HNSJ Humanities & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة (التصنيف: NSP)
معامل التأثير للعام 2022 = 4.91

عنوان البحث

أسس ومعايير بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

علا خالوصي[1]

[1] باحثة أكاديمية في تعليم اللغة العربية، تركيا.
بريد الكتروني: Ola.kalosi@gmail.com

HNSJ, 2024, 5(6); https://doi.org/10.53796/hnsj56/11

تاريخ النشر: 2024/06/01م تاريخ القبول: 2024/05/18م

المستخلص

إن تعليم اللغات الثانية من أهمّ مجالات الأبحاث التعليمية، ومازالت نظريات اكتساب اللغة في تطور دائم، وتجري الدراسات حول أفضل الطرق للوصول بالمتعلم للكفاية اللغوية، ويسعى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى مواكبة التطورات في هذا المجال، ولذا يقوم خبراء تعليم اللغة العربية بإعداد مناهج حديثة، تحاول مراعاة الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية واللغوية التي يجب بناء المناهج على أساسها. ويهدف البحث إلى توصيف أسس إعداد الكتب التعليمية، وشرح مبادئها، والتعريف بما ينبغي الالتزام به من معايير، تحقّق جودة المنهج، وتساهم في تحقيق أهدافه التعليمية، في ضوء خصائص اللغة العربية، وما تتميز به عن غيرها من اللغات، وخلُص البحث إلى تعداد أسس ومعايير كتاب تعليم اللغة العربية الجيد، وأوصى بإجراء تقويم لكتب تعليم اللغة العربية، ومدى مراعاتها لهذه الأسس والمعايير.

الكلمات المفتاحية: منهج، تعليم الناطقين بلغات أخرى، مهارات اللغة، المحتوى، التقويم

RESEARCH TITLE

Foundations and Standards for Developing an Arabic Language Curriculum for Speakers of Other Languages

Ola Khalousi[1]

[1] Academic Researcher in Arabic Language Education
Email: Ola.kalosi@gmail.com

HNSJ, 2024, 5(6); https://doi.org/10.53796/hnsj56/11

Published at 01/06/2024 **Accepted at 18/05/2024**

Abstract

Second Languages Teaching is one of the most important fields of Educational Research. Theories of language acquisition are continually evolving, and studies are being conducted on the best methods to achieve linguistic competence in learners. Teaching Arabic language to speakers of other languages aims to keep pace with developments in this field. Therefore, experts in Arabic language teaching are developing modern curricula that strive to consider the educational, psychological, social, and linguistic foundations upon which these curricula should be based.

This research aims to describe the foundations of preparing educational textbooks, explain their principles, and define the standards that should be adhered to in order to achieve curriculum quality and contribute to its educational objectives. This is done considering the characteristics of the Arabic language and its distinctions from other languages. The research concludes by enumerating the foundations and standards of a good Arabic language textbook and recommends conducting evaluations of Arabic language textbooks to determine the extent to which they adhere to these foundations and standards.

Key Words: Curriculum, Teaching Speakers of Other Languages, Language Skills, Content, Evaluation

المقدمة

لقد بدأ تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع بداية انتشار الدين الإسلامي، بسبب ارتباط اللغة العربية بالإسلام ارتباطاً حيوياً، وقد كانت العملية التعليمية في تلك العصور الزاهرة ناجحة تماماً، نظراً للدوافع القوية والنظرة الإيجابية للغة العربية وأهلها.

أما في عصرنا الحاضر فقد أصبح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحد فروع علم اللغة التطبيقي، المعروف باللسانيات، ويندرج ضمن تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية، ويشمل هذا المجال نظرياتٍ متعددة حول اكتساب اللغة، واتجاهاتٍ ومدارسَ لغوية ونفسية مختلفة.

ويشهد مجال تعليم اللغات الثانية تطوراً مستمراً، ولا يخفى على أحدٍ أهمية الجهود التي بُذلتْ في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، فقد كثُرتْ المعاهد والمؤسسات التي تعمل في هذا الميدان، سواءً في تأليف الكتب التعليمية، أو تطوير الأساليب، أو إعداد وتدريب المعلمين، إلا أن معظم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مازالت تحتاج إلى المزيد من البحث والعمل والتطوير، حتى تواكب التطورات المتسارعة، سواءً في مجال التعليم أو التقنيات والمعلومات.

وفي محاولة لإلقاء الضوء على بعض جهود خبراء التعليم، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولتوصيف واقع التعليم في عصرنا الحاضر، ومعرفة مدى مواكبته لآخر المستجدات في دراسات تعليم اللغات الثانية، فإن من المهم التعرّف على ما توصّل إليه العلم في كيفية بناء المنهج الحديث، وأهمّ الأسس والمعايير التي على المؤلف مراعاتها.

ولذا حاول هذا البحث في المبحث الأول منه إعطاء نُبذةٍ مختصرة عن الأسس التربوية، والنفسية، والاجتماعية لبناء المنهج، ثم حاول شرح الأسس اللغوية في المبحث الثاني، فتكلّم عن المعايير اللغوية التي يجب توافرها في المنهج الحديث، ويهدف لتوضيح أهمية الالتزام بها حتى يصل المنهج لتحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها.

المبحث الأول: أسس بناء المنهج

لبناء منهج جيد لتعليم اللغة العربية لابد من الالتزام بالأسس العلمية التي توصّل إليها العلم الحديث في مجال تأليف المناهج، حتى يقوم البناء على أساسات صحيحة، ويصل لتحقيق أهدافه بطرق وأساليب تناسب البيئة التعليمية بكل مكوناتها، وتتنوع هذه الأسس، ومنها الأسس التربوية، والنفسية، والاجتماعية، واللغوية.

أولاً: الأسس التربوية

إن عملية بناء المنهج التربوي تشبه بناء نظام متكامل مكوّن من عدة عناصر ومكونات، ترتبط هذه العناصر مع بعضها بعلاقات تكاملية، فتتأثر وتؤثر ببعضها، أهمها: الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم، ولتطوير تعليم اللغة العربية يجب إعادة النظر في عناصر المنهج هذه، وفي مقدمتها تحديد الأهداف التي يجب أن تكون نابعة من طبيعة اللغة العربية ورسالتها، بالإضافة إلى مراعاتها لحاجات المتعلمين، وبيئة التعليم، وطبيعة الدخل اللغوي.

أ- الأهداف التربوية

يعدّ تحديد الأهداف الخطوة الحاسمة في بناء المنهج وفي كل من عمليتي التدريس والتقويم أيضاً، وتأتي في مقدمة مكونات المنهج، وعلى أساسها يتم اختيار باقي المكونات من المحتوى وطريقة التدريس والأنشطة والتقويم، فيختلف المحتوى التعليمي تبعاً للأهداف، وكلما زادت الأهداف تحديداً ودقة أصبح المحتوى أكثر دقةً وموضوعية.

وللأهداف مستويات مختلفة منها عامة وخاصة، فالأهداف العامة والتي تُعرف بالغايات تشير إلى بيان التغيير العام الذي يسعى المنهج التعليمي لإحداثه في المتعلمين على المدى البعيد، وقد وضح ريتشاردز (2012) أهمية الغايات وأهدافها فيما يلي:

1- تقديم تعريف واضح لأغراض المنهج.
2- تقديم إرشادات للمعلمين والمتعلمين ومؤلّفي المنهج.
3- المساعدة في تحديد ما يجب أن يركّز عليه التدريس.
4- وصف التغييرات المهمة القابلة للتحقيق في التعلّم.

أما الأهداف الخاصة فهي التي تختص بموضوع محدد، فتكون أقل عمومية وأقصر مدى، وهي عدة أنواع منها الأهداف الإجرائية والسلوكية والاتصالية، كما يوجد أهداف خاصة بالمستويات التعليمية، والتي يمكن تخصيصها حسب المهارات اللغوية الأربع، بحيث يُحدَّد في كل هدف ما المهارة اللغوية المستهدفة، مع ربطه بالمستوى التعليمي بدقة. (طعيمة و الناقة ، 2006)

ووصفُ الأهداف الخاصة يفيد في تسهيل عملية تخطيط المنهج وإعداد المواد التعليمية، كما يقدّم نواتج تعليم يمكن قياسها وتقييمها، سواءً عند المتعلمين أو لتقييم العملية التعليمية بشكل عام، وهي أيضاً معيارية، يتم العمل بها بعيداً عن الآراء الشخصية والتفسيرات الذاتية. (ريتشاردز، 2012)

أما الأهداف المرتبطة بالقدرة التواصلية في المناهج الحديثة فتُحدَّد بناءً على الكفاءة التواصلية التي ينبغي تحقيقها، حيث ينصب الاهتمام على المهارة في استعمال اللغة، وليس على المعرفة بنظامها، فيأتي الشكل تابعاً للمعنى، بالإضافة إلى التركيز على تطوير القدرة الثقافية والاجتماعية، وتنمية القدرة على المشاركة في حوار مع الناطقين باللغة، والذي يُعدّ من الأهداف المهمة في المنهج الحديث. (بيرام، 2018)

وللأهداف أنواع وتصنيفات متعددة، ويوجد محاولات عديدة لتصنيفها على أسس مختلفة، وقد ذكر الدكتور طعيمة (1986) تصنيف الأهداف التربوية حسب نواتج التعلّم، وهو التصنيف الذي وضعه بنيامين بلوم مع عدد من خبراء التقويم، وهو أكثر التصنيفات شيوعاً، حيث صُنفت الأهداف إلى ثلاث مجالات رئيسية هي: المجال المعرفي أو الإدراكي، والمجال الانفعالي أو الوجداني، والمجال النفس حركي أو المهاري، وكل مجال له مستويات تتدرج من البسيط إلى المركب.

وتصنيف الأهداف إلى المجالات المذكورة لا يعني تحقيق أهداف كل مجالٍ على حده، بل يجب تصميم الموقف التعليمي بحيث يوازن بين أهداف المجالات الثلاثة قدر الإمكان، فالمجالات كلها متداخلة ولا يمكن الفصل بينها. (الوكيل و المفتي، 2004)

ب- اختيار المحتوى وتنظيمه

بعد الانتهاء من صياغة الأهداف تبدأ مرحلة أخرى تُعتبر الأداة الرئيسية لتحقيق هذه الأهداف، وهي اختيار محتويات المنهج وتنظيمها، وبقدر ما لاختيار أهداف المنهج من أهمية فإن لاختيار المحتوى الأهميةَ ذاتَها.

تكون البداية من اختيار المواضيع الرئيسية التي تمثّل المادة المقرّرة، ثم تحديد الأفكار الرئيسية التي يجب أن يشتمل عليها كل موضوع، وبعد ذلك تبدأ مرحلة اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسية والتي تعالجها معالجة تفصيلية، مع اختيار الكم المناسب لكل فكرة، ولاختيار المحتوى يمكن الاعتماد على جملة من المعايير، يذكر الوكيل (2004) منها:

1- ارتباطه بأهداف المنهج: يعتبر المحتوى صادقاً عندما يكون وثيق الصلة بالأهداف، بحيث تكون الموضوعات وما تشتمل عليه من معارف ومفاهيم وأفكار تساهم في تحقيق هذه الأهداف بفعالية.
2- الصدق: بأن يكون كل ما يحتويه صحيحاً صادقاً من الناحية العلمية، ومتماشياً مع الأفكار الحديثة التي ثبتتْ صحّتها، وقابلاً للتطبيق على مجالات ومواقف متنوعة.
3- ارتباطه بالواقع الثقافي للمتعلم: بأن تكون المعارف المختارة في المحتوى متماشيةً مع واقع حياة المتعلم، وتساعده على فهم الظواهر الحياتية من حوله، وتقدّم له معلومات وخبرات عن النظم المختلفة في المجتمع.
4- اهتمامات التلاميذ: ينبغي أن يكون المحتوى المختار ذا أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ، ويراعي ميول المتعلمين وحاجاتهم، كما ينبغي أن يعطيهم الفرصة للتعامل مع المشكلات والمواقف التي تهمّهم، حتى يُولِّد عندهم الدافعية للإقبال على دراسة المحتوى.
5- قابلية المحتوى للتعلّم: يشترط في المنهج أن يكون مناسباً لقدرات التلاميذ ومستوى نضجهم وخبراتهم السابقة، ومراعياً للفروق الفردية بينهم، حتى يتفاعل معه جميع المتعلمين، ولا يشعروا بالملل في تحصيل محتواه التعليمي.

أما عند اختيار المحتوى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيجب مراعاة بعض المعايير، منها ما ذكره طعيمة (1986) بأن يكون في المحتوى ما يساعد المتعلم على تخطِّي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مع مراعاة التدرج والرفق في عملية التصحيح اللغوي حتى يعتاد المتعلم على تراكيب اللغة العربية وأبنيتها، وأن يساعد الطالب على أن يبدع في اللغة، وليس أن ينتجها فقط كاستجابة آلية، وأن يُعرّف الطالب بخصائص العربية، ويساعده على إدراك مواطن الجمال في أساليبها، وتنمية الإحساس بالاعتزاز بتعلّم العربية عنده.

ثم لابد من تنظيم المحتوى، وهي عملية وضع المعارف والخبرات والأنشطة التي تم اختيارها في صورة منظمة، تحقق الترابط والتكامل بينها، وتوزيع هذا المحتوى على المستويات التعليمية المختلفة، وفق فترات زمنية محددة ومتتابعة، وذلك وفق المبادئ التنظيمية الرئيسية، وقد ذكر طعيمة والناقة (2006) أهمها، كما يلي:

1- التتابع: بأن تُمهِّد كل خبرة للخبرة التي تليها، فتُبنى الخبرات بشكل مترابط متتابع، وذلك وفق منطق تنظيمي يعتمد على ما يلي:
- الانتقال من المعلوم إلى المجهول: ويرتبط هذا المبدأ بتوظيف الخبرات السابقة للمتعلمين، فيتم الانطلاق منها في بناء الخبرات والمعارف الجديدة.
- الانتقال من المحسوس إلى المجرد: تماشياً مع مستوى النمو العقلي الذي يكون عليه المتعلمون.
- الانتقال من البسيط إلى المعقد: فيكون الانتقال من المعارف البسيطة السهلة الفهم، إلى المعارف الأكثر تعقيداً.

2- التكامل: بأن تترابط خبرات المحتوى وعناصر المنهج مع بعضها البعض، وذلك بتكامل المواضيع في مهارات اللغة وعناصرها، فتُنمّي كل مهارة المهارات الأخرى وتدعمها.
3- الاستمرار: بأن تبدأ المعارف والخبرات في المستوى الأول عامة وسطحيّة، ثم تأخذ في التعمّق والاتساع كلما تقدم المتعلم إلى مستويات أعلى، وذلك لتحقيق تراكمية التعلّم واستمراره.

ت- طريقة التدريس واستراتيجيات التعليم

بعد اختيار الأهداف التي يسعى المنهج لتحقيقها، واختيار المادة التعليمية المناسبة لذلك، يجب اختيار أسلوب التدريس والأنشطة التعليمية التي يتم تحقيق الأهداف بواسطتها، ويكون اختيارها في ضوء المهارات اللغوية التي يحتاجها

المتعلمون، وهو ما يُقصد بطريقة التدريس، ويمكن اختيارها بناءً على آخر التطورات في نظريات تعلّم اللغة الثانية وتدريس مهارات اللغة، ويجب اختيار الطريقة بحذر، لأن مسألة اكتساب اللغة الثانية مازالت تدور حولها الكثير من الدراسات التي لم تحسم بعد، فلا يمكن اختيار طريقة معينة إلا إذا كانت أهداف المنهج تتوافق تماماً مع أهداف هذه الطريقة، والتي تُقدّم المستوى اللغوي المطلوب في بيئة تعليمية مشابهة. (رتشاردز و روجرز، 1990)

وطريقة التدريس هي مجموعة أساليب يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة، فهي تشتمل على مبادئ وقواعد وإجراءات يمكن لكل معلم لغة أن يستخدمها، مهما اختلفت اللغات أو تباينت ظروف المجتمعات، ولكن لا توجد طريقة مُثلى من طرائق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات ولكل المتعلمين، فالطريقة المناسبة هي التي تساعد في تحقيق الهدف المطلوب في الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية. (طعيمة، 1985)

وقد مر ميدان تعليم اللغات الثانية بالكثير من التجارب في طرائق التدريس، وكل طريقة تستند إلى نظرية تربوية أو نفسية، وتأتي نتيجة لحاجة ظرفية معينة، ورداً على تحدّيات التعليم خلال المرحلة الزمنية التي شاعت فيها.

وقد أخذت برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجميع الطرائق التقليدية القديمة منها والمعاصرة، فطَبَّقت طريقة القواعد والترجمة بوصفها أقدم طرائق التدريس المعروفة، كما تبنّت الطريقة السمعية الشفوية، فوُضعت على أساسها الخطط والمناهج، وأُلِّفت فيها الكتب، وسادت فترة من الزمن.

وقد تعرّضت تصوّرات الطريقة السمعية الشفوية عن اللغة وتعلّمها وتعليمها للنقد، مما أدى لظهور المقاربة التواصلية في تعليم اللغة، وهي مقاربة تسعى إلى تحليل حاجات المتعلمين واستخداماتهم المحتملة للغة، وتعمل على تعريضهم لنصوص أصلية من اللغة الهدف، وتدريبهم على القيام بمهام وأنشطة تعليمية لها صلة واضحة باحتياجات الحياة الواقعية، وأصبحت مظلّة لعدد من مبادئ وطرق التدريس.

ويرى سينجلتون (2019) أن المقاربة التواصلية جمعت بين مميزات طريقة النحو والترجمة مثل المدخلات الغنية والربط بين صيغ اللغة الهدف واللغة الأم، وبين مميزات الطريقة السمعية الشفوية مثل التدريس باللغة الهدف، والدعم البصري، وتوفير مدخلات شفوية سمعية كثيرة، بالإضافة إلى مميزات اختصّت بها المقاربة التواصلية، إلا أن ما تطمح إليه هذه المقاربة قد لا يمكن تحقيقه بسهولة داخل قاعات الدرس.

ولكن بعض العلماء يعتبرون أن مفهوم الطريقة قد عفا عليه الزمن، وتم استبدال مفهوم الطريقة بمجموعة من الخيارات للمحتوى، واستراتيجيات التدريس، ومجموعة من المبادئ العامة في التعليم. (بيرام، 2018)

فمع تطور الأفكار حول المعلّم والمتعلّم وكيفية تعليم اللغة وتعلّمها ظهرت الكثير من المبادئ التي تصبّ في مركزية المتعلم، وترى أنه يجب السماح للمعلم بتقديم المحتوى باستخدام استراتيجيات ومبادئ تناسب السياق التعليمي الذي ترد فيه، وتزوّد الطلاب بمهارات حديثة تساعدهم على الفهم والتحصيل العلمي لتطوير كفاءتهم اللغوية، وتشجّعهم على اكتساب مهارات التفكير العليا وأدوات حل المشكلات. (الرهبان، 2009)

ث- التقويم

عند تخطيط المنهج يجب التركيز على أهمية التقويم، فهو الأداة الرئيسية للتأكّد من تحقّق أهداف التعلّم، وقياس مقدار التغيّر في سلوك المتعلمين.

وقد يشمل التقويم كل عناصر العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وخطط وكتب وأنشطة واختبارات وأجهزة، وغيرها، كما يمكن أن يكون موجّهاً نحو عنصر محدّد منها، ولكن أهمّها تقويم المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية. (العصيلي، 2002)

وتبرز أهمية التقويم في تصنيف المتعلمين وتحديد مستوياتهم اللغوية، وتوجيههم إلى المستوى المناسب حسب خبراتهم السابقة وحاجاتهم، كما يساعد في تقديم المعلومات والبيانات عن تقدّم العملية التعليمية، وأيضاً في قياس التحصيل الدراسي وتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين. (طعيمة ، 1986)

وللتقويم السليم مبادئ عامة، يجب أخذها بعين الاعتبار في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، منها ما ذكره أبو عمشة (2019) كما يلي:

1- العملية: بأن يكون ضمن الموارد المتاحة والوقت المحدد وأن يكون الاختبار سهلاً في التنفيذ وفي استخراج النتائج كذلك.
2- الموثوقية: وتعني تساوي ظروف الاختبار وأوضاعه وإجراءاته عند جميع آخذي الاختبار.
3- الصلاحية: بأن يقيس الاختبار ما وضع لأجله، فيمكن قياس صلاحية المحتوى وصلاحية ظاهر الاختبار وصلاحية بنيته.
4- الأصالة: بأن يكون الاختبار متوافقاً مع المهام الحقيقية للغة الهدف، وأن تحاكي عناصره عناصر اللغة الطبيعية قدر الإمكان.
5- الاستمرارية: بحيث تستمر عملية التقويم قبل التعليم وأثناءه وبعده.
6- الاقتصادية: بأن يساعد الاختبار على اقتصاد الوقت والجهد والمال.
7- الإنسانية: فيراعي إنسانية جميع الأطراف ولا يبدو عقاباً أو انتقاماً، بل أسلوباً للتصحيح والتطوير.
8- الشمولية: بأن يغطي جميع جوانب العملية التعليمية، الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، والإدارة، والمعلمين، والمتعلمين.

ومن أهم أهداف التقويم تقديم التغذية الراجعة، التي تعدّ عملية مهمّة وأساسية في تعليم اللغة الثانية، ويقصد بها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته، بشكل منتظم ومستمر، لمساعدته في تعديل الاستجابات أو تثبيتها، ويجب أن توجد في كل الأنشطة التعليمية ومبادئها ومصادرها المتعددة (مرعي و الحيلة، 2000)

ثانيا: الأسس النفسية

يعد الجانب النفسي جانباً مهماً في العملية التعليمية، وينبغي الاهتمام بالأساس النفسي للمنهج، فالحقائق النفسية التي تصف نمو المتعلم يجب أن توجّه المادة التعليمية في المنهج، كما أن المبادئ المتصلة بنظريات التعلّم مثل أهمية الميول والدافعية يجب أن تلعب دوراً كبيراً في إعداد وتنظيم مواد التعليم، وفي تعزيز الدور الإيجابي للمتعلم.

أ- **النمو اللغوي والاستعداد لتعلّم اللغة**

يرى كثير من المتخصّصين في تعليم اللغات أن هناك علاقة وثيقة بين أنماط نمو الإنسان وبين القدرة على تعلم لغة أجنبية أو ثانية، ويهتمّ علماء النفس والتربية بدراسة كيفية نمو المهارة اللغوية كجانب مهم من جوانب التعلّم، لذلك عند وضع مواد التعليم يجب مراعاة أن تتطابق مع مراحل السلوك اللغوي للإنسان، كما ينبغي الاهتمام بتحديد المهارات اللغوية، ومستواها المطلوب، وكيفية تنميتها. (الناقة و طعيمة، 1983)

وقد صُممت اختبارات خاصة لتقييم الاستعداد اللغوي، تفيد في التنبؤ بهذه القدرة، عن طريق قياس عدد من القدرات العقلية والمعرفية. (بيرام، 2018)

ولكن اختلاف المتعلمين في سرعة تطوير مهاراتهم، وكمية التدريب الذي يحتاجونه للتقدّم تجعل من الصعب تحديد مستويات عامة للمهارات، ولذا ينبغي تقديم هذه المهارات بشكل واعٍ ومتفهّم، وبناءً على معرفة حقيقة بأفضل السبل لتعليم اللغة للناطقين بغيرها. (الناقة و طعيمة، 1983)

ويعتقد كثير من علماء النفس أن جهود المتعلم في المراحل الأساسية من تعلّم اللغة يجب أن تقدّم له إحساساً بالنجاح، وتعزّز عنده الرغبة في الاستمرار في تعلم اللغة، لذا يجب في المراحل الأولى الاهتمام بتقديم المواد بطريقة سهلة ومشوقة، ومثيرة للاهتمام، ومناسبة لمستوى المتعلمين. (الناقة و طعيمة، 1983)

ب- الدافعية وطرق تحفيزها

للدافعية أهمية كبيرة في نجاح المتعلم أو فشله في تعلم اللغة الهدف، وقد يكون الدافع الأول لتعلم اللغة هو الرغبة في استعمالها والتواصل بها، وذكر كوك (2019، صفحة 127) تعريف روبرت جاردنير لدافعية تعلّم اللغة الثانية بأنها "مدى عمل الفرد وسعيه لتعلّم اللغة، بسبب رغبته بالقيام بذلك، وللرضا الذي يشعر به في هذا العمل".

وللدافعية عدة أنواع، منها الدافعية الاندماجية التكاملية والدافعية النفعية، وتتميز الدافعية الاندماجية بالاتجاه الإيجابي نحو أصحاب اللغة الهدف، وأسلوب حياتهم، وبالرغبة في الاندماج مع مجتمعهم، أما الدافعية النفعيّة فتأتي من الرغبة في الحصول على شيءٍ عملي وملموس من دراسة اللغة، مثل تحقيق متطلّب دراسي، أو للتقدم في وظيفة، أو غيرها من الأهداف العملية، وليس شرطاً أن تكون كل دافعية منفصلة عن الأخرى، بل يمكن أن يتواجدا معاً في نفس الموقف التعليمي. (كوك و سينجلتون، 2019)

والدافعية إما أن تكون ذاتية أو خارجية، وترتبط الدافعية الذاتية باستقلالية المتعلم وتقديره لذاته، أما الدافعية الخارجية فهي المستمدة من نظام خارجي، مبني على مبدأ العقاب والثواب مثل نظام وضع العلامات لتشجيع المتعلمين. (ديفيس و الدر، 2016)

وتتغير الدافعية تبعًا للظروف، لذلك لابد من تحفيزها، ويمكن ذلك بعدة طرق، منها تقديم موضوع أو تمرين معين، أو أغنية معينة تثير اهتمام الطلاب داخل الفصل الدراسي، كما أن بإمكان المعلم تعريف المتعلمين بالأهداف قصيرة المدى، لملاحظة تطورهم وانجازاتهم، واستخدام أنشطة تعليمية تتضمّن بعض التحديات، أو التي تتيح لهم استعمال اللغة الثانية خارج الفصل الدراسي في الحياة الواقعية بما يعرف بالتعلم القائم على المشاريع. (كوك و سينجلتون، 2019)

ت- الاتجاهات والمواقف

ترتبط الدافعية ارتباطاً وثيقاً بالاتجاهات، وهي تعني قبول وتبني ثقافات وسلوكيات أصحاب اللغة الهدف، وهو ما يعزّز أهمية الوعي الثقافي لدى المتعلم، ومدى الاستعداد للتكيف والتواصل الاجتماعي والتبادل الثقافي. (كوك و سينجلتون، 2019)

وقد ذكر باحثون أن النجاح في اكتساب اللغة يعتمد على جودة اتصال المتعلم باللغة الهدف وثقافتها، وهو ما يعتمد على حجم المسافة النفسية والاجتماعية بينه وبينها، ومن أهم العناصر التي تؤثر في تحديد اتجاهات المتعلم هو مجموعة الاعتقادات والتصورات التي يحملها تجاه هذه اللغة وثقافتها. (كوك و سينجلتون، 2019)

وقد صنّف طعيمة (1986) اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية حسب موضوعاتها إلى ما يلي:

1- اتجاه المتعلم نحو نفسه ومدى ثقته في إمكاناته وقدرته على تعلم اللغة.
2- اتجاه المتعلم نحو تعلّم لغة ثانية، وقبوله التعرف على ما تختص به المجتمعات الأخرى من لغات وثقافات.
3- اتجاه المتعلم نحو اللغة العربية، بأن يكون لديه اتجاه إيجابي نحو اللغة العربية حتى يستطيع تعلمها بسهولة، مثل اتجاه المسلمين الناطقين بلغات أخرى نحوها، بسبب موقعها في الدين الإسلامي.
4- اتجاه المتعلم نحو الثقافة العربية، وقيم المجتمعات العربية، وعاداتهم وتاريخهم وأسلوب حياتهم، فكلما كان اتجاه المتعلم ايجابياً أكثر أصبحت فرصته في التعلم أسرع وأفضل.
5- اتجاه المتعلم نحو المعلم، فلشخصية المعلم تأثير كبير في سير عملية التعليم.
6- اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها، وهو ما ينعكس على طريقة تدريسه واختياره للأنشطة والوسائل التعليمية، ومراعاته احتياجات المتعلمين ومشاكلهم.

ث- الفروقات الفردية

كشفت أبحاث النمو أن تقارب أعمار الدارسين لا يعني تشابههم في القدرات، وأنه لابد من وجود فروق فردية بين المتعلمين صغاراً كانوا أم كباراً.

ويختلف المتعلمون فيما بينهم من حيث استعدادهم وقدراتهم واستجاباتهم، لذلك يختلفون في الاحتياجات وأساليب التعلّم وسرعته، وينبغي أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار عند تصميم المنهج، والاهتمام بتنويع مستويات الأهداف التربوية ومجالاتها، والتأكّد من مناسبة المحتوى لخصائص المتعلمين والتدرّج في بنائه، وتنويع طرق التدريس وأساليب التقويم. (مرعي و الحيلة، 2000)

كما يجب مراعاة الفروق الفردية عند اختيار الوسائل التعليمية والأنشطة، لإتاحة الفرصة لكل طالب لكي يتعلّم وفقاً لقدراته واستعداداته، بحيث تكون الأنشطة متماشية مع ميول المتعلمين واتجاهاتهم، وتتيح لهم المشاركة، واختيار ما يناسبهم حسب قدرات كل منهم. (الوكيل و المفتي، 2004)

ثالثا: الأسس الاجتماعية

تُسهم اللغة في صياغة المجتمع، كما يسهم المجتمع بدوره في صياغتها وتطويرها، فاللغة منهج التفكير والاتصال والتعبير، وثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، لذا لابد من العناية بالمحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة.

أ- الثقافة

تحتلّ الثقافة مكانة مهمة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، وتعتبر مكوّنًا أساسيًا من مكونات محتوى المواد التعليمية، لذلك لابد أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجًا كاملاً في جميع جوانب العملية التعليمية.

ويتّسع المفهوم العام للثقافة ليشمل مختلف أنواع التفاعل بين الإنسان وبيئته، وقد عرّفها تيلور كما ينقل طعيمة (1986) بأنها ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقوانين والعادات والتقاليد، بل جميع القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع.

والثقافة العربية ثقافة عريقة وواسعة، وترتبط ارتباطاً حيوياً بالثقافة الإسلامية والتي تعكسها اللغة العربية، وهو ما يشكّل الدافع الأكبر لتعلّم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فمعظم متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها يقبلون على

تعلّمها لرغبتهم في فهم القرآن الكريم، والحديث النبويّ الشريف، والتعرّف على الثقافة الإسلامية بشكل عام، فالوصول لفهم الثقافة الإسلامية مرهون بحسن تعلّم اللغة العربية. (الفوزان، 2017)

ولذا يجب أن يهتم المحتوى التعليميّ بالتراث العربي والإسلامي وخصائصه، وأن يقدّم عناصر الثقافة المادية والمعنوية بصورة تتناسب مع أغراض المتعلمين بطرقٍ غير مباشرة، كما يجب انتقاء مواد الثقافة العربية في ضوء حاجات المتعلمين واهتماماتهم.

وقد توسّع مفهوم الكفاية في تعليم اللغات الاتصالي، ليشمل كفايات عدة، منها الكفاية الثقافية، ويقصد بها المعرفة والمهارات التي تمكّن متعلم اللغة من التواصل بفعالية وبطريقة مناسبة ثقافياً، والكفايات متداخلة ومتشعبة، أهمها الكفاية اللغوية ثم الكفاية الاتصالية، تليها الكفاية الثقافية التي تشمل السياق الثقافي في كل موقف تواصلي، وتحدد مستوى التحصيل اللغوي للمتعلم بناءً على استيعابه لثقافة اللغة الهدف، وحرصه على عدم الوقوع في أي خطأ ثقافي، أو التعرّض لسوء فهم، وبهذا يقترب من مستوى الناطقين الأصليين للغة. [1] (الرهبان، 2016)

وتتنوع المجالات الثقافية في تعليم اللغة العربية، وذلك لارتباطها بالدين الإسلامي، ومن أهم المجالات الثقافية التي ينبغي أن يحتويها المنهج ما يلي:

1- الثقافة الوطنية المحلية التي تميّز كل شعب عن باقي الشعوب العربية.
2- الثقافة العربية التي تجمع جميع الشعوب العربية ثقافياً.
3- الثقافة الإسلامية وما يمثله الدين الإسلامي من معتقدات ومفاهيم.
4- الثقافة العالمية التي تمثلها ثقافة عصر العولمة.

ب- التداولية

التداولية علم معرفيّ وفرع من فروع اللسانيات، يهتم بالمتكلم والسامع والظروف المحيطة بهما، فالتداولية تدرس موقف الكلام عند المتكلّمين والمتلقّين، وتتعامل مع اللغة على مستوى النحو والدلالة معاً، وتهتم بمستعملي اللغة وكيفية استعمالها، ولذلك سمّاها بعض الباحثين "علم الاستعمال اللغوي". (صحراوي، 2005)

والقدرة التداولية تعني التمّكن من تجاوز المعنى الحرفي لما يُقال أو يُكتب، لتفسير المعاني والأهداف المقصودة، وهو ما يصعب تفسيره في بعض الأحيان حتى على الناطقين الأصليين باللغة، لأن المتكلمين قد لا يوصلون مقصدهم بشكل مباشر، وهو ما يستدعي التعاون من أجل الوصول إلى التواصل الحقيقي. (كوهين و ايشيهارا، 2015)

ويذكر أصلان (2023) أن للأبعاد التداولية أثراً كبيراً في تعليم اللغة العربية، وأن النظرة لتعليمها ستتغير إذا أُخذت بعين الاعتبار نظريات مثل أفعال الكلام، فبدل تقديم التراكيب اللغوية بصفتها النحوية فقط، سيكون بإمكان المعلم التركيز على المعنى الدلالي لهذه التراكيب، وهو ما سيساعد المتعلم على فهم وإنتاج جمل صحيحة، معتمداً على القدرة التداولية التي اكتسبها.

[1] للاطلاع على مكونات الكفاية الثقافية، والأطر المقترحة لتعليم عناصرها يرجى النظر في مقال: الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، إسطنبول، 2016

وتأتي الكفاية التداولية ضمن الكفايات اللغوية التواصلية في الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات، وهي معنيّة بالاستخدام الواقعي للغة، بما يناسب الموقف اللغوي، وما يعنيه المتحدث في السياق، وليس معنى الجملة أو المفردات. (مجلس أوروبا، 2020)

ويذكر الإطار الأوربي ستة أقسام ومقاييس للكفاية التداولية، تتضمن خمساً وسبعين واصفاً، تتوزّع على المستويات اللغوية المختلفة، وهذه المقاييس هي: المرونة، تبادل الأدوار في الحديث، تطوير الأفكار الرئيسية، الترابط والانسجام، دقة الاقتراح، الطلاقة، وهي مقاييس لتقييم نواتج تعليم التداولية في برامج تعليم اللغات. (مجلس أوروبا، 2020)

المبحث الثاني: معايير بناء المنهج وفق الأسس اللغوية

يهدف هذا الفصل إلى تقديم بعض المعايير التي يمكن الاستناد إليها لإعداد وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي تندرج ضمن الأسس اللغوية لبناء المنهج بشكل عام، ويُقصد بها مجموع المبادئ والقواعد التي يجب أن يقوم عليها بناء المنهج الجيد.

ويحتاج إعداد منهجٍ لتعليم اللغة العربية إلى الكثير من الجهد والوقت، فلابد أولاً من الاطلاع على المناهج الموجودة وأنماطها، والإحاطة بالمفردات والتراكيب اللغوية والتدريبات الملائمة، ووضعها في سلّم التدرّج، ومناسبة مستوى المتعلمين، بالإضافة لمراعاة التكامل بين الجانب اللغوي والثقافي في محتواها.

1. البيانات العامة والإخراج

إن بيانات الكتاب يجب أن تُذكر بوضوح ويسهل الوصول إليها من قبل القارئ، ومن أهمها العنوان واسم المؤلف والناشر، ومكان وتاريخ النشر، وعدد أجزاء الكتاب، وعدد الطبعات، وطريقة التواصل مع المؤلفين.

ويجب التعريف بمؤلف المنهج وتخصصه، سواء كان فرداً أو مجموعة، فقد يحتاج تأليف المنهج إلى عدد من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي علم النفس اللغوي وفي التصميم والإخراج كذلك.

وعند طباعة كتب تعليم اللغة العربية يجب العناية بتشكيل الحروف، وخاصة في المستويات المبتدئة، ويُعَدُّ التشكيل من خصائص الكتابة العربية، والالتزام به يساعد المتعلمين على الاكتساب الصحيح للغة، ويثبِّت عندهم العادات اللغوية الصحيحة منذ البداية، لتحقيق درجة جيدة في اتقان اللغة العربية. (الفوزان، 2017)

أما مقدمة الكتاب فينبغي أن يشرح فيها المؤلف منهجية الكتاب بموضوعية، ويذكر فيها عدة عناصر، منها هدف الكتاب والأسس التي بُني عليها، ومن هم المستهدفون بالكتاب، وطريقة استخدامه وخصائصه وملحقاته وغيرها من البيانات التي تساعد على الفهم الجيد للكتاب. (طعيمة، 1985)

ومن البيانات العامة المهمة فهرس المحتويات، لتعريف القارئ بمضمون الكتاب، وكذلك الكشافات مثل كشاف الأعلام، وكشاف الموضوعات، وكشاف المفردات وهو أهمها.

واستخدام الصور والرسوم في الكتب معيار مهمّ من معايير نجاحها، إذا استُعملت استعمالاً صحيحاً، وعبرت تعبيراً مناسباً ودقيقاً، فيمكن للصور أن تساعد على الفهم وإيصال المفاهيم وتغني عن الترجمة، وتعبر عن الثقافة والملامح الحضارية.

2. طبيعة المنهج ومستوياته

عند النظر إلى طبيعة المنهج يمكن تحديد منطلقات المؤلف نحو تعليم اللغة الثانية، حيث يتفاوت المؤلفون في تحديد الفروق بين تعليم اللغة للناطقين بغيرها وتعليم اللغة لأبنائها، ويؤدّي إدراك الفروق بين الأشكال المختلفة لتعليم اللغة إلى تحديد رؤية المؤلف حول تقديم المهارات اللغوية، والمستوى اللغوي والثقافي في المنهج، وتنظيم المحتوى وأنواع التقويم والوسائل التعليمية.

ويجب تحديد مراحل تعليم اللغة في أي برنامج إلى مستويات الكفاءة لغوية، حسب الإطار المرجعي الذي يعتمده المؤلف، وأكثر التقسيمات انتشاراً هو تقسيمها إلى ثلاث مستويات، هي المبتدئ والمتوسط والمتقدم، حيث يتعلم الطالب في المستوى المبتدئ المهارات الأساسية للغة، وفي المستوى المتوسط يتم تثبيت وتطوير هذه المهارات، أما في المستوى المتقدم يبدأ المتعلم الانطلاق في استعمال اللغة. (طعيمة، 1985)

ولم يظهر إطار عام يشمل مستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن أغلب البرامج تعتمد الأطر العالمية لتعليم اللغات مثل الإطار الأمريكي ACTFL، والإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات CEFR، وكل إطار يعتمد على فلسفة ورؤية لتقسيم المستويات اللغوية حسب مهارات اللغة وعناصرها.

ويتكون الإطار الأمريكي من خمسة مستويات رئيسية، هي المبتدئ والمتوسط، والمتقدم والمتفوق والمتميز، تنقسم كل منها إلى ثلاثة مستويات فرعية هي الأدنى والأوسط والأعلى، أما مستويات الإطار الأوروبي فهي ثلاثة، المبتدئ والمتوسط والمتقدم، ينقسم كل منها إلى مستويين أول وثان. (الرهبان ، وآخرون، 2022)

3. أساسيات إعداد المحتوى

لإعداد المنهج الجيد على المؤلف إجراء بعض الدراسات المهمة، بهدف تحديد مستوى سهولة وصعوبة لغة المحتوى، وتحديد المواقف اليومية التي يمكن أن يمر بها المتعلم، ويحتاج فيها لممارسة اللغة العربية، ودراسة المشكلات في نطق الأصوات العربية الجديدة، ودراسة خصائص المتعلمين، والجوانب النفسية المختلفة عندهم، وخصائص المجتمع الذي سيجري تدريس الكتاب فيه. (طعيمة، 1985)

ومن أسس بناء المنهج أيضاً اختيار المفردات، فهي من أبرز مكوّنات اللغة، ويمكن للمؤلف عند اختيارها أن يستند إلى إحدى قوائم المفردات الأكثر شيوعاً، وقد ذكر طعيمة (1985) خمساً وعشرين قائمةً للمفردات العربية التي يمكن أن يستفيد منها مؤلفو مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.[2]

أما عند اختيار نصوص الكتاب فيجب الاعتناء بمصادرها والتنويع بينها، وينبغي التأكد من أنها جذّابة ومشوّقة للمتعلمين، وتحوي معلومات صحيحة ودقيقة، ويفضّل أن تأتي على شكل حوارات من المواقف اليومية ما أمكن ذلك. (الفوزان، 2017)

[2] للمزيد حول قوائم المفردات يرجى الاطلاع على طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 134-150

4. أسلوب التدريس

ويمكن للكتاب أن يتبنّى إحدى طرق تدريس اللغات التي تتناسب مع أهدافه ومحتواه [3]، وقد تُذكر صراحة أو يُمكن التعرف عليها من خلال عرض المادة التعليمية، وتنعكس طريقة التدريس على أسلوب تقديم المادة التعليمية، وعلى المؤلف تحديد كيفية تقديمها، سواء في شكل وحدات دراسية تضم عددا من الدروس، أو من خلال محور أساسي تدور حوله أنشطة تعليمية.

أما مكونات الدرس فيجب أن تشمل على عناصر اللغة من أصوات ومفردات وتراكيب، ومهارتها الأربع، بطريقة متوازنة ومتكاملة، بحيث يدعم بعضها بعضاً، فلا تُقدّم مهارة أو عنصر منها بمعزل عن البقية.

كما يجب أن تقدّم المادة العلمية بتدرّج يتناسب مع مستوى المتعلمين وخصائصهم، فينتقل من السهل إلى الصعب ومن المألوف إلى الجديد ومن المحسوس إلى المجرد، ويمكن تحقيق مبدأ التدرج بأن يُعِدّ المؤلف خريطة لغوية، ترصد منحنى عرض المادة التعليمية، ومدى مراعاتها للتدرج بدقة وموضوعية، أو يمكنه ذلك بتحليل عينة من دروس الكتاب. (طعيمة، 1985)

5. لغة الكتاب

يواجه متعلم اللغة العربية تحدّياً بسبب الازدواجية اللغوية، وتعني وجود العربية الفصحى إلى جانب إحدى اللهجات المحلية في أنحاء البلاد العربية، فيشعر بالبون الشاسع بين ما يتعلمه داخل غرفة الدراسة وبين ما يسمعه خارجها، واللغة العربية تتميز بتنوع لهجاتها على اتساع جغرافية البلاد العربية، مع بقاء هيمنة التواصل الرسمي الكتابي باللغة الفصحى.

وللغة العربية مستويات مختلفة، منها لغة التراث وهي اللغة القديمة التي تشيع في الكتابات الدينية والأدبية القديمة، واللغة الفصحى المعاصرة التي تُكتب بها الصحف والتقارير اليومية، ويتحدّث بها المسؤولون والإعلاميون والخطباء، واللهجات العامية وهي لغة التواصل الشفوي في الحياة اليومية، ومن خصائص اللغة العربية تميّزها بالثبات على مر العصور، فالاختلافات بين مستوياتها ليست كبيرة إلى الحد الذي لا يمكن الجمع بينها، بل إن من المفكرين العرب من يرى إمكانية التقريب بين العامية والفصحى، وضرورة العمل على ذلك. (الناقة و طعيمة، 1983)

والرأي السائد في لغة كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها عند علماء اللغة الاجتماعيين هو تقديم اللغة الأكثر انتشاراً وشيوعاً، وهو ما ينطبق على اللغة الفصحى المعاصرة، فهي لغة يفهمها كل أبناء البلاد العربية، وهي اللغة المستخدمة في المؤسسات الرسمية والتعليمية ووسائل الإعلام، وينبغي عدم التركيز على اللهجات المحلية لأنها كثيرة ومتشعبة ومتنوعة، وتعلمها يحرم المتعلم من قراءة وفهم المطبوعات العربية، ويمنعه من التواصل مع بقية أبناء العربية ممن لا يتكلمون هذه اللهجة أو تلك. (الرهبان، 2016)

ويرى متخصصون في تعليم اللغات أن الأفضل عدم استخدام لغة وسيطة في المنهج، وجاء ذلك ضمن توصيات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTFL، الذي ينصح باستخدام اللغة الهدف في التعليم بنسبة 90%، أما النسبة الباقية فيمكن استخدام الترجمة فيها لمعالجة المشكلات الناتجة عن صعوبة الفهم. (الرهبان ، وآخرون، 2022)

وللتقليل من استخدام الترجمة فوائد كثيرة، منها تحفيز المتعلم على بذل جهد متواصل لربط معارفه السابقة باللغة الجديدة، ولكن يوجد بعض المواقف التعليمية التي تحتم استخدام اللغة الوسيطة، وبخاصة في المستويات المبتدئة، فلابد

[3] تم الحديث عن طرائق التدريس في الفصل السابق، في المبحث الأول: الأسس التربوية

من ترجمة تعليمات الأسئلة والامتحان في المراحل الأولى، وعند شرح بعض المفردات إذا استُعمِلت جميع الوسائل دون الوصول للنتيجة المطلوبة، كما لابد من الترجمة في المواد التخصصية. (الرهبان ، وآخرون، 2022)

6. المهارات اللغوية

يهدف تعليم اللغات إلى إكساب المتعلمين مهارات اللغة الهدف، ومهارات اللغة أربع هي الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث، وعلى المنهج ترتيب تقديم هذه المهارات، وتحقيق التوازن بينها بناءً على أهداف المنهج وخصائص المتعلمين.

أ- مهارة الاستماع

ويقصد بها فهم الحديث المسموع، وهي من أصعب المهارات، لأن على المستمع أن يعطي اهتماماً شديداً وانتباهاً دقيقاً ليصل إلى معنى ما يسمعه من أصوات، وتعليم هذه المهارة يحتاج إلى تطوير برامج تعليمية تخدم أهداف مهارة الاستماع، وعلى المؤلف تحديد الأهداف المناسبة والتدرج بها حسب المستويات التعليمية للمنهج.

ومن الأهداف العامة لدرس الاستماع أن يدرك المتعلم العناصر الرئيسية للاتصال الشفوي، وأن تنمو لديه القدرة على استيعاب الموقف الذي يدور فيه الحديث، وأن يفهم معاني المفردات والأفكار الرئيسية في نص الاستماع. (طعيمة ، 1986)

وتدريس الاستماع في ضوء المدخل التواصلي يستلزم توفير موقف طبيعي قدر المستطاع، يتم خلاله توظيف مهارتين أو أكثر، ومن المستحسن أن يكن حواراً أصلياً مع تعديلٍ عند الحاجة، يناسب المستوى المستهدف من حيث المفردات والتراكيب، حتى يقترب الموقف التعليمي من الموقف الطبيعي في الحياة. (طعيمة و الناقة ، 2006)

ب- مهارة الكلام

الكلام مهارة أساسية، يسعى المتعلمون إلى إتقانها لإتمام عملية التواصل، وقد سادت أفكار معينة حول تدريسها، منها أن الدقة في الأداء اللغوي شرط في إتقان مهارة الكلام، وهو ما يمكن أن يؤثر سلباً على القدرة التواصلية عند المتعلم، ومع ذلك فإن كثيراً من برامج تعليم اللغة العربية تتبنّى هذه الأفكار، بحيث ينصب الاهتمام على تعليم النحو والقواعد، بينما تُهمَل مهارات التواصل الشفوي ومن أهمها مهارة الكلام. (الفوزان، 2017)

ومن أهداف مهارة الكلام عند المتعلمين النطق الصحيح للأصوات العربية، واستخدام التنغيم والنبر السليم فيها، وتوظيف قواعد اللغة ومفرداتها وتراكيبها، بالإضافة للطلاقة في التكلم. (الرهبان ، وآخرون، 2022)

وأفضل طريقة لتعليم الكلام هي تعريض المتعلمين لمواقف تدفعهم للتحدث باللغة العربية، بأن يوضعوا في مواقف اتصال حقيقية قدر الإمكان، تكون موضوعاتها حية واقعية وضمن اهتمامات المتعلمين، ويجب أن تُقدِّم دروس الكتاب وتدريباته المفردات والتراكيب المناسبة لمستوى المتعلمين، وعليهم توظيفها توظيفاً حقيقياً في حوارات ومناقشات داخل الفصل أو خارجه. (الفوزان، 2017)

ت- مهارة القراءة

إن القراءة من المهارات الأساسية في تعلم اللغة، وهي توفر للمتعلم فرصة لممارسة اللغة حتى عندما يتعذر عليه ممارستها شفهياً في مواقف اتصال حقيقية، كما أنها مهارة تعطي إمكانية لاستمرار التعلّم والاتصال الفكري والحضاري بأصحاب اللغة في الماضي والحاضر. (الناقة، 1985)

والقراءة تشمل جانبين، جانباً ميكانيكياً يشمل الاستجابة للرموز المكتوبة والتعرف عليها، وجانباً عقلياً يعكس فهم المعاني والوصول للأفكار في النص المقروء.

الهدف العام من تعليم القراءة هو تمكين المتعلم من أن يكون قادراً على أن يقرأ العربية من اليمين إلى اليسار بسهولة ويسر وسرعة مقبولة، دون التوقف عند الكلمات والتراكيب أو الاستعانة بالمعجم مرات عديدة، ويأتي تحت هذا الهدف العام أهداف جزئية متعددة، منها أن يتمكن المتعلم من ربط الرموز بالأصوات، ومن النطق الصحيح، وأن يتعرف على معاني المفردات والجمل، وأن يفهم الأفكار الرئيسية والمعنى العام، وأن يقرأ بطلاقة، وعلى الأهداف أن تكون متدرجة ومناسبة، فتعليم القراءة عملية تراكمية ترافق المتعلم في كل المستويات. (الناقة، 1985)

ومهارة القراءة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، تقدم للمتعلم بالتدريج، ابتداءً من مستوى الحرف فالكلمة فالجملة البسيطة فالجملة المركبة، ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة، وقد يواجه المتعلم فيها بعض الصعوبات، منها صعوبة نطق الأصوات العربية وعدم التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، والبطء القرائي وغيرها. (الفوزان، 2017)

ث- **مهارة الكتابة**

إن من أهم وظائف اللغة الاتصال والتعبير عن الفكر، والكتابة تُمكّن المتعلم من تحقيق هاتين الوظيفتين، وهي وسيلة من أهم وسائل تعلم اللغة، حيث تسهم في إتقان مهارات اللغة كلها، وتثبيت المفردات والتراكيب عن طريق توظيفها في الكتابة.

وتبدأ أهداف تعليم الكتابة من كتابة الحروف العربية، ثم كتابة الكلمات، ثم تكوين جمل وتراكيب مفهومة، فاستخدام هذه الجمل في فقرات تعبر عن أفكار المتعلم. (الناقة، 1985)

وتتميز اللغة العربية بنظام كتابي فريد، تتوفر فيه الدقة والبساطة والاتساق، ولكن المتعلم قد يواجه فيها بعض التحديات، منها أن الكتابة العربية تبدأ من اليمين إلى اليسار، ومنها تنوع أشكال الحرف حسب موقعه من الكلمة، وتقارب أشكال بعض الحروف وتشابهها، وكتابة التشكيل الذي يحدد معنى الكلمة وتصريفها، بالإضافة لارتباط شكل كتابة الكلمة بموقعها النحوي في الجملة في كثير من الأحيان. (العصيلي، 2002)

ولابد من تطبيق مبدأ تربوي مهم عند تعليم مهارة الكتابة، هو مبدأ التدرج، ويعني أن يبدأ المتعلم بالخط وكتابة الحروف، ثم ينتقل إلى النسخ فتجريد الحروف، ثم ينتقل إلى الإملاء وأنواعه المختلفة، ثم مرحلة الكتابة المقيدة وما تشمله من تدريبات وأنشطة متنوعة، فالكتابة الحرة. (الخولي، 1989)

ويرى بيرام (2018) أن تعليم الكتابة في اللغة الأولى والثانية يتشابهان في القواعد الأساسية والاستراتيجيات، ولكن يختلفان في التكرار والطرق، وأن الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية لها تأثير على أداء الكتابة، كما أن القدرة على تخطيط المحتوى والإدراك لها دور مهم في الكتابة، فتحويل الأفكار إلى لغة مكتوبة هو أكثر إشكالية في اللغة الثانية منه في اللغة الأولى.

7. تدريس الأصوات

تتكون اللغة من ثلاثة عناصر هي الأصوات والمفردات والتراكيب، واللغة نظام صوتي اتفق عليه الناس لتحقيق التواصل فيما بينهم، لذا اهتم خبراء تعليم اللغات بتعليم الأصوات قبل تعليم الكتابة.

ومراحل تعليم الأصوات هي التعرف الصوتي أولاً، ويعني إدراك صوت واحد من بين عدة أصوات، ثم مهارة التمييز الصوتي وهي التمييز بين صوتين متقابلين للتعرّف على الفرق بينهما، ثم مهارة التجريد الصوتي وهي التعرّف على الصوت في مواضع مختلفة من خلال جمل أو مقاطع. (طعيمة ، 1986)

وتتميز أصوات اللغة العربية باتساع وتنوع مخارج حروفها، مما أدى إلى كثرة وتنوع أصواتها، مثل مجموعة الأصوات الحلقية ومجموعة الأصوات المطبقة، ويمكن أن يواجه متعلمو اللغة العربية صعوبة في نطق هذه الأصوات، أما الأصوات الصائتة فهي نوعان في اللغة العربية، الحركات القصيرة والطويلة، وهي تشكل تحدياً للمتعلم في التمييز بينها، كما أنه قد يجد صعوبة في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية أو بين النون والتنوين على سبيل المثال. (العصيلي، 2002)

ومن الأساليب المفيدة أيضاً استخدام تدريبات الثنائيات الصغرى، ويمكن للمتعلم بواسطتها أن يدرك اختلاف النظام الصوتي في العربية عن النظام الصوتي في لغته الأم، كما أن استعمالها يعالج بعض أشكال التداخل اللغوي بين أصوات العربية واللغة الأم، ويُقصد بالثنائيات الصغرى مجموعة من الكلمات التي تتفق في جميع حروفها إلا حرفاً واحداً يتغير بتغيره معنى الكلمة، مثل: أمل/عمل، قلب/كلب. (طعيمة ، 1986)

8. تدريس المفردات

المفردات عنصر أساسي من عناصر اللغة، ولكن معرفة لفظ الكلمة وشكل كتابتها ومعناها المعجمي لا يعني تعلمها، بل يحتاج تعلّم الكلمة إلى أكثر من ذلك بكثير، مثل معرفة معانيها المختلفة وعلاقتها بالكلمات الأخرى، وسياق استخدامها وأثرها في السياق.

ويذكر باحثو تعليم اللغات الثانية طريقتين في تعلُّم المفردات، الأولى التركيز على حفظ المفردات كلمة كلمة، وهي ما تسمى بالطريقة الأساسية، والثانية اكتساب المفردات عَرَضِياً من خلال السياق، وذلك بالتفاعل مع اللغة الهدف عن طريق القراءة أو مدخلات شفوية سمعية، ولكل طريقة منهما دور مهمّ في عملية التعلّم. (كوك و سينجلتون، 2019)

وينبغي في كتب تعليم العربية الاهتمام بانتقاء المفردات وفق أسس معينة تلبية لحاجات فعليّة عند المتعلمين وفي مواقف محدّدة، ومن أسس اختيار المفردات شيوع استخدامها، ومدى انتشارها في البلاد العربية، وسهولتها وشمولها، مع أهميتها، كما يجب مراعاة مبدأ التدرج واختيار الطريقة المناسبة لعرض المفردات. (الرهبان ، وآخرون، 2022)

تدريس التراكيب اللغوية

التراكيب اللغوية من أهم عناصر اللغة، وتعدّ معرفة المتعلم للتراكيب وتمييزُها واتقانُ استعمالها بمثابة اتقانه اللغة ذاتها، ويهدف تعليمها إلى تمكين المتعلم من المحادثة والكتابة بشكل صحيح، وإغناء المخزون اللغوي عند المتعلمين، وتكوين عادات لغوية سليمة لديهم. (الرهبان ، وآخرون، 2022)

وُيقصد بالتراكيب اللغوية القوالب أو طريقة صياغة الجمل، والتي تُقدَّم للمتعلم على شكل قواعد وظيفية بطريقة غير مباشرة، ولتعلّم اللغة واستخدامها بشكل صحيح لابد من فهم القواعد والتدرب عليها تدريباً مكثفاً. (الفوزان، 2017)

والنحو أداة يومية يستخدمها الناس لترتيب الكلمات والجمل بهدف التواصل بينهم دون أن يشعروا، ولكنه في الوقت نفسه الوصف الفني المفصّل الموجود في الكتب المتخصصة في علم النحو، ويرى كوك (2019) أن لتعليم النحو أهمية كبيرة في تعليم اللغات الثانية، فلا يمكن استخدام اللغة بصورة صحيحة دون معرفة أسس ترتيب الكلمات وتصريفاتها،

ونظام التعريف والتنكير فيها على سبيل المثال، ولكن دوره قد يكون أقل وضوحاً من دور المفردات والنظام الصوتي في العملية التعليمية.

وتعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضاً وصعوبة بشكلٍ عام، ليس على متعلميها من غير الناطقين بها فقط، بل على أبنائها أيضاً، ولكن لابد من تدريسها لعدة أسباب، منها أنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة العربية، كما أنها ضوابط مهمة تضبط استعمال اللغة، ولها دور مهم في المساعدة على فهم الجمل وتركيبها. (الناقة، 1985)

أما في المدخل الاتصالي فلا تُقدّم الموضوعات النحوية وصيغها ومصطلحاتها مباشرة، بل عن طريق السياق، وعبر وضع مطالب وأهداف لما يمكن للمتعلم فعله، حتى يكتسب مهارة إدراك القاعدة النحوية واستخدامها تلقائياً، وينبغي أن تكون التراكيب التي تقدم للمتعلم مؤشراً صادقاً للسياق الاجتماعي الذي استخدمت فيه. (طعيمة و الناقة ، 2006)

9. التدريبات اللغوية

تمثل التدريبات أو ما يُسمّى بالأنشطة عنصراً رئيسياً من عناصر المنهج، وهي أدوات تعليمية تعلّمية تشكل محوراً مهماً في أسلوب التعليم، وتحتاج من المتعلم إلى جهد عقلي لتحقيق هدف معين منها، ومن الوظائف الأساسية للتدريبات تنمية مهارات المتعلم، وميوله واتجاهاته، وتطوير مهارات الاتصال لديه، وربط الجانب النظري الذي تعلمه في الدرس بالجانب التطبيقي منه. (مرعي و الحيلة، 2000)

والتدريبات أنواع مختلفة ولكل منها نماذج وأنماط مختلفة [4]، قسّمها بعض الخبراء كما ذكر طعيمة (1989) إلى ثلاثة أقسام:

1- تدريبات آلية تهدف إلى مساعدة المتعلم على اتقان المهارات اللغوية، وممارسة عناصر اللغة بأسلوب نمطي، ويتحكم المعلم فيها باستجابة المتعلمين تحكماً تاماً، ومن أنواعها تدريبات الاستبدال والتكرار والتحويل.
2- تدريبات المعنى التي تهدف إلى مساعدة المتعلم على الربط بين أجزاء اللغة، وتثبيتها في ذاكرته، وتحتاج إلى معرفة بالبنية النحوية والمعجمية في اللغة الهدف، ومنها تدريبات السؤال والجواب، وأسئلة فهم المقروء أو المسموع.
3- تدريبات اتصالية وهي تهدف إلى تمكين المتعلم من ممارسة اللغة واستعمالها شفهياً وكتابياً، ولا يمكن التنبؤ باستجابة المتعلم لها، وتأخذ جهداً ووقتا من المعلم والمتعلم أيضاً، من أنواعها المناقشة العامة والكتابة الحرة.

ولابد من التنويع في التدريبات، والحرص على التكامل والتوازن بين أنواعها، مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، ولتنوّع مهارات اللغة، فلكل مهارة تدريبات تركز عليها وتهتم بتنميتها، ويمكن الاستعانة بالمهارات الأخرى لتحقيق التكامل بينها، كما يجب أن تُجرى التدريبات في كل درس لتشجيع المتعلمين على الاستخدام الفعّال للمحتوى اللغوي، وأن تُرفق أيضاً بواجب منزلي يثير عند المتعلمين الاعتماد على النفس والاستقلالية في عملية التعلّم. (الناقة و طعيمة، 1983)

10. الوسائل التعليمية

تعتبر الوسائل التعليمية من العناصر المهمة في المنهج، فكما أن للمنهج مجموعةً من الأهداف التي يجب صياغة المحتوى والمادة التعليمية لتحقيقها، ينبغي كذلك وضع مجموعة من الأساليب تناسب المحتوى وتدعم تحقيق تلك الأهداف،

[4] للمزيد حول التدريبات اللغوية يرجى الاطلاع على طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات الايسيسكو، الرباط، 1989 ص 227 وما بعدها

وقد أخذت الوسائل التعليمية أهميتها الكبيرة من أنها إحدى أهم الأساليب التي تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات بطريقة أفضل وأعمق، كما أنها تسهم في تكوين الاتجاهات لديهم وتنمية قدراتهم ورفع كفاءتهم. (الوكيل و المفتي، 2004)

ومن الضروري أن يستفيد المعلم من الوسائل التعليمية المعِينة في تدريس اللغة الثانية، والتي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: وسائل سمعية مثل التسجيلات الصوتية، وسائل بصرية مثل اللوحات والصور، وسائل سمعية بصرية مثل الأفلام. (الخولي، 1989)

ويمكن أن يساهم استخدام وسائل تعليم قائمة على التقنية في تنويع التدريس، حيث يؤدي استخدام أفلام، أو مواد أصلية، صوتية أو مرئية من وسائل التواصل الحديثة إلى رفع مستوى دافعية المتعلمين. (كوهين و ايشيهارا، 2015)

11. التعليم بواسطة الحاسوب

أدت سهولة استخدام الحاسب في العصر الحديث إلى زيادة الاهتمام بتعليم اللغة بمساعدته، وانتشر تصميم مواد تعليمية في مجال تعليم اللغات الثانية، ومما سهّل الاستفادة أكثر استخدام الأجهزة الموصولة بالشابكة، حيث ظهرت نماذج تعلّم تعاونية اجتماعية، زادت من إمكانية الوصول إلى مصادر التعلم، وشجّعت المطورين لتشكيل مواد تستقطب المتعلمين أكثر. (ديفيس و الدر، 2016)

وللتعليم بمساعدة الحاسب طرق عدة، منها استخدامه في التدريبات والألعاب التعليمية، ولعرض الوسائط المتعددة، كما يمكن إدارة عملية التعليم بواسطة البرامج والتقنيات مثل تلك التي تساعد في عملية التقييم، أو يستخدمها المعلم لتكليف المتعلمين بمهام وواجبات تناسب مستوى كل متعلم منهم. (الفوزان، 2017)

ويعدّد الفوزان (2017) صفات البرامج التعليمية الجيدة، فلابد أن يتصف البرنامج بالإبداع في تصميمه، وأن يحتوي على أهداف تعليمية محددة وواضحة، ويكون عرضه منظماً سهلاً، وتعليمات استخدامه كافية، كما يجب أن يضمن التفاعل السريع مع المتعلمين، وتأتي استجاباته إبداعية ومشوقة.

12. التعلّم الذاتي

التعلم الذاتي هو نموذج تعلّم اللغة الذي يقوم به المتعلم دون إشراف من المعلم، حسب استطاعته، وفي الزمان والمكان الذي يختاره، ويُقدِّم المنهج للمتعلم ما يحتاجه من موارد ومواد تعليمية ووسائط سمعية ومصورة، حيث يرى أصحاب فكرة التعلم الذاتي أن الاتصال داخل الفصل الدراسي لا يكفي لتعلّم اللغة، بل على المتعلم أن يتحمل مسؤولية عملية تعليمه بنفسه. (بيرام، 2018)

ويعرِّف طعيمة (1989) مفهوم التعلم الذاتي بأنه تنمية المهارات الاستقلالية في تحصيل المعرفة عند المتعلم، وتمكينه من توظيف إمكاناته الخاصة، ليزيد من قدراته على فهم البيئة المحيطة به والتعامل معها واكتساب مهارات جديدة.

وقد أعطت التقنيات الحديثة مثل الأجهزة الالكترونية وشبكات الحاسب زخماً للتعلم الذاتي، ولكن يرى باحثون أن المتعلمين يحتاجون للدعم والتوجيه في كيفية استخدم مصادر التعلّم، كما يجب تقديم الخدمات الاستشارية لهم في توضيح أهداف التعليم واختيار المواد والأنشطة التعليمية المناسبة، وتطوير القدرة على مراقبة وتقييم تعلّمهم بأنفسهم. (بيرام، 2018)

وقد سعى الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات CEFR إلى مساعدة المتعلمين في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وتشجيعهم على التقييم الذاتي واكتساب الأدوات اللازمة لذلك، كما تنقل فيزنيفيسكا (2019، صفحة 114)عن الخبراء

الأوربيون قولهم إن " الإمكانات الأساسية للتقييم الذاتي تكمن في استخدامه كأداة لرفع الدافعية والوعي، أي مساعدة المتعلمين في تقدير جوانب قوتهم، والاعتراف بجوانب ضعفهم، وتوجيه التعلم على نحو أكثر فاعلية."

13. دليل الكتاب

يسمى أيضاً بمرشد المعلم أو دليل المعلم، ويُعدُّ من مصاحبات الكتاب، يساعد في تنظيم العملية التعليمية، ويزوِّد المعلم بمجموعة إجراءات تعريفية لمنهج الكتاب، وبخطوات التعليم والوسائل التعليمية وبعض الأنشطة، ويؤلف الدليل مؤلفون مختصون، وعلى دراية جيدة بالمنهج، وطرق التدريس وعلم النفس. (مرعي و الحيلة، 2000)

ومن معايير دليل الكتاب الجيد أن يُكتب بلغة عربية فصيحة، وأن يَعرض المادة بطريقة منظّمة تُسهِّل على المعلم استخدامه، وأن يكون كتاباً تطبيقياً عملياً، وأن تفي المادة العلمية المقدمة فيه باحتياجات المعلم، وتعالج المشكلات المتوقعة بأسلوب مختصر وواضح. (طعيمة، 1985)

الخلاصة

يتضّح مما سبق أن بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يقوم على عدد من الأسس والمعايير، من أهمها:

1- الأسس التربوية، وتعني أن يكون المنهج واضح الأهداف العامة والخاصة، منظّم المحتوى، شاملاً لأساليب التدريس الحديثة، مراعياً لمبادئ التقويم الجيد.
2- الأسس النفسية، بأن يُراعي النمو اللغوي للمتعلمين، ويعمل على تحفيز الدافعية لديهم، ويرى اتجاهاتهم وحاجاتهم من تعلّم اللغة، ويُراعي الفروق الفردية بينهم.
3- الأسس الاجتماعية، بأن يحتوي المنهج على محتوى ثقافي يعكس ثقافة أهل اللغة، وأن يُصاغ بطريقة تداولية، تُعلّم استخدام اللغة.
4- الأسس اللغوية، وقد جاءت ضمن معايير محددة يجب العناية بها عند بناء المنهج، منها:

أ- البيانات العامة للكتاب، وإخراجه.
ب- الإطار المرجعي للمنهج ومستوياته.
ت- أساسيات إعداد المقرر.
ث- أسلوب التدريس.
ج- لغة الكتاب.
ح- المهارات اللغوية الأربع.
خ- تدريس الأصوات العربية.
د- تدريس المفردات
ذ- تدريس التراكيب اللغوية
ر- التدريبات اللغوية.
ز- الوسائل التعليمية.
س- التعليم بواسطة الحاسوب.
ش- التعليم الذاتي.

ص- دليل الكتاب.ويمكن معرفة جودة كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال معرفة مدى مراعاته لهذه الأس والمعايير، ويوصي البحث بتقويم كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق هذه الأسس والمعايير للوصول إلى رؤية حول جودتها.

المراجع References:

1. أبو عمشة, خ .(2019) .*التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها* .الرياض: مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية.
2. أصلان, م & .,الحدقي, إ .(2023) .*مؤشرات الكفاية التداولية في ضوء واصفات الإطار المرجعي الأوربي المشترك* . اسطنبول: دار النداء.
3. الخولي, م .(1989) .*أساليب تدريس اللغة العربية* .الرياض: دار الفلاح للنشر.
4. الرهبان , أ., سحاري, أ., يوسف, ح., الحسين, ح., المحني, ر., الخلف, م . . . .,الحمد, م .(2022) .*دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها* .اسطنبول: دار أكدم.
5. الرهبان, أ ,2009) .يناير .(المبادئ والاستراتيجيات المقترحة لتدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ضوء مركزية التعلم .*العربية للناطقين بغيرها* .180-123 ,*7* ,
6. الرهبان, أ .(2016) .مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .*مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم* .(p. 255)اسطنبول: مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها.
7. العصيلي , ع .(1999) .*النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية* .الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
8. العصيلي, ع .(2002) .*أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* .مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
9. الفوزان, ع .(2017) .*إضاءات لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها* .قونيا: دار كتب تكين.
10. الناقة , م & .,طعيمة, ر .(1983) .*الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده- تحليله- تقويمه* . مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
11. الناقة, م .(1985) .*تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه* .مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
12. الوكيل, ح & .,المفتي, م .(2004) .*المناهج المفهوم العناصر الأسس التنظيمات التطوير* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
13. بافلاك, م., بيلاك, ي & .,فيرتلاك, آ .(2019) .*الاستقلالية في تعلم اللغة الثانية إدارة المصادر*) .ا. القرني (.Trans , الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
14. براون , د .(1994) .*أسس تعلم اللغة وتعليمها*) .ع. الراجحي & ,ع. شعبان (.Trans ,بيروت: دار النهضة العربية.
15. بيرام, م .(2018) .*موسوعة روتليدج في تعليم وتعلم اللغات*) .ع. فقيه (.Trans ,الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
16. بيل فان, ب & .,إليساندرو, ج .(2016) .*المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية*) .ع. الشمري & , م. ميغري , (.Transالرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

17. ديفيس, آ & ,.الدر, ك .(2016). *المرجع في اللغويات التطبيقية*) .م. الحمد & ,ح. عبيدات (.Trans ,الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

18. رتشاردز, ج & ,.روجرز, ث .(1990). *مذاهب وطرائق في تعليم اللغات*) .م. صيني, ع. العبدان & ,ع. عبد الله , (.Transالرياض: دار عالم الكتب.

19. ريتشاردز, ج .(2012). *تطوير مناهج تعليم اللغة*) .ن. بن غالي & ,ص. الشويرخ (.Trans ,الرياض: جامعة الملك سعود.

20. سليم , م,. سليمان , ي,. مينا , ف,. عفيفي, ي,. شحاتة, ح & ,.فراج , م .(2006). *بناء المناهج وتخطيطيها* .عمّان: دار الفكر.

21. صحراوي, م .(2005). *التداولية عند العلماء العرب* .بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

22. طعيمة , ر .(1986). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* .مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

23. طعيمة , ر & ,.الناقة , م .(2006). *تعليم اللغة اتصالياً بين الناهج والاستراتيجيات* . المغرب: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو.

24. طعيمة, ر .(1985). *دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية* .مكة المكرمة: جامعة أم لقرى معهد اللغة العربية.

25. طعيمة, ر .(1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه* .الرباط: منشورات الإيسيسكو.

26. طعيمة, ر & ,.الناقة, م .(1983). *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه* .مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

27. كوك, ف & ,.سينجلتون, د .(2019). *مواضيع رئيسية في اكتساب اللغة الثانية*) .ع. العنزي (.Trans ,الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

28. كوهين, ا & ,.ايشيهارا, ن .(2015). *تعليم التداولية وتعلمها*) .س. القحطاني (.Trans ,الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

29. لكحل, ل & ,.فرحاوي , ك .(2009). *أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق* . الجزائر: المجلس الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

30. مجلس أوروبا .(2020). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات وتعلمها وتقييمها المجلد المصاحب*) .ع. صبير (.Trans ,مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى.

31. مدكور, ع & ,.هريدي, إ .(2006). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها انظرية والتطبيق* .القاهرة: دار الفكر العربي.

32. مرعي , ت & ,.الحيلة, م .(2000). *المناهج التربوية الحديثة* .(11 ed.)عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.