عند الكلام إلا بصعوبة فائقة حتى مع متحاور متعاطف اعتاد على التعامل مع غير الناطفين باللغة.		

المبتدئ	الأدنى	– يستطيع المتعلم التعرف على كلمات منفردة أو عبارات شائعة جدا إذا كانت في سياقاتها، و خصوصا الكلمات المناظرة لما في لغته، أو المفترضة منها، و العبارات المحفوظة كثرة التكرار. – لا يستطيع المتعلم استيعاب فعلي للرسالة المحكية حتى في أبسط الحالات الشخصية و الاجتماعية.	– يستطيع المتعلم إنتاج كلمات معزولة و ربما بعض العبارات كثيرة التكرار، مثل: تبادل التحية، و التعريف بنفسه و تسمية عدد من الأشياء المألوفة . – لا يستطيع المتعلم أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخص المستوى المتوسط. – لا يستطيع المتعلم المشاركة في حوار حقيقي ؛ لأن القدرة على الاتصال معدومة لديه أساسا.	– يستطيع المتعلم التعرف على عدد محدود من الحروف و الرموز الأخرى. – يستطيع أحيانا التعرف على المفردات اللغوية منفردة أو عبارات رئيسة غير تامة إذا كان لهما سياق داعم قوي	– يستطيع المتعلم نسخ كلمات أو عبارات مألوفة جدا مستخدما الحروف الأبجدية. – يستطيع المتعلم إنتاج عدد محدود من الكلمات و العبارات من ذاكرته على أن يعطى الوقت الكافي و التلميح المناسب، لكن الأخطاء متوقعة.

وبالمقارنة بين معايير الإطار الأوروبي ومعايير المجلس الأمريكي، قدّم جويل(1) ورقة عمل بعنوان: (مقارنة المبادئ التوجيهية للكفاءة بين (ACTFL) و (CEFR) محاولا المواءمة بين التقسيمين، وذلك على النحو الآتي:

المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية	الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات
المبتدئ الأدنى	A1
المبتدئ الأوسط	A1
المبتدئ الأعلى	A2
المتوسط الأدنى	A2 not yet B1
المتوسط الأوسط	A2 nearing B1
المتوسط الأعلى	B1
المتقدم الأدنى	B2
المتقدم الأوسط	B2

(1) للمزيد ينظر: المؤتمر السنوي الأول والثاني:

-The ACTFL-cefr Alignment Conference. 30 june – 3 july 2010, held in Lepizig, Germany www.uni-leipzig.de/actf1cefr2010.

- The Elements of proficiency: An Emerging Consensus for Language Assessment and instruction ACTFL Cefr conference Report, 4-6 August 2011, United States, https://www.actfl.org/sites/2011-ACTFL-CEFR.

- Goldfiled, joel, Comparison of the ACTFL proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference (cefr), USA: Fairfield University, 2009-2010 , p.p 1-6 ينظر: الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)"، مجلة الأثر، العدد(25) جوان2016م، ص90.

المتقدم الأعلى	B2+
المتفوق	C1

لاحظ الحجوري والجراح([1]) من الجدول عدم ذكر المستوى المتميز (Distinguished) في مستويات المجلس الأمريكي، ولم يذكر مقابله (C2) في الإطار المرجعي الأوروبي؛ لإضافته متأخرا في عام 2012م؛ لذا سيكون مقابل المتميز في الإطار الأوروبي (C2) .

([1]) الحجوري، صالح عياد، والجراج، محمد إبراهيم، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)"، مجلة الأثر، العدد(25) جوان2016م، ص90.

المبحث الثالث: الكفايات والنظام التواصلي وأعراف الخطاب حسب الإطار الأوروبي والمجلس الأمريكي

خطط الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية للكفايات ومحتوى كل كفاية التي يلزم أن تتضمنها كتب تعليم اللغة، وهي في الوقت نفسه أساسيات يمكن أن يستفادَ منها، ويُطلبُ أن يكتسبها الدارس الناطق بغير العربية، **كما يلزم في الواقع أن تُضمّن في محتوى السلاسل والكتب**([1])، وهي على النحو الآتي:

المطلب الأول: الكفايات العامة حسب الإطار الأوروبي:

وضع الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات ملامح عامة للكفايات الضرورية التي يلزم أن يكتسبها الدارس الناطق بغير العربية، وهذه الكفايات هي:

(أ)الكفايات المعرفية: ومن أبرزها: معارف المكان ومعارف الزمان: على أن تكون متدرجة من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، وتشمل:

- الأماكن، والمؤسسات والمنظمات، والأشخاص، والأشياء، والأحداث، والعمليات والتصرفات في مواقف الحياة.
- تقسيمات الأشياء (مادي /معنوي، كائن حي / جماد ...إلخ) وصفاتها والعلاقات الخاصة بها (الزمن والمكان، التداعيات، المنطق، السبب / النتيجة ...إلخ)

[1]() مجلس أوروبا، "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات"، مجلس التعاون الثقافي، ترجمة :علا عادل عبد الجواد وآخرين، مراجعة: علا عادل عبد الجواد، الطبعة العربية، ط(دار إلياس العصرية، القاهرة، 2008م) وقد أعيد تنظيمها وتصنيفها وفقا للمهارات والمستويات

(ب) كفايات المعرفة الحضارية الاجتماعية :

وتقوم هذه الكفايات على إحاطة دارس اللغة بالأحوال الاجتماعية وحضارة الجماعة أو الجماعات التي تتحدث اللغة عن طريق مجموعة من النماذج، تتمثل فيما يُتلفظ به فيها من ألفاظ في المواقف الآتية:

(1) الحياة اليومية:

- الطعام والشراب، ومواعيد الطعام، وآداب المائدة.
- أيام العطلة.
- مواعيد العمل والعادات المرتبطة به.
- أنشطة وقت الفراغ (الهوايات، والرياضة، وعادات القراءة، ووسائل الإعلام)

(2)الظروف المعيشية، والمحاورة حول:

- مستوى المعيشة.
- أحوال السكن.

(2) العلاقات بين الأشخاص بما في ذلك العلاقات المتأثرة بالسلطة والتضامن)، وعلى سبيل المثال فيما يتعلق بالآتي:

- البنية الطبقية للمجتمع والعلاقات بين مجموعات المجتمع.
- العلاقات بين الجنسين (الذكور / الإناث، ودرجة العلاقات).
- بنية الأسرة والعلاقات الأسرية.
- العلاقات بين الأجيال المختلفة.
- العلاقات في العمل.

(3) لغة الجسد: إن معرفة الأعراف التي تحكم لغة الجسد تعد جزءا من الكفاءة الحضارية والاجتماعية لمستخدمي اللغة ودارسيها.

(4) الأعراف الاجتماعية: وعلى سبيل المثال فيما يتعلق بالعلاقة بين الضيف والمضيف:

- المحافظة على المواعيد
- تقديم الهدايا.
- الملابس.
- المشروبات، والوجبات.
- التنقل
- الأعراف والمحظورات الخاصة بالسلوك والحديث.
- مدة الزيارة.
- التوديع.

(5) الطقوس على سبيل المثال في المجالات الآتية:

- العادات الدينية
- الميلاد، والزواج، والوفاة.
- الاحتفالات، والمهرجانات وسلوك المشاهدين والمراسم العامة.

(ج) الكفايات الشخصية:

(1) الدوافع الشخصية: الداخلية / الخارجية.

(2) القيم: من مثل: الأخلاق والآداب العامة.

(3)المعتقدات الدينية والفلسفية.

(4)العوامل الشخصية، على سبيل المثال:

- الفرح والحزن.
- التفاؤل والتشاؤم.
- الذكاء.
- الدقة/الإهمال.
- القدرة على التذكر.
- النشاط والاجتهاد / الكسل.

(د) الكفايات اللغوية التواصلية:

تتكون الكفاية التواصلية من المكونات الآتية:

أولا: الكفايات اللغوية

وتشمل هذه حسب الإطار المرجعي الكفايات الآتية:

(1) الكفاية المفرداتية (المعجمية).

(2) الكفاية النحوية.

(3) الكفاية الدلالية.

(4) الكفاية الفونولوجية.

(5) الكفاية الإملائية.

(1) الكفاية المفرداتية (المعجمية):

تشمل معرفة الحصيلة اللفظية للغة ما، تلك التي تتكون من عناصر مفرداتية وعناصر نحوية، وكذلك قدرة الدارس على استخدامها.

(2)الكفاية النحوية

يمكن تعريف الكفاية النحوية بأنها معرفة الأساليب النحوية للغة ما والقدرة على استخدامها، ومن الناحية الشكلية فإنه يمكن عدّ النحو الخاص بلغة ما مجموعة من المبادئ التي تحكم تركيب الجمل من بعض العناصر. والكفاية النحوية هي القدرة على إنتاج والتعرف على التعبيرات والجمل المتسقة شكلياً وفقاً لهذه المبادئ.

(3)الكفاية الدلالية

وهي تشمل قدرة الدارس على أن يكون مدركا لتركيب المعنى والتحكم فيه، ويعالج على الدلالة المعجمي القضايا الخاصة بمعنى الكلمة، وعلى سبيل المثال:

- العلاقة بين الكلمات والسياق العام.
- المرجعية.
- التداعيات.

- عرض المفاهيم المتخصصة العامة
- العلاقات بين المفردات، مثل:
  - الترادف / التضاد.
  - الأسماء الجزئية.
  - المتصاحبات اللفظية.
  - علاقة الجزء بالكل.
  - تحليل المكونات.

(4)الكفاية الفونولوجية:

وهي تتضمن المعارف والمهارات الخاصة بالإدراك والإنتاج فيما يخص:

- الوحدات الصوتية (الفونيمات) للغة وتحقيقها في سياقات محددة (الألوفونات).
- الخصائص الصوتية التي تفرق بين الفونيمات (خصائص مميزة، مثل الصوت المجهور، الصوت الناتج من تدوير الشفتين، الصوت الأنفي، الصوت الانفجاري).
- صوتيات الجملة:
- النبر وإيقاع الجملة.
- التنغيم (توالي درجات صوتية مختلفة أثناء النطق).
- الاختزال الصوتي:
- تخفيف الحرف المتحرك.
- القوالب القوية والضعيفة.
- تماثل الحرف الساكن بالآخر.
- حذف الحركة.

(5)الكفاية الإملائية:

وهي تتضمن معرفة الرموز التي تتكون منها النصوص المكتوبة وكذلك مهارة إدراك هذه الرموز وانتاجها.

ثانيا: الكفايات اللغوية الاجتماعية

تتعلق الكفاءة اللغوية الاجتماعية بالمعارف والمهارات اللازمة للتغلب على البعد الاجتماعي لاستخدام اللغة.

- اختيار صيغة التحية واستخدامها:
  - عند الوصول
  - عند تعريف شخص بآخر
  - عند توديع شخص آخر
- استخدام وانتقاء صيغة المخاطبة:
  - صيغة جامدة
  - صيغة رسمية
  - صيغة غير رسمية، مثل الخطاب باسم الشخص:
  - مخاطبة حميمية أو مخاطبة آمرة:
  - صيغة جامدة يقصد بها الإهانة مثل
- أعراف تغيير المتحدث (تبادل الحديث من طرف لآخر)
- النداء والمدح والذم

ثالثا: الكفايات التخاطبية والبراجماتية

(1)أعراف الخطاب المهذب وغير المهذب:

- الخطاب المهذب " الإيجابي ":

- إبداء الاهتمام بمصلحة شخص ما ... إلخ.
- المشاركة في الخبرات والهموم وتبادلها ... إلخ.
- التعبير عن الإعجاب، الميل إلى شيء ما، العرفان بالجميل ... إلخ.
- تقديم الهدايا، الوعد بتقديم خدمات في المستقبل، إكرام الضيف ... إلخ.

- الخطاب المهذب " السلبي "

- الابتعاد عن المواقف السلبية .
- التعبير عن الندم، الاعتذار عن التصرفات المحرجة.

- الاستخدام المناسب لـ (من فضلك شكراً ... إلخ).
- الخطاب غير المهذب (تعمد مخالفة لأعراف الخطاب المهذب):

- الحديث المباشر.
- التعبير عن الازدراء أو النفور.
- اللوم والشكوى.
- التعبير عن غضب الشخص أو عدم صبره.
- تفاخر الشخص بتفوقه.

(2)القدرة على بناء الخطاب وتوجيهه بالنظر إلى:

- بناء الموضوع.
- التماسك (دلالياً) والترابط (نحوياً).
- الترتيب المنطقي.
- الأسلوب والسجل اللغوي.
- التأثير البلاغي.

– طبيعة النص: معرفة أعراف تكوين النص الخاصة بالمجتمع اللغوي على سبيل المثال فيما يتعلق بـ:

- كيفية بناء المعلومات الخاصة بتحقيق مختلف الوظائف على المستوى الكلي للنص (الوصف، الحكي، الشرح ... إلخ)
- كيفية حكي القصص والطرائف والنكات ... إلخ.
- كيفية بناء مجموعة من الحجج (في المجال القانوني في المجادلات.. إلخ).
- كيفية بناء نص مكتوب (مقالات، خطابات رسمية إلخ) فيما يتعلق بالشكل الخارجي والإحالات وتسلسل الأفكار ، ويعد جزء كبير من التربة اللغوية فيما يخص اللغة الأم مخصص لتدريب المهارات الاستدلالية للأشخاص الصغار

رابعا: مبادئ المحادثة (مبدأ التّعاون، والتأدّب)

- مبدأ الحوار (حاول أن تجعل حديثك حقيقياً).
- مبدأ الكم (أدل بالكم الضروري من المعلومات، لكن ليس أكثر من ذلك).
- مبدأ الأهمية بالنسبة للموضوع (لا تقل شيئاً غير مرتبط بالموضوع).
- مبدأ الكيف (عبر عن نفسك باختصار وليكن الحديث مبنياً بناء جيداً وابتعد عن الغموض وتعدد المعنى).

خامسا: الكفاية الوظيفية واستخدام الأخبار للقيام بالوظائف التواصلية.

- استخدام الخطاب الشفهي والنصوص المكتوبة في العملية التواصلية لأهداف وظيفية محددة، تتمثل فيما يأتي:

(1) نقل المعلومات المتخصصة والسؤال عنها:

- التعريف / التحديد.
- التصحيح.
- السؤال.
- الإجابة.

(2)التعبير عن وجهات النظر والاستفسار عنها فيما يتعلق بـ:

- الحقائق (الموافقة / الرفض).
- المعرفة (المعرفة / عدم المعرفة، التذكر / النسيان، الظن / التأكد).
- الكيفية (الالتزام، الضرورة، القدرة، السماح).
- الإعلان عن الرغبة (الأماني، المطالب، النوايا، التفضيل).
- المشاعر (الفرح / الضجر، الميل إلى شيء ما / النفور، الرضا، الاهتمام، المفاجأة، الأمل، الإحباط، الخوف، القلق، العرفان بالجميل).
- السلوك الأخلاقي (الاعتذار، الموافقة، الندم، التعاطف).

(3)وسائل الإقناع:

- الاقتراحات الرجاء، التحذير، النصح، التشجيع، طلب المساعدة، الدعوات، العروض.
- جذب الانتباه عند مخاطبة شخص وتحيته، التعريف بشخص، يودع الآخرين قبل الانصراف.

سادسا: <u>كفاية استخدام النماذج التفاعلية ونماذج المعاملات (كفاية النماذج).</u>

(1)التوجه إلى مكان شراء السلع والخدمات.

- معرفة الطريق إلى الخدمة: المتجر أو السوبر ماركت أو المطعم أو المحطة أو الفندق... إلخ.
- معرفة الطريق إلى قسم المشتريات أو الطاولة أو شباك التذاكر أو الاستقبال ... إلخ.

(2)الاتصال بالآخرين.

- تبادل التحية مع البائع أو النادل أو موظفي الاستقبال في الفندق ... إلخ.
- الموظف يلقي التحية.
- العميل يلقي التحية.

(3)اختيار السلعة أو الخدمة.

- تحديد نوع السلعة أو الخدمة المطلوبة.
- طلب المعلومات
- الإدلاء بالمعلومات
- تحديد إمكانات الاختيار.
- مناقشة إيجابيات وسلبيات إمكانات الاختيار (على سبيل المثال الجودة، السعر، اللون، مقاس السلع).
- طلب النصيحة.
- السؤال عن الاهتمامات.
- تحديد الاهتمامات
- تحديد السلعة بعينها التي يتم البحث عنها.
- فحص السلعة.
- اتخاذ قرار الشراء.

(4)دفع ثمن السلعة:

- الاتفاق على سعر كل القطع كل على حدة.
- الاتّفاق على إجمالي السعر.
- دفع النقود / استلام النقود.
- تسليم السلعة (والفاتورة) / استلام السلعة والفاتورة.
- تبادل الشكر.
- الموظف يشكر العميل.
- العميل يشكر الموظف.

(5)التحية عند الانصراف.

- التعبير عن الرضا (المتبادل).

- البائع يعبر عن الرضا
- العميل يعبر عن الرضا
- يحيي الموظف العميل قبل الانصراف.
- يحيي العميل الموظف قبل الانصراف.

المطلب الثاني: الكفايات العامة حسب المجلس الأمريكي للغات الأجنبية:

تتعدد الكفايات وتتنوع حسب تصنيفها، وحسب مصنّفها، فمن العلماء من يصنفها إلى كفايات عامة وكفايات خاصة، ومنهم من يُصنّفها حسب نوعها إلى كفايات مهارية وكفايات معرفية، ومنهم من يصنفها حسب أعراف الخطاب إلى كفايات تخاطبية وغير تخاطبية، ويرى الحجوري والجراح أن الكفايات صنفت "حسب حاجات المتعلم، وحسب علوم اللغة الهدف، وحسب مصممي البرامج التعليمية، والاختبارات اللغوية"([1]).

قام الحجوري والجراح باستقراء التصنيفات الجزئية للكفايات اللغوية(القدرات) من إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأمريكية وفق المستويات ويدخل من ضمنها الكفايات الاتصالية والثقافية([2])، وتتمثل القدرات فيما يأتي:

المتميز	المتفوق	المتقدم	المتوسط	المبتدئ
- المقدرة النحوية والصرفية. - المقدرة على استخدام المفردات والتراكيب اللغوية. - المقدرة على	- المقدرة على كتابة الأبحاث. - اتقان القواعد الإملائية - المقدرة على الربط السليم.	- المقدرة على نقل الحقائق. - المقدرة على الوصف الدقيق للمكان والزمان والأشخاص .	- المقدرة على قراءة الرسائل . - المقدرة على كتابة مواضيع	- المقدرة على انتاج الكلمات والعبارات والجمل البسيطة.

([1]) الحجوري، صالح عياد، والجراج، محمد إبراهيم، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)"، مجلة الأثر، العدد(25) جوان2016م، ص101.

([2]) الحجوري، صالح عياد، والجراج، محمد إبراهيم، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)"، ص101.

استخدام الأساليب اللغوية والبلاغية – المقدرة على استخدام علامات الترقيم . – المقدرة على إجراء المراسلات الرسمية وغير الرسمية . – المقدرة على كتابة المقالات وفهمها. – المقدرة على الشرح والتحليل والتلخيص . – المقدرة على المناقشة والاقناع . – المقدرة على الدفاع في بعض المواقف . – المقدرة على تنظيم الأفكار . – معرفة ثقافة اللغة الهدف – المقدرة على	– الطلاقة اللغوية مع الدقة في المعنى. – المقدرة على مناقشة موضوعات رسمية وغير رسمية، وموضوعات محسوسة و مجردة . – المقدرة على مناقشة الاهتمامات والتخصص على نحو من التفصيل. – المقدرة على شرح أمور معقدة بإسهاب. – عدم التردد في الكلام – أن يمتلك المتعلم أساليب تواصلية كمعرفته متى	– المقدرة على استخدام أزمنة الأفعال استخداما صحيحا ودقيقا . – المقدرة على إعادة الصياغة. – المقدرة على الإطناب لتحقيق الوضوح . – المقدرة على المحافظة على الترابط مع الجمل الطويلة . – المقدرة على التواصل مع أهل اللغة غير المعتادين على لغة الناطقين بغيرها . – المقدرة على الكتابة المستفيضة حول موضوع محدد . – المقدرة على التشارك بالحديث لإيصال معنى محدد.	الإنشاء المحددة . – المقدرة على استخدام الأزمنة بمواضع مألوفة – المقدرة على صياغة الأسئلة . – المقدرة على التعامل مع المواقف الحياتية اليومية . – المقدرة على فهم نصوص بسيطة و متوقعة . – المقدرة على فهم	– المقدرة على تقديم المعلومات. –المقدرة على التعبير عن النفس. – المقدرة على كتابة الكلمات البسيطة. – المقدرة على النسخ. – المقدرة على فهم الكلمات والعبارات في سياق واضح. – المقدرة على استخلاص كمية محدودة من

كتابة التقارير . – المقدرة على الدفاع عن وجهات النظر . – المقدرة على تعديل اللغة بما يناسب مع الجمهور . – المقدرة على انتاج خطاب مستفيض راق ومنظم الأفكار وموجز في الوقت نفسه . – المقدرة على استخدام الإشارات الثقافية والتاريخية . – المقدرة على الإيجاز في الكلام مع سعة المقصد . – المقدرة على فهم النصوص الأدبية والمهنية والتقنية	سيتكلم و متى يصغي . – المقدرة على استخدام الخطاب المستفيض عند الحاجة دون تردد طويل للبرهنة على الآراء . – المقدرة على فهم النصوص المألوفة وغير المألوفة . – المقدرة على فهم التراكيب المعقدة ضمن الإطار الثقافي للغة الهدف . – المقدرة على استنتاج دلائل نصية وغير نصية . – المقدرة على فهم نصوص تتضمن مفردات	– المقدرة على التواصل بمناقشة مواضيع ذات صبغة اجتماعية ووطنية و دولية. –المقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المعقدة . – المقدرة على انتاج لغة غزيرة ومعبرة. – المقدرة على أداء كافة المهام اللغوية الخاصة بالمستوى المحدد. – المقدرة على تعويض النقص في بعض المفردات والتركيب باستخدام أساليب التواصل، مثل : إعادة صياغة الأفكار ، والدوران حول المعنى ، والإتيان بالأمثلة . – المقدرة على	النصوص المألوفة – المقدرة على فهم معلومات تنقل بكلام بسيط حول مواضيع مألوفة .	المعلومات من النصوص المألوفة. – المقدرة على فهم بعض النصوص المألوفة. – المقدرة على قراءة حروف اللغة منفصلة وفي كلمات. – المقدرة على فهم كلمات وعبارات مسموعة. – المقدرة على فهم الأسئلة النصية وبعض

والأكاديمية . – المقدرة على فهم التراكيب المعقدة والإشارات الثقافية . – المقدرة على استيعاب المعلومات المستنتجة والضمنية . – المقدرة على فهم تحولات غير متوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة . – المقدرة على فهم كتابة موجهة لجماهير محددة . – المقدرة على فهم أنواع اللغة وأساليبها ومستوياتها الكلامية . – المقدرة على فهم لغة كالتي تستخدم في	متخصصة ورقمية وتراكيب قواعدية معقدة . – المقدرة على قراءة نصوص طويلة متنوعة مع الوعي للصفات الجمالية للغة وأساليبها الأدبية . – المقدرة على فهم كلام بالفصحى في مجال واسع من المواضيع المألوفة وغير المألوفة – المقدرة على متابعة خطاب مستفيض ومعقد لغويا مثل المستخدم في المحاضرات الأكاديمية .	استخدام المفردات بدقة . – المقدرة على التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية . – المقدرة على المشاركة في معظم الحوارات الرسمية وغير الرسمية بفاعلية . – المقدرة على التنظيم لإثراء المعنى . – المقدرة على فهم وربط الأفكار الرئيسة والتفاصيل الدائمة لها . – المقدرة على نقل الرسائل المقصودة دون تحريف أو تشويش . – المقدرة على فهم المفردات من حلال الدلائل السياقية. – المقدرة على فهم		الأقوال والأوامر المتداولة.

المسرح التاريخي والأفلام الثقافية – المقدرة على فهم معظم النكات والتورية وغيرهما من التلاعب اللفظي . – المقدرة على فهم عميق وواسع للإشارات والتلميحات الثقافية . – المقدرة على تقدير ثراء اللغة المحكية والمكتوبة – المقدرة على فهم كلام على درجة عالية من التجريد تفني إلى حد بعيد – المقدرة على فهم كلام يحتوي على مفردات دقيقة جدا غالبا ما تكون قليلة التداول .		النصوص ذات التركيب الواضحة. – المقدرة على قراءة النصوص الجديدة باستقلالية. – المقدرة على فهم نصوص سردية ووصفية عادية. – المقدرة على فهم أجزاء من النصوص غير المألوفة. – المقدرة على فهم الحقائق والاستنتاجات التي قصدها كاتب النص. – المقدرة على إدراك الصفات الجمالية للغة وأنماطها الأدبية. –المقدرة على التعويض عن محدودية تمكن المتعلم من مفردات اللغة وتراكيبها باستخدام معرفته		

		بالعالم من حوله والدلائل والسياقات. –المقدرة على الحصول على بعض المعني من النصوص ذات المستوى العالي.		

بالمقارنة بين الكفايات وما تتضمنه في الإطار الأوروبي وإرشاد المجلس الأمريكي نجد أنها تشترك في ضرورة امتلاك الدارس للكفايات المهارية(الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) إضافة إلى كفايات النظام اللغوي: المستوى النحوي والصرفي والبلاغي والدلالي إضافة إلى الكفايات التخطابية، ونجد أن إرشادات المجلس الأمريكي أغفلت المستوى الصوتي الذي ظهر في الإطار الأوروبي.

- جاءت إرشادات المجلس الأمريكي لتركز بصفة لافتة على فكرة الإنتاج
- اتفقا على فكرة السؤال والجواب وضرورة تمكن الدارس منها.

المبحث الرابع: معايير تخطيط محتوى السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يمكن أن تكون معايير تخطيط المحتوى على النحو الآتي:

المعيار الأول: المجالات: يقوم تخطيط محتوى السلاسل والكتب على مجالات أربعة:

- المجال الخاص:
- المجال العام:
- المجال الوظيفي:
- المجال التعليمي:

المعيار الثاني: مكونات المحتوى: تتوزع مكونات المحتوى على سبعة عناصر:

- الأماكن
- المؤسسات
- الأشخاص
- الأشياء
- الأحداث
- الأفعال
- النصوص

المعيار الثالث: مؤشرات مكونات المحتوى: تتوزع مؤشرات المحتوى على المجالات وعناصر المحتوى كما تظهر في الجدولين أدناه:

المجال	عناصر مكونات المحتوى		
	الأماكن	المؤسسات	الأشخاص
الخاص	- في المنزل: المسكن والشقة والغرفة - في الحديقة :الحديقة الخاصة/ حديقة العائلة أو الأصدقاء أو الاخرين - في سكن الطلاب أو المسنين أو في الفندق - في الريف - في المدينة - على شاطئ البحر ...إلخ	- الأسرة - الشبكات الاجتماعية	الوالدان –الأبناء – الإخوة –الأعمام والأخوال – أولاد الخال/ الخالة – أولاد العم /العمة – والد الزوج/الزوجة – الزوج /الزوجة –المعارف والأصدقاء والأقرباء
العام	الأماكن العامة: -الشوارع -الميادين والمنتزهات ....إلخ -وسائل المواصلات العامة. -المحال والمتاجر الكبيرة -الملاعب والساحات والصالات الرياضية -المسارح ودور السينما والعروض -المطاعم والفنادق -أماكن العبادة	-المصانع -اللجان السياسية -القضاء -مرافق الصحة العامة -النوادي والجمعيات -أماكن الترفيه -المساجد	-المستخدمون -الموظفون - رجال الشرطة والجنود - السائقون والمسافرون _اللاعبون والمشجعون -الممثلون والجمهور
الوظيفي	-المكاتب -المصانع -الموانئ، ومحطات القطار -المطارات -المزارع -المحال والمتاجر ...إلخ -أمكان تقديم الخدمات -الفنادق	-الشركات -المصالح والإدارات -المؤسسات غير الرسمية -المؤسسات الحكومية -النقابات	-أصحاب العمل والعاملون -المديرون -الزملاء -عاملو الاستقبال -عاملو النظافة ..إلخ

التعليمي	-المدارس: المسرح والفصول والساحات الملاعب ، الملاعب -المعاهد -الجامعات -قاعات المحاضرات -غرفة الدراسة -أماكن التمثيلات الطلابية -بيوت الطلبة -المعامل -مطاعم الطلبة الجامعات	-المدارس - المعاهد -الجامعات - الجمعيات العلمية -الاتحادات المهنية - مؤسسات التعليم والتدريب	المعلمون وهيئة التدريس -البواب/حراس المباني -الأبوان -الزملاء في الفصل -الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد -الدارسون -العاملون بالمكتبات والمعامل -العاملون بمطاعم الطلبة وعاملو النظافة

المجال	عناصر مكونات المحتوى			
	الأشياء	الأحداث	الأفعال	النصوص
الخاص	-الأثاث والمفروشات. -الملابس -الأدوات المنزلية -اللعب الآلات اليدوية -منتجات العناية بالجسم -التحف والكتب -الحيوانات الاليفة والمتوحشة والدواب -النباتات والأشجار والمساحات الخضراء والبر -أمتعة البيت -الحقائب اليدوية -أدوات الرياضة والأدوات المستخدمة في أوقات الفراغ	-الاحتفالات العائلية -اللقاءات -الأحداث المختلفة والحوادث -الظواهر الطبيعية -الأعياد والزيارات -التنزه سيرا بركوب الدراجة -قيادة السيارة	-الروتين اليومي مثل: ارتداء وخلع الملابس وإعداد الطعام وتناوله -الأعمال اليدوية والعمل بالحديقة -القراء والاستماع للمذياع ومشاهدة التلفاز -الترفيه - ممارسة الهوايات والرياضة والألعاب	-قنوات المعلومات -ضمانات المشتريات -طرق عمل الأطعمة -كتيبات الاستخدام -الروايات -الجرائد والمجلات -وسائل الإعلان -الخطابات الشخصية - النصوص المسجلة والمرسلة والمستقبلة
العام	-النقود والمحافظ -الاستمارات -البضائع -الأسلحة -الحقائب التي تحمل على الظهر -حقائب السفر -الكرات الرياضية	-الأحداث والحوادث والأمراض الاجتماعات -النزاعات القضائية -الأعمال الخيرية -الغرامات المالية	-التسوق والحصول على الخدمات العامة -الحصول على الخدمات الصحية -الرحلات البحرية	-البيانات العامة -الكتابة على المنتجات والتغليف -الملاحظات اليدوية -الرسم على الجدران

	-البرامج -الأطعمة والمشروبات والوجبات الخفيفة -جوازات السفر ورخص القيادة	وإلقاء القبض على المتهمين -الألعاب والمسابقات -العروض المسرحية -احتفالات الزواج -الجنازات	والرحلات على متن الطائرات والقطارات وبالسيارات - الترفيه العام وأنشطة شغل وقت الفراغ -الشعائر الدينية	-تذاكر السفر ومواعيده -الإرشادات والتعليمات -البرامج -العقود -قوائم الطعام -النصوص والخطب الدينية
الوظيفي	-الآلات والأجهزة المكتبية -الآلات الصناعية -العدد وآلات الصناعية اليدوية	-المحادثات -المقابلات الشخصية -الاجتماعات -المؤتمرات -المعارض -المشاورات -البيع في التصفيات -حوادث العمل -المفاوضات الخاصة بلوائح الأجور	-الإدارة -إدارة المصانع والإنتاج -عمليات وطرق الإنتاج -النقل -البيع والتسويق -أعمال الكمبيوتر -تنظيف المكاتب	-الخطابات التجارية -التقارير والأخبار والمعلومات -تعليمات الأمن -كتيبات الاستخدام والمراجع -وصف مكان العمل -اللافتات -بطائق التعرف
التعليمي	-الأدوات المكتبية - الزي المدرسي -الأدوات والملابس الرياضية -الطعام - الأجهزة السمعية والبصرية -لوح المدرسة (السبورة)	-اليوم الدراسي الأول والأخير فترة ما قبل وما بعد الإجازة -تبادل الطلبة -اجتماعات أولياء الأمور -المهرجانات الرياضية	-الاجتماعات المدرسية -عملية التدريس -الألعاب -الاستراحات -مجموعات الدراسة -محاضرات وكتابة المقالات	-النصوص الاصلية (مثل ما سبق/أعلاه). -كتب التدريس والقراءة -المراجع -الكتابة على السبورة -النصوص

	والطباشير -كمبيوتر -حقائب الملفات -حقائب المدرسة	والألعاب -المشاكل الناجمة عن عدم الالتزام بالنظام /المشكلات التنظيمية	-العمل بالمعامل -العمل بالمكتبة الدراسية -الحلقات الدراسية والتدريب -الواجبات المدرسية -المناقشات	بالكمبيوتر -قناة المعلومات -التمارين الدراسية -عمل التلخيصات -القواميس

ولذا نجد فيما تقدم أن تعليم اللغات في دول أوروبا وأمريكا، استند إلى معايير واضحة تتضمن مهارات وكفايات ومحتوى، أصبحت مرجعا وإطارا حاكما وتشريعا ملزما في تعليم اللغات غير القومية، ومثل هذا الإطار الحاكم والتشريع الملزم لم يظهر في كل الدساتير والتشريعات في الوطن العربي بعد استطلاعها جميعا.

لذا يرى الباحث ضرورة وضع معايير واضحة تتضمن مهارات وكفايات ومحتوى؛ ليكون مرجعا تشريعيا ملزما لكل السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي، ويمكن الاستفادة من الإطار الأوروبي وإرشادات المجلس الأمريكي ومما ورد في هذا العمل من جهود فردية أو جماعية لتكون هناك هوية خاصة لتعليم لغتنا العربية لِمَن يحتاج إليها من غير العرب وفق منهجية تخطيطية واعية.

الفصل الأول: معايير التقويم والمراجعة والتطوير

المبحث الأول: معايير تقويم المناهج والبرامج

المبحث الثاني: معايير تقويم السلاسل والكتب

المبحث الثالث: معايير تقويم مهارات الدارس

المبحث الرابع: معايير تقويم مدرس اللغة للناطقين بغيرها

مقدمة:

يعرض هذا الفصل معايير يمكن اتّخاذها أساسا لتقويم المناهج والبرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تمهيدا للاعتماد الأكاديمي من جهات الاعتماد المحلية والإقليمية والعالمية([1]). ويعرض كذلك لمعايير تقويم السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتكون أساسا في مراجعتها وتطويرها، وهي في مجملها تُكوّن لبنة في طريق التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الأول: معايير تقويم المناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تمهيدا للاعتماد الأكاديمي:

إن معظم جهات اعتماد البرامج الأكاديمي تستند إلى معايير خاصة؛ لاعتماد أي برنامج أكاديمي أو تعليمي. وتنظر إلى معايير تكاد جهات الاعتماد تتفق عليها، تقوم على:

- التخطيط الاستراتيجي والإدارة والسياسات التي تحكم البرنامج أو المنهج
- رسالة البرنامج أو المنهج وأهدافه وقيمه.
- قائد المنهج والمدرسون والموظفون والموارد البشرية.
- إدارة التعلم والتعليم وشؤون الطلبة في البرنامج.
- المرافق المادية والمالية والتجهيزات الخاصة بالبرنامج.

نعرض هنا أبرز المعايير التي ترتبط بتخطيط المتن:

---

[1]() ينظر: حسين، سلامة عبد العظيم، ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، الدار الصولتية للتربية، الرياض، ط1، 1426هـ، ص191.

(أ)معايير التخطيط الاستراتيجي(1):

- أن يكون التخطيط استراتيجيا بعيد المدى يتضمن خطة للمخاطر وخطة للاتصال تضمن ديمومة المنهج واستجابته للتغيرات الطارئة على الصعيدين المحلي والإقليمي والعالمي.
- أن يكون التخطيط بنائيا وشاملا ومتكاملا لأبعاد البرامج التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .
- أن يتضمن التخطيط أولويات للتطوير.
- أن يكون التخطيط واقعيا مبنيا على تحليل البيئة الداخلية(نقاط القوة ونقاط الضعف) والخارجية(الفرص والتحديات).
- أن يشارك فيه كل أطراف العلمية التعليمية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والخريجين والسفارات التي يتبع لها بعض الخريجين وجهات التوظيف وكل من له صلة بالبرنامج.
- أن يراعي التخطيط أنماط المتعلمين ومستوياتهم وأعمارهم.
- أن يستجيب لحاجات المتعلمين العلمية والمعرفية.
- أن يراعي أبعاد المتعلمين المعرفية والثقافية والاجتماعية
- أن يستفيد من النظريات اللغوية الحديثة في مجال اللسانيات التطبيقية واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية.
- أن تبنى عمليات التخطيط على وجود مقارنات مرجعية مماثلة محليا وإقليما وعالميا.
- أن يستفيد التخطيط من كيفية تخطيط اللغات التي تدرس اللغة للناطقين بغيرها، نحو الاستفادة من التخطيط لتعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها

(1) ينظر: حبتور، عبد العزيز صالح، الإدارة الاستراتيجية، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007م، ص31، ص65، 85،

- أن يبنى التخطيط ويستجيب للسياسات واللوائح المعمول بها في الدولة المقدمة للبرنامج.

(ب)معيار الأهداف التعليمية:

- أن تنبثق الأهداف التعليمية في المناهج الموضوعة من سياسة التعليم المرسومة في الدساتير.
- أن تتسق أهداف الخطاب التعليمي في المناهج مع أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أن تراعي الأهداف خصوصية المتعلمين وأبعادهم الثقافية المتنوعة.
- أن تبنى الأهداف في ضوء احتياجات الطلبة الناطقين بغيرها.
- أن تبنى الأهداف بالتشاور مع أكاديميين ومهنيين وخبراء ومعلمين وتربويين ومصممي المناهج.
- أن تعتمد الأهداف قبل البدء ببناء المنهج.

(ج) الرسالة(1):

- أن تكون رسالة المنهج منبثقة من الأهداف المرسومة.
- أن توجه رسالة المنهج الخطاب التعليمي المقدم في جميع مستويات السلاسل أو الكتب.
- أن تكون الرسالة واقعية ومناسبة لقدرات المتعلمين من الناطقين بغيرها.
- أن تحقق الرسالة الموضوعة غايات المنهج وأهدافه.

(د)القيم أو الغايات:

- أن تتسق غايات المنهج مع رسالته وتدعمه.

---

(1) ينظر: السابق، ص88.

- أن تُضمَّن الغايات في محتوى المنهج.
- أن تعزز القيم سلوكيات المتعلمين
- أن توزع القيم على جميع مستويات السلاسل أو الكتب.
- أن تقترن القيم بمؤشرات محددة قابلة للقياس تستخدم للحكم على مدى تحقيقها.
- أن تراجع القيم والغايات بصفة دورية في ضوء الظروف المتغيرة لضمان استمرار مناسبتها لرسالة المنهج ودعمه لها.

(و)قائد المنهج

- أن يتمثل قائد المنهج أهداف المنهج ورسالته وقيمه.
- أن يعي مقدم المنهج خصائص الدارسين وحاجاتهم وتنوعاتهم الثقافية ومستوياتهم العلمية.
- أن تقوم القيادات الإدارية في المنهج بتصور القضايا والفرص المحتملة، وتتخذ المبادرات المناسبة لها.
- أن تضمن القيادات الإدارية في البرنامج أن الإجراءات المطلوبة التي تقع في مجال مسؤوليتها تُنجز بفاعلية وفي الوقت المناسب

المبحث الثاني: معايير تقويم

السلاسل والكتب

إن تقويم السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية يمر بمراحل ثلاث:

- تقويم المدخلات(1)ويتمثل في السلاسل والكتب بتقويم تخطيط المتن وتخطيط المحتوى، وكيف عُرضا بكل مكوناتهما في السلاسل والكتب؟
- تقويم العمليات: وتتمثل في تنفيذ السلاسل والكتب وتطبيقها على الدارسين.
- تقويم المخرجات: وهو الأثر الذي ينعكس على الدارس بعد تلقي السلاسل والكتب، وهل انعكست عليه إيجابيا؟ وهل امتلك الدارس الكفايات الأساسية من تعلمه ودراسته.

وضع المحجري(2)ستة مجالات ينظر إليها لتقويم سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي بمنزلة معايير يمكن للمنظمات والهيئات والمؤسسات والأفراد النظر فيها عند القيام بمراجعة سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو تطويرها:

- المجال الأول: المحتوى التعليمي.
- المجال الثاني: المهارات اللغوية.
- المجال الثالث: المشكلات الصوتية واللغوية.
- المجال الرابع: الإخراج الفني.
- المجال الخامس: المعنيات السمعية والبصرية
- المجال السادس: مرفقات التعلم المساعدة.

---

(1) ينظر: الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، الجودة في التعليم، دار الشروق، الأردن، ط1، 2008، ص77.

(2)المحجري، محمد عبد الله، "مناهج اللغة العربية للناطقين بها لغة ثانية: دراسة تحليلية وفقا لمعايير الجودة"، ص 405- ص 460.

- المجال السابع: التقويم.

المجال الأول: المحتوى التعليمي([1]):

(أ)المعيار الأول يعتمد المنهج إطارًا مرجعيًا تم في ضوئه إعداد المحتوى.

المؤشرات:

- تشير مقدمات المنهج (دليل المعلم) إلى توافر وثيقة مرجعية تم في ضوئها إعداد المحتوى
- تَتَضَمَّنُ الوثيقة المرجعيةُ معاييرَ واضحة ومحددة لكِّل جوانب إعداد المحتوى.
- تؤكد مقدمات المنهج (دليل المعلم) الاستفادة من الدراسات والخبرات وورشات العمل السابقة في

هذا المجال.

(ب)المعيار الثاني: يعتمد المنهج مصفوفة المدى والتتابع عند إعداد المحتوى.

المؤشرات:

- تتوافر مصفوفة المدى والتتابع لجميع المستويات.
- يعكس تنظيم المحتوى المدى والتتابع بين جميع الوحدات في كل مستوى.
- يعكس تنظيم المحتوى المدى والتتابع بين جميع الوحدات في كل مرحلة.
- يعكس تنظيم المحتوى المدى والتتابع بين المراحل المختلفة.

(ج)المعيار الثالث: تتوافر في المنهج استراتيجيات واضحة ومحددة التعليم والتعلم.

المؤشرات:

- يتوافر للمنهج دليل معلم مرفق.
- يشتمل دليل المعلم (أدلة المنهج) على المعايير والمؤشرات التي تم بناء المنهج وفقًا لها.

([1]) ينظر: الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، الجودة في التعليم، ص87.

- يشتمل دليل المعلم (أدلة المنهج) على عناصر استراتيجيات التعليم والتعلم كافة:
  - مخرجات التعلم المتوقعة بعد المرور بالخبرات التعليمية في كل مرحلة ومستوى.
  - الأهداف العامة: للمنهج، وللمراحل، ولكل مستوى.
  - الأهداف الخاصة: لكل وحدة دراسية.
  - الوسائل والأساليب المعينة في تحقيق أهداف الوحدة والدرس.
  - الأنشطة اللغوية المصاحبة في نطاق اتصالي عملي.
  - الإرشادات اللازمة لنجاح عمليتي التعليم والتعلم.
  - أساليب التقويم ووسائله لقياس مدى تحقق الاهداف.
- تتضح المهام والتكليفات على كل من المعلم والدارس.
- تتوافر خطة مختصرة (مصفوفة توزيع الوحدات وأداء الدروس) بداية كل كتاب دراسي تشتمل على:
  - الأهداف.
  - مخرجات التعلم.
  - توزيع المحتوى إلى وحدات.
  - المحتوى التعليمي في كل وحدة (المهارات، قواعد التركيب، أهم المفردات...).

(د) المعيار الرابع: يتحقق الشمول والترابط في المنهج([1]).

المؤشرات:

- يشتمل المنهج على العناصر الرئيسة في عمليتي تعليم اللغة وتعلمها:
  - المقدمات توضيحية.
  - الفهارس التفصيلية للمادة العلمية في بداية كل كتاب.
  - المحتوى.

([1]) ينظر: الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، الجودة في التعليم، ص87.

- التقويم.
- مرفقات التعلم.

- تتشكل الوحدات الدراسية وفقًا للمنهج التكاملي متضمنة:
  - الأصوات.
  - المهارات اللغوية المتعددة (في شكل منهجي مدروس ومتدرج من خلال الحوارات والنصوص).
  - الخط والكتابة.
  - قواعد التركيب (من خلال الاستنباط، وفي إطار المنحنى التواصلي).
- تتسم النصوص والحضارات بالتنوع بما يثير دافعية الدارس نحو التعلم.
- يتضح التسلسل المنطقي المترابط بين كتب المنهج بما يحقق التتابع.

(هـ)المعيار الخامس: يتحقق في المنهج التدرج المناسب.

المؤشرات:

- يشتمل دليل المعلم (أدلة المنهج) ما يشير إلى منهجية محددة في التدرج التعليمي على مستوى كل من:
  - المفردات (وتحديدها في كل مستوى).
  - التراكيب (وتحديدها في كل مستوى).
  - المهارات (وتحديدها في كل مستوى).
  - القواعد (وتحديدها في كل مستوى).
  - التقويم (وتحديدها في كل مستوى).
- يتضح التدرج في تقديم المحتوى من خلال مستويات التعلم:
  - السهل قبل الصعب، والمحسوس قبل المجرد، ومن الجمل البسيطة إلى الجمل المركبة، ومن الأكثر استخدامًا في العمليات الاتصالية إلى التثقيفي والنادر.

- التدرج في إسناد الضمائر وتجزئتها في شكل مدروس ممنهج.
- التدرج في تقديم أبنية الأفعال الصرفية وتجزئتها في شكل مدروس ممنهج.

المجال الثاني: المهارات اللغوية:

(أ)المعيار الأول: يتناسب وزن كتلة كل مهارة مع المهارات الأخرى، بما يحقق أهداف التعلم في الكفايات المهارية.

المؤشرات:

- يعتمد المنهج على إطار مرجعي معتمد عند تحديد وزن كتلة كل مهارة.
- يتناسب محتوى المهارة مع وزن الكتلة المعتمد.
- يتوزع محتوى المهارة المستويات الدراسية في المراحل المختلفة: المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المحترف، وفقًا لمنهجية مدروسة.
- يتضح التناسب بين وزن كتلة المهارة وبقية المهارات.
- يتضح التناسب بين وزن المهارة وتحقق أهداف التعلم فيها.
- يشتمل دليلُ المعلمِ (أدلة المنهج) توزيعَ زمنِ التعليم والتعلم بما يناسب أوزان الكتل في المحتوى.

(ب)المعيار الثاني: توجد منهجية واضحة في تضمين محتوى المهارة.

المؤشرات:

- تتوافر أسس منهجية مشار إليها في المقدمات تم بناء المنهج في ضوئها، ومن ثم تضمين المهارة وفقاً لها.
- يعكس المنهج التخطيط للمهارة بوصفها مهارة مستقلة (ضمن المنهج التكاملي) على مستوى:

الأهداف، المحتوى، التقويم، قياس نواتج التعلم.

- تتضح أسس منهجية تضمين محتوى المهارة من خلال طرائق وجودها في الوحدات الدراسية، وتوزعها في المستويات.

(ج)المعيار الثالث: يرتبط محتوى المهارة ارتباطًا عضويًا مع محتوى المهارات الأخرى.

المؤشرات:

- يتشكل المحتوى وفقًا للمنهج التكاملي القائم على الوحدة الدراسية الشاملة لجميع المكونات التعليمية.
- ينتمي محتوى المهارة إلى جسد الوحدة في إطار تفاعلي وتكاملي.
- يعزز محتوى المهارة المهارات الأخرى في الوحدة الدراسية، من خلال المفاهيم العامة، والتراكيب اللغوية، والمرفقات المعنية السمعية والبصرية.

(د)المعيار الرابع: يتضح التدرج في تقديم محتوى المهارة في المنهج بشكل مناسب.

المؤشرات:

- يقدم المنهج المهارات الجزئية السهلة قبل الصعبة، والمفردة قبل المركبة.
- يتناسب كم المحتوى المقدم في المهارة مع الوحدات الزمنية، بدءا بحجم مناسب أقل، مع تدرج مناسب للتقدم.
- يتكامل البناء والتتابع بين الوحدات في كل مستوى وبين المستويات المتعددة، بما يضمن استمرارية التعلم.

(هـ)المعيار الخامس: تتضح في المنهج حداثة محتوى المهارة وفنية تقديمه.

- يشتمل المحتوى على موضوعات حديثة تؤكد تفاعل الدارس مع مصادر المعرفة ومفاهيم عصر المعلومات.

- يخلو المحتوى من المفردات الغربية غير الاتصالية في الواقع العربي الحديث.
- يقدم محتوى المهارة من خلال إطار فني مناسب وجاذب يساعد على اكتساب المهارة.
- تتوافر المرفقات والمعينات المناسبة للمهارة.
- تتضح فعالية المرفقات والمعينات في إكساب المهارات التفصيلية للمهارة.

المجال الثالث: المشكلات الصوتية و اللغوية :

(أ)المعيار الأول: يعالج المنهج مشكلة الأصوات المتشابهة بشكل مناسب.

المؤشرات:

- يتضمن دليل المعلم (أدلة المنهج) مشكلة الأصوات المتشابهة: (د، ض)، (س، ز)، (ظ، ض)، (ت، ط)، (ق، ك) والمعالجات المناسبة لها في إطار المنهج التكاملي.
- يتدرج المنهج في معالجات المشكلة بشكل مناسب.
- تتآزر جميع المهارات والنصوص (المتعلقة بمعالجة المشكلة) في الحل.

(ب)المعيار الثاني: يعالج المنهج مشكلة غرابة بعض الأصوات بشكل مناسب.

المؤشرات:

- يتضمن دليل المعلم (أدلة المنهج) مشكلة غرابة بعض الأصوات: ح،ع، ق، ض، ط. ومعالجات المناسبة في إطار المنهج التكاملي.
- يتدرج المنهج في معالجات المشكلة بشكل مناسب.
- تتآزر جميع المهارات والنصوص (المتعلقة بمعاجلة المشكلة) في الحل.

(ج)المعيار الثالث: يعالج المنهج مشكلات الكتابة بشكل مناسب.

المؤشرات:

- يتضمن دليل المعلم (أدلة المنهج) الإشارة إلى المشكلات الكتابية وإلى المعالجات المناسبة لها في إطار المنهج التكاملي:
  - الخط العربي.
  - الحروف المتصلة والمنفصلة.
  - الكتابة من اليمين.
  - التنوين.
  - القواعد الكتابية الإملائية الخاصة (أل القمرية وأل الشمسية، الشدة، الهمزة ...إلخ).
- يستخدم الطريقة الاستنباطية في معالجة القواعد الكتابية لا الطريقة القياسية.
- يتدرج المنهج في معالجات المشكلة بشكل مناسب.
- يتضح التأكيد على المعالجات وإثراء التعلم في الوحدات اللاحقة.

(د)المعيار الرابع: يعالج المنهج مشكلات ضبط الكلمة بالحركات بشكل مناسب.

المؤشرات:

- يتضمن دليل المعلم (أدلة المنهج) مشكلات ضبط الكلمة بالحركات.
- تكتب الكلمات في المنهج مع التشكيل الكامل.
- تكتب الكلمات في المنهج مع ضبط أواخرها بحسب مواقعها بالحركات الأصلية أو ما ينوب عنها (دون بيان الأسباب في المستويات الأولى).
- يوضح المنهج أساسيات الضبط الإعرابي (الضرورية فقط) في المستويات المتقدمة.

- يوضح المنهج أساسيات أوزان الأفعال في شكل مبسط وأسلوب متدرج في المستويات المتقدمة ومن خلال المنحى التواصلي لا التركيبي.
- يعرض المنهج خاصية الإعراب في إطار معرفي سياقي في المستويات المتقدمة بشكل مبسط (مع عدم إلزام الدارس بتحقيقها عند التحدث).
- يستخدم المنهج الطريقة الاستنباطية في معالجة مشكلة خاصية الإعراب، ومن خلال المنحى التواصلي لا التركيبي.
- يتدرج المنهج بشكل مناسب في معاجلة خاصية الإعراب.

(هـ)المعيار الخامس: يعالج المنهج المشكلات الخاصة بالتركيب بشكل مناسب:

المؤشرات:

- يتضمن دليل المعلم (أدلة المنهج) الإشارة إلى المشكلات الخاصة بالتركيب وإلى المعالجات المناسبة لها في إطار المنهج التكاملي:
  - المثنى.
  - الإسناد إلى ألف الاثنين بشكل خاص.
  - الإسناد إلى نون النسوة ...إلخ.
- يتدرج المنهج في معالجات المشكلات الخاصة بالتركيب بشكل مناسب:
- تأجيل تدريس ضمائر التثنية إلى ما بعد المستويات الأولى عند تدريس الضمائر.
- تأجيل تدريس المثنى إلى ما بعد المستويات الأولى، والبدء بتدريس المفرد والجمع.
- تأجيل تدريس إسناد الأفعال إلى ألف الاثنين إلى ما بعد المستويات المتوسطة، والإسناد إلى الضمائر الدالة على المفرد والجمع.

- يستخدم المنهج الطريقة الاستنباطية في معالجة المشكلات الخاصة بالتركيب، ومن خلال المنحى التواصلي لا التركيبي (مع موجزات محددة للقواعد بشكل مناسب حال الضرورة).

المجال الرابع: الإخراج الفني:

(أ)المعيار الأول: يناسب حجم الكتاب خصائص الدارسين وطبيعة تعليم اللغة الثانية والزمن المخصص للتعلم.

المؤشرات:

- لا يزيد وزن الكتاب عن 600 جرام (وعن 450 جرمًا بالنسبة للكتب المخصصة للأطفال).
- يكون مقاس الكتاب من حيث الأطوال (القياس المعتاد 20x28سم) أو قريبا من ذلك.
- لا يزيد عدد الصفحات في الكتاب عن 150 صفحة.

(ب)المعيار الثاني: يتسم المنهج بجماليات الشكل.

المؤشرات:

- يتسم توزيع محتوى الصفحات بالتناسق المدروس، مع الاهتمام بجماليات الفراغ المحيط.
- يتسم المنهج بطباعته على نوعية صحية من الورق مع جودتها وجاذبيتها.
- يتسم المنهج بتناسق الألوان، على مستوى الصور والأشكال والرموز، وعلى مستوى تصميم الصفحات.
- يتسم المنهج بالتناسب بين المحتوى والجماليات المضافة.
- يحتوي المنهج على غلاف جذاب.

(ج)المعيار الثالث: يحتوي المنهج على صور معبرة مع جودة إنتاجها وفعالية توظيفها.

المؤشرات:

- تتوافر صور توضيحية كافية في صفحات المنهج تساعد على التعلم
- تتناسب الصور مع المحتوى التعليمي.
- تتسم الصور بجودة إخراجها: ضبط (الفوكس)، الألوان، التفاصيل الدقيقة المعبرة ...إلخ.
- تتسم الصور بفعالية توظيفها.
- توضع الصور في مكانها المناسب وبالحجم المناسب.

(د)المعيار الرابع: يتسم المنهج بجماليات الخطوط المختارة وتناسقها.

المؤشرات:

- يتسم المنهج باختيار خطوط مناسبة للمتعلم: النسخ الواضح (مع تعدد أنماطه).
- ستناسب بنط الخط في النصوص مع المرحلة العمرية للمتعلمين، ومع القيمة الاقتصادية في مساحة الصفحة (قريبًا من بنط 13 للكبار و15 للصغار).
- تتسم الخطوط العناوين بالوضوح وجمال الشكل.
- تظهر خطوط العناوين في ألوان مناسبة.
- تظهر الكتل الكتابية في توزيع جميل ومدروس.
- يتضح التناسق في المسافات بين الفقرات بشكل مناسب.
- يتضح التناسق في المسافات بين السطور بشكل مناسب.

(هـ)المعيار الخامس: تتوافر رموز توضيحية مفتاحية دالة وممنهجة تساعد على التعلم.

المؤشرات:

- توجد الرموز في أماكنها المختلفة في المنهج.

- تناسب الرموز الدلالة على ما وضعت له.
- تتسم الرموز المختارة بالفعالية المساعدة على التعلم الذاتي.
- يستخدم لون محدد لكل رمز من الرموز.

المجال الخامس: المعينات السمعية والبصرية:

(أ)المعيار الأول: تتوافر معينات سمعية ومرئية مرفقة بالمنهج.

المؤشرات:

- تتوافر أقراص مدمجة مرفقة بالمنهج أو أشرطة كاسيت.
- تتوافر تسجيلات إضافية إثرائية متاحة في صيغ سهلة التداول مثل: MP4,MP3 أو غيرها.

(ب)المعيار الثاني: يتنوع محتوى المعينات السمعية والبصرية ويتعدد.

المؤشرات:

- تتوافر تدريبات استماعية متنوعة (سمعية ومرئية).
- تتوافر تسجيلات صوتية للنصوص القرائية في المنهج.
- تتوافر نماذج حوارية إضافية للإثراء (سمعية ومرئية).
- تتوافر قصص سمعية ومرئية ضمن الأقراص المدمجة.

(ج)المعيار الثالث: يتسم العمل الفني السمعي بجودة الإخراج.

المؤشرات:

- يتسم الصوت بالوضوح والفصاحة.
- يتسم الصوت بخروج الحروف من مخارجها الصحيحة مع تحقق صفاتها الأساسية.
- يتناسب تنغيم العبارات مع السياق في المحتوى.
- تتناسب طبقة الصوت في العبارات مع السياق في المحتوى.
- تتناسب سرعة الأداء اللغوي مع مستوى السامع.

(د)المعيار الرابع: يتسم العمل الفني المرئي بجودة الإخراج.

المؤشرات:

- يتسم الصوت بالوضوح والفصاحة.
- يتطابق الصوت مع الحركة الصورة.
- تظهر الصورة في الأفلام في شكل واضح مساعد على التعلم.
- تظهر الحركة في الأفلام في شكل مناسب مساعد على التعلم.
- تتناسب سرعة الأداء اللغوي مع مستوى السامع.

(هـ)المعيار الخامس: تتسم المعينات المرفقة بالمنهج بالفاعلية في تحقيق الأهداف.

المؤشرات:

- يتسم الأداء الصوتي بفاعليته ومناسبة لغته لمستوى الدارسين.
- يتسم الأداء التمثيلي بفاعليته ومناسبة لغته لمستوى الدارسين.
- يرتبط محتوى المعينات السمعية والمرئية بمحتوى المنهج بشكل مباشر أو إثرائي.
- تتسم المعينات المرفقة بالشمول وتغطية جميع أجزاء المنهج.
- تسهم المعينات المرفقة في تحقيق أهداف المنهج.

المجال السادس: مرفقات التعلم المساعدة:

(أ)المعيار الأول: يتوافر معجم مفردات لغوية منفرد خاص بالمنهج ومسارد للمفردات في كل مستوى.

المؤشرات:

- يتوافر مع المنهج معجم لغوي (ورقيًا وإلكترونيًا).
- يرتبط المعجم بالمنهج.
- يتسم المعجم بجودة الفهرسة.
- يتسم المعجم بجودة تصميمه وإخراجه.
- يشتمل المعجم على مفردات المنهج.
- توجد مسارد للمفردات في نهاية كل كتاب.

(ب)المعيار الثاني: يتوافر المنهج في أشكال أخرى غير المطبوع.

المؤشرات:

- يتوافر المنهج في أشكال متعددة في برنامج الوسائط التفاعلية (ملتيميديا): الألواح الإلكترونية، Word،PDF (أو أي صيغ أخرى) متاحا للمتعلمين بإذن الناشر.

(ج)المعيار الثالث: يتوافر للمنهج موقع تفاعلي على الشبكة العنكبوتية الـ (Net) خاص به.

المؤشرات:

- يتوافر الموقع مع استمرار خدماته.
- تتوافر معلومات تفصيلية عن المنهج في الموقع.
- الأهداف، الأسس النظريات لبناء المنهج، إرشادات عامة ...إلخ.

- توجد نماذج مختارة من الدروس مع معينات تعلمها السمعية والمرئية في الموقع.
- توجد خدمات تفاعلية مباشرة من الموقع (ردود على استفسارات الطلبة، ملتقى حواري بين الطلبة ...إلخ).
- توجد إرشادات ومعلومات مساعدة بلغات متعددة في الموقع.

(د)المعيار الرابع: تتوافر للمنهج اختبارات مقننة على الشبكة العنكبوتية:

المؤشرات:

- توجد اختبارات لقياس مستوى الأداء والأثر البعدي للتعلم (موجودة على الشبكة العنكبوتية).
- يوجد ما يشير إلى كون الاختبارات المرفقة مقننة ومحكمة تتسم بالصدق والثبات والتجدد.
- توجد اختبارات تحديد مستوى الدارس، تمكن الدارس من نفسه ذاتياً وحصوله على درجاته مباشرةً On line.
- يمكن للمتعلم معرفة تقدمه العلمي من خلال إعادة الاختبار بين مدة وأخرى لمعرفة مدى تحسن أدائه.
- توجد اختبارات بنائية إثرائية للمساعدة على قياس التعلم الذاتي On line.

(هـ)المعيار الخامس: تتوافر مرفقات تعلم إضافية إثرائية:

المؤشرات:

- توجد قصص مرفقة بكل مستوى تثري محتوى التعلم فيه مع مرفقاتها السمعية والمرئية.
- توجد أفلام وثائقية داعمة مصممة لإثراء التعلم في كل مستوى من المستويات.

المجال السابع: التقويم:

(أ)المعيار الأول: تتوافر منهجية واضحة ومحددة في أساليب التقويم وأدواته.

المؤشرات:

- تشير مقدمات المنهج (دليل المعلم) إلى توافر منهجية واضحة تم في ضوئها إعداد محتوى التقويم وتحديد أساليبه وأدواته.
- تؤكد مقدمات المنهج (دليل المعلم) الاستفادة من الدراسات والخبرات وورشات العمل السابقة في هذا المجال.
- توجد إرشادية واضحة في دليل المعلم (أدلة المنهج) تساعد في أداء التقويم وفهم أساليبه وأدواته.

(ب)المعيار الثاني: يتناسب إطار التقويم مع إطار المحتوى التعليمي والتَّعلُّمِي.

المؤشرات:

- يناسب التقويم نهاية الوحدات قياس محتوى التعلم في كل منها.
- يشتمل التقويم نهاية الكتاب الدراسي على ما يقيس نواتج التعلم في الكتاب كاملاً.
- تشتمل أدلة المنهج على ما يشير إلى منهجية محددة في توزيع محتوى التقويم إلى كتل ذات أوزان مدروسة.
- يوجد تناسب في أوزان كتل محتوى التقويم، بما يحقق أهداف المنهج في الكفاءات المهارية والكفاءات اللغوي.

(ج)المعيار الثالث: يراعي التقويم قياس المدى والتتابع.

- يوضع التقويم بناء على مصفوفة المدى والتتابع.
- يشتمل التقويم نهاية الوحدات اللاحقة على ما يقيس نواتج التعلم في الوحدات السابقة.
- يراعي التقويم قياس المدى والتتابع بين جميع المستويات في كل مرحلة.

- يراعي التقويم قياس المدى والتتابع بين المراحل المختلفة.

(د)المعيار الرابع: تتنوع وسائل التقويم وتتعدد أنماطها بما يضمن قياس الكفاءات المهارية والكفاءات اللغوية.

المؤشرات:

- توجد وسائل تقويم متنوعة لقياس الكفاءات المهارية والكفاءات اللغوية.
- توجد أسئلة تقويم إثرائي متنوعة نهاية كل درس، ونهاية كل وحدة.
- تتعدد أنماط التقويم: قبلي، بنائي، اختباري.
- توجد حلول تدريبات الأسئلة الموضوعية في نهاية كل كتاب.

(هـ)المعيار الخامس: يتوافر كتاب للتدريبات يساعد الدارس على التقويم الذاتي ويثير دافعيته نحو إثراء التعليم.

المؤشرات:

- يوجد كتاب منفصل للتدريبات مع الكتاب الدراسي في المستوى.
- تتنوع التدريبات في كل وحدة دراسية، مع عدم نمطيتها وتشابهها مع الوحدات الأخرى.

المبحث الثالث: معايير محتوى المستوى التركيبي في سلسلة أو كتاب للمبتدئ الأول([1])

يمكن أن نقترح أن يكون المستوى التركيبي في سلسلة أو كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على النحو الآتي:

(أ)الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة

- الضمائر (أنا وأنتَ، هو وهي ، نحن(الجمع)(1)
- الضمائر(نحن(المثنى)، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتنّ، هما هم هنَّ)(2)
- أسماء الإشارة (هذا، هذه، ذلك تلك) (1)
- أسماء الإشارة(هذان، هاتان، هؤلاء)(2)
- الأسماء الموصولة(الذي، التي)(1)
- الأسماء الموصولة (اللذان، اللتان اللاتي ، الذين)(2)

ونستطيع أن نبين ذلك بأن يكون الخطاب التعليمي في المستوى المبتدئ موجها للمفرد المتكلم والمخاطب والغائب وجماعة المتكلمين(نحن)

- هذا هو الذي يدرس النحو
- هذه هي التي تدرس النحو
- أنا الذي أدرس النحو
- أنا التي أدرس النحو
- أنتَ الذي تدرس النحو
- ذلك الذي يدرس النحو
- تلك التي تدرس النحو

1() مقترح لتقويم المستوى التركيبي في محتوى سلسلة تعليمية أو كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- نحن ندرس النحو
- أنا لا أدرس النحو
- أنا ما درست النحو
- أنا لم أدرس النحو
- أنا لن أدرس النحو

- الفعل المضارع المرفوع (الضمة)
- الفعل المضارع الصحيح السالم المجزوم بـ(لم) السكون
- الفعل المضارع الصحيح السالم المنصوب(لن) الفتحة
- الفعل الماضي الصحيح السلم المبني على الفتح أو السكون

معيار الصرف

- تصرف الفعل المضارع الصحيح السالم فقط
- تصريف الفعل الماضي الصحيح السالم فقط
- الفعل الماضي المسند إلى تاء الفاعل وتاء التأنيث والمسند إلى نا الفاعلين.

معيار الأساليب

- أسلوب الاستفهام (ما، من، هل، أين، متى، أَ) جملة الجواب (نعم، لا).

المبحث الرابع: معايير تقويم مهارات الدارس الذي يُكمل دراسة السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يمكن أن نقترح معايير تقويم مهارات الدارس الذي يُكمل دراسة السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الأول المبتدئ الأول على النحو الآتي:

(أ)المستوى الأول المبتدئ(A1)([1])

(1)مهارة الاستماع:

- يفهم الكلمات الدّارجة والجمل البسيطة الّتي تتعلّق بالدارس شخصيًّا أو بأسرتي أو بالأشياء الملموسة حوله، بشرط أن يكون الكلام بطيئاً وواضحاً.
- يفهم ما يقال بالحديث اليومي البسيط إذا كان الكلام بطيئا وواضحا وموجه إليه مباشرة بشرط أن يبذل الشخص الذي يتحدث مجهودا في مساعديه على الفهم.
- يستطيع أن يفهم الحديث إذا كان الكلام منطوقا بوضوح ودقة وببطء شديد مع ترك مساحات زمنية بين الجمل لفهم المعنى.
- يفهم التعبيرات اليومية المعتادة التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات البسيطة المحددة إذا كان محدثوه واسعي الفهم ويوجهون الكلام إليه مباشرة وأن يكون حديثهم متأنيا وواضحا ومكررا لما يريد.
- يفهم أسئلة وتعليمات شريطة أن تكون موجهة له بوضوح، كما يستطيع أن يتابع وصف الطرق السهلة.

[1] () استفاد الباحث من الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات وإرشادات المجلس الأمريكي وجهود المنظمات والأفراد.

(2)مهارة المحادثة:

- يستخدم التعبيرات المألوفة في الحياة اليومية.
- يستخدم الجمل البسيطة التي تهدف إلى سد احتياجات الدارس الضرورية.
- يُعرِّف الدارس بنفسه أو يُعرِّف بالآخرين.
- يُقدِّم الدارس نفسه ويقدم الآخرين.
- يطرح أسئلة شخصية على الآخرين على سبيل المثال: أين يسكنون أو عن الأشخاص الذين يعرفونهم أوعن الأشياء التي يمتلكونها، كما يمكنه أيضاً الرد على الأسئلة من هذا النوع.
- يستطيع أن يطرح الأسئلة الخاصة بالبيانات الشخصية – مثل الأسئلة المتعلّقة بمكان السكن أو المعارف أو الممتلكات ... إلخ – كما يستطيع أن يجيب عن الأسئلة المماثلة.
- يتفاهم مع الآخرين بأسلوب بسيط وسهل عندما يتحدث الطرف الآخر في الحوار ببطء ووضوح
- يساعد الآخر أثناء الحوار ببعض التعابير والجمل البسيطة.
- يستخدم بعض الجمل والتعبيرات ليصف الأشخاص الذين يعرفهم أو ليصف محل إقامته.
- يستطيع إعادة وتكرار ما يقال ببطء أو أن يتمّ إعادة صياغة أو تصحيح الجمل.
- يستطيع أن يطرح ويجيب على الأسئلة السّهلة والبسيطة وأن يقرّ الحقائق السّهلة أو أن يردّ عليها بشرط أن تكون متعلّقة بتلبية الاحتياجات المباشرة، أو أن تدور عن موضوعات مألوفة.
- يستطيع أن يقدّم شخصًا وأن يستخدم صيغ التّحيّة والوداع البسيطة.

- يستطيع أن يسأل شخصًا عن أحواله، وأن يعبّر عن ردّ فعله على الأنباء الجديدة.
- يستطيع أن يفهم التّعبيرات اليومية الّتي تهدف إلى تلبية الاحتياجات البسيطة والمحددة إذا كان محدّثوه متفهّمين، ويوجّهون الكلام إليه مباشرة، وأن يكون حديثهم متأنيًا وواضحًا ومكررًا لما يريد.
- يستطيع أن يطلب شيئًا من شخص آخر، أو أن يعطي له شيئًا.
- يستطيع التّعامل مع الأرقام والكميات والأسعار والإدلاء بالوقت.
- يستطيع أن يقوم بمهارات الاتّصال الاجتماعيّ الأساسية عن طريق استخدام أبسط الصّيغ المهذّبة والمستخدمة في الحياة اليومية للتّحيّة والتّوديع، يقول من فضلك، وشكرًا، يستطيع أن يقدّم نفسه أو أن يعتذر... إلخ.

(3)مهارة القراءة:

- يقرأ حرفا أو حروفا أو كلمة أو كلمات أو نصوصًا سهلة وقصيرة للغاية جملة فجملة.
- يقرأ كلمات وتعبيرات بعد الاستماع إليها.
- يفهم الأسماء الشّائعة والكلمات المفردة وكذلك الجمل البسيطة مثل الموجودة على اللافتات وفي القوائم والإعلانات.
- يقرأ كلمة قصيرة تدرب عليها.

(4)مهارة الكتابة:

- يكتب حرفا/حروفا شاهدها أو سمعها أو أُمليت عليه كتابة صحيحة.
- يكتب كلمة/ كلمات شاهدها أو سمعها أو أُمليت عليه كتابة صحيحة.
- يكتب كلمات شاهدها أو سمعها أو أُمليت عليه كتابة صحيحة.

- يكتب بعض الجمل البسيطة القصيرة على البطاقات البريدية، كبطاقات التهنئة بمناسبة الإجازة، كما يمكنه أيضًا ملء البيانات في استمارات الفنادق مثلاً، ككتابة الاسم والعنوان والجنسية... إلخ.
- يستطيع تدوين أرقام وبيانات والاسم والجنسية والسّنّ وتاريخ الميلاد وتاريخ الوصول... إلخ، في استمارة التسجيل بالفندق أو عند دخول دولة أثناء السّفر مثلًا.
- يستطيع نقل كلمات مفردة ونصوص قصيرة مطبوعة.
- يستطيع أن يكتب عن نفسه وعن شخصيات خيالية وعن سكنهم وعملهم بتعبيرات وجمل بسيطة.

(ب)المستوى الأول المبتدئ الثاني(A2)

(1)مهارة الاستماع:

- يفهم الكلمات الدّارجة والجمل البسيطة الّتي تتعلّق بالدارس شخصيًّا أو بأسرتي أو بالأشياء الملموسة حوله، بشرط أن يكون الكلام متوسطا وواضحاً.
- يفهم ما يقال بالحديث اليومي البسيط إذا كان الكلام متوسطا وواضحا وموجه إليه مباشرة بشرط أن يبذل الشخص الذي يتحدث مجهودا في مساعديه على الفهم.
- يستطيع أن يفهم الحديث إذا كان الكلام منطوقا بوضوح ودقة وببطء شديد مع ترك مساحات زمنية بين الجمل لفهم المعنى.
- يفهم التعبيرات اليومية المعتادة التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات البسيطة المحددة إذا كان محدثوه واسعي الفهم ويوجهون الكلام إليه مباشرة وأن يكون حديثهم متأنيا وواضحا ومكررا لما يريد.

- يفهم أسئلة وتعليمات شريطة أن تكون موجهة له بوضوح، كما يستطيع أن يتابع وصف الطرق السهلة.

(2)مهارة المحادثة:

- يستخدم الجمل والتعبيرات الشائعة التي تتعلق بموضوعات ذات معان مباشرة (مثل المعلومات عن الشخص أو عن العائلة، عن التسوق، عن العمل أو عن البيئة القريبة منه).
- يتفاهم في المواقف السهلة الروتينية التي يتم فيها تبادل بسيط ومباشر لمعلومات عن أشياء دارجة ومعروفة.

  بإمكانه الحديث عن نسبة وتعليمه ووصف محيطه المباشر وكذلك عن الأشياء التي تتعلق باحتياجاته تعلقاً مباشراً باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.
- يتبادل الحوار في المواقف البسيطة والمتكررة في المواقف الحياتية، وكذلك الموضوعات والأنشطة المعروفة لديّ، ويمكنني القيام بحوار قصيرة للغاية، إلا أنني عادة لا أفهم ما يكفي لأتمكن من متابعة الحوار بنفسي.

(3)مهارة القراءة:

- يقرأ حرفا أو حروفا أو كلمة أو كلمات أو نصوصًا سهلة وقصيرة للغاية جملة فجملة.
- يقرأ كلمات وتعبيرات بعد الاستماع إليها.
- يفهم الأسماء الشّائعة والكلمات المفردة وكذلك الجمل البسيطة مثل الموجودة على اللافتات وفي القوائم والإعلانات.
- يقرأ كلمة قصيرة تدرب عليها.

(4)مهارة الكتابة:

- يكتب بعض الجمل البسيطة القصيرة على البطاقات البريدية، كبطاقات التهنئة بمناسبة الإجازة، كما يمكنه أيضاً ملء البيانات في استمارات الفنادق مثلاً، ككتابة الاسم والعنوان والجنسية... إلخ.
- يُدوِّن الملاحظات البسيطة وبعض الأخبار القصيرة،
- يكتب الخطابات الشخصية البسيطة كخطابات الشكر.

المبحث الخامس: معايير تقويم الدارس في مهارة معرفة الحرف القراءة والكتابة في المستوى الأول المبتدئ الأول[1]

يمكن أن نقترح أن تقويم الدارس في مهارة معرفة الحرف في سلسلة أو كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى الأول المبتدئ الأول على النحو الآتي:

(1) القسم الأول: مهارة القراءة:

- ينطق الحرف المصور بصوته.
- ينطق الحرف المصور بحركته.
- يقرأ الحرف المصور في الكلمات المعطاة.
- يسمي الحرف المصور بصوته.
- يسمي الحرف المصور بحركته.
- يميز الحروف المصورة المتشابهة وغير المتشابهة التي درسها بأصواتها.
- يميز الحروف المصورة المتشابهة وغير المتشابهة التي درسها بحركاتها القصيرة.
- يميز الحروف المجردة المتشابهة وغير المتشابهة التي درسها بأصواتها.
- يميز الحروف المجردة المتشابهة وغير المتشابهة التي درسها بحركاتها القصيرة.
- يسمي الحروف المجردة التي درسها بأصواتها.

---

(1) السيد أحمد، منال إبراهيم، "فاعلية استخدام الحروف المصورة في تعلم حروف العربية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 2017، ص173-175.

- يسمي الحروف المجردة التي درسها بحركاتها.
- يقرأ الحروف المصورة كما تظهر أمامه في الصورة.
- يقرأ كلمات الحروف المصورة التي يشاهدها.
- يهجِّئ الكلمات التي تبدأ بالحروف المصورة.

(2)القسم الثاني: الكتابة من المشاهد:

- يرسم الحرف المصور رسما صحيحا بشكله المناسب للصورة
- يرسم الحرف المصور رسما صحيحا بحركته المناسبة للصورة
- يصل الحرف بالصورة الذي تبدأ به
- يصل الحرف بالصورة والكلمة التي تبدأ به
- يكتب الحرف الناقص في الكلمات المصورة من مجموعة الحروف التي يشاهدها
- يختار شكل الحرف الذي يناسب الفراغ في الكلمة والصورة
- يختار ضبط الحرف الذي يناسب الصورة
- يختار الحرف الذي يناسب الصورة والكلمة من حروف متشابهة
- يختار الحرف الذي يناسب الصورة والكلمة من حروف مختلفة
- يميز بين شكل الحرف في مواضع الكلمة المختلفة.
- يميز الحرف المصور من بين مجموعة الحروف المتشابهة
- يميز الحرف المصور من بين مجموعة الحروف المختلفة
- يكتب الحرف الناقص في الكلمات المصورة بشكله المناسب مع حركته
- يكتب الكلمة المناسبة للحرف المصور
- يحلل حروف الكلمات المصورة.

(3)القسم الثالث: الكتابة من الذاكرة:

- يرسم الحرف المناسب للصورة مع حركته القصيرة
- يكتب الحرف الناقص في الكلمات المصورة بشكله المناسب
- يكمل الحرف الناقص في الكلمات المصورة مع حركته المناسبة
- يكتب الحروف المتشابهة في أشكالها المختلفة وحركاتها
- يكتب الحروف غير المتشابهة في أشكالها المختلفة وحركاتها
- يكتب الكلمة المناسبة للحرف المصور التي تبدأ به الصورة
- يحلل حروف الكلمات المصورة.
- يركب حروف الكلمات المصورة.

المبحث السادس: معايير تقويم الدارس في المهارات الأربعة في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم"

يمكن أن نقترح معايير تقويم الدارس في المهارات الأربعة في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم على النحو الآتي([1]):

(1)مهارة الاستماع ، وتقوم على أربعة معايير رئيسة:

- **المعيار الأول:** آداب الاستماع، ومؤشرات أدائه:
  - النظر إلى المتحدث، وحسن الإصغاء إليه.
  - عدم مقاطعة المتحدث.
  - الاستئذان عند إرادة السؤال.
- **المعيار الثاني:** فهم الحديث المسموع أو النصّ المقروء واستيعابه، ومؤشرات أدائه:
  - تحديد الفكرة العامة للحديث المسموع أو النص المقروء.
  - تحديد الأفكار الأساسية للحديث المسموع أو النص المقروء.
  - تحديد أهداف الحديث المسموع أو النص المقروء التي أرادها صاحبه.
  - كيفية التحدث شفويًّا أو التعبير كتابيًّا عن المضامين التي تثير المتعلِّم وعن رأيه فيها.
- **المعيار الثالث:** معطيات الحديث المسموع أو النص المقروء وعناصره، ومؤشرات أدائه:

[1]() استفاد الباحث في وضع هذه المعايير من دليل محتوى برامج اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي الصادر عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

- وصف شخصيات ورد الحديث عنها، أو وصفت في الحديث المسموع أو النص المقروء.
- أهمَّ الحقائق الواردة فيه.
- أهمَّ الآراء الواردة فيه.
- أحداث تثير الإعجاب وردت فيه، وأحداث لم تعجب.
- ترتيب الأحداث الواردة فيه مكانيًا وزمانيًا.
- توقع ما سينتهي إليه الحديث.

- **المعيار الرابع:** تذوق الحديث المسموع أو النص المقروء ونقده، ومؤشرات أدائه:
  - مواطن القوة والضعف في الحديث المسموع أو النص المقروء.
  - الحكم على موضوع الحديث قبولاً أو رفضًا، ضعفًا أو قوة، حقيقة أو خيالاً مع التعليل.

(2)مهارة المحادثة، وتقوم على ثلاثة معايير رئيسة:

- **المعيار الأول:** السمات النموذجية للمتحدّث، ومؤشرات أدائه:
  - التحية في بدء حديثه وختامه.
  - توزيع النظر على المستمعين.
  - أهمية الإعداد والتحضير لما يريد أن يقوله لمخاطبٍ ما.
  - أهمية الطبقة الصوتية المناسبة حسب المكان والحضور.
  - توظيف الوقت في حديثه.
  - التحلي بالموضوعية في كلامه وإشاراته.
  - احترام آراء الآخرين.
- **المعيار الثاني:** سمات المتحدث التربوية، ومؤشرات أدائه:

- مراعاة حال المخاطَبين والوقت.
- اشتمال الحديث على التشجيع للآخر، متى كان ذلك مناسبًا.
- التحدث باللغة العربية الفصحى.
- وضوح الصوت، وظهور المخارج، واستعمال التنغيم والنبر استعمالاً حسناً.

- **المعيار الثالث:** صفات الحديث المتقن لغويًّا، ومؤشرات أدائه:
  - خلو الحديث من العبارات الأجنبية من غير ضرورة.
  - عدم التردد والتكرار.

(3)مهارة القراءة، وتقوم على ثلاثة معايير رئيسة:

- **المعيار الأول:** قراءة النصوص المتنوعة قراءة صحيحة معبرة، ومؤشرات أدائه:
  - قراءة النص قراءة سليمة خالية من الأخطاء.
  - أعراف القراءة عند قراءته النص: (التقسيم، والاتصال، والانفصال، والسؤال، والجواب، والتعميم والتخصيص، والتعبيرات الأدائية).
  - التمييز بين قواعد القراءة للمتعلّم، والقراءة للجمهور، والقراءة للفرد، والقراءة للبعيد، والقراءة للنفس.
- **المعيار الثاني:** أنواع القراءة، ومؤشرات أدائه:
  - أنواع القراءة المختلفة (الفاحصة، البصرية، الصامتة، العابرة).
  - استعمال أنواع القراءة وفق النصوص المعطاة، ووفق الموقف.
  - مهارة السرعة مع الفهم في قراءة النصوص.
  - اختيار نوع القراءة وفق الهدف المطلوب.
- **المعيار الثالث:** مصادر المعرفة في النصوص المقروءة، ومؤشرات أدائه:

- وصف المعارف الواردة في النص.
- أهمّ المصادر التي اعتمد عليها كاتب النص، واستفاد منها.
- الوسائل والأساليب التي اعتمدها الكاتب في تقديم معلومات النص.
- مناقشة أفكار كاتب النص وفق مراجعه التي اعتمدها.

(4)مهارة الكتابة، وتقوم على ثلاثة معايير رئيسة:

- **المعيار الأول:** كتابة النصوص كتابة صحيحة خالية من الأخطاء، إفرادًا أو تركيبًا، وأن يُجيد استعمال علامات الترقيم، ومؤشرات أدائه:
  - القواعد الإملائية في الكتابة (الهمزة بأنواعها، ومواضعها في الأسماء والأفعال، التاء المتطرفة: المبسوطة والمربوطة، الألف الليّنة المتطرّفة، الألف الفارقة، الواو، تنوين النصب، الفصل والوصل، ما يزاد من الحروف، وما يُحذف).
  - القواعد النحوية في الكتابة (الأسماء المعربة: المرفوعة والمنصوبة والمجرورة، الفعل المضارع المنصوب والمجزوم ...)
  - علامات الترقيم في مواضعها.
  - أعراف الكتابة (التفقير، التنميط، الخطوط ...)
- **المعيار الثاني:** إنشاء فقرة (نصّ) من عنوان أو من مشاهدة أو من شكل، ومؤشرات أدائها:
  - كتابة فقرة (نصّ) من عنوان أو من مشاهدة أو من شكل.
  - تشكيل فقرة (نص) من جملة مركزية.
  - اكتشاف أخطاء في صياغة فقرة(نص) مكون من جمل أساسية.

- **المعيار الثالث:** الكتابة الوظيفية (كتابة الرسائل الإدارية، كتابة التقارير ... إلخ)، ومؤشرات أدائها:
  - كتابة رسالة إدارية تتحقق فيها أصول كتابة الرسالة الإدارية من ناحية الشكل.
  - معرفة الألقاب الإدارية الرائجة.
  - تطبيق القواعد الإملائية والنحوية في كتابة النصوص الوظيفية.

المبحث السابع: المعايير المهنية لتقويم مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها([1]):

يمكن أن نقترح معايير مهنية لتقويم مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، على النحو الآتي:

المعيار الأول : مادة التخصص

- يعرف الأسس التي يقوم عليها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يعرف منطلقات التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يعرف مفهوم الخطاب التعليمي والخطاب العلمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يعرف مستويات النظام اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يحدد احتياجات الدارسين الناطقين بغير العربية.
- يعرف مرجعيات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يجري مقارنات مرجعية عالميا في تعلم اللغات.
- يلم بالمفاهيم الأساسية والنظريات العلمية التي يقوم عليها المجال المعرفي والمهاري الذي يقوم عليها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يعي المعارف التي يتطلبها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يدرك المهارات التي يتطلبها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يلم بنظريات اكتساب اللغة الثانية.
- يعرف المستويات التي يقوم عليها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ينظم المعارف والمهارات في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

[1]() ينظر: السلوم، حمد بن إبراهيم، أحاديث عن التعليم، أداء وجودة، دار الوراق، الرياض، ط1، 2005م، ص519.

- ينفذ المعارف والمهارات في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يصمم الخبرات التدريسية في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يربط بين المستويات اللغوية بعضها ببعض.
- يعرف تأثير الأطر المفاهيمية وأخطاء الفهم الشائعة لدى الدارسين على عمليات التعلم.

المعيار الثاني : تعلم الدارسين واستراتيجيات التدريس

- يشرك الدارسين في حوارات متخصصة حول المعارف التي تتضمنها محتوى السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يستعمل الأمثلة التوضيحية المتعددة بكفاءة ليوضح المفاهيم ويشرح النظريات والمصطلحات المرتبطة بالتخصص.
- يستطيع ضرب الأمثلة واستخدام وجهات نظر مختلفة ونظريات وسبل للمعرفة وطرائق للبحث والاستقصاء أثناء تدريسه لما تتضمنه المادة من مفاهيم
- يتدرج في تقديم المعارف من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد.
- يساعد الدارسين في إنتاج المعرفة واختبار صحة الفروض وفقا للطريقة المنهجية في البحث والاستقصاء.
- يشجع إبداعات الدارسين المعرفية والمهارية والفكرية.
- يدرك استراتيجيات التعلم والتعليم(1) التي يقوم عليها تدريس العربية للناطقين بغيرها.
- يوظف استراتيجيات التدريس المختلفة لتحسين عمليات التعلم.

---

(1) ينظر :شحاته، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2012، ص21، ص43.

- يستخدم استراتيجيات مختلفة للتعليم تشجع الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمى مهاراتهم الأدائية.
- يستخدم تكنولوجيا التعليم لتوسيع معارف الطلاب وتقديم مستويات متعددة من التعلم
- يستعمل الأسئلة السابرة لمساعدة الدارسين في التعبير عن أفكارهم وتقديم معارفهم.
- يشجع الدارسين على التساؤل واستمطار الأفكار منطلقا من رؤى ومناظير متعددة.
- يزود الدارسين بفرص التعلم التي تدعم نموهم العقلي والاجتماعي و غيرهما من جوانب النمو.
- يلم بأوجه النمو المتوقعة ، وبمعدلات الفروق الفردية في كل منها ، ويستطيع تحديد مستويات الاستعداد للتعلم ، ويدرك الأثر الذي يحدثه النمو في كل منها على الأداء في المجالات الأخرى.
- يدرك الفروق الفردية بين الدارسين.
- يعرف الخصائص النمائية والأكاديمية للدراسين.
- يوزع الأدوار بين الدارسين في مواقف تعليمية.
- يشجع المناقشة الحرة والاستماع والاستجابة للتفاعل الجماعي.
- يوجه الدارسين لأنماط التعلم المختلفة.

المعيار الثالث : تنوع الدارسين

- يدرك أن الدارسين الذين يتعلمون العربية متعددو الجنسيات.
- يدرك أن الدارسين الذين يتعلمون العربية متنوعو الثقافات.
- يدرك أن الدارسين الذين يتعلمون العربية متعددو المستويات.
- يدرك اختلاف أنماط الدارسين واختلاف طرق تعلمهم.
- يصمم مواقف تعلم مناسبة لأنماط الدارسين.
- يدرك قدرة الدارسين على التعلم.
- يحترم شخصيات الدارسين بما لها من خلفيات أسرية وخبرات ومواهب ومهارات واهتمامات.
- يتفهم الثقافات التي ينتمي إليها الدارسون.
- يوظف تنوع الثقافات في تنويع مداخل التدريس.
- يوظف مصادر التعلم المتنوعة بما يتناسب مع تنوع الدارسين وأنماط تعلمهم.

المعيار الرابع : بيئة التعلم

- يهيّئ بيئة مناسبة للتعلم تتناسب مع طبيعة الدارسين الناطقين بغير العربية؛ لإحداث تفاعل اجتماعي إيجابي.
- يوظف بيئة مناسبة لإحداث تعلم ذاتي فاعل.
- يصمم بيئة مناسبة لتنفيذ التعلم الفاعل.

المعيار الخامس : التخطيط للتدريس

- يخطط للتدريس تخطيطا قصير المدى ومتوسط المدى وبعيد المدى.
- يستجيب التخطيط لأية تعديلات أو مراجعات أو تحديات وفقا لطبيعة الدارس وظروف السياق المختلفة.
- يخطط لفرص التعلم التي تأخذ في الاعتبار تنوع أساليب التعلم وأنماط الأداء.

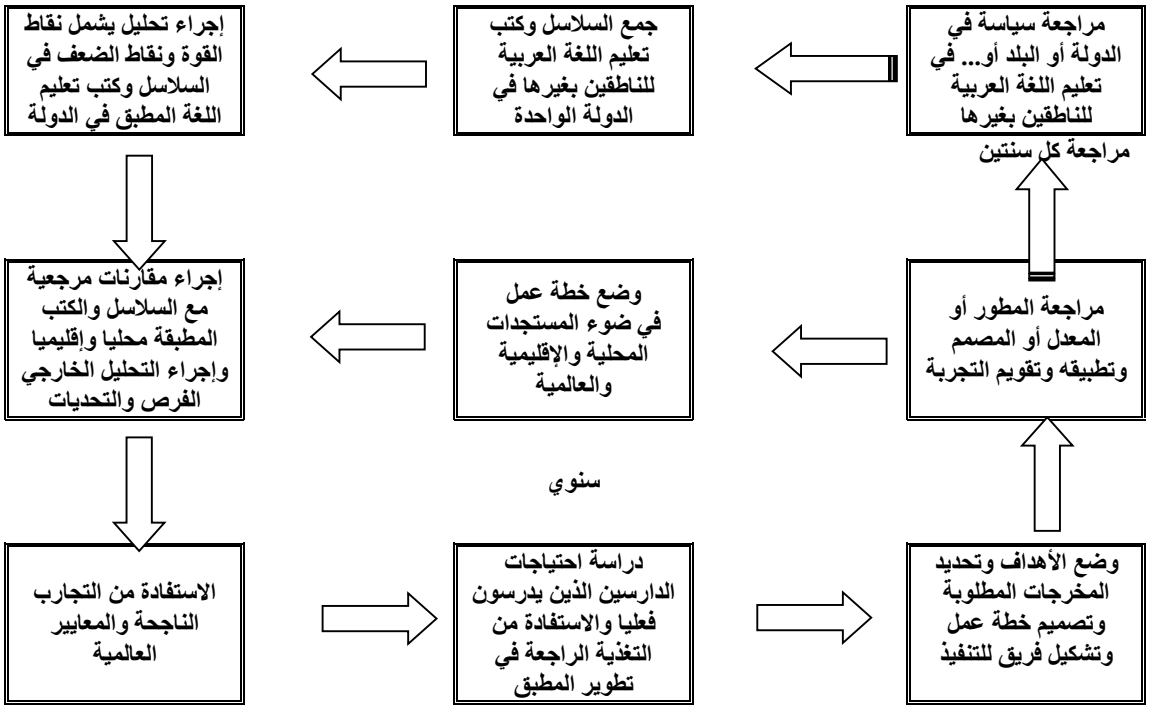
- ينفذ عمليات التدريس التي خُطط لها بناء على معرفته بمادة التخصص وبطبيعة الدارس والبيئة الاجتماعية المحيطة، وأهداف المنهج، واحتياجات الدارسين.
- يقوّم عمليات التدريس بناء على معرفته بمادة التخصص وبطبيعة الدارس والبيئة الاجتماعية المحيطة ، وأهداف المنهج.
- يطور عمليات التدريس بناء على معرفته بمادة التخصص وبطبيعة الدارس والبيئة الاجتماعية المحيطة ، وأهداف المنهج.

المعيار السادس : التقويم

1. يدرك أنواع التقويم المناسبة للدارسين الناطقين بغير العربية.
2. يوظف أنواع التقويم لقياس مدى تعلم الدارسين الناطقين بغير العربية.
3. ينوع أدوات التقويم حسب أنماط التعلم وتنوع الدارس.
4. يحلل أخطاء الدارسين التعليمية ويصنفها حسب النظام اللغوي المتبع.

المبحث الثامن: تقويم السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

تقوم دورة(1) التخطيط اللغوي لتقويم جودة السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على معايير يمكن أن يستثمرها مؤلفو السلاسل والكتب، وتظهر في الرسم أدناه:



(1) ينظر: العلي، عبد الستار، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008م، ص100-101.

خاتمة بنتائج الدراسة

كانت هذا الدراسة محاولة للوقوف على واقع التخطيط اللغوي في الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفق تصور العلماء المنظرين في هذا المجال، ولعلها استطاعت أن تقف على واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق منهج وصفي تطبيقي. وقد نهضت على قسمين: قسم نظري: وقف على مفهوم التخطيط اللغوي ومكوناته وضوابطه، والنظام اللغوي ومستوياته ومهاراته. وقسم تطبيقي: قام على وصف السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في آسيا وأفريقيا وتحليلها ومعايير تقويمها من منظور مؤلفيها والخبراء والمنظرين ووفق مرجعيات عالمية. وفيما يأتي أهم الملحوظات والنتائج التي انتهت إليها الدراسة:

أولاً : القسم النظري :

- أما أبرز النتائج الإيجابية في هذه الدراسة فيمكن أن تتجلى فيما يأتي:

- وجود اهتمام كبير من المنظمات والهيئات والمؤسسات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بـ:

- فتح المعاهد والمراكز ومنح الدرجات العلمية والشهادات التقديرية للدارسين.
- عقد المؤتمرات والندوات وحلق النقاش.
- تأليف السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تخصيص مجلات محكمة تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- نشر تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلكترونيا.

- قيام جهات متخصصة بالإشراف على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأليف السلاسل التعليمية.
- وجود معاجم للمفردات الشائعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- وجود اهتمام كبير من مؤلفي السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية في عرض المحتوى بتضمينه حوارات ودروسا تلامس احتياجات الدارسين من مواقف حياتية واقعية: مع الأسرة، في العمل، في الفندق، في المطار...إلخ.

أما أهم الملحوظات والنتائج في القسم النظري من الدراسة فهي:

- غياب السياسة اللغوية للتخطيط اللغوي في الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى الدول.
- افتقار كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى عناصر الربط بين موضوعاتها ونصوصها بله النص الواحد، واختلافها في طرق تناوله.
- إغفال كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستوى متعلم العربية الأكاديمي أو غير الأكاديمي أو تنوع بيئته وواقعه الثقافي أو خصوصيته السياسية.
- القصور في تطبيق النظريات اللسانية في بناء كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- وجود إشكالات منهجية في تخطيط المتن وتخطيط المحتوى في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين.
- وجود إشكالات منهجية في طرح محتوى الخطاب التعليمي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- مجيء تخطيط المحتوى في بعض السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية من واقع الخطاب التعليمي للناطقين بها، وغير موجه تخصيصا للناطقين بغيرها.

- قصور بعض السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية عن تفهم احتياجات الدارسين من الناطقين بغيرها، فمثلا نجد بعض السلاسل تبدأ بتدريس حرف الهمزة رغم إشكاليات كتابته وتعددها في الكلمات العربية، وهنا كان لزاما أن تبدأ بما يسهل تعلم العربية على الناطقين بغيرها، وربما تتدرج باليسير على دارس اللغة إلا أن كلمات المحتوى غير مناسبة، فمثلا عند تدريس حرف (الثاء) تأتي كلمات، من مثل: ثعلب، ثعبان، ولا يخفى صعوبة حرف العين على الدارسين من غير العربية.

- تفاوت الخطاب التعليمي في السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية في الدولة الواحدة؛ مما يعكس غياب سياسة لغوية موجه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- غياب السياسة اللغوية الموجه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دساتير الوطن العربي، فلم أقف في حدود اطلاعي على دستور ينص صراحة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فكل الدساتير تنص على تعليم اللغة للناطقين بها، وأن اللغة هي اللغة الرسمية في الدولة أو الجمهورية أو البلد، وأن الخطابات والمعاملات و...إلخ تكون اللغة العربية. ولا نجد أحدًا ممن شرح الدستور أو بيّنه يوضح إجراءات أو آليات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا نجد في المقابل التشريعات أو اللوائح أو الأنظمة تبين آليات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- ضعف المستوى الصرفي موازنة مع المستويات الأخرى للغة.

- قيام المستوى الكتابي في معظم السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مهارات يسيرة يتعلمها دارس العربية.

- قصور المستويات المتقدمة من السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين من مخاطبة مهارات التفكير العليا للدارسين، وكأن تعليم العربية للناطقين

بغيرها هو تعليم آلي بتدريبات آلية مع ضعف واضح في تضمين مهارات التفكير الدنيا.

- إغفال تحديد المستويات في بعض السلاسل وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثانيا: القسم التطبيقي:

- أظهر التحليل أن أكثر **المضامين المعرفية** ظهورا الموضوعات المرتبطة بمواقف حياتية، وهي بالنظر إلى المضامين المعرفية للموضوعات المعرفية الأخرى جاءت على النحو الآتي:

- بلغت **في المستوى المبتدئ** نسبة الموضوعات الحياتية 83%، بينما بلغت نسبة المضامين المعرفية للموضوعات المعرفية الأخرى 17%.
- في حين كانت نسبتها في **المستوى المتوسط** 72%، بينما بلغت نسبة المضامين المعرفية للموضوعات المعرفية الأخرى 28%.
- أما في **المستوى المتقدم** فكانت نسبة الموضوعات الحياتية 22% بينما بلغت نسبة المضامين المعرفية للموضوعات المعرفية الأخرى78%.

- أظهر تحليل المهارات الأربع للنظر في واقع التخطيط اللغوي لها ما يأتي:

- أن مهارة الاستماع كانت حاضرة بقوة في **المستوى المبتدئ** بنسبة 38% في مقارنة مع مهارة المحادثة التي بلغت نسبة 31% ثم مهارة الكتابة بنسبة 20%، ثم جاءت مهارة القراءة بنسبة 11%.
- أن مهارة الاستماع كانت حاضرة بقوة في **المستوى المتوسط** بنسبة 33% في مقارنة مع مهارة المحادثة التي بلغت نسبة 27% ثم مهارة الكتابة بنسبة 20%، ثم جاءت مهارة القراءة بنسبة 20%.
- في حين أظهر التحليل في **المستوى المتقدم** أن مهارة القراءة كانت حاضرة بقوة بنسبة 35% ثم مهارة الكتابة بنسبة 32%. في مقارنة مع مهارة المحادثة التي بلغت نسبة 23% ثم جاءت مهارة الاستماع بنسبة 10 %.

بالموازنة بين النتائج في الدرس النظري والدرس التطبيقي نجد أننا بحاجة إلى تخطيط لغوي للخطاب التعليمي يكون مؤسسيا؛ لنتجاوز ذاتية المؤلف الخبير المتمرس المتخصص في ضخ المتن والمحتوى في السلاسل وكتب تعليم اللغة، وننظر إلى أننا أمام هوية لغوية يفرِق فيها وضع الحرف ووضع الكلمة ووضع التركيب أو الأسلوب في غير موضعه الصحيح ؛ مما يشوه العربية أمام الدارسين الناطقين بغيرها.

فيلزم منا مؤسسيا حسن الانتقاء في وضع المنهج وبناء المحتوى، وحسن انتقاء المفردات الموجّهة التي تحمل قيمة في ذاتها؛ لتقديم الرسالة اللغوية والهوية القومية وفق ضوابط محكمة مبنية ومدروسة، ويلزم في الوقت نفسه توجيه الدارس في نسقية محكمة تُعْرَض فيها الكلمة والتركيب والأسلوب في الموضوع والمواضيع بتماسك محكم منظم بطريقة الوحدة اللغوية الواحدة صوتا وصرفا ونحوا ومعجما وبلاغة ومهارات؛ ليشعر الدارس أنه أمام نسق محكم في العربية يحاكي واقعه ويلامس احتياجاته، ويشعره بقيمة تعلم العربية، ويخرج تصوره المسبق الذي يبدو أنه غير لائق بالعربية أنها صعبة ومعقدة ... إلى أن تعلمها في متعة؛ فنكون عندئذ حوّلناه إلى محب غير كاره، ومن عدوّ ربما يريد اللغة ليستثمرها سلاحا له ولتكون سلاحنا لنا في تعميقها فيه.

ونحتاج عملا مؤسسيا وتخطيطا لغويا محكما ينهض به مدرس محبٍّ مؤهل مدرب لتقديم العربية للناطقين بغيرها بما تليق بها، وكما تقدم اللغات الأجنبية مع الاحتفاظ بخصوصية لغتنا، وأن نستثمر التقنية الحديثة في تقديمها التقديم المتميز الذي يظهرها لغة عالمية حيّةً دائما.

مقترحات للتخطيط اللغوي للخطاب التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- للتخطيط اللغوي للخطاب التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طريقان، هما:

- أن تضمن(الدولة) في دستورها نصًّا صريحا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتترك للجهات ذات العلاقة تفسير التوجه، واشتقاق الأهداف التنفيذية ووضع خطط العمل التشغيلية الخاصة بتنفيذ توجه الدولة وأهدافها.
- أو أن ترسل كل منظمة أو هيئة أو مؤسسة عامة وخاصة توجهها وأهدافها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتصوغ الدولة منها توجهها وأهدافها وتضمنه في دستورها؛ وذلك ليكون العمل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عملا مؤسسا من الأعلى إلى الأدنى أو من الأدنى إلى الأعلى؛ فنحن أمام لغة قومية تشكل هوية الدولة، وتعكس هوية أمة عربية كاملة.
- أن توجّه الجهات السيادية في الدولة لعمل وثيقة معايير لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجيب عن التساؤلات الآتية:

- ما هي معايير تخطيط المحتوى في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- وما هو المحتوى المطلوب في حده الأدنى؟
- وما المستويات اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- وما عدد ساعات كل مستوى؟
- ومتى ينتقل الدارس من مستوى إلى مستوى؟ وكل ذلك في حدّه الأدنى، وتترك للجهات المنفذة حرية العمل ومجال التميز والتنافس؛ لاستقطاب الدارسين في نطاق المعايير المرسومة.

- أن تشمل الوثيقة على مكونات النظام اللغوي والنظام التواصلي في محتوى السلاسل والكتب، وتكون ضمن معايير الكفايات الأساسية اللازمة.

- أن تتبنى كل دولة الجهود المتناثرة في تعليم اللغة العربية فيها؛ لترسم سياسة لغوية موحدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهناك جهود كبيرة مبذولة في معظم الدول العربية تحتاج إلى مظلة رسمية تجمعها، وتوحد الجهود المتناثرة.
- أن توجه كل دولة المجامع اللغوية إلى عنايتها بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بتخصيص وحدة أو إدارة أو قسم يُعنى بها.
- أن تُعنى الدول العربية ومجلس اللغة العربية في دبي ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في السعودية بمبادرة وضع معايير لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تشمل:
  - معايير للسلاسل التعليمية وكتب تعليم اللغة العربية
  - معايير لمعلم اللغة العربية
  - معايير لفتح برامج أو مراكز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أن تخصص كل دولة موقعا إلكترونيا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجهة المعنية ذات العلاقة وفق معايير خاصة بها، تمكن الدارس من تعلم اللغة العربية إلكترونيا أسوة باللغات الأخرى، وقد بادرت بعض الجهات بهذا، مثل: جامعة الملك سعود والجامعة السعودية الإلكترونية في المملكة العربية السعودية؛ وهذا من شأنه يدعم مشروع العربية، ويعزز من فرص تعلمها لِمَن لا تُمكّنه ظروفه من الجلوس على مقاعد الدرس، وهو في الوقت نفسه استثمار يُدرُّ مكاسب مالية على تلك الجهة فضلا عن المكاسب المعنوية.
- ضرورة العناية بتصميم السلاسل والكتب؛ لجذب الدارسين وتشجيعهم، فالعين مفتاح القلب ومفتاح الروح.
- أن توجه الكتب والسلاسل حسب سن الدارسين ومستواه وثقافته وجنسيته: الصغار والتلاميذ والطلاب والراشدين، فما يقدم لدارس من جنسية ليس بالضرورة يتناسب مع دارس آخر من جنسية أخرى.
- أن يُعْتنى باختيار عناوين السلاسل والكتب، ويُعْتنى بالأشكال والرسوم.

- أن تكون عدد صفحات كل كتاب أو سلسلة مدروسًا؛ فهناك تفاوت ملحوظ في ذلك.
- أن يلحق بكل سلسلة أو أن تضمن معجمات خاصة بالمفردات الجديدة التي يلزم حفظها.
- أن تكون هناك أدلة إرشادية للمعلمين أو المدرسين منفذي كل كتاب أو سلسلة.
- ضرورة العناية بتطوير السلاسل وتحديثها تطويرا وتحديثا مستمرين؛ وذلك بالاستفادة من آراء الدارسين والمدرّسين؛ بعقد حلق نقاش لهم أو دراسة نتائج الدارسين أو بالوقوف على أخطائهم...إلخ.
- أن تخطط كل(مملكة/دولة/بلد /جمهورية/...) للمضامين المعرفية والمهارية بأن تبنى على أسس علمية ووفق دراسات معمقة؛ لأن تعليم اللغة العربية هو تعليم هوية لا مجرد مضامين معرفية ومهارية.
- أن تتدرج المضامين المعرفية والمهارية مع تدرج الدارس، والابتعاد عن الإغراق في المعارف التخصصية.
- استثمار النظريات الحديثة في اللسانيات وعلم الإدارة والجودة والتربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

قائمة بالمصادر والمراجع

- إبراهيم، إياد عبد المجيد، "مهارات الاتّصال في اللّغة العربية".
- أحمد، أنمار إبراهيم ، ومحيي، خالد سهر، "في مفهوم نظرية الاستلزام التّخاطبي"، مجلة ديالي/2016م، العدد (71).
- أحمد، محمّد عبد القادر "طرق تعليم اللّغة العربيّة"، ط5، القاهرة: دار النّهضة المصرية،1986.
- أدراوي، العياشي، "الاستلزام الحواري في التّداول اللّساني: من الوعي بالخصوصيات النّوعيّة للظّاهرة إلى وضع القوانين الضّابطة لها"، دار الأمان – الرّباط، مشورات الاختلاف، ط1، 1432هـ – 2011م.
- إستيتية، سمير. الخطاب في الدراسات اللسانية الحديثة. الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللّغة العربية الأردني- الأردن، 1435هـ – 2013م.
- إسماعيل، محمود صالح، وعبدالعزيز، ناصف مصطفى ، وحسين، مختار الطاهر،"أحب العربيّة" –منهج متكامل في تعليم العربية للصغار الناطقين باللغات الأخرى–، المملكة العربية السعودية– الرياض، ط1.
- إسماعيل، محمود صالح، والسيد، إبراهيم، والشيخ ، محمد الرفاعي، "القواعد العربية الميسرة"، جامعة الملك سعود، الرياض ط2 1990م/1411هـ الكتاب الثالث.
- إسماعيل، نائل محمد، الإحالة بالضمائر ودورها في تحقيق الترابط في النص القرائي، دراسة وصفية تحليلية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1.
- الأسمري، عليّ بن محسن، "المحتوى: معايير، اختياره، تنظيماته، مكوّناته"،

السعودية، جامعة الملك سعود، 1438/1437هـ.

- الأسمري، عليّ بن محسن، "المحتوى: معايير، اختياره، تنظيماته، مكوّناته"، السعودية، جامعة الملك سعود، 1438/1437هـ.
- الأصفهاني، الرّاغب، "المفردات في غريب القرآن"، تحقيق: صفوان عدنان الدّاودي، دار القلم، الدار الشّامية – دمشق، بيروت، الطّبعة الأولى: 1421هـ.
- بافو وسرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، ترجمة محمد الراضي، د.ط، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، د.ت.
- بدر، أحمد أنور، "الاتّصال العلمي"، دار الثّقافة العلميّة – الإسكندرية، ط1، مارس، 2001هـ.
- بدوي، السعيد محمد ، ويونس فتحي علي، "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مراجعة محيي الدين صابر ومحمد مواعدة، الجزء الأول، الطبعة الثانية.
- بدوي، السعيد محمد، وعبد اللطيف، محمد حماسة ، والبطل، محمود، "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مراجعة محيي الدين صابر ومحمد مواعدة، الجزء الثاني، الطبعة الثانية.
- بدوي، السعيد محمد، يونس، فتحي، "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، الجزء الثالث، الطبعة الثانية.
- بدير، شعبان أحمد، والسقا، عبد الكريم أحمد، "مهارات الاتّصال في اللّغة العربية"، ط١، عمان، الآفاق المشرقة، ٢٠١٤م.
- بركاني، محمد رضا، "المحتوى الثّقافي في كتاب القراءة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ: دراسة تحليلية نقدية"، جامعة بانتة الجزائر، 2009.

- برهومة، عيسى، "قوانين حماية اللغة العربيّة في الأردن بين رمزيّة التشريع وإكراهات التطبيق"، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، العدد29 المجلد(2).
- بروال، مختار، "الكفاءة التّواصليّة في الإدارة التعليمية في ضوء آراء أساتذة التّعليم الثّانوي: مقاربة تحليلية في ضوء نظرية الاتّصال"، مجلة العلوم النّفسية والتّربويّة، عدد (1) سبتمبر 2015م، (109 – 138).
- البريدي، عبد الله، "التّخطيط اللّغوي ... تعريف نظري ونموذج تطبيقي"، المصدر: ورقة بحثية ألقيت في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسّسات المعنية باللّغة العربية، الرّياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، 7 – 9 مايو 2013م.
- بسندي، خالد عبد الكريم، عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش،عبد العزيز، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2005م.
- بسندي، خالد، "مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد(5) العدد(1) 2009م.
- بناني، أحمد، "الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها"، مجلة إشكالات في اللغة والأدب – مجلة محكمة، معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي لتامنغست– الجزائر، ع8، ديسمبر 2015م.
- بني ذياب، مصطفى عوض، "التّخطيط اللّغوي والتّعريب"، منشور بجامعة البلقاء التطبيقية – الأردن، العدد الثّاني والأربعون – رجب/ حزيران (يونية) 2010م.
- بيُّومِي، سعيد أحمد ، "لغة القانون في ضوء علم لغة النّصّ: دراسة في التّماسك النّصّي"، مكتبة الآداب، عليّ حسن – القاهرة، ط1: 1431هـ – 2010م.

- الجردي، نبيل عارف، "مدخل إلى علم الاتّصال"، دار القلم، الإمارات العربية – دبي، للنّشر والتّوزيع، ط4: 1985هـ.
- جرين، "التّفكير واللّغة"، تحقيق: عبد الرّحمن العبدان، دار عالم الكتب، الرّياض، ط١، ١٩٩٠م.
- جميس، طوليفسن، "السّياسة اللّغوية وتعليم اللّغة"، ترجمة: محمّد خطابي.
- الجميلى، خيري خليل، "الاتّصال ووسائله"، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- الجوهري، "الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة"، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط4: 1407هـ – 1987م
- الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، عدد4، 1974م.
- الحارثي، فهد، "الاتّصال اللّغوي في القرآن الكريم: دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات"، منتدى المعارف، بيروت، ط ١، ٢٠١٤م.
- حبتور، عبد العزيز صالح، الإدارة الاستراتيجية، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007م.
- الحديبي، علي عبد المحسن . وقاسم، محمد جابر. والحجوري، صالح عياد. وشيخ، أحمد محمد، "معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، الطبعة الأولى، 2017م.
- حركات، مصطفى، "الكتابة والقراءة وقضايا الخطّ العربيّ"، دار الأفاق، الجزائر.
- الحسبان، محمد، "سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، الكتاب الأول، ط1، 1417هـ/ 1996م.

- حسن بدوح، "المحاورة: مقاربة تداولية"، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ط1: 2012م.
- حسين، سلامة عبد العظيم، ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، الدار الصولتية للتربية، الرياض، ط1، 1426هـ.
- حسين، وليد ، "دلالة الاقتضاء عند الأصوليّين في ضوء نظرية التّضمين التّخاطبيّ عند جرايس"، الجامعة الأردنية، بحث منشور في موقع "مجلة الدراسات اللّغوية الأردنيّة" العدد (2) السّنة (1) (2010م) .
- الحلحولي، محمود، وعكاشة، عمر، "العربية الوظيفية: المهارات الأساسية"، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، 1418هـ/ 1997م،
- خضير، باسم، "التّداولية وتحليل الخطاب الرّؤى والتّمثلات"، الشّركة العربيّة المتّحدة، القاهرة، ط1: 2017م.
- الخطيب، محمد إبراهيم، "طرائق تعليم اللّغة العربية"، (د:ط)، (د:ن)، مكتبة التّوبة، (د:ت).
- خليل، إبراهيم، "في اللسانيات ونحو النص"، الأردن– عمان، دار المسيرة، ط1، 1427هـ/2007م،
- الخميس، عبد الرّحمن بن صالح، "فنّ الاستماع وطرق تدريسه واختباره".
- الخولي، محمّد علي، "أساليب تدريس اللّغة العربية"، ط1، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، 2000م.
- الدّيلمي، طه عليّ حسين ، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس "اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها"، ط1، رام الله دار الشروق، المنارة، 2005م.
- أبو دية، هناء خميس،" برنامج محسوب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربيّة لدى الطّالبات المعلّمات في الكليّة الجامعيّة للعلوم التّطبيقيّة"، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التّدريس تخصّص لغة عربيّة،

عام: 1430هـ – 2009م، الجامعة الإسلامية – غزّة، عمادة الدّراسات العليا – كلية التّربيّة.

- الرّازي، "مختار الصّحاح"، تحقيق: يوسف الشّيخ محمّد، المكتبة العصريّة – الدّار النّموذجية، بيروت – صيدا، ط5: 1420هـ – 1999م، مادة (ك ف أ).
- رايص، نور الدّين، "اللّسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التّواصل"، عالم الكتب الحديث، عمّان، ط1: 2014م.
- الرّبيعي، أكرم فرج عبد الحسين، "كفاية الاتّصال والاستعمال اللّغوي في تحرير الرّسالة الصّحفيّة: دراسة تقويميّة للمهارات الاتّصاليّة عند المحرّرين الصّحفيّين "جريدة المدى أنموذجًا"، وزارة الثّقافة – مركز الدّراسات والبحوث، العدد (24 – 25) 2014م.
- روبول، وآن ، موشلار، حاك ، "التّداوليّة اليوم (علم جديد في التّواصل)"، ترجمة سيف الدّين دغفوس، محمّد الشّيباني، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1: 2003م.
- زايد، فهد خليل: "المستوى الصّوتيّ الحروف والأدوات في اللّغة العربية"، ط١، دار الصّفوة للنّشر والتّوزيع، الأردن –عمان، ٢٠١١م.
- الزبون، فواز عبد الحق، "التخطيط اللغوي والتعريب والمصطلح ، السعودية– الرياض، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، 2014م
- الزبون، فواز عبد الحق، "دور التّخطيط اللّغوي في خدمة اللّغة العربية والنّهوض بها"، مجمع اللّغة العربية الأردني، الموسم الثقافي السابع والعشرون، 1430هـ/ 2009م، ص86.
- الزعبي، زياد، مصطلح الخطاب وتجلياته في الدراسات الحديثة. الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني– الأردن، 1435هـ –

2013م.

- الزّمخشري، أبو القاسم محمود، "أساس البلاغة"، تحقيق: محمّد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، ط1: 1419هـ – 1998م.
- السّبحي، عبد الحيّ أحمد ، و بنجر، فوزي صالح، "أسس المناهج المعاصرة"، جدّة، مكتبة دار جدّة، 1417هـ.
- سرحان، هيثم، "غياب التّخطيط واختلال السّياسات"، الكوفة: مجلة فصلية محكّمة، السّنة 2، العدد 3، صيف 2013م.
- سعادة، جودة، وإبراهيم، عبد الله محمّد، "المنهج التعليمي المعاصر"، الطبعة الأولى، الأردن– عمان، دار الفكر العربي، 2004م.
- السلوم، حمد بن إبراهيم، أحاديث عن التعليم، أداء وجودة، دار الوراق، الرياض، ط1، 2005م.
- ابن سيده: "المحكم والمحيط الأعظم"، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1: 1421هـ – 2000م.
- السيد أحمد، منال إبراهيم، "فاعلية استخدام الحروف المصورة في تعلم حروف العربية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 2017.
- السيد، أحمد، "الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة"، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م.
- سيد، أسامة، الجمل، عباس، "الاتصال التّربوي رؤية معاصرة"، دار العلم والإيمان، القاهرة، ط ١، ٢٠١٤م.
- السّيد، محمود أحمد، "تطوير مناهج القواعد النّحوية وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربيّ"، المنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس، 1987.

- الشايب، فوزي، "سوسير أبو اللسانيات، الخلفيات والأفكار"، الأردن- إربد، عالم الكتب الحديث، ط1، 2017م.
- شحاته، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2012م.
- شعيب، أبو بكر عبدالله علي، المهارات اللغوية: مفهومها-أهدافها-طرق تدريسها-تقويمها، ص٧٤.
- الشمراني، حسن بن محمّد، "العربية للعالم" (سلسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، إشراف د. ناصر بن عبد الله بن غالي، جامعة الملك سعود، الرياض، بدون طبعة، 1431هـ - 2010م، 2012، ط1.
- الشّهري، عبد الهادي بن ظافر، "استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغويّة تداوليّة"، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، ط1: 2004م.
- طاليس، أرسطو، الخطابة، الترجمة العربية القديمة، تحقيق: عبدالرحمن بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1979، ص 9.
- طحان، ريمون ، "اللّغة العربية وتحدّيات العصر"، المكتبة الجامعية، ع17/16، دار الكتاب اللّبناني، بيروت[د.ت].
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد، تدريس اللغة العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب.
- طعيمة، رشدي أحمد: "المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى"، مطابع جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية – مكة المكرمة.
- طعيمة، رشدي أحمد، "تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها"، منشورات المنظّمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،1989م.
- طعيمة، رشدي أحمد، "المهارات اللّغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، دار الفكر العربيّ – القاهرة، ط1: 2004م

- طعيمة، رشدي أحمد،" دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية"، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985م.
- طلحة، محمود ، "تداولية الخطاب السّردي: دراسة تحليليّة في وحي القلم للرّافعيّ، جدار للكتاب العالمي، ط1: 2012م.
- عبابنة، يحيى، الأسس الفلسفية لتحليل الخطاب، الموسم الثقافي الحادي والثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني– الأردن، 1435هـ – 2013م.
- عبد الباري، ماهر شعبان، "المهارات اللّغويّة من الاكتساب إلى التّعلّم"، ط١، السعودية، الدمام، مكتبة المتنبي، ١٤٣٥هـ.
- عبد الرّحمن، طه، "اللّسان والميزان أو التّكوثر العقليّ"، المركز الثّقافي العربيّ، الدّار البيضاء – المغرب، ط2: 2006م.
- عبد العظيم، محمّد البدري، "التّماسك النّصّي ودور المعاني النّحويّة في أحاديث العبادات في صحيح مسلم"، رسالة دكتوراه، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2008م.
- عبد الله، عبد الحميد، وعبد الله غالي، ناصر ""أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، السعودية، الرياض، دار الغالي، د. ت.
- عبد المقصود، عبد المقصود محمد، "دراسة البنية الصّرفية في ضوء اللّسانيات الوصفية"، الدّار العربية للموسوعات، ط١، ١٤٢٧هـ – ٢٠٠٦م.
- عبد الهادي، خير الدين، "العربية الوظيفية: المهارات الأساسية، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، 1418هـ/ 1997م.
- العبد، محمد،" النص والخطاب والاتصال" مصر– القاهرة، الأكاديمية الحديثة للكتاب، ط1، 1426هـ/2005م.
- العبد، محمد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م.

- عبده، داود، "نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا"، ط1، دار الكرمل، عمان، 1990م.
- عبده، داود، وحلو، سلوى، "العربية الوظيفية: التراكيب الأساسية"، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، 1418هـ/ 1997م.
- عصفور، جابر ، "آفاق العصر"، دار المدى للثّقافة والنّشر، دمشق، 1997م.
- عفيفي، عبد الفتاح، "علم الاجتماع اللّغوي"، ط1، القاهر – دار الفكر العربيّ، 1995م.
- العلي، عبد الستار، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008م.
- عليان، أحمد فؤاد، "المهارات اللّغوية: ماهيتها وطرائق تنميتها"، ط٢، الرياض، دار المسلم، ٢٠٠٠م.
- عمر، أحمد مختار: "معجم اللّغة العربية المعاصرة"، عالم الكتب، ط1: 1429هـ – 2008م.
- العمري، بسام مصطفى: "الخطاب العلميّ العربيّ في الجامعات"، (ع٢٧، ج٣، ٢٠٠٣م).
- أبو عمشة، خالد، "قضايا في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها"، أبحاث مختارة من مؤتمرات معهد ابن سينا في فرنسا، من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م .
- أبو عمشة، خالد، "تواصل سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، كنوز المعرفة، الأردن، ط1 ، 2016م/ 1436هـ.

- أبو عمشة، خالد، "تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللّغة الأخرى ودوره في تباين الدّلالة في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها"، بحث مقدّم في المؤتمر الدّولي للّغة العربية بدبي، ٠٨-١٤٣٥/٧/١١هـ، ع ٣.
- ابن عيسى، أزبيط: "نظرية كرايس والبلاغة العربيّة"، مجلة كلية الآداب، مكناس، عدد (13)، 1999م.
- غازلي، نعيمة: "أساليب تدريس قواعد اللغة العربية"، مجلة: الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ع: 15 :
- غريب، عبد الكريم، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، العدد (9- 10) ط3، منشورات عالم التربية، 2001م.
- الفارابي أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم، "معجم ديوان الأدب"، تحقيق: د. أحمد مختار عمر، مراجعة: د. إبراهيم أنيس، مؤسّسة دار الشّعب للصّحافة والطّباعة والنّشر، القاهرة، 1424هـ - 2003م.
- ابن فارس، أبو الحسن أحمد "معجم مقاييس اللّغة"، تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م.
- فاسولد، رالف، علم اللّغة الاجتماعي. ترجمة: إبراهيم بن صالح الفلاي، جامعة الملك سعود - الرّياض، 2000م.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، الجودة في التعليم، دار الشروق، الأردن، ط1، 2008م.
- فخر الدّين، عامر، "طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة".
- فرج، حسام أحمد، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، مصر- القاهرة، مكتبة الآداب، ط2، 2009م.
- فضل الله، محمد رجب، "عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها- تعليمها وتقويمها-" ، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1423هـ - 2002م

- الفقي، صبحي إبراهيم ، "علم اللّغة النّصّي بين النّظريّة والتّطبيق: دراسة تطبيقيّة على السّور المكيّة"، دار قباء، القاهرة، ط1: 2000م.
- الفهري، عبد القادر الفاسي، "السياسة اللّغوية في البلاد العربية"، ط1، الكتاب الجديد، بيروت، 2013م.
- الفوزان، عبد الرّحمن إبراهيم، "دروس الدّورات التّدريبية لمعلّمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها".
- الفوزان، عبد الرّحمن إبراهيم، وآخرون، "إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"المملكة العربية السعودية– الرياض، ط2، 1436هـ/2015م.
- الفوزان، عبد الرحمن وآخرون، "العربية بين يديك"، المملكة العربية السعودية– الرياض، العربية للجميع، ط2، 1435هـ/2013م
- فولفجانج، هاينه وديتر، فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح شبي العجمي، السعودية، الرياض، ط1،.
- الفيروزآبادي، "القاموس المحيط"، تحقيق: مكتب تحقيق التّراث في مؤسّسة الرّسالة، بإشراف: محمّد نعيم العرقسُوسي، مؤسّسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت – لبنان، ط8: 1426هـ – 2005م.
- الفيومي، أبو العباس أحمد بن محمد، "المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير"، المكتبة العلميّة – بيروت.
- القاسمي، علي، تخطيط السياسة اللغوية في الوطن العربي ومكانة المصطلح الموحد. مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب– الرباط، ع23، 1983م.
- قدور، أحمد محمد، "مبادئ اللسانيات العامة"، سوريا– حلب، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، ط1، 2006/، ص22.

- كالفي، لويس جان، "السياسة اللغوية"، ترجمة: محمد يحيا، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2009م.
- كنوز، صابر، "في التّخطيط والتّخطيط الموازي لتعليم لغة ثانية"، ورقة بحثية في كتاب المؤتمر الدولي "اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية" معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود السعودية، الرياض، 1435هـ.
- كوبر، روبرت، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، ترجمة: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سِرت، 2006م
- ماسيري، دكوري، وآخرون: "المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، جامعة المدينة العالمية أنموذجا، مجلة المجمع، ٢٠١٢م.
- مجدوبة، أحمد وآخرون، العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، عمان، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الثالثة، 2010م.
- مجلس أوروبا الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات، ترجمة :علا عادل عبد الجواد وآخرين، مراجعة: علا عادل عبد الجواد، الطبعة العربية، ط(دار إلياس العصرية، القاهرة، 2008م) وقد أعيد تنظيمها وتصنيفها وفقا للمهارات والمستويات
- المحجري، محمد عبد الله، "معايير المهارات اللّغوية للنّاطقين بغيرها للمتسويات A & B & C "، بحث منشور في كتاب: "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للّغات"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربيّة – الرياض، 1437م.
- محسن، عائشة إبراهيم موسى ، "مهارات الاتّصال في اللّغة العربية"، ط1، عمان، الآفاق المشرقة ناشرون، (2014م).

- مدرار، ليديا، "التخطيط اللغوي ودوره في تطوير البحث اللساني العربي الحديث:القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان أنموذجا"، مذكرة علمية مدونة في جامعة عبد الرحمن ميرة- بجاية، الجزائر، 2016م.
- مدكور، علي أحمد، "تدريس فنون اللّغة العربية"، (د:ط)، القاهرة، دار الفكر، ١٩٩٧م.
- مدكور، عليّ أحمد، "مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها"، الطبعة الأولى، الأردن- عمان، دار الفكر العربي، 1421هـ - 2001م، ص205.
- مدكور، علي أحمد، هريدي، إيمان أحمد، "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق"، ط 1، 2006م، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مرعي، توفيق أحمد ، ومحمّد محمود الحيلة، "المناهج التّربويّة الحديثة"، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، 2000م.
- المسدي، عبد السّلام، "الأسلوبية والأسلوب"، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1: 2014م.
- مسلم، حسن أحمد، "المناهج الدّراسيّة: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها"، الطّبعة الأولى، السعودية- الرّياض، دار الزّهراء،1429هـ - 2008م.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون، "المعجم الوسيط"، مجمّع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدّعوة، ج791/2.
- مقابلة، جمال، وبركات، محمود، "العربية الوظيفية" المستوى الخامس، منشورات جامعة آل البيت، الأردن، ط1، 1419هـ/ 1998م.
- المليجي، حسن خميس، "الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية"، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2 1415هـ/1995م.ص(ح).

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، "لسان العرب"، دار صادر – بيروت، ط3: 1414هـ.
- الموسى، نهاد، "الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية"، دار الشروق، عمان– الأردن،ط1، 2003م.
- النّاطور، فايز عبد الكريم ، "التّحفيز ومهارات تطوير الذّات"، دار أسامة للنّشر والتّوزيع – الأردن – عمان، ط1: 2011م.
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، "الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده وتحليله وتقويمه ، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1983م.
- نهر، هادي، "الكفايات التّواصلية والاتّصالية: دراسات في اللّغة والإعلام"، دار الفكر، عمّان، ط١، ٢٠٠٣م، ص٨٨.
- الهاشمي، عبد الرّحمن ، وعطية، محسن عليّ ، "تحليل مضمون المناهج التعليمية"، الطّبعة الأولى، الأردن– عمان، دار صفاء للنّشر والتّوزيع 1432هـ – 2011م.
- الهاشمي، عبد الرحمن، "تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية رؤية نظرية تطبيقية"، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، 2009،
- الهاشمي، مجد هاشم ، "الاتّصال التّربوي وتكنولوجيا التّعليم"، ط1، بدون تاريخ.
- هبال، نوري عبد الله، "دور اللّغة العربيّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى الدارسين "، بحث مقدّم في المؤتمر الدّولي الثّالث للّغة العربيّة – المحور السّادس – (الاستثمار في اللّغة العربيّة على مستوى التّعليم العام).
- همام، عبد الحفيظ محمود "المناهج الدّراسيّة بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل"، القاهرة، عالم الكتب.ط1: 2014م،

- هندي، صالح ذياب، وعليان، هشام عامر وآخرون، "تخطيط المنهج وتطويره"، ط1: 1409هـ – 1989م، دار الفكر للنّشر والتّوزيع.
- هوانة، وليد عبد اللّطيف، "المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة"، السّعودية، الرّياض، دار المريخ للنّشر بدون طبعة: 1408هـ – 1988م.
- الوكيل، حلمي أحمد ، المفتي، محمّد أمين، "أسس بناء المناهج وتنظيمها"، الطبعة: 1987م.
- ياكبسون، رومان، "قضايا الشّعريّة"، تحقيق: محمّد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدّار البيضاء، ط1: 1988م.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- –Dewey John. Democracy and Education. New York: The Macmillan Co., 1916. & Richmond,
- –Hyman, Ronald T. "Approaches in Curriculum", Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1973.
- –Kenndy, Chris, "language planning", language teaching, V15, (N4) , Oct, (1982),
- – Liddicoat, Antony J, "language policy and methodology", International journal of English studies, vol 4 (No1), ،(2004),
- Moderen foreige languages in The National Curriulum , –England and Wales , 1995
- –Nahir, Moshe. (1977). "The Five Aspects of Language Planning" Language Problems and Language Planning. .Vol. I., No. 2,
- W. Kenneth. The School Curriculum. London Methuen & –Co., 1971.

الملاحق

ملحق(1) سلاسل تعليم اللغة العربية التابعة للمنظمات والهيئات والمؤسسات موضع الدراسة

م	الدولة	المنهج	التأليف	جهة النشر	الطبعة
1	الأردن	العربية للناطقين بغيرها	مجدوبة، أحمد وآخرون،	الجامعة الأردنية، عمان، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،	الطبعة الثالثة، 2010م.
2		"العربية الوظيفية: المهارات الأساسية"	عبد الهادي، خير الدين	منشورات جامعة آل البيت، الأردن	1418هـ/ 1997م.
3		"العربية الوظيفية: المهارات الأساسية"	الحلحولي، محمود، وعكاشة، عمر	منشورات جامعة آل البيت، الأردن	1418هـ/ 1997م،
4		"العربية الوظيفية"	مقابلة، جمال، وبركات، محمود،	منشورات جامعة آل البيت، الأردن، ط1، 1419هـ/	المستوى الخامس

				1998م.	
5		"سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"،	الحسبان، محمد،	منشورات جامعة آل البيت، الأردن	الكتاب الأول، ط1، 1417هـ/ 1996م.
6		كتاب الأساس	بـدر، فوزية أحمد	مركز اللغات – جامعة الزرقاء الأهلية	
7	تونس	الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	بدوي، السعيد محمد. وآخرون	المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم	ج1 ط/3، 2006م ج2 ط/3، 2008م ج3 ط/2، 2008م
8		العربية المعاصرة	القفصي، زهية	معهد بورقيبة– تونس	الكتاب الأول والثاني والثالث
9		أحب العربية. منهج متكامل في تعليم العربية للصغار والناطقين باللغات الأخرى	صالح، محمود إسماعيل، وآخرون	مكتب التربية العربي لدول الخليج.	ط/1 1991م

10	السعودية	العربية للناشئين. منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية.	صالح، محمود إسماعيل، وآخرون	معهد اللغة العربية بجامعة الرياض المملكة العربية السعودية. وزارة المعارف المملكة العربية السعودية	ط/1 1983م
11		العربية بين يديك.	الفوزان، عبدالرحمن وآخرون	مشروع العربية للجميع المملكة السعودية	ط/3 2004م
12		تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الكتاب الأساسي.	الجربوع، عبدالله سليمان، وآخرون	معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى– المملكة السعودية	ط/3 2008م
		كنوز	إبراهيم، هداية وآخرون	السعودية	2015م
13	السودان	سلسلة جامعة أفريقيا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الكتاب الأساسي	علي، عز الدين وظيف وآخرون	معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية	
14	قطر	فنار		قطر	
15		الربى	المتوكل، سعيد	الجامعة الأمريكية	

				بالقاهرة	
17		سلسلة تعليم اللغة العربية		الأزهر	
18		"العربية للمبتدئين"	سيد، محمد، وقدري خيري	مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة، القاهرة،	2001م
19		"التعبير الوظيفي"	عبد الغفار، محمود أحمد	مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة	2001م
20	مصر	الحياة اليومية بالعامية المصرية: موضوعات للحوار والاستماع	محمد، سيد محمد	مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة،	2005م.
21		الثقافة العربية: قراءات خاصة وتدريبات لغوية للمستوى المتقدم، ،	التطاوي، عبد الله وعرفة حلمي عباس	مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة،	2001م.
22		من محاضرات النخبة.		مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة	2003م
23		العربية المعاصرة: نصوص	التطاوي، عبد الله وعرفة حلمي عباس	مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة	2001م

		صحفية			
24		العربية المعاصرة: نصوص صحفية	دراج، أحمد	مركز اللغة العربية، جامعة القاهرة	2001م.

ملحق(2) كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجهود فردية موضع الدراسة

م	الدولة	المنهج	التأليف	جهة النشر	الطبعة
1	السعودية	القواعد العربية الميسرة"،	إسماعيل، محمود صالح، والسيد، إبراهيم، والشيخ ، محمد الرفاعي،	جامعة الملك سعود، الرياض	ط2 1990م/1411هـ الكتاب الأول والثاني والثالث.
2	الأردن	"تواصل سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	أبو عمشة، خالد،	كنوز المعرفة، الأردن	ط1 ، 2016م/ 1436هـ.

الملخص باللغة العربية

و اقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي

دراسة وصفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي

تناولت الدراسة مفهوم التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي وتعليمية اللغة وفق تصور العلماء المنظرين في هذا المجال، كما عملت نظريا وتطبيقيا على استقراء كتب تعليم اللغة للناطقين بغيرها وسلاسلها التعليمية المنتشرة في الوطن العربي ثم تحليلها بالإفادة من النظريات والمنهجيات والأصول في هذا الباب.

وجاء **القسم الأول (الدراسة النظرية)** في بابين: قام الباب الأول على: "**تخطيط المحتوى والنظام التواصلي**"، أما الباب الثاني فكان بعنوان"**الجهود المبذولة في التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي**" "جهود المنظمات والهيئات والمؤسسات"، و"جهود الأفراد".

في حين جاء **القسم الثاني(الدراسة التطبيقية)** في بابين، تناول الباب الأول: "**وصف التخطيط اللغوي في سلاسل تعليم اللغة العربية وتحليلها**"، أما الباب الثاني فكان بعنوان ."**معايير التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي**" "معايير المحتوى والنظام التواصلي"، و"معايير التقويم والمراجعة والتطوير في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

Abstract

The Current Situation of Language Planning in Educational Discourse: A Descriptive Study of Arabic Language Teaching Books for Speakers of Other Languages in the Arab World

The current study investigated the concept of language planning in the educational discourse and language teaching according to the views of the field's theoreticians. It also examined theoretically and empirically Arabic language teaching books for speakers of other languages and its educational series spread around the Arab world, then analyzed them according to the field's approaches, theories and principles.

The first part, which is a theoretical study, is divided into two chapters. The first chapter deals with content planning and the communicative system. The second chapter deals with the exerted efforts in language planning in educational discourse. This chapter comprises two sections: the efforts of authorities and institutions, and the individual efforts.

The second part, which is an empirical study, includes two chapters. The first chapter provides a description and analysis of language planning in Arabic language teaching book series. The second chapter describes language planning criteria for educational discourse. It comprises two sections, namely, a section concerning content criteria and the communication system, and a section concerning criteria for evaluation, revision and development in relation to Arabic language teaching books for speakers of other languages.