Dirasat: Human and Social Sciences, Volume 53, No. 10, 2026, 10918

Deanship of Scientific Research

The 'Arabic for Non-Native Speakers' Series at the University of Jordan: Current Status and Future Prospects

Dalal Mohammad Al-Assaf , ***Jamila Abed Abu Mughnam*** *

Language Center, University Of Jordan, Amman, Jordan

Received: 24/2/2025
Revised: 8/4/2025
Accepted: 9/7/2025
Published online: 23/7/2026

* *Corresponding author:*
j.abumughnam@ju.edu.jo

Citation: Abu Mughnam, J. A., & Al-Assa, D. M. (2026). The 'Arabic for Non-Native Speakers' Series at the University of Jordan: Current Status and Future Prospects. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 53(10), 10918.
https://doi.org/10.35516/Hum.2026.10918

© 2026 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aims to identify the challenges of teaching the "Arabic for Non-Native Speakers" series at the University of Jordan – Language Center, and to propose a vision for how the series could be developed in light of international frameworks for foreign language education.

Methods: The study adopts a descriptive-analytical approach to examine the knowledge content of the series and to uncover the challenges faced by both teachers and learners in teaching and learning the "Arabic for Non-Native Speakers" series at the University of Jordan.

Results: The study revealed several key challenges encountered by both instructors and learners, including: weak integration of language skills, inconsistency in the readability levels of educational texts, lack of methodological foundations in the design and content of language exercises, limited presentation of Arab and Islamic culture, and the absence of technological and digital components in the series.

Conclusion: The study concluded that there is a pressing need to reconstruct the series based on recognized standards for designing Arabic textbooks for non-native speakers, and in accordance with global frameworks for teaching foreign languages. It recommended the application of the Backward Design model in developing Arabic language series for non-native speakers, as it enhances learner effectiveness and places the learner at the center of the educational process. The study also stressed the importance of integrating technological and digital tools into educational content, considering 21st-century skills, and conducting regular reviews to develop and update educational series in line with contemporary demands and linguistic theory developments.

Keywords: Arabic for Non-Native Speakers, Arabic Language Curriculum, University of Jordan Series, Knowledge Content, Challenges.

سلسلة "العربية للناطقين بغيرها" في الجامعة الأردنية: الو اقع والمأمول

دلال محمد العساف، جميلة عابد أبو مغنم*

مركز اللغات، الجامعة الأردنية، الأردن

ملخّص

الأهداف: تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على تحديات تعليم سلسلة "العربية للناطقين بغيرها" في الجامعة الأردنية- مركز اللغات، وتقديم مقترح لما يمكن أن تكون عليه هذه السلسلة في ضوء الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في توصيف المحتوى المعرفي في السلسلة، والكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين والمتعلمين في تعليم سلسلة "العربية للناطقين بغيرها" في الجامعة الأردنية وتعلّمها.

النتائج: كشفت عن أبرز التحديات التي تواجه المعلم والمتعلم، ومنها: ضعف في تكامل المهارات اللغوية، والتفاوت في مستوى مقروئية النصوص التعليمية، إضافة إلى افتقار التدريبات اللغوية إلى الأسس المنهجية بناءً ومحتوى، فضلا عن وجود قصور في تقديم الثقافة العربية والإسلامية، وغياب الجانب التكنولوجي والتقني في السلسلة.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة بناء السلسلة وفق معايير إعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ووفق الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، واقترحت تطبيق منهاج (التصميم العكسي) في تصميم سلاسل العربية للناطقين بغيرها؛ لأنّه نموذج يزيد من فاعلية المتعلم ويجعله مركز العملية التعليمية، وأكدت الدراسة ضرورة تفعيل المحتوى التعليمي تكنولوجيًا وتقنيًا، ومراعاة مهارات القرن الواحد والعشرين، وإجراء مراجعات مستمرة لتطوير السلاسل التعليمية وتحديثها وفق متطلبات العصر ومعطيات النظريات اللغوية.

الكلمات الدالة: اللغة العربية للناطقين بغيرها، مناهج تعليم اللغة العربية، سلسلة الجامعة الأردنية، المحتوى المعرفي، تحديات.

مقدمة

يعدُّ الكتاب التعليمي ركنًا أساسيا في العملية التعليمية عموما وتعليم اللغة الثانية على وجه الخصوص، فهو المرجع الأساسي للطلبة والسند الذي يركنون إليه كلما ضلوا الطريق أو ابتعدوا عن جادته، وهو الخلفية المشتركة التي تجمع بين الطلبة على اختلاف لغاتهم الأم وثقافاتهم وقدراتهم ومهاراتهم، فصفوف تعليم اللغة الثانية، لا سيما تعليم العربية للناطقين بغيرها، قد تضم متعلمين من مختلف الأقطار لهم خصوصيتهم اللغوية والثقافية عدا عن الفروق الفردية بينهم في التحصيل الأكاديمي، فيغدو الكتاب التعليمي حلقة الوصل التي تجمع بينهم في رحلة التعلم، والدليل الذي يهتدون به. كما باتت تعدّ المناهج التعليمية معياراً مهما في الحكم على جودة البرنامج التعليمي ونجاحه، في ضوء التطور المطرد في ميدان تعليم اللغات الأجنبية لا سيما تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ رؤية، ومنهجية، وأساليب تدريس وتقويم، ومناهج تعليم ضمن أطر محددة مدروسة وضعتها جهات مختصة في تعليم اللغات لغة ثانية مثل الإطار الأمريكي (ACTFL) والإطار الأوروبي(CEFR) ، والإطار العربي الجديد (إمتاع).

جاءت هذه الدراسة للوقوف على تحديات تعليم وتعلم السلسلة المعتمدة في تعليم الطلبة الأجانب الدارسين في مركز اللغات/الجامعة الأردنية؛ من خلال توصيف المحتوى المعرفي المقدم في السلسلة لغويًا وثقافيًا ومنهجيًا وإخراجًا فنيًا، بهدف تقديم رؤية استشرافية لما يمكن أن تكون عليه هذه السلسلة.

وبناء على ذلك تحدّدت مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما التحديات التي تواجه المعلمين والمتعلمين في سلسلة "العربية للناطقين بغيرها" في الجامعة الأردنية؟
2. ما واقع السلسلة في ضوء إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى "إمتاع"؟
3. كيف يتغلب المعلمون على هذه التحديات؟
4. ما المقترحات التي تقدمها الدراسة لتحسين السلسلة ومعالجة جوانب القصور فيها؟

أهمية البحث.

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه أي أهمية المناهج والكتب التعليمية في تعليم اللغات عموما وتعليم العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، وتحقيق الهدف من تعلمها لتصبح اللغة أداة اتصال وتواصل فعّالة في مهاراتها المختلفة استقبالاً وإنتاجاً. وعملية التقييم والتقويم للمحتوى المعرفي في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها جزء أساسي ومستمر من عملية التطوير والتحسين والتحديث للمنظومة التعليمية لتحسين جودة التعلم، ولاشك في أن تسليط الضوء على التحديات والعقبات والثغرات في سلسلة الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير واضحة سيكون خطوة أولى في سبيل عملية التقييم والتقويم، وهذا يفيد المؤسسات التعليمية عموماً في بناء مناهج متكاملة وفق الأطر والمعايير العالمية ومعطيات النظريات اللغوية، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية.

منهج البحث.

اعتمدت الدراسة على أداة تحليل المحتوى في توصيف التحديات التي تواجه المعلمين في تعليم سلسلة "العربية للناطقين بغيرها" في الجامعة الأردنية، وهي أداة من أدوات المنهج الوصفي التحليلي يستعملها الباحثون لوصف محتوى المادة من حيث الشكل والمضمون (الهاشمي، 2011، ص175)، ومن ثم تفسير النتائج في ضوء المعطيات التي قدمتها أداة تحليل المحتوى، وبناء على ذلك بدأت الدراسة بتوصيف السلسلة، ومن ثم تحليلها والكشف عن مدى استجابة المحتوى لأهداف السلسلة ولمعايير اختيار المحتوى، ولحاجات المتعلمين واهتماماتهم، ثم إبراز دور المعلم في التغلب على جوانب الضعف والقصور، والخلوص إلى تقديم المقترحات والتطلعات لتحسين السلسلة والتغلب على هذه التحديات.

الدراسات السّابقة:

للسعي قدمًا في تحقيق أهداف البحث، كان لا بدّ من الوقوف على عدد من الأبحاث والدراسات التي تناولت سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية تحليلاً وتقويمًا، مما لها علاقة بموضوع بحثنا هذا، ومن هذه الدراسات:

دراسة عليمات (2011) وهي دراسة هدفت إلى تقويم كتاب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها المقرر لتدريس المستوى الثاني في المعهد الدولي لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مدرسي هذا الكتاب والطّلبة الذين يدرسونه، وذلك للوقوف على مستوى إعداد هذا الكتاب، في ضوء مجموعة من المعايير العالمية لتأليف الكتب التعليمية. وقد تكونت الأداة من (57) فقرة موزعة على (8) مجالات، وذلك بعد التّأكد من صدق الأداة وثباتها، وتم تطبيقها على (30 مدرساً وطالباً). وتوصلت الدراسة إلى أنّ: فقرات الأداة قد روعيت في كتاب المستوى الثاني بدرجة مرتفعة

حسب درجة المعيار التي اعتمدتها الدراسة . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والطّلاب في تقييمهم لكتاب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها المقرر لتدريس المستوى الثاني. كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النّظر في الكتاب بهدف تقويمه والارتقاء بمستواه وزيادة فاعليته.

ودراسة العليمات (2014) بعنوان "تقويم الكتاب السادس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة" ، هدفت هذه الدراسة إلى إبراز نقاط القوة والضعف في إعداد الكتاب السادس في ضوء المعايير العالمية لإعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتكونت أداة الدراسة من (64) فقرة موزعة على (10) مجالات، وطُبقت على (41) معلما وطالبا، وكشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة في تقييمهم للكتاب السادس في مركز اللغات، وأوصت بضرورة إعادة بناء الكتاب وفق أسس بناء كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وأجرى المراشدة (2016) دراسة هدفت إلى تحديد البيانات العامة المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية: الأردنية، واليرموك، وآل البيت، والكشف عما تضمنته هذه الكتب من مهارات لغوية، ومدى كفايتها للوصول بالدارسين إلى توظيفها في حياتهم والتواصل مع أبناء اللغة، بالإضافة إلى الوقوف على كيفية تناول هذه الكتب للمهارات اللغوية، بالاعتماد على المنهج الوصفي بصورته المسحية، وخلصت إلى عدة نتائج أهمها أنّ عدد الوحدات الدراسية في هذه الكتب كانت مناسبة لتحقيق أغراض الدارسين، وأنّ مؤلفي هذه المناهج التزموا بشكل عام بالمعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء بتأليف كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأنّ هذه الكتب استخدمت عدة طرق في عرض المهارات اللغوية.

كما أجرت الوزان وآخرون (2018) دراسة هدفت إلى تحليل كتب المستويات الثلاثة المبتدئة المعتمدة في تدريس الطلبة الأجانب الدارسين في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات - الجامعة الأردنية؛ وذلك للوقوف على مستوى إعداد هذه الكتب وإبراز جوانب القوة والضعف في إعدادها، ومدى تلبيتها لحاجات المتعلمين في المركز، وذلك في ضوء المعايير والأسس المعتمدة في تأليف الكتب التعليمية لاسيما الكتب التعليمية المُعدّة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي النقدي في تحليل هذه الكتب مراعية خصوصية البرنامج التي تدرس فيه وطبيعة الطلبة الملتحقين في هذا البرنامج، في محاولة لتقييم مدى مراعاة هذه الكتب للأسس والمعايير المعتمدة في إعداد الكتب التعليمية، وتقديم بعض التوصيات التي من شأنها تحسين مستوى هذه الكتب وتطوير أدائها لعل أهمها أن يبنى المحتوى اللغوي (لا سيّما النصوص) على معايير واضحة تراعي مستويات الطلبة، واحتياجاتهم الأساسية الوظيفية، وأن تهتمّ الكتب بمهارات اللغة كلّها بصورة تكامليّة.

كما أجرت أبو مغنم (2021) دراسة بعنوان "تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد كتب العربية للناطقين بغيرها"، هدفت إلى تحليل محتوى الكتاب السادس في سلسلة الجامعة الأردنية والكشف عن جوانب التميّز والقوّة والإحاطة بجوانب الضعف والقصور، وخلصت الدراسة إلى أنّ الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية يفتقر إلى أسس ومعايير إعداد المحتوى على مستوى المهارات والعناصر اللغويّة، وأنّ الكتاب بحاجة إلى إعادة بناء في ضوء معايير إعداد المواد التعليمية للناطقين بغيرها.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها حللت سلسلة الجامعة الأردنية، على مستوى المحتوى المعرفي والثقافي والفني، وقدمت توصيفًا للسلسلة في ضوء المعايير العالمية والعربية في تعليم اللغات الأجنبية، وقدمت مقترحًا لما ينبغي أن تكون عليه سلسلة الجامعة الأردنية في ضوء الطرق والوسائل التعليمية والمنهجية الحديثة المتبعة في بناء المناهج.

المبحث الأول: مناهج تعليم اللغات للناطقين بغيرها في ضوء المعايير والأطر العالمية:

تستند عملية إعداد المناهج والكتب التعليمية إلى أسس ومعايير علمية مدروسة شرحتها وفصلت الحديث عنها الكثير من الكتب التربوية، وهي في مجملها تركز على أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والتقويم. والعلاقة بين هذه المكونات واضحة، فالأهداف عندما تتَحدَّد تكون أساساً لاختيار المحتوى، وتُحدِّد الطريقة المناسبة لتدريسه، وبعد أن تأخذ العملية التعليمية مجراها نأتي إلى التقويم، والتقويم ليس قاصراً على عنصر دون آخر، ولكنه يشمل عناصر المنهاج المختلفة.

على أنّ هذه الأسس العامة لا تكفي لنجاح بناء المناهج التعليمية لمتعلمي اللغة الثانية وإن كانت تأخذها بعين الاعتبار؛ فمناهج تعليم اللغة الثانية لا سيما مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها لها خصوصيتها اللغوية المهارية والثقافية الدينية والتعليمية المعرفية التي يجب أن تقدم في إطار يناسب خصوصية متعلميها، وخلفياتهم المتعددة، ويحقق أغراضهم من تعلم اللغة، ويفي باحتياجاتهم على اختلافها. فمنهاج تعليم العربية لغة ثانية كما يرى رشدي طعيمة هو" تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية التي تمكّنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها، وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي، أو خارجه، وذلك تحت إشراف هذا المعهد(رشدي، 1989، ص60).

وقد سعت عدة جهات إلى وضع أطر مرجعية لتعليم اللغات للناطقين بغيرها بهدف ضبط عملية التعليم وأدواتها؛ مناهج وأساليب ووسائل تقييم، بما يكفل تحقيق الكفايات المرجوة لدى الطلبة وتنظيم عملية تعلمهم ضمن مستويات محددة تتضمن متطلبات واضحة على مستوى الإنتاج اللغوي،

والكفاية المعرفية، والدقة اللغوية وغيرها، في المهارات المختلفة قراءة وكتابة واستماعًا وتحدّثًا.

ولعل هذه الأطر في ضوء مراعاتها لخصوصية تعليم اللغة الثانية، وتقنينها لعملية التعليم والتعلم تسهم على نحو كبير في بناء مناهج شاملة متكاملة؛ تجمع المعارف اللغوية اللازمة في هذا المنهاج التعليمي، وتساعد في ترابطه وتسلسله وفق أهداف محددة واضحة، تتوافق مع أهداف المتعلمين وغاياتهم ومستوياتهم اللغوية في الوقت نفسه، آخذة بعين الاعتبار أحدث نتائج نظريات تعليم اللغات الأجنبية وطرق تعليمها، ويكون المنهاج في ضوئها مرنًا قابلاً للتطوير والقياس والتقويم ومنسجما مع الاختبارات اللغوية العالمية (ينظر: الحجوري، 2016، ص91).

وقد عمدت الدراسة إلى الوقوف على واحد من هذه الأطر العالمية نموذجا، وأحدث إطار مرجعي عربي صدر في الآونة الأخيرة 2023، للاستفادة من توصيفاتها في الوقوف على ما يجب مراعاته في بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتقييم مضمون سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية بناء عليها.

أ- إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL):

صدرت إرشادات الكفاية اللغوية (ACTFL) عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية عام 2012، اهتمامًا بتعليم اللغات وتعلمها، والسعي لتحسين جودة تعليم اللغات وتعلمها. ويتضمن هذا الإطار توصيفاً للمستويات اللغوية ضمن المهارات اللغوية الأربعة (التحدث، والكتابة، والاستماع، والقراءة)، وتضم كل مهارة من هذه المهارة خمسة مستويات رئيسية للكفاية اللغوية هي: المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ)، وتنقسم المستويات (المتقدم والمتوسط والمبتدئ) إلى ثلاثة مستويات فرعية هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

والناظر في توصيف هذه المستويات يجدها متدرجة هرمية في تحديد متطلبات كل مستوى والمهام التي يجب أن يؤديها الطالب، وقياس القدرة اللغوية التي يبلغها الطالب عبر تقدمه في رحلة تعلم اللغة، إذ تتسع القاعدة وتزداد متطلبات كل مستوى كماً وكيفاً كلما تقدم الطالب في مستواه اللغوي والمعرفي؛ فالموضوعات تبدأ من الذات ثم المحيط ثم المجتمع ثم العالم، وتتحول من المحسوس إلى المجرد، كما يزداد معدل الإنتاج المطلوب من الكلمة والقوائم، إلى الجملة، ثم الجمل المترابطة، فالفقرة، وصولا إلى الإسهاب وذكر التفاصيل والاستطراد ودعم الرأي والخطاب المستفيض. بالإضافة إلى مراعاة الدقة اللغوية والطلاقة في الإنتاج كلاما وكتابة، وسرعة الاستقبال ودقة الفهم استماعا وقراءة، إلى غير ذلك من المتطلبات التي أشارت إليها بدقة ووضوح توصيف المستويات في إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ينظر:https://www.actfl.org)

ولعل هذا التوصيف للمستويات يرسم خارطة الطريق لمصممي مناهج تعليم اللغات عموماً، ومصممي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص؛ فتوصيف المستويات يساعد في بناء سلسلة متدرجة متكاملة تراعي متطلبات كل مستوى، وتحديد طول النص يساعد في اختيار نصوص مناسبة للمستوى قراءة واستماعا، كما أنّ تحديد إطار الموضوعات يساهم في اختيار موضوع النص المناسب لمستوى الطلبة، وتحديد الوظائف اللغوية في كل مستوى يساعد في بناء التدريبات وصياغتها بما يتناسب مع المستوى ويخدم هدف الطالب في تلبية متطلبات المستوى وتحسين مستواه اللغوي شيئا فشيئاً، بالإضافة إلى أنّ توصيف معايير الدقة والطلاقة في كل مستوى يساعد في اختيار الطريقة المناسبة في العرض والتقديم للمناهج عدا عن اختيار أساليب التعليم واستراتيجياته التي تحقق الغاية وتفي بمتطلبات المستوى.

وهكذا فإنّ هذا التوصيف للمستويات يضع أمام مصممي المناهج صورة لما يمكن أن يكون عليه الطالب بعد دراسة الكتاب التعليمي، وتقديرا للمخرجات أو الأهداف المرجو تحقيقها عبر هذا المنهاج التعليمي، فيغدو التخطيط للمنهاج وبناء أركانه سبيلاً لتحقيق هذه الأهداف والوصول بالطالب إلى تحقيق متطلبات كل مستوى أو على الأقل الحد الأدنى منها. مما يحسن من جودة المناهج وصلاحية استعمالها وسيلة لتعليم الطلبة في صفوف اللغة.

وقد انبثق هذا التوصيف لنتاجات التعلم ومستوياته في إطار آكتفل من المعايير الخمسة الأساسية في تعليم اللغات وهي: التواصل، والربط، والثقافة، والمقارنة، والمجتمع. وقد انعكس ذلك في توصيف الوظائف اللغوية المتوقع تحققها في كل مستوى وتحديد ما يستطيع الطالب فعله باللغة تحدثا وكتابة وقراءة واستماعا، ولا شك في أنّ هذا ينعكس بالضرورة على تأليف مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في اختيار النصوص والتدريبات وتعليم المهارات اللغوية والتنوع في عرضها وتقديمها للطلبة بما يحقق الغاية ويصل بالطالب إلى القدرة على التواصل باللغة، وربط اللغة بموضوعات الحياة المختلفة وميادين العلم المتنوعة، وعقد مقارنة ثقافية معرفية لغوية بين العربية ولغته الأم وثقافته، واستثمار اللغة وسيلة لمناقشة قضايا المجتمع وفهمها والتعامل معها من زوايا مختلفة عربية وغربية.

ب- الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:" تأليف – تعليم – تدريب "إمتاع"

أصدر المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج هذا الإطار عام 2023، وهو أحد مخرجات مشروعات مبادرة تطوير سياسات تعليم اللغة العربية، ويركز على إعداد إطار عام لمعايير تأليف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتعليمها، وتدريب المعنين لا سيما المعلمين لمواكبة مستجدات العلم والتعليم عبر تقديم برامج تدريبية متخصصة لتطبيق هذه المناهج وتقويمها. وجاء هذا الإطار لإبراز أهم السمات والمواصفات التي يجب توافرها في إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكيفية بنائها على أسس علمية محددة، وتوضيح آليات تقويم هذه المناهج على ضوء المعايير العلمية الحديثة. وعليه قُسم هذا الإطار إلى ثلاثة مكونات رئيسة هي: التأليف والتعليم والتدريب.

وقد بدأ الإطار بالتأليف لما للكتاب التعليمي من أهمية بالغة في العملية التعليمية، فلا يمكن أن تبدأ العملية التعليمية إلا بوجود محتوى علمي يريد المعلم تقديمه للطالب، لذا جاء ترتيب مكونات الإطار مناسبًا.

ويرتكز هذا الإطار على سبعة محاور رئيسة وهي: عناصر اللغة، والمهارات اللغوية، والأبعاد الثقافية، مواقف الحياة بتنوعها وتعددها، والتفاعل الاجتماعي، ومهارات التفكير، والتواصل اللغوي(ينظر: المركز التربوي،2023، ص29-31).

وتشكل هذه المرتكزات قواعد بناء المنهاج التعليمي المقدم لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها؛ فتعليم عناصر اللغة من أصوات، ومفردات وتراكيب، ودلالة، لا بد أن يقدم في المنهاج عبر المهارات، وإتقان هذه المهارات وسلامة أدائها مقترن بنطق الأصوات نطقا سليما، وامتلاك حصيلة لغوية كافية تمكن المتعلم من التعبير عن نفسه وأفكاره، والقدرة على صوغها في تراكيب لغوية صحيحة مبنى ومعنى. فهي لا شك متكاملة وينبني بعضها على بعض. كما أن التكامل بين المهارات ضرورة ملحة لينتفع الطالب في تدوير حصيلته اللغوية صوتا ومفردة وتركيبا ودلالة في أداء المهارات المختلفة في مواقف الحياة المختلفة .

ولا ينفصل المحتوى اللغوي عن المحتوى الثقافي بحال من الأحوال، فاللغة تعكس ثقافة المجتمع، وتنقل أفكاره وعاداته وتقاليد وتعاليمه الاجتماعية والدينية. والدوائر الثقافية التي يعكسها تعلم اللغة العربية يتمثل في عدة أبعاد كما جاء في هذا الإطار، وهي: البعد المحلي، والبعد العربي، والبعد الإسلامي، والبعد العالمي، والبعد العام. ولا بدّ أن تظهر هذه الأبعاد في مضامين المنهاج التعليمي المصمم لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها لتحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية وتعلمها وهي نقل الثقافة وفهمها على وجهها الصحيح، وبالتالي تحقيق التواصل الفعال مع أبناء اللغة في إطار لغوي ثقافي واضح. ويمكن مراعاة هذه الأبعاد في اختيار نصوص القراءة والاستماع، والتحضير لأنشطة التحدث والكتابة ، وكذلك التدريبات اللغوية وأمثلتها.

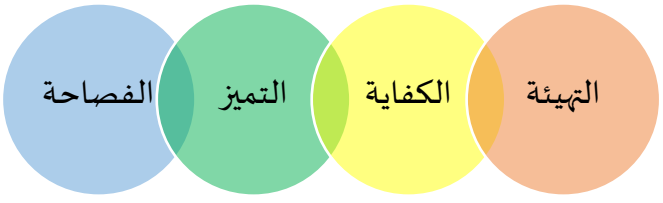
ولا بد أن يكون ذلك كله قابلا للتطبيق في مواقف حياتية طبيعية تغدو اللغة فيها وسيلة وظيفية للتعامل مع المواقف المختلفة باستخدام اللغة العربية. لا سيما مواقف تفاعلية اجتماعية ، لذا اقترح هذا الأطار توفير مواقف تفاعل اجتماعي لتطبيق التعلم اللغوي وممارسته .

ولا تنفك مهارات التفكير عن مهارات اللغة، لذا راعى هذا الإطار تضمين مهارات التفكير في المرتكزات الأساسية لتعليم اللغة العربية وبناء مناهجها، فاللغة ليست وسيلة للتواصل الاجتماعي فقط إنما وسيلة للتفكير والنقد، لذا يجب أن تتضمن المناهج مؤشرات ومحفزات تثير التفكير لدى الطلبة باللغة العربية ممّا يطور مهارات الطالب المعرفية والفكرية واللغوية في آن معاً.

وقد قسّم هذا الإطار المستويات اللغوية إلى أربعة مستويات رئيسة هي: التهيئة، والكفاية، والتميّز، والفصاحة (ينظر: المركز التربوي للغة العربية، 2023، ص74-76). وانبثق عنها مستويات فرعية، لكن الملاحظ أنها لم تتساوَ في عدد المستويات الفرعية كما نجد في الإطارين الأمريكي والأوروبي؛ إذ نجد مستويين فرعيين في مستوى التهيئة هما: التهيئة (1)، والتهيئة (2)، وثلاثة مستويات فرعية في مستوى الكفاية وهي: الكفاية (1)، والكفاية (2)، والكفاية (3)، وكذلك في مستوى التميّز الذي ضم التميز (1)، والتميز (2)، والتميز (3)، ويتضمن مستوى الفصاحة مستويين اثنين هما: الفصاحة (1) والفصاحة (2).

والناظر في توصيف هذه المستويات يجد أنّها لم تفرد لكل مهارة من المهارات توصيفًا للمستويات اللغوية استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة كما وجدنا في إطار آكتفل، إنما انطلقت من المستويات الرئيسية وقدمت لكلّ مستوى توصيفًا عامًا له، ثم قدمت توصيفًا للمهارات اللغوية عبر تقسيمها إلى مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري، ومهارات التلقي الشفوي والتحريري، تضمنت توصيفات لما يستطيع متعلم العربية الناطق بلغات أخرى أن يفعله باللغة في كلّ مستوى من المستويات مشيرة إلى المهمات التواصلية، ومواصفات المحتوى، ومواصفات الخطاب المنتج والمحتوى الثقافي ومستوى دقة المفردات والتراكيب النحوية في كلّ مستوى من المستويات الأربعة.

ويشير واضعو الإطار إلى وجود تداخل بين المستويات اللغوية في هذا الإطار المرجعي، وهذا التداخل يقع تحديدًا بين نهاية كل مستوى وبداية المستوى الذي يتبعه، فلا وجود لحد فاصل دقيق بين المستويات، وهذا نابع من طبيعة اللغة نفسها وطبيعة عملية التعلم عموما؛ فليس بالضرورة أن يكون تمكن الطالب من مهارات اللغة جميعها وعناصرها المختلفة بدرجة واحدة، بل يمكن أن يبرز تمكنه في مهارة ويظهر ضعفه في مهارة أخرى، والحكم على مستواه اللغوي يكون بالنظر إلى صورة إنتاجه عموما. وقد مثلوا لذلك التداخل بأربعة دوائر متقاطعة، كما مثلوا لكل مستوى بلون خاص كما يظهر في الشكل الآتي:



وعليه فإنّ بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء هذا التوصيف للمستويات وما تتضمنه من مهارات وعناصر لغوية سيكون واضح المعالم، محدد الأطر، يستبصر بهذه التوصيفات لبناء منهاج يفي بغرض الطالب ويصل به إلى تحقيق الهدف، وهو تعلم اللغة العربية والتمكن من استعمالها أداة للتواصل الاجتماعي والفكري الفعال.

وقد حدد هذا الإطار المرجعي عددًا من المتطلبات الرئيسية التي ينبغي أن تراعى عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتصميمها بصرف النظر عن المستوى اللغوي الذي يعد لها (ينظر: المركز التربوي، 2023، ص91-93). وتقسم هذه المتطلبات وفقا لعدة محاور؛ منها: المتطلبات اللازمة وفق مراحل عملية التصميم وهي: متطلبات قبل البدء في تصميم كتاب اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومتطلبات في أثناء تصميم الكتاب، ومتطلبات بعد الانتهاء من تصميم الكتاب. وتقسم هذه المتطلبات من حيث مكونات الكتاب إلى : متطلبات خاصة بصياغة مخرجات التعلم، متطلبات خاصة بصياغة محتوى الكتاب، متطلبات خاصة بصياغة التدريبات اللغوية، ومتطلبات خاصة بصياغة الأنشطة اللغوية، ومتطلبات خاصة بالتقويم اللغوي، ومتطلبات خاصة بالأشكال والصور والرسوم، ومتطلبات خاصة بالإخراج الفني والتصميم.

كما تقسم هذه المتطلبات وفقا لنماذج تصميم المناهج إلى: التحليل، والتصميم، والتجريب، والتطبيق، والتقويم، والتطوير.

وعرض الإطار المرجعي لأهم الأسس المعيارية في تأليف مناهج وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لعل أهمها: مراعاة أسس اختيار المفردات اللازمة لكلّ مستوى كالشيوع والتدرج والشمول وغيرها، ومراعاة أهداف المنهاج في تنمية المهارات اللغوية وعناصرها، وكذلك تعزيز الوعي الثقافي، وتنمية المفاهيم اللغوية النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة والأدبيّة، وتعزيز مفاهيم الأمن الفكري كالوسطية والاعتدال والتسامح وغيرها، وتنمية مهارات التفكير. بالإضافة إلى ضرورة توافق المنهاج مع مهارات الحياة ومهارات القرن الحادي والعشرين كالمهارات الشخصية والاجتماعية والمهنية الوظيفية وغيرها. كما يجب أن يتوافق المنهاج مع النظريات اللغوية الحديثة، ويبنى على مداخل تعليمية فعالة؛ كالمدخل التواصلي، والتكاملي، والوظيفي وغيرها. ويتوافق أيضا مع استراتيجيات التدريس الحديثة، ومتطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية وغيرها.

وتناول هذا الإطار أيضا المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ومنها: المعايير اللغوية، والمعايير النفسية، والمعايير التربوية، والمعايير المعرفية، والثقافية. وقد فصل الإطار الحديث عن كل معيار من هذه المعايير(ينظر: المركز التربوي،2023، ص116-131).

وفي ضوء هذين الإطارين الذين وقفنا عليهما يمكننا استعراض أهم تحديات تعليم سلسلة مركز اللغات- الجامعة الأردنية المعتمدة في تعليم الطلبة الأجانب الدارسين في المركز، والوقوف على بعض ما يشوبها من تجاوزات لم تف بمتطلبات بناء المنهج وفق المعايير المناسبة.

المبحث الثاني: تحديات تعليم سلسلة "العربية للناطقين بغيرها" في الجامعة الأردنية:

تتكون السلسلة من ستة كتب لستة مستويات لغوية تبدأ من المستوى الأول إلى المستوى السادس، قام بتأليفها عدد من الأساتذة في مركز اللغات، صدرت الطبعة الأولى للكتاب الأول والثاني في عام 2002م، وللكتاب الثالث والرابع عام2006م، وللكتاب الخامس والسادس عام 2010م، وأصدرت الجامعة عددا من الطبعات الحديثة للمستوى الثاني والثالث والرابع بعد مراجعتها وتعديلها.



يهدف المحتوى اللغوي والمعرفي في هذه الكتب الستة إلى بناء المعرفة اللغوية والثقافية لدى الناطقين بغير العربية. تُدرّس السلسة في البرنامج العام، وهو برنامج مخصص لتعليم اللغة العربية للطلاب الأجانب في شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها على اختلاف أهدافهم وغاياتهم، إذ يدرس الطالب (20) ساعة أسبوعيًا موزعة على مهارات اللغة العربية، وتُدرس أيضًا في البرنامج التحضيري وهو برنامج موجّه للطلاب الناطقين بغير العربية الذين يدرسون تخصصات تُدّرس باللغة العربية في الجامعة الأردنية مثل تخصصات الشريعة والآداب والعلوم التربوية وغيرها، ويدرس الطالب في هذا البرنامج (15) ساعة أسبوعيا.

يتألف كل كتاب من عدد من الوحدات الدراسية تتراوح بين 12-16 وحدة دراسية، ويستهل بفهرس المحتويات يليه مقدمة توضح منهجية الكتاب وأهدافه العامة، وتضمن الكتابان الخامس والسادس فهرسًا لكتب مقترحة للمطالعة الإضافية.

تركز كتب المستويات الثلاثة الأولى على بناء المعرفة باللغة من حيث المفردات والتراكيب، أما النصوص فتتناول مواقف يومية مثل (في المطعم – المستوى الثاني) (الرياضة – المستوى الثالث) وجاءت التدريبات اللغوية على نمط ملء الفراغ بالكلمة المناسبة، وأكمل كما في النموذج، وضع الفعل الذي بين القوسين بصيغته الصحيحة وغيرها، أمّا التدريبات الكتابية فكانت في معظمها رتّب الكلمات لتؤلف جملة مفيدة، أو أعد ترتيب الجمل لتألف نصًّا مفيدًا .

أمّا في المستويات (الرابع والخامس والسادس) فإنّ النصوص اللغوية كانت أكثر تعقيدًا، و أكثر تنوعًا من حيث الموضوعات، فثمة خطب دينية ومقتطفات من روايات عربية وسيرة ذاتية ومقالات أدبية واجتماعية وشعر حر وكلاسيكي، وقدمت السلسلة عددًا من النصوص التي تترجم لشخصيات أدبية وتاريخية. وقُسمت كل وحدة دراسية إلى أربع مهارات (قراءة، وكتابة واستماع، ومحادثة).

ويأتي مع الكتب قرص مدمج (CD) يتضمن تسجيلًا صوتيًا لنصوص الاستماع، ولا يرفق بكتب السلسلة أي ملحقات إضافية نحو كتاب تدريبات أو مرشد معلم أو غيرها.

ومن أبرز التحديات التي تواجه المعلمين والمتعلمين في تعليم سلسلة الجامعة الأردنية للناطقين بغيرها وتعلمها:

1. تحديات ترتبط بالنص التعليمي:

أ- أصالة النص التعليمي:

يعد النص اللغوي نواة العملية التعليمية، والركيزة الأساسية التي ينطلق منها المعلم في بناء المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ولاختيار النص التعليمي أسس ومعايير لغوية ونفسية وتربوية وثقافية، ولا نبالغ القول إن قلنا إن نجاح السلاسل والمناهج التعليمية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنجاح في اختيار النص التعليمي وطريقة عرضه وتقديمه.

تفاوتت النصوص في السلسة بين النصوص الأصيلة والمصنوعة، ونقصد بالنص الأصيل هو ذلك النص الذي يهدف إلى مخاطبة أبناء اللغة أولا، وهو نص أدبي مقتطع من التراث القديم أو الحديث، يتضمن أساليب لغوية وبلاغية وصيغ نحوية (عثمان، 2016، ص9) تحاكي واقع اللغة الحقيقي، ولقد جاءت نصوص المستوى السادس في معظمها نصوصا أصيلة نحو: (خطبة أبي بكر) و(الأيام/ طه حسين) و(باب الحمامة المطوقة – كليلة ودمنة) ... وغيرها، بينما كانت النصوص في المستويات الدنيا نصوصا مصنوعة أي أنها نصوص تعليمية تمت معالجتها وفق أسس لغوية وتربوية ونفسية لتلبي حاجات المتعلمين (عثمان،2016، ص10) ، نحو (العودة إلى الصف) أو (في المطعم) أو (إذن الإقامة)، وتضمنت السلسلة في المستويات المتقدمة والمتوسطة عددًا كبيرًا من النصوص الأصيلة التي أجريت عليها تعديلات أخرجتها عن أصليتها فأصبحت نصا معدلا أو نصا مصطنعا.

ومن التحديات في سلسلة الجامعة أن خلت المستويات الثلاثة الأولى من نصوص أصيلة أو شبه أصيلة، والحقيقة ينبغي أن يتفاعل المتعلم مع نصوص أصيلة حتى في المستويات الدنيا؛ لأن النص الأصيل يشابه الواقع اللغوي الذي يرومه المتعلم، ويخدم العملية التعليمية بشكل أفضل لما يتضمنه من جوانب لغوية وثقافية ومعرفية تفوق النص المصنوع.

ب- تحديات ترتبط بمقروئية النصوص في السلسلة:

يرى (هيتلمان) أنّ المقروئية هي اللحظة التي عندها تتفاعل خلفيات القارئ العاطفية والمعرفية واللغوية بعضها مع البعض الآخر، ومع الموضوع والأغراض المقترحة من أجل إتمام عملية القراءة، ومع اختيار المؤلف للألفاظ والتراكيب النحوية جميعها داخل تركيب خاص، ويؤثر في المادة في هذه اللحظة عاملان رئيسان: خصائص القارئ وعناصر الموقف الفعلي والمدرك (Hittleman,1978)، وعدّها دافيسون الصعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات في قراءة نص مكتوب(Davison,1990).

وبذلك فإنَ مقروئية النص أو الانقرائية هي مدى قدرة المتعلم على فهم المقروء وإدراكه والتفاعل معه استقبالاً وإنتاجًا بناء على قدراته اللغوية والمعرفية، وهذا يتطلب أن ينسجم النص مع قدرات المتعلم من حيث السهولة والصعوبة والتعقيد والتركيب، والطول والقصر.

والحقيقة أنَ انقرائية النصوص في سلسلة "العربية للناطقين بغيرها" متفاوتة تفاوتًا واضحًا، ويتجلى ذلك في محتوى كتاب المستوى السادس على وجه الخصوص، إذ تُستهل المادة التعليمية بخطبة لأبي بكر بمستوى لغوي بلاغي كثيف، يليها مقتطفات من رواية موسم الهجرة إلى الشمال، بينما

جاءت مقروئية نصوص أخرى في الكتاب نفسه أكثر سهولة مثل نص (رحلة مفيدة) و (رسالة إلى ولدي). وهذا التفاوت في مقروئية النصوص يخلق تحديًا لدى المتعلم والمعلم، فالمتعلم لن يقدر على فهم واستيعاب النص المقروء مما يؤدي إلى ضعف الدافعية لتعلم اللغة، وهذا يستدعي أن يبذل المعلم جهودًا إضافية في تنويع الاستراتيجيات التعليمية لتبسيط المحتوى المقروء وخلق دافعية أكبر لدى المتعلم للتفاعل مع المادة اللغوية.

ومن المعايير الأساسية لتنظيم المحتوى المعرفي - تحديدًا الفهم والاستيعاب- في السلاسل بشكل عام وفي المستويات التعليمية بشكل خاص أن تتدرّج صعوبة المادة من السهل إلى الصعب ثم الأصعب، ومن التحديات في السلسلة أنّ طريقة تنظيم الدروس وتدرّجها في المستوى الواحد لم تخضع لمعايير علمية، ففي بعض المستويات استهلّ الكتاب بنصوص صعبة ومكثفة تلتها دروس أكثر سهولة، وهذا يعكس عدم الانسجام بين المحتوى المعرفي المقدم ومدى تطور مستوى المتعلم خلال العملية التعليمية.

وإضافة إلى ماسبق نجد أن عددا كبيرا من النصوص في السلسلة ليست جاذبة ومثيرة للاهتمام، ومن ذلك مثلا أن تضمن كتاب المستوى الرابع خمسة دروس تتناول حياة أعلام وأدباء عرب. ولاشك في أنّ تكرار نمط معين من المحتوى المعرفي في الكتاب الواحد لن يكون باعثًا على الإقبال عليه أو الاندماج مع مضمونه، أو إضافة معارف وخبرات جديدة للمتعلمين.

2. تحديات ترتبط بتكامل المهارات اللغوية:

لا شك في أن المقصد الرئيس من تعلم أي لغة هو امتلاك أدوات الاتصال والتواصل بتلك اللغة، وهذا ما يستدعي ترابط المهارات اللغوية إنتاجًا (كتابة ومحادثة) واستقبالًا (قراءة واستماع)، و"تستلزم هذه العملية تخطيطًا جيدًا لدروس اللغة العربية، حتى تصبح المادة اللغوية كلا متكاملًا يخدم بعضه بعضا" (كيفوش،2022، ص2006). مما يعطي المتعلم فرصة جيدة لتعزيز المعرفة والفهم العميق والتطبيق الصحيح لما تعلمه.

ومن التحديات التي تواجه المتعلمين في سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية افتقار عدد من الوحدات الدراسية إلى الترابط بين المهارات اللغوية، فلا ينسجم محتوى النص المقروء مع مضمون الكتابة أو المحادثة أو الاستماع، وهذا الأمر يقلل من قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه في النص المقروء (فهما واستيعابا) في سياقات جديدة، أو عادة إنتاجه كتابة ومحادثة.

ونورد في ما يلي عددًا من الموضوعات التي تضمنتها وحدتان دراسيتان من المستوى السادس والثالث يتجلى فيهما ضعف الترابط في بناء المهارات اللغوية:

الجدول (1): نموذج المهارات اللغوية في الكتاب السادس

رقم الوحدة	الفهم والاستيعاب	الكتابة	الاستماع	المحادثة
الوحدة الأولى	نموذجان من خطب أبي بكر الصديق	- اكتب فقرة عن حق من حقوق الإنسان	نص عن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه.	-أجر حوارا ومناقشة حول ما يأتي: -واقع المرأة العربية والمرأة الغربية - صفات الحاكم الذي نريده
الوحدة الحادية عشرة	باب الحمامة المطوقة	- اكتب قصة تبين أهمية التعاون. -بين الصور الجمالية في العبارات الآتية: فوقعن في الحب يلتقطنه فعميت هي وصواحبها عن الشبكة	- دور العرب في الترجمة	- أجر حوارا بين فريقين أحدهما يؤيد فكرة الحظ في الحياة والآخر يؤيد فكرة الاجتهاد.

الجدول (2) : نموذج المهارات اللغوية في المستوى الثالث.

رقم الوحدة	الفهم والاستيعاب	الكتابة	الاستماع	المحادثة
الدرس الثامن	الرجالة ابن بطوطة	- ترتيب الكلمات لتشكيل حملة مفيدة - ترتيب الجمل لتشكيل قصة مفيدة	الأعياد والمناسبات الدينية	✖
الدرس العاشر	الصحافة العربية وتطورها	- ترتيب الكلمات لتشكيل حملة مفيدة - ترتيب الجمل لتشكيل قصة مفيدة	المرأة العربية	✖

ونلاحظ في النموذجين السابقين أنه ليس ثمة ترابط بين محتوى المهارات الأربعة (قراءة ومحادثة واستماع وكتابة)، وإضافة إلى ما سبق نلحظ أن التدريبات الكتابة في كتاب المستوى الثالث اقتصرت على نمط واحد تكرر في معظم الوحدات الدراسية، فجاءت معظمها ترتيب الكلمات لتشكيل الجمل وترتيب الجمل لتكوين نص مفيد، إضافة إلى أن كتاب المستوى الثالث لم يجعل للمحادثة تدريبات خاصة تساعد المتعلم على تفعيل المفردات والتراكيب التي تعلمها.

وفي الكتاب الرابع دمُجت موضوعات المحادثة مع الكتابة، فجاء نمط التدريب – مثلا- على النحو الآتي: (تحدث عن مرض من الأمراض التي انتشرت في السنوات الثلاثين الأخيرة، ثم اكتب ذلك في عشرين سطرا.)، وهذا النمط من التدريبات فضلا عن كونه تدريبا باعثا على الملل والرتابة فهو لا يقدم إضافة حقيقة للمتعلم، ولا يساعد المتعلم على تفعيل ما تعلمه في سياقات مختلفة أو الفرصة الاكتساب مفردات وتراكيب جديدة.

3. تحديات ترتبط بدو افع المتعلمين:

تتنوع غايات المتعلمين وحاجاتهم من تعلم العربية، وتتباين هذه الأهداف والحاجات بين دوافع دينية واجتماعية وسياسية واقتصادية وعلمية أو أكاديمية، والملاحظ أنّ أي مناهج ناجح لا بدّ أن يبنى وفق أهداف المتعلمين وغاياتهم، ولأنّ سلسلة الجامعة تدرّس في البرنامج العام الذي يضم عادة متعلمين من جنسيات مختلفة تتباين أهدافهم ودوافعهم، نجد فجوة كبيرة بين حاجات المتعلمين والمحتوى المعرفي في السلسلة، إذ يسعى المحتوى في مستوياته الستة إلى بناء المقدرة اللغوية لدى الطالب، فجاءت النصوص أدبية ولغوية في مجملها، وهذا الأمر يقلل من دافعية الطلبة، فالدافعية هي المحرك الداخلي والقوة الكامنة التي تدفعه لتحقيق أهدافه وغاياته، ومدى الرغبة في الاستمرار وبذل الجهد في التعلم وتجاوز التحديات (طعيمة،1986،ص103)، و يزيد ذلك من عبء المعلم الذي يتكلف بناء محتوى تعليمي مساند يتناسب مع ميول المتعلمين وداوفعهم.

4. تحديات ترتبط بالبعد الثقافي في السلسلة:

"الثقافة في التفكير الأنثربولوجي" نمط من المعاني الموروثة والمتجسدة في الرموز التي يستخدمها الإنسان للتواصل وتشكيل هويته (Geertz, 1973, 89p)، وتتجلى هذه الأنماط في بعدين مادي يتمثل في المأكل والمشرب والمسكن و الملبس والأدوات والآلات، وبعد آخر معنوي يتجلى في الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والفنون والآداب والميول والاتجاهات (طعيمة،1985، ص198).

و الثقافة بمكوناتها وعناصرها تحتل مكانة أساسية في المحتوى المعرفي لسلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذا لا يمكن تعليم لغة بعيدا عن ثقافتها، فالبعد الثقافي في نظر اللسانيين مهارة خامسة تنضاف إلى المهارات اللغوية الأربعة: القراءة، والاستماع، والمحادثة، والكتابة، ولا يمكن فصل المكون اللغوي بعناصره عن البعد الثقافي الذي يتجلى في المفردة والتركيب والنص، بل إنّ من سمات النص الجيد أن يكون غنيا بحمولات ثقافية.

وبالنظر إلى سلسلة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، لا نلمس ظهورا بارزا للبعد الثقافي العربي والإسلامي، إضافة إلى غياب ثقافة المجتمع المحلي- الأردني الذي يمثل جزءا من البيئة التعليمية، باستثناء بعض الملامح الثقافية في نصوص أدبية قليلة، منها نص "العرس الأردني" في المستوى الثاني، و"تقاليد الزواج في المجتمعات العربية" في كتاب المستوى الرابع.

ويتغلب الأساتذة على هذه الثغرة في سلسلة الجامعة بتنظيم أنشطة منهجية ولا منهجية تعرّف المتعلمين بالثقافة العربية المحلية والثقافة الإسلامية، ومنها أنشطة الطبق الشعبي والرحلات الميدانية ونواد ثقافية للمحادثة والخط العربي والدبكة، وتقديم محتوى لغوي يرتبط بأبعاد ثقافية مثل شهر رمضان في الأردن والأعياد والمناسبات الوطنية والدينية وغيرها مما يحقق الكفاية الثقافية اللازمة للمتعلمين.

5. تحديات ترتبط بغياب الجانب التكنولوجي:

في ظل الثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم، تطورت الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تتخذ من التكنولوجيا أداة لها، وأصبحت البرمجيات والمواقع والمنصات التعليمية ركيزة أساسية في العملية التعليمية والتعلم النشط، وصار الاقتصار على الكتاب والإصدارات الورقية شيئا من الماضي .

ومن أكبر التحديات التي يواجهها المعلمون في سلسلة "تعليم العربية للناطقين بغيرها" الغياب الكامل للجانب التكنولوجي، فلا يوجد موقع إلكتروني أو منصة تعليمية لتفعيل الأنشطة التعليمية، لذلك يعد الكتاب الوسيلة الأساسية والوحيدة للتفاعل مع المحتوى المعرفي، وهذا الأمر يقلل من دافعية المتعلم ويضفي شيئا من الملل والرتابة على عملية تعلم اللغة.

وعادة ما يبذل المعلمون جهودا مضنية في تفعيل الجانب التكنولوجي من خلال حوسبة بعض الدروس وتفعيل الترابط بين المحتوى التعليمي والمواقع الإلكترونية، وتوظيف استراتيجيات تعليمية ومسابقات وأنشطة تكنولوجية لتفعيل المادة التعليمية وزيادة دافعية المتعلمين.

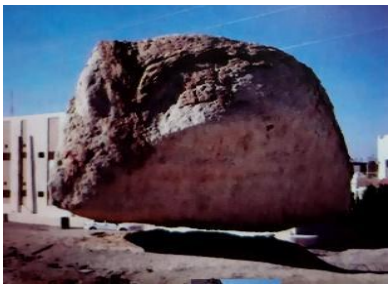
6. الإخراج الفني للسلسلة:

جاءت كتب سلسلة" تعليم اللغة العربية" من القطع المتوسط باستثناء كتاب المستوى الثاني من القطع الكبير، وتزين غلاف السلسلة في الكتب الستة بحرف الضاد مزركشا، أما المحتوى فجاء بخط كبير وواضح.

في مستهل كل وحدة دراسية وبعد عنوان الدرس تأتي صورة (رسما أو تصويرا فوتوغرافيا)، والحقيقة إن كثيرا من الصور في كتب السلسلة لا تعبر

عن مضمون الدرس، ولم تحقق الغاية التي وضعت لأجلها، ومن ذلك مثلا الوحدة الأولى في كتاب المستوى الخامس بعنوان (حكاية الصياد – من حكايات ألف ليلة وليلة) حيث استهل الدرس بصورة لثعلب بجانبه بندقية صيد، بينما يروي الدرس قصة الصياد مع العفريت، ولم يكن هناك أي إشارة للثعلب أو للصيد بالبندقية. وكذلك الصورة في درس "عجائب الكون" في كتاب المستوى السادس، وهي صورة لصخرة عولجت فنيا تبدو مرتفعة بضع سنتيمترات عن الأرض (ينظر: الكتاب السادس، ص172)، وهي صورة غير حقيقية ومعالجة بـ(الفوتوشوب)، ثم ليس هناك علاقة بين الصورة ومحتوى النص، فالنص يتحدث عن العجائب في عالم الحشرات والنباتات وأسرار الطبيعة، بينما كانت الصور لصخرة في صحراء الأحساء في السعودية معالجة فنيا لتبدو معلقة في الهواء(ينظر: أبومغنم،2021،ص162).





المبحث الثالث: المأمول في ضوء الطرق والوسائل التعليمية والمنهجية الحديثة المتبعة في بناء المناهج:

يتبدى لنا في ضوء ما سبق وجود بعض الثغرات في إعداد سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات- الجامعة الأردنية، على أننا لا يمكن أن ننكر فضلها في دعم عملية التعليم في المركز عموما كونها عمادًا أساسياً في برامج اللغة المقامة في الشعبة لا سيما للمستويات من الأول حتى السادس، كما لا يمكن أن ننكر دور الأساتذة وجهودهم في سد هذه الثغرات شيئا فشيئا، إلا أن المأمول لا يتوقف عند هذا الحد من المعالجة، بل يتطلع إلى إعادة بناء هذه السلسلة وفق أسس منهجية تفيد من الأطر العالمية والعربية في بناء المناهج وتوصيف المستويات اللغوية للوصول بالطالب إلى الهدف المنشود.

وقد ارتأت الباحثتان أن تقفا على ثلاث نقاط جوهرية في عملية البناء والتطوير لهذه السلسلة في ضوء التحديات التي استعرضناها سابقا وهي:

1.إعداد المناهج بطرق حديثة.

2. توظيف التكنولوجيا في بناء المناهج.

3.مراعاة مهارات القرن الحادي والعشرين.

أولا: إعداد المناهج بطرق حديثة:

تعددت طرق بناء المناهج وتنوعت وسائلها؛ إذ نجد كثيرًا من المناهج تعتمد الأهداف أساسًا لبناء المنهج، ثم اختيار المحتوى، يتبعه وضع معايير التقييم. كما عمدت بعض الجهات إلى بناء سلاسلها اعتمادًا على المحتوى ثم وضع الأهداف وأخيرا التقييم. ولعل من أحدث الطرق في بناء المناهج هو اعتماد "التصميم العكسي"Backward Design)). وسنخصص هنا الحديث عن هذا النوع من المناهج لحداثته وقلة تطبيقه عربيًا، وإثبات فاعليته في البرامج التي طبقته.

يعرف "التصميم العكسي (Wiggings,2005, P13-14)) "بأنه نموذج لتصميم المناهج التعليمية يتمحور حول الطالب ويركز على النتائج التعليمية المرغوبة قبل اختيار أساليب التدريس والتقييمات. وهو طريقة لتخطيط المناهج التي تبدأ من النهاية، أي من الأهداف التعليمية المرغوبة، ثم يتم العمل بشكل عكسي لبناء الأنشطة التعليمية والتقييمات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

مراحل التصميم العكسي (Wiggings,2005,p17-19:)

1.تحديد النتائج المرغوبة (الأهداف): تحُدد في هذه المرحلة الأهداف التعليمية الرئيسية التي نريد من الطلاب تحقيقها في نهاية الوحدة أو المقرر الدراسي.

2.تحديد الأدلة والتقييمات: في هذه المرحلة، نحدد آلية قياس مدى تحقيق الطلاب للأهداف من خلال التقييمات المناسبة مثل الامتحانات أو المشاريع الكتابية مع وضع معايير واضحة ومحددة للتقييم.

3.تخطيط الأنشطة التعليمية: في هذه المرحلة، يتم تصميم الأنشطة التي تساعد الطلاب على اكتساب المهارات والمعرفة المطلوبة.

ولعل تصميم المنهاج وفق هذه الطريقة يضمن وضوح الأهداف من البداية ويمنح تركيزًا للتعليم، كما يضمن أن تكون جميع الأنشطة والتقييمات مرتبطة ارتباطاً مباشرًا بما نريد أن يتعلمه الطلاب.

1. الأهداف:

الأهداف هي الأساس الذي تُبنى عليه العملية التعليمية كلها. وفي التصميم العكسي، نبدأ دائمًا بتحديد الأهداف التعليمية الواضحة والمحددة التي نريد أن يصل إليها الطلاب في نهاية الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي، وعند تحديد الأهداف، يجب أن تكون هذه الأهداف:

1.محددة وواضحة؛ ليكون من السهل فهم ما نريد تحقيقه.

2.قابلة للقياس: حتى نتمكن من تقييم مدى تحقيق الطلاب لهذه الأهداف.

3.مرتبطة بنتائج تعلم محددة : إذ يجب أن تكون مرتبطة ارتباطا مباشرا بما نريد من الطلاب أن يتعلموه ويطبقوه.

وتصاغ الأهداف في نوعين من الأسئلة هي: الأسئلة الأساسية (Essential Questions)، وأسئلة الإفهام (Understandings). والأسئلة الأساسية هي أسئلة مفتوحة تدفع الطلاب للتفكير العميق وتوجه عملية التفكير والتعلم لدى الطلاب وتساعدهم على استكشاف المفاهيم وفهمها بعمق، وتشجع التفكير النقدي، وكذلك ربط التعلم بالحياة. مثال:كيف يمكن للغة أن تغير المجتمع؟ ما التحديات التي يواجهها الشباب في المجتمع؟

والفهم في التصميم العكسي ليس مجرد حفظ للمعلومات، بل يتضمن ستة جوانب رئيسية:

الشرح (Explanation) أي القدرة على توضيح المفاهيم بشكل واضح، والتفسير (Interpretation): أي القدرة على تفسير المعلومات وفهمها بعمق، والتطبيق (Application): أي استخدام المعرفة في مواقف جديدة. واستيعاب وجهات النظر المختلفة (Perspective) أي فهم المواقف من زوايا أخرى، والتعاطف (Empathy) أي القدرة على فهم مشاعر وتجارب الآخرين، وأخيرا الإدراك الشخصي (Self-knowledge) أي الوعي بالنقاط الشخصية والقيم الداخلية.

2. التقييم (Assessments)

في التصميم العكسي نبدأ بتصميم التقييمات قبل الأنشطة التعليمية. وفي هذه المرحلة يتم جمع نوعين من الأدلة:

1. الأدلة القابلة للقياس: (Measurable Evidence): "نحدد الأدلة التي يمكن قياسها لمعرفة ما إذا حقق الطلاب الأهداف."

2. الأدلة القابلة للنقل: (Transferable Evidence):"نبحث عن مهارات يمكن للطلاب تطبيقها في مواقف متعددة."

وهذه المرحلة هي التي تمثل وجه الاختلاف بين المناهج التقليدية ومنهج التصميم العكسي؛ فالتصميم العكسي يركز على التقييمات أولاً لضمان تحقيق الأهداف.

ويعتمد منهج التصميم العكسي نموذجاً خاصًا للتقييم يطلق عليه: نموذج IPA (التقييم الأدائي المتكامل) (Macalister,2020,p20-26)؛ وقد تم تطويره من قبل ACTFL (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية) لقياس قدرة الطلاب على استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. الهدف هو تقييم أداء الطلاب في الحياة الواقعية بدلاً من الاعتماد على الاختبارات التقليدية. ونموذج IPA يركز على تقييم قدرة الطلاب على الأداء اللغوي في سياقات متكاملة، وهو اختصار للكلمات الآتية: ntegrated امتكامل؛ وهي تشير إلى أنّ التقييم يشمل مجموعة من المهارات اللغوية المتكاملة، مثل القراءة، الاستماع، والكتابة. و Performance أدائي؛ يعني أننا نقيم أداء الطلاب الفعلي، أي كيف يستخدمون اللغة في مواقف حقيقية، و Assessment تقييم: وهو يركز على مدى قدرة الطلاب على إظهار مهاراتهم اللغوية في سياقات متعددة.

ويعتمد نموذج IPA على ثلاثة أنواع من التواصل في تقييم أداء الطلاب.وهي:

- التواصل التفسيري (Interpretive Communication):

وهنا يقرأ الطلاب أو يستمعون إلى نصوص أصيلة ويجيبون على أسئلة تقييمية لتحديد مدى فهمهم.

- التواصل الشخصي (Interpersonal Communication):

وتتبع المهمة الأولى مهمة تفاعلية؛ فبعد استلام ملاحظات حول التواصل التفسيري، يتفاعل الطلاب بشكل شفهي مع بعضهم حول الموضوع، وتسجيل هذه المحادثات يساعد في تقييمهم.

- التواصل العرضي (Presentational Communication):

يقدم الطلاب نتائج أبحاثهم أو آرائهم أمام الجمهور باستخدام وسائل متنوعة مثل الخطب، العروض الدرامية، المقالات، أو المواقع الإلكترونية وبذلك فإن كلّ نوع من هذه الأنواع يساعد على تقييم مختلف جوانب التواصل اللغوي للطلاب في مواقف متنوعة.

وهكذا تتضح أهمية التصميم العكسي في بناء المناهج بدءاً من الأهداف، ثم تحديد آلية التقييم ومعاييرها بدقة وفق أطر عالمية معتمدة في تدريس اللغات الأجنبية، يليها اختيار المواد التعليمية والأنشطة المناسبة، مما يسهم في وضع خارطة الطريق للطالب والأستاذ، إذ تحدد بوضوح المسالك التي يجب أن يسير الطلبة وفقها خلال رحلة تعلمهم للغة بما يتناسب مع مستوياتهم وأهدافهم، ومن ثم اختيار المواد التعليمية والأنشطة الدراسية على نحو أكثر دقة ووضوحا بما يخدم الأهداف ويسير وفق المعايير الموضوعة مسبقا.

ثانيا: توظيف التكتولوجيا في بناء المناهج:

مع التقدم التكنولوجي المستمر، وظهور العديد من المواقع الإلكترونية التي تخدم تعلم اللغات عموما وتعلم العربية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجيا الحديثة والبرامج التي يمكن تطويعها لخدمة صفوف اللغة، كان لا بدّ من توظيف التكنولوجيا في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها ومناهجها وأنشطتها المنهجية وغير المنهجية؛ لما تضفيه من حيوية على الصف ومتعة في التعلم ، وفكاهة في المنافسة بين الطلبة، تكسر الجمود والرتابة في سير العملية التعليمية وتشجع الطلبة على الانطلاق في ممارسة اللغة، ومساعدتهم على تذكر مفرداتها وتراكيبها، وسرعة استرجاعها لا سيما إن كانت مقترنة بصور أو مثيرات حسية وسياقية تجعل تعلم اللغة وظيفيا وتتيح للطلبة تطوير مهاراتهم اللغوية وحصيلتهم المعرفية والثقافية واللغوية.

ومن المواقع الإلكترونية التي تفيد في تعلم العربية وممارستها (kahoot/ Quizle/ موقع أصوات عربية/ موقع تعلم العربية - الجزيرة/ موقع **(نعرف)** على اليوتيوب).

وباستخدام مواقع الذكاء الاصطناعي الحديثة يمكن للأستاذ إنشاء عروض تقديمية تدريبات لغوية يربطها بالمنهاج نصوصا وقواعد ومهارات وغيرها، كما يمكن تصميم تدريبات وأنشطة تفاعلية مختلفة تجذب الطلبة وتثير دافعيتهم للتعلم، وقد انتشرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه التي تستعمل في تعليم اللغات عموما ومنها اللغة العربية، نذكر منها:

- **برامج تعليم اللغة العربية عبر الإنترنت:**

توفر هذه البرامج بيئة تعليمية تفاعلية تسمح للطلاب بتعلم اللغة العربية في أي وقت ومن أي مكان، وتقدم هذه البرامج محتوى تعليميًا غنيًا ومتنوعًا، مثل الدروس والاختبارات والألعاب التعليمية. ومنها: منصة رواق، منصة إدراك، وموقع العربية للجميع .

- **تطبيقات الهاتف المحمول لتعلم اللغة العربية:**

تقدم هذه التطبيقات تجارب تعليمية تفاعلية وجذابة للطلاب، وتساعد هذه التطبيقات الطلاب على تعلم اللغة العربية في أي وقت ومن أي مكان، ومنها: تطبيق رحلة، وتطبيق Duolingo، وتطبيق Rosetta Stone.

- أنظمة التعرف على النطق:

تساعد هذه الأنظمة الطلاب على نطق اللغة العربية بشكلٍ صحيح، وتقدم هذه الأنظمة ملاحظاتٍ فوريةٍ للطلاب على نطقهم. ملثل: نظام Siri، ونظام Copilot،Alexa عدا عن قدرتها على التفاعل الصوتي مع المتكلم والاستجابة لأسئلته.

- تطبيقات إنشاء الصور والفيديوهات والعروض التقديمية:

تساعد هذه التطبيقات على إنشاء صور وفيديوهات وفق الوصف الذي يكتبه الأستاذ في التطبيق بسهولة وسرعة ودقة، كما يمكنها إنشاء عروض تقديمية حول الموضوعات التي يحددها الأستاذ في وقت زمني قياسي، يجمع فيها التطبيق البيانات حول الموضوع الذي يحدده الأستاذ، وينظم عرضها في شرائح على نحو منظم متناسق. ومن هذه التطبيقات : Gammas، Gemini، Vidnoz، Ideogram AI .

وعليه نجد أن هناك الكثير من الوسائل التكنولوجية التي يمكن أن يستثمرها الأستاذ في تدريس اللغة العربية، مهارات وعناصر وثقافة. تتنوع أشكالها، وتتعدد طرق توظيفها، وتتصف بالمرونة في استخدامها بما يخدم المهارة المطروحة أو المادة المقدمة للطلبة مفردات وتراكيب. يتخير منها الأستاذ ما يناسب طلبته، وميولهم، ومستوياتهم العمرية والدراسية والثقافية. على أن من الضروري التنويع في استخدام هذه الوسائل وعدم تكرارها بصورة مستمرة لكي لا يشعر الطالب بالملل والرتابة، ويبقى عنصر التشويق والتحفيز والمنافسة سائداً في صف اللغة، مع ضرورة الالتزام بشروط استخدام هذه الوسائل لضمان نجاح تطبيقها واستثمارها وتحقيق الغاية المرجوة منها.

ثالثا: مراعاة مهارات القرن الواحد والعشرين:

طور المجلس الأمريكي لتعليم اللغات بالتعاون مع منظمات وطنية رئيسية تمثل العلوم المختلفة واللغات والفنون خريطة لمجموعة من المهارات التي يحتاجها الطلبة في حياتهم في العصر الراهن، وهي توفر للمعلمين والإداريين وصناع القرار معلومات حول كيفية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في تعليم المواد الدراسية الأساسية، ليكون التعليم وظيفيًا يتيح للطلبة ممارسة ما تعلموه وتطبيقه في حياتهم، وهذا ما يحقق مقولة التعليم من أجل الحياة. و باستثمار هذه المهارات وتوظيفها في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها يغدو الكتاب التعليمي وسيلة وظيفية لتعليم اللغة، وأداة فعّالة تساعد الطلبة على توظيف ما يتعلمونه في صفوف اللغة في واقع حياتهم وتحقيق الاتصال والتواصل الفعال باللغة العربية عبر مهارات اللغة استقبالا وإنتاجا.

وتتمثل هذه المهارات في: مهارات التعلم والإبداع وتشمل: التفكير الناقد وحل المشكلات، والاتصال والتعاون، والابتكار والإبداع . ومهارات الثقافة الرقمية وتشمل: الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية. ومهارات الحياة والعمل وتشمل : المرونة والتكيف، والمبادرة ، والتوجيه الذاتي، والتفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات، والقيادة والمسؤولية.(ينظر: https://www.actfl.org)

ويمكن توظيف هذه المهارات والعمل على تنميتها في صفوف اللغة العربية عبر المنهاج التعليمي من خلال ما يأتي:

1.اختيار المواد اللغوية المبنية بطرق متعددة متنوعة كاختيار نصوص قراءة سردية، أو مبنية على البحث والاستقصاء، أو مرتبطة بقضية وحل لمشكلة اجتماعية أو اقتصادية يتبعها أنشطة تطبيقية توظف هذه الخبرات المختلفة.

2.تصميم تدريبات لغوية وأنشطة تشجع الطلبة على التفكير الناقد، مثل تدريبات لاحظ وفكّر وعللّ أو حللّ، تدريبات وأسئلة ما رأيك في؟ أو ما رأيك لو ؟ والتشجيع على استخدام الحجج والأدلة والبراهين، وكذلك تدريبات الاستنتاج والحكم والتقييم، وتدريبات الكشف عن المشكلة أو القضية وحل الألغاز، والتمييز بين الحقائق والآراء ونقدها.

3.توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتوجيه الطلبة لاستخدامها في مهام محددة في المنهاج التعليمي مرتبطة بمهارة من المهارات، واستخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومنصات التعلم المختلفة.

4.تصميم تمارين للعمل الجماعي التعاوني، تتطلب المشاركة من الطلبة، وتوزيع المهام بينهم، وقيادة الفريق، وتحمل المسؤولية، وتدوير هذه الأدوار بينهم كل أسبوع مثلا وغيرها .

5.تعزيز الإبداع عند الطلبة بتوظيف السياق في تقديم التمارين صورة أو أحداثا أو ثقافة المجتمع وغيرها، وإتاحة الفرصة للطالب للإنتاج باللغة وإضافة تفاصيل جديدة حول الفكرة المطروحة، واستخدام الخرائط الذهنية، وصياغة الأسئلة الافتراضية التي توسع من خيال الطالب وتفسح له مجالا للإبداع والابتكار. وكذلك تدريبات الكتابة التعبيرية، وتنويع وسائل التعبير عن الأفكار مثل فكرة القراءة للابتكار من خلال إنتاج ما يعبر عن فهم الطالب للنص أو تأملاته رسماً أو تصويرًا أو جدولة أو تصميم معجم مصغر للمفردات بطرق مختلفة وغيرها.

6. يمكن التوسع أيضا في تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين عبر ربط المنهاج بالتعلم القائم على المشروع، فيوظف الطالب الخبرات التي تعلمها في تطوير مشروع يخدم المجتمع ومؤسساته المختلفة كموضوع البيئة والاستدامة وغيرها.

7.التركيز على تدريبات التواصل والاتصال مثل تمرين اسألوا زملاءكم باستخدام المفردات أو التراكيب أو التعابير الجديدة، أو تدريب لعب الأدوار ، والألعاب اللغوية المختلفة.

8.توسيع نطاق مناقشة النصوص مسموعة أو مقروءة بوضع أسئلة نقدية تتعلق بأفكار الكاتب وأسلوبه، أو أسئلة المقارنة الثقافية بين ثقافة المتعلم والثقافة العربية مما ينمي مهارات التفكير النقدي،

هذه الطرق وغيرها مما يمكن توظيفه في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تمثيلاً لمهارات القرن الحادي والعشرين وتنمية لها يمكن استثمارها في المستويات جميعها من المبتدئ إلى المتقدم بما يتناسب مع مستواه وقدرات الطلبة واهتماماتهم في كل مستوى. وعليه فإن مراعاة مهارات القرن الواحد والعشرين في إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها يسهم في تحقيق الهدف المرجو من تعلم اللغة وهو استعمالها أداة للاتصال الفعال في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرات الطالب من جوانب مختلفة في سياق تعلم اللغة العربية وباستخدام أدواتها اللغوية والثقافية.

الخاتمة والتوصيات:

تناولت الدراسة تحليلاً لمحتوى سلسلة الجامعة الأردنية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقوفا على تحديات تعليم هذه السلسلة في ضوء أسس ومعايير بناء منهاج تعليم اللغات الأجنبية، ووفق الإطار الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) والإطار المرجعي العربي (إمتاع)، وخلصت الدراسة إلى أنّ ثمة جوانب قصور واضحة في تقديم المحتوى المعرفي والثقافي والفني والتكنولوجي، وانتهت إلى تقديم مقترح لتحسين السلسلة في ضوء أسس بناء المناهج الحديثة ومهارات القرن الواحد والعشرين، وقدمت مقترحا لتطبيق منهج "**التصميم العكسي**"، وتوصي الدراسة بالآتي:

- إعادة بناء السلسلة وفق الأطر العالمية والعربية في بناء المناهج.
- تطوير هذه السلسلة التعليمية وتقييمها بصورة مستمرة في ضوء المعطيات الحديثة والنظريات اللغوية.
- توظيف التكنولوجيا في تطوير السلسلة وإعادة بناء وحداتها وتدريباتها اللغوية وغيرها لما لها من أثر كبير في تعزيز المعرفة وزيادة الدافعية.
- بناء المناهج وفق أسس تزيد من فاعلية المتعلم وتجعله مركز العملية التعليمية، ومن ذلك بناء المناهج وفق منهج "التصميم العكسي".
- مراعاة مهارات القرن الحادي والعشرين في تصميم التدريبات اللغوية، وتنويع المهام بما يساعد على تنمية هذه المهارات، ومراعاتها في اختيار المواد اللغوية والأنشطة والتدريبات المبنية عليها في المهارات المختلفة.

المصادر والمراجع

أبو مغنم، ج .(2021). *تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد كتب العربية للناطقين بغيرها*. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، العدد الأول – السنة الثالثة عشرة، يونيو، ص162.

الحجوري، ص. والجراح، م .(2016). *إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية* :(*ACTFL*) دراسة وصفية تحليلية. مجلة الأثر، العدد 25، ص91.

طعيمة، ر. (1985). *دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. سلسلة دراسات في تعليم العربية، جامعة أم القرى*، معهد اللغة العربية، ص198.

طعيمة، ر. (1986). *الأسس النفسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. دار الفكر العربي، ص103.

عثمان، ع. (2016). *الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة العلوم العربية والإنسانية*، المجلد 9، العدد 3، 30 نيسان، جامعة القصيم، مركز النشر العلمي والترجمة، ص9-10.

العليمات، ف. (2011). *تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة*. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 38، العدد 3.

العليمات، ف. (2014). *تقويم الكتاب السادس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة*. مجلة أبحاث لسانية، جامعة محمد الخامس - معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ع31.

كيفوش، ر. (2022). *تعليم المهارات اللغوية تواصليًا، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر، المجلد 19، العدد 2، ص169-209.

المراشدة، ط. (2019). *بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية*. دار الجنان للنشر والتوزيع.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. (2023). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. ص29-31.

الهاشمي، ع، طه، م. (2011). *تحليل مضمون المناهج المدرسية. الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع*، الأردن، ص175.

الوزان، خ، العساف، ن، العساف، د. (2018). *تحليل كتب المستويات الثلاثة المبتدئة في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية في ضوء أسس إعداد الكتب التعليمية للناطقين بغير العربية*. مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، عدد 73، ص12-35.

توصيف المستويات اللغوية في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: (ACTFL)

https://www.actfl.org/uploads/files/general/ResourcesPublications/ACTFL_Proficiency_Guidelines_2024.pdf

خريطة مهارات القرن الواحد والعشرين في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: ((ACTFL

https://www.actfl.org/uploads/files/general/Documents/21st_Century_Skills_Map.pdf

االمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية:

Abu Mughnam, J. (2021). *An analysis of the sixth Arabic language textbook for non-native speakers at the University of Jordan in light of the principles and standards for preparing Arabic language textbooks for non-native speakers*. Journal of Linguistic and Literary Studies, International Islamic University Malaysia, Issue 1, Year 13, June, p. 162.

Al-Hajouri, S., & Al-Jarrah, M. (2016). *The ACTFL Guidelines: A Descriptive and Analytical Study*. Al-Athar Journal, Issue 25, p. 91.

Taima, R. (1985). *A working guide to preparing educational materials for Arabic language teaching programs*. Series on Arabic Language Teaching Studies, Umm Al-Qura University, Institute of Arabic Language, p. 198.

Taima, R. (1986). *Psychological foundations in teaching Arabic to non-native speakers*. Dar Al-Fikr Al-Arabi, p. 103.

Othman, A. (2016). *Scientific foundations for constructing Arabic language teaching texts for non-native speakers*. Journal of Arabic and Human Sciences, Vol. 9, No. 3, April 30, Qassim University, Scientific Publishing and Translation Center, pp. 9–10.

Al-Oleimat, F. (2011). *Evaluation of the second Arabic language textbook for non-native speakers at the International Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the University of Jordan from the perspective of teachers and students*. Dirasat: Human and Social Sciences, Vol. 38, No. 3.

Al-Oleimat, F. (2014). *Evaluation of the sixth Arabic language textbook for non-native speakers at the Language Center of the University of Jordan from the perspective of teachers and students*. Linguistic Research Journal, Mohammed V University – Institute of Studies and Research for Arabization, Issue 31.

Kaifoush, R. (2022). *Communicative teaching of language skills*. Journal of Arts and Social Sciences, Mohamed Seddik Ben

Yahia University – Jijel, Algeria, Vol. 19, No. 2, pp. 169–209.

Al-Marashdah, T. (2019). *Building language skills in Arabic language teaching textbooks for non-native speakers in Jordanian public universities*. Dar Al-Jinan Publishing and Distribution.

The Educational Center for the Arabic Language of the Gulf States. (2023). *Reference framework for teaching Arabic to speakers of other languages*, pp. 29–31.

Al-Hashemi, A., & Taha, M. (2011). *Content analysis of school curricula* (1st ed.). Dar Safa for Publishing and Distribution, Jordan, p. 175.

Al-Wazzan, K., Al-Assaf, N., & Al-Assaf, D. (2018). *An analysis of the three beginner-level textbooks at the Language Center / University of Jordan in light of the principles of preparing educational books for non-native Arabic speakers*. Dirasat Journal, Ammar Thaliji University – Laghouat, Issue 73, pp. 12–35.

References

Davison, A. (1990). Readability and reading levels. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *International Encyclopedia of Educational Evaluation*. New York: Pergamon Press.

Geertz, C. (1973). The Interpretation of Cultures. Basic Books, p.89.

Hittleman, D. (1978). *Readability formulas and cloze selecting instructional materials. Journal of Reading,* Vol. 12, No. 2.

Wiggings, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2020). Language curriculum design, *Second edition, by Routledge, Vanderbilt Avenue, New York, NY 10017 and By Routledge 2 park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN*.