

مكونات الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين

بلغات أخرى (إمتاع) في ضوء اللسانيات التطبيقية

محمد ديب حجازي علي

قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية بكوالالمبور في ماليزيا

الدكتور/ عبد الواسع إسحاق ناصر الدين

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك بجامعة المدينة العالمية بكوالالمبور في ماليزيا

الدكتور/ السيد محمد سالم سالم العوضي

أستاذ البلاغة والنقد المشارك بجامعة المدينة العالمية بكوالالمبور في ماليزيا

cj384@lms.mediun.edu.my

alignment with scientific principles and diverse educational settings. The study offers recommendations for researchers and educational institutions to develop practical components and strengthen the theoretical foundation in future editions.

Keywords: Arabic language teaching, applied linguistics, reference frameworks, Imta'a, content analysis

المقدمة: يحظى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمام متزايد لصلته بعلوم اللغة والتربية والتقنية، ويتطلب تعاوناً معرفياً لتلبية الحاجات اللغوية والثقافية للمتعلمين. ورغم تنوع الأطر العالمية، افتقرت العربية إلى إطار معياري خاص بها، ما مثل فجوة واضحة عبّر عنها الباحثون مراراً.

وفي 2023، صدر الإطار المرجعي "إمتاع"، جامعاً بين التجارب العالمية وخصوصية اللغة العربية، وشاملاً مكونات التعليم والتدريب والتقويم والتقنية، ما جعله نقلة نوعية لبناء منظومة تعليمية تستند إلى المرجعيات العلمية والهوية الثقافية.

ملخص البحث: يتناول البحث الإطار المرجعي "إمتاع" في ضوء علم اللغة التطبيقي، بهدف تحليل مكوناته الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستعيناً بمؤشرات تشمل المهارات، الكفايات، التدرج، والتقويم. وقد أظهرت النتائج وجود اتساق تنظيمي داخلي، ومواءمة جيدة للأسس العلمية والبيئات التعليمية المتنوعة. يوصي البحث بتطوير المكونات التطبيقية وتعزيز التوثيق النظري في الطباعات القادمة.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية، علم اللغة التطبيقي، الأطر المرجعية، إمتاع، تحليل المحتوى.

ABSTRACT: This study analyzes the "Imta'a" reference framework in light of applied linguistics, aiming to evaluate its core components in teaching Arabic as a foreign language. The research employed a descriptive-analytical approach and based its analysis on indicators including skills, competencies, progression, and assessment. The findings reveal internal coherence and

مشكلة البحث

يُعد غياب إطار مرجعي عربي موحد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إشكالية بارزة أثرت في تكامل الجهود التعليمية وتوجيهها. ومع صدور "إمتاع" عام 2023، برزت الحاجة إلى تحليل هذا الإطار وتقييم مدى اعتماديته وكفايته العلمية، ومواءمته مع مبادئ اللسانيات التطبيقية، للوقوف على مدى ملائمته كوثيقة مرجعية يُرجع إليها في بناء البرامج والمناهج التعليمية.

أسئلة البحث

- استناداً إلى إشكالية الدراسة، وانطلاقاً من الحاجة إلى تحليل (إمتاع) وتقييمه في ضوء مبادئ اللسانيات التطبيقية، يسعى البحث إلى محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:
1. ما مكونات الإطار المرجعي (إمتاع) وخصائصه البنائية؟
 2. إلى أي مدى يتوافق (إمتاع) مع مبادئ ونظريات اللسانيات التطبيقية؟
 3. كيف يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في دعم المؤسسات التعليمية والبحثية المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

أهداف البحث

- بناء على أسئلة البحث المطروحة، يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:
1. تقديم عرض شامل لمكونات (إمتاع) ومركزاته البنائية.
 2. تحليل (إمتاع) في ضوء مبادئ ونظريات اللسانيات التطبيقية، وتقييم مدى موثوقيته كوثيقة مرجعية.
 3. بيان إسهام نتائج هذا البحث في تقديم توصيات للمؤسسات التعليمية والبحثية لتحسين سياساتها وممارساتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية البحث

يوفر مرجعاً موثقاً للمعلمين والمناهج وصنّاع السياسات، ويساعد في تطوير برامج تعليمية قابلة للتقويم والتحسين.

حدود البحث

يشمل تحليل مكونات "إمتاع": مرجعياته، مستوياته اللغوية، أسسه النظرية، تدريب المعلمين، تعليم الفئات الخاصة، وتوظيف التقنية.

تحديد المصطلحات

الإطار المرجعي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع): إطار مرجعي عربي أصدره المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج عام 2023م، أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج، يركز على اللغة والثقافة، ومهارات التواصل والمواقف الحياتية، ويغطي التأليف والتعليم والتقويم.

المكونات: مختلف المحتويات التي يتضمنها (إمتاع)، وتشمل المكونات الأساسية الثلاثة التي نص عليها الإطار، وهي: التعليم، والتدريب، والتأليف، بالإضافة إلى عناصر أخرى محورية مثل: توظيف التقنية، والاهتمام بالفئات ذات الأولوية (كالأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة)، والمستويات اللغوية بأنواعها، إلى جانب أدوات التقويم والقياس، وسائر المكونات التي تشكّل البنية المتكاملة لهذا الإطار.

الدراسات السابقة:

شهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تنوعاً في الدراسات التي تناولت بناء الأطر المرجعية وتحليلها، من أبرز هذه الدراسات ما قدمه مذكور (2016)، الذي اقترح إطاراً معيارياً عربياً لتعليم العربية، يقوم على تكامل المداخل التحليلية والاتصالية والثقافية، مع التركيز على الكفايات وتدرج المتعلم. وقد تناول الحدقي (2018) هذا الإطار بالنقد، مشيراً إلى اعتماده على معايير الإطار الأوروبي (CEFR) دون إدخال تطورات بنوية جوهرية تتناسب مع خصوصية العربية. وفي السياق نفسه اقترح صبير وإيليغا (2021) تصوراً أولياً لإطار مرجعي موحد لتعليم العربية،

هذا المشروع ضمن مبادرة "تأليف - تعليم - تدريب" نفذها المركز التربوي للغة العربية، مرتكزاً على مراحل علمية متدرجة شملت التحليل، والتأليف، والتحكيم، والتطوير، وتتمثل أهميته في تأسيس معايير شاملة تضمن جودة تعليم العربية في مختلف مكوناته.

دوافع وضع الإطار المرجعي

تعود دوافع إنشائه إلى عدد من المتغيرات والسياقات، منها تزايد الطلب العالمي على تعلم العربية، وغياب إطار عربي مرجعي متكامل يلبي احتياجات هذا المجال، ويهدف (إمتاع) إلى سد هذه الفجوة بمضاهاة النماذج العالمية، بما يتناسب مع خصوصية اللغة العربية، ويبرز قيمها الثقافية واللسانية، مستنداً إلى فهم عميق للسياقات العربية الإسلامية والثقافية التي تُشكل خلفية المتعلم، وإلى رؤية تكاملية، ومرجعيات علمية، وتطبيقات ميدانية، وآليات تقييم دقيقة.

المكونات الأساسية:

تتمثل المكونات الأساسية لهذا الإطار في ثلاثة مكونات رئيسية: التأليف، التعليم، والتدريب، والتي تغطي الجوانب الجوهرية للعملية التعليمية. وإلى جانب هذه المكونات، أُضيف عنصران تكمليان يعكسان توجهات حديثة واستجابات واقعية، هما: توظيف التقنية، وتعليم الفئات الأولى بالاهتمام. وتُعد هذه المكونات في مجموعها نظاماً متكاملاً، تبدأ من بناء المحتوى التعليمي، وتنتقل إلى استراتيجيات التدريس، ثم تنتهي بتمكين الكوادر من خلال التدريب، في حين توفر التقنية أدوات حديثة داعمة، وتضمن العناية بالفئات ذات الاحتياج الشامل والمنصف.

أولاً: التأليف

يركز هذا المكون على إنتاج المناهج التعليمية والسلاسل والكتب وفق معايير دقيقة، تضمن التدرج في المهارات، والملاءمة الثقافية، والوظيفية اللغوية. ويبنى المحتوى على أساس تحليل حاجات المتعلمين، وتحديد نواتج التعلم، وتوظيف

ضمن إصدار لمنظمة الإيسيسكو، وفق المعايير العالمية مع مراعاة الخصوصيات الثقافية العربية.

ومن جهة أخرى قدم الحجوري والجراح (2016) دراسة تحليلية لإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)؛ حيث ركّزاً على المستويات والكفايات المعتمدة، وأوصيا ببناء إطار عربي يستفيد من هذه الإرشادات. وطرح ماشياو وشعبان (2019) إطاراً معيارياً صينياً لتدريس اللغة العربية، وُجّه للجامعات الصينية، ووُصفت فيه الكفايات والمستويات التعليمية بدقة عالية، مما يعكس محاولة تكييف تعليم العربية ضمن بيئة تعليمية مختلفة. وينفرد هذا البحث بتحليل نقدي متكامل لإطار "إمتاع" من منظور اللسانيات التطبيقية، إذ يسعى إلى تقييم موثوقيته، وتحليل بنيته، واستكشاف إمكانات تطويره، وذلك بما يساهم في دعم المؤسسات التعليمية والبحثية، وتعزيز تقنين تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء الأسس العلمية المعاصرة.

منهجية البحث وإجراءاته:

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، بدءاً من تحليل مكونات "إمتاع"، مروراً بتأصيل نظري في علم اللغة التطبيقي، واستعراض النظريات المرجعية، ثم تحليل الإطار وفق مجالات ومؤشرات واضحة، وصولاً إلى النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

مكونات الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع)

الخلفية العامة وأهمية المشروع

يمثل إطار (إمتاع) خطوة بارزة في تأطير الجهود التعليمية في هذا المجال على أسس علمية ومهنية، وقد أتى استجابةً لتوجهات دعم اللغة العربية وتعزيز مكانتها عالمياً، وقد تم تبني

استراتيجيات تربوية حديثة تسهم في تحقيق الكفايات التواصلية المطلوبة.

ثانيًا: التعليم

يتناول هذا المكون الجوانب التطبيقية لعملية التدريس، ويغطي دور المعلم، وأساليب التدريس، وتصميم الأنشطة، وآليات التفاعل داخل الصف، والمعايير التربوية التي تقيس جودة الأداء. ويقوم على دمج المعرفة اللسانية بالتطبيقات النفسية والتربوية، ويركز على تحقيق التوازن بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية.

ثالثًا: التدريب

يهتم هذا المكون بتأهيل المعلمين وفق معايير مهنية شاملة تشمل الجوانب اللغوية، واللسانية، والتقنية، والتربوية. ويُعنى بإعداد برامج تدريبية تتسم بالمرونة والتجديد، وتستجيب لحاجات المعلمين المبتدئين والممارسين، وتعتمد على أساليب التدريب الحديثة وتقنيات التقييم الواقعي.

توظيف التقنية

يضع هذا المكون معايير لاستخدام التقنية في تعليم اللغة، من حيث أدواتها، وتطبيقاتها، وأساليب دمجها في الممارسات التعليمية. ويركز على رفع كفاءة التعلم الذاتي، وتوسيع فرص الوصول، وتحقيق التفاعل الفعال من خلال التعليم المدمج والتعليم عن بُعد.

تعليم الفئات الأولى بالاهتمام

يشمل هذا المكون الإرشادات والمعايير الخاصة بتعليم الأطفال، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات السمعية والبصرية، مع مراعاة الخصائص النمائية والمعرفية لكل فئة، وتقديم طرائق مناسبة، وتقنيات مساعدة، تضمن حق التعلم الشامل والمنصف.

الأسس المنهجية لبناء الإطار

انطلق بناء الإطار من رؤية تكاملية، تراعي التدرج في الانتقال من المحتوى إلى الممارسة، ثم إلى الدعم المستمر، وقد استندت صياغة الإطار إلى جهود فريق عمل متعدد التخصصات، مع توسيع دائرة المشاركة من خلال ورش عمل موسعة شارك فيها عدد كبير من المتخصصين.

مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

يشكّل توصيف المستويات اللغوية أحد أبرز مكونات الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ حيث يقدّم هذا المكون تصوّرًا منهجيًا لتدرّج الكفاية اللغوية للمتعلم بدءًا من مستوى التهيئة حتى مستوى الفصاحة، عبر أربعة مستويات رئيسة متكاملة:

أولاً: مستوى التهيئة

هو مرحلة التعرّف الأولى على اللغة، يكتسب فيها المتعلّم أصوات اللغة العربية وكتابتها، ويبدأ باستخدام المفردات والعبارات القصيرة في مواقف مألوفة، مدعومة بالصور والتكرار. يميّز هذا المستوى بأداء لغوي محدود، ويُعدّ مدخلًا لبناء الثقة وتخفيف الدافعية لتعلّم اللغة.

الإنتاج الشفوي والتحريري: يركّز على المحاكاة والتمارين المكررة، ويبدأ المتعلّم بتكوين جمل بسيطة، ويستطيع كتابة وقراءة مفردات مدعومة بصريًا.

التلقّي الشفوي والتحريري: يركّز على التعرّف على مفردات مصحوبة بصور وإشارات، وفهم توجيهات قصيرة في سياقات مألوفة.

ثانيًا: مستوى الكفاية

يمثّل مرحلة الأداء اللغوي المحدود؛ حيث يستخدم المتعلم اللغة في مواقف الحياة اليومية بتعبيرات بسيطة متتابعة، ويبدأ باستخدام اللغة ذاتيًا.

الإنتاج: يُنتج المتعلّم جملاً مفهومة مرتبطة باحتياجاته، ويكتب موضوعات قصيرة عن حياته اليومية.

التلقي: يفهم نصوصاً قصيرة مألوفة، ويستوعب الأوامر والحوارات الواضحة والبسيطة.

ثالثاً: مستوى التميز

يصل فيه المتعلم إلى الأداء اللغوي المتطور، ويتمكن من استخدام اللغة في العرض والوصف والتفصيل، مع اتساع في المفردات والطلاقة.

الإنتاج: يعبر بوضوح ودقة، ويتعامل مع موضوعات عامة وتقنية، ويكتب تقارير وملخصات.

التلقي: يفهم نصوصاً طويلة، ويميز بين الحقائق والآراء، ويستخلص الأفكار الرئيسة من مواد مكتوبة أو مسموعة.

رابعاً: مستوى الفصاحة

مرحلة السيطرة الواعية على معظم الأنظمة اللغوية، يُظهر فيها المتعلم طلاقة وتنوعاً أسلوبياً، ويُجيد التعبير في موضوعات معقدة وتخصصية.

الإنتاج: يُنتج خطابات مترابطة، ويعرض أفكاره بدقة وإبداع، ويكتب مقالات أو نصوصاً أدبية.

التلقي: يتابع نصوصاً طويلة، ويفهم المضامين الضمنية والعلاقات المعقدة، ويتفاعل مع الإشارات الثقافية.

المستويات اللغوية الرئيسة والفرعية

قسّم الإطار المرجعي مستويات تعلّم اللغة إلى أربعة مستويات رئيسة، يتفرّع عنها عشرة مستويات فرعية، تُرمز بالحرف (ع) متبوعاً برقم تسلسلي:

ع 1، ع 2: التهيئة

ع 3، ع 4، ع 5: الكفاية

ع 6، ع 7، ع 8: التميز

ع 9، ع 10: الفصاحة

استخدام هذا الترميز يُيسّر توثيق المحتوى وتطبيقه في المناهج والاختبارات. وقد استُلهِم اختيار الحرف (ع) من أول حروف كلمة "عربي"، وارتباطه بالتقاليد المعجمية العربية.

العلاقة بين المستويات اللغوية

تتسم المستويات بتدرج من دون فواصل صارمة؛ فقد يكون المتعلم متقدماً في مهارة ومتوسطاً في أخرى. ويُوصى عند التقييم بمراعاة الصورة الإجمالية للأداء، إلى جانب اعتماد أدوات دقيقة في قياس الكفاءة.

الألوان المخصصة للمستويات

يعتمد الإطار هوية بصرية واضحة، بتخصيص لون لكل مستوى لغوي لتسهيل التمييز البصري عند استخدامه في التطبيقات التعليمية والتقويمية. وقد جرى البدء باللون البرتقالي بدل الأحمر لتفادي المعاني السلبية المرتبطة ثقافياً بهذا اللون.

المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء

تُعد المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء مكوّناتاً محوريّاً في الإطار المرجعي، إذ تُوضّح ما ينبغي على المتعلم معرفته وأداؤه في كل مستوى، وتُستخدم مرجعاً في إعداد المناهج، وتصميم المواد التعليمية، وبناء اختبارات تحديد المستوى والكفاءة، وتُستخدم كذلك في تصنيف المتعلمين. وقد بُنيت هذه المؤشرات استناداً إلى عدد من المبادئ، من أبرزها التوافق مع طبيعة اللغة العربية ونمو المتعلمين، وشمول المهارات الأربع: الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة، إلى جانب تغطية عناصر اللغة الأساسية من أصوات ومفردات وتراكيب ودلالة. ونظراً لطبيعة هذا الجزء وتفصيله الدقيقة، فقد أُفرد له دليل مصاحب مستقل، يشتمل على عرض مفصل للمستويات المعيارية ومؤشرات الأداء، ويقدم أمثلة تطبيقية تساعد في تنميتها وقياسها.

المبحث الثاني

علم اللغة التطبيقي وتعليمية اللغات:

مدخل تأصيلي

أولاً: تعريف علم اللغة التطبيقي

ولغير الناطقين بها، ومن ثمّ فإنه ميدان علمي تعليمي في آنٍ واحد" (الراجحي، 2004، ص 25).

رابعاً: أهمية علم اللغة التطبيقي في تعليم العربية

يشكل علم اللغة التطبيقي الأساس النظري والمنهجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ يوفر الأدوات العلمية اللازمة لضبط مخرجات التعليم، وتحقيق الفاعلية التواصلية المنشودة، بما ينسجم مع الأهداف التربوية والمعايير المرجعية المعتمدة.

المبحث الثالث

تحليل مكونات (إمتاع) في ضوء

نظريات ومبادئ علم اللغة التطبيقي

أولاً: نظريات ومبادئ علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات يقتضي التحليل العلمي لمكونات أي إطار مرجعي في تعليم اللغات الوقوف على الأسس النظرية التي يُبنى عليها هذا الإطار، وتتوزع هذه الأسس بين نظريات تعليمية كبرى ومبادئ تربوية توفر تفسيرات معرفية لآليات تعلّم اللغة واكتسابها، وتخطيط المناهج، وتصميم الأطر وتقويم محتواها، ومن المفيد تحويل هذه المبادئ والنظريات إلى معايير وقياسات تقويمية تستخدم كأدوات تحليلية، ومن هذا المنطلق سيُعرض في هذا المبحث مجموعة من أبرز النظريات والمبادئ المؤثرة في تعليم اللغات، والتي ستكون لاحقاً الأساس المعتمد في تقويم مكونات الإطار المرجعي (إمتاع).

النظرية السلوكية The Behaviorist Theory

ترتكز على أن التعلم هو تغيير في السلوك يحدث نتيجة للاستجابة لمثيرات خارجية، وقد طُبقت في تعليم اللغة على يد سكينر، الذي رأى أن اكتساب اللغة يتم من خلال التقليد والتعزيز. (Skinner, 1957, p. 31; Guthrie, 1952; Thorndike, 1913)

علم اللغة التطبيقي: فرع من فروع علم اللغة الحديث، يسمى أيضاً اللغويات التطبيقية أو اللسانيات التطبيقية، ويعنى بالجوانب التطبيقية من اللغة؛ كتعليم اللغات واكتسابها، واختبارات اللغة، وصناعة المعاجم، والتخطيط اللغوي، والترجمة، وله فروع من أهمها: تعليم اللغات، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الحاسوبي، وصناعة المعاجم. ويستفيد علم اللغة التطبيقي من علوم أخرى - غير علم اللغة - كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم دراسة الإنسان، وعلوم الحاسب، وتقنيات التعليم، وعلم المعلومات، والتربية (العصيلي، 2023: ص.23).

ثانياً: التعدد التخصصي لعلم اللغة التطبيقي

يتسم علم اللغة التطبيقي بتداخله مع حقول علمية متعددة، ما يعكس طبيعته المركبة وضرورته في معالجة المشكلات اللغوية بمنظور شمولي. وقد صنّف الراجحي (الراجحي، 2004، ص. 23-25) أبرز روافده إلى أربعة مجالات رئيسة (علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التربوي)، وهذا التكامل يُمكن علم اللغة التطبيقي من معالجة قضايا لغوية متنوعة ضمن سياقات تعليمية وتواصلية حقيقية.

ثالثاً: مركزية تعليم اللغة في علم اللغة التطبيقي

يتركز علم اللغة التطبيقي بشكل كبير منذ تأسيسه حول إشكالات تعليم اللغة وتعلّمها، وما يتعلّق بالسياق التعليمي فيها؛ كما يؤكد ذلك محمد خاين (خاين، 2018، ص. 31)، وصالح بن ناصر الشويخ (الشويخ، 2023، ص. 23-24). ويرى الراجحي أن تعليم اللغة يُمثّل جوهر علم اللغة التطبيقي، وهو مجاله الأوضح، إذ يقول: "إن مجالاً واحداً يكاد يغلب على هذا العلم، هو مجال تعلّم اللغة، سواء لأبنائها أم لغير الناطقين بها" (الراجحي، 2004، ص 24)؛ كما يستدل على ذلك بقوله: "ومع ذلك فإن علم اللغة التطبيقي يكاد ينحصر الآن في تعليم اللغة وتعليمها لأهلها

النظرية التواصلية (Communicative Theory)	النظرية التوليدية/الفطرية (The Generative/Innatist Theory) (Chomsky's Theory)
تُركز على الاستخدام الفعلي للغة، وتنمية الكفاية التداولية والتواصلية، وتوظف أنشطة الحياة الواقعية كالحوار وحل المشكلات (Canale & Swain, 1980; Richards, 2006; Littlewood, 1981).	وتعرف باسم نظرية تشومسكي، وترتكز على أن اللغة قدرة فطرية بيولوجية في الإنسان، وتركز على الفرق بين القدرة والأداء اللغوي، وتدعو لتوفير بيئة محفزة تُفعل هذه القدرة. أثرت هذه النظرية في تدريس القواعد وفهم البنية العقلية للغة. (Lenneberg, Chomsky, 1965; Pinker, 1994; 1967)
النظرية التفاعلية (Interactionist Theory) تتبنى أهمية التفاعل في تطوير اللغة، من خلال التفاوض على المعنى، والتغذية الراجعة، وتعديل الخطاب. تُفعل المهارات بالتفاعل الواقعي (Long, 1996; Gass & Mackey, 2006).	النظرية المعرفية (Cognitivism) تركز على العمليات العقلية كالتخزين والاسترجاع، وتوجه التعليم نحو التعلم الذاتي النشط، باستخدام أدوات كالتنظيم الذاتي والخرائط الذهنية، وتقديم المحتوى بطريقة تراعي تطور المعرفة لدى المتعلم (Anderson, 1995; Saleh, 1999; Maghfurin et al., 2023).
النظرية البيئية/التعددية/نظرية التعقيد ترى أن تعلم اللغة يتم ضمن منظومة ديناميكية غير خطية، تراعي السياق الاجتماعي والتقني، وتوظف التقنية والتنوع الثقافي لتعزيز كفاءة التعلم (Larsen-Freeman, 1997; Ellis & Larsen-Freeman, 2009).	نظرية المعالجة التفاعلية للمدخلات (Input Processing Theory) تؤكد أن الفهم يسبق الإنتاج، ويجب توجيه المتعلم للتركيز على عناصر لغوية معينة لتحقيق المعالجة الإدراكية وتحويل المدخلات إلى معارف قابلة للاستخدام (VanPatten, 1996; VanPatten, 2004; DeKeyser, 1998).
نظرية المدخل القائم على المهام (Task-Based Language Teaching - TBLT): يُركز على تعلم اللغة عبر تنفيذ مهام واقعية، ويُمكن من دمج المهارات الأربع، ويمنح المتعلم فرصاً لاستخدام اللغة بشكل تطبيقي (Nunan, 2004; Ellis, 2003).	النظرية الاجتماعية الثقافية (Sociocultural Theory) تؤكد على التعلم من خلال التفاعل والدعم، وتُوجه لتوفير بيئات تعاونية تعتمد على الحوار والمشاريع الواقعية التي تنمي اللغة والفكر في سياقات ثقافية طبيعية (Vygotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2006; Ohta, 2001).
نظرية التعلم المتعدد الوسائط (Multiliteracies / Multimodal Learning): يُعزز الفهم باستخدام النصوص والصور والفيديو، ويُسهّم في تمكين المتعلم من فهم تمثيلات المعنى الحديثة في العصر الرقمي	

تُستخدم الأدوات الرقمية لتعزيز التعلم، وتُوفّر بيانات مرنة وتفاعلية تدعم التعلم الذاتي والتكامل مع العصر الرقمي (Chapelle, 2001).

مبدأ التقييم القائم على الأداء- (Performance-Based Assessment)

يُقيّم المتعلم بناءً على تطبيق اللغة في مواقف حقيقية، ويُعد أكثر عدالة وواقعية من الاختبارات التقليدية (Brown & Abeywickrama, 2010)

ثانيًا: تحليل مكونات (إمتاع) في ضوء نظريات ومبادئ علم اللغة التطبيقي

استنادًا إلى المبادئ والنظريات التعليمية السابقة، تم بناء أساس منهجي لتحليل مكونات الإطار المرجعي "إمتاع"، ارتكز على مجالات تحليل رئيسة تعكس المحاور الجوهرية لأي إطار لغوي، بدءًا بالأسس النظرية، مرورًا بالمحتوى والبيئة التعليمية، وانتهاء بعناصر التنفيذ والدعم. وانبثقت عن كل مجال مؤشرات تحليلية مشتقة من المبادئ النظرية، صيغت بشكل واضح وقابل للتطبيق، لتكون أدوات موضوعية في قياس مدى توافق الإطار مع أسس علم اللغة التطبيقي.

المجال الأول: المجال المرجعي والمعياري

يركّز هذا المجال على تحليل المرجعيات النظرية والمنهجية التي بُني عليها الإطار، ومدى وضوح المنهجية وتكامل المكونات مع الأهداف؛ كما يُقيّم مصداقية الإطار من حيث مصادره، وجهات المراجعة والتحكيم، ومدى صلاحيته للتطبيق العملي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال:

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
وضوح الأسس	النظرية السلوكية،	مدى تحديد الإطار للنظريات والمفاهيم

(Cope & Kalantzis, 2000; The New London Group, 1996).

مبدأ التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)

يُستخدم لمقارنة اللغة الأم بالعربية لتحديد الصعوبات وتكييف المحتوى، ويُسهّم في تقليل الأخطاء وتحقيق تعلم أسرع (Lado, 1957).

مبدأ الكفاية اللغوية والتواصلية (Linguistic and Communicative Competence)

يُميز بين المعرفة البنوية والقدرة على استخدامها، ويُوجّه لتكامل المهارات وتطوير الاستخدام الواقعي للغة.

(Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980)

مبدأ المدخل التواصلي (Communicative Approach)

يُركز على تعليم اللغة للاستخدام الفعلي، من خلال أنشطة تُحاكي التواصل الحقيقي وتُكسب المتعلم كفاءة تواصلية (Richards & Rodgers, 2001).

مبدأ التعلّم المتمركز حول المتعلم- (Learner-Centered Learning)

يُفضّل التعليم حسب احتياجات المتعلم وفروقهم الفردية، ويُشجع على التعلم الذاتي والمشاركة في تخطيط المسار التعليمي

(Nunan, 1988; Weimer, 2013).

مبدأ استخدام السياق الثقافي والاجتماعي في التدريس (Cultural and Social Context Use)

يُدمج الثقافة والمواقف الواقعية في التعليم، ويُطوّر الكفاية التداولية عبر فهم السياقات المرتبطة باللغة (Kramsch, 1993).

مبدأ توظيف التقنية في التعليم اللغوي (Use of Technology in Language Education)

المتغيرات التربوية المعاصرة كالمدخل التواصلي والتقييم البنائي وتكامل المهارات.

ورغم غياب فصل تنظيري صريح، فإن تحليل مكونات الإطار يكشف تأثره بنظريات متعددة، فالكفاية التواصلية تظهر في تصنيف المستويات، والنظرية السلوكية في التدرج المهاري، والمعرفة في إدماج مهارات التفكير، والبنائية في ربط المحتوى بسياقات المتعلم، إضافة إلى اعتماد ضمني على مبدأ تعددية المداخل.

ويُعد غياب عرض تنظيري مفصل لأبرز النظريات نقطة قابلة للتطوير في الإصدارات القادمة. وعليه، فإن المرجعية النظرية في "إمتاع" حاضرة تطبيقاً، وتحتاج إلى مزيد من التوثيق والتنظير لتعزيز مصداقيته العلمية.

المؤشر الثاني: وضوح المنهجية المتبعة في إعداد الإطار

أُعدَّ "إمتاع" بتنظيم منهجي واضح، يتبين من العرض التفصيلي لمسار البناء، الذي اتخذ طابعاً تشاركياً وتحكيمياً يعكس وعياً علمياً يتسق مع مبادئ علم اللغة التطبيقي. اعتمد الفريق منهجاً تشاورياً بدأ بالتواصل مع جهات تعليمية متخصصة محلياً ودولياً، ثم عقد ورشة عمل دولية شارك فيها 287 متخصصاً، تلتها مرحلة تحليل للتوصيات وتطوير النسخة الأولى، ثم عرضها على لجنة تحكيم علمية معتمدة، وأُجريت التعديلات بناءً على تقارير المحكمين.

وأشار الإطار إلى الرجوع للأدبيات والممارسات العالمية كـ "CEFR"، مع مراعاة الخصوصية العربية، ورغم عدم وجود قسم بعنوان "المنهجية"، فإن المعلومات الموزعة في الوثيقة توضح أن الإعداد تم بمراحل منظمة ومستندة إلى أسس علمية، مما يؤكد مصداقيته كإطار مرجعي مؤصل في تعليم اللغات.

المؤشر الثالث: ترابط مكونات الإطار مع أهدافه

يتسم الإطار المرجعي "إمتاع" بترابط واضح بين مكوناته وأهدافه المعلنة؛ حيث يسعى إلى توفير وثيقة مرجعية تدعم

النظرية التي استند إليها الإطار	النظرية المعرفية، مبدأ الكفاية التواصلية	التي قام عليها في تصميم مكوناته
وضوح المنهجية المتبعة في بناء الإطار	مبدأ السياق الثقافي والاجتماعي، مبدأ المدخل التواصلي	هل يُبين الإطار خطوات بنائه، والاعتبارات النظرية التي وجهت بنائه؟
ترابط المكونات واتساقها مع الأهداف	النظرية البنائية، مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم	هل يوجد انسجام بين أهداف الإطار، وتوصيف مستوياته، وكفائاته، وأساليب تعلمه؟
وجود لجان علمية أو جهات مراجعة معروفة	مبدأ الكفاية التواصلية، معايير الاعتماد التربوي	هل تم بناء الإطار بمشاركة لجان علمية موثوقة أو هيئات مختصة معروفة؟
توثيق علمي ومصادقية مؤسسية	مبدأ التقويم القائم على الأداء، مبدأ المصادقية الأكاديمية	هل يعرض الإطار مصادره بوضوح؟ وهل يقدم ما يُثبت مراجعته أو اعتماده رسمياً؟
قابلية الإطار للتطبيق العملي	نظرية المدخل القائم على المهام، مبدأ الأداء اللغوي الواقعي	هل تم بناء الإطار بطريقة تجعله قابلاً للتحويل إلى برامج تعليمية وتدريبية عملية؟

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: وضوح الأسس النظرية التي استند إليها الإطار

يُظهر (إمتاع) وعياً بأهمية المرجعية النظرية، إذ أشار إلى اعتماده على "الأسس العلمية الحديثة" وتجارب تعليم اللغات، وجاء في سياق مشروع تربوي خليجي مستند إلى توصيات وزارات التربية ومخرجات المؤتمرات، مع موازنة

تخطيط برامج تعليم العربية، وتصميم المناهج، وتنمية المعلمين، بما يراعي خصوصية اللغة العربية وسياقها الثقافي. ويتجلى هذا الهدف في بنية الإطار، التي تشمل توصيف المستويات، وكفاياتها، ومؤشرات الأداء، ووسائل التقييم، والتوظيف التقني.

يربط الإطار بين المستويات والمهارات والكفايات من خلال تحديد المهارات الأربع، والعناصر اللغوية، والمهارات الثقافية والتقنية، ومواءمتها مع مواقف الحياة الواقعية.

ويسهم الدليل المكمل للمستويات ومؤشرات الأداء في ترجمة الأهداف النظرية إلى إجراءات تطبيقية، مما يعكس انسجاماً وتكاملاً يتفق مع مبادئ علم اللغة التطبيقي، الذي يركز على التناسق بين الأهداف والمحتوى والتقييم.

المؤشر الرابع: وجود لجان علمية أو هيئات تحكيم لمراجعة الإطار

أُعِدَّ (إمتاع) بإشراف علمي ومؤسسي موثوق، بقيادة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، وتحت إشراف فريق علمي متخصص برئاسة أ.د. علي عبد المحسن الحديبي.

من أبرز عناصر القوة المنهجية وجود لجان تحكيم علمية معتمدة تولّت مراجعة الإطار وتطويره. فبعد إعداد النسخة الأولى، تم عرضها على لجنة علمية تابعة لمكتب التربية العربي، ضمت خبراء متخصصين، وقُدِّمت تقارير استشارية دقيقة، تم بموجبها إجراء تعديلات شاملة أُدرجت في النسخة النهائية.

وسبق ذلك عقد ورشة دولية شارك فيها 287 متخصصاً من خلفيات متعددة، مما أتاح مراجعة مجتمعية موسعة. إن وضوح التوثيق لهذه المراحل، وتكامل التحكيم المؤسسي والمجتمعي، يعكس التزاماً بمبادئ التحقق في علم اللغة التطبيقي، ويؤكد أهلية الإطار ليكون وثيقة مرجعية قابلة للاعتماد الأكاديمي والتربوي.

المؤشر الخامس: موثوقية الوثيقة كمرجع علمي

أُنجز الإطار بإشراف "المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج"، التابع لمكتب التربية العربي، مما يُكسبه صفة الاعتماد المؤسسي. وقد خصّص نحو 17 صفحة للمراجع (ص 333:317)، تضمنت مصادر عربية وأجنبية تغطي تعليم اللغة، وتطوير المناهج، وتقييم الكفايات، والتجارب العالمية، في توازن واضح بين المرجعيات المحلية والعالمية.

ويعكس هذا التوثيق بنية علمية رصينة ورؤية واعية لدمج السياق الثقافي العربي مع أفضل الممارسات العالمية؛ كما وثّق الإطار عرضَه على لجنة تحكيم علمية تابعة لمكتب التربية، تولّت مراجعة بنيته واقتُرحت تعديلات تم إدراجها.

تجمع هذه المعطيات بين التوثيق العلمي، والمشاركة المؤسسية، والمراجعة الأكاديمية، بما يعزّز موثوقية "إمتاع" كوثيقة مرجعية قابلة للاعتماد الرسمي في السياقات التربوية.

المؤشر السادس: قابلية الإطار للتطبيق العملي في بيئات

تعليم اللغة

أبرز الإطار المرجعي (إمتاع) توجهًا واضحًا نحو التطبيق العملي، من خلال لغة تربوية منظمة وكفايات مصاغة بأسلوب إجرائي. وقد شمل توجيهًا دقيقًا للفئات المستفيدة كالمعلمين ومصممي المناهج، مع تقديم توصيفات ومستويات قابلة للتحويل إلى برامج تعليمية؛ كما دعم الوثيقة بدليل تطبيقي مكمل يحتوي على مؤشرات الأداء والأمثلة التطبيقية، مما يعزز قدرتها على الاستخدام في البيئات التعليمية الواقعية، ويجسّد الربط بين النظرية والممارسة، أحد أهم مراكز علم اللغة التطبيق.

المجال الثاني: مجال توصيف المستويات وتنظيم الكفايات

يُعنى هذا المجال بدراسة كيفية تقسيم الإطار لمستويات تعلّم اللغة، ومدى دقة توصيفها، وتدرّجها، وترابطها مع المهارات والكفايات اللغوية والتواصلية؛ كما يشمل مدى وضوح أهداف كل مستوى، واتساقه مع فلسفة الإطار، وقابليته للقياس والتطبيق.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال:

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
وضوح عدد المستويات وتسمياتها	النظرية السلوكية، النظرية البنائية، مبدأ التدرج في التعلم	مدى تحديد الإطار لمستويات لغوية واضحة، مترابطة منطقيًا، تعكس التقدم في اكتساب اللغة وفق تسميات ومعايير مفهومة
دقة توصيف المستويات اللغوية وتحديد ملامحها	جميع النظريات والمبادئ	هل يتضمن توصيفًا صريحًا للكفايات والمعارف التي يتحقق فيها كل مستوى؟
وضوح التدرج بين المستويات وأهدافها	النظريات السلوكية / البنائية	هل ترتب المستويات من البسيط إلى المعقد، وتراعي التطور المهاري والنفسي؟
اتساق المهارات والكفايات داخل كل مستوى	النظرية السلوكية / البنائية / المدخل التواصل / TBLT	هل توزع المهارات الأربع والكفايات بشكل متوازن داخل المستويات؟
قابلية القياس والتقييم	نظريات القياس اللغوي	هل يمكن بناء أدوات تقييم موضوعية لتقييم الأداء وفق توصيف كل مستوى؟
ارتباط المستويات بالفتات المستهدفة	علم النفس التربوي - مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم	هل يراعي الإطار تكييف المستويات بحسب أعمار المتعلمين وخلفياتهم؟

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: وضوح عدد المستويات وتسمياتها

وتسلسلها

يُظهر الإطار المرجعي "إمتاع" تنظيمًا منهجيًا دقيقًا في تحديد أربعة مستويات رئيسة هي: التهيئة، الكفاية، التميز، والفصاحة. هذا التقسيم حديث ويعكس الفهم العميق للغة العربية، مع مراعاة خلفيات ثقافية ووظيفية تدعم اكتساب المتعلم للغة، ويتضمن الإطار عشرة مستويات فرعية مرقمة من (ع1) إلى (ع10)، وذلك يسهل تصنيف المتعلمين وتصميم المناهج والأنشطة التعليمية.

يتضح في الإطار التسلسل التدريجي بين المستويات، مع الإشارة إلى أن الفروقات بين نهاية كل مستوى وبداية المستوى التالي ليست حادة. هذه الفكرة تعكس فهماً عميقاً لنظريات التعلم الحديثة مثل النظرية المعرفية والنظرية الاجتماعية الثقافية، التي تؤكد على الاستمرارية والتراكم المعرفي في عملية التعلم.

علاوة على ذلك، أُضيفت هوية لونية بصرية لكل مستوى، مما يسهل التمييز بين المستويات ويسهم في تطبيق الإطار في المناهج والاختبارات بشكل فعال.

بناءً على ذلك، يُعد هذا المؤشر نقطة قوة بارزة في بنية الإطار؛ حيث يوفر تقسيمًا منهجيًا وواضحًا للمستويات ويعزز من فعالية تطبيقه في بيئات تعليم اللغة

المؤشر الثاني: دقة توصيف المستويات اللغوية وتحديد

ملامحها

يُظهر الإطار المرجعي "إمتاع" دقة عالية في توصيف المستويات اللغوية؛ حيث يتبنى تقسيمًا رباعيًا (التهيئة، الكفاية، التميز، الفصاحة) مدعومًا بتفصيل دقيق لملامح كل مستوى ومهاراته. يراعي الإطار التسلسل المعرفي واللغوي بين المستويات، مع تحديد أهداف تعليمية متدرجة تعكس تطور الكفايات.

يُظهر إطار "إمتاع" اهتمامًا واضحًا بتحقيق التوازن بين المهارات اللغوية والكفايات المعرفية داخل كل مستوى؛ حيث يُقدّم تعلم العربية كعملية تفاعلية ومرحلية، تجمع بين المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) والكفايات الثقافية والاجتماعية. ويُراعى تطوّر هذه الكفايات تدريجيًا عبر المستويات.

يتكامل هذا التوجه مع مبادئ النظريات التعليمية؛ فالنظرية السلوكية تُبرز أهمية الممارسة المنتظمة، والبنائية تدعو لربط المهارات بخبرات حقيقية؛ بينما يؤكد المدخل التواصلية وتعليم اللغة بالمهمات (TBLT) على تطوير الكفاية التواصلية من خلال استخدام اللغة في مواقف واقعية.

هذا الاتساق بين المهارات والكفايات داخل كل مستوى يُعد أحد أبرز جوانب القوة في "إمتاع"، إذ يعكس وعيًا تربويًا بتكامل عناصر التعليم، ويُسهّم في تقديم مسار تعلم منظم وشامل يدعم الكفاءة اللغوية للمتعلمين.

المؤشر الخامس: قابلية القياس والتقييم وفق أدوات تقويم موضوعية لتقييم الأداء، وفق تصنيف كل مستوى

يعكس الإطار "إمتاع" التزامًا واضحًا بمبادئ التقويم الموضوعي القائم على الأداء؛ حيث يربط أدوات التقييم بمعايير دقيقة تُراعي خصائص كل مستوى لغوي، مما يعزز الشفافية والدقة في قياس الكفاءة اللغوية.

ويُتميّز الإطار بين معايير التقييم لكل مستوى، مستندًا إلى نظريات التقويم الحديثة التي تركز على الأداء الواقعي بدلًا من الاكتفاء بالاختبارات النظرية.

ويُتيح ذلك استخدام أدوات تقويم تعتمد على تنفيذ المهام وتطبيق المهارات في مواقف حقيقية؛ كما في المدخل التواصلية و TBLT، مما يضمن صلاحية التقييم في بيئات تعليمية متعددة.

يتضمن توصيف كل مستوى عناصر لغوية واضحة؛ من التمييز الصوتي في مستوى "التهئية" إلى الاستخدام الفصيح في أعلى المستويات، ويشمل التوصيف الأبعاد الثقافية والسياقية، مما يبرهن على وعي بالعلاقة بين اللغة والثقافة. يُعد هذا التوصيف الشامل والمتدرج ترجمةً دقيقة للمفاهيم التربوية الحديثة، ويُعزز فاعلية الإطار في توجيه العملية التعليمية وفق مسارات مدروسة، مما يجعله أداة مناسبة لتخطيط تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وفق معايير أكاديمية متقدمة.

المؤشر الثالث: وضوح التدرج بين المستويات وأهدافها

يُظهر الإطار المرجعي "إمتاع" وضوحًا كبيرًا في التدرج بين المستويات اللغوية؛ حيث يتم الانتقال من مستوى إلى آخر بناءً على معايير معرفية ومهارية دقيقة. يتم تقسيم المستويات الرئيسة (التهئية، الكفاية، التميز، الفصاحة) لثُمَّتَل تدرّجًا طبيعيًا في اكتساب المهارات اللغوية؛ حيث يبدأ المتعلم من مستوى بسيط في "التهئية" وينتقل تدريجيًا إلى مستويات أكثر تطورًا وصولًا إلى مستوى "الفصاحة".

كل مستوى يُركز على مجموعة محددة من المهارات والأنشطة المرتبطة بتطور الأداء اللغوي، ويُحدد الإطار الأهداف التي ينبغي على المتعلم تحقيقها في كل مرحلة، سواء على مستوى التفاعل الشفوي أو الكتابي، ويوضح أن التقدّم لا يكون دائمًا خطيًا، فالمتعلم قد يُظهر تقدّمًا في بعض المهارات دون الأخرى، مما يعكس الفهم المعاصر للتعلم اللغوي بوصفه عملية غير خطية.

يربط هذا التدرّج الأهداف اللغوية بالاحتياجات الحقيقية للمتعلمين، مما يُسهل على المعلمين بناء برامج تعليمية تواكب قدرة المتعلم في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة.

المؤشر الرابع: اتساق المهارات والكفايات داخل كل مستوى

مستوى

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
بناء المهارات اللغوية	مبدأ المدخل التواصلي، مبدأ الكفاية اللغوية والتواصلية، النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، مبدأ التدرج في التعليم	ما مدى تنسيق تقديم المهارات الأربع بشكل مترابط ومتدرج ضمن مواقف لغوية طبيعية؟ وهل ينتقل من السهل إلى المعقد بشكل منطقي؟
الاعتماد على المواقف التواصلية الواقعية	النظرية التفاعلية، مبدأ المدخل التواصلي	مدى توظيف مواقف حقيقية في الحياة اليومية لتقديم المحتوى
تنوع الأنشطة والوسائط	مبدأ التعلم المتعدد الوسائط	هل يشمل المحتوى نصوصاً، صوراً، مقاطع صوتية، أنشطة حوارية، مهاماً تفاعلية؟
دمج المحتوى المعرفي في تعلم اللغة	نظرية المدخل القائم على المحتوى (CBI)	هل يقدم المحتوى مفاهيم علمية أو ثقافية أو اجتماعية مفيدة إلى جانب اللغة؟
اعتماد مهام لغوية هادفة	نظرية المهام (TBLT)	مدى تضمين مهام واقعية (مقابلة، حوار، عرض شفهي...) كوسيلة لاكتساب اللغة

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: بناء المهارات اللغوية

يعكس الإطار المرجعي "إمتاع" تصوراً متكاملًا لبناء المهارات اللغوية؛ حيث يحرص على تقديم المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) في سياقات تواصلية حية، تُبرز تكاملها وتفاعلها، وتضمن تطوير الكفاءة التواصلية

تُظهر هذه المنهجية قوة الإطار في تقديم نظام تقويم قائم على معايير واضحة وقابلة للقياس، يُسهّم في بناء مرجعية دقيقة وموثوقة لتقويم الأداء في جميع المستويات اللغوية.

المؤشر السادس: ارتباط المستويات بالتوجهات التربوية، وتصميم المناهج، وخلفيات المتعلمين والفئات المستهدفة
يعكس الإطار "إمتاع" ترابطاً قوياً بين المستويات اللغوية والتوجهات التربوية المعاصرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مستنداً إلى مبادئ معرفية ونفسية تراعي تطور المتعلم واحتياجاته.

تُصمم المستويات وفق المدخل التواصلي والنظريات البنوية، مع مراعاة التفاعل بين المهارات اللغوية والاجتماعية. ويحرص الإطار على ملائمة اللغة مع المواقف الحياتية الواقعية، مما يجعل عملية التعلم تطبيقية وثقافية.

يربط الإطار بين التوجهات التربوية وتصميم المناهج، مستنداً إلى أسس مدروسة تستجيب لمستويات وخلفيات المتعلمين المتنوعة، بما يشمل الأطفال، والبالغين، وذوي الاحتياجات الخاصة.

هذا التكامل بين النظرية والتطبيق يُظهر فاعلية الإطار كوثيقة مرجعية قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية مختلفة، ويعزز من توافقه مع أهداف تعليم اللغة العربية ومقتضيات السياق التربوي والثقافي.

المجال الثالث: مجال بناء المحتوى وتنظيم المهارات

يُعنى هذا المجال بكيفية تنظيم المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ضمن المحتوى التعليمي، وآليات دمجها وتكاملها، وطبيعة الأنشطة التي يتم توظيفها لتطويرها، ويشمل مدى ارتباط المحتوى بالواقع، وتنوعه، وتدرجه، وأسلوب تقديمه.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال:

المؤشر الخامس: اعتماد مهام لغوية هادفة

يُظهر "إمتاع" اعتمادًا واضحًا على المهام اللغوية الهادفة؛ حيث يركّز على توظيف المهارات في سياقات واقعية من خلال أنشطة تواصلية شفوية وكتابية. ويستند في ذلك إلى نظرية المهام اللغوية (TBLT)، بهدف تمكين المتعلمين من استخدام اللغة عمليًا في مواقف حياتية واجتماعية؛ حيث تعكس المهام توجهًا وظيفيًا في تعليم اللغة، يجمع بين المهارة اللغوية والهدف التواصلية، ويساهم في تطوير الكفاءة التواصلية بطريقة واقعية وملائمة لاحتياجات المتعلمين.

المجال الرابع: المجال التربوي

يُعنى هذا المجال بتحليل التوجهات التعليمية الكبرى التي يتبناها الإطار، كالمتعلم في مركز العملية، وأدوار المعلم، وأنماط التعلم، واستثمار التفاعل والتعلم التعاوني، وتنمية التفكير النقدي، وهو ما يُشتق من النظريات التربوية في علم اللغة التطبيقي.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال:

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
مركزية المتعلم	مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم	مدى بناء الإطار على احتياجات المتعلم واهتماماته وتفاعله النشط في العملية التعليمية
تنمية التفاعل داخل الصف	النظرية التفاعلية	مدى تفعيل الإطار للأنشطة التي تتيح تفاعلًا لغويًا طبيعيًا بين المتعلمين والمعلمين
البعد الاجتماعي للتعلم	النظرية الاجتماعية الثقافية	مدى تضمين التعلم التشاركي والجماعي ضمن استراتيجيات الإطار

للمتعلمين. يتم تنظيم هذه المهارات بتدرّج دقيق يبدأ من المهارات الصوتية الأساسية، ويُبنى عليها تدريجيًا حتى مهارات الإنتاج النصي المتقدم، مع تضمين مفردات وتراكيب ذات دلالات وظيفية، ويبرز التفاعل بين المهارات والأنشطة الحياتية، والربط بين اللغة والتفكير، وذلك يعكس نهجًا بنائيًا حديثًا يدعم تعلمًا متسلسلاً، متمسكًا، ومرتبطةً باحتياجات المتعلمين وسياقاتهم الواقعية.

المؤشر الثاني: الاعتماد على المواقف التواصلية الواقعية

يراعي "إمتاع" تضمين المواقف الحياتية الواقعية ضمن المحتوى التعليمي. يتم استخدام هذه المواقف لتعزيز تعلم اللغة العربية في سياقات حقيقية وواقعية، مما يعزز من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة في الحياة اليومية. يساهم ذلك في تحفيز المتعلمين على ممارسة اللغة بشكل عملي وفعال، ويجعل التعلم أكثر ارتباطًا بحاجاتهم الفعلية في التواصل الاجتماعي والثقافي.

المؤشر الثالث: تنوع الأنشطة والوسائط

يعكس الإطار "إمتاع" اهتمامًا بتنوع الوسائط التعليمية، من نصوص وصور ومقاطع صوتية، بما يُعزز الفهم عبر الحواس المختلفة، ويُسهّم في مرونة التعلم وتكيفه مع أنماط المتعلمين في بيئات صفية أو حياتية متعددة.

المؤشر الرابع: دمج المحتوى المعرفي في تعلم اللغة

يُؤلي الإطار المرجعي "إمتاع" اهتمامًا بدمج المحتوى المعرفي في تعلم اللغة، عبر الجمع بين المفاهيم العلمية والثقافية والاجتماعية، مما يعزز التعلم في سياقات حقيقية. ويعتمد على مبدأ التكامل بين المهارات اللغوية الأربع والمضامين المعرفية، بهدف بناء فهم ثقافي ومعرفي يُسهّم في توظيف اللغة في الحياة اليومية والمهنية، ويربط بين ما يُقدّم في الفصل وما يواجهه المتعلم في الواقع، ما يُحفّز التعلم ويجعل اللغة وسيلة لفهم العالم لا مجرد مهارة مستقلة.

اللغة في سياقات اجتماعية مختلفة، ويعكس هذا الاهتمام بالنواحي الثقافية والاجتماعية حرصاً على تمكين المتعلمين من فهم لغة وثقافة الآخر بشكل عميق ومتوازن.

المؤشر الرابع: مرونة الأدوار بين المعلم والمتعلم

يعزز الإطار "إمتاع" من مرونة الأدوار بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية؛ حيث يتبنى أسلوباً تعليمياً يتيح للمتعلمين دوراً أكبر في اتخاذ القرارات التعليمية والمشاركة الفعالة في النشاطات، ويتمتع المعلم بدور توجيهي وإرشادي، يتيح للمتعلمين استكشاف واكتساب المعرفة بشكل نشط وفعال. وهذا التوازن بين الأدوار يُعَدُّ من الأسس التي تعزز من قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي، وتُسهم في جعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وأقل تقليدية.

المجال الخامس: المجال الثقافي والاجتماعي

يركز هذا المجال على مدى دمج البعد الثقافي والاجتماعي في المحتوى، سواء في الموضوعات أو الأنشطة أو المهارات، وبهذه المدى تمثل الهوية العربية والإسلامية، والوعي بالاختلافات الثقافية للمتعلمين، وأهمية الكفاية الثقافية (Cultural Competence) بصفتها جزءاً من الكفاية التواصلية.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال:

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
تمثيل الثقافة والهوية في المحتوى التعليمي	مبدأ السياق الثقافي والاجتماعي في التدريس	إلى أي مدى يُعبر المحتوى التعليمي في الإطار عن الهوية الثقافية والدينية للغة العربية؟
الوعي بالتنوع الثقافي للمتعلمين	النظرية الاجتماعية الثقافية	هل يراعي الإطار الخلفيات المتنوعة للدارسين؟ وهل يتجنب التحيزات الثقافية؟

مرونة الأدوار بين المعلم والمتعلم	النظرية البنائية	هل يتيح الإطار إعادة توزيع الأدوار في الصف ليصبح المتعلم مشاركاً فاعلاً في صناعة المعرفة؟
-----------------------------------	------------------	---

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: مركزية المتعلم.

يُظهر الإطار "إمتاع" التزاماً واضحاً بمبدأ "المتعلم في المركز"؛ حيث تُمكن استراتيجياته المتعلم من اتخاذ دور فاعل في تعلم اللغة. يعتمد الإطار على تحديد مستويات الأداء بوضوح، ويشمل مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تعزز هذا الدور، مما يساعد المتعلمين على تفعيل مهاراتهم اللغوية بطرق تتناسب مع احتياجاتهم وأهدافهم.

المؤشر الثاني: تنمية التفاعل داخل الصف

يُظهر الإطار "إمتاع" اهتماماً كبيراً بتعزيز التفاعل بين المعلمين والمتعلمين داخل الصف. يُشجع الإطار على تبني أساليب تفاعلية تسهم في تكوين بيئة تعليمية حيوية؛ حيث يبرز دور التفاعل كأداة رئيسية لنمو المتعلم في تعلم اللغة، ويعزز من ذلك مبدأ التفاعل التواصل في التدريس، إذ يُعنى بإشراك المتعلمين في الأنشطة التعليمية التي تحاكي المواقف الحياتية، مما يساهم في تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل ملموس، ويُشجع على تبادل الأفكار والنقاشات بين المتعلمين والمعلم، وذلك يُسهم في تكوين علاقات تعليمية قائمة على التعاون والمشاركة.

المؤشر الثالث: البعد الاجتماعي للتعلم

يراعي "إمتاع" الأبعاد الاجتماعية والثقافية في عملية تعلم اللغة، إذ يؤكد على أهمية دمج هذه الأبعاد ضمن النشاطات اللغوية. يتبنى الإطار نهجاً تفاعلياً يعتمد على التواصل الاجتماعي بين المتعلمين والمجتمع المحيط بهم. يتم ذلك من خلال توظيف أنشطة تعليمية تجمع بين التعلم اللغوي وفهم الثقافة المحلية والعالمية، ما يعزز قدرة المتعلمين على استخدام

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
ارتباط أدوات التقييم بالكفايات اللغوية	مبدأ الكفاية التواصلية / مبدأ التقييم القائم على الأداء	هل تُقاس المهارات بناءً على الأداء الفعلي داخل مواقف تواصلية؟
تنوع أساليب التقييم	النظرية المعرفية / مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم	هل تتنوع أدوات التقييم بين الاختبارات الشفهية، والكتابية، والتفاعلية، والتشخيصية؟
استخدام التقييم التكويني والنهائي	مبادئ التصميم التربوي	هل يميّز الإطار بين تقييم مستمر وتقييم ختامي، ويوظف كليهما بوضوح؟
وضوح معايير التقييم	النظريات السلوكية والبنائية	هل يحدّد الإطار معايير دقيقة للحكم على أداء المتعلمين في كل مستوى؟
توظيف التقييم في تطوير التعليم	النظرية الاجتماعية الثقافية / مبدأ التغذية الراجعة	هل يُستخدم التقييم لتحسين التدريس ومعالجة الصعوبات، لا فقط للحكم؟

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: ارتباط أدوات التقييم بالكفايات اللغوية
يركّز الإطار المرجعي "إمتاع" على ربط أدوات التقييم بشكل وثيق مع الكفايات اللغوية المستهدفة في كل مستوى، يشمل ذلك استخدام تقييمات شفوية وتحليلية لقياس المهارات

تنمية الكفاية الثقافية والتواصلية المتعددة	مبدأ الكفاية اللغوية والتواصلية/ نظرية التعلم متعدد الوسائط / الاجتماعية الثقافية	إلى أي مدى يُسهّم المحتوى التعليمي في تنمية وعي المتعلمين بالثقافات المتنوعة وتعزيز قدرتهم على التفاعل معها؟
--	--	---

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: تمثيل الثقافة والهوية في المحتوى التعليمي
يُبرز الإطار "إمتاع" دمج البُعد الثقافي والقيم العربية والإسلامية في المحتوى من خلال نصوص وأنشطة تعكس الهوية والمواقف الاجتماعية، بما يُنمّي وعي المتعلمين ويُعزّز انتماءهم الثقافي ضمن سياقات تعليمية حيّة

المؤشر الثاني: الوعي بالتنوع الثقافي للمتعلمين
يُراعي الإطار الخلافات الاجتماعية والثقافية المتنوعة للمتعلمين، ويعزز احترام الثقافات المختلفة، بما يُسهّم في بيئة تعليمية منفتحة خالية من التحيزات

المؤشر الثالث: تنمية الكفاية الثقافية والتواصلية المتعددة
يسعى الإطار إلى تنمية قدرة المتعلمين على التفاعل في سياقات متعددة من خلال أنشطة تعكس ممارسات ثقافية متنوعة، مما يوسّع آفاق التفاعل اللغوي والثقافي لديهم.

المجال السادس: مجال التقييم والقياس
يُركّز هذا المجال على تحليل نوعية التقييمات التي يتضمنها الإطار المرجعي، أو التي يُوجّه إلى استخدامها. ويشمل ذلك التحقق من مدى تنوع أساليب التقييم المستخدمة، مثل الاختبارات الشفهية والتحريرية والتقييمات العملية، ومدى شمولها لجميع المهارات اللغوية، ويفحص مدى وضوح هذه التقييمات، واتساقها مع الأهداف التعليمية المحددة في الإطار، واعتمادها على مبادئ التقييم الحديثة التي تُركّز على الأداء الفعلي للمتعلم داخل المواقف اللغوية الواقعية.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال

متنوعة، مما يعزز من مصداقية التقييم وفعالته في قياس أداء المتعلمين.

المؤشر الخامس: توظيف التقييم في تطوير التعليم

يُعدّ التقييم أداةً فعّالة في تحسين وتطوير العملية التعليمية. يركّز "إمتاع" على دمج التقييم مع عمليات التدريس اليومية ليعمل كمرشد لمعلمي اللغة العربية في ضبط خططهم التعليمية. التقييم هنا لا يُنظر إليه كأداة لعقاب المتعلم، بل كأداة تساهم في تعديل أساليب التدريس وتوجيهها وفقاً لاحتياجات الطلاب. هذه الاستراتيجية تضمن تحسين الأداء التعليمي وتطوير مهارات المتعلمين بشكل مستمر.

المجال السابع: مجال التقنية والفئات الخاصة

يُركّز هذا المجال على مدى دمج الإطار للتقنيات التعليمية الحديثة في مكوناته وأهدافه، وتحليل مدى مراعاة الإطار لاحتياجات الفئات الخاصة، مثل الأطفال، وذوي الإعاقة السمعية أو البصرية، وذوي صعوبات التعلم، من خلال تقديم معالجات تعليمية مناسبة، وأنشطة مخصصة، ودعم إضافي يضمن شمولية التعليم وإنصافه.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال:

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
توظيف الوسائط الرقمية في التعليم	مبدأ توظيف التقنية في التعليم اللغوي	هل يراعي الإطار استخدام الوسائط التفاعلية والرقمية ضمن عملياته التعليمية؟
مرونة المحتوى ليتناسب مع التعليم الإلكتروني	نظرية التعلم المتعدد الوسائط	هل يمكن تحويل محتوى الإطار بسهولة إلى نماذج رقمية أو أنظمة تعلم عن بعد؟
وجود توجيهات للفئات الخاصة	مبدأ التعلم الشامل /	هل يحتوي الإطار على إرشادات

اللغوية المرتبطة بكل مستوى من مستويات التعلم، ويجري التحقق من مدى شمولية هذه الأدوات وقدرتها على تقييم كافة جوانب الكفايات اللغوية، بما في ذلك الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. يشير هذا الارتباط إلى التناغم بين الأدوات التقييمية والأهداف التعليمية التي تُحدد من خلال الإطار، مما يضمن أن التقييم يعكس مدى قدرة المتعلم على استخدام اللغة بشكل تواصل وواقعي.

المؤشر الثاني: تنوع أساليب التقييم

تتمثل أهمية هذا المؤشر في التأكد من تنوع أساليب التقييم التي يعتمد عليها الإطار. يشمل ذلك التقييمات الكتابية، الشفهية، والتطبيقية العملية التي يتم إجراؤها بشكل مستمر لتتبع تقدم المتعلم. يُظهر الإطار "إمتاع" تنوعاً في أساليب التقييم لتغطي كافة المهارات اللغوية، مع مراعاة استخدام تقنيات متنوعة تتناسب مع طبيعة المهارات المراد قياسها، ويتم دمج أساليب التقييم التكويني والنهائي لضمان قياس دقيق ومستمر للأداء اللغوي للمتعلم.

المؤشر الثالث: استخدام التقييم التكويني والنهائي

يركّز الإطار على أهمية التقييم التكويني والنهائي في رصد تقدم المتعلمين، ويستخدم التقييم التكويني لمتابعة تقدم الطالب بشكل مستمر من خلال ملاحظات يومية أو اختبارات قصيرة، والتقييم النهائي لقياس الكفايات اللغوية المكتسبة في نهاية كل مرحلة تعليمية. يتسم التقييم في "إمتاع" بالوضوح في تحديد الأهداف والمعايير التي تُمكن المعلمين من تحديد مستوى تقدم المتعلم بكل دقة.

المؤشر الرابع: استخدام معايير دقيقة في التقييم

أوضح الإطار "إمتاع" ضرورة استخدام معايير دقيقة في التقييم التي تتناسب مع كل مستوى من مستويات اللغة. تُحدد المعايير على أساس المعرفة اللغوية والسلوكية التي يحتاج المتعلم إلى إظهارها عند إتمام مستوى معين. هذه المعايير تتضمن مهارات محددة كالقدرة على التواصل الفعّال، وإنتاج نصوص

يولي الإطار اهتمامًا خاصًا بالفئات التعليمية الخاصة، مثل الأطفال وذوي الإعاقة السمعية أو البصرية، وذوي صعوبات التعلم. من خلال توفير أنشطة مخصصة ودعمًا إضافيًا، يُسهم الإطار في تسهيل عملية التعلم لهذه الفئات، من خلال استخدام تقنيات وأساليب تعليمية تلائم احتياجاتهم الخاصة. يتم تقديم الأنشطة بشكل يتناسب مع قدراتهم، مما يعزز من شمولية التعليم وإنصافه، ويؤكد التزام الإطار بتوفير فرص تعلم عادلة لجميع المتعلمين بغض النظر عن التحديات التي قد يواجهونها.

المؤشر الرابع: معالجة تعليم الأطفال بطريقة مناسبة

يُظهر الإطار "إمتاع" اهتمامًا خاصًا بمعالجة تعليم الأطفال بشكل يتناسب مع احتياجاتهم التنموية. يتم تصميم الأنشطة التعليمية بحيث تكون مناسبة للفئات العمرية المختلفة، مع تضمين أساليب تعليمية تراعي مراحل النمو الفكري واللغوي للأطفال. يشمل ذلك استخدام أنشطة تفاعلية تحفز التفكير النقدي والإبداعي، مع مراعاة توفير بيئات تعلم تشجع على المشاركة والتفاعل من الأطفال.

المجال الثامن: مجال إعداد المعلمين وتدريبهم

يركّز هذا المجال على مدى تضمين الإطار المرجعي لتصور واضح حول كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومتطلبات تأهيله، وبرامج تدريبه المستمرة. ويتناول ما إذا كان الإطار يقدم معايير لتقييم أداء المعلمين، ويوجه لتطويرهم المهني، ويُراعي الأدوار الجديدة التي يتحملها المعلم في بيئات التعليم الحديثة.

المؤشرات التحليلية في هذا المجال

المؤشر	المرجع النظري (النظريات والمبادئ)	الوصف التحليلي
تحديد كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها	مبدأ الكفاية اللغوية والتواصلية /	هل يوضح الإطار ما يجب أن يمتلكه المعلم من مهارات

مبدأ الفروق الفردية	واضحة أو مكونات تعليمية مخصصة للفئات الخاصة؟
مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم / النظريات النمائية	هل يراعي الإطار خصائص المتعلم الصغير في المحتوى والأهداف والأنشطة؟
معالجة تعليم الأطفال بطرق مناسبة	

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: توظيف الوسائط الرقمية والوسائل

التفاعلية في التعليم

يُظهر الإطار "إمتاع" اهتمامًا كبيرًا في دمج الوسائط الرقمية والوسائل التفاعلية ضمن عملية التعليم. يهدف هذا الدمج إلى تعزيز التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي، مما يسهم في تحسين تجربة التعلم وتسهيل الوصول إلى المعلومات عبر تقنيات مثل الفيديوهات، الألعاب التعليمية، والمحاكاة. هذا الاستخدام يتيح للمتعلمين اكتساب المهارات اللغوية بطريقة مبتكرة وأكثر تفاعلاً، ويعزز من قدرتهم على التفاعل مع المحتوى التعليمي في بيئات تعليمية حديثة ومتنوعة.

المؤشر الثاني: مرونة المحتوى ليتناسب مع التعليم

الإلكتروني

الإطار "إمتاع" يعتمد على محتوى مرن يتكيف مع احتياجات التعليم الإلكتروني، مما يضمن تقديم الدروس والأنشطة التعليمية بطرق متوافقة مع بيئات التعلم عن بُعد. يتم توفير موارد تعليمية تفاعلية تتناسب مع مختلف أنماط التعلم، وذلك عن طريق دمج تقنيات مثل الفيديوهات التعليمية، المحاضرات الافتراضية، والأنشطة التي يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت. هذا التوجه يعزز من قدرة المتعلم على التعلم في أي وقت ومن أي مكان، ويتيح له ممارسة المهارات اللغوية في بيئة تعليمية مرنة تدعم التعلم الذاتي.

المؤشر الثالث: وجود توجهات للفئات الخاصة

اللغة العربية لغير الناطقين بها. يشمل ذلك تصميم البرامج التدريبية المبدئية التي تهدف إلى إعداد المعلمين بشكل أكاديمي وعملي، مع التركيز على تزويدهم بالمهارات والمواد التعليمية الضرورية. تكتسب هذه البرامج أهمية خاصة حيث تعمل على تطوير مهارات المعلمين وتزويدهم بالاستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ويتطرق الإطار إلى التدريب المستمر الذي يعد جزءاً أساسياً من عملية التأهيل المهني للمعلمين.

المؤشر الثالث: توجيهات خاصة بالتدريب المهني المستمر
من خلال تحليل الإطار، يتضح أن الإطار المرجعي يؤكد على ضرورة تضمين التدريب المهني المستمر للمعلمين ضمن خطط تطوير المعلمين. يشمل ذلك برامج تطوير المهارات بشكل دوري، عبر ورش عمل، دورات تدريبية، وتبادل الخبرات بين المعلمين. يهتم الإطار بتطوير المعلم بشكل شامل؛ حيث يتضمن التدريب المستمر تقديم الملاحظات المهنية، العمل الجماعي، والمشاركة في الأنشطة التي تدعم تبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين على مدار السنوات.

المؤشر الرابع: مرونة دور المعلم وتعدد مهامه
يوضح الإطار أن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يتحمل دوراً متعدد المهام؛ حيث لا يقتصر على التدريس فقط بل يتعدى ذلك ليشمل أدواراً أخرى مثل الإرشاد، التوجيه، والمشاركة في تطوير المناهج الدراسية. المعلم في بيئة تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يكون قادراً على التفاعل بمرونة مع مختلف السياقات التعليمية، ويتطلب أن يكون المعلم قادراً على استخدام تقنيات حديثة وأدوات تكنولوجية لدعم العملية التعليمية، مما يعزز دوره ويجعله قادراً على تحقيق نتائج تعليمية متميزة.

المبحث الرابع النتائج والتوصيات

النظرية الاجتماعية الثقافية	لغوية، وتربوية، وثقافية؟	
وجود تصور لبرامج الإعداد الأولي للمعلمين	هل يقترح الإطار محتوى أو معايير لمساقات إعداد المعلمين في بداية مشوارهم؟	مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم / نظرية التعلم التشاركي
توجيهات خاصة بالتدريب المهني المستمر	هل يبحث الإطار على تطوير المعلم عبر دورات، وورش، وموارد تعليمية؟	النظرية البنائية / مبدأ التطوير المستمر
مرونة دور المعلم وتعدد مهامه	هل يراعي الإطار دور المعلم كمدرّب، وموجه، وميسر، وليس ناقلاً للمعلومة فقط؟	النظرية التفاعلية / مبدأ توظيف التقنية في التعليم

التحليل التطبيقي:

المؤشر الأول: تحديد كفايات معلم اللغة العربية لغير

الناطقين بها

يُوضح الإطار المرجعي "إمتاع" أهمية تحديد كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال مراعاة المعايير اللغوية، التربوية، والثقافية. يتضح من الإطار أن كفايات المعلم تشمل المهارات اللغوية والتواصلية، والتي تُعدُّ ضرورية لتمكين المعلم من التعامل مع المتعلمين بمختلف خلفياتهم الثقافية واللغوية، ويُراعى في الكفايات قدرة المعلم على التفاعل مع المتعلمين في بيئات تعليمية متنوعة، بما يعزز من فعالية التواصل وإيصال المعلومات.

المؤشر الثاني: وجود تصور لبرامج الإعداد الأولي

للمعلمين

يوضح الإطار "إمتاع" أنه يجب أن يتضمن البرنامج التدريبي للمعلمين تصوراً واضحاً يحدد كيفية تأهيل المعلمين لتعليم

(8) قدم الإطار تصورًا متكاملًا لتأهيل المعلمين وتطويرهم

المهني، من خلال تحديد الكفايات المرجوة، وتبني معايير دقيقة لتقويم الأداء، مما يدعم استمرارية تحسين جودة التعليم والتدريب.

بناءً على ما سبق، يُعد الإطار "إمتاع" وثيقة مرجعية علمية متقدمة، تجمع بين الأسس النظرية والتطبيق العملي، وتقدم نموذجًا عربيًا رائدًا في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن أن يُبنى عليه في إعداد السياسات التعليمية، وتصميم البرامج والمناهج، وتطوير الممارسات التربوية المعاصرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة وتحليل مكونات الإطار المرجعي "إمتاع" في ضوء علم اللغة التطبيقي، يوصي الباحث بالآتي:

(1) تطوير أدلة تنفيذية وتربوية مساندة للإطار، تتضمن نماذج تطبيقية توضح كيفية توظيف المؤشرات والكفايات في بناء المناهج، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتخطيط برامج تدريب المعلمين، وإعداد أدوات التقويم. ويُسهّم هذا التوسيع في ضمان قابلية الإطار للتطبيق العملي داخل البيئات التعليمية المتنوعة، وتحقيق أهدافه المرجوة بفعالية وكفاءة.

(2) إعداد دليل شامل لمؤشرات الأداء التفصيلية، يُفصّل مؤشرات الأداء لكل مستوى لغوي، وربطها بأنشطة تعليمية نموذجية، وأدوات تقويم واضحة، لتيسير استخدام الإطار من قبل المعلمين والمصممين التربويين.

(3) إنشاء لجنة دائمة لمراجعة الإطار وتحديثه بناءً على نتائج تطبيقه في البرامج الواقعية، واستطلاع آراء الممارسين، بما يضمن تطويرًا مستمرًا يستجيب للتحولات التربوية واللغوية

(4) تضمين مزيد من التفصيل في جانب الفئات الخاصة، من خلال توصيف استراتيجيات تعليمية وتقويمية

النتائج:

(1) أظهر الإطار المرجعي "إمتاع" بنية تأسيسية قوية تقوم على أسس علمية واضحة، ومنهجية دقيقة، ورؤية مرجعية طموحة تستهدف تأطير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة ممنهجة ومتكاملة.

(2) قدّم الإطار تنظيمًا متقدمًا للمستويات اللغوية، من حيث التسميات والتدرج وتسلسل المهارات، بما يتوافق مع المبادئ النظرية والتربوية الحديثة، وراعى الفروق الفردية واحتياجات الفئات المستهدفة.

(3) اتضح أن الإطار يتمتع بتكامل واضح بين المهارات اللغوية الأساسية، وتوزيع متوازن لها عبر المستويات المختلفة، مما يعكس وعيًا بأهمية التدرج والتكامل البنائي بين عناصر اللغة والمهارات.

(4) التزم الإطار بمبادئ التعليم الحديثة التي تضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، وتعزز من التفاعل داخل الصف، وتدعم الأدوار التعاونية بين المعلم والمتعلم، مما يعزز من فاعلية التعلم وتشاركيته.

(5) أبرز الإطار وعيًا عميقًا بالبعدين الثقافي والاجتماعي في تعليم اللغة، من خلال إدماج الثقافة العربية والإسلامية والوعي بالتنوع الثقافي، بما يُسهّم في تنمية الكفاية الثقافية لدى المتعلمين.

(6) اعتمد الإطار على ممارسات تقويمية متنوعة وشاملة تستند إلى الأداء الحقيقي للمتعلمين في سياقات واقعية، مما يعزز من مصداقية التقييم ومواءمته مع الأهداف التعليمية.

(7) أظهر الإطار توظيفًا واعيًا للتقنيات التعليمية الحديثة، وتقديم معالجات خاصة بالفئات ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة، ما يعكس توجهًا نحو تعليم أكثر شمولية وعدالة.

الشويخ، صالح بن ناصر. (س.ن.). علم اللغة التطبيقي والتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

العصيلي، محمد. (2023). علم اللغة التطبيقي: المفهوم، الاتجاهات، المجالات. في محمد خالد منصور (محرر)، علم اللغة التطبيقي والتعليم اللغة العربية (ص. 95-130). دار كنوز المعرفة. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. (2023). الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

خاين، محمد. (س.ن.). مبادئ اللسانيات التطبيقية والتعليم اللغات. دار الكتاب الجديد المتحدة. صبيّر، عبد الناصر، وإيليغا، داود. (2021). نحو إطار مرجعي موحد لتعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها. الرباط: إيسيسكو- <https://icesco.org/ar/what-we-do/areas-of-expertise/arabic-center/> ماشياو، مينغ، وشعبان، مصطفى. (2019). الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية كلغة أجنبية. مجلة دراسات، 8(1).

مذكور، علي أحمد. (2016). الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. القاهرة: دار الفكر العربي.

References

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. Wiley.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching*,

دقيقة، تستجيب للفروق الفردية لدى الأطفال وذوي الإعاقات وصعوبات التعلم، وذلك تعزيزًا لشمولية التعليم.

5) قيام المؤسسات التعليمية بتصميم برامج تدريب مهني موجهة لمعلمي اللغة العربية، لتعريفهم بمكونات الإطار وتدريبهم على تطبيقه عمليًا، بما يرفع من كفاءة تنفيذ المناهج المبنية عليه.

6) قيام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بإجراء دراسات ميدانية تقيس فاعلية الإطار في تحسين الكفايات اللغوية للمتعلمين في مراحل ومستويات تعليمية مختلفة.

7) مواءمة الإطار مع سياسات الاعتماد وضبط الجودة في المؤسسات التعليمية، وربطه بعمليات التقويم المؤسسي والمعايير الدولية، لتسهيل اعتماده مكونًا أساسيًا في البرامج التعليمية.

8) فتح مسارات شراكة بحثية ومؤسسية بين الجهات العربية المطوّرة للإطار ونظيراتها الدولية، لتبادل الخبرات وتعزيز المكانة العالمية للإطار العربي في حقل تعليم اللغات.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم. (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL): دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. مجلة الأثر، (25)، يونيو.
- الحديقي، إسلام يسري. (2018). الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها: عرض وتقدم. مجلة اللسانيات العربية، 6، 193-200.
- الراجحي، عبده. (2004). علم اللغة التطبيقي والتعليم العربية. مكتبة الأنجلو المصرية.

Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 6(2), 331–339.

<https://doi.org/10.35931/am.v4i2.884>

Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Saleh, M. (1999). *Cognitive and metacognitive learning strategies used by adult learners of Arabic as a foreign language* [Doctoral dissertation, Virginia Tech]. Virginia Tech Electronic Theses and Dissertations.

<http://hdl.handle.net/10919/39680>

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing.

VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.

testing and research. Cambridge University Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar.

In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42–63). Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2009). *Language as a complex adaptive system*. Wiley-Blackwell.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2006). Input, interaction, and output: An overview. *AILA Review*, 19, 3–17.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (1997).

Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

Maghfurin, A., et al. (2023).

Implementation of behavioral and cognitive theories in the Arabic language learning curriculum: A conceptual review.