



جامعة القاهرة

كلية الدراسات العليا للتربية

قسم المناهج وطرق التدريس

إطار معياري مقترح لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

A Suggested Standardized Framework For Non-native Arabic Language Learners

إعداد

مصطفى عرابي عزب محمود

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية

بإشراف

أ.د/ محمد لطفي محمد جاد أ.د/ إيمان أحمد محمد هريدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس
ووكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع
وتنمية البيئة

أستاذ المناهج وطرق التدريس
بكلية الدراسات العليا للتربية

مقدمة البحث^١

للغة العربية أهمية كبرى على المستوى العالمي؛ فهي لغة أكثر من مليار مسلم منتشرين في أرجاء العالم، وهي إحدى اللغات الرسمية الستة في الأمم المتحدة؛ ومن هنا فهي لغة عالمية تستحق بذل الكثير من الجهد الذي يليق بمقامها وبأهميتها؛ كي تستطيع مواكبة اللغات الأجنبية على مستوى العالم.

كما أن اللغة العربية أهمية خاصة لدى شعوب الأرض جميعا كل حسب هدفه المنشود من تلك اللغة، فهي إما أن تكون لغة عبادة يرى المستقبل على تعلمها أنه بذلك يؤدي فرائض دينه، وإما أن تكون لغة عمل يرغب متعلمها في أدائه، وإما أن تكون لغة أدب يستمتع متعلمها بنصوص كتبت بها، وفي الحالات جميعها تمثل اللغة العربية لمتعلميها لغة تواصل مع الخالق أو مع أفراد المجتمع العربي، أو حتى مع نصوص كتبت باللغة العربية.

واللغة نظام النظم؛ فهي نظام للفكر الإنساني، ونظام للوعي بالعالم المحيط، ونظام للتعارف والتفاهم والتواصل بين الشعوب، (مذكور، ٢٠١٦م، ص ٣٨)، وذلك من خلال أنظمتها الداخلية من أصوات ومفردات، وتراكيب، ومعاني أو دلالات، وكل هذه الأنظمة لاتظهر بوضوح إلا في الممارسة الحقيقية، والاستخدام الفعلي للغة، وهو ما يعرف بالأداء اللغوي؛ فالأداء اللغوي يمثل الجانب الظاهر من كفاءة المتعلم اللغوية.

ونظرا لما للغة العربية من مكانة عظيمة، ولشدة الإقبال على تعلمها من الناطقين بلغات أخرى، ظهرت دراسات متعددة تهتم بمشكلة ضعف الأداء اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فمنهم من أرجع المشكلة إلى عدم تحديد ضوابط الكفاءة اللغوية، أو ما يُطلق عليه تحديد المستوى النهائي المطلوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث أكدت دراسة (السعيد محمد

^١ هذا البحث مستل من رسالة دكتوراه الفلسفة الخاصة بالباحث وهي بعنوان: "إطار معياري مقترح لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" والمسجلة بكلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة بتاريخ أكتوبر ٢٠١٦م.

بدوي، ١٩٩٢م، ص ٤٩) أن هذا الأمر لم ينل حقه من البحث، وأن إغفال هذا الجانب ضار بلا شك بخطة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. حاولت دراسات أخرى رصد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومشكلات تدريسها، مثل دراسة (عوني العافوري، وخالد أبوعمشة ٢٠٠٥م، ص ٤٩٤) التي حددت مجموعة من المشكلات التي تواجه أحد الجوانب المهمة وهو تأليف المناهج المناسبة للمتعلمين، وكان من أبرز تلك المشاكل: الأهداف المرجوة من الكتاب، وطبيعة المادة المقدمة للمتعلمين، ووسائل تقديمها، وقيام ذلك كله على خبرات المعلمين ومجهوداتهم الشخصية دون اعتمادها على أسس لغوية ونفسية واجتماعية مدروسة، وهذه الدراسة تؤكد بشكل غير مباشر نتائج دراسة السعيد محمد بدوي؛ إذ إن تحديد مستويات معيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سيؤدي إلى وضوح أهداف كل مستوى وتحديدها، ومن ثم وضع الأساس الأول لعملية تعليم اللغة.

وأكدت دراسة (محمد لطفي جاد ٢٠١٥م، ص ٦٨٨) أن المشكلة الحقيقية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تتمثل في الانتقال إلى وجود معايير متفق عليها يتم الاحتكام لها في تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ولذلك أوصت الدراسة بضرورة وضع مواصفات دقيقة لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قياساً على الإطار المرجعي الأوربي المشترك. مما سبق عرضه من دراسات يصل البحث فرض مفاده أنه يوجد الكثير من المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد يرجع السبب الرئيس في ذلك إلى عدم الاتفاق على أساس فلسفي نابع من طبيعة اللغة العربية وثقافتها، وأهداف تعليم اللغات الأجنبية بعامة، واللغة العربية بخاصة، مروراً بمشكلات التأليف، ومعايير المحتوى المناسبة، ومعايير إستراتيجيات التدريس والأنشطة المناسبة لكل مستوى من المستويات، وختاماً بمعايير التقويم؛ وكل ذلك

يبرز أهمية وجود إطار معياري خاص باللغة العربية يتم الاعتماد عليه في صياغة معايير لتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتعليمها؛ حيث تصف المعايير ما ينبغي أن يقوم به المتعلم، كما تعد هذه المعايير محكات للحكم على تمكن الطلاب لغويا من عدمه. (محمد جابر قاسم، وعلي الحديبي، ٢٠١٥م، ص ٣)

وقد دعا (محمد فضل الله، ومحمد قاسم، ٢٠٠٣، ١٦١) إلى ضرورة التخطيط لمناهج التعليم بعامة وفقا لمعايير واضحة ومؤشرات محددة؛ للوصول إلى أفضل المخرجات وضمان جودة التعليم، فالمعايير أصبحت مدخلا رئيسا ومعاصرا للإصلاح التربوي على مستوى الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم.

إن الهدف الأسمى من وضع معايير واضحة ومحددة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية هو ضبط عملية التعليم من خلال وضع أسس لتأليف المناهج، أو وضع الاختبارات اللغوية والتدريبات؛ حيث إن التعليم المبني على معايير مرجعية Standard-based Education عملية متكاملة ومستمرة من التخطيط والممارسة والملاحظة والتطوير للبرامج؛ لتمثل قاعدة لعمليات التعليم والتعلم وتقويم الطلاب. (مجدي قاسم، وداليا علي طه، ٢٠١٢)

ظهرت بعض المحاولات لوضع معايير لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يتم في ضوءها تأليف المناهج ومن هذه المحاولات ما قدمه رشدي طعيمة من دراسات تعد من أوائل الدراسات التي مهدت لإطار معياري مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث قدم (طعيمة، ١٩٨٢) دراسة عن الأسس المعجمية والثقافية لمناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، و (درسته ١٩٨٥م) عن تصميم المناهج وإعداد المواد التعليمية، كما قدم (درسته ٢٠٠٦م) عن المهارات اللغوية المناسبة للمتعلمين.

بالإضافة لمحاولات مؤسسية كمحاولة مركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التابع للرابطة العالمية لخريجي الأزهر الشريف لبناء وثيقة معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

اختتمت المحاولات العربية مؤخراً بما قدمه (علي مذكور ٢٠١٦م)؛ حيث أصدر مؤلفه الأخير بعنوان الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، موضحاً فيه أن الهدف من الإطار، هو تنمية الكفاية اللغوية والاتصالية والثقافية لدى المتعلمين، وذلك من خلال تحديد المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مبيناً أن وضع إطار معياري أولى بالاهتمام من وضع اختبار الكفاءة الموحد؛ وذلك لأن تحديد المعايير والمؤشرات أو الأهداف الإجرائية أسبق لبناء الاختبارات، كما أن الاختبارات ذاتها لا توضع إلى في ضوء فلسفة واضحة ومحددة.

وقدم مذكور في إطاره المقترح مجموعة من المعايير لكل مستوى من المستويات المعيارية الستة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكذلك بعض المقترحات في مجال التقويم؛ إلا أنه ذكر في نهاية الإطار أنه مازال بحاجة إلى القراءة وإعادة النظر؛ لتطويره وتحسينه؛ لاسيما وأنه قد قرر في مقدمة الإطار أنه عرب الكثير من معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك (مذكور، ٢٠١٦، ص ٩)، وهو ما لاحظته الباحثة عند مطالعته للإطار.

وتتضح أهمية الأطر المعيارية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية في أنها تسهم في وضع أساس راسخ لاعتماد المؤهلات اللغوية، كما أنه يدعم دارسي اللغات، والقائمين على تدريسها، ومؤلفي كتبها، وواضعي اختباراتهما، ويشجعهم على ترسيخ جهودهم وتنسيقها. (الإطار المرجعي الأوربي CEFR، ٢٠٠٨، ص ١٨)

وتتمثل وظيفة الإطار المرجعي الأساسية في التخطيط لبرامج تعليم اللغات الأجنبية مع مراعاة التغيرات التي تطرأ على احتياجات الدارسين ومتطلباتهم

وخبراتهم السابقة، وكذلك تطوير وعي هؤلاء الدارسين بالمعارف التي يجب أن يبلغوها، فهو يساعدهم على تحديدها بأنفسهم. (الإطار المرجعي الأوربي CEFR، ٢٠٠٨، ص ١٩)

أكد تقرير اللجنة الدولية للتربية عام ١٩٩٦م أن الحياة في القرن الحادي والعشرين ستعتمد على أربعة أعمدة هي: تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم لتعيش، وتعلم لتعمل، (جاك ديلور، ١٩٩٨م، ص ١٠١) ولعل الأعمدة الأربعة تمثل جوانب التعلم الإنساني وهي: الجانب النفسي، والعقلي، والاجتماعي، والبرجماتي أو الوظيفي أو النفعي، وأكد (مدكور، ٢٠٠٠م، ص ١١) أن رعاية تلك الأعمدة كفيلة برعاية الكنز الكامن، والمواهب الإنسانية الخبيئة، وحسن تنميتها وتوظيفها لخير الفرد والمجتمع والإنسانية.

كل ما سبق يؤكد ضرورة وجود إطار معياري مرجعي لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية يتضمن معايير خاصة بمستوياتها؛ ليكون المعيار وصفا لمستوى محدد من الأداء، يتم التخطيط لتحقيقه، بما يتسق وطبيعة ذلك المعيار، وينظم قواعد تعلمها وتعليمها من حيث تأليف مناهجها، ووضع اختبارات، وليصبح دليلا شاملا يهدف إلى تنمية الأداء اللغوي لمتعلمي العربية الأجانب، ويسهم في التغلب على مشكلات مجال تعليم اللغة العربية اقتداء بما فعلته الدول المتقدمة مع لغاتها، وهو ما تؤكد مبادئ التخطيط اللغوي. (فواز الزبون، ٢٠٠٩، ص ٢٥٩)

إضافة إلى ماسبق من نتائج الدراسات السابقة قام الباحث بدراسة استطلاعية لرصد واقع تعليم اللغة العربية من خلال تحليل مقدمة مجموعة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ولاحظ الآتي:

- الكتب لم تشر إلى أنها قد وضعت في ضوء معايير محددة.

- افتقاد بعض الكتب الاهتمام بالاختبارات، والتقويم البنائي والختامي لكل مستوى مما يشير إلى أنه لا يوجد إطار عام تُولف في ضوئه المناهج ترتبط فيه الأهداف بالتقويم.

لقد أكدت نتيجة الدراسة الاستطلاعية ما توصل إليه (السعيد بدوي، ١٩٩٢، ص ٥٠) حين حلل مقدمة بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ووجد أن الهدف المذكور في مقدمة كل جزء من أجزائها يكون عادة عددا من المفردات أو التراكيب أو المهارات أكثر تعقيدا من الجزء السابق، أما الكتاب الأساسي التابع للمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، فقد جعل سقفه اللغوي الذي يهدف إلى إيصال المتعلم إليه هو أن يصل المتعلم إلى مستوى لغوي يؤهله للاعتماد على نفسه في التحصيل اللغوي.

مشكلة البحث وأسئلته

مما سبق تحددت مشكلة البحث في احتياج ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لوجود إطار معياري مرجعي عربي يتم في ضوئه بناء مناهج لتعليم اللغة العربية، وتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وحاول البحث التغلب على تلك المشكلة من خلال تقديم تصور مقترح لإطار معياري يُحتكم إليه في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وفي ضوئه يبنى منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ؛ لتنمية الأداء اللغوي لديهم وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- س١: ما أسس الإطار المعياري المقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟
- س٢: ما مجالات الإطار المعياري المقترح المناسبة لاشتقاق معايير متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

- هدف هذا البحث بناء تصور مقترح لإطار معياري لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وذلك من خلال:
- ١- إعداد تصور مقترح عن الأسس الفلسفية لإطار معياري لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - ٢- تحديد مجالات الإطار ومعايير المقترحة.

أهمية البحث

- يمكن أن يفيد هذا البحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بعامه، في مجال تنمية الأداء اللغوي خاصة كلا من:
- ١- مخططي برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعديها: حيث يقدم البحث الحالي إطارا فلسفيا متكاملًا مصدره اللغة وطبيعتها، والمعلم وخصائصه، المجتمع وثقافته.
 - ٢- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: يقدم البحث الحالي مجالات محدّدة ومعايير واضحة يمكن أن تكون دليلا للمعلم يختار في ضوءها إستراتيجيات متنوعة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات آخرين، وكذلك يفيدهم في تدريبهم على كيفية عمل تدريبات واختبارات وبطاقات ملاحظة لقياس مدى التقدم في المهارات اللغوية لدى المتعلمين.
 - ٣- متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: يقدم هذا البحث إطارا معياريا يمكن المتعلمين من تعرف متطلبات تعلم اللغة العربية، مما يساعد المتعلمين على الإتقان في استخدام اللغة العربية استقبالا وإرسالا، ويجعل اختبارات اللغة أكثر منطقية وتنظيما.
 - ٤- الباحثين التربويين:

يتوقع لهذا البحث أن يفتح الباب أمام المزيد من البحوث العلمية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث إن مجال الأطر المعيارية مجال

خصب في تعليم اللغات الأجنبية، ولعل هذا البحث يفتح باباً أمام الباحثين لطرق أبواب هذا المجال المهم.

حدود البحث

التزم البحث بالحدود التالية:

- ١- تحديد الأسس العامة للإطار، والمجالات التي تنبثق منها.
- ٢- عينة من الخبراء والمختصين العاملين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكذلك مجموعة من المعلمين في ذات المجال.

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي الذي يقوم على رصد الظاهرة موضوع البحث، وجمع بياناتها، وتحليلها، وإظهار العلاقات بين مكوناتها (رجاء أبو علام، ٢٠٠٧، ص ٢٨٢)

أداة البحث:

- لتحقيق الهدف من هذا البحث قام الباحث بإعداد الأداة البحثية التالية:
- ١- استبانة أسس الإطار المعياري المقترح، ومجالاته المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث في مجموعة المختصين بتعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى سواء في مصر أم في دول أخرى عربية أم أجنبية، من العاملين في جهات رسمية أو غير رسمية؛ إلا أنه حاصل على درجة الليسانس على الأقل في اللغة العربية، وعمل في مجال تعليمها أو تأليف مناهجها.

الإطار النظري للبحث

يتضمن الإطار النظري للبحث محورين: الأول يتناول مفهوم الأطر المعيارية وخصائصها وأهميتها ووظيفتها، والمحور الثاني يتناول الإطار المعياري المقترح لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفيما يلي تفصيل ذلك.

المحور الأول: الأطر المعيارية ومفهومها، وخصائصها، وأهميتها، ووظيفتها

يناقش الباحث تحت هذا المحور نشأة الأطر المعيارية، وخصائصها، ووظيفتها، وأهميتها، ومنطلقاتها، ومكوناتها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- نشأة الأطر المعيارية

في خمسينات القرن الماضي سبق السوفيت الأمريكيان إلى الفضاء، وتسبب ذلك في نشر تقرير "أمة في خطر"، الذي قرر أن ٤٠% من الذين تتراوح أعمارهم بين ١٧ عامًا لم يحصلوا على نتائج ناجحة في اختبار المواد المكتوبة، وأن الخمس فقط يمكنهم كتابة موضوع إنشائي مُقنع، فأوصت اللجنة بضرورة رفع مستوى المعايير للنتائج المستهدفة.

وتعد حركة المعايير تطورا لما يعرف باسم التعليم القائم على النتائج Out come Based Education(OBE) التي بدأها المركز الوطني للتعليم والاقتصاد بالولايات المتحدة الأمريكية (NCEE) National Center for Education and Economy عام ١٩٨٣م، والذي تبنى جوانب حركة التعليم القائم على النتائج.

وفي عام ١٩٨٦م تبنى المركز الأمريكي للغات الأجنبية ACTFL وضع معايير ومؤشرات خاصة لما ينبغي أن يتعلمه المتعلمون، وما يستطيعون أن يقوموا بأدائه، وقد تم تطويرها عام ١٩٩٩م، و ٢٠٠١م، و ٢٠٠٦م، و ٢٠١٢م، ولكن في هذه الأثناء ظهر الإطار المرجعي الأوروبي الذي وضعه مجلس أوروبا للتعاون الثقافي ضمن مشروع "تعليم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية" بين عامي ١٩٨٩م و ١٩٩٦م.

لقد كان هدف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك الرئيس توفير نظام للتعليم والتعليم والتقييم ينطبق على جميع اللغات في أوروبا، وأوصى الاتحاد الأوروبي في

عام ٢٠٠١ باستخدام هذا الإطار لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية، وأصبح مقبولا على نطاق واسع باعتباره المعيار الأوروبي لتصنيف الكفاية اللغوية للفرد.

تلا ذلك مجموعة من الأطر الخاصة بكل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية، ففي ضوء أهداف إطار المركز الأمريكي ذاته تم إعداد إطار مرجعي لتطوير المناهج من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية في قسم التربية بولاية ميزوري الأمريكية عام ١٩٩٧، وفي العام ذاته قدمت مؤسسة تكساس التربوية إطارا مرجعيا لتعليم اللغات الأجنبية غير الإنجليزية، وقد ربط ذلك الإطار المعارف والمهارات الأساسية للمتعلمين بالمعايير الخمسة التي سبق أن تبناها إطار المركز الأمريكي. (Texas Education Agency 1997)

قدم بعد ذلك قسم التربية بولاية ماساتشوستس عام ١٩٩٩ إطارا لمناهج تعليم اللغات الأجنبية في ضوء المعايير الخمسة (Massachusetts Department of Education 1999)، ثم قدمت ولاية كاليفورنيا عام ٢٠٠٣م إطارا للغات الأجنبية داخل المدارس العامة في كاليفورنيا من مرحلة الروضة إلى نهاية المرحلة الثانوية من خلال الاعتماد على المبادئ التوجيهية للمدخل التواصلي في تعلم اللغات (California State Board of Education 2003)، والتي تركز أكثر على تعلم مهارات اللغة الأربعة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) بهدف التواصل بها دون التركيز على البنى النحوية.

أما في ولاية لويزيانا فإن اللغة الفرنسية تؤدي دورا مهما في المجتمع؛ حيث إنها كانت اللغة الأم في الولاية على أساس أنها كانت مستعمرة فرنسية منذ عام ١٦٩٩م؛ ومن هنا قدم قسم التربية هناك بالتعاون مع مؤسسات تعليمية فرنسية رؤية بعنوان المعايير العالمية للغات، قدم فيه العديد من المعايير والمؤشرات التي يمكن من خلالها تحقيق تعلم ناجح للغات الأجنبية، معتمدين على مبادئ الإطار الأوروبي CEFR، ومعايير المركز الأمريكي ACTFL، (Department of

EducationLouisiana Believes2013) ثم ظهرت بعد ذلك المعايير

الكندية (Canadian Language Benchmarks- CLB) لتعليم اللغة

الإنجليزية كلغة ثانية عام ٢٠١٢م.

أما فيما يخص تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مستوى العالم العربي، فقد ظهرت بوادر الاعتماد على المعايير مبكرا منذ السبعينات على يد (فتحي يونس ١٩٧٨)، ورشدي طعيمة، و(محمود الناقة ١٩٨٥م)، و(محمد الشيخ ١٩٨٨)، كما ظهر في الفصل الأول من هذا البحث.

مؤخرا قدم (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠٠٨م) دراسة هدفت قياس فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد ربط المعايير بمجاليين أساسيين هما: المهارات الحياتية والوعي الثقافي لمتعلمي العربية في المستوى المتقدم، وبالرغم من ذلك فإنه اعتمد على معايير المركز الأمريكي الخمسة.

على المستوى الدولي عقد (معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية مؤتمره الثامن عام ٢٠١٤م)، وكان محور المؤتمر تطوير منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمستوى الثالث B1، والرابع B2، (المتوسط الأول، والمتوسط الثاني)، انطلاقا من رغبة الحكومات الأوروبية في دمج تطوير تعليم اللغة العربية في منظومتها التربوية وفق الإطار المرجعي، وذلك وفقا لقرار اللجنة الأوروبية رقم (CEE/486/77) بتاريخ ٢٥ نوفمبر ١٩٧٧م، والذي ينص على إقرار برنامج اللغة العربية والثقافة الأصلية كحق لأبناء المهاجرين.

وقام (محمد حقي صوتشين، ٢٠١٥م)، بدراسة هدفت وضع تصور لمعايير كل من المستوى المبتدئ الأول A1، والمستوى المبتدئ الثاني A2، في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، وأوصت دراسته بضرورة استكمال المعايير

لباقى المستويات، وتفتح هذه التوصية الباب لوضع إطار معياري عربي خالص يستفيد مما سبقه من أطر مرجعية.

وفي الآونة الأخيرة ظهرت مجموعة من الوثائق المعيارية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الإمارات العربية المتحدة ٢٠١١، وسلطنة عُمان ٢٠١٢ حتى ظهر الإطار المعياري لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لعللى أحمد مذكور ٢٠١٦.

٢- مفهوم الإطار المعياري

الإطار المعياري لغة: الإطار يعنى كل ما أحاط بالشىء من خارج(الوسيط، ٢٠٠٤، ص ٢١)، أى أن الإطار يعد حدودا يتم العمل فى ضوءها، بحيث يعد الخروج عن تلك الحدود خطأ ينبغى تداركه. أما المعيار فهو العيار، ويعنى ما اتخذ أساسا للمقارنة، وهو كل ما تقدر به الأشياء، وهو نموذج متحقق، أو متصور لما ينبغى أن يكون عليه الشىء.(الوسيط، ٢٠٠٤، ص ٦٣٩)

من التعريف اللغوى السابق يمكن استنتاج الدلالة اللغوية العامة لمفهوم الإطار المعياري، وهى مجموعة المواصفات، والضوابط التى تحكم عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعلمها، والتى يعد الخروج عنها ضربا من ضروب الخطأ، والالتزام بها التزاما بالطريقة العلمية لتحقيق الأهداف المنشودة.

الإطار المعيارى اصطلاحا

عرّف (Jack C. Richard وآخرون ٢٠٠٧م، ص ٥٩٣) الإطار بأنه وحدات المعانى التى تتكون من تتابع من الأحداث والأعمال المرتبطة بمواقف معينة، أى أن الإطار يمثل حصرا لمجموعة من الوحدات المرتبطة بموضوع ما، مثل المعايير.

كما عرف كل من: (Fulcher & Davidson 2007) إطار العمل بأنه وثيقة وسيطة بين نموذج الكفاءة، ومواصفات الاختبار، أى أن الهدف من الإطار تحديد مواصفات الكفاءة، وتحليلها، ثم تحويلها إلى مؤشرات إجرائية يمكن قياسها باختبارات لغوية ذات مواصفات تتناسب معها.

وعرف (رشدي طعيمة، ١٩٨٥، ص٤١) المعايير بأنها: أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان للوصول إليها والتي يتم في ضوءها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، بينما عرفت (إيمان هريدي، ٢٠١٥م، ص١٦٢) المعيار بأنه مواصفات دقيقة لمستويات الأداء؛ لتحقيق أهداف محددة، وهي بذلك انتقلت بمفهوم المعيار من فئة الأحكام التقويمية كما يراه طعيمة إلى فئة الوصف.

أما مفهوم الإطار المرجعي فقد عرف كل من: (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣م، ص٥٢) بأنه: ما يقوم بتزويد المتعلمين بالهيكل الذي يمكنهم من الحصول على بعض الفهم للمادة، وقد رأى شحاتة والنجار أن استخدام عدة أطر مرجعية من شأنها توسيع الفهم وتعميقه بشكل أكمل من استخدام طار واحد.

وحدد (CEFR, 2008, p15) مفهوم الإطار المرجعي بأنه: الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي، والاختبارات والكتب التعليمية.

أما المركز الأمريكي للغات الأجنبية (ACTFL, 2012, p1) فقد عرف الإطار المعياري لتعليم اللغات الأجنبية بأنه: توصيفات لما يستطيع الفرد أن يفعله باللغة في مجالات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة في سياق عفوي، وبلا إعداد مسبق.

وعرف (مذكور، ٢٠١٦م، ص٢٨) الإطار المعياري بأنه المرجع الأساس لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي والإسلامي، ويلاحظ على هذا التعريف أنه حصر الإطار على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في العالم العربي والإسلامي، بينما ينبغي أن يكون الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية إطارا عالميا.

وبالرغم من الاختلافات التي لوحظت على التعريفات السابقة للإطار المعياري؛ إلا أنه يمكن ملاحظة شيء مهم وهو أن هذه التعريفات تتفق جميعا في كون الإطار بمثابة مرجع أساس يتم الرجوع إليه في كافة أنشطة تعليم اللغة وتعلمها، كما أن الإطار له مكونات

أساسية يتفرع منها مجالات متعددة، وكل مجال من تلك المجالات له تأثير في المخرج النهائي لعملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وتعلمها.

ويعرف الباحث الإطار المعياري إجرائياً بأنه وثيقة تصف مستويات تعلم اللغة العربية، ومعايير كل مستوى، ومتطلبات تحقيقها من مواد تعليمية، وإستراتيجيات تعليم وتعلم، وطرائق تقويم وصفاً دقيقاً، في ضوء الكفايات اللغوية، والثقافية، والتواصلية، لتعليم اللغة العربية وتعلمها للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى.

خصائص الإطار المعياري.

تأسيساً على مفهوم الإطار المعياري، فإن هذا البحث يحاول استنتاج بعض الخصائص التي يتسم بها الإطار المعياري لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال عرض خصائص الأطر المعيارية، ومن هذه الخصائص:

أ- **الشمول:** ينبغي أن يشمل الإطار المعياري أكبر قدر ممكن من المحاور التي ترتبط بعملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وتعلمها؛ والمجالات التي تنبثق من تلك المحاور، ومعايير كل مجال، والتي يمكن من خلالها وصف كل مستوى من المستويات اللغوية، وتحديد مؤشرات الأداء المناسبة لها، كما أن الشمول يعني أيضاً شمول الإطار للمعارف والمهارات والتطبيقات التي يمكن تضمينها لتحقيق أهداف الإطار، وقد أكد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR, 2008, p19-20) أن الشمول لا يعني التكهن بكافة المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة؛ فهذا أمر يعد مهمة مستحيلة.

في ضوء ما سبق يمكن القول إن الإطار المعياري لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ينبغي أن يشمل كافة أنظمة اللغة، ومستوياتها، ومهاراتها وعلومها، وفروعها، وكذلك مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وخصائصها ومكوناتها ومظاهرها، وكذلك عناصر مناهجها: من أهداف، ومحتوى، وإستراتيجيات التعليم والتعلم، والأنشطة، وأساليب التقويم.

ب- **الوضوح:** ويقصد به وضوح الصياغة، وجودتها؛ بحيث تكون صياغة المعايير داخل الإطار واضحة للجميع، ولا يختلف في تفسيرها، وهو أحد المبادئ التي أطلق عليها الإطار المرجعي الأوربي المشترك مبدأ الشفافية، كما يقصد بالوضوح أيضا وضوح الحدود الفاصلة بين المعيار، وما يسبقه أو ما يلحقه من معايير، وهذا الوضوح يسهم في وجود حدود فاصلة بين المستويات، وهذا يعني وضوح الأهداف العامة والخاصة لكل مستوى، وهل هي أهداف تعليم أم تعلم أم تقويم.

في ضوء ما سبق فإن الإطار المقترح ينبغي أن يضع حدودا فاصلة وواضحة بين مواصفات كل مستوى من المستويات المقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعلمها، وكذلك ينبغي وضوح المعايير الخاصة بكل مستوى في كل مهارة من مهارات اللغة العربية، وكذلك الوزن النسبي للمفردات اللغوية والتراكيب والأساليب من حيث الكم والكيف في كل مستوى من المستويات.

ج- **التربط:** ويقصد به قوة العلاقة بين مكونات الإطار المعياري من ناحية، وكذلك بين عناصر الموقف التعليمي المختلفة بداية من تحديد احتياجات المتعلمين وخصائصهم، ثم صياغة الأهداف بوضوح، ثم وصف المحتوى المناسب، ومعايير مصادر التعلم، وصولا إلى معايير التقويم وأدواته، هذا التكامل والتربط يجعل هناك علاقة منطقية تربط بيت فلسفة صياغة الهدف، واختيار أدوات تحقيقه، وقياسه.

مما سبق يمكن القول إن الإطار المقترح ينبغي أن يقدم خرائط توضح اشتقاق مؤشرات الأداء من المعايير والمواقف التي يمكن أن تختبر فيها تلك المؤشرات وإستراتيجيات التدريس والأنشطة المقترحة لتحقيق تلك المؤشرات.

د- **المرونة:** فالإطار لا يعطي إلا توجيهات عامة للمحاور والمجالات التي يشملها، ويضع لها مواصفات يمكن من خلالها اشتقاق معايير تمثل مواصفات أكثر

لمجالات متعددة، ومن خلال هذه المعايير توضع النقاط المرجعية التي تكون توصيفات أكثر تحديدا ودقة للمعيار، ثم تحدد مؤشرات الأداء التي تندرج تحت كل نقطة مرجعية، والمرونة تعني أيضا أن يمنح الإطار فرصا لمستخدميه للاجتهاد والإبداع في تطبيقه، وهذا يعني أنه على سبيل المثال لا ينبغي للإطار المقترح أن يقدم خطوات إجرائية لتنمية مهارة ما، وإنما يضع مواصفات واضحة لإستراتيجية التدريس المناسبة لذلك.

هـ - **قابلية القياس:** إن من أهم مميزات الاعتماد على الأطر المعيارية، هو إعطاء معايير محددة، ومؤشرات أداء قابلة للملاحظة والقياس والتقييم، فالشيء الذي يمكن قياسه يمكن تنميته؛ حيث إنها تكون مؤشرات واضحة ومحددة، تعتمد على الوصف الكمي والكيفي في الوقت ذاته؛ فالإطار يقدم مواصفات كيفية تحتاج إلى مقاييس تقدير Rubrics واختبارات Tests؛ لتعطي الوصف الكمي ليكون القياس أكثر تحديدا وأكثر دقة.

٣- وظيفة الإطار المرجعي

حدد الإطار المرجعي الأوربي المشترك (CEFR, 2008, p17) ثلاث وظائف رئيسة للأطر المرجعية هي:

أ- التخطيط للبرامج الدراسية بحيث يراعي البرنامج أهداف الدراسة، والخبرات السابقة للمتعلم.

ب- التخطيط للاختبارات، وشهادات الكفاءة اللغوية بحيث يراعي: محتويات الاختبارات، ومعايير التقييم.

ج- التخطيط لبرامج التعلم الذاتي من خلال تحديد ما ينبغي أن يتعلمه الطالب، وتطوير وعي المتعلمين بما يدرسون، واختيار المحتوى المناسب بعد تحديد الأهداف، بالإضافة إلى استخدام أدوات التقييم الذاتي.

وحدد إطار (Massachusetts Department of Education, 2010) الذي أعده مجلس العناية والتربية المبكرة مجموعة من الوظائف الخاصة التي يقوم بها، ومجموعة أخرى لا يقوم بها:

أ- يحدد الإطار المعياري للمتعلمين ما ينبغي معرفته وما يمكنهم فعله، ولا يحدد للمعلمين كيف ينبغي أن يدرسوا، وهذا يعني أن الأطر المعيارية ينبغي أن تستتبع بوثائق متعددة لمناهج متطورة ذات محتوى غني يتسق مع التوقعات الواردة في الأطر المعيارية.

ب- تهدف الأطر المعيارية وصف الأساسيات الأكثر أهمية، ولا تعنى بوصف كل ما ينبغي أن يُعلم؛ فهي ليست معنية برصد القيود التي تضبط عملية التعليم؛ وهذا يعني أنها تعطي مساحة كبيرة لتقديرات المعلم وواضعي المناهج.

ج- تحدد الأطر المعيارية مواصفات خاصة بالصف، ولكن لا تحدد إستراتيجيات التعليم أو الأنشطة اللازمة للارتقاء بمستوى المتعلمين، أو المواد اللازمة لدعم المتعلمين الذين هم أقل من توقعات مستوى الصف، أو أعلى بكثير منها؛ فلا توجد مجموعة من المعايير الخاصة بالصف يمكن أن تعكس تماما التنوع الكبير في القدرات والاحتياجات، ومعدلات التعلم، ومستويات التحصيل من الطلاب في أي فصل دراسي معين، ومع ذلك، فإن المعايير توفر علامات واضحة على طول الطريق إلى هدف الاستعداد الجامعي والمهني لجميع الطلاب.

د- أكد إطار (Center for Canadian Language Benchmark, 2012) ما ورد في الجدول السابق، وقد حدد وظيفته في أنه إطار مرجعي لتعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وتعليمها، وتقويمها، وبرمجتها، ويقصد بالبرمجة هنا، وجود أساس مشترك لبناء برامج تعليمية ولتطوير تلك البرامج، أي أن الإطار يقدم الأسس الفلسفية لبناء برامج تعليم اللغة الأجنبية للناطقين بلغات أخرى.

هـ- ذكر (مذكور، ٢٠١٦، ص ٣٠) أن من مجموعة من الوظائف للإطار المعياري منها:

- بناء رصيد لغوي به مساحات لكل الكفاءات اللغوية.
- إثراء المعارض اللغوي في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- توافر الإمكانيات للدارسين لتنمية كفاءاتهم، والتعامل الثقافي معهم.
- و- واستنادا إلى أهم مميزات الأطر المعيارية وهو إعطاء معايير واضحة محددة، ذكر (الحديبي، ٢٠١٧، ص ٣٤) مجموعة من الوظائف التي تؤديها معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي تهدف أن يصبح المتعلم قادرا على:
- فهم اللغة التي يتلقاها (استماعا، أو قراءة) فهما صحيحا.
- إنتاج اللغة العربية (تحدثا، أو كتابة) بصورة تحقق له أهدافه.
- فهم أساسيات الثقافة بكل مستوياتها (عربية، وإسلامية، وعامة)
- التكامل الأفقي مع المقررات التعليمية الأخرى من خلال اللغة العربية.
- فهم أساسيات التقابل اللغوي والثقافي.
- التدليل على استخدام اللغة العربية في التعلم مدى الحياة للاستمتاع والإثراء الذاتي.

مما سبق يمكن لهذا البحث أن يحدد وظيفة الإطار المعياري المقترح فيما يلي:

- أ- تحديد الأسس والمنطلقات لعمليات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتعلمها، فالرؤية العامة الشاملة التي يضعها الإطار المعياري تجعل الطريق واضحا أمام معدي هذا الإطار، ومستخدميه كذلك؛ لتحقيق أهداف التعليم والتعلم.
- ب- تحديد المجالات العامة التي تتعلق بالكفاءة اللغوية، وترتبط بها، وتؤثر فيها، والتي من خلالها تتم عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أو تعلمها.
- ج- تحديد المجالات العامة التي تتعلق بالكفاءة التواصلية، وترتبط بها، وتؤثر فيها، والتي من خلالها تتم عملية التواصل باللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- د- تحديد أهم المعايير المرتبطة بكل مجال من المجالات، وتصنيف المستويات اللغوية وفق تلك المعايير ومؤشرات الأداء المنبثقة منها.
- هـ- بناء رصيد لغوي يهدف إلى الإثراء اللغوي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- و- الارتقاء بمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى ثقافياً؛ لتمكينهم من التعامل مع الثقافة العربية الإسلامية.
- ز- وضع التصور العام لتوزيع مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المجالات والمؤشرات التي يتم التوصل إليها، وتحديد معايير تدريسها وتقويمها، أي أن وظيفة الإطار المعياري تحديد معايير لكل من:
- مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ووصف كل مستوى منها وصفاً إجرائياً يمكن ملاحظته وتحديده.
 - لغة المتعلم من حيث (الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة)، بما يتسق مع خصائص كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعلمها.
 - مهارات المتعلم اللغوية: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، بمستوياتها المختلفة وفي المواقف اللغوية والتواصلية المتنوعة.
 - كفاءة المتعلم الثقافية، وقدرته على التفاهم والتناغم مع الثقافة العربية الإسلامية.
 - المحتوى الذي تتم من خلالها عملية التعليم والتعلم، ومواصفاته، وتنظيماته.
 - إستراتيجيات التعليم والتعلم التي يمكن من خلالها تنمية الكفاءة اللغوية للمتعلم.
 - أنشطة التعلم التي يمكن للمتعلم من خلالها تنمية مهاراته اللغوية.
 - أساليب التقويم وأدواته المناسبة، والمعايير المرتبطة بها.

٤- أهمية الأطر المعيارية

ترجع أهمية الإطار المعياري إلى أنه يبدأ بتحديد المنطلقات الفلسفية سواء أكانت لغوية، أم اتصالية، أم ثقافية، أم تربوية، ومن خلال هذه المنطلقات يحدد المعايير الواجب توافرها في مستعملي اللغة الأجنبية، ثم يضع تصورا للممارسات المناسبة لتحقيق تلك المعايير، ثم وضع تصور لقياسها وتقويمها، من هنا فإن للإطار المعياري أهمية كبيرة في تعليم اللغات الأجنبية، وذلك وفقا للأسباب التالية

أ- وسيلة موثوق بها لتحقيق الموضوعية من خلال وضع معايير يمكن الحكم في ضوئها على مستوى الأداء اللغوي للمتعلمين، فهو يوفر أساسا راسخا يحتكم إليه في اعتماد المؤهلات اللغوية (CEFR, 2008, p18)

ب- يساعد في الكشف عن مستويات الأداء اللغوي، وتحديد نقاط الضعف، ونقاط القوة من خلال تحديد المتوافر، وغير المتوافر من مؤشرات الأداء اللغوي لدى المتعلمين.

ج- يساهم في تحديد آليات فعالة في تنمية الأداء اللغوي وتصميمها في ضوء ما تسفر عنه نتائج تقويم الأداء.

د- يمكن من خلال الإطار المعياري تطوير أساليب التقويم اللغوي بما يضمن قياس حقيقي لمستويات الأداء اللغوي.

هـ- تشجيع متعلمي اللغات، ومعلميهم، ومؤلفي الكتب، وواضعي الاختبارات، وإدارة مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ترسيخ جهودهم وتنسيقها لتحقيق الأهداف المتفق عليها.

و- يساهم الإطار المعياري في تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، حيث أكد (حيدر، ٢٠٠٤م، ص١٧)، و(فضل الله، ٢٠٠٥م، ص١٥٥) أن المعايير التربوية تحدد ما يجب تدريسه تحديدا واضحا، وتحدد ما يجب على المتعلمين أدائه، وتحقق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العملية التعليمية/ التعليمية،

وتوحد نواتج التعلم رغم ما تعطيه من حرية في اختيار المادة التعليمية، وفقا للفلسفة السائدة والحاجات الضرورية.

ز- يسهم الإطار المعياري في تحديد الأهداف التعليمية في ضوء احتياجات المتعلمين وخبراتهم السابقة، ومستوياتهم اللغوية، إضافة إلى ما يفيد في دراسة اللغات السابقة للمتعلمين، بالإضافة إلى التخطيط للدراسة الموجهة ذاتيا من خلال تطوير وعي المتعلمين بالمعارف والمهارات التي ينبغي أن يتعلموها، والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف ووسائل التقويم التي تقيس مدى تحقق الأهداف كما ذكر (مدكور، ٢٠١٦م، ص ٣١).

وذكر الإطار الكندي (CLB, 2012) أن الأطر المعيارية تستهدف كلا من المتعلمين والمعلمين والمقومين ومطوري المناهج ومصممي الاختبارات والأكاديميين أو الباحثين؛ ولذلك فهي تقي بالعديد من الأغراض من خلال مايلي:

أ- إمداد المتعلم بأساس لتخطيط تعلمه اللغة من خلال تحديد أهداف جديدة أو مطورة، وملاحظة التقدم في عملية التعلم، ليتسنى له الانتقال المرن بين المستويات أو المؤسسات، إضافة إلى الاعتراف به من قبل الهيئات المتخصصة والمانحة.

ب- يمنح الإطار المعياري المعلمين والمقومين والممتحنين ومطوري المناهج الأساس المهني للرؤى النظرية والفلسفية المشتركة فيما يخص الدرة اللغوية على مستوى التعليم والتقويم، كما يمنحهم إطارا شاملا لوصف القدرة التواصلية وقياسها لمتعلمي اللغات الأجنبية لأغراض تعليمية أو لأغراض أخرى، للتأكيد على وجود أساس مشترك لتنمية البرامج التعليمية، بالإضافة إلى تلبية احتياجات المعلمين بإمدادهم بممارسات أفضل.

ج- يسهم الإطار المعياري في مد جسور التواصل المعرفي بين المتعلمين والمنظمات اللغوية، وكذلك بين المعلمين والمنظمات المسؤولة عن تعليم اللغات الأجنبية،

إضافة إلى أنه يمد بمعلومات عن اللغة لاتحادات العمال، والنقابات، والمجالس، والقطاعات، والهيئات المانحة للتراخيص، وأصحاب الأعمال الساعين إلى فهم متطلبات اللغة للمهنيين والتجارين، فكل هؤلاء عليهم الرجوع للإطار ومعاييرهم ليحصلوا على المتطلبات اللغوية لكل مهنة.

المحور الثاني:

الإطار المعياري المقترح لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أولاً: الكفاءة اللغوية

عرف (محمد يونس، ٢٠٠٤م، ص ٣٤) اللغة بأنها نظام يحكمه مجموعة من القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية يهدف إلى التواصل، وعرف (مذكور، ٢٠١٦، ص ٥٧) الكفاءة اللغوية بأنها: معرفة المتعلم بالنظام الذي يحكم اللغة، وتطبيقه له دون تفكير واعٍ، وهو تعريف يتفق كثيراً مع تعريف (جاك سي ريتشاردز وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٣٧٧) الذين عرفوا الكفاءة اللغوية بأنها: مهارة الشخص في استخدام لغة ما استخداماً صحيحاً.

في ضوء التعريفات السابقة فإن تمكن المتعلم من هذه القواعد يشكل قدرة المتعلم على القيام بأداء لغوي صحيح يساعده على إتمام عملية التواصل مع المتحدثين بتلك اللغة؛ وذلك لأن المتحدثين بها عند تمكنهم من هذه الأنظمة فإنهم يمكنهم أن ينتجوا تراكيب لغوية لم يسبق لهم الاستماع إليها، وهو ما أكدته تعريف تشومسكي للغة حين عرفها بأنها مجموعة من الجمل غير محدودة العدد، على الرغم من كونها مصنوعة من عناصر محدودة.

وأكد فندريس أن لكل لغة نسقها الخاص على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي؛ فاللغة العربية لها ما يميزها، فما أهم المبادئ اللغوية التي ينبغي أن يضعها الإطار المعياري المقترح، وهذا ما أكدته تمام حسان من كون اللغة تمثل نظاماً عاماً يتضمن أنظمة فرعية، وكل نظام من هذه الأنظمة يعمل بطرق خاصة، لكنه في الوقت

ذاته يؤثر ويتأثر بالأنظمة الأخرى؛ لذلك أكد (مدكور، ٢٠١٦م، ص٤٨) أن أنظمة اللغة متشابكة والحدود بينها غير واضحة.

تتشابه اللغات جميعها في كثير من الأشياء؛ وذلك لأن البشر الذين يستعملونها متشابهون؛ ولأن أي إنسان قادر على اكتساب أية لغة إنسانية من لغات البشر المتنوعة، ومع هذا التشابه الموجود بين اللغات؛ إلا أن اللغة العربية تتميز ببعض الخصائص يهتم الإطار المقترح بذكرها؛ لأنها تؤثر تأثيرا مباشرا في نجاح التخطيط لعمليات تعليمها وتعلمها؛ ولذلك فإن السؤال الذي ينبغي أن يجيب عنه مستخدمو الإطار هو:

ما أهم خصائص اللغة العربية؟ وكيف يمكن مراعاتها في عملية تعليم اللغة أو تعلمها؟
للغات عموما أربعة أنظمة: (صوتي، وصرفي، ونحوي، ودلالي)، ولكل نظام من هذه الأنظمة قواعد للعمل تختلف من لغة لأخرى، وبالرغم من ذلك فإن هذه الأنظمة الأربعة متشابكة ومتماسكة ومتآلفة؛ لتحقيق الهدف الأسمى من اللغة وهو التواصل، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنظمة، ومبادئ عملها، تمهيدا لاشتقاق المعايير الخاصة بكل نظام في ضوء مبادئ عمله.

١- الكفاءة الصوتية.

اللغة بطبيعتها صوتية (محمد داوود، ٢٠٠١م، ص٢٧)، وهذا المنطلق يظهر في جميع تعريفات اللغة بداية من ابن جني، وهذا يشير إلى أهمية الجانب الصوتي في تعليم اللغات وتعلمها؛ فالأصوات لا تقتصر على مهارات الأداء الشفهي: (الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية)، وإنما يظهر تأثير الأصوات في مهارتي القراءة الصامتة والكتابة، وبناء على ذلك فإن نجاح المرحلة الصوتية في تعلم اللغة يعد ضمانا لنجاح عملية التعلم بأكملها.

أكد (فندريس، ٢٠١٤، ص٦٢) أن النظام الصوتي لا يكون ثابتا طوال فترة النمو اللغوي لدى المتعلم بل هو دائم التطور، كما أكد أن أول قواعد الصوتيات هي أن أصوات اللغة ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا في نظام متجانس ومنسجم أجزاؤه كلها فيما بينها، وأن

من يتعلم لغة أجنبية يشعر بوجود نظام لغوي خاص بتلك اللغة، وأنه لا يشغل نفسه لحظة نطق كلمة من تلك اللغة بكيفية وضع أعضاء النطق في الوضع المناسب لنطق الأصوات نطقا صحيحا؛ بل يكتفي المتعلم بتوجيه عام يتعود من خلاله على نطق أصوات هذه اللغة بطريقة لا شعورية.

٢- الكفاءة الصرفية.

يتناول علم الصرف البنية الداخلية والخارجية للكلمات العربية، بداية من الأصل المجرد مروراً بالزوائد التي تلحق بالكلمة سواء أكانت سوابق أم لواحق، انتهاء بما يمكن أن يعتبر الكلمة من إبدال أو إعلال بالحذف أو النقل أو القلب، فالصرف أو التصريف لغة يعني التغيير.

ويتميز النظام الصرفي للغة العربية عن غيره من اللغات التي تعتمد على السوابق واللواحق بأنه يتضمن هذه الخاصية إضافة إلى خاصيتين أخريين هما خاصية التصريف، وخاصية الاشتقاق، وهو ما يجعل العربية من أغنى لغات العالم في عدد المفردات. وتغير بنية الكلمة العربية تغير لفظي يتبعه تغير دلالي؛ فزيادة حرف أو نقصانه في كلمة ما يكون لغرض دلالي كالتعدية في زيادة الهمزة أو التضعيف مثل: خرج - أخرج، وخرَجَ، أو الطلب مثل: استخرَجَ.

ويسهم تعلم النظام الصرفي للغة العربية في تنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ نظراً لما يقدمه لهم من معانٍ جديدة للمفردة من خلال التصريف والاشتقاق، وهذا ما أكدته دراسة (مرصوفة عبد الجليل وآخرين، ٢٠١١م، ص ٦٨٩) من أن تعلم صيغة مثل اسم الفاعل ودلالاتها وطريقة تكوينها تعني فهم المتعلم لما يقرب من ١٠% من الصيغ الصرفية التي يمكن للمتعم استخدامها في التواصل اللغوي.

إن موضوع علم الصرف هو دراسة بنية الكلمات، ودلالة تلك البنية، وذلك نظراً لتعدد التصنيفات المحتملة للكلمات من حيث الاكتفاء والافتقار لغيرها في توضيح معناها، أو في تحديد معنى الكلمة من المستويات الأربعة لمعنى الكلمة وهي:

- أ- المعنى المعجمي ويعني دلالة الكلمة المعجمية.
- ب- المعنى الصرفي ويعني الدلالة التي يبرزها وزن الكلمة الصرفي.
- ج- المعنى النصي (سياق المقال) أو سياق مكونات النص كما وصفه (كمال بشر، ١٩٩٧م، ص٩٦).
- د- المعنى الثقافي وهو ما يظهر في التراكيب الاصطلاحية مثل: عين الماء - دموع التماسيح.
- في ضوء ما سبق فإن الإطار المعياري المقترح يحاول تحديد كل مما يلي:
- أ- خصائص النظام الصرفي للغة العربية.
- ب- معايير اختيار العناصر الصرفية وفق المستويات اللغوية.
- ج- طرق تنظيم القواعد الصرفية داخل المنهج اللغوي.
- د- معايير تعليم النظام الصرفي وتعلمه للناطقين بلغات أخرى.
- ٣- الكفاءة النحوية.

لم يقف النحويون العرب عند حدود الشكل، بل كانوا على وعي كامل باللسانيات الحديثة؛ فلم تكن الصناعة النحوية عندهم بمعزل عن المعاني، بل عولوا على المعنى كثيرا، وقد بدا ذلك في تعريف (ابن جني ت٣٩٢هـ، ٢٠١٠م، ص١٨) للجملة بأنها كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه، ومن ثم كان المعنى منطلق إعراب الجملة أو تحليلها، ولذلك قال: ابن هشام (ت٧٦١هـ): "وأول واجب على المعرب أن يفهم معنى ما يعربه مفردا أو مركبا"، وهذا ما جعل (تمام حسان، ١٩٩٨م، ص٢٨) يذكر للمعنى ثلاثة مستويات هي:

- أ- المعنى المعجمي للتركيب.
- ب- المعنى السياقي الاجتماعي أو الموقف.
- ج- المعنى الوظيفي، وهو وظيفة الجزء التحليلي في النظام.

لكن هذه المستويات الثلاثة ينبغي أن يضاف إليها مستوى رابع من المعاني ألا وهو المعنى الثقافي والذي يسهم بشكل كبير في تشكيل الفهم؛ لتصبح مستويات المعنى أربعة مستويات.

والإطار المقترح يهدف إلى تحديد ما يلي:

- أ- المفاهيم النحوية المناسبة لكل مستوى من المستويات الثلاثة.
- ب- أسس النظام النحوي للغة العربية.
- ج- معايير النحو في المستويات اللغوية الثلاثة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم.
- د- الكفاءة الدلالية.

يشير علم الدلالة إلى دراسة المعنى؛ دون الاعتماد على التركيب النحوي الصحيح، أو التصريف السليم للكلمات؛ وذلك لما أكدته كل من (Susan M.Gass & Larry Selinker, 2001) من أن كثيرا من الجمل غير الصحيحة نحويا هي جمل ذات معنى. إضافة لما سبق فإن اللغة تشتمل على مجموعة من الرموز المعجمية التي ترتبط ببعضها البعض، وتوجد علاقات جامعة بين كل كلمتين أو أكثر داخل المتواليات النصية، وهي علاقة معجمية خالصة بحيث لا تقتصر إلى عنصر نحو يبيظهرها مثل:

- أ- التكرار الكلي أو التكرار الجزئي (المشترك اللفظي).
 - ب- الترادف أو إعادة صياغة المعنى بلفظ آخر.
 - ج- المصاحبات المعجمية مثل: المفرد - الجمع - التضاد - التلازم.
- وهذه العناصر الثلاثة السابقة ينبغي على المتعلم إتقانها إن أراد أن يؤدي أداء لغويا سليما.

وأكد الإطار المرجعي الأوروبي أن الكفاءة الدلالية تشمل قدرة المتعلم على أن يكون مدركا لتركيب المعنى والتحكم فيه؛ حيث إن علم الدلالة يهتم بدراسة العلاقة بين الكلمات والسياق العام، والعلاقات الموجودة بين المفردات من ترادف أو تضاد أو تلازم وغير ذلك من العلاقات. (CEFR, 2008, p130)

كما أكد (يونس، والشيخ ٢٠٠٥م، ص ١٣٠) أن المكونات المعجمية للغة تكون استجابة منطقية للتغير الثقافي؛ فالعلاقة بين اللغة والثقافة علاقة انساق وارتباط داخلي، ولهذا؛ فإن المفردات التي ينبغي أن يدرسها المتعلم هي مفردات شائعة مستعملة ذات دلالات ثقافية وسياقية حية مألوفة في المجتمع العربي.

في ضوء ماسبق فإن الإطار المعياري المقترح يحاول التوصل إلى ما يلي:

أ- معايير اختيار مفردات المحتوى التعليمي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ب- مستويات المعنى للمفردة الواحدة.

ج- الضوابط التي ينبغي وضعها في الاعتبار أثناء تدريس المفردات للناطقين بغير العربية.

ثانيا: الكفاءة التواصلية الاجتماعية

ظهر مفهوم الكفاءة التواصلية كمحاولة للتوفيق بين توجه تشومسكي الذي أنكر أي دور اجتماعي في تعلم اللغة واكتسابها، وبين ديل هايمز الذي رأى أن المظاهر الاجتماعية للغة تؤثر تأثيرا مباشرا في اكتسابها (أحمد الرهبان، ٢٠١٦م، ص ٢٦١)، ليشير هذا المفهوم إلى القدرة على نقل الرسائل اللغوية الملائمة في وسط اجتماعي.

عرف (جاك سي ريتشاردز وآخرون، ٢٠٠٧، ص ١٢٦) الكفاءة الاتصالية بأنها: معرفة المتعلم بـ (متى؟ وأين؟ وأمام من؟) يستخدم ما أنتجه من جمل صحيحة قواعديا، ولذلك فإن الكفاءة التواصلية في رأيهم ينبغي أن تتضمن كلا من: معرفة قواعد اللغة وأنظمتها، ومعرفة قواعد الكلام، وصيغه وآدابه، معرفة أنماط الكلام المختلفة والأساليب المعبرة عنها، كالشكر والاعتذار والطلب، معرفة الدرجات الاجتماعية، والمناسبات المختلفة، ونوع اللغة المناسبة لكل منها.

في ضوء ما سبق فإن البحث الحالي يقترح ثلاثة مجالات لتكون متضمنة في الكفاءة التواصلية وهذه المجالات هي: الكفاءة الاجتماعية، والكفاءة النصية، والكفاءة الإستراتيجية، وفيما يلي تفصيل لكل مجال:

١- الكفاءة الاجتماعية

ذكر (كانال وسوين) أن الكفاءة اللغوية الاجتماعية تشير إلى قدرة المتعلم على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين. (طعيمة، والناقعة، ٢٠٠٦م، ص ٢٨)

كما جاء في الإطار الكندي (CLB, 2012) أن الكفاءة الاجتماعية تمثل قدرة الفرد على إنتاج الألفاظ وفهمه بشكل مناسب، يراعي من خلاله قواعد الأدب الاجتماعي في التواصل مع الآخرين؛ والحساسية الشديدة نحو طبيعة المجتمع وأفراده؛ ومعرفة الثقافة والعادات والمؤسسات، وتوظيف اللغة في إنشاء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. من التعريفين السابقين تظهر أهمية الكفاءة الاجتماعية في نجاح الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث إن اللغة تهئ متعلميها لاكتساب جوانب من السلوك الاجتماعي لمستعملي هذه اللغة وهو ما أكدته (محمد حسن عبد العزيز، ٢٠٠٩م، ص ١٩٠) من وجود جوانب من السلوك يمكن تعلمها من الملاحظة والمشاهدة مثل كيفية المشي، والضحك والإشارة.

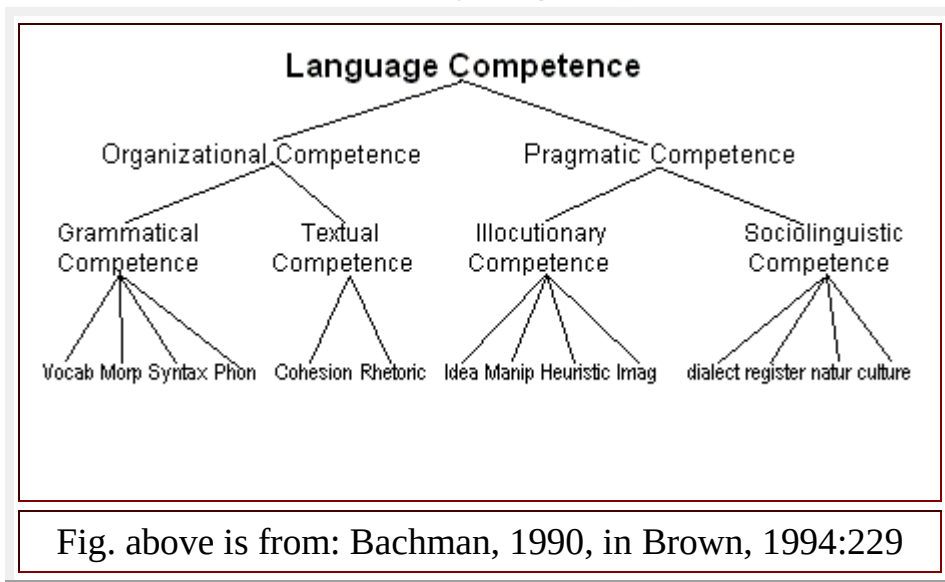
وتتضمن الكفاءة الاجتماعية في الإطار المعياري المقترح ثلاثة معايير هي:

- أ- مراعاة السياق الاجتماعي في التواصل اللغوي.
- ب- مراعاة آداب التواصل مع الآخرين.
- ج- مهارات الحياة اليومية في المجتمعات العربية.

٢ - الكفاءة النصية

ارتبط مصطلح الكفاءة النصية في نشأته بمجال الترجمة أكثر من ارتباطه بمجال تعليم اللغات الأجنبية، حيث أكدت (Marina Menendez, 2012) أن من كفاءات المترجم هي: الكفاءة اللغوية الاجتماعية، والكفاءة المقصدية التي تعني القدرة على تنظيم نص حسب الغاية التواصلية المنشودة، والكفاءة النصية التي تقتضي ثلاث مهارات هي: إنشاء النصوص، وتحويلها، وتصنيفها، وتستلزم مهارة التحويل منها، على سبيل المثال، التبسيط، وإعادة الصياغة؛ بينما تشمل مهارة التصنيف معرفة مختلف أنواع النصوص وترجمتها وتقييمها أي إصدار أحكام حولها.

ظهر مصطلح الكفاءة النصية في نموذج الكفاءة اللغوية لـ (Bachman 1990) كأحد فروع الكفاءة التنظيمية المنبثقة من الكفاءة اللغوية والذي ينبثق منه معيارين هما السبك والبلاغة والشكل التالي يوضح نموذج الكفاءة اللغوية كما تصوره Bachman:



شكل (١) يوضح مكونات الكفاءة اللغوية لدى Bachman.

جاء في الإطار الأوروبي المرجعي (CEFR, 2008, p68) ما يشير إلى "الكفاءة النصية" عند الحديث عن كفاءات مستعملي اللغة الأجنبية، وهو ما يسمى

بكفاءة الخطاب المنبثقة من الكفاءة التداولية المنبثقة من الكفاءة اللغوية التواصلية، والتي تتضمن: طبيعة النص الذي يتناوله المتعلم، وبناء النص، والتعاونية بين المرسل والمستقبل، ولكن الكفاءة النصية هنا ارتبطت بالخطاب الشفهي. كما ظهر مفهوم "الكفاءة النصية" في الإطار الكندي كأحد الكفاءات المنبثقة عن الكفاءة التنظيمية ويقصد به كفاءة المتعلم في التعامل مع النص؛ حيث إن قدرة اللغة التواصلية مرتبطة بقدرة المتعلم على فهم الرسائل اللغوية، وتوصيلها بشكل فعال ومناسب في موقف اجتماعي محدد، أي أن معايير الكفاءة النصية تتحدد في:

أ- تحليل النص اللغوي وتصنيفه.

ب- بناء النص اللغوي وتوجيهه.

٣- الكفاءة الإستراتيجية.

عرفها (جاك سي ريتشاردز، وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٦٤٧) بأنها: إحدى مكونات الكفاءة التواصلية التي تصف قدرة المتحدثين على استخدام إستراتيجيات التواصل اللفظية وغير اللفظية؛ لتعويض أي لبس في التواصل أو لتحسين فعالية التواصل، مثال: ألا يتذكر المتعلم كلمة أو تركيباً ما أثناء حديثه بدلاً من ذلك فيقوم بشرح معنى الكلمة كأسلوب تعويضي، أو أن يبطئ من سرعة تحدثه بشكل متعمد كي يترك أثراً معيناً على المستمع.

سبق كل من كانال وسوين Canale&Swain، جاك سي ريتشاردز وزملاءه في تحديد مفهوم الكفاءة الإستراتيجية فعرفاها بأنها: قدرة الفرد على اختيار الأساليب والإستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من إستراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال. مما سبق يمكن القول إن الكفاءة الإستراتيجية تشير إلى قدرة المتعلم على إدارة التكامل بين العناصر اللغوية، وغير اللغوية المكونة للكفاءة اللغوية الاتصالية، وتوظيفها بما

يتناسب معالسياق موقف الاستعمال اللغوي،وهيتشمل كلا من: التخطيط للاستعمال اللغوي، تصميم المنتج اللغوي وأدائه، مراقبة المنتج اللغوي وتقويمه من حيث التكوين، والتأثير.

ثالثا: الكفاءة الثقافية

للثقافة أهمية كبرى في مجال التربية عموما، وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية خصوصا، فقد أكد (محمد عبد الرؤوف الشيخ، ١٩٨٥م، ص ١٦٤) أن تمثيل الثقافة في مجال تعليم اللغة الأجنبية له أهمية كبيرة؛ حيث تعد الثقافة مكونا أساسيا ومكملا للمنهج التعليمي، وأكد الشيخ أن الكثير من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، عادة ما يكون لديهم توقع بأنهم سيحصلون على قدر مناسب من المهارات الثقافية موظفة داخل المحتوى اللغوي.

حدد (تمام حسان، ١٩٨٤م، ص ٩٢) مجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها في المحتوى الثقافي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تتمثل في: تثير إعجاب المتعلمين وتزيد من رغبتهم في تعلم اللغة العربية، والبساطة والبعد عن التعقيد، البعد عن ما يتعارض مع ثقافات المتعلمين تعارضا مباشرا، حسن العرض داخل المنهج، المواءمة بين أهداف الثقافة وأهداف المتعلم من تعلم اللغة العربية، ونظرا لأهمية الجانب الثقافي بعامه، وفي تعليم اللغات الأجنبية بخاصة يحاول هذا البحث تحديد المنطلقات الفلسفية لتقديم الثقافة العربية الإسلامية في الإطار المعياري المقترح لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفيما يلي عرض لأهم المنطلقات التي يمكن أن تقدم ثقافة اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوءها:

١- اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، فقد أكد (مذكور ٢٠٠٦م) أن اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة أو وعاء للثقافة، بل هي مصدر لتلك الثقافة، كما أكد طعيمة أنه يكفي الإنسان تعلم لغة قوم؛ حتى يفتح على ثقافتهم، أو القراءة عن ثقافتهم؛ حتى يتشوق لتعلم لغتهم.

٢- لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي ينبغي أن يراعيها كل من يحاول الانتماء إلى هذا المجتمع؛ حتى ولو كان موقفه منها الرفض التام؛ فالانتماء الثقافي أساس العلاقات الاجتماعية الناجحة، وهذا يعني أنه كلما ظهر الشخص منتبهاً إلى ثقافة مجتمع، أو على الأقل مراعيها لها؛ فإنه يضمن في ذلك الوقت إقامة علاقة اجتماعية ناجحة، وقد أكدت زارات ذلك بقولها: "إن تميز التربية يكمن في الاحترام الكامل للقانون، فمثلاً احترام الطفل لقانون تناول الطعام يتجلى من خلاله تضامن الطفل مع أسرته ومجتمعه.

بيد أن هذا المبدأ قد يبدو مخالفاً لما قرره (طعيمة، ١٩٩٨م، ص ٣٧) من أن الذاتية الثقافية حقيقة عقلية يبينها أفراد مجتمع ما بعقولهم وينبغي الحفاظ عليها، وأن اللغة العربية تعد من أهم مقومات الذاتية الثقافية، ولكن حقيقة الأمر تؤكد أنه لا خلاف بين ما ذهب إليه طعيمة وبين ما أكدته زارات فمجرد بداية تعليم اللغة العربية للأجانب تعد الخطوة الأولى في الحفاظ على الذاتية الثقافية، وهذا يعني أنه ينبغي تقديم المفاهيم الثقافية التي يتفق عليها الجميع مثل: النظام، والحفاظ على الوقت، والتعاون، والنظافة، والعطاء.

٣- نسبية المعرفة: حيث يستحسن بمعلم اللغة الأجنبية تقديم المفاهيم الثقافية في إطار من نسبية المعرفة، وليس التمسك العرقي بهذه المعرفة، فقد يظن البعض أن تقديم مفهوم ثقافي للمتعلم الأجنبي أمر ميسور كما يحدث مع أبناء اللغة، ولكنهم يغفلون شيئاً مهماً، وهو أن تقديم مفهوم ثقافي جديد للمتعلم الأجنبي يعني التشكيك في معارفه السابقة التي درسها المتعلم على أنها معرفة نهائية لا تتغير، ومن هنا ينبغي على معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى أن يقدموا المفاهيم الثقافية بعامة على أنها معرفة نسبية ولا يقدمونها في إطار من التعصب العرقي لها، وإنما هي معارف قابلة للتغيير من مجتمع إلى مجتمع آخر.

٤- الضمنية أساس النقل الثقافي: وهو ما أكدته دراسات عديدة مثل: دراسة (محمد الشيخ ١٩٨٥م) الذي أكد على فاعلية المدخل التكاملي في تعليم الثقافة في فصول تعليم اللغة العربية للأجانب، وذلك نظرا لما يوفره من وقت وجهد، ولما يحققه من مناسبة المفهوم الثقافي للمستوى اللغوي للمتعلمين، وكذلك دراسة (رشدي طعيمة ١٩٩٨م)، ودراسة (سامي ربيع ٢٠١٠م).

٥- المرونة والتكيف أساس تعلم المفاهيم الثقافية، فالتحجر والجمود في التعامل مع المفاهيم الثقافية أمر ينبغي التخلي عنه، وقد أكد طعيمة أن من أهم أسباب العجز عن تقديم المفاهيم الثقافية هو العجز عن تحديد معيار يتم على أساسه اختيار المفاهيم التي يتم تقديمها للمتعلمين، وذلك نظرا لعدم صلاحية كل ما في الثقافة لكل الناس، أوفي كل الأزمنة، أو في جميع الأماكن، أو مختلف الظروف.

٦- مناسبة المفاهيم الثقافية لمستويات المتعلمين، وقدراتهم اللغوية، فلا يكون المفهوم معقدا، ولا يكون ذا مستوى طفولي غير مثير، وقد (أكد الناقة، ٢٠١٧م، ص ٢٥٣) أن تعقيد المفهوم الثقافي يرتبط ارتباطا وثيقا بالمفردات المستخدمة للتعبير عنه من حيث مستوى الحسية والتجريدية، أو الشيوع وعدمه، كما يرتبط ذلك ببساطة السياق الثقافي وصعوبته.

رابعا: الكفاءة التربوية وتتضمن المجالات التالية:

أولا: نظريات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ومداخلها، وإستراتيجياتها.

يتضمن نظريات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، وما تتضمنه تلك النظريات من مبادئ ومنطلقات، وأهداف وإجراءات، وما ينبثق عن تلك النظريات من مداخل وإستراتيجيات تدريس.

ثانيا: عناصر البيئة التعليم والتعلم.

١. المعلم وكفاءاته المهنية.

٢. المتعلم وكفاءاته المراد تتميتها.

٣. المنهج وعناصره:

- أ- الأهداف (مؤشرات الأداء اللغوي).
 - ب- المحتوى اللغوي والثقافي.
 - ج- إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
 - د- الأنشطة التعليمية والتعلمية، ومصادر التعلم المناسبة.
 - هـ- التقويم وأساليبه وأدواته المناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف.
- وبوضح الشكل التالي محاور الإطار المقترح ومجالاته لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إجراءات البحث

أولاً: إعداد استبانة تحديد أسس الإطار المعياري المقترح، ومجالاته المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

١- تحديد الهدف من الاستبانة

استهدفت الاستبانة تحديد أسس الإطار المعياري المقترح، ومجالاته المناسبة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢- مصادر إعداد الاستبانة.

تحددت مصادر إعداد استبانة أسس الإطار المعياري المقترح، ومجالاته المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المصادر التالية:

- أ- الإطار النظري للبحث.
- ب- الأطر المرجعية العالمية وما توصلت إليه من مجالات ومعايير لمتعلمي اللغات الأجنبية.
- ج- الخبرة الذاتية للباحث.

٣- الاستبانة في صورتها الأولى

حاول الباحث أن تكون الاستبانة متضمنة الأسس الأربعة للإطار المعياري المقترح، ومجالاته المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فتكونت الاستبانة في صورتها الأولى من أربعة أسس، يتفرع منها خمس عشرة كفاءة فرعية، وتفرع عنها ثلاثة وخمسون مجالاً لاشتقاق المعايير المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. (ملحق ١)

٤- ضبط الاستبانة

قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بغرض التأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة البحث، وهو ما يعرف بصدق المحكمين وطلب منه تحديد الآتي:

- أ- مناسبة الكفاءات الفرعية للكفاءات الأساسية المنبثقة منها.
- ب- مناسبة المجالات لكل كفاءة من الكفاءات الفرعية.
- ج- تعديل ما يروونه يحتاج إلى تعديل .
- د- حذف ما يروونه غير مناسب.
- هـ- إضافة ما يروونه مناسباً.

٥- الاستبانة في صورتها النهائية

بعد عرض الاستبانة على السادة المحكمين وجمع آرائهم وتحليلها أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من المعايير والمهارات التالية:

جدول (١)

يوضح الكفاءات الرئيسة للإطار المعياري المقترح والمجالات المنبثقة منه

الكفاءة الرئيسة	الكفاءات الفرعية	مجالات الكفاءات الفرعية
الكفاءة اللغوية	الكفاءة الصوتية	٤
	الكفاءة الصرفية	٤
	الكفاءة النحوية	٦
	الكفاءة الدلالية	٥
الكفاءة التواصلية	الكفاءة الاجتماعية	٣
	الكفاءة النصية	٢
	الكفاءة الإستراتيجية	٣
الكفاءة الثقافية	المواقف والمجالات	٨
	المستويات الثقافية	٥
	معايير تعليم الثقافة الأجنبية	٩
الكفاءة التربوية	نظريات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها	٣
	عناصر البيئة التعليمية	٨
	إجمالي المجالات	٥٠

نتائج البحث

أولاً: النتائج المرتبطة بالسؤال البحثيين ونصهما:

س١: ما أسس الإطار المعياري المقترح لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

س٢: ما مجالات الإطار المعياري المقترح المناسبة لاشتقاق معايير متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

توصل البحث للنتائج التالية:

للإطار المعياري المقترح لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أربعة أسس تضم ثنتي عشرة كفاءة فرعية ينبثق منها خمسون مجالا لاشتقاق المعايير المناسبة وهي كالتالي:

الأساس الأول: الكفاءة اللغوية وتحتة أربع كفاءات فرعية تضم ١٩ مجالا على النحو التالي:

الكفاءات الرئيسية	الكفاءات الفرعية	مجالات اشتقاق المعايير
الكفاءة اللغوية أنظمة اللغة	الكفاءة الصوتية النظام الصوتي	ترتيب الأصوات العربية وخصائصها والظواهر الصوتية العربية، وتمييزها.
		سهولة الإنتاج والاستقبال.
		إقامة الوزن والإيقاع وتفسيرهما.
		تكيف سرعة الحديث مع الجمهور والتكيف مع النص المستمع إليه.
الكفاءة الصرفية	الكفاءة الصرفية	تعرف المورفيمات الصرفية العربية.
		استنتاج وظيفة المورفيم الصرفية.
		استنتاج تغيرات المورفيم الناتجة عن الوظائف النحوية.
		تحديد المعاني المختلفة للمورفيم.

الكفاءة النحوية	تناسب طول التركيب مع المستوى اللغوي.
	وضوح التركيب ومكوناته بما يتناسب مع المستوى اللغوي.
	بساطة التركيب وتعقيده وفقا للمستوى اللغوي.
	البساطة الفكرية في التركيب النحوي.
	التباعد بين مكونات الجملة.
	التماسك اللفظي في الجملة.
الكفاءة الدلالية	تعرف الكلمة العربية الصحيحة من غيرها.
	تحديد المعنى المعجمي للكلمة.
	تحديد المعنى الصرفي للكلمة.
	استنتاج المعنى السياقي للكلمة.
	التوصل إلى المعنى الثقافي

الأساس الثاني: الكفاءة التواصلية وتحتها ثلاث كفاءات فرعية تضم ثمانية مجالات

الكفاءات الرئيسية	الكفاءات الفرعية	مجالات اشتقاق المعايير
الكفاءة التواصلية	الكفاءة الاجتماعية	مراعاة السياق الاجتماعي
		مراعاة آداب التواصل مع الآخرين
		مراعاة مهارات الحياة اليومية في المجتمعات العربية
الكفاءة النصية	الكفاءة النصية	بناء النص اللغوي وتوجيهه.
		تحليل النص اللغوي وتصنيفه.
الكفاءة الإستراتيجية	الكفاءة الإستراتيجية	التخطيط للأداء اللغوي وتصميمه
		تنفيذ المنتج اللغوي وأدائه
		مراقبة المنتج اللغوي وتقويمه من حيث التكوين، والتأثير.

الأساس الثالث: الكفاءة الثقافية وتضم ثلاث كفاءات فرعية تضم ٢٢ مجالا على النحو التالي:

الكفاءات الرئيسية	الكفاءات الفرعية	مجالات اشتقاق المعايير
الكفاءة الثقافية	العالمية	يقدم الثقافة بمعناها العالمي الواسع.
		يبرز علاقة الثقافة العربية الإسلامية بالعالم.
		يحدد موقع الثقافة العربية الإسلامية من ثقافات العالم.
		يعلي من قيم التسامح والتعايش بين البشر.
الحيادية والبعد عن التعصب		يقدم المضامين الثقافية على أنها رؤية المجتمع، وليست أمرا ثابتا مقدسا.
		يوازن في عرض نواحي الاتفاق ونواحي الاختلاف بين الثقافة العربية، وثقافة الدارس الأصلية.
		لا يركز على العناصر الثقافية العربية التي تسبب للدارس حرجا أو شعورا بالدونية نتيجة اختلافها مع عناصر معينة في ثقافة الدارس.
		لا يبالغ في تضمين الدروس مظاهر مختلفة من الثقافة العربية بما يأتي على حساب تعلم الظواهر اللغوية.
		يتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية.
التدرج		يهتم في المستوى المبتدئ الأول بالجوانب المتشابهة بين ثقافة التلاميذ والثقافة العربية.
		يقدم في المستوى المبتدئ صورة لحياة الإنسان العربي من حيث المأكل والملبس والعادات اليومية الملحوظة.

يقدم في المستوى المتوسط الأول صورة عن المجتمع العربي طبيعة الحياة فيه.		
يقدم في المستوى المتوسط الثاني عرضا لبعض قضايا ثقافية للمجتمع العربي		
يقدم في المستوى المتقدم موازنات ومناقشات حول قضايا ثقافية عالمية		
يراعي اهتمامات الدارسين الثقافية	التنوع	
تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار الثقافة العربية الإسلامية.		
تتنوع الموضوعات في عرضها للمادة الثقافية بحيث ترى من بينها الموضوعات التي اتخذت شكل المواقف، والأخرى التي اتخذت شكل القصة، والأخرى التي اتخذت شكل الحوار		
تعطي المادة المقدمة صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.	الإيجابية	
يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.		
اهتمام المحتوى بعرض السير الذاتية لبعض العلماء والمفكرين في مختلف المجالات		
يقدم المحتوى تقويما وتصحيحا لما في عقول البعض من أفكار خاطئة عن العادات الإسلامية.		
يساعد المتعلمين على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه.		

الأساس الرابع: الكفاءة التربوية ويضم كفاءتين فرعيتين تضمان ١١ مجالا على النحو التالي:

الكفاءات الرئيسية	الكفاءات الفرعية	مجالات اشتقاق المعايير
الكفاءة التربوية	تعلم اللغات الأجنبية	نظريات تعلم اللغات الأجنبية.
		مداخل وإستراتيجيات تعلم اللغة العربية لغة أجنبية.
		أسس ومنطلقات تعلم اللغة العربية لغة أجنبية.
البيئة التعليمية	البيئة التعليمية	خصائص متعلم اللغة الأجنبية واحتياجاته.
		معلم اللغة العربية لغة أجنبية.
		منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
		محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
		إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتعلمها.
		أنشطة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
		مصادر تعلم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
		التقويم في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

توصيات البحث ومقترحاته

أولاً: توصيات البحث.

تأسيساً على الإطار النظري للبحث، ونتائجه فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- تقويم المحتوى اللغوي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء

الأسس الأربعة للإطار المعياري المقترح.

٢- تقويم المحتوى الثقافي في ضوء مجالات الكفاءة الثقافية للإطار المعياري

المقترح.

ثانياً: مقترحات البحث.

تأسيساً على الإطار النظري للبحث، ونتائجه وتوصياته، يقترح البحث الموضوعات التالية

للبحث فيها:

١- بناء وثيقة لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى توظف الأسس الفلسفية

للإطار المعياري المقترح.

٢- إعداد برامج في التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء الأسس الأربعة

للإطار المعياري المقترح.

المراجع

- أبو الفتح عثمان ابن جني (ت ٣٩٢هـ): **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب)، ط ٥، ٢٠١٠م، ج ١.
- ابن هشام (ت ٧٦١هـ): **معني اللبيب**، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية)، ج ٢.
- أحمد الرهبان ٢٠١٦م: مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، التدريس وآليات التقييم، مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضاءات ومعالم، مركز إثار لدراسات العربية للناطقين بغيرها.
- إدارة المناهج (وزارة التربية والتعليم) ٢٠١١: **الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الإمارات العربية المتحدة.
- السعيد محمد بدوي ١٩٩٢م: **مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية**، وثائق وبحوث اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، بعنوان (تعليم العربية لغير الناطقين بها: قضايا وتجارب)، تونس.
- المجموعة المتحدة للتعليم ٢٠١٢: **معايير كَلْمُن لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (سلطنة عمان)**، مركز التأليف والترجمة.
- إيمان أحمد هريدي ٢٠١٥م: **تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٢١٠، ج ٢، نوفمبر ٢٠١٥م.
- تمام حسان ١٩٨٤م: **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية رقم ٤)، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى.

تمام حسان ١٩٩٨م: اللغة العربية معناها ومبناها، (القاهرة: عالم الكتب)، ط٣.
جاك ديور: (التعلم: ذلك الكنز الكامن)، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين، تعريب: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨م.

جاك سي. ريتشاردز، وجون بلات، وهايدي بلات، سي. إن. كاندين ٢٠٠٧م: معجم تعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ترجمة: د. محمود فهمي حجازي، د. رشدي أحمد طعيمة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط١.
جوزيف فندريس: اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، المركز القومي للترجمة، ٢٠١٤م.
جونيفاف زارات: تعليم ثقافة أجنبية: أبحاث وتطبيقات، ترجمة: منار رشدي أنور، المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥م.

رشدي أحمد طعيمة ٢٠٠٦م: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، القاهرة، دار الفكر العربي

_____، ومحمود الناقة ٢٠٠٦م: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسسكو.

_____ ١٩٩٨م: الثقافة العربية الإسلامية بين التدريس والتأليف، القاهرة، دار الفكر العربي

_____ ١٩٨٢م: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، معهد تعليم اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (٣).

- _____ ١٩٨٥م: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (مكة المكرمة: معهد اللغة العربية).
- سامي ربيع محمد ٢٠١١م: تقويم أداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- سوزان م. جاس ولاري سلينكر ٢٠٠١م: اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ترجمة د. ماجد الحمد، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩، ج ١.
- عبد اللطيف حسين حيدر ٢٠٠٤م: نواتج التعلم والمعايير التربوية، عرض معاصر، ورؤية مستقبلية لتطوير مناهج الدراسية في الوطن العربي، مجلة كلية التربية جامعة البحرين.
- علي أحمد مذكور ٢٠٠٦م: التربية وثقافة التكنولوجيا، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٢٦)، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ٢.
- علي أحمد مذكور ٢٠٠٠م: الشجرة التعليمية (رؤية متكاملة للمنظومة التربوية)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي عبد المحسن الحديبي ٢٠٠٨: فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، ج. أسيوط.
- علي عبد المحسن الحديبي ١٤٣٨هـ - ٢٠١٧م: معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية (٢٧).
- عوني العافوري، خالد أبو عمشة ٢٠٠٥م: تعليم العربية للناطقين بغيرها مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجاً، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، ع ٣.

فتحي يونس وآخرون ٢٠١٥: سلسلة الأزهر الشريف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأزهر الشريف، الطبعة الأولى (طبعة تجريبية).

فتحي علي يونس، ومحمد عبدالرؤوف الشيخ ٢٠٠٥م: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، القاهرة، دار وهبة.

فتحي على يونس ١٩٧٨م: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة.

فواز عبد الحق الزبون ٢٠٠٩م: دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤-١٥-ذو القعدة ١٤٣٠، ٢-٣، نوفمبر ٢٠٠٩م.

كمال بشر ١٩٩٧م: علم اللغة الاجتماعي، (القاهرة: دار غريب)، ط ٣.
مجدي عبد الوهاب قاسم، داليا علي طه ٢٠١٢م: تطبيق المعايير الأكاديمية المرجعية في تصميم وتطوير البرامج الدراسية بمؤسسات التعليم العالي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

مجمع اللغة العربية ٢٠٠٤م: المعجم الوسيط، القاهرة، دار الشروق، ط ٤.
محمد جابر قاسم، علي عبد المحسن الحديبي ٢٠١٥: معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (نموذج تطبيقي، ودليل تفسيري)، المؤتمر الدولي الثالث لتطوير التعليم، مبادرة ناجحة وتطبيقات مبتكرة في مجال التعليم "اللغة العربية وتحديات العولمة"، ٢٢، ٢٣ فبراير ٢٠١٥، جامعة الدول العربية - القاهرة.

محمد حسن عبد العزيز ٢٠٠٩م: علم اللغة الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الآداب.
محمد حقي صوتشين ٢٠١٥م: منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: منهج ليل نموذجاً، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها: تطوير المناهج ومنهج التطوير، اسطنتبول ١٨-٢٠ ديسمبر ٢٠١٥م.

محمد رجب فضل الله، ومحمد جابر قاسم ٢٠٠٣م: تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢١، مارس 2003م.

محمد رجب فضل الله ٢٠٠٥م: متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥م. محمد عبد الرؤوف الشيخ ١٩٨٥م: الجانب الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب في المستوى الأول، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا. محمد عبد الرؤوف الشيخ ١٩٨٨م: بناء مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

محمد لطفي محمد جاد ٢٠١٥م: تصور مقترح لتطوير كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير مناسبة، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، الإمارات العربية المتحدة، دبي، في الفترة من ٦-١٠ مايو ٢٠١٥م. محمد محمد داوود ٢٠٠١م: العربية وعلم اللغة الحديث، كلية التربية جامعة قناة السويس. محمد محمد يونس ٢٠٠٤م: مدخل إلى اللسانيات، لبنان، دار الكتاب الجديد. محمود كامل الناقة ١٩٨٥م: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية)، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

محمود كامل الناقة ٢٠١٧م: المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الأسس والمداخل وإستراتيجيات التدريس)، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٥٦)، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ١.

مرصوفة عبد الجليل، مهدي مسعود، محمد التتقاري: دراسة الصيغ الصرفية في الكتب المقررة لتعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في ماليزيا، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، ٢٠١١م.

معهد ابن سينا الدولي ٢٠١٤م: المؤتمر السنوي الثامن " تطوير منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات للمستوى الثالث B1، والرابع B2"، مدينة ليل – فرنسا، يومي ٧، ٨ يونيو ٢٠١٤.

المراجع الأجنبية

American Council On The Teaching of Foreign Language:

Standards For Foreign Language Learning:

Preparing for the 21st Century, Yonkers, National Standards In Foreign Language Education Project, 1996, P1

American Council On The Teaching of Foreign Language, 2012:

ACTFL performance Descriptors for Language Learners, 2012 Edition

ACTFL 2012: **ACTFL Proficiency Guidelines –Arabic Language**, P1

Bachman, L. F., *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990.

California State Board of Education 2003: **Foreign Language Framework for California Public**

Schools Kindergarten Through Grade Twelve,

Published by the California Department of Education.

Center for Canadian Language Benchmark: **Canadian Language**

Benchmarks (English as a second Language for

Adults), represented by the minister of Citizenship and

immigration, October, 2012

Department of Education Louisiana Believes 2013: **Louisiana**

World Language Standards, Revised.

Glenn Fulcher & Fred Davidson 2007: **Language Testing and**

Assessment: An Advanced Resource Book,

Abingdon, Oxfordshire, UK & New York, NY,

USA: Routledge (Taylor & Francis Group), Pp. xx + 403

Karen E. Breiner, Patricia Lowe, Jr., John Miles,

Elvira Swender 1999: ACTFL Proficiency Guidelines –

Speaking Revised 1999, **Foreign Language Annals •**

Vol. 33, No. 1

Massachusetts Department of Education 2010: **Massachusetts**

Foreign Languages Curriculum Framework, August

P.6

Missouri Department of Elementary & Secondary Education 1997:

Foreign Language Framework for Curriculum

Development in Alignment with Missouri's

Frameworks, Missouri press.

Texas Education Agency1997: **A Texas Framework for
Languages Other Than English,**
SouthwestEducational Development Laboratory, Austin,
Texas.