

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



تقويم سلسلة "الياسمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"
وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

رسالة ماجستير
ألب أرسلان فراس بُراق

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

شباط، 2022

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



تقويم سلسلة "الاسمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"
وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

رسالة ماجستير
ألب أرسلان فراس بُراق
(Y1912.320008)

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

المشرف: الدكتور عناية الله عظيموف

شباط 2022

ورقة الموافقة



نص القسم

أتعهد وأبين أني في هذا البحث المقدم لنيل درجة الماجستير، تحت عنوان "تقويم سلسلة الياسمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)"، قد بذلت جهدي بالالتزام بالأخلاق العلمية، في كامل الرسالة من الخطة إلى التفاصيل وحتى نهاية الرسالة، وأنني اجتهدت ما استطعت كي لا أُخلّ بشروط البحث العلمي المعتمدة، وقد أثبت جميع مصادر البحث في الجدول المبين في نهاية الرسالة. (2022/02/8)

ألب أرسلان فراس بُراق

المقدمة

تختلف سويات متعلمي اللغات الأجنبية بعضهم عن بعض، وكثيرًا ما تكون الآراء والانطباعات الشخصية حول سويات المتعلمين غير دقيقة، فقد يُظنُّ أصدقاء المتعلم أن لغته الأجنبية ممتازة حين يتحدث معهم ببعض العبارات باللغة الأجنبية التي يتعلمها، بينما يختلف هذا الرأي بالنسبة للمدير في العمل الذي قد يقلل من شأن القدرة والمهارة في اللغة الأجنبية.

لذلك فالحاجة إلى وجود طرق موضوعية مُتَّفَق عليها وواضحة من أجل وصف المهارات اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية، وتحديد سويتها اللغوية عمومًا وسوية كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع بشكل خاص.

دفعت الحاجة للوصول إلى تلك المهارات والخبرات اللغوية الباحثين في العالم كي يبذلوا جهودًا بهدف تنظيم وتطوير تعلم وتعليم اللغات للناطقين بغيرها، فخرج إلى النور عدد من الأطر والمعايير الدولية، منها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)، ومعايير المرجع الأمريكي (ACTFL)، والإطار الصيني، والمعايير الأسترالية (ISLPR).

يُوفر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR) أُسسًا مشتركة لتعليم اللغات المختلفة في مختلف أنحاء أوروبا، وهذا ما جعله موضع اهتمام كثير من الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وباعتبار أن تركيا عضو في المجلس الأوروبي المسؤول عن تأسيس الإطار المرجعي الأوروبي المشترك؛ فلا بُدَّ من دراسة مناهج وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المؤلفة وفقًا للإطار الأوروبي لتحليلها وتقويمها والاستفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية في تركيا، وخصوصًا أنه بحسب اطلاع الباحث، لم يتم تحليل وتقويم أي كتاب مؤلف لتعليم اللغة العربية وفق الإطار المرجعي الأوروبي في تركيا.

فاختار الباحث أول سلسلة عربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي سلسلة الياسمين لتحليلها وتقويمها وفقًا لأسس إعداد كتب تعليم اللغة العربية الجيد، ووفقًا للإطار المرجعي

الأوروبي المشترك (CEFR) ، للوقوف على مدى توافر معايير (CEFR) ضمن السلسلة، ولمعرفة مدى فائدة الاستفادة من (CEFR) في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتقديرًا للجهود الكبيرة التي قام ويقوم بها أستاذي الدكتور عناية الله؛ فإنني أتقدم إليه بخالص الشكر والتقدير على كل ما تفضل به من إشراف وتوجيه وتوصيات ساعدتني للوصول إلى هذه النتائج.

والفضل أولاً لله تبارك وتعالى الذي لا أستطيع إحصاء نعمه عليّ تبارك وتعالى، ثم الفضل منه تبارك وتعالى أن أكرمني بدعم والدتي وزوجتي وأولادي وإخوتي وأخواتي وأصدقائي؛ فلهم فضل علي لا أستطيع توفيقته أبدًا، وعسى أن ينفعهم دعائي الدائم بأن يكرمهم الله تعالى ويزيدهم من فضله وجوده وكرمه.

ألب أرسلان فراس بُراق

شباط، 2022

تقويم سلسلة "الياسمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"

وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

المُلخَص

يُعالج البحث قضية من أهم قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي تقويم كتب تعليم اللغة العربية المؤلفة وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي، ذلك أن كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو الأساس الذي تنبني عليه جميع الفعاليات والأنشطة التربوية والتعليمية اللاحقة؛ فمن دون أساس جيد لن يُؤتي تعليم اللغة العربية ثماره المرجوة منه.

ولذلك وَجَبَ على المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بذل أقصى الجهود من أجل بناء منهج صحيح متكامل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتعرف على جميع التجارب والخبرات في تعليم اللغات الأخرى للناطقين بغيرها بُغية الاستفادة منها وتطبيقها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فناقش البحث مفاهيم الأطر والمعايير الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية باختصار، وأسهب في التعريف بالإطار المرجعي الأوروبي المشترك، للاطلاع على فوائده ومعاييره التي يمكن من خلالها تطوير مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، ومجال تأليف وتقويم كُتُب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثم عرض البحث لفائدة الإطار المرجعي الأوروبي العملية من خلال تقويم أوّل سلسلة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تَمَّ تأليفها وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

نتج عن هذه الدراسة تمييز الكتب المؤلفة وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك عن غيرها وفقاً لأسس ومعايير تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الجيدة.

لذلك يفترض البحث أن الاستفادة من معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تأليف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سوف يعمل على تطوير مجال تعليم اللغة العربية لأنّه يُطوّر

الأساس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وهو الكتاب، إضافة إلى تطوير جميع نواحي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: العربية، تعليم العربية، الإطار المرجعي الأوروبي، الياسمين.



الفهرس

أ.....	نص القسم
ت.....	المقدمة
ج.....	الملخص
خ.....	الفهرس
ذ.....	فهرس الجداول
ز.....	فهرس الأشكال
1.....	I. التمهيد
1.....	أ. أهمية البحث
1.....	ب. الهدف من الدراسة
2.....	ت. أسئلة البحث
2.....	ث. منهج الدراسة وأدواتها
3.....	ج. بعض الدراسات والأبحاث السابقة حول تعليم اللغة العربية وتقويم كتبها في تركيا
7.....	ح. تقييم الدراسات السابقة
7.....	خ. المنهج الدراسي وأسس إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
11.....	د. تحليل وتقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
14.....	ذ. طرائق تعليم اللغات (الطريقة التواصلية)
17.....	II. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)
17.....	أ. معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)
19.....	ب. الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية
20.....	ت. المعايير الأسترالية (ISLPR)
22.....	ث. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)
23.....	1. ما الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)؟

24.....	2. أهداف السياسة اللغوية لمجلس أوروبا وغاياتها.....
25.....	3. التعديلات الأخيرة على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR).....
26.....	4. واصفات المستويات المرجعية المشتركة لـ (CEFR).....
29.....	5. كيف نقرأ مقاييس الوصفات التوضيحية؟.....
30.....	6. كيف نستخدم واصفات الكفاءة اللغوية؟.....
31.....	7. استخدام اللغة ومستخدم اللغة كما يشرحه (CEFR) في الفصل الرابع.....
37.....	8. كفاءات متعلمي اللغة ومستخدميها كما يشرحه (CEFR) في الفصل الخامس.....
41.....	9. تعلم اللغة وتعليمها كما يقدمها (CEFR) في الفصل السادس.....
42.....	10. المهمات ودورها في تعليم اللغة كما يقدمها (CEFR) في الفصل السابع.....
43.....	11. التنوع اللغوي والمنهج كما يقدمه (CEFR) في الفصل الثامن.....
43.....	12. تقييم كفاءة مستخدم اللغة كما يقدمه (CEFR) في الفصل التاسع.....
47.....	III. تحليل وتقويم سلسلة الياسمين.....
47.....	أ. التعريف بسلسلة الياسمين.....
51.....	ب. تحليل كتاب الطالب من حيث الشكل والإخراج.....
53.....	ت. تحليل وتقويم سلسلة الياسمين بحسب المواقف وموضوعات التواصل.....
58.....	ث. بحسب كفاءات اللغة التواصلية.....
69.....	ج. تحليل وتقويم سلسلة الياسمين بحسب توافر معايير المهارات الأربع ضمن (CEFR).....
83.....	ح. تحليل السلسلة من حيث امتحانات الكفاءة والتحصيل.....
88.....	خ. تحليل السلسلة من حيث تناول الألعاب التعليمية.....
93.....	IV. النتائج والتوصيات.....
99.....	V. المصادر والمراجع.....
i.....	ABSTRACT
iii.....	ÖZET
v.....	ÖNSÖZ

فهرس الجداول

جدول 1 واصفات السلوك اللغوي لـ (ISLPR).....	20
جدول 2 واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة المبتدى لـ (CEFR).....	27
جدول 3 واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة الحر لـ (CEFR).....	28
جدول 4 واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة المتقن لـ (CEFR).....	28
جدول 5 مقياس الكفاءة المعجمية (المعرفة بالمفردات، والتحكم بها) لـ (CEFR).....	39
جدول 6 تقويم توافر معايير (CEFR) للموضوعات في المستوى A1.....	58
جدول 7 مقياس توافر معايير (CEFR) في تناول المفردات (النطاق).....	59
جدول 8 مقياس توافر معايير (CEFR) في تناول المفردات (الاستخدام والتحكم).....	59
جدول 9 خريطة المفاهيم اللغوية لسلسلة الياسمين.....	67
جدول 10 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع السوية A1.....	70
جدول 11 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع في سلسلة الياسمين السوية A2.....	71
جدول 12 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع في سلسلة الياسمين للسوية B1.....	72
جدول 13 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية A1.....	73
جدول 14 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية A2.....	74
جدول 15 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية B1.....	75
جدول 16 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية A1.....	77
جدول 17 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية A2.....	77
جدول 18 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية B1.....	78
جدول 19 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية A1.....	80
جدول 20 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية A2.....	81
جدول 21 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية B1.....	82
جدول 22 تقويم المهارات الأربع وفقًا لمعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.....	83

فهرس الأشكال

- شكل 1 أسس إعداد مواد وكتب تعليم اللغة العربية 8
- شكل 3 مخطط الكفاءات اللغوية لـ (CEFR) 39
- شكل 4 التقييم الذاتي 50
- شكل 5 أيقونات السلسلة 50
- شكل 6 مواقف وسياق استخدام اللغة (في المطار) 54
- شكل 7 نماذج فنون الزخرفة والتزيين العربية والإسلامية 56
- شكل 8 البيوت العربية التراثية 57
- شكل 9 نموذج تمارين بناء المفردات 60
- شكل 10 نموذج عدم توافق الصورة المُدرجة مع الموضوعات والمفردات الجديدة 61
- شكل 11 نموذج تناول القواعد ضمن السوية A1 63
- شكل 12 نموذج استثمار نصوص وموضوعات التواصل والألعاب التعليمية في تعزيز القواعد اللغوية للسوية A1 64
- شكل 13 نموذج تناول موضوعات القواعد مع التعزيز بالتدريبات والألعاب اللغوية للسوية A2 65
- شكل 14 نموذج تناول القواعد مع التعزيز بنصوص التواصل والتدريبات للسوية B1 66
- شكل 15 نشاط الاستماع للسوية A1 71
- شكل 16 نشاط الاستماع للسوية A2 72
- شكل 17 نشاط استماع للسوية B1 73
- شكل 18 نشاط القراءة A1 74
- شكل 19 نشاط القراءة A2 75
- شكل 20 نشاط القراءة B1 76
- شكل 21 المحادثة والكلام A1 77
- شكل 22 صور المحادثة والكلام A2 78
- شكل 23 المحادثة والكلام B1 79
- شكل 24 الكتابة A1 80
- شكل 25 الكتابة A2 81
- شكل 26 صور الكتابة B1 82
- شكل 27 نموذج اختبار القراءة والفهم 85
- شكل 28 نموذج اختبار فهم المسموع 86

- شكل 29 نموذج اختبار التعبير الكتابي 87
- شكل 30 نموذج اختبار التعبير الكلامي والتواصل 87
- شكل 31 لعبة المتلاعبون باللغة 89



I. التمهيد

أ. أهمية البحث

تكمُن أهمية البحث من خلال نقاط منها:

- أهمية اللغة العربية بالنسبة للمجتمع المسلم، التي بواسطتها يُفهم الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية الصحيحة.
- ازدياد الإقبال على تعلم اللغة العربية في تركيا من قبل المجتمع التركي، ومن قبل المسلمين وغيرهم الراغبين بتعلم اللغة العربية؛ مما يُحْمِلُ المتخصصين في هذا المجال مسؤولية اختيار مناهج بالشكل الصحيح.
- يروم البحث من خلال الدراسة الوصفية التقييمية التي تتناول العينة موضوع الدراسة (سلسلة الياسمين) ؛ إلى تقديم نموذج عملي انتهج مؤلفه منهج الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، حتى نستطيع الحكم على فائدة الإطار المرجعي الأوروبي من خلال مثال واقعي ملموس.
- ستقدم هذه الدراسة- إن شاء الله تعالى - عددًا من النتائج والتوصيات والمقترحات، والتي يرجو كاتبها أن تفيد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ستكون هذه الدراسة من أوائل الدراسات في تركيا (إن لم تكن الأولى) التي تهدف إلى تحليل وتقويم كتاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقًا لمعايير إعداد كتب تعليم اللغات الثانية والأجنبية بشكل عام، ومعايير إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR).

ب. الهدف من الدراسة

في السنوات الأخيرة بدأ يظهر كتب ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتمد الأطر والمعايير الدولية، ومنها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (CEFR)، فالأسس المشتركة التي يوفرها هذا الإطار لتعليم اللغات عمومًا جعلته موضع اهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وحيث أن الكتاب الدراسي يشكل أساساً مهماً في برامج تعليم اللغات الثانية والأجنبية¹؛ فكان لزاماً اهتمام الباحثين بالكتب المؤلفة وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك، ودراستها بعناية من حيث الشكل والمحتوى وما تقدمه للمعلم والمتعلم من أدوات وتطبيقات تساهم في إيصال متعلم اللغة العربية إلى غاياته.

لذلك تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم سلسلة (الياسمين) التي انتهجت الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، وإلى تسليط الضوء على أهمية الاستفادة من الأطر والمعايير الدولية لتعليم اللغات في شتى جوانب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ت. أسئلة البحث

ما أهمية الأطر والمعايير الدولية لتعليم اللغات في تعليم اللغات؟
هل نستطيع توظيف الأطر والمعايير الدولية لتعليم اللغات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
ما مدى توافر معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في سلسلة الياسمين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
هل تناسب معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
هل اعتماد سلسلة تعليمية للإطار المرجعي الأوروبي المشترك يكفي لخلوها من الأخطاء، أم أنه يجب توافر عناصر أخرى في تجهيز السلسلة؟

ث. منهج الدراسة وأدواتها

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، والاستعانة بعدد من المراجع العربية والأجنبية لاختيار الأدوات المناسبة، ثم القياس عليها في تجهيز أداة للتحليل والتقويم مستمدة منها ومن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

¹ اللغة الثانية هي اللغة المكتسبة بعد اللغة الأم والتي يستخدمها متعلمها في المكان الذي يعيش فيه خارج المنزل باستمرار كاللغة الإنكليزية بالنسبة للمهاجرين إلى أمريكا، يُنظر: Wei, Li, Applied Linguistics, John Wiley & Sons Ltd, UK, 2014, 48.

ج. بعض الدراسات والأبحاث السابقة حول تعليم اللغة العربية وتقويم كتبها في تركيا

1. دراسة الباحث (Murat GÖK)

قام الباحث مراد (Murat GÖK) ببحث بعنوان تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية التي تُدرّس في مدارس إمام خطيب في الجمهورية التركية منذ البداية وحتى الوقت الحاضر.

أهم النقاط في دراسة ونتائج الباحث:

- لتدريس اللغة العربية في تركيا تاريخ طويل وغني، انحسر كثيرًا بعد إعلان الجمهورية التركية. ثم استؤنف في خمسينيات القرن الماضي.
- كان تدريس اللغة العربية بين خمسينيات وثمانينيات القرن الماضي يتم بالطرق التقليدية التي تستند بشكل عام إلى طريقة النحو والترجمة، ولهذا السبب لم يتمكن الطلاب بشكل عام من اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتواصل، وبالتالي لم تكن اللغة محببة إليهم بالدرجة الكافية.
- بدأ في ثمانينيات القرن الماضي تأليف سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحاول تلافي جوانب القصور في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- خلال السنوات الأخيرة تم أخذ موضوع تطوير المهارات الأربع بالاعتبار والانتقال من طريقة النحو والترجمة إلى الأساليب والطرق الحديثة، ووضع الطالب في مركز عملية التعليم، وتم إعطاء أهمية لأنشطة الاتصال داخل الصف، فأصبح تعلم اللغة أسهل مع تقنيات مثل التمثيل، ولعب الأدوار، والرسوم المتحركة، والألعاب التعليمية، والعصف الذهني، والعمل الجماعي الذي يراعي مشاركة واهتمامات جميع الطلاب.
- رغم محاولات التطوير في كتب تعليم اللغة العربية إلا أن الشكل الداخلي للكتاب لم يكن بالمستوى المطلوب وكذلك نوعية الورق، كما أن بعض الكتب غير متوافقة مع عمر الطلاب من حيث الطول وعدد الصفحات والتصميم.
- يُلاحظ إهمال تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، إضافة لعدم وجود مواد سمعية وبصرية مرافقة للكتب المدرسية.
- استنتج الباحث أنه بالرغم من ازدياد جودة الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية؛ إلا أنه ما يزال هناك حاجة لإعداد كتب مدرسية ومواد تعليمية جديدة تتناسب مع أهداف وأغراض تدريس اللغة العربية استنادًا إلى أساليب التدريس الحديثة، وتعديل بعض أوجه القصور والأخطاء مما يجعل تعلم اللغة العربية أكثر متعة. (Gök, 2017, s. 144-148)

2. دراسة الباحثة (Gül Şen YAMAN)

قامت الباحثة غول شين يمان (Gül Şen YAMAN) ببحث بعنوان (اتجاهات أبحاث تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية).

أهم النقاط في نتائج ودراسة الباحثة:

- الدراسات في هذا المجال ليست كافية، وأن غالبية الدراسات الميدانية تشير فقط إلى المشكلات التي تواجه تدريس اللغة العربية، لذلك هناك حاجة إلى البحث عن الحلول.
- ترى الباحثة أن مجالات الأبحاث في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية عالجت مهارات الاتصال اللفظي، ثم مهارات التعبير الكتابي، ثم مهارات الاستماع، وقد تم إجراء دراسة واحدة فقط حول مهارات الفهم القرائي.
- يُلاحظ أنه بينما تتركز الدراسات حول التحدث؛ يتم تجاهل الدراسات حول القراءة والفهم.
- هناك القليل من الدراسات التي تتناول خصائص الطالب/ المعلم في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، لذلك يجب إجراء دراسات حول دور مراعاة الفروق الفردية في تعليم اللغة العربية.
- وأخيرًا ترى الباحثة أن هناك حاجة لمزيد من البحث العلمي لحل المشاكل المتعلقة بتدريس اللغة العربية في تركيا (Yaman, 2020, s. 358-360).

3. دراسة الباحثة (Demet DURMUŞ)

قامت الباحثة ديميت دورموش (Demet DURMUŞ) ببحث بعنوان تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للصف العاشر في مدارس أناضولو إمام خطيب.

أهم النقاط في نتائج ودراسة الباحثة:

- هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للصف العاشر في مدارس أناضولو إمام خطيب التركية من خلال مناقشة محتوى الكتاب وتطبيق استبيان على 180 من طلاب الصف العاشر في ثانويات أناضولو إمام خطيب و8 مدرسين للغة العربية.
- الكتاب جيد من ناحية القيمة البصرية والألعاب والألغاز والتدريبات، بالإضافة إلى أنه يدعم العمل الجماعي بين الطلاب.
- يقدم الكتاب الموضوعات النحوية بشكل مناسب وبترتيب جيد مع استخدام أمثلة بسيطة وقصيرة، كما أن حواراته ونصوصه مستمدة من الواقع.

- من سلبيات الكتاب عدم وجود كتاب مساعد للمعلم ولا أقراص صلبة أو كتاب للأنشطة يجعل عملية التعليم أكثر صعوبة .
- اقترحت الباحثة زيادة الأنشطة، والألعاب اللغوية، والأغاني، والقصص المناسبة للفئة العمرية للطلاب واهتماماتهم، إضافة إلى توفير مقاطع للاستماع ويكون الكلام فيها واضحًا وبطيئًا نوعًا ما، كما أشارت إلى ضرورة ترجمة النصوص الموجودة في الكتاب (Durumuş, 2019, s. 84-87).

4. دراسة الباحث (Fatih AKBAŞ)

قام الباحث فاتح أك باش (Fatih AKBAŞ) ببحث بعنوان تقويم سلسلة تعليم اللغة العربية لتعليم اللغة العربية.

أهم النقاط في نتائج ودراسة الباحث:

- أكد الباحث على أهمية الكتاب المدرسي في عملية التعليم، فهو يقلل من السلبيات الناتجة عن عدم كفاية المعلم، ويمكن أن يوفر شروطًا تعليمية متساوية بين الطلاب.
- يرى الباحث أن السلسلة حققت هدفها في مجال تعليم القراءة، والمفردات، والقواعد، والتدريبات.
- تتسم التدريبات بسمات إيجابية كونها متنوعة، حيث تُمكن الطالب من التدريب والنظر إلى الموضوعات من زوايا مختلفة.
- ذكر الباحث أنه من سلبيات السلسلة عدم تطرقها لبعض الموضوعات الهامة في القواعد مثل المفعول معه والمنادى والمجرد والمزيد وبعض القواعد الأخرى.
- يرى الباحث أن السلسلة ناجحة بشكل عام، كما يؤكد الباحث على أن الكتاب سيصبح أفضل إذا تم إضافة بعض الإضافات وإزالة الأماكن غير الضرورية واستكمال أوجه القصور (Akbaş, 2016, s. 116-119).

5. دراسة الباحثة (Özge YAZICI)

قامت الباحثة أوزغة يازجي (Özge YAZICI) ببحث بعنوان تقويم سلسلة اللسان لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث الشكل والمحتوى.

بعض النقاط في نتائج ودراسة الباحثة:

- سلسلة اللسان من السلاسل المشهورة والمنتشرة في تركيا خلال السنوات السابقة.

- ترى الباحثة أن الأساليب والتقنيات المستخدمة في تدريس اللغة الأجنبية هي من الأولويات في تعلم وتعليم اللغة الهدف، ويجب البحث عن الطرق الجديدة ودراساتها والاستفادة من إيجابياتها، باعتبار أن لكل طريق يمكن أن يوجد عيب ما.
- ترى الباحثة أن سلسلة اللسان مثيرة للاهتمام من حيث الغلاف، وتنسيق الصفحات، ووجود أقرص مدمجة تدعم الكتاب وتكمله، ويخدم الكتاب المهارات الرئيسة بشكل جيد، ويتضمن عددًا كافيًا من التدريبات لتطوير القواعد والمفردات، وترتبط مواضيع الكتاب بالحياة اليومية، ومعظم النصوص مترافقة مع صور مناسبة.
- وجدت الباحثة أن الكتاب لا يحتوي حكايات أو قصص، كما أن الكتاب لا يهتم بالقصائد والأغاني والأحجيات؛ حيث تؤثر على الطالب بشكل كبير ولا يمكن نسيان ما تعلمه بها.
- وجدت الباحثة أن من سلبيات السلسلة عدم وجود دليل للمعلم (Yazıcı, 2016, s. 78-80).

6. دراسة الباحثة (Zenep ARKAN)

قامت الباحثة زينب أركان (Zenep ARKAN) ببحث عنوانه تحليل كتاب تعليم العربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهم النقاط في نتائج ودراسة الباحثة:

- ترى الباحثة أنه عند تعلم اللغة يجب تعلمها من جميع الجوانب، لذلك فإن معرفة الأساليب والتقنيات المستخدمة والاستفادة من الطرائق المختلفة مهم جدًا لكل من المعلم والمتعلم.
- وجدت الباحثة أن الكتب الثلاثة الأولى مناسبة لتنمية المهارات الأربع، وتتدرج المعلومات من البسيط إلى الصعب، ومن الملموس إلى المجرد. أما مستوى الكتاب الرابع فقد انتقل بشكل مفاجئ إلى مستوى عالٍ.
- وجدت الباحثة أن طبعة كتب الصف الأول لها طابع ديني، مما يسبب مشكلة تقليل الحيوية والدافعية.
- المقاطع السمعية في الكتاب واضحة ومفهومة.
- لاحظت الباحثة أن القسم المسمى بالأدب والبلاغة هو مثال جيد لفهم الثقافة العربية.
- من إيجابيات السلسلة أنها تشمل أدلة للمعلم وهي مفيدة جدًا للمعلمين.
- توصلت الباحثة إلى أن السلسلة جيدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالنظام الحديث؛ على الرغم من بعض الثغرات التي تم عرضها في الدراسة.

- وبشكل عام يستطيع المعلم الجيد سد الثغرات في السلسلة بجهوده ونشاطه وتخصصه (Arkan, 2015, s. 220-224).

ح. تقييم الدراسات السابقة

سلّطت الدراسات السابقة وغيرها من الدراسات الضوء على واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا، حيث أظهرت تلك الدراسات كثيرًا من الجهود المبذولة في مجال تعليم اللغة العربية كما شرحت بعض التحديات التي تواجه هذا المجال الهام. لذلك لا يزال مجال تعليم اللغة العربية في تركيا بحاجة إلى جهود المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتطويره وسد الثغرات ومعالجة الأخطاء والقصور الموجودة فيه. اكتفيت بعرض الدراسات السابقة، لكن بالإضافة إليها قمت بالاطلاع على أغلب الرسائل الجامعية في تركيا المتعلقة بتحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولم أجد أي كتاب تطرق إلى موضوع تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المؤلفة وفقًا لمعايير وتوصيات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)، فأحببت أن أقوم بدراسة تحليلية تقويمية لكتاب انتهج مؤلفه الإطار المرجعي الأوروبي لنقف على الجوانب الإيجابية لهذا الإطار، وحتى نتعرف على ما يقدمه الإطار من خدمات لمتعلمي اللغة العربية، وهل يكفي الإطار المرجعي الأوروبي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أم يجب الاعتماد على عناصر أخرى؟

خ. المنهج الدراسي وأسس إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

1. تعريف المنهج وعناصره

يُمكن اقتراح تعريف للمنهج في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية بما يلي: تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية، التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة من خلالها (طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 1986، صفحة 125).

ويتكون المنهج من أربعة عناصر وهي:

1. الأهداف.

2. المحتوى.

3. الطريقة.

4. التقويم (بلبكي، 2017، صفحة 308).

ولا بُدَّ من إدراك العلاقة بين هذه المكونات، فأساس اختيار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة للتعليم يعتمد على الأهداف من العملية التعليمية، ثم تأتي عملية التقويم لوزن جودة المحتوى والطريقة، وقياس مدى تحقيقها لأهداف العملية التربوية والتعليمية (طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 1986، صفحة 30).

2. أسس إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تُعَدُّ عملية إعداد المحتوى وتأليف الكتاب المدرسي عملية صعبة وشاقة، تحتاج إلى أن يشارك فيها ذوو الاختصاص سواء أكان اختصاصًا لغويًا أم علميًا إلى جانب ذوي اختصاصات أخرى كالمختصين بالتربية وعلوم النفس.

لذلك يجب أن تُراعى كتب تعليم اللغة العربية الجوانب الهامة التالية:



شكل 1 أسس إعداد مواد وكتب تعليم اللغة العربية

(a) الجانب النفسي: إن الدارسين لأي مادة علمية ليسوا على درجة واحدة من القدرة والدافعية والرغبة، وهذا يفرض على واضعي المناهج أن تُراعى مواد تعليم اللغة العربية موضوع شمول مدى متعدد وواسع من قدرات الدارسين.

يمكننا أن نستخلص مجموعة من الشروط والمبادئ النفسية عند وضع مادة تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمها:

- أن تناسب المادة الخصائص النفسية والثقافية للدارسين، مفرقة في ذلك بين ما يُقدم للصغار وما يُقدّم للكبار.
- أن تراعي المادة الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض الدارسين من تعلم اللغة.
- أن تكون المادة التعليمية مشوقة جامعة تحتوي شيئاً من الفكاهة والحكاية والنادرة، وكل ما من شأنه أن يحقق الاستمتاع بالدرس.
- أن تتيح المادة للدارس فرصاً تشجعه على استخدام ما تعلم في مواقف اتصال حقيقية شفوية وتحريرية.

(b) الجانب الثقافي: تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة هامة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. لذلك لا بُدَّ أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجاً كاملاً في المادة التعليمية وفي جميع أوجه التعلم ووسائله وخاصة الكتاب. يمكننا أن نستخلص مجموعة من الشروط والمبادئ الثقافية عند وضع مادة تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمها:

- لا تعتمد القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة الهدف على إتقان مهارات اللغة فحسب؛ بل تعتمد على فهم عادات أهل اللغة الهدف وآمالهم وتطلعاتهم.
- أصبح التفاهم العالمي من الأهداف الأساسية للتعليم في أي بلد من البلدان؛ لذلك يُعتبر فهم ثقافة أهل اللغة الثانية والأجنبية أمراً مهماً بحد ذاته.
- كما أن اللغة عدة مستويات وكذلك للثقافة عدة مستويات، فلها مستوى حسي ومستوى تجريدي معنوي، ولها مستويات تبدأ بالفرد وتتسع للأسرة ثم تتسع للمؤسسات والجماعات..

ومن هنا في المرحلة الأساسية من تعليم اللغة التدرج بمستويات الثقافة من الحسي إلى المعنوي، ومن الفرد على الأسرة، ثم إلى المجتمع الأوسع.

(c) الجانب التربوي: تُساعد المبادئ التربوية المسؤولين عن وضع المناهج والمواد التعليمية واختيارها على تحديد أي العناصر أكثر فائدة وكفاءة للبرنامج الذي يقومون على تخطيطه وتنفيذه.

ويمكن تلخيص المبادئ التربوية في عدّة مجالات:

- مبادئ تنظيم المادة التعليمية وهي التتابع والاستمرار والتكامل.
- الضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية.
- مبادئ تتصل بوضوح المادة التعليمية وانقرائيتها.
- مبادئ تتصل بمحتوى المادة التعليمية.
- مبادئ تتصل بمناسبة المادة وإمكانية تدريسها.

(d) الجانب اللغوي: عندما يشرع واضعو المادة التعليمية فإن الأساس الذي تُبنى عليه المادة العلمية هو مراعاة نظام اللغة، والذي يتألف من الأصوات والمفردات والتراكيب، والذي يؤدي ترابط العناصر اللغوية فيه إلى فهم المعاني بالشكل الأمثل. وباعتبار أن اللغة تركيب ومعنى وليست مجرد كلمات مفردة؛ فينبغي أن تُقدّم المفردات في سياقات لغوية كاملة ذات دلالة ومعنى. وسيتم تناول عناصر هذا الجانب في موضع آخر من هذا البحث عند الحديث عن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك والحديث عن تحليل كتاب الياسمين.

وجدير بالذكر أن العناصر الأربعة السابقة متداخلة فيما بينها ويصعب فصلها عن بعضها، ويؤثر بعضها ببعض (طعيمة والناقعة، 1983، الصفحات 27-65).

ولقد بذل كثير من مؤلفي كُتُب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جهودًا كبيرة، وقَدّموا أوقاتهم وخبرتهم خدمةً للغة العربية. وهذه الجهود المشكورة أسهمت في تطوير مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

واستكمالاً لتلك الجهود ينبغي على الباحثين والمعلمين تقديم الدعم والنصح للمؤلفين؛ فلكل باحث ومعلم خبرته وتجربته التي إذا تكاملت مع جهود المؤلفين خرجت سلاسل أفضل وأكمل.

لذلك إذا توفرت الإمكانيات واشترك في وضع المادة التعليمية خبراء في اللغويات، وفي علم الاجتماع والثقافة، وفي علم النفس والتربية، والتعلم والمناهج، وخبراء في الوسائل التعليمية، ومدرسون أكفاء، فسيخرج إلى النور سلاسل رائدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (طعيمة والناقعة، 1983، صفحة 56).

د. تحليل وتقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يشكل كتاب تعليم اللغة عنصراً هاماً جداً في عملية التعلم والتعليم سواءً بالنسبة للمعلم أو المتعلم. حيث يستخدم لتقديم المادة العلمية للمتعلمين وتطوير مهاراتهم في تعلم اللغة الهدف، كما أنه أداة مهمة للمعلم تساعد على تقديم المعلومات بشكل متدرج واختبار تحصيل المتعلمين من خلال الاختبارات التي يقدمها الكتاب.

يُضاف إلى ذلك أن الكتاب يساعد المتعلم على التركيز ومراجعة المعلومات وإعادة النظر في الجوانب اللغوية بغيرية تثبيتها في ذاكرته.

تتلخص أهم نقاط جودة الكتاب بما يلي:

- ملائمة لاحتياجات الطالب واهتماماته وقدراته.
- ملائمة لمتطلبات المعلم في تسهيل عملية التعليم وتجويده.
- السعر المناسب (Atman, 2001, s. 5-10).

خلال العقود الماضية بُذلت جهود كبيرة لتجهيز كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي جهود طيبة مشكورة، إلا أنها غير كافية بالمقارنة مع احتياجات مجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعتبر خجولة بالمقارنة مع الجهود الكبيرة لتجهيز كتب تعليم اللغات الأوروبية كالإنكليزية والفرنسية مثلاً.

فإذا أردنا البحث عن كتب مناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاعتمادها ضمن المؤسسات التعليمية؛ فلا بد من أن نستخدم الطرق العلمية لاختيار أفضل الكتب والسلاسل التعليمية للوصول إلى أهدافنا التربوية والتعليمية التي تأسست مؤسساتنا التربوية والتعليمية من أجلها، وكذلك الوصول إلى أفضل الكتب والسلاسل التي تناسب احتياجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

1. المحتوى

نقصد بمحتوى الكتاب كل ما تضمه دفئا الكتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم وطريقة عرض، تحملها رموز لغوية، ويحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما.

كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معين، أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع حتى يتفق مع ما يريده المؤلف، أو مساعدتهم على إدراك أهمية أفكار معينة، أو التعاطف مع مواقف محددة أو المشاركة بين المؤلف وبينهم سواء على مستوى الأفكار والحقائق أو على مستوى الاتجاهات والقيم أو على مستوى المشاعر والأحاسيس (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1985، الصفحات 330-333).

2. تحليل المحتوى

توفر أدوات تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سُبل التعرف على الكتب الجيدة وإبراز خصائصها حتى يُستفاد منها.

كما يكشف تحليل محتوى الكتب عن تصور المؤلفين لتعلم وتعليم اللغة والمنطلقات التربوية والنفسية التي استندوا إليها عند تأليف الكتب. إضافة إلى أن هذا التحليل يوضح لنا مدى تلبية الكتب لحاجات المتعلمين وقدرتها على تلبية دوافعهم.

ويمثل التحليل خطوة أساسية وسابقة على التقويم، فحتى تؤدي أدوات التقويم عملها الصحيح في الحكم على الكتب الدراسية وتقدير وزنها الحقيقي؛ لأبَدَّ من إجراء تحليل منظم لمحتوى هذه الكتب (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1985، صفحة 37).

يُقَدِّم لنا التحليل معرفة جيدة للموضوع الذي نقوم بدراسته دون رفض ما نعرفه من قبل، فالتحليل يقوم أولاً بتمييز المشكلات والمواضيع قيد الدراسة، ثم تقسيمها وتجزئتها إلى أجزاء يسهل تناولها في صبرٍ وأناة. فيتَحَقَّق لنا بذلك فهم أدق للمواضيع وتقدماً مهماً في إمكان حل المشكلات. والتردد الذي قد نصل إليه نتيجة التحليل قد يكون أفضل من تلك التعميمات السريعة وادعاء الوصول إلى يقين بلا أساس (زيدان، 1977، الصفحات 101-102).

وبنفس القياس نقول: إن الجهد الذي يُبذل في تحليل كتاب لتعليم العربية، مهما بلغ هذا الجهد فهو أقل خطراً من الحكم الذي نتعجل بإصداره على هذا الكتاب إيجاباً أو سلباً (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1985، الصفحات 36-37).

تُعَدُّ الأداة المسماة (دليل تحليل المحتوى لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، والتي أعدها الأساتذة محمود فهمي حجازي ورشدي طعيمة (رحمهما الله)، واعتمدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية؛ من أشهر أدوات تحليل المحتوى (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1985، صفحة 401).

3. تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

التقويم هو أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.

أي أن التقويم في العملية التربوية يشمل عدة عناصر أهمها: تقويم المنهج الدراسي بعناصره المختلفة (الأهداف-المحتوى-استراتيجيات التعليم والتعلم-التقويم)، وتقويم المعلم، وتقويم نتائج المنهج.

والتقويم عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما أو موضوع ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات المناسبة.

من خلال التقويم يمكننا إعطاء وزن أو قيمة لأي جانب من جوانب النشاط الإنساني، من حيث كماله أو نقصانه أو من حيث صوابه أو خطئه، جماله أو قبحه، خيره أو شره (دعمس، 2008، الصفحات 11-15).

يتضح مما سبق أن للتقويم أنواعاً وأهدافاً كثيرة، تتسع مجالات النشاط الإنساني، ومن تطبيقاته تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث الإخراج واللغة والمادة العلمية ومناسبة الكتاب للدارسين وأثره في تحصيلهم، ومن حيث المواد التعليمية المصاحبة، وغيرها من العناصر. وتُستخلص أداة تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من التصور الواضح والمفصل لخصائص الكتاب التعليمي الجيد، أو المثالي إن جاز التعبير. هذه الخصائص تتحول بدورها إلى معايير للتقويم قابلة للقياس، نستطيع من خلالها وزن الكتاب وإعطاء درجة ورقم تمثل جودته (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1985، الصفحات 37-40).

4. تحليل وتقويم سلسلة الياسمين وفقاً لـ (CEFR)

ل للوصول إلى الأداة المناسبة لتقويم سلسلة الياسمين؛ طالعت عدداً من المراجع، فكان بحث الدكتور طعيمة (رحمه الله) المسمى "نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" الأقرب لأهدافي للوصول إلى أداة جيدة، فاستقدت منه ومن أبحاث باحثين استعانوا به، ومنها بحث للدكتور عبد الرحمن الفوزان بعنوان "إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" (الفوزان، 1428هـ، الصفحات 80-88)، وبحث للباحثة تنكو عين الفرحة بعنوان "معايير تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها (الفرحة، 2013).

فقمت بتجهيز أداة تشبه الطريقة السابقة، نقيس من خلالها مدى توافق سلسلة الياسمين مع معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك نصل إلى درجة ورقم يُحدد سوية الكتاب بشكل عام ثم مدى توافقه مع سويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

قمت بالاستفادة من الواصفات والمقاييس التي يوردها (CEFR) لبناء جداول لمحتوى الأداة التي أقوم بالتقويم من خلالها، ثم قسّمت التقويم إلى أقسام لتشمل أهم المعايير التي يجب أن تتوافق مع (CEFR).

نقيس مدى توافق كل معيار من معايير التقويم، حيث يأخذ هذا المعيار قيمة بين 0-100.

نضع إشارة + عند الإجابة الموافقة.

مفاتيح الإجابة في الجداول:

(1) تقابل درجة 0

(2) تقابل درجة 20

(3) تقابل درجة 40

(4) تقابل درجة 60

(5) تقابل درجة 80

(6) تقابل درجة 100

نقوم بأخذ المتوسط الحسابي لكل جدول، ثم بأخذ المتوسط الحسابي للجدول نصل إلى نتيجة التقويم.

وقد سبقت هذا التقويم بتحليل لسلسلة الياسمين معتمدًا على الكتاب الأساسي للأساتذة طعيمة والناقعة (رحمهما الله تعالى)، وعلى كتب أخرى ذكرتها في المراجع، وبذلك تُعطي الأداة التي عملت عليها درجة من خلال تقويم سلسلة الياسمين وفق معايير كتاب تعليم اللغة العربية الجيد، ومن خلال توافق الكتاب مع معايير (CEFR).

5. محاور التحليل والتقويم المختارة

تم اختيار المحاور الأساسية للتحليل والتقويم من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، وهي:

1. تحليل وتقويم المواقف والسياق وموضوعات التواصل.

2. تحليل وتقويم تناول اللغوي من حيث: (المفردات والتراكيب، القواعد النحوية).

3. تحليل وتقويم تناول السلسلة للمهارات الأربع.

4. تحليل وتقويم امتحانات الكفاءة والتحصيل.

5. تحليل تناول السلسلة للألعاب التعليمية.

ذ. طرائق تعليم اللغات (الطريقة التواصلية)

يعتبر فهم تاريخ نشوء وتطور طرائق تعليم اللغة الثانية والأجنبية عُنْصُرًا مُهِمًّا لِمُعَلِّمِهَا، يستطيع من خلاله تطوير خبراته والاستفادة من تجارب الخبراء في هذا المجال.

حيث يساعد المنظور التاريخي على فحص الآراء المختلفة التي صنعت طرائق تدريس اللغات، ويسهل استفادة المعلم في قاعات الدرس وفي الأنشطة التعليمية كافة.

هذه الطرائق ماهي إلا أفكار وتجارب معلمي اللغات الثانية والأجنبية، تحولت من خلال الممارسات العملية لأصحابها إلى أساليب ومناهج في تعليم اللغات.

من ناحية أخرى فإن عرض هذه الطرائق ومعرفة تطورها التاريخي يساعد معلم اللغة الثانية والأجنبية (في أي لغة من اللغات) على رؤية مجال واسع من أفكار الخبراء واختيار الأنسب منها لاحتياجات طلابه.

كما ندرك بالعودة إلى توصيات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك أن أحد أهم توصياته هو تعليم اللغة الثانية والأجنبية انطلاقاً من احتياجات المتعلم؛ مما يفرض على المعلم والمختص البحث عن أفضل الطرائق والأساليب لتلبية احتياجات المتعلم من اللغة الثانية والأجنبية. ويعتمد المرجع الأوروبي الطريقة التواصلية لذلك سنعرض سريعاً للطريقة التواصلية.²

1. الطريقة التواصلية (الطريقة التي يعتمدها الإطار المرجعي الأوروبي)

مع تطور وسائل الاتصال والتواصل في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي؛ بدأ الناس يدركون أن الاتصال الفعال من خلال لغة جديدة يتطلب أكثر من مجرد معرفة القواعد والمفردات، وأن اللغة هي وسيلة هامة جداً للتواصل بين الناس والتعرف على الثقافات، كما أدرك كثير من المتخصصين أنه يفضل عدم الاقتصار على طريقة واحدة في تعليم اللغات، بل يستطيع المعلمون الاستفادة من جميع طرائق التعليم في عملية تعليم اللغات الثانية والأجنبية. وكنتيجة لذلك ظهرت الطريقة التواصلية.

أهم مبادئ وأهداف الطريقة التواصلية

- يتم التركيز على اللغة الحقيقية المتداولة في المواقف الحقيقية.
- يتمكن من استشفاف نوايا المتحدث والكاتب جزء من المقدرة على التواصل.
- يجب أن يتعامل الطلبة مع اللغة على مستوى النص المتصل، ويجب أن يتعلموا ربط الكلام وتنسيقه والخواص التي تربط الجمل ببعضها.
- تعطي هذه الطريقة المعلم مساحة واسعة من الحرية في الاستفادة من الطرائق المختلفة في تعليم اللغات بهدف الوصول إلى أنجح الطرق للتواصل بين الطلاب.
- الألعاب اللغوية مهمة فهي تمنح الطلاب الفرصة لممارسة اللغة بشكل أكثر راحة (لارسن، 1997).

² يُنظر الكتب التالية: ريتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، دار عالم الكتب، الرياض، 1990م، العصيلي، عبد العزيز، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود، مكة المكرمة، 1423هـ، فريمان، دايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997م، الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، Tekin Kitabevi، قونيا، 2015م، الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م.

كيف يمكن أن نستفيد من الطريقة التواصلية

- استخدام مواد أصلية (Authentic Material): يحاول المعلمون في الطريقة التواصلية جعل الممارسات اللغوية في الفصول الدراسية أقرب ما يمكن من العالم الحقيقي. لذلك يعمل المعلمون على الاستفادة من المواد الأصلية التي تتضمن المفردات والقواعد التي يقومون بتدريسها. قد يضطر المعلم في بعض المواقف إلى تطويع المواد الأصلية لتناسب مستوى طلابه، أو العثور على مواد أصلية مناسبة مثل قوائم الطعام في المطاعم أو الإعلانات وغيرها.
- الأنشطة التسلسلية (Sequencing Activities): تساعد هذه الأنشطة الطلاب على فهم الترابط ضمن اللغة؛ فاللغة ليست مجموعة من الكلمات والجمل فقط وإنما أفكار مترابطة تتسلسل لأداء وظائف محددة. كمثال يقوم المعلمون بخلط جمل عدة حوارات ويطلب من الطلاب إعادة ترتيبها بالشكل الصحيح.
- الألعاب اللغوية (Language Games): يستخدم المعلمون الألعاب اللغوية بهدف تسهيل عملية التعليم وإضافة المتعة إليها. فالألعاب اللغوية تحفز الطلاب على المشاركة وتمنحهم الفرصة لممارسة اللغة بشكل أكثر راحة.
- التمثيل ولعب الأدوار (Role Plays): وهي من الأنشطة الشائعة في فصول تعليم اللغات. يتم فيها إعطاء الطلاب سياق اتصال معين كالطلب من مطعم ويعطى لكل طالب دور ليقوم به (Teach English Now) .

II. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

تختلف مستويات تعليمي اللغات الأجنبية بعضهم عن بعض، وكثيراً ما تكون الآراء والانطباعات الشخصية حول مستويات المتعلمين غير دقيقة، فقد يُظنُّ أصدقاء المتعلم أن لغته الأجنبية ممتازة حين يتحدث معهم ببعض العبارات باللغة الأجنبية التي يتعلمها، بينما يختلف هذا الرأي بالنسبة للمدير في العمل الذي قد يقلل من شأن القدرة والمهارة في اللغة الأجنبية.

وبالفعل كثيراً ما تكون المهارات في اللغة الأجنبية الواحدة متفاوتة فتكون مهارة القراءة لمتعلم اللغة الأجنبية أفضل من مهارة الكلام أو الاستماع أفضل من الكتابة.

أفرز ذلك حاجةً إلى وجود طُرُق موضوعية مُتَّفَق عليها وواضحة من أجل وصف المهارات اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية، وتحديد سويتها اللغوية عموماً وسوية كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع بشكل خاص.

تتبع أهمية قياس المهارات اللغوية كُلُّ على جدا من حاجات تعليمي اللغات الأجنبية، فبعضهم يريد التركيز على مهارة واحدة هو بحاجة إليها مع مستوى مقبول من المهارات الأخرى.

لذلك عمل الباحثون في مجال اللغات على تطوير أطر تحديد السوية اللغوية العامة لمتعلم اللغات الأجنبية وسوية المهارات اللغوية الأربع (القراءة، الكتابة، الاستماع، الكلام)، إضافة إلى بذل الجهود الرامية إلى خدمة وتنظيم تعلم وتعليم اللغات للناطقين بغيرها لتشمل كافة عناصره، فخرج إلى النور عدد من الأطر منها معايير المرجع الأمريكي (ACTFL)، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)، الإطار الصيني، المعايير الأسترالية (ISLPR).

سنُعرِّف بالاطر السابقة باختصار بينما سنتناول الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بشيء من التفصيل.

أ. معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

تعتبر جمعية اللغة الحديثة (MLA) التي أسست في العام 1967م النواة لما سُمِّي لاحقاً بالمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).

يهدف المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) إلى تطوير وتوسيع التعليم والتعلم لجميع اللغات على جميع مستويات التدريس.

وَعُدا اليوم (ACTFL) منظمة كبيرة تضم في عضويتها أكثر من 13000 عضواً بين معلمين وإداريين ومتخصصين في اللغات من المرحلة الابتدائية وحتى الدراسات العليا، وكذلك من العاملين في المؤسسات الحكومية (American Council on the Teaching of Foreign Languages., 2021)

تتمثل رؤية (ACTFL) في:

الإيمان بأن اللغة هي أساس التواصل الإنساني. وأن الواجب على الولايات المتحدة الأمريكية تطوير لغات مواطنيها الأصليين والمهاجرين، وتكوينهم لغوياً وثقافياً توكيماً يتوافق مع إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وذلك من خلال:

- تلبية احتياجات المشتغلين باللغة.
 - ضمان الديناميكية والاستجابة في المنظمات التعليمية.
 - مهنة تدريس اللغات تعكس التنوع العرقي واللغوي في المجتمع الأمريكي.
 - تشجيع البحوث التي من شأنها تطوير البرامج التعليمية، وتعزيز جودة العمل في تعليم اللغات وتعلمها (إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات، 2016، صفحة 87).
 - وضع (ACTFL) معايير منظمة وضابطة لمجال تعليم اللغات الأجنبية إضافة إلى إرشادات الكفاءة وعناصر أخرى هامة.
- صنّف (ACTFL) الكفاءة اللغوية إلى خمسة مستويات رئيسة وهي: المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ.

يتم وصف المقدرات في كل مستوى من المستويات (ACTFL Proficiency Guidelines, 2021).

لابدّ من التنويه إلى أن هذه الإرشادات والوصفات لا تصف كيف تتطور كل مهارة من المهارات ولا تعلم الطرق التي تُنمي تلك المهارات؛ وإنما تمثل وصفاً مفصلاً لأنواع الاتصال اللغوي عند المتعلم، ودرجة الدقة والمرونة اللغوية والتواصلية التي يتقنها في مواقف متعددة ومتنوعة في المهارات اللغوية الرئيسة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

ب. الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية

يُعَدُّ الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية معيارًا عامًا يتم تطبيقه في الجامعات والمعاهد على مستوى جمهورية الصين بهدف تنظيم وتطوير وتقييم تعليم اللغة العربية في أقسام اللغة العربية للجامعات والمعاهد.

يهدف الإطار إلى منح متعلمي اللغة العربية القدرة على استخدام اللغة العربية والتواصل الثقافي مع الشعوب الناطقة باللغة العربية، فيصبح المتعلم قادرًا على فهم أحوال الدول العربية وعاداتها وتقاليدها، كما يسعى الإطار إلى تكوين آفاق واسعة وسلوكيات متميزة عند المتعلمين بحيث يستوعبون اللغة وآدابها فيؤهلهم ذلك لممارسة أعمال الترجمة والإدارة والتدريس والقيام بالأبحاث والدراسات المعنية باللغة وفروعها (مينغ و شعبان، 2019).

1. يهدف الإطار إلى الوصول إلى الكفاءات التالية:

- 1- الكفاءة اللغوية.
- 2- كفاءة التذوق الأدبي.
- 3- كفاءة وصف الأحوال الدولية العربية.
- 4- كفاءة التواصل الثقافي.
- 5- كفاءة التفكير والإبداع.
- 6- الكفاءة الذاتية الدراسية.
- 7- الكفاءة التطبيقية.

2. المستويات الدراسية للإطار المعياري الصيني:

يمكن تقسيم المستويات المعيارية إلى ستة مستويات على النحو التالي:

- المستوى الابتدائي 1.
- المستوى الابتدائي 2.
- المستوى المتوسط 1.
- المستوى المتوسط 2.
- المستوى المتقدم 1.
- المستوى المتقدم 2. (براق، 2021).

ت. المعايير الأسترالية (ISLPR)

يمكن التعبير عن (ISLPR) باللغة العربية بـ (التقييم الدولي لإتقان اللغة الثانية). تم إصدار (ISLPR) في عام 1979م من قبل الدكتور ديفيد إنغرام، واستخدم على نطاق واسع في كل أنحاء أستراليا، كما تم قبوله واعتماده من قبل العديد من المؤسسات في دول العالم. يُزوّد (ISLPR) المتخصصين والطلاب بالاختبار الذي يحدد السوية اللغوية، إضافة إلى الشرح المفصل حول كيفية تطور اللغة الثانية من مرحلة الصفر إلى مرحلة الكفاءة اللغوية الشبيهة بكفاءة الناطقين الأصليين في المهارات الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام. والسبب في إصدار اختبار (ISLPR) هو ليكون رديفًا لاختبار (ILTS) المعتمد من قبل بريطانيا وأستراليا والعديد من دول العالم كشرط للراغبين باستكمال دراساتهم الجامعية والأكاديمية أو لأسباب مهنية؛ حيث يراعي (ISLPR) احتياجات متعلمي اللغة الثانية الأخرى والتي ليست فقط لأهداف أكاديمية أو مهنية. يتم من خلال اختبار (ISLPR) استنباط أعلى سلوك لغوي لمتعلم اللغة والذي يتم وصفه من خلال مقياس واصفات (ISLPR) (Ingram, 2015).

1. مقياس (ISLPR) لسويات السلوك اللغوي

يوفر مقياس (ISLPR) وصفًا تفصيليًا للسلوك اللغوي في سوياته، (باستثناء +2، +3، +4)، حيث يقدم الجدول التالي وصفًا عامًا موجزًا لسويات السلوك اللغوي وفقًا لمقياس (ISLPR). يحدد العمود الأول من الجدول رمز سوية السلوك اللغوي، والعمود الثاني يُعرفنا على اسم السوية، والعمود الثالث يقدم وصفًا موجزًا للسلوك اللغوي بعد اجتياز هذه السوية. مع ملاحظة ترميز المهارات الأربع والتركيز عليها في الواصفات المفصلة لكل منها: القراءة: R، الكتابة: W، الاستماع: L، الكلام: S (Ingram, 2015).

جدول 1 واصفات السلوك اللغوي لـ (ISLPR)

رمز السوية	اسم السوية	وصف موجز للسلوك اللغوي
S:0, L:0, R:0, W:0	Zero Proficiency	غير قادر على التواصل باللغة الكفاءة الصفرية
S:0+, L:0+, R:0+, W:0+	Formulaic Proficiency	القدرة على الأداء محدودة جدًا في حدود الاحتياجات الأساسية ومن خلال التعبيرات البسيطة جدًا
S:1-, L:1-, R:1-, W:1-	Minimum Creative Proficiency	القدرة على تلبية الاحتياجات الفورية والمتوقعة باستخدام صيغ بسيطة

الحد الأدنى من الكفاءة الإبداعية		
القدرة على تلبية الاحتياجات الأساسية للتعاملات اليومية.	Basic Transactional Proficiency	S:1, L:1, R:1, W:1
كفاءة المعاملات الأساسية (التعاملية)		
القدرة على تلبية احتياجات المعاملات اليومية البسيطة والاحتياجات الاجتماعية المحدودة.	كفاءة المعاملات (التعاملية)	S:1+, L:1+, R:1+, W:1+
القدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية الأساسية، ومتطلبات المواقف الروتينية المتعلقة بأمور التسوق والتجارة اليومية والترفيه والمتطلبات المهنية السهلة.	Basic Social Proficiency	S:2, L:2, R:2, W:2
هذه السوية أعلى من السوية 2 لكنها لا تصل إلى السوية 3.	الكفاءة الاجتماعية الأساسية	
	Social Proficiency	S:2+, L:2+, R:2+, W:2+
القدرة على الأداء الفعال في مجال واسع من التعاملات الرسمية وغير الرسمية، ذات الصلة بالحياة الاجتماعية واليومية، وكذلك في المواقف المهنية غير المرتبطة باللغويات.	Basic Vocational Proficiency	S:3, L:3, R:3, W:3
هذه السوية أعلى من السوية 3 لكنها لا تصل إلى السوية 4.	الكفاءة المهنية الأساسية	
	Basic Vocational Proficiency Plus	S:3+, L:3+, R:3+, W:3+
	الكفاءة المهنية الأساسية PLUS	
القدرة على الأداء الفعال للغاية في معظم المواقف ذات الصلة بالحياة الاجتماعية والتسوق والتجارة والحياة اليومية والترفيه، وأغلب المواقف ذات الصلة بالمجالات المهنية.	Vocational' Proficiency	S:4, L:4, R:4, W:4
هذه السوية أعلى من السوية 4 لكنها لا تصل إلى السوية 5.	الكفاءة المهنية	
	Advanced Vocational Proficiency	S:4+, L:4+, R:4+, W:4+
	الكفاءة المهنية المتقدمة	
كفاءة لغوية تعادل تلك التي يتمتع بها المتحدث الأصلي في جميع المواقف الثقافية والاجتماعية.	Native-like Proficiency	S:5, L:5, R:5, W:5
المتحدثين الأصليين	كفاءة تشبه المتحدثين الأصليين	

ث. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

تعليم اللغات عملية قديمة جدًا في التاريخ، ولها تطبيقاتها منذ القدم في بلدان العالم، فالخليفة العباسي المأمون أنشأ دار الحكمة الذي كان من أهم أدواره ترجمة الكتب إلى اللغة العربية وبالتالي التشجيع على تعلم وتعليم اللغات.

خلال التاريخ تعددت طرق تعليم اللغات، كما تعددت طرق وصف مستويات تعلم اللغة وتقييمها منذ ذلك الحين حتى وقتنا الحاضر.

لذلك تستخدم المدارس والجامعات حول العالم العديد من المنهجيات والطرق لوصف مستويات الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

وقد يكون المستوى المتوسط الذي تعتمد عليه مؤسسة تعليمية في دولة من الدول يُكافئ المستوى فوق المتوسط في مؤسسة تعليمية أخرى في دولة أخرى؛ حتى أنه قد يختلف تحديد المستويات بين المؤسسات التعليمية في الدولة الواحدة تبعاً للمنهجيات المعتمدة لديها.

فإذا طلب منا متعلم أن نقوم بتصنيف المستوى المتوسط في اللغة العربية مثلاً؛ فكيف ستكون إجابتنا؟

هل ستكون إجابتنا أن المستوى المتوسط في اللغة العربية هو القدرة على التواصل اليومي في بلد يتحدث أهله اللغة العربية، أم المستوى المتوسط هو حد معين من المفردات والتراكيب التي يجب أن يمتلكها متعلم اللغة في هذه السوية، أم أن المستوى المتوسط يشير إلى سوية معينة من الفهم لقواعد اللغة العربية؟

في المثال السابق يُشكل تحديد وتصنيف المستوى المتوسط في تعلم اللغة العربية ومثلها المستويات الأخرى عنصرًا هامًا جدًا من أجل تقييم إنجاز المتعلم بالشكل الصحيح، كما يُعتبر ركيزة أساسية في تجهيز المناهج التعليمية وفقاً لهذه المستويات اللغوية.

ويزداد الأمر صعوبة إذا أردنا المقارنة بين متعلمين للغتين مختلفتين في مستوى واحد كمستوى متقدم في اللغة العربية مع مستوى متقدم في اللغة الإنكليزية.

ماهي آليات المقارنة بين مستوى الكفاءة لكل من المُتعلِّمين، وهل المقارنة شيء ممكن؟

لذلك يقع على عاتق المختصين في مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية تحديد ما يمكن للمتعلمين القيام به في كل مستوى من مستويات الكفاءة اللغوية، ويوجه ذلك الأمر المختصين إلى اختيار الكتب والمواد التعليمية وآليات التقييم.

ويوجهنا ذلك أيضاً إلى الحاجة إلى وجود آليات مشتركة تشمل اللغات المختلفة يمكننا من خلالها وصف تعلم اللغة وتعليمها وتقييمها.

وتماشياً مع الأفكار السابقة قام مجلس أوروبا بتطوير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ليكون معياراً دولياً لتعلم وتعليم وتقييم اللغات الأوروبية الحديثة (Teacher's Guide to Common European Framework, pp. 3-10).

1. ما الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)؟

بدأت إجراءات تأسيس الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) حوالي عام 1971 م واستمرت حتى خروجه إلى النور عام 2001 م.

هذا الإطار هو وثيقة أعدّها قسم السياسة اللغوية بمجلس أوروبا بهدف تقديم أساس موحد لتوصيف مقررات اللغة، وموجهات المناهج، والاختبارات اللغوية، والكتب التعليمية، وما إلى ذلك لمختلف أنحاء أوروبا (Using the CEFR: Principles of Good Practice, 2011).

يصف الإطار بصورة مكثفة ما يجب أن يتعلمه متعلم اللغة، من أجل أن يستخدم اللغة تواصلياً، وماهي المعارف والمهارات التي يجب أن يطورها حتى يستخدم اللغة بصورة فاعلة.

ويشمل التوصيف أيضاً السياق الثقافي للغة، كما يحدد الإطار مستويات الكفاية اللغوية بما يتيح لمتعلمي اللغة مواصلة تعلم اللغة، ويُمكن من قياس مستوياتهم (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، صفحة 2).

يقدم (CEFR) أساساً عاماً لتوصيف بَيّن للأهداف والمحتوى والطريقة مما يؤدي إلى زيادة في الشفافية في المقررات والمناهج والشهادات الممنوحة، وبذلك يرتقي بتعاون عالمي في ميدان اللغات الحديثة.

وباعتبار أن التواصل اللغوي يهم البشرية فإن (CEFR) يحاول السيطرة على التعقيدات البالغة للغة الإنسانية، وذلك بتقسيم الكفاءة اللغوية إلى مكونات منفصلة، ويقتضي ذلك مواجهة مشكلات نفسية وتربوية ذات عمق.

يضم (CEFR) توصيفاً لمؤهلات جزئية تكون متلائمة في حال أن تكون المعرفة اللغوية المطلوبة محددة، مثل أن يكون الاستيعاب والفهم مطلوبين أكثر من الكلام، أو عندما يكون الوقت المتاح لتعلم لغة ثلاثة أو أربعة محدوداً.

إن (CEFR) لا يقدم قياساً للقدرة اللغوية الكلية في لغة معينة فحسب؛ وإنما يقدم كذلك تقسيماً للاستخدام اللغوي وكفايات اللغة، مما يساعد الممارسين على تحديد الأهداف وتوصيف التحصيل لأكثر الأنماط اختلافاً وفقاً للاحتياجات المتنوعة وخصائص المتعلمين ومصادر تعلمهم (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 2-7).

تميز (CEFR) منذ نشره عام 2001م بتأثير واسع النطاق ومنتزائد في مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية حول العالم.

استُخدِم (CEFR) في العديد من وزارات التربية والتعليم حول العالم، وتمت ترجمته إلى أربعين لغة، واستفادت منه مؤسسات تعليمية عامة وخاصة في تطوير مناهجها وأنظمتها لتعليم اللغات (Teacher's Guide to Common European Framework، الصفحات 3-10).

2. أهداف السياسة اللغوية لمجلس أوروبا وغاياتها

لكل إطار عالمي أهداف لسياسته اللغوية يسعى واضعوه لتحقيقها والوصول إليها، فمن أهداف (ACTFL) دعم المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية في مجال تعلم اللغة الإنكليزية، ومن أهداف (ISLPR) مراعاة احتياجات متعلمي اللغة الثانية (المهاجرين بشكل خاص) الأخرى والتي ليست فقط لأهداف أكاديمية أو مهنية.

أما (CEFR) فيخدم الهدف العام للمجلس الأوروبي وهو تحقيق مزيد من التوحد بين أعضائه، ولأجل ذلك تم اعتماد العمل المشترك في المجال الثقافي.

اتبع المجلس الأوروبي منذ تأسيسه ثلاثة أسس في إطار التعاون الثقافي وهي:

- إن التراث الغني للغات أوروبا المختلفة، وثقافتها، يُعدُّ مصدرًا مشتركًا قيمًا تجب حمايته وتطويره، وإن هناك حاجة إلى جهد تعليمي مشترك لتحويل ذلك التنوع من عائق للتواصل إلى مصدر للإثراء والتفاهم المتبادل.
- وذلك لا يتم إلا من خلال معرفة أفضل للغات الأوروبية الحديثة المختلفة، التي يمكن أن تيسر التواصل والتفاعل بين الأوروبيين ذوي اللغات الأم المختلفة، من أجل استحداث حراك أوروبي، وفهمًا وتعاونًا مشتركًا، وتجاوز الظلم، والتمييز العنصري.
- إنَّ الدول الأعضاء إذ تتبنى السياسة القومية للمجلس في مجال تعلم اللغات الحديثة أو تطويرها، قد تحقق تقاربًا على الصعيد الأوروبي بوسائل من التدابير المناسبة لأجل التعاون المستمر وتنسيق السياسات.

وتم تحديد كراهية الأجانب، والإفراط في الرجوع إلى القوميات بوصفهما عائقين أساسيين للتكامل الأوروبي وحراكه، وعدَّتْهما المهدد الرئيسي للاستقرار الأوروبي، والأداء الديمقراطي السليم (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 3-6).

ومن المعايير العامة للسياسة اللغوية لمجلس أوروبا والتي يشجع (CEFR) على تحقيقها:

- 1- التأكد قدر الإمكان، من أن كل قطاعات السكان لها إمكانية الوصول لوسائل فاعلة لاكتساب لغات الدول الأعضاء، (وتعلم لغات المجتمعات الأخرى داخل دولهم)، والتأكد أن المهارات في استخدام تلك اللغات تمكنهم من تلبية حاجاتهم التواصلية.
 - 2- تعزيز جهود معلمي اللغة ومتعلميها على كل المستويات، ودعمها، وتشجيعها، حتى يطبقوا مبادئ أنظمة بناء تعلم اللغة على ممارساتهم.
 - 3- تعزيز البحوث العلمية، والبرامج التطويرية التي تضع مقدمات الطرق التدريسية، والمواد التعليمية التي تناسب بشكل أفضل تمكين مختلف الفئات وأنماط الطلاب من اكتساب الكفاءة الاتصالية المناسبة لاحتياجاتهم اللغوية المحددة.
- تؤكد ديباجة الفقرة 6 (98) R على الأهداف السياسية في مجال تعليم اللغات الحديثة، وذلك عن طريق:

- إعداد الأوروبيين لتحديات الحراك الدولي المكثف، والتعاون الوثيق، ليس في مجال التعليم والثقافة والعلوم التجريبية فحسب، وإنما كذلك في مجال التجارة والصناعة.
- الدعوة إلى التسامح، والتفاهم المتبادل، واحترام الهويات والتنوع الثقافي من خلال تواصل عالمي أكثر تفاعلاً.
- استيفاء حاجات أوروبا ذات التعددية اللغوية، والتعددية الثقافية، وذلك عن طريق تطوير قدرات الأوروبيين للتواصل عبر الحدود اللغوية والثقافية، ويحتاج ذلك إلى جهود ثابتة ومطرودة، توضع بخطوات منظمة، وتمويل في جميع المستويات التعليمية من قبل الجهات المختصة.
- تجاوز الأخطاء التي قد تنجم من تهميش الذين تعوزهم المهارات الضرورية للتواصل في أوروبا ذات التواصل التفاعلي (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، صفحة 5).

3. التعديلات الأخيرة على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

- أُجريت تعديلات على (CEFR) خلال السنوات الأخيرة تهدف إلى تطويره ليغدوا أكثر دقة ووضوحاً وشمولاً.
- يمكن تلخيص أهم التعديلات بالنقاط الأساسية التالية:
- إضافة المستوى Pre-A1: مستوى جديد يعبر عن كفاءة متعلم لم يمتلك القدرة التوليدية بعد، ولكنه يحفظ مجموعة من الكلمات والتعبيرات.

• علم الأصوات (Phonology) تم إضافة قسم تحت "الكفايات اللغوية التواصلية - الكفاية اللغوية" بعنوان التحكم الصوتي (Phonological Control)، ويشير معدو الإطار إلى أن هذه الكفاية هي الوحيدة ضمن مصنفات الإطار التي تعتبر النموذج المثالي فيها هو "الناطق الأصلي".

• الأدب: تم إدراج ثلاثة جداول تتعلق بالنص الأدبي والإبداعي تحت العناوين التالية:

- القراءة كنشاط ترفيهي.

- التعبير الشخصي كاستجابة للنصوص الإبداعية.

- تحليل ونقد النصوص الإبداعية.

• ضبط الواصفات الخاصة بالمستوى المتقدم الأعلى بشكل أدق من ذي قبل ويعتبر هو أكثر المستويات التي تم تعديلها (علي، 2021).

ذكرت بعض التعديلات على الإطار في نسخته الانكليزية (Council of Europe, February 2018) لتوجيه النظر إليها، وبنفس الوقت للتنويه إلى أنني سأعتمد على نسخة 2001م لسببين هما:

- 1- الكتاب الذي نقوم بتحليله يعالج السويات A1,A2,B1، وهذه السويات لم يطرأ عليها تغيرات تذكر، لكن التغير الملحوظ كان في توسيع واصفات السوية C2.
- 2- الكتاب الذي نقوم بتحليله وتقويمه تم تأليفه وفق نسخة 2001م.

4. واصفات المستويات المرجعية المشتركة لـ (CEFR)

يُعرّف الأستاذ الدكتور مهدي العش الكفاءة في أي لغة بأنها ما نستطيع أن نفعله باستخدام اللغة (العش، 2016). ومن أهم أهداف (CEFR) مساعدة الشركاء (القائمين على العملية التربوية) في توصيف مستويات الكفاءة اللغوية التي تتطلبها المعايير الموجودة، والاختبارات والامتحانات من أجل تسهيل المقارنة بين أنظمة التأهيل المختلفة.

ومن أجل تحقيق هذا الغرض فقد تم تطوير المخطط التوصيفي، ومستويات الإطار المرجعي، وهما يقدمان مصفوفة مفاهيمية يمكن أن يستثمرها المستخدمون في توصيف أنظمتهم (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقويمها، 2016، صفحة 34).

ولأن الهدف النهائي لبرامج تعليم اللغات وتعلمها هو إيصال المتعلم إلى مستوى عال من الكفاءة اللغوية؛ فقد قدم الإطار الأوروبي (CEFR) مخططاً وصفيًا للكفاءة اللغوية، حيث أشار (CEFR) إلى أن الكفاءة اللغوية تتضمن القدرة على أداء الأنشطة اللغوية التواصلية، بالاعتماد

على كل من الكفاءات العامة والكفاءات اللغوية التواصلية، وتنشيط الاستراتيجيات التواصلية المناسبة (السببي، تقويم محتوى منهج اللغة الإنكليزية FLYING HIGH للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2021، صفحة 425).

يُقسم (CEFR) مستويات الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية إلى ست مستويات، هذه المستويات هي (A1,A2,B1,B2,C1,C2) (Hakki, 2008).

توفر هذه المستويات شمولاً كاملاً لمساحات التعلم المتاحة، على النحو التالي:

- A. المستخدم المبتدئ (Basic User).
 - A1. الأساس (Breakthrough).
 - A2. الاختراق (Waystage).
- B. المستخدم الحر (Independent User).
 - B1. البداية (Threshold).
 - B2. التحكم الأولي (Vantage).
- C. المستخدم المتقن (Proficient User).
 - C1. الكفاءة العملية (Effective Operational Proficiency).
 - C2. الإتقان (Mastery) (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، صفحة 38).

وقد تم تلخيص توصيف المستويات المرجعية الستة السابقة لإعطاء العاملين في مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية تصوراً مجملاً، كما تم توصيف المستويات المرجعية للمهارات الأربع، وسنكتفي بعرض تلخيص توصيف المستويات المرجعية العامة فقط: (السببي، تقويم محتوى منهج اللغة الإنكليزية FLYING HIGH للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، 2021، صفحة 425).

a. واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة المبتدئ

جدول 2 واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة المبتدئ لـ (CEFR)

مستخدم اللغة المبتدئ	A1
يستطيع فهم التعبيرات المألوفة يومياً، واستخدامها، والعبارات الأساسية الهادفة إلى تلبية الاحتياجات الملموسة، كما يستطيع أن يعرف عن نفسه وعن الآخرين. ويستطيع كذلك أن يسأل ويجيب عن الأحوال الشخصية مثلاً أين يسكن، والأشخاص الذين يعرفهم والأشياء التي يمتلكها. كما	

يمكن أن يتفاعل بيسر إذا تحدث الآخرون ببطء ووضوح وكانوا على استعداد للمساعدة.

A2

يستطيع فهم الجمل والتعبيرات المتداولة ذات العلاقة بالمجالات المهمة مثل المعلومات الأساسية، الشخصية، والأسرية، ومعلومات عن التسوق والمواقع الجغرافية، والتوظيف. كما يستطيع التواصل في المهام السهلة متكررة الحدوث (الروتينية) التي تتطلب تبادل معلومات محددة ومباشرة في القضايا المألوفة والمتكررة. ويستطيع كذلك أن يتحدث عن خلفيته، وعن البيئة المحيطة، وعن القضايا ذات الاهتمام المباشر بمصطلحات ميسورة.

b. واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة الحر

جدول 3 واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة الحر لـ (CEFR)

B1

يستطيع أن يفهم النقاط الأساسية لحصيلة المعايير الواضحة في الموضوعات المألوفة التي يواجهها بانتظام في العمل والمدرسة، وأماكن الترفيه، وما إلى ذلك.

يستطيع التعامل مع كل مواقف السفر التي تقابله في المناطق الناطقة باللغة الهدف. يستطيع كتابة نص ميسر ومترابط في موضوعات مألوفة، أو موضوعات ذات طابع شخصي.

يستطيع وصف التجارب، والأحداث، والأحلام، والآمال. كما يستطيع التعليل والتوضيح بإيجاز للآراء والخطط.

مستخدم اللغة
الحر

B2

يستطيع أن يفهم الأفكار الأساسية في النصوص المركبة في الموضوعات المحسوسة، والموضوعات المجردة، بما في ذلك النقاشات الفنية في مجال تخصصه. يستطيع التفاعل بدرجة من الطلاقة والتلقائية تجعل تعامله مع الناطقين باللغة مريحاً، وغير مجهد للطرفين.

يستطيع كتابة نصوص واضحة، ومفصلة في عدد من الموضوعات، كما يستطيع توضيح وجهة نظره في الموضوعات المطروحة، مع بيان مزايا وعيوب الآراء المختلفة.

c. واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة المتقن

جدول 4 واصفات كفاءة مستوى مستخدم اللغة المتقن لـ (CEFR)

C1

يفهم الطلبات والأسئلة، والنصوص الطويلة، ويدرك المعاني الخفية.

يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وتلقائية دون كثير بحث عن التعبيرات.

يستخدم اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية، وأكاديمية، ومهنية.

يستطيع كتابة نصوص واضحة ومتناسكة في موضوعات متشابهة.

يُظهر تحكماً في استخدام الأنماط التركيبية وأدوات الربط.

يستطيع أن يفهم افتراضاً كل ما يسمعه أو يقرأ بسهولة، كما يمكنه تلخيص المعلومات من المصادر المسموعة والمكتوبة المتعددة.

يستطيع بناء حجج وحبكات في سرد متماسك، كما يمكنه التعبير عن نفسه بصورة تلقائية.

يتميز بالطلاقة والدقة والتفريق بين ظلال المعاني حتى في المواقف المعقدة.

مستخدم اللغة المتقن

C2

نلاحظ مما سبق أن الواصفات في مقياس الإطار المرجعي العام مرنة، ويمكن أن ترتبط بأي سياق، كما أنها قابلة للتحويل من سياق إلى سياق.

فالمقياس العام كما نرى يمكن استخدامه لتعليم الراشدين عموماً، كما يمكن استخدامه لخدمة التعليم المدرسي.

نلاحظ أيضاً أن التوصيف يقوم على أساس نظريات الكفاءة اللغوية، فهو يُقدم للممارسين فهماً جيداً حول الكفاءة اللغوية التي يريدون الوصول إليها، ويُقدم أيضاً فهماً عملياً لمفهوم الكفاءة اللغوية.

يقدم (CEFR) شرحاً أكثر لموضوع واصفات الكفاءة اللغوية والتوصيف وأمثلة ضمن سياقات مختلفة عبر جداول أخرى ضمن فصول الكتاب بدءاً من الفصل الثالث وانتهاءً بالملاحق، ويحسُن العودة إليها لواضعي المناهج والكتب التعليمية.

وأخيراً يمكن تقديم المستويات المرجعية المختلفة والاستفادة منها في عدد متباين من الصيغ، وبدرجات تفصيلية مختلفة كذلك. ومع ذلك فإن وجود نقاط ثابتة في المرجعيات المشتركة يتيح شفافية واتساقاً، ويمثل أداة لتخطيط المستقبل، وأساساً لمواصلة التطوير (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 39-58).

5. كيف نقرأ مقاييس الواصفات التوضيحية؟

يُفَضِّلُ بعض الناس قراءة الواصفات من المستويات الأدنى إلى المستويات الأعلى، بينما يفضل الآخرون العكس.

وقد اخترت في بحثي تقديم الوصفات من المستويات الأدنى إلى المستويات الأعلى لا اعتقادي أن هذه الطريقة تعطي فكرة أفضل باعتبار البحث لا يحتمل التفصيل، أما في (CEFR) ولمزيد من الاتساق فقد تم تقديم مستوى الإتقان (C2) في الأعلى، والمستوى التمهيدي (A1) في الأدنى، وكل مستوى يجب أن يتضمن محتوى المستوى الذي قبله في المقياس، وهذا يعني إذا كان أحد الطلاب في مستوى العتية (B1) فلا بد أن يكون مستوعباً لكل محتويات مستوى الأساس (A2). ولا يتم تكرار كل مظهر أو عنصر لغوي في توصيف المستوى التالي، وهذا يعني أن المدخلات في كل مستوى تصف المستوى بصورة انتقائية ما يبدوا بارزاً وجديداً في المستوى. إذا رغب مستخدمو الإطار المشترك في الاستفادة من بنك التوصيفات، فيجب أن تكون لهم وجهة نظر في السؤال عن الفجوات الموجودة بين التوصيفات، وسيكون الوضع أفضل لو تم وصل الفجوات بمزيد من التفصيل في السياق المحدد.

6. كيف نستخدم واصفات الكفاءة اللغوية؟

تم التمييز إجرائياً بين أنواع ثلاثة من مقاييس الكفاءة هي:

a. مقاييس المستخدمين: وهي ترصد سلوكيات المتعلمين في كل المستويات وما يمكن للمتعلم القيام به، ليستطيع التعبير إيجابياً حتى في المستويات الدنيا، فيمكنه فهم اللغة الميسرة المنطوقة ببطء، كما يمكنه فهم النقاط الأساسية في رسالة أو إعلان قصير واضح ومحدد.

وغالباً ما تكون مقاييس المستخدمين شاملة؛ تقدم توصيفاً لكل مستوى، والجداول التي تم عرضها لتوصيف مستويات الكفاءة من هذا القبيل، حيث قدم للمستخدمين تلخيصاً شاملاً للكفاءة النموذجية في كل مستوى.

b. مقاييس المقيمين: تُعدُّ بعض مقاييس المقيمين شاملة تقدم توصيفاً لكل مستوى، وبعض المقاييس في الجانب الآخر هي مقاييس تحليلية تركز على قضايا مختلفة في الأداء مثل: المدى والدقة والطلاقة والنطق، ويعد الجدول الثالث ضمن الفصل الثالث في (CEFR) مثالاً لمقياس تحليل المقيم الإيجابي الذي تم استخلاصه من توصيفات الإطار الأوروبي المشترك التوضيحية.

c. مقاييس المصممين: توجه مقاييس المصممين بناء الاختبارات في المستويات المناسبة، وتحديدًا فيما يتعلق بمهام التواصل المحددة، فالمتعلم قد يطلب منه الأداء في الاختبارات.

ويركز هذا النوع من المقاييس أو قوائم المواصفات على ما يستطيع المتعلم القيام به (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 59-63).

7. استخدام اللغة ومستخدم اللغة كما يشرحه (CEFR) في الفصل الرابع

قَدِّمَت الفصول الثلاثة الأولى من (CEFR) توضيحًا وتمهيدًا مهمًا للإطار حيث شرحت المفاهيم التي قام عليها والسياسة اللغوية للمجلس الأوروبي، كما قَدِّمَت واصفات مستويات الكفاءة اللغوية لتكون مرجعًا هامًا للمستخدمين وواضعي البرامج والمقيمين.

ويهدف الفصلان الرابع والخامس من الإطار إلى تقديم مخطط تفصيلي للفئات لتوصيف استخدام اللغة ومتعلم اللغة.

وبطبيعة الحال فإن متعلم اللغة يُفْتَرَضُ به أن يسعى لأن يكون مستخدمًا للغة، وبقدر ما تنطبق عليه فئات توصيف استخدام اللغة فإنه سينجح في استخدام اللغة.

لذلك تنبع أهمية تحليل استخدام اللغة ومستخدم اللغة (والذي يشرحه الفصل الرابع من الإطار) بأنه يُعَدُّ هيكلًا لمعايير وتصنيفات، يُفْتَرَضُ أن تُمَكِّن كل المعنيين بتعلم اللغة وتعليمها وتقييمها بأن ينصوا في عبارات واضحة حول ما يجب أن يمتلكه متعلمو اللغة لاستخدام اللغة في سياقات اللغة المتعددة، وحول موضوعات التواصل، والمهام التواصلية، وأنشطة التواصل واستراتيجياتها، وإجراءات اللغة التواصلية، وكذلك النصوص (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، صفحة 69).

a. سياق استخدام اللغة

يتناول (CEFR) جوانب السياق المختلفة لاستخدام اللغة؛ فاستخدام اللغة يختلف اختلافًا كبيرًا وفقًا للسياق الذي تُستخدم فيه.

i. المجالات (ميادين العمل أو دوائر الاهتمام)

إن اختيار المجالات التي يُعَدُّ المتعلمون للعمل في نطاقها، لها معاني ضمنية تمتد لتشمل اختيار المواقف، والأهداف، والمهام، والموضوعات، ونصوص التدريس، ومواد الاختبارات، والأنشطة.

وعدد المجالات المحتمل غير محدد، مادام أي نشاط قابل للتعريف أو دائرة اهتمام يمكن أن يشكل مجال اهتمام لمستخدم معين، أو مسار تعليم محدد. لكننا سنقدم مجموعة من المجالات لأجل الأهداف العامة لتعليم اللغة وتعلمها:

- المجال الشخصي: ويتصرف فيه الفرد المعني بوصفه فردًا له خصوصياته، التي تتمركز في الحياة المنزلية مع الأسرة والأصدقاء، وترتبط بممارسات فردية مثل القراءة من أجل المتعة، وكتابة المذكرات، ومتابعة الاهتمامات الخاصة والهوايات وما إلى ذلك.

- المجال العام: وفيه يتصرف الفرد المعني بوصفه عضوًا بالعمل الجماهيري، في الجماعة العامة أو بعض المنظمات، وينشغل في مجالات شتى لعدد من الأغراض.
- المجال المهني: ينشغل فيه الفرد المعني في هذا المجال بمجال عمله أو مهنته.
- المجال التربوي: ينشغل الفرد المعني هنا بالتعلم المنظم، خاصة في المؤسسات التعليمية، ولكن ذلك ليس بالضرورة.

ii. المواقف

لا بُدَّ لمستخدمي الإطار أن يتأملوا ما يلي ويراعوه حيثما كان مناسبًا:

- المواقف التي يحتاج إليها المتعلم، والتي يجب أن يُعَدَّ لها، والتي يطلب منه ان يتعامل معها.
- المواقع، والمؤسسات/ المنظمات، والأشخاص، والأشياء، والأحداث، والأفعال التي سوف يهتم بها المتعلم.

iii. الشروط والقيود

قد تفرض الأحوال الخارجية التي يحدث فيها التواصل شروطًا وقيودًا على متعلم ومستخدم اللغة وعلى محاوريه. فقد يكون فهم الحديث صعبًا بسبب وجود ضوضاء أو تشويش أو تداخل بين الأصوات.

لذلك تكون القدرة على التواصل بفاعلية وثقة في ظروف صعبة بالغ الأهمية، فلا يوجد هامش للخطأ بالنسبة للطيار الذي يتلقى تعليمات الهبوط بلغة ثانية.

كما يجب أن يكون المعلمون وواضعو الاختبارات على معرفة بتأثير الأوضاع الاجتماعية وضغوط الوقت على عمليات التعلم، وعلى التفاعل في الفصل، وعلى تأثيرها كذلك على كفاءة المتعلمين وقدراتهم على الأداء في ظروف معينة.

iv. سياق المستخدم / المتعلم الذهني

إن السياق الخارجي منظم بصورة مستقلة عن الفرد، وهذا التنظيم ثريٌّ لحد بالغ. ويكتسب الأفراد فهمًا ووعيًا للسياق الخارجي في مسار نضجهم وتعليمهم وخبراتهم.

نحن ندرك أن المتعلم لا يمكن أن يحيط بكامل تعقيدات السياق الخارجي، لكن يمكنه تفسيره من خلال خبراته ذات المدى الطويل وتجاربه التي اكتسبها في مجتمعه وحياته.

فالسياق الذهني للمتعلم يقوم بتقليص محتوى المعلومات للسياق الخارجي من خلال تأثير المتعلم بالذاكرة والمعرفة المخزنة والخيال، وعمليات أخرى معرفية وعاطفية.

وفي عمليات التواصل يخضع السياق الخارجي لتفسير الأفراد للمواقف في ضوء كفاءتهم العامة مثل تجاربهم القبلية والقيم والاعتقادات.

v. السياق الذهني للمتحاورين

لا بد أن ننظر في الحدث التواصلي إلى من يحاور مستخدم اللغة. والحاجة إلى التواصل تفترض وجود فجوة تواصلية، يمكن أن تُملأ بسبب التداخل والانسجام الجزئي بين السياق الذهني لمستخدم اللغة والسياق الذهني لمحاوره أو محاوريه.

ويشارك مستخدم اللغة ومحاوره في السياق الخارجي نفسه في عملية الحوار إلا أن ملاحظتهم لهذا السياق وتفسيرهم يختلف.

إن تأثير الحدث التواصلي وزيادة مساحة التوافق في فهم المواقف لأجل تواصل فاعل يخدم أهداف المتحاورين، ويتعلق هذا الأمر بتبادل المعلومات الحقيقية.

ومن الأشياء التي يصعب التوافق عليها الاختلافات في القيم والعقائد والآداب المرعية والتوقعات الاجتماعية، التي على ضوءها تفسر الطراف المختلفة عملية التواصل؛ مالم يكونوا قد اكتسبوا وعياً بتداخل الثقافات.

لذلك لا بُدَّ أن يتأمل مستخدمو (CEFR) الآتي:

- إلى أي مدى يحتاج متعلم اللغة أن يتكيف مع السياق الذهني لمحاوره.

b. موضوعات التواصل

يمكن تمييز الموضوعات من خلال النظر في المجالات المتعددة. وفئات الموضوعات تصنف بطرق متعددة ومنها، ويمكن التقسيم إلى موضوعات رئيسية وموضوعات فرعية ومفاهيم خاصة كالتالي:

i. الموضوعات الرئيسية

- الهوية الشخصية.
- البيت والمسكن والبيئة.
- الحياة اليومية.
- أوقات الفراغ والترفيه.
- السفر.
- العلاقات مع الآخرين.

- الصحة والاعتناء بالجسم.
- التربية والتعليم.
- التسوق.
- المأكولات والمشروبات.
- الخدمات الأماكن.
- اللغة.
- الطقس.

ii. الموضوعات الفرعية

لكل موضوع من الموضوعات الرئيسية تتفرع موضوعات فرعية، فالموضوعات التي تتفرع على سبيل المثال من أوقات الفراغ والترفيه:

- الترفيه.
- الهوايات والاهتمامات.
- المذيع والتلفاز.
- السينما والمسرح والحفلات، وما إلى ذلك.
- المعارض والمتاحف، وما إلى ذلك.
- الممارسات الفنية والفكرية.
- الرياضات.
- الصحافة.

iii. لكل موضوع فرعي أفكار خاصة ومفاهيم يتم تحديدها. فعلى سبيل المثال تحت الرياضات يخصص الآتي:

- المواقع: الميدان، والساحة، والملعب.
- المؤسسات والمنظمات: الفريق، والنادي.
- الأشخاص: اللاعب.
- الأشياء: بطاقات، كرة.
- الأحداث: سباق العدو، واللعب.

لذلك لا بُدَّ لمستخدمي الإطار أن يتأملوا الآتي:

- ما الموضوعات الأساسية التي سوف يحتاج المتعلمون إليها؟
- ما الموضوعات الفرعية التي سيعتنون بها؟
- ما المفاهيم الخاصة التي يحتاجها المتعلمون من أجل التعامل مع كل موضوع رئيسي أو فرعي؟ (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 79-81).

c. المهام التواصلية وأغراضها

يقع الحدث التواصلية عادة من مستخدم اللغة في متابعته لحاجته التواصلية في موقف معين مع محاور أو أكثر، بقصد الإفهام. ويقع على عاتق مستخدم (CEFR) أن يتأملوا ويحددوا المهام التواصلية التي يحتاجها المتعلم، أو يزود بها، أو مطلوب منه التعامل معها في المجال الشخصي، والمجال العام، والمجال المهني، والمجال التربوي وما يتفرع عنه استخدامات جمالية للغة واستخدام التسلية اللغوية. ونقدم فيما يلي أمثلة للمهام التواصلية السابقة ضمن سياقين:

i. المهام التواصلية التي يحتاج إليها المتعلم بوصفه مستخدماً للغة:

- المجال الشخصي: قد تكون المهام التواصلية تصب في الترويح عن الزائر بتبادل المعلومات عن السرة، والأصدقاء، وما يحب، وما يكره بغرض مقاربة التجارب والاتجاهات وما إلى ذلك.
- المجال العام: يمكن أن تصب المهام التواصلية لإنجاح تعامل تجاري، مثل شراء ملابس جيدة بسعر معقول.
- المجال المهني: يمكن أن تهدف المهام التواصلية إلى استيعاب لوائح عمل جديدة أو السعي للحصول على إذن عمل.

ii. المهام التواصلية التي تُعدُّ جزءاً من عملية تعلم اللغة نفسها:

- المجال التربوي: مثل المحاكاة وأداء الأدوار والتفاعل في الفصل وما إلى ذلك.
- مجال التسلية اللغوية واستخداماتها: استخدام اللغة بغرض التسلية يؤدي دوراً مهماً في تطور وتعلم اللغة، كالألعاب الشفوية ومثلها ألعاب اللوحات والبطاقات ويدخل فيها تكوين الكلمات من المفردات المبعثرة والبحث في القاموس.

- مجال الاستخدامات الجمالية للغة: وتُعد ذات أهمية خاصة فهي تسهم إسهامًا كبيرًا في التراث الثقافي الأوروبي، كالفن والغناء وتقديم العروض المسرحية وقراءة الروايات والأشعار.

d. أنشطة اللغة التواصلية واستراتيجياتها

من أجل القيام بمهام تواصلية لا بد لمتعلمي اللغة من الانهماك في أنشطة لغوية تواصلية، والقيام باستراتيجيات تواصلية.

الأنشطة الإنتاجية والاستراتيجيات:

تشمل الأنشطة الإنتاجية والاستراتيجيات أنشطة الإنتاج الشفوي (الكلام) والإنتاج المكتوب (الكتابة).

من أمثلة أنشطة الإنتاج الشفوي: المخاطبات العامة ومخاطبة الجمهور والغناء والتحدث من مذكرات..

من أمثلة أنشطة الإنتاج الكتابي: إنجاز الاستثمارات وكتابة المقالات وكتابة الرسائل الشخصية..

يعرض (CEFR) واصفات هامة لأنشطة إنتاجية عديدة يمكن العودة إليها في الفصل الرابع.

تشمل استراتيجيات الإنتاج تحريك القدرات، والموازنة بين مختلف الكفاءات، واستثمار نقاط القوة، والتقليل من تأثير نقاط الضعف حتى توائم القدرات المتاحة لطبيعة المهمة.

يعرض (CEFR) واصفات هامة لاستراتيجيات الإنتاج يمكن العودة إليها في الفصل الرابع.

الأنشطة المستقبلية والاستراتيجيات:

وهذه تشمل أنشطة التلقي الشفهي (الاستماع) وأنشطة التلقي البصري (القراءة).

يعرض (CEFR) واصفات هامة لأنشطة مستقبلية متعددة يمكن العودة إليها في الفصل الرابع.

كما يعرض (CEFR) واصفات هامة لاستراتيجيات التلقي يمكن العودة إليها في الفصل الرابع.

ومن أنشطة اللغة التواصلية واستراتيجياتها الأنشطة التفاعلية، وأنشطة الوساطة اللغوية، وأنشطة التواصل غير اللفظي. ولكل منها تصنيفات وواصفات يمكن العودة إليها في الفصل الرابع.

e. إجراءات اللغة التواصلية

حتى يقوم المتعلم بدور المتكلم والكاتب والمستمع والقارئ فعليه أن يقوم بسلسلة من الإجراءات المهارية تنتظم من خلال التخطيط والتنفيذ (الإنتاج والاستقبال) والرصد والمتابعة.

f. النصوص

يستخدم النص ليشمل أيّ جزء من اللغة، إذا كان كلامًا منطوقًا أو قطعة كتابية، يتلقاها مستخدم اللغة/ متعلمها أو ينتجها أو يتبادلها.

تُنقل النصوص عبر وسائط محددة، عادة من خلال الموجات الصوتية أو آلات الكتابة، كالبحث الإذاعي والطباعة وأجهزة مخاطبة الجمهور وما إلى ذلك.

ويعرض (CEFR) مقاييس وواصفات للنصوص يمكن العودة إليها في الفصل الرابع (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 81-149).

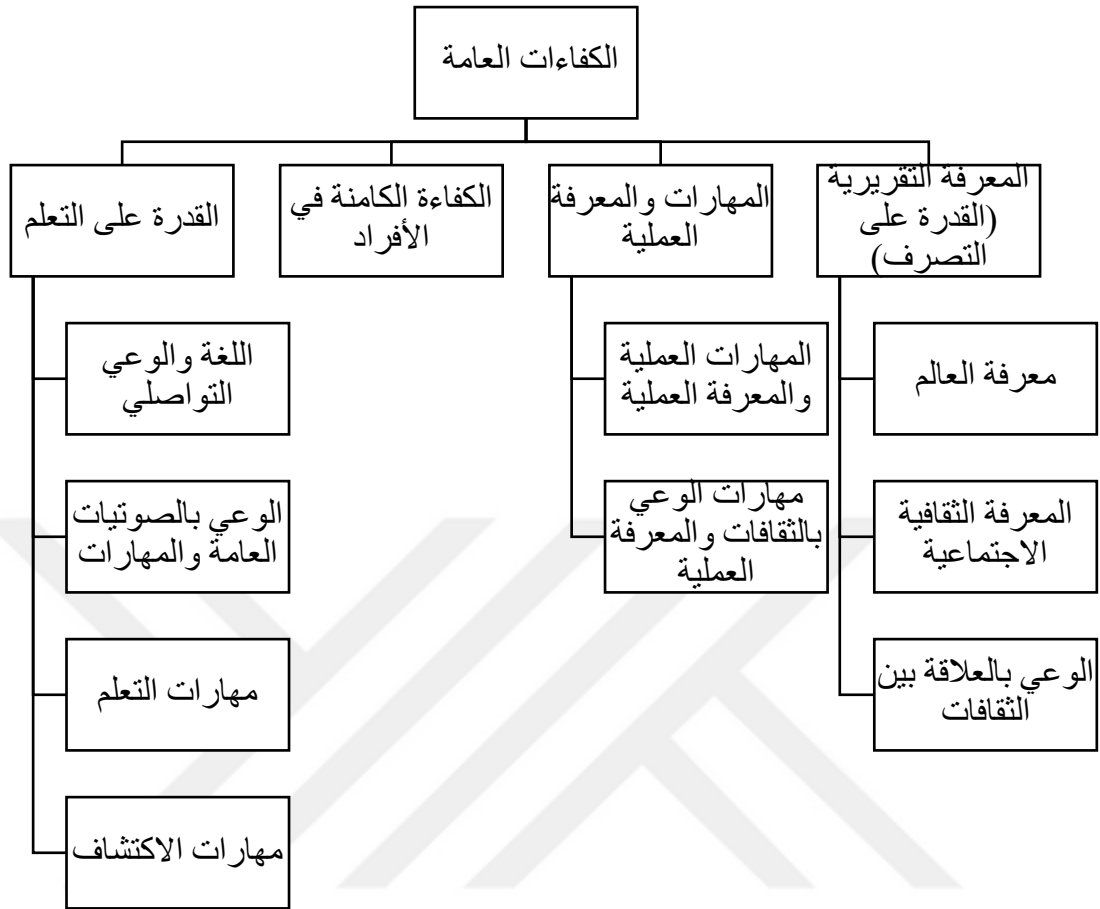
8. كفاءات متعلمي اللغة ومستخدميها كما يشرحه (CEFR) في الفصل الخامس

تُسهم كل الكفاءات الإنسانية بطريقة أو بأخرى في قدرة مستخدم اللغة على التواصل، حيث يوظف متعلمو اللغة ومستخدموها الكفاءات التي كسبوها في سياق تجاربهم السابقة في التعامل مع المواقف التواصلية، ويسمونها (CEFR) بالكفاءات العامة.

بالمقابل تشكل الكفاءات التي ترتبط بتعلم اللغة بهدف التواصل بالكفاءات اللغوية التواصلية.

a. الكفاءات العامة

يمكن إعطاء تصور مجمل للكفاءات العامة من خلال المخطط التالي:



شكل 2 مخطط الكفاءات العامة لـ (CEFR)

بغرض بلوغ القصد التواصلي؛ فإن مستخدمي اللغة ومتعلميها يوظفون قدراتهم العامة، كما هو موضح في المخطط السابق مع تخصيص للكفاءة التواصلية المتعلقة باللغة.

b. كفاءات اللغة التواصلية

يمكن تحديد الكفاءات التواصلية من خلال المكونات التالية:

i. الكفاءات اللغوية: تتضح تقسيمات (CEFR) للكفاءات اللغوية من خلال المخطط التالي:



شكل 3 مخطط الكفاءات اللغوية لـ (CEFR)

ويقدم (CEFR) مقاييس واصفات لقياس التقدم في قدرة المتعلم على استخدام المصادر اللغوية، ووصف الكفاءات اللغوية لكل سوية من السويات. فيما يلي مثال لأحد مقاييس الكفاءة المعجمية الذي يوضح مجال المعرفة بالمفردات، وكذا القدرة على التحكم في تلك المعرفة:

جدول 5 مقياس الكفاءة المعجمية (المعرفة بالمفردات، والتحكم بها) لـ (CEFR)

C2 للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة جدًا، تشمل التعابير الاصطلاحية والعامية؛ يُظهر وعيًا بالمستويات الضمنية للمعاني.

C1 للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة؛ تتيح له تجاوز الثغرات، وذلك من خلال الالتفاف حول المعنى بسرعة، ونادرًا ما يبحث عن التعابير، أو يلجأ إلى استراتيجيات التجنب، وله تمكن جيد كذلك في التعابير الاصطلاحية والعامية.

B2 للمتعلم حصيلة جيدة من المفردات للقضايا المتعلقة بمجاله، ومعظم الموضوعات العامة. ويستطيع أن يغير الصيغ ليتجنب التكرار الدائم، ولكن الثغرات في حصيلة المفردات تسبب له التردد، والدوران حول المعنى.

B1 لديه حصيلة مفردات كافية ليعبر عن نفسه في معظم الموضوعات المتعلقة بحياته اليومية، مثل الأسرة، والهوايات والرغبات، والسفر، والأحداث الجارية. ولكن بشيء من الالتفاف في المعنى.

A2 لديه حصيلة كافية من المفردات للقيام بالأعمال الراتبة، والمعاملات اليومية التي تتضمن المواقف والموضوعات المألوفة.

لديه مفردات كافية للتعبير عن الاحتياجات التواصلية الأساسية. ولديه مفردات كافية كذلك للتعامل مع احتياجات الحياة الميسرة.

A1 لديه ذخيرة مفردات أساسية من الكلمات المنعزلة، والعبارات المرتبطة بمواقف محسوسة محددة.

ii. كفاءات اللغة الاجتماعية:

تُعنى الكفاءة اللغوية الاجتماعية بالمعرفة والمهارات المطلوبة للتعامل مع الأبعاد الاجتماعية لاستعمال اللغة.

تتمثل القضايا التي يتناولها (CEFR) لكفاءات اللغة الاجتماعية في المحددات اللغوية للعلاقات الاجتماعية كصيغ التحية واستخدامها، ومواضيع آداب الخطاب كإظهار الاهتمام والتعبير عن الإعجاب والعطف، وتعبيرات الحكمة الشعبية كالأمثال الشعبية والأقوال المشهورة، واختلاف سجل السياق كالاختلاف بين الصيغ الرسمية وغير الرسمية، واللهجات واللكنت. وبالرغم من أن وضع مقياس متدرج لعناصر كفاءة اللغة الاجتماعية أمر صعب؛ إلا أنه تم قياس عناصر بنجاح وأدرجت ضمن مقياس (الملاءمة اللغوية الاجتماعية للخطاب).

iii. الكفاءات العملية (التداولية):

تقسم إلى قسمين:

- **كفاءة الخطاب:** قدرة مستخدم/متعلم اللغة على ترتيب جمل في تتابع، وذلك لإنتاج نص لغوي متماسك وممتد.

ويوجد مقاييس وواصفات توضيحية لجوانب كفاءة الخطاب.

- **الكفاءة الوظيفية:** ويُعنى باستخدام الخطاب المنطوق، والخطاب المكتوب في التواصل لأغراض وظيفية محددة (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 163-197).

9. تعلم اللغة وتعليمها كما يقدمها (CEFR) في الفصل السادس

يعد الفصلان الرابع والخامس محاولة لتوضيح ماذا يستطيع مستخدم اللغة الكفاء أن يفعل، وما المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعل هذه الأنشطة ممكنة. فحتى يشارك متعلم اللغة في الأحداث مشاركة فعالة في الأحداث التواصلية فإنه يجب أن يتعلم أو يكتسب ما يأتي:

- الكفاءات الأساسية كما هو مفصل في الفصل الخامس.
 - القدرة على وضع هذه الكفاءات في حيز التطبيق كما هو موضح في الفصل الرابع.
 - القدرة على توظيف الاستراتيجيات الضرورية لوضع الكفاءات موضع التطبيق.
- تقدم تلك القدرات نجاحًا في التعامل بصورة فعالة مع كل نطاق الأحداث التواصلية. غير أن كثيرًا من متعلمي اللغة قد لا يرغب في اكتساب هذه القدرات في غير لغتهم الأصلية، وقد لا يحتاجون إليها، فعلى سبيل المثال قد لا يحتاج بعض متعلمي اللغة إلى تعلم اللغة المكتوبة، في حين قد يهتم آخرون بفهم النصوص المكتوبة فقط.
- لذلك فإن توضيح أهداف وغايات تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يكون قائمًا على تقدير حاجات متعلمي اللغة، وحاجات المجتمع في المهام والأنشطة والإجراءات التي يجب أن يقوم بها متعلم اللغة تلبيةً لهذه الحاجات، وفي الكفاءات والاستراتيجيات التي يحتاج متعلمو اللغة إلى تطويرها وبناءها للقيام بذلك.

وانسجامًا مع ما سبق يقوم الفصل السادس بمعالجة النقاط الهامة التالية:

- ما الذي يجب أن يتعلمه متعلم اللغة؟
- عملية تعلم اللغة.
- ماذا يستطيع مستخدم الإطار المرجعي أن يفعل لتسهيل تعلم اللغة؟
- الخيارات المنهجية في تعلم اللغات الحديثة وتعليمها.
- ❖ الأدوار النسبية للمعلمين والمتعلمين والوسائل الإعلامية.
- ❖ نسب الوقت المتوقع الذي يجب أن تستغرقه الأنشطة التعليمية.
- ❖ دور تصرفات وسلوك المعلمين في بيئة تعلم اللغة واكتسابها.
- ❖ الاستخدام الممكن للوسائل التعليمية (الوسائل السمعية، الحاسوب...).
- ❖ الدور الذي تقوم به النصوص في تعلم اللغة وتعليمها.

- الأخطاء والزلات خلال عملية تعلم اللغة وتعليمها وكيفية التعامل معها (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 200-235).

10. المهمات ودورها في تعليم اللغة كما يقدمها (CEFR) في الفصل السابع

a. توصيف المهمات

تُعدُّ المهمات ملمحًا من ملامح الحياة اليومية في المجالات الشخصية، والعامة، والتعليمية، والمهنية. وينطوي إنجاز المهمات من قبل الأفراد على تفعيل استراتيجيات كفاءات محددة حتى يتم تنفيذ مجموعة من الأفعال الهادفة في مجال محدد باستصحاب واضح، ومخرج محدد. ويمكن أن تكون المهمات مختلفة تمامًا في طبيعتها، كما يمكن أن تحتوي على أنشطة لغوية تكثر أو تقل، إبداعية (مثل كتابة القصة والرسم)، وقائمة على المهارات مثل (تصليح الأشياء وتجميعها)، وقائمة على حل المشكلات (مثل تركيب الصور والكلمات المتقاطعة)، والمعاملات الروتينية، وتفسير دور في مسرحية، والمشاركة في حوار، وتقديم عرض، والتخطيط للقيام بخطوات، وقراءة رسائل البريد الإلكتروني والرد عليها، وما إلى ذلك. والمهمة يمكن أن تكون سهلة جدًا، كما يمكن أن تكون معقدة للغاية. وقد تحتوي مهمة معينة على عدد من الخطوات تكثر أو تقل، أو المهمات الفرعية مضمَّنة وبالتالي فإن حدود أي مهمة قد يكون صعب التعريف.

والتواصل جزء لا يتجزأ في المهمات، حيث يتداخل المشاركون في التفاعل، والإنتاج، والاستقبال، والتوسط، أو الجمع بين اثنين أو أكثر من أنواع التواصل هذه، مثل التواصل مع مسؤول الخدمة العامة وإكمال استمارة.

b. أداء المهمات

من الضروري أن نضع في الحسبان عند النظر إلى أداء المهمات في سياقاتها التربوية كلاً النقاط التالية:

- كفاءات متعلم اللغة.
- الشروط والقيود الخاصة لمهام بعينها.
- التفاعل الاستراتيجي لكفاءات متعلم اللغة ومعايير المهمة في أدائها.

c. صعوبة المهمة

قد يختلف الأفراد بصورة كبيرة في مقاربتهم للمهمة نفسها، وبالتالي فإن صعوبة أي مهمة خاصة للفرد، والاستراتيجيات التي يتبناها الفرد للتعامل مع متطلبات المهمة، إنما هي نتيجة لعدد من

العوامل المتداخلة والناבעة من كفاءاته (العامة والتواصلية)، وخصائصه الفردية، والشروط الخاصة، والقيود الخاصة التي تم تنفيذ المهمة بناء عليها (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 238-253).

11. التنوع اللغوي والمنهج كما يقدمه (CEFR) في الفصل الثامن

تُبنى قضية تعليم اللغة في المدارس إما على الأهداف المعنية بكفاءة الفرد العامة (خاصة في مستوى المرحلة الابتدائية)، أو بكفاءة اللغة التواصلية (بالأخص لمن تتراوح أعمارهم ما بين الحادية عشرة والسادسة عشر)، بينما تصاغ الأهداف في مقررات الراشدين (الطلاب الكبار أو العاملين) من حيث الأنشطة اللغوية الخاصة، أو في شكل كفاءة وظيفية في حقل معين. يعتبر اختيار الأهداف وترتيبها، الذي يُبنى عليه تعلم اللغة، قد يختلف بشكل كبير بناء على السياق، وعلى المجموعة المستهدفة، والمستوى المطلوب.

لذلك ينظر الفصل الثامن في بعض القضايا مثل: التعددية اللغوية، والتعددية الثقافية، وأهداف التعلم المتميزة، ومبادئ بناء المنهج، وسيناريوهات المقررات الدراسية، كما يهتم بنتائج التنوع اللغوي في بناء المناهج (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 256-269).

12. تقييم كفاءة مستخدم اللغة كما يقدمه (CEFR) في الفصل التاسع

يُعنى هذا الفصل بالتقييم لكفاءة مستخدم اللغة، ويميز (CEFR) بين أنواع التقييم التي هي شكل من أشكال التقويم وبين مفهوم التقويم الواسع للبرامج اللغوية. هناك ثلاثة مفاهيم ينظر إليها عادة على أنها أساسية في أي نقاش حول التقييم هي الصدق، والثبات، والجدوى، ولفهم معانيها وارتباطها بـ (CEFR) يمكن العودة إلى الفصل التاسع.

كما يهتم (CEFR) بالعناصر التالية المتعلقة بموضوع التقييم وهي:

- مواصفات محتوى الاختبارات والامتحانات؟ (ماذا يتم تقييمه).
- تحديد المعايير التي تقرر إنجاز الهدف التعليمي؟ (كيف يتم تفسير الأداء).
- توصيف مستويات الكفاءة في الاختبارات والامتحانات الموجودة، مما يتيح إجراء المقارنات بين مختلف أنظمة التأهيل. (كيف يتم عقد المقارنات).

a. الإطار المرجعي بوصفه مصدرًا للتقييم

يعتبر (CEFR) مصدرًا غنيًا وهامًا لعمليات التقييم؛ حيث يمكن الاستفادة من الوصفات والمقاييس المختلفة في بناء عملية التقييم، فيمكن مثلًا الاستفادة من توصيف (استخدام اللغة

ومستخدمها) المبسوط في الفصل الرابع، وتحديداً (أنشطة اللغة التواصلية) وذلك عند وضع مواصفات المهمة للتقييم التواصلية.

ويرشد القسم 5-2 (كفاءات اللغة التواصلية) إلى بناء عناصر الاختبار، وبناء مراحل اختبار الكلام، وذلك باستخلاص بعض الشواهد ذات الصلة بالجانب اللغوي والجانب اللغوي الاجتماعي والكفاءات التداولية.

تقدم المقاييس مصدراً لتطوير المقياس الترتيبي لتقييم التحقق من هدف تعليمي بعينه، وقد تساعد الوصفات في تشكيل هذه المعايير. فقد يكون الهدف مستوى عريضاً من الكفاءة اللغوية العامة، ويمكن التعبير عنه مثلاً بمستوى مرجعي عام (B1).

b. بعض أنواع التقييم كما يوضحها (CEFR)

• تقييم التحصيل/تقييم الكفاءة

تقييم التحصيل هو تقييم لإنجاز أهداف محددة؛ فهو تقييم لما تم تدريسه، لذلك فله علاقة بأعمال الأسبوع أو الفترة الدراسية، والكتاب التعليمي، والمقرر. ويُعدُّ التقييم التحصيلي موجهًا للمقرر الدراسي، فهو يمثل المنظور الداخلي.

وتقييم الكفاءة من ناحية أخرى هو تقييم لما يمكن أن يقوم به أو يعرفه المتعلم في ما يتعلق بتطبيق المادة في الواقع، وهو يمثل منظوراً خارجياً.

• التقييم معياري المرجع/التقييم محكي المرجع

التقييم معياري المرجع هو وضع المتعلمين بالترتيب، فيكون تقييم المتعلمين وترتيبهم وفقاً لأقرانهم. أما التقييم محكي المرجع فهو تقييم المتعلم فيما يتعلق بقدرته في المادة المعنية بغض النظر عن قدرة زملائه.

• التقييم المستمر/ تقييم النقاط الثابتة

التقييم المستمر هو تقييم من قبل المعلم، ومن المحتمل أن يكون من خلال أداء المتعلم في الفصل، والأعمال والمشروعات التي يقوم بها خلال المقرر الدراسي، والدرجة النهائية تكون ممثلة لكل المقرر أو السنة الأكاديمية أو الفصل الدراسي.

أما تقييم النقاط الثابتة فهو منح الدرجات، واتخاذ القرارات بناء على امتحان، أو أنواع تقييم أخرى؛ تُجرى في يوم بعينه، وعادة ما تكون في نهاية المقرر الدراسي، أو قبل بدايته.

• تقييم الأداء/ تقييم المعرفة

يتطلب تقييم الأداء أن يقدم المتعلم عينة لغوية من الكلام، أو الكتابة للاختبار المباشر.

أما تقييم المعرفة فيتطلب من المتعلم أن يجيب عن أسئلة قد تكون في شكل مدى من أنواع وحدات مختلفة تقدم دليلاً على معرفتهم اللغوية، وتمكنهم فيها.

وبذلك يقدم (CEFR) أنواعاً متعددة من التقييم مع تطبيقاتها، ويقع على عاتق مستخدمي (CEFR) أن يحددوا التقييمات الأكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين في أنظمتهم، وكذلك أكثر مناسبة وجدوى في الثقافة التربوية في أنظمتهم (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 272-299).

وأخيراً: يعرض المرجع الأوروبي بعد شرحه للفصول التسعة بعض الملاحق التي قد يرغب مستخدمو الإطار في الرجوع إليها، حتى يتسنى لهم التعمق أكثر فيما يتعلق بالقضايا التي تم نقاشها.

الملحق (أ):

يناقش تطوير واصفات الكفاءة اللغوية، وطرق التدرج ومعاييرها، ومتطلبات صياغة الوصفات لمؤشرات وفئات تم تقديمها في أماكن أخرى.

الملحق (ب):

يعطي هذا الملحق نظرة عامة لمشروع سويسرا الذي طور الوصفات التوضيحية، وقام بقياسها وتدريبها. وتم إدراج المقاييس التوضيحية في النص وفقاً لأرقام الصفحات.

الملحق (ج):

يحتوي على واصفات التقييم الذاتي في مجموعة من المستويات؛ تبناها مشروع (ديلانق) للجنة الأوروبية، للاستخدام في الشبكة الدولية.

الملحق (د):

يحتوي على واصفات **أستطيع** في سلسلة من المستويات التي طورتها مؤسسة مختبري اللغات في أوروبا (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 318-383).



III. تحليل وتقويم سلسلة الياسمين

أ. التعريف بسلسلة الياسمين

سلسلة الياسمين هي سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من إعداد وتأليف الأستاذ محمد بهجت كنفاني، الطبعة الأولى عام 1438هـ-2017م.

تنتهج السلسلة الإطار المرجعي الأوروبي في تعليم اللغات الأجنبية القائم على تعليم اللغة عن طريق النصوص والمواقف الحياتية اليومية، وتعتمد الطريقة التواصلية بشكل أساسي. حرص المؤلف على أن يكون الأسلوب يسيراً سهلاً بعيداً عن المصطلحات القديمة، وقريباً من اللهجات المحكية الفصيحة، وأن تكون الموضوعات متنوعة للتواصل مع أهل اللغة بكفاءة، وفهم الثقافة العربية بشكل أمثل.

وفيما يلي تعريف بأهم عناصر السلسلة كما يعرضها القائمون عليها من خلال كتاب الطالب والتدريبات وموقع الياسمين على الشبكة:

- ❖ أول سلسلة من نوعها تطبق معايير الإطار الأوروبي الموحد بشكل كامل.
- ❖ تمت العناية بشكل كبير في التفاصيل الفنية حيث استغرق هذا العمل خمس سنوات من الجهد والتجهيز.
- ❖ تتبع السلسلة نهج الدورات المكثفة، أي أن الصفحة الواحدة من كتاب الياسمين تعادل صفحات عديدة من كتب أخرى.
- ❖ يضم كتابا الياسمين 3 مستويات تعليمية وهذا ما يعادل 3 دورات طويلة أو مكثفة (180-240 ساعة لكل مستوى، وذلك للدورة الواحدة وما يرافقها من نشاطات في أكاديمية الياسمين).
- ❖ تقليل التكلفة على الطالب قدر المستطاع حيث يكفي الكتابان لإيصال الطالب إلى المستوى المتوسط، أي ما يعادل 4 كتب من السلاسل الأخرى.
- ❖ تم ضبط تشكيل جميع إصدارات الياسمين.

- ❖ الخطوط المستخدمة في السلسلة فريدة من نوعها قام بتصميمها الخطاط المتميز سلطان المقرري، وتمتاز بوضوحها وقابليتها لتضبط جميع الحروف بدون تداخل الحروف مع الحركات كما هو مشاهد في السلاسل الأخرى.
- ❖ الاهتمام بمهارة الاستماع، حيث تم تسجيل أغلب نصوص الكتاب.
- ❖ تم تسهيل القواعد النحوية وتقسيمها حسب المواضيع التي تناسبها.
- ❖ الاهتمام بنطق الحروف حيث يوجد في نهاية كل فصل من الفصول الخمس الأولى تدريبات لنطق مجموعة من الحروف.
- ❖ الاهتمام بالتعبير الاصطلاحي حيث يضم الكتاب أهم التعبيرات الاصطلاحية المعاصرة وهي مقسمة على عشرة فصول، وتم تقسيمها بحسب موضوع كل فصل.
- ❖ يوجد فيديو تفاعلي في آخر كل فصل لاختبار فهم الطلاب لحوارات الفصل.
- ❖ تم وضع ملاحظات ثقافية لتساعد الطالب على فهم العادات العربية والإسلامية في البلاد العربية.
- ❖ يوجد في نهاية كل مستوى امتحان طويل لاختبار مهارات القراءة والفهم، ومهارة فهم المسموع، ومهارة الكتابة، ومهارة التكلم حسب معايير الإطار الأوروبي الموحد.
- ❖ تستخدم السلسلة أحدث التقنيات لتسهيل عملية التعلم مثل تقنية الواقع المعزز وتطبيقات الهاتف المحمول.
- ❖ دليل المعلم متاح مجاناً لجميع المعلمين، ويمكن تحميله من أكاديمية الياسمين. يتميز هذا الدليل بتحديثه المستمر، حيث نتلقى اقتراحات المعلمين ونقوم بإضافتها للدليل.

1. كتاب الطالب

- يضم كتاب الطالب ثلاثة مستويات تعليمية حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم اللغات، وهي المستويات: A1, A2, B1.
- يتألف كل مستوى من خمسة فصول دراسية، وفي نهاية كل مستوى امتحان لتقييم الطالب، ولعبة لمراجعة المعلومات الواردة في الفصول.
- يبدأ كل فصل بصفتين فيهما العناصر الأساسية، وتمهيد لمحتوى الفصل.
- تراعي السلسلة تنمية المهارات الأربع (فهم المسموع، القراءة وفهم المكتوب، التعبير الكتابي، الكلام) بشكل متدرج ومتوازن.

تتنوع نشاطات فهم المسموع بين استماع من غير نصوص، واستماع مع وجود النص، واستماع مع تدريبات.

تتنوع مواضيع نصوص القراءة، وقد يسبق النص استماع، أو تكون القراءة مقدمة على الاستماع، أو يكون النص من غير استماع، ويوجد في نهاية النصوص تدريبات لقياس مدى استيعاب الطالب للنص.

تتنوع مواضيع نشاط التعبير الكتابي، وقد تتوفر مساحة للكتابة أو يكتب الطالب التمرين في كراسه.

عند انتهاء كل مستوى يراجع الطلاب ما تعلموه من مواضيع ومعلومات من خلال لعبة جماعية شيقة تجمع بين المتعة والتعلم.

يوجد امتحان في نهاية كل مستوى بحسب معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم اللغات لقياس درجة تحصيل الطلاب.

يضم هذا الكتاب ثلاثة امتحانات لثلاثة مستويات وهي: A1, A2, B1.

يستطيع الطالب الدخول إلى المنصة الإلكترونية لسلسلة الياسمين عن طريق اسم مستخدم خاص به وكلمة سر، يستفيد الطالب من المواد التي تنشرها المنصة، بالإضافة إلى المواد الصوتية والمرئية، ودليل المعلم والعديد من التمارين الإضافية، وللتواصل مع مدرسي سلسلة الياسمين وطلابها.

يستفيد الطالب من تقنية الواقع المعزز، التي تحول الكتاب إلى كتاب تفاعلي، وتُمكن الطالب من الاستماع إلى النصوص ومشاهدة حلول التدريبات، بالإضافة إلى العديد من الأمور التفاعلية المتوفرة في تطبيق الواقع المعزز في الأجهزة الذكية (كنفاني، 2017).

2. كتاب التدريبات

يتألف الكتاب من 15 فصلاً، ويضم تدريبات عديدة لمباحث كتاب الطالب، بالإضافة للتدرب على نطق الحروف، والتعبير الاصطلاحي وتشمل أمثالاً عربية، والقرآن الكريم، كما يوجد امتحان في نهاية كل مستوى للتدرب على الامتحان النهائي في كتاب الطالب.

يبدأ كل فصل بصفحة فيها تدريب للمفردات الأساسية لمحتوى الفصل.

تشجع تدريبات فهم المسموع وتنمية التعبير الكتابي، وتتوفر جميع النصوص الصوتية في حساب الطالب في أكاديمية الياسمين.

بدءًا من الفصل السادس تم وضع أهم التعبيرات الاصطلاحية في اللغة العربية والتي تتعلق بموضوع الفصل لما لها من أهمية في فهم تداولية اللغة، مثل: يد واحدة لا تصفق، لكل مقام مقال، كل إناء بما فيه ينضح.

يوجد في نهاية أول خمسة فصول تدريب على نطق الحروف. تم جمع الحروف بحسب مخارجها، ووضع مفردات هامة تحتوي هذه الحروف. كما يوجد جدول في نهاية كل فصل حتى يقيّم الطالب نفسه ذاتيًا، أو يقوم المعلم بتقييمه.

تَقْيِيمٌ ذَاتِيٌّ				
تَقْيِيمٌ ذَاتِيٌّ	😊	😐	☹️	؟
مُشَارَكِي فِي الصَّفِّ				
النَّشَاطَاتُ الْمَنْزِلِيَّةُ				
مُسْتَوَى التَّقْدِيمِ				
الصُّعُوبَاتُ				

شكل 4 التقييم الذاتي

يوجد في نهاية كل فصل واجب اختياري يعرض آيات من القرآن الكريم، وأنشطة استماع وقراءة وكتابة لها.

يوجد في نهاية كل فصل مقطع فيديو يتعلق بموضوع الفصل. يستطيع الطالب مشاهدة جميع المرئيات عن طريق حسابه بأكاديمية الياسمين.

3. أيقونات السلسلة

تتميز السلسلة باستخدام أيقونات للدلالة على نوعية الأنشطة والمهارات التي تقوم بتناولها، وبذلك يتعرف المتعلم على المهارة التي يقوم بتنميتها، ولهذا الأمر أثر هام على المتعلم.

أَيْقُونَاتُ السَّلْسِلَةِ	
	الْقِرَاءَةُ
	الْكِتَابَةُ
	الِاسْتِمَاعُ
	التَّحَدُّثُ
	الْمُخَاوَرَةُ
	تَمَرِينٌ
	لَعِبَةٌ تَعْلِيمِيَّةٌ
	مِثَالٌ

شكل 5 أيقونات السلسلة

4. أهداف سلسلة الياسمين

تهدف السلسلة إلى الوصول إلى الكفاءة اللغوية للسوية B1، وللوصول إلى هذه الكفاءة اهتمت السلسلة بتزويد متعلم اللغة العربية بثلاثة كفايات (استُخلِصت بعد دراسة السلسلة) وهي:

• الكفاية اللغوية

وتتضمن أن يصل المتعلم إلى درجة كافية من المعرفة بالقواعد التي تحكم النظام اللغوي للغة العربية، إضافة إلى تطوير المهارات اللغوية الأربع الاستماع (فهم المسموع)، الكلام (الحديث)، القراءة (فهم المقروء)، الكتابة.

• الكفاية الاتصالية

تهدف إلى تزويد المتعلم بالقدرات التي تمكنه من الاتصال بأهل اللغة والتحدث بها من خلال السياق الاجتماعي المقبول، بحيث يتمكن الدارس من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهةً وكتابةً، ومن التعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية بالسوية اللغوية B1.

• الكفاية الثقافية

يتم تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة العربية الإسلامية، كالطعام واللباس والعادات وطريقة البناء، يضاف إلى ذلك أنماط من الثقافة العالمية العامة التي لا تخالف أصول الإسلام³.

ب. تحليل كتاب الطالب من حيث الشكل والإخراج

1. حجم الكتاب وعدد الصفحات: كتاب الطالب من الحجم الكبير (28*21سم)، وعدد صفحات الكتاب 240 صفحة، المستوى (A1) 71 صفحة، المستوى (A2) 76 صفحة، المستوى (B1) 76 صفحة.

وهذا العدد من الصفحات قريب من أعداد صفحات بعض الكتب الأجنبية المؤلفة وفقاً لـ (CEFR) كالمستويات (A1,A2,B1) من كتب جامعة إسطنبول لتعليم اللغة التركية.

³ يوجد تشابه بين أهداف سلسلة الياسمين وأهداف بعض السلاسل العربية. يُنظر: محمد، عوض أحمد، تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية، مجلة تعليم العربية لغة ثانية، العدد الثاني، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2019م. محمد، سميرة زمرأوي، تحليل وتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة ماجستير، 2017م.

المعلومات كثيفة ومضغوطة في كثير من صفحات السلسلة، كما أن السويات الثلاث موجودة في كتاب واحد، وقد علل المؤلف ذلك بأن يكون سعر الكتاب مناسباً للطلاب.

2. التجليد ومظهر الغلاف ونوع الورق: غلاف الكتاب مصنوع من الورق المقوى المُسلَقن الجيد، مما يساعد على بقاء الكتاب فترة طويلة، وأوراق الكتاب من نوعية الورق الفاخر المصقول. تم استخدام الطرق الحديثة في الطباعة، كلمات غلاف الكتاب بعضها نافر وبعضها لَمَّاع، والغلاف جميل وجذاب ومصور بصورة جميلة موجودة ضمن شكل زهرة الياسمين المشهورة في مدينة دمشق والتي سُمِّي الكتاب باسمها.

الورق المستخدم في الطباعة قليل اللمعان مما يقلل إعاقة القراءة انعكاس الضوء على الورقة.

3. الحروف والتشكيل: حروف الكلمات مُشكَّلة في السويات الثلاث، وهذا مهم جداً لمتعلم اللغة العربية في السويات الأولى، واستخدمت حروف الطباعة في الغالب، إلا في بعض الأحيان ولأغراض خاصة استخدم خط يد مُحسَّن وجميل.

حجم الخط ونوعه مناسب وجميل، والمسافات بين الأسطر واسعة ومريحة.

4. مقدمة الكتاب: لم يُذكر في بداية الكتاب لفظ (مقدمة الكتاب) ولكن يوجد في بداية الكتاب عنوان (تعريف بكتاب الطالب) يندرج تحته معلومات حول طريقة استخدام الكتاب، وخصائص البرنامج الذي أُعدَّ له الكتاب، والمهارات اللغوية التي يتم التركيز عليها، ومعاني رموز الأيقونات ودلالاتها، وبذلك يكون التعريف بالكتاب قد ساعد إلى حد كبير في فهم منهج المؤلف، وأعطى وصفاً موضوعياً وأميناً لما يشتمل عليه الكتاب.

5. فهرس الكتاب: الفهرسة موجودة في أول الكتاب (من دون ذكر كلمة فهرس) للمستويات الثلاثة، يتم من خلالها بيان رقم الفصل وعنوانه والموضوعات التي يعالجها الفصل.

كما يوجد قبل كل مستوى صفحة لبيان تسلسل الفصول، وأرقام صفحاتها، وعناوينها، والموضوعات التي يعالجها الفصل، والمهارات اللغوية التي يدور حولها، والقواعد النحوية التي سيتم تداولها والتدريب عليها.

6. التصميم الداخلي للكتاب

يمتاز منهج الياسمين بتصميم جميل وأنيق وعصري مصبوغ بصبغة ثقافية عربية إسلامية واضحة في أغلب مكونات السلسلة، ويمكن إظهار ذلك من خلال بعض العناصر التالية:

- ❖ الاعتناء بفنون الخط العربي وجماليته في كتابي الطالب والتدريبات، ويظهر ذلك من أول صفحات الكتاب حيث يبدأ الفصل الأول من كل من كتابي الطالب والتدريبات بالبسملة بنوعين مختلفين من أنواع الخط العربي، الرقعة في كتاب الطالب، والثُلث في كتاب التدريبات، وهذا من العناصر الجمالية الهامة في اللغة العربية التي أحسن المؤلف إظهارها بمظهر جميل وجذاب.
- ❖ تم اختيار معظم الصور في الكتاب بعناية، حيث إن أغلب الصور تتناسب مع الواقع ومع الموضوعات، إلا في أماكن قليلة مثل الحكواتي الصفحة 59 في كتاب الطالب، ذكريات الطفولة الصفحة 139 في كتاب الطالب أيضاً.
- ❖ ألوان الصور جميلة وجذابة وطباعتها ممتازة ومُعَدَّة بطريقة فنيّة تزيد في جمالية الكتاب، كما تتنوع الصور بين الرموز والمخططات والشخصيات الحقيقية والشخصيات المصورة وأشكال الأشياء والأماكن وصور المدن والطبيعة وغيرها الكثير من النماذج المتنوعة.
- ❖ المظهر الإسلامي للشخصيات واضح في الصور الحقيقية او المصورة حيث نجد جميع صور النساء بالحجاب، وكذلك تكثر صور الأزياء الأصلية لكثير من سكان الوطن العربي، وهذا يعطي تصور واضح عن الثقافة.
- ❖ نوع الخط وحجمه جميل ومناسب في أغلب صفحات السلسلة، وتستخدم السلسلة الألوان في تلوين الحروف والكلمات للدلالة مكان الشواهد في التدريبات النحوية.
- ❖ قد يُؤخذ على السلسلة كثافة المعلومات في بعض صفحاتها، لكن المؤلف علل ذلك في البداية حتى يُخرج السلسلة في كتاب واحد للطالب وكتاب واحد للتدريبات لثلاثة مستويات وبالتالي يكون السعر مناسباً للطالب.

ت. تحليل وتقويم سلسلة الياسمين بحسب المواقف وموضوعات التواصل

1. بحسب مواقف وسياق استخدام اللغة

يتناول الفصل الرابع من (CEFR) توصيات حول ما يجب أن يمتلكه متعلمو اللغة لاستخدام اللغة في سياقات متعددة، حيث يختلف استخدام اللغة اختلافاً كبيراً وفقاً للسياق الذي تُستخدم فيه. لذلك يُعدُّ نجاح الكتاب الدراسي باهتمامه على المواقف التي يحتاج إليها المتعلم. عالجت سلسلة الياسمين أهم المواقف التي يُتَوَقَّع لمتعلم اللغة أن يتعامل معها، حيث عالجت المواقف المتعلقة بالتعارف والتعريف عن النفس والأسرة والمحيط، والمواقف المتعلقة بالمهن والعمل، والمواقف المتعلقة بالدراسة، والمواقف المتعلقة بحاجات المنزل، والمواقف المتعلقة

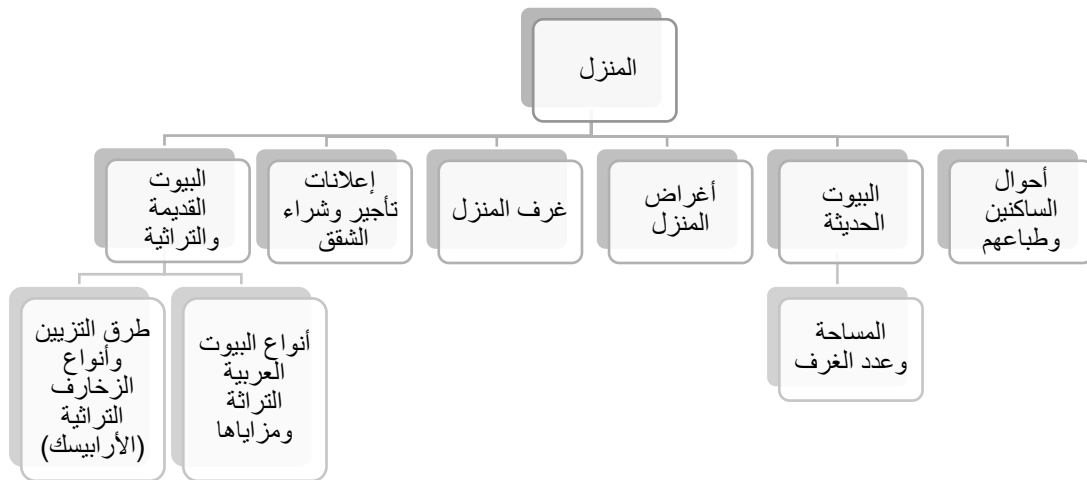
وعرضنا في الفصل السابق موضوعات رئيسية اقترحها (CEFR) في الفصل الرابع، وهي الهوية الشخصية، والبيت والمسكن والبيئة، الحياة اليومية، أوقات الفراغ، السفر، العلاقات مع الآخرين، الصحة والاعتناء بالجسم، التربية والتعليم، التسوق، المأكولات والمشروبات، الخدمات والأماكن، اللغة، الطقس.

ولا يمكن حصر الموضوعات التي يمكن تناولها في كتب تعليم اللغة العربية إلا أننا نستطيع تقييم طريقة تناول المواضيع، وسندرس نموذجًا من هذه المواضيع وكيف تناولته سلسلة الياسمين وهو موضوع البيت والمسكن والبيئة.

تناولت سلسلة الياسمين موضوع البيت والمسكن والبيئة المحيطة في الفصل الثامن الذي هو بعنوان منزلي، ومن خلال تحليل الموضوع إلى عناصره الفرعية نستطيع بناء تصور عن طريقة معالجة سلسلة الياسمين لموضوع البيت والمسكن وأخذ تصور عن معالجة باقي الموضوعات المهمة.

نلاحظ من المخطط التالي ومن تحليل موضوع البيت والمسكن جودة عرض موضوع البيت والسكن ضمن سلسلة الياسمين حيث تناولت السلسلة البيوت القديمة والحديثة والتراثية، كما تناولت السلسلة أنواع وأنماط البيوت العربية بحسب المدن العربية المختلفة، والذوق العربي في بناء وتشيد البيوت وتجميلها.

كما نلاحظ أن السلسلة عرضت غرف المنزل وأغراضه بأسلوب جميل وعملي، حيث زوّدت الكتاب بصور متنوعة ترافقت مع الأسماء، وعززت ذلك بتدريبات مناسبة.



نموذج لمخطط الموضوعات الرئيسية والفرعية في سلسلة الياسمين (المنزل والسكن)

إضافة إلى ذلك فقد تناولت السلسلة موضوع بيع وشراء وآجار واستئجار البيوت بأسلوب يزود متعلم اللغة العربية بحصيلة لغوية تساعده في النجاح في هذا الموضوع، فمعلوم أن موضوع استئجار البيت أو الغرفة هو من أهم المواضيع لمتعلم اللغة في بلد اللغة الأصلي.

لم تتعرض النصوص والتدريبات التي تناولت البيع والإيجار لموضوع النقاش حول الأسعار، كما أنها بحاجة إلى تعزيز في بعض النقاط مثلاً قرب البيت وبعده عن وسائل المواصلات.

كما يُفضّل عند الحديث عن السكن والمنزل في البيئة العربية تسليط الضوء على العادات والتقاليد العربية التي تظهر عمق العلاقات الاجتماعية في المجتمعات العربية القديمة، وعلاقة الجوار وأهميتها ضمن المجتمعات، وثقافة التعامل بين الجيران، وهذا ما لم تتناوله السلسلة.

عرضت السلسلة صوراً متنوعة تُظهر العمارة العربية الإسلامية وجمالها وفلسفتها في البناء.

الأرابيسك





تَمَيَّزَ الْمُسْلِمُونَ بِقَنِّ الزُّخْرَفَةِ «الأرابيسك»، وَهُوَ قَنٌّ يَخْتَمِدُ أَشْكَالًا هَنْدَسِيَّةً مُعَقَّدَةً مُتَدَاخِلَةً، أَوْ أَشْكَالَ الزُّهُورِ، وَأَوْرَاقِ الْأَشْجَارِ، وَالْقَمَارِ، وَيُزَيَّنُ بِهِ كُلُّ شَيْءٍ بَدْءًا مِنَ الْخَاتَمِ وَانْتِهَاءً بِالْبِنَاءِ الصَّخْمِ. اِنْتَشَرَ هَذَا الْقَنُّ فِي أُرُوبَا، وَلَاقَى رَوَاجًا فِي الْقُرُونِ الْخَامِسِ عَشَرَ وَالسَّادِسِ عَشَرَ. وَقَدْ طَوَّرَهُ الْأَنْدَلُسِيُّونَ بِشَكْلٍ كَبِيرٍ. وَهَنَّاكَ نَوْعَانِ مِنَ الزُّخْرَفَةِ:

١. الزُّخْرَفَةُ النَّبَاتِيَّةُ: تَعْتَمِدُ عَلَى زَخَارِفِ مُشْكَلَةٍ مِنْ أَوْرَاقِ النَّبَاتِ الْمُخْتَلِفَةِ وَالزُّهُورِ الْمُتَوَعِّجَةِ، وَتَكُونُ مُتَدَاخِلَةً، وَتَتَكَرَّرُ بِصُورَةٍ مُنْتَظِمَةٍ.

٢. الزُّخْرَفَةُ الْهَنْدَسِيَّةُ: تَعْتَمِدُ عَلَى اسْتِغْمَالِ الْخُطُوطِ الْهَنْدَسِيَّةِ، وَصِمَاغَتِهَا فِي أَشْكَالٍ فَنِيَّةٍ زَائِعَةٍ. وَقَدْ زَيَّنَتْ هَذِهِ الزُّخْرَفَةُ الْمَبَانِي، وَالتَّحَفَ الْحَسَنِيَّةَ وَالنَّحَاسِيَّةَ، وَدَخَلَتْ فِي صِنَاعَةِ الْأَبْوَابِ وَزُخْرَفَةِ السُّقُوفِ.

١٩ اِسْتَمِعْ إِلَى النَّصِّ ثُمَّ اقْرَأْهُ، وَصُغْ ✓ لِلْجُمْلَةِ

٨٦ الصَّحِيحَةَ وَ ✗ لِلْجُمْلَةِ الْخَاطِئَةِ.

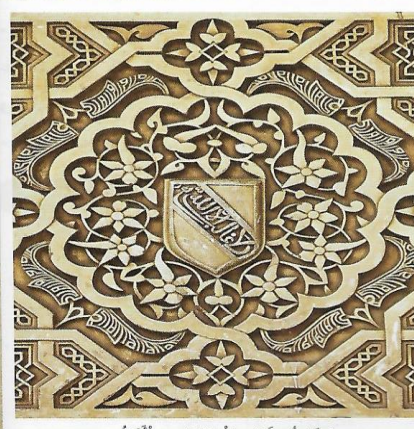
١. الزُّخْرَفَةُ قَنٌّ غَرْبِيٌّ. ☐ ☐

٢. بَرَعَ الْأَنْدَلُسِيُّونَ بِقَنِّ الزُّخْرَفَةِ. ☐ ☐

٣. لِلزُّخْرَفَةِ أَرْبَعَةُ أَنْوَاعٍ. ☐ ☐

٤. تُعْرَفُ الزُّخْرَفَةُ بِاسْمِ أَرَابِسْكَ. ☐ ☐

٥. لَمْ تُعَدِ الزُّخْرَفَةُ مُسْتَحْدَمَةً الْيَوْمَ. ☐ ☐

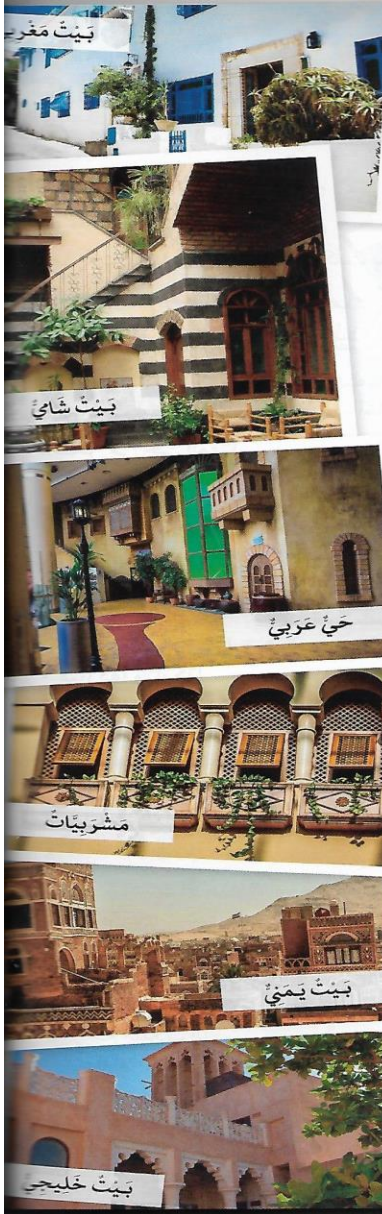


زُخْرَفَةُ مَغْرِبِيَّةٌ

زَخَارِفُ قَصْرِ الْحَفَرَاءِ - الْأَنْدَلُسِ

شكل 7 نماذج فنون الزخرفة والتزيين العربية والإسلامية

56



الْبَيْتُ الْعَرَبِيُّ

الْبُيُوتُ الْعَرَبِيَّةُ التَّقْلِيدِيَّةُ هِيَ الْبُيُوتُ الْقَدِيمَةُ الَّتِي سَكَنَهَا الْعَرَبُ حَتَّى بِدَايَةِ الْقَرْنِ الْعِشْرِينَ، وَتَطَوَّرَتْ تَصَاوِيمُ هَذِهِ الْبُيُوتِ عَبْرَ الزَّمَنِ.

يَكُونُ لِلْبَيْتِ صَخْنٌ، وَهُوَ قَلْبُ الْبَيْتِ، تُطْلُ عَلَيْهِ الْفَتَحَاتُ، وَالشُّبَابِيكُ، وَمُعْظَمُ الْأَبْوَابِ، وَتَقَامُ مُعْظَمُ نَشَاطَاتِ أَهْلِ الْبَيْتِ فِيهِ، وَيَتَوَسَّطُ الصَّخْنُ نَافُورَةً مَاءً.

تَكُونُ الْبُيُوتُ مُلْتَصِقَةً بِنَعْصِهَا، بِحَيْثُ يَكُونُ لِلْبَيْتِ وَاجِهَةٌ وَاحِدَةٌ فَقَطْ غَيْرُ مُلْتَصِقَةٍ بِبَيْتِ الْجِيرَانِ.

يَكُونُ لِلْبَيْتِ غَالِيًا مَجْلِسٌ وَغُرْفٌ مَعِيشَةٌ لِلأُسْرَةِ. غُرْفُ النَّوْمِ لَيْسَتْ كَثِيرَةً، فَمِنْ الْمُعْتَادِ أَنْ يَنَامَ أَكْثَرُ مِنْ شَخْصٍ فِي مَكَانٍ وَاحِدٍ. فِي الْبَيْتِ مِرْحَاضٌ، وَيُوجَدُ فِي بُيُوتِ الْعَائِلَاتِ الْقَرِيبَةِ أَكْثَرُ مِنْ حَمَامٍ. يَخْتَلِفُ اسْتِخْدَامُ الْغُرَفِ حَسَبَ الْمَوْسِمِ. وَالْغَالِبُ هُوَ الْاسْتِخْدَامُ الْآتِي:

فِي الصَّيْفِ: يَكُونُ السَّطْحُ لِلنَّوْمِ لَيْلًا، وَالْغُرْفُ فِي الطَّابِقِ الْأَرْضِيِّ لِلْقَبُولَةِ، وَالنَّشَاطَاتِ النَّهَارِيَّةِ. وَيَكُونُ الصَّخْنُ لِلْجُلُوسِ مَسَاءً، وَالْغُرْفُ فِي الطَّابِقِ الْخُلُويِّ لِلتَّخْزِينِ.

فِي الشِّتَاءِ: تَكُونُ الْغُرْفُ فِي الطَّابِقِ الْخُلُويِّ لِلنَّوْمِ لَيْلًا وَلِلْقَبُولَةِ، وَالْغُرْفُ فِي الطَّابِقِ السُّفْلِيِّ لِلْمَعِيشَةِ، وَالْجُلُوسِ لَيْلًا أَوْ نَهَارًا، وَيَكُونُ السَّرْدَابُ لِلتَّخْزِينِ، وَالصَّخْنُ لِلنَّشَاطَاتِ النَّهَارِيَّةِ.

يُحَافِظُ تَصْمِيمُ الْبُيُوتِ الْعَرَبِيَّةِ عَلَى الْخُصُوصِيَّةِ، فَلَا يُطْلُ الْبَيْتُ عَلَى الْجِيرَانِ، وَلَا يُطْلُ بَيْتُ الْجِيرَانِ عَلَيْهِ.

يَكُونُ صَخْنُ الْبَيْتِ كَحَدِيقَةٍ خَاصَّةٍ صَغِيرَةٍ بَعِيدَةٍ عَنْ أَغْنِي الْجِيرَانِ، حَيْثُ يَسْتَطِيعُ أَهْلُ الْبَيْتِ التَّحَرُّكُ بِحُرِّيَّةٍ بَيْنَ الدَّخْلِ وَالْخَارِجِ مَعَ الْإِحْتِفَاطِ بِالْخُصُوصِيَّةِ التَّامَّةِ.

العِشْرُونَ بَعْدَ الْمِئَةِ

120

شكل 8 البيوت العربية التراثية

ونكتفي بإيراد تقويم المستوى (A1) تجنباً للإطالة حسب المواضيع وفقاً لـ (CEFR).

عالج المستوى A1 في سلسلة الياسمين الموضوعات التالية:

حروف اللغة العربية، نُطق الحروف، كتابة الحروف، وصل الحروف، تعابير أساسية، كيفية السؤال البسيط، الاستقبال والوداع، التعريف بالنفس، أسماء الدول والجنسيات، أسلوب الاحترام، الألوان، الكلمات المتشابهة، السيرة الذاتية، المهن وأماكن العمل، وصف العمل، محادثات عن العمل، تعابير عن العمل، مهن قديمة، العائلة العربية، أفراد العائلة، البيانات الشخصية، الرد على الهاتف، أيام الأسبوع، الأعداد من 0 إلى 100.

جدول 6 تقويم توافر معايير (CEFR) للموضوعات في المستوى A1

م	البند	درجات التقويم
		6 5 4 3 2 1
1	يستطيع فهم التعبيرات المألوفة يوميًا.	+
2	يستطيع استخدام التعبيرات المألوفة يوميًا.	+
3	يستطيع استخدام العبارات الأساسية الهادفة إلى تلبية الاحتياجات الملموسة.	+
4	يستطيع أن يُعرّف عن نفسه.	+
5	يستطيع أن يُعرّف عن الآخرين.	+
6	يستطيع أن يسأل ويجيب عن الأحوال الشخصية.	+
7	يستطيع أن يسأل عن أماكن السكن، ويجيب عن مكان السكن.	+
8	يستطيع أن يسأل عن الأشياء التي يمتلكها الآخرون، ويستطيع أن يجيب عن الأشياء التي يمتلكها.	+
9	يتفاعل مع الآخرين ببسر إذا تعاملوا معه ببطء ووضوح.	+
10	يتفاعل مع الآخرين ببسر إذا كانوا على استعداد للمساعدة.	+
نتيجة تقويم المستوى العام A1		100

نلاحظ من الجدول السابق توافر المواضيع التي تشرحها واصفات الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR) في المستوى A1 لكتاب الياسمين، وبالتالي فإن الأسس التي قام الكاتب من خلالها باختيار نصوص السلسلة تتسجم مع توصيات (CEFR).

ث. بحسب كفاءات اللغة التواصلية

يُقدّم الفصل الخامس من (CEFR) تفصيلًا للكفاءات التي يُطلب اكتسابها من قبل متعلم اللغة حتى يتعامل مع المواقف التواصلية بشكل ناجح، وذكرنا أن (CEFR) يُقسّم الكفاءات إلى كفاءات عامة وكفاءات لغوية تواصلية، وسنقوم بتحليل وتقويم أهم عنصرين، الكفاءة المعجمية والكفاءة النحوية.

1. الكفاءة المعجمية

تمثل الكفاءة المعجمية المعرفة باستخدام مفردات وتراكيب اللغة، والقدرة على استخدام المفردات بمعناها المناسب ضمن السياق والتعبيرات الثابتة كاستخدام الأمثال الشعبية بالسياق الصحيح.

يوفر (CEFR) مقاييساً توضيحية في مجال المعرفة بالمفردات واستخدامها (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، الصفحات 166-168)، يُمكننا من خلال إسقاط هذه المقاييس على منهج الياسمين التعرف على مدى توافر شروط (CEFR) في معالجة موضوع المفردات:

جدول 7 مقياس توافر معايير (CEFR) في تناول المفردات (النطاق)

نطاق المفردات	هل يُغطي منهج الياسمين نطاق المفردات لسويات (CEFR)
B1 له حصيلة مفردات كافية ليعبر عن نفسه في معظم الموضوعات المتعلقة بحياته اليومية، مثل الأسرة، والهوايات والرغبات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية، ولكن بشيء من الالتفاف حول المعنى.	يُغطي منهج الياسمين أغلب متطلبات نطاق المفردات
A2 لديه حصيلة كافية من المفردات للقيام بالأعمال الراتبة، والمعاملات اليومية التي تتضمن المواقف والموضوعات المألوفة.	يُغطي منهج الياسمين أغلب متطلبات نطاق المفردات
لديه مفردات كافية للتعبير عن الاحتياجات التواصلية الأساسية. ولديه مفردات كافية كذلك للتعامل مع احتياجات الحياة اليومية.	
A1 له ذخيرة مفردات أساسية من الكلمات المنعزلة، والعبارات المرتبطة بمواقف محسوسة محددة.	يُغطي منهج الياسمين أغلب متطلبات نطاق المفردات

جدول 8 مقياس توافر معايير (CEFR) في تناول المفردات (الاستخدام والتحكم)

استخدام المفردات والتحكم بها	هل يُغطي منهج الياسمين مجالات استخدام المفردات والتحكم بها ضمن سويات (CEFR)
B1 يُظهر المتعلم تحكماً جيداً في المفردات الأولية، مع حدوث أخطاء رئيسية عند التعبير عن أفكار معقدة، أو التعامل مع موضوعات، ومواقف غير مألوفة.	يُغطي منهج الياسمين مجالات استخدام المفردات والتحكم بها
A2 يستطيع التحكم في ذخيرة محدودة يتعامل بها مع حاجات الحياة اليومية المحسوسة.	يُغطي منهج الياسمين مجالات استخدام المفردات والتحكم بها

يوضح المثال التالي أحد طرق معالجة منهج الياسمين لموضوع المفردات، حيث يُدَرِّبُ الطالب على معرفة معاني المفردات من المعجم ومن تعاونه مع زملائه وأستاذه في قاعة الدرس.

9. اِبْحَثْ فِي الْمُعْجَمِ عَنْ سِتٍّ مِنَ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ.

شَبَاك	سَحَّان	أَرِيكَة	خَزَانَة	مِرْوَحَة	سِتَارَة	مَقْبَس	بَرَاد
يَسَاط	يُرُومِل	مِرْوَحَة	رَف	مِصْبَاح	مِذْيَاع	مِنْضَبَة	وَعَاء
حَنْفِيَّة	غَسَّالَة	دَرَج	سَظَل	دِثَار	سَجَّادَة	مِكْنَسَة	مُحْسَخَة

10. اِسْأَلْ زُمَلَاءَكَ عَنْ مَعَانِي بَاقِي الْكَلِمَاتِ.

• ما الِيسَاط؟
• لا أَذْري، لِنَسْأَلِ الْمُعَلِّمَ.

• ما مَعْنَى كَلِمَةِ شَبَاك؟
• نَافِذَة.

11. هَذَا مَنْزِلُ سَعْدٍ وَسَعِيدٍ. اَكْتُبْ رَقَمَ الشَّيْءِ بِجَانِبِ اسْمِهِ، وَاَكْتُبْ أَسْمَاءَ الْأَشْيَاءِ غَيْرِ الْمَكْتُوبَةِ.



- 1 فُزْن ☐
- ميكرويف ☐
- خَائِط ☐
- تَلْفَاز ☐
- بَلَاط ☐
- مَغْسَلَة ☐
- كَنْبَة ☐
- سَلَة الْمُهْمَلَات ☐
- مِرَاة ☐
- غَسَّالَة ☐
- خَزَانَة ☐
- مِصْبَاح ☐
- مَكْتَب ☐

شكل 9 نموذج تمارين بناء المفردات

نلاحظ أن أكثر المفردات التي استخدمها المؤلف هي من المفردات الشائعة في اللغة العربية اليومية، وهو الطابع العام الذي اعتمده في المستويات الثلاثة، إلا أن بعض النصوص تحتوي على كلمات قليلة الاستخدام أو قد لا تناسب المستوى، وقد لا تناسب الصورة المرافقة الموضوع الذي تُعالِجُه المُفْرَدَات.

ففي الصفحة 59 يَورَدُ المؤلف نَصًّا عن المِهْنِ القديمة، حيث يتكلم عن مهنة الحكواتي التي كانت منتشرة في بلاد الشام. نلاحظ أن بعض الكلمات لا تُناسب المستوى A1 ومنها: كلمات (تَنَسِّم)، (يُزَسِّخ)، (يُحَلِّي). كما أن الصورة لا تُعَبِّرُ عن مفردات وموضوع النص فليس فيها ما يشير إلى موضوع المهن أو موضوع مهنة الحكواتي.

من سلبيات تناول المفردات في منهج الياسمين أنه لا يوجد قوائم للمفردات في نهاية الفصل أو نهاية الكتاب، كما أن المؤلف لم يتطرق إلى قوائم المفردات الشائعة التي استفاد منها.

أما بالنسبة للتراكيب والتعابير فيغلب عليها صفة الشيوخ وكثرة الاستخدام في اللغة العربية الفصيحة، إلا أنه يوجد بعض التراكيب صعبة وبعضها الآخر يقتصر على بعض الدول العربية وقد لا تكون مفهومة عند أغلب متحدثي اللغة العربية، وبالتالي فهي غير متناسبة مع السوية A1. مثل التعابير التالية في الصفحة 69 من كتاب الطالب: ابن سوق، ابن حرام، ابن حلال.

نلاحظ استخدام السلسلة لبعض المفردات ذات الأصل الأجنبي مثل (مول، سوبر ماركت) ويُفضل لو استخدمت السلسلة عبارات مثل (مركز تسوق، مُجمّع تجاري...).

ورغم النقاط السلبية المذكورة إلا أن الغالب في السلسلة حُسن استخدام المفردات والتراكيب.



شكل 10 نموذج عدم توافق الصورة المدرجة مع الموضوعات والمفردات الجديدة

2. الكفاءة النحوية

يُعرّف (CEFR) الكفاءة النحوية بأنها المعرفة بالمصادر النحوية للغة، والقدرة على استخدامها. ويتمثل الاستخدام الصحيح للكفاءة النحوية بالقدرة على الفهم، والتعبير عن المعنى بإنتاج العبارات جيدة الصياغة، وإنتاج الجمل، وإدراكهما، وذلك وفقاً للمبادئ (خلاقاً لحفظها، وإعادة إنتاجها بوصفها صيغ جامدة).

كما يصف (CEFR) نحو أي لغة بأنه معقد لدرجة كبيرة، ولذا يستعصي على المعالجة المحددة، أو الشاملة.

ويعتبر (CEFR) أن هناك عدد من النظريات والنماذج المتنافسة لترتيب الكلمات في الجمل، ولكن ليست وظيفة الإطار المرجعي أن يحكم بين هذه النظريات، أو أن يؤيد استخدام أي منها. وبدلاً من ذلك يحث (CEFR) مستخدمي الإطار على توضيح النظرية التي اختاروها، وما نتائج اختيارهم في الممارسة العملية.

وبدراسة منهج الياسمين نجد أن السلسلة تنتهج مبدأ توظيف المفاهيم النحوية في سياقات حية وطبيعية، بحيث يتعرض المتعلم للمفاهيم النحوية غالباً من خلال السياق، ويتوافق هذا العرض بتقديم قاعدة مُبسّطة للمفهوم النحوي، وسنقوم بعرض طريقة تناول السلسلة للمفاهيم النحوية.

a. طريقة تناول المفاهيم النحوية

يشجع تقديم المفاهيم النحوية في السلسلة على شكل محاكاة نمط، وهو الأغلب في السوية A1، ولا تخلو السوية A1 من وجود قواعد مُبسّطة في مساحات صغيرة، تكون مظلة بلون خاص، ويُشار إليها برمز خاص للدلالة على أنها قاعدة نحوية.

ثم يتدرج طرح المفاهيم النحوية في السلسلة، حيث تأخذ المفاهيم النحوية مساحات أكبر مع تقدم سوية الطالب في فهم اللغة، ولكن يبقى طرح المفاهيم النحوية بحسب الحاجة لفهم اللغة تواصلياً وليس هدفاً بحد ذاته.

يتم تعزيز فهم القواعد النحوية من خلال النصوص التي تُراعي القواعد المطروحة، وتراعي كذلك الموضوعات والمواقف وسياق استخدام اللغة.

وكثيراً ما يتبع طرح المفاهيم النحوية ألعاب لغوية جماعية بأسلوب مشوق يعزز تحصيل هذه المفاهيم عند متعلم اللغة مناسبة، ويخفف من صعوبة موضوع القواعد النحوية عليه.

وسنرى من خلال الأمثلة الآتية، ومن خلال خريطة المفاهيم النحوية التي تتناولها السلسلة أن منهج الياسمين قدّم نطاقاً واسعاً ومناسباً من المفاهيم النحوية، وأتبعها بأمثلة وتطبيقات لمواقف وموضوعات واقعية تُعزز كفاءة المتعلم التواصلية.

وسنُدرِك أنه بالرغم من عدم انتهاج سلسلة الياسمين طريقة النحو والترجمة، وانتهاجها الطريقة التواصلية؛ فإنَّ السلسلة نجحت في تقديم ما يلزم من مفاهيم لغوية بطريقة وظيفية تُعين على صحة الكلام والكتابة.

ونلاحظ أن السلسلة استخدمت الألوان في التوضيح والإشارة إلى مواضع الشواهد النحوية، ضمن القاعدة أو ضمن التدريبات المرافقة للقاعدة، لتساعد بذلك المتعلم على الربط بين المفهوم النحوي وبين تطبيقه، وبالتالي تعزيز إدراك المفاهيم النحوية واستخداماتها.

ج استناد الفعل المضارع إلى ضمائر الجمع والغائب

الفعل المضارع

فعل	أنتم	هو	هي	هم
	تفعلون	يفعل	تفعل	يفعلون

1. أكْتُبْ جُمْلَةً قَصِيرَةً تَصِفُ كُلَّ صُورَةٍ كَمَا فِي الْمِثَالِ.

تَأْخُذُ نَيَّابَ
الْكِتَابِ

الفاعل

الفاعل: الاسم الذي يأتي بعد الفعل ويدل على من قام بالفعل، وهو مرفوع (بالضمة ').
يَذُوسُ الطَّالِبُ (الفاعل اسم ظاهر) الطَّالِبُ يَذُوسُ (الفاعل مُسْتَتِرٌ تَقْدِيرُهُ هُوَ) الطَّالِبُ يَذُوسُونَ (الفاعل الواو).

2. حَدِّدْ فَاعِلَ الْأَفْعَالِ السَّابِقَةِ، وَبَيِّنْ تَوَعُّه.

شكل 11 نموذج تناول القواعد ضمن السوية A1

6. اِقْرَأِ الْبِطَاقَةَ التَّعْرِيفِيَّةَ لـ «سَعْدٌ»، ثُمَّ اكْتُبْ فِي دَفْتَرِكَ كُلَّ فِعْلٍ وَفَاعِلٍ.

يَعْمَلُ سَعْدٌ مُحَامِيًا. يَذْهَبُ إِلَى الْعَمَلِ بَاكِرًا. سَعْدٌ وَزُمَلَاؤُهُ
فِي الْعَمَلِ يَتَعَدُّونَ مَعًا فِي مَطْعَمٍ قَرِيبٍ مِنَ الْمَحْكَمَةِ،
وَأَحْيَانًا يَأْتِي صَدِيقُهُ عَلِيٌّ لِلْغَدَاءِ مَعَهُ. يَعُودُ سَعْدٌ بَعْدَ الْإِنْتِهَاءِ
مِنَ الْعَمَلِ إِلَى مَنْزِلِهِ، وَتَزُورُهُ أُخْتُهُ يَوْمِيًّا لِتُسَاعِدَهُ فِي أَعْمَالِ الْمَنْزِلِ.
يَدْرُسُ سَعْدٌ اللُّغَةَ الْإِنْكِلِيزِيَّةَ، وَيُمَارِسُ الرِّيَاضَةَ فِي الْمَسَاءِ.



7. اِرْمِ الزَّهْرَ، وَحَرِّكِ الْبَيْدَقَ بِحَسَبِ الرَّقْمِ، وَأَسْنِدِ الْفِعْلَ الْمُضَارِعَ إِلَى الضَّمِيرِ، ثُمَّ يَقُولُ لَكَ الْمَعْلَمُ جُمْلَةً فِيهَا هَذَا الْفِعْلُ فَتُخْبِرُهُ مِنَ الْفَاعِلِ. إِذَا كَانَتْ إِجَابَتُكَ صَحِيحَةً تَقِفُ عَلَى الْخَاتَةِ.

الْبِدَايَةُ	1 يَأْخُذُ (نَحْنُ)	2 يَأْكُلُ (أَنْتِ)	3 يَبْحَثُ (هُمْ)	4 يَتَعَبُ (هُوَ)	5 يَجْلِسُ (هِيَ)
يَحْدُثُ (أَنْتِ)	10 يَحْصُلُ (أَنْتِ)	9 يَحْفَظُ (هُمْ)	8 يُحِبُّ (أَنْتُمْ)	7 يَحْضُرُ (أَنَا)	6 يُخْبِرُ (نَحْنُ)
يَدْخُلُ (هِيَ)	13 يَدْرُسُ (هُوَ)	14 يَذْهَبُ (أَنَا)	15 يَرْجِعُ (نَحْنُ)	16 يُرْسِلُ (أَنْتِ)	17 يَرْفَعُ (أَنْتُمْ)
يَسْأَلُ (أَنْتِ)	22 يَسْمَعُ (أَنْتُمْ)	21 يَسْكُتُ (أَنْتِ)	20 يُشَبِّهُ (هِيَ)	19 يَشْرَبُ (أَنَا)	18 يَصْعَدُ (هُمْ)
يَصْحَكُ (أَنْتُمْ)	25 يَطْلُبُ (أَنْتِ)	26 يَعْلَمُ (هِيَ)	27 يَفْتَحُ (أَنَا)	28 يَفْهَمُ (نَحْنُ)	الْأَنْهَاءُ

شكل 12 نموذج استثمار نصوص وموضوعات التواصل والألعاب التعليمية في تعزيز القواعد اللغوية للسوية A1

نلاحظ من الأمثلة المطروحة التي تتناول الموضوعات النحوية أنها تحمل في طياتها أحد الجوانب الثقافية الذي تسعى السلسلة لإبرازه، وهو اللباس وثقافته العربية والإسلامية.

الْمَفْعُولُ بِهِ



يُوكَبُ الرَّجُلُ الدَّرَاجَةَ

الْفَاعِلُ الْمَفْعُولُ بِهِ الْفِعْلُ

المفعول به: اِسْمٌ يَدُلُّ عَلَى مَنْ وَقَعَ

عَلَيْهِ فِعْلُ الْفَاعِلِ، وَهُوَ مَنْصُوبٌ

(حَرَكَتُهُ الْفَتْحَةُ).

يَكْتُبُ الطَّالِبُ الْوُضِيْفَةَ (اِسْمُ ظَاهِرٍ)

يُعَلِّمُنِي الْمَعْلَمُ (ضَمِيرُ مُتَّصِلٍ)

1. اِقْرَأِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ وَلاَحِظْ كَيْفِيَّةَ صِيَاغَةِ الْمَفْعُولِ بِهِ.

- أَمَارِش (أَنَا) الرِّيَاضَة
- نَأْكُلُ (نَحْنُ) الطَّعَامَ
- يَعْجَنُهَا الفُسْتَانُ
- هَلْ تَكْتُبُونَ الدَّرْسَ
- تَكْتُبُ الْوَاحِبَ هُنْدُ
- يَقْرَأُ الطَّالِبُ الْقِصَّةَ

• تَكْتُبُ الْوَاجِبَ هِندُ

• تَكْتُبُ الْوَاجِبَ هِندُ

• يَقْرَأُ الطَّالِبُ الْقِصَّةَ

فَأَكُلُ (نَحْنُ) الطَّعَامَ

نَعَجُهَا الْفُسْتَانُ

2. إِرْجِعْ إِلَى التَّمْرِينِ السَّابِقِ، وَاسْتَخْرِجِ الْمَفْعُولَ بِهِ.



لَا أَحَبُّ الْحَلِيبِ

3. ضَعْ فَاعِلًا وَمَفْعُولًا بِهِ لِلْأَفْعَالِ الْآتِيَةِ. 4. حَلِّلِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ فِي دَفْتَرِكَ.

🎯 4. حَلِّ الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ فِي دَفْتَرِكَ.

1. سَتَنَآوِلُ الْغَدَاةِ. 2. يَبِيعُ الْخَبَازُ الْخُبْزَ. 3. تُنَظِّفُ الْعَسَالَةُ اللَّبَاسَ. 4. يَحْفَظُ الْبَرَادُ الطَّعَامَ. 5. أَشْتَرِي الدَّوَاءَ. 6. يَزْرَعُ الْفَلَّاحُ الْخَبِيزَ.

عَاقِبُ * بُنْظَفُ * يُحِبُّ * يُقَاتِلُ * يَدْرُسُ * يَرْكَبُ

حَكْمٌ * يَمْنَعُ * يَجِدُ * يَلْعَبُ * يَكْسِرُ * يَكْسِبُ

1. سَتَنَآوِلُ الْغَدَاءِ. 4. يَحْفَظُ الْبَرَادُ الطَّعَامَ.

2. يَسْعُ الْخَنَازُ الْخُبْزَ. 5. أَشْتَرِيَ الدَّوَاءَ.

3. تَنْظِفُ الْغَسَّالَةُ اللَّبَاسَ. 6. يَزْرَعُ الْفَلَّاحُ الْخِيَارَ.

4. يَحْفَظُ الْبَرَّادُ الطَّعَامَ.

5. أَشْتَرِي الدَّوَاءَ.

6. يَزْرَعُ الْفَلَّاحُ الْخِيَارَ.

الفعل: سَتَنَاقَلُ. الفاعل: نحن. المفعول به: الغداء

يَحْتَرَمُ: أَحْتَرَمُ الرَّجُلَ الْكَبِيرَ.

5. اِرْمِ الزَّهْرَ وَحَرِّكِ الْيَبْدَقَ بِحَسَبِ الرَّقْمِ. يَقُولُ لَكَ الْمَعْلَمُ مَعْنَى الْفِعْلِ. أَسْنِدِ الْفِعْلَ إِلَى الصَّيِّمِ، ثُمَّ ضَعُهُ فِي جُمْلَةٍ مُفِيدَةٍ مِنْ فِعْلٍ وَفَاعِلٍ وَمَفْعُولٍ بِهِ. تَقِفْ عَلَى الْخَاطَةِ إِنْ كَانَتْ إِجَابَتُكَ صَحِيحَةً.

24	يَسْتَأْجِرُ (أَنَا)	23	يَقْرَأُ (أَنْتِ)	12	يَفْهَمُ (نَحْنُ)	11	يَأْكُلُ (هُوَ)	البِدَايَةُ
25	يَبْنِي (نَحْنُ)	22	يَدْرُسُ (هِيَ)	13	يَأْخُذُ (أَنَا)	10	يُحِبُّ (أَنْتِ)	1 يَشْتَرِي (هُمْ)
26	يَدْخُلُ (أَنْتِ)	21	يَتْرُكُ (هُمْ)	14	يَخْسِرُ (هُوَ)	9	يَلْبَسُ (أَنْتِ)	2 يُمَارِسُ (أَنْتُمْ)
27	يُؤَسِّسُ (أَنْتِ)	20	يَسْأَلُ (أَنَا)	15	يَسْتَخْدِمُ (أَنْتِ)	8	يَحْرِقُ (هُمْ)	3 يُتَابِعُ (نَحْنُ)
28	يَتَذَكَّرُ (هِيَ)	19	يُحَضِّرُ (أَنْتُمْ)	16	يَطْرُقُ (أَنَا)	7	يَشْرَبُ (هُوَ)	4 يَخِيطُ (هِيَ)
	الذَّهَابَةُ	18	يُرْسِلُ (نَحْنُ)	17	يَفْتَحُ (هُمْ)	6	يَرْبِخُ (أَنْتِ)	5 يُرْتَبُ (أَنْتِ)

9. اِسْتَمِعْ لِأَسْمَاءِ الْأَمْرَاضِ الْآتِيَةِ، وَابْحَثْ عَنْ مَعَانِيهَا.

ضِدَاع (يَضْفِي)	نَزْلَةٌ تَبْرِد	كَدَمَةٌ	إِزْهَاق	صَرَع
دَوَخَةٌ / دُؤَار	إِنْفِلُونْزَا	خَلَع	إِكْتِنَاب	الرَّؤْبُ
أَلَمٌ فِي (الرَّأْسِ،	قَيْءٌ	رَغْشَةٌ	أَرْق	الْخَصْبَةُ
الْيَدِ، الْأَسْنَانِ...)	عَثْيَان	نَزْفٌ فِي ...	إِجْهَاد	الْبِرْقَان
إِلْتِهَابٌ فِي ...	إِسْهَال	حَسَاسِيَّةٌ	شُحُوب	سَلْسُ الْبُولِ
إِلْتِهَابُ الْمَفَاصِلِ	إِمْسَاك	خُرُوق	تَعَب	وَبَاءٌ
سَعَال	مَرَضُ السُّكَّرِ	حَرَقَةٌ فِي الْمَعِدَةِ	تَنْشُج	الدَّوَالِي
حَرَارَةٌ	إِرْتِفَاعُ ضَغْطِ الدَّمِ	تَوَثُّر	نَوْنَةٌ قَلْبِيَّةٌ	السَّرَطَانُ
حُمَّى	إِلْتِوَاءٌ فِي ...	مَخْص	السَّكَنَةُ الدَّمَاغِيَّةُ	الْبَوَاسِيرُ
رَشْحٌ / زَكَامٌ	كَسْرٌ فِي ...	جُرْحٌ فِي ...	الْقَوْلُونُ الْعَصَبِيُّ	دَوَاءٌ مُسَكِّنٌ

10. اِسْتَمِعْ لِلْمُحَادَثَةِ الْآتِيَةِ بَيْنَ آدَمَ وَالطَّبِيبِ.

- السَّيِّدُ آدَمُ، تَقَضَّلْ، حَانَ دَوْرُكَ الْآنَ.
- أَهْلًا آدَمُ، خَيْرًا. أَخْبِرْنِي مَا بِكَ؟
- أَشْعُرُ بِأَلَمٍ فِي أَطْرَافِي وَفِي ظَهْرِي.
- دَعْنِي أَرَأَ. هَلْ يُؤْلِمُكَ هَذَا الْجَانِبُ؟
- نَعَمْ، تُؤْلِمُنِي جَمِيعَ الْأَطْرَافِ إِلَّا الرَّجْلَ الْيُسْرَى.
- دَعْنِي أَقْسِ لَكَ ضَغْطَكَ...
- أَرَى أَنَّ ضَغْطَكَ مُرْتَفِعٌ. يَجِبُ عَلَيْكَ اتِّبَاعُ حِمِيَّةٍ.
- مَاذَا عَلَيَّ أَنْ أَكُلَ؟
- يُمَكِّنُكَ تَنَاوُلُ كُلِّ شَيْءٍ إِلَّا اللَّحُومَ الْحَمْرَاءَ، وَالْمَأْكُولَاتِ الَّتِي تَحْتَوِي عَلَى سُكَّرِيَّاتٍ، وَيُمَكِّنُكَ تَنَاوُلُ مَا عَدَا ذَلِكَ مِنَ الْأَطْعِمَةِ بِمِقْدَارٍ مُعَيَّنٍ. أَخْبِرْنِي: هَلْ تُتَمَارِسُ الرِّيَاضَةَ؟
- لَمْ أُمَارِسْ إِلَّا رِيَاضَةَ الْمَشْيِ، وَلَكِنْ لَيْسَ بِإِنْتِظَامٍ.
- يَجِبُ أَنْ تَبْدَأَ بِمُمَارَسَةِ آيَةِ رِيَاضَةٍ تُحِبُّهَا إِلَّا الرِّيَاضَاتِ الَّتِي تَضْغُطُّ عَلَى الْمَفَاصِلِ. هَلْ تَتَنَاوَلُ الْفَيْتَامِينَاتِ؟
- لَا. لَا أَتَنَاوَلُ أَيَّ دَوَاءٍ.
- خُذْ هَذِهِ الْفَيْتَامِينَاتِ. تَنَاوَلْ حَبَّةً صَبَاحًا وَحَبَّةً مَسَاءً.
- قُمْ بِإِجْرَاءِ هَذَا الْفَحْصِ، وَسَنْجَرِي أَشْعَةً لِلظَّهْرِ لِنَتَأَكَّدَ أَنَّهُ لَيْسَ هُنَاكَ سَيِّئٌ هَذِهِ الْمُشْكِلَةُ.

هُوَ إِخْرَاجُ الْمُسْتَشْتَى مِنْ حُكْمِ الْمُسْتَشْتَى مِنْهُ عَنْ طَرِيقِ آدَاةِ الْإِسْتِثْنَاءِ.

الْإِسْتِثْنَاءُ	إِلَّا / مَا عَدَا	غَيْرَ / سِوَى
مُثَبِّتٌ (+)	قَامَ الطَّلَابُ إِلَّا مُحَمَّدًا.	قَامَ الطَّلَابُ غَيْرَ / سِوَى مُحَمَّدٍ.
مَنْفِيٌّ (-)	مَا قَامَ الطَّلَابُ إِلَّا مُحَمَّدًا / مُحَمَّدٌ.	مَا قَامَ الطَّلَابُ غَيْرَ / سِوَى مُحَمَّدٍ.
الْمُسْتَشْتَى مِنْهُ غَدُوفٌ (بِحَسَبِ مَوْقِعِهَا)	مَا قَامَ إِلَّا مُحَمَّدٌ.	مَا قَامَ غَيْرَ / سِوَى مُحَمَّدٍ.

11. اِسْتَخْرِجِ الْمُسْتَشْتَى وَالْمُسْتَشْتَى مِنْهُ مِنَ الْمُحَادَثَةِ.

عَلَى + الصَّمَايِرِ

عَلَى: عَلَيَّ، عَلَيْنَا، عَلَيْكَ، عَلَيْكُمْ، عَلَيْهِ، عَلَيْهَا، عَلَيْهِمْ: (يَجِبُ) عَلَيْكَ أَنْ تُتَمَارِسَ الرِّيَاضَةَ.

السَّادِسَةُ بَعْدَ الْمِئَتَيْنِ

20

شكل 14 نموذج تناول القواعد مع التعزيز بنصوص التواصل والتدريبات للسوية B1

b. خريطة المفاهيم النحوية

نقدم فيما يلي خريطة المفاهيم اللغوية التي تُعالجها سلسلة الياسمين ضمن السويات الثلاث، وبتدرج ورودها ضمن كل سوية:

جدول 9 خريطة المفاهيم اللغوية لسلسلة الياسمين

السوية A1	السوية A2	السوية B1
ضمائر الرفع المنفصلة	المستقبل (سوف – س)	اسم التفضيل
الأعداد 1-10	المفعول به	أسلوب التعجب
أسماء الإشارة	الأعداد الترتيبية (1-12)	جمع المذكر السالم
الاستفهام بـ (أ، هل، مَنْ، مَا)	الفعل الماضي	جمع المؤنث السالم
التعريف والتكثير	ظرف الزمان (منذ)	الأفعال الناقصة (كان وأخواتها)
التذكير والتأنيث	(قد) مع الفعل الماضي والمضارع	همزة الوصل والقطع
النفي بـ (ما، غير، ليس)	إفراد الفعل وجمعه	الأحرف المشبهة بالفعل (إنّ وأخواتها)
الفعل المضارع	نفي الفعل الماضي والمضارع بـ (ما، لا)	الفعل المضارع المجزوم
الاستفهام بـ (أ، أم، المُعَاذِلَة)	ظرف المكان	أسلوب النفي
الأعداد من 11 إلى 20	الإضافة	أسلوب التشبيه
الضمائر المتصلة	الفعل كان	أسلوب الشرط
الفاعل	فعل الأمر	المثنى
السؤال بـ (أ، هل، ألا، ألن)	الجار والمجرور	الاستثناء
الصفة والموصوف	الأعداد الترتيبية (13-100)	الفعل الصحيح والفعل المعتل
أسلوب العطف	مراجعة أفعال الماضي والمضارع والأمر	الفعل المبني للمجهول
الأعداد من 21 إلى 100	المبتدأ والخبر	نائب الفاعل
	الاسم الموصول	
	الفعل المضارع المنصوب	
	المصدر	
	اسم الفاعل واسم المفعول	

يمثل الجدول الموجز السابق عرضاً تفصيلياً مختصراً للمفاهيم النحوية التي يُعالجها منهج الياسمين، والذي تعزز الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة العربية للنجاح في البعد التواصلية الذي يُركز عليه (CEFR).

ويبقى دور المعلم هو الأهم في الاستفادة من مكونات السلسلة في بناء الكفاءة اللغوية للتواصل، وتعزيز تناول الموضوعات النحوية بأمثلة ومعلومات خارجية عند الحاجة وبحسب احتياجات المتعلمين.

c. تقويم تناول المفاهيم النحوية لسلسلة الياسمين وفق (CEFR)

من خلال الأمثلة السابقة نلاحظ أن سلسلة الياسمين تتناول المفاهيم اللغوية في سياقات واقعية بالاستعانة بالنصوص والتدريبات والألعاب اللغوية، وتقدم السلسلة القاعدة بأسلوب سهل مُبسَّط. وقدّمت لنا خريطة المفاهيم النحوية لسلسلة الياسمين جميع المفاهيم اللغوية التي عالجتها السلسلة، وتعتبر تلك المفاهيم مناسبة لكل سوية لغوية ضمن السلسلة.

يمكننا تطبيق المعلومات السابقة حول المفاهيم اللغوية في سلسلة الياسمين على المقياس التوضيحي للدقة النحوية الذي يورده (CEFR) والذي يعتبر صالحاً لكل اللغات (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، صفحة 171).

جدول 10 مقياس توضيحي للدقة النحوية لمنهج الياسمين وفق (CEFR)

الدقة النحوية	هل يحقق منهج الياسمين الدقة النحوية كما يحددها (CEFR)
B1 يتواصل بدقة معقولة في السياقات المألوفة، وله تحكم جيد في النحو بصورة عامة، مع تأثير ملاحظ للغة الأم. تحدث الأخطاء، ولكن ما يود التعبير عنه يظل واضحاً. يستخدم بحصافة ودقة رصيذاً من التعبيرات الراتبة، والمتكررة، والنماذج المرتبطة بالمواقف التي يمكن التنبؤ بها.	متناسب مع (CEFR)
A2 يستخدم بعض التراكيب السهلة بصورة صحيحة، ولكنه يرتكب بعض الأخطاء الأساسية من حيث الترتيب. فينزع مثلاً إلى خلط الأزمنة اللغوية، وينسى المطابقة (بين الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر مثلاً). ومع ذلك يكون ما يود التعبير عنه واضحاً.	متناسب مع (CEFR)

A1 يُظهر تحكّمًا محدودًا لبعض التراكيب النحوية السهلة، متناسب مع (CEFR)
ولأنماط الجمل في الذخيرة التي تم تعلمها.

ج. تحليل وتقويم سلسلة الياسمين بحسب توافر معايير المهارات الأربع ضمن (CEFR)

نظرًا لأهمية موضوع تناول المهارات الأربع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سنقوم أولاً بتحليل كل مهارة ثم إجراء التقويم وفقًا لـ (CEFR).

يوفر (CEFR) مقاييسًا ووصفات توضيحية في مجال المهارات الأربع، من خلال إسقاطها على منهج سلسلة الياسمين يُمكننا التعرف على مدى توافر شروط (CEFR) في معالجة المهارات الأربع.

ولعدم الإطالة سنعطي أمثلة عن كيفية تناول هذه المهارة في فصل واحد من الفصول، ونماذج لتداخل المهارات بعضها مع بعض.

وسلسلة الياسمين تُعالج المهارات الأربع بشكل متوازن؛ لذلك ما نذكره عن فصل من الفصول يُمكن أن ينطبق على الفصول الأخرى، عدا الفصل الأول الذي ركّز على مهارتي الاستماع والكلام على حساب مهارة القراءة، وهذا شيء طبيعي في الطريقة التواصلية حتى ينكسر حاجز اللغة عند المتعلمين.

1. مهارة الفهم - الاستماع

تشيع في سلسلة الياسمين الأنشطة التي تُنمي مهارة الاستماع، وتم التركيز على مهارة الاستماع بشكل كبير في الفصول الأولى من الكتاب.

كثيرًا ما يبدأ الفصل بمهارة الاستماع ثم يعقبها محادثة وحوار أو قراءة، وفي بعض الأحيان يعقبها كتابة. وكثيرًا ما يتم تنمية المهارات اللغوية واكتسابها في سلسلة الياسمين بشكل متداخل غير منفصل عن بعضه خلال الدرس.

ففي الفصل الأول يوجد تسعة عشر نشاطًا متنوعًا لفهم المسموع، منها ثلاثة استماع، وخمسة استماع مع تحدث، وستة استماع مع تمرين، وأربعة استماع مع تعبير كتابي، وواحد استماع مع محادثة.

كما أن أنشطة الاستماع متدرجة من القصر إلى الطول بشكل متناسب مع تطور السوية اللغوية للطلاب خلال عملية تحصيله واكتسابه للغة العربية، من بداية المستوى A1 إلى نهاية المستوى B1.

تمتاز أنشطة الاستماع في سلسلة الياسمين بأنها حقيقية وواقعية، يحتاج إليها متعلم اللغة العربية في حياته اليومية، كما أن موضوعاتها متنوعة بين محادثات يومية، ونشرات إخبارية، ومقابلات واتصالات هاتفية، وحوارات بين الأهل والأقرباء والأصدقاء وزملاء العمل، وغيرها من المواقف والمواضيع الهامة للتواصل.

يوجد أيقونة تشير إلى أنشطة الاستماع حيث وجدت، وفي داخلها رقم يشير إلى ترتيب الملف الصوتي في الكتاب.

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع في سلسلة الياسمين للسوية A1:

جدول 11 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع السوية A1

م	البنود	درجات التقويم
		6 5 4 3 2 1
1	يستطيع فهم التعبيرات المألوفة.	+
2	يستطيع التعرف على العبارات الأساسية.	+
3	يستطيع التعرف على العبارات التي تخص البيئة والمحيط إذا تكلم الناس ببطء.	+
نتيجة تقويم الفهم- الاستماع A1		100

مثال: لنشاط من أنشطة مهارة الاستماع للمستوى A1:



3. أنظُرْ إِلَى الْمُفَكَّرَةِ، وَرَتِّبْ أَيَّامَ الْأُسْبُوعِ.
- ☐ الْأَرْبَعَاءُ ☐ الْخَمِيسَ ☐ الْثَلَاثَاءُ
- ☐ الْإِثْنَيْنِ ☒ 1 الْأَحَدَ
- ☐ السَّبْتِ ☐ الْجُمُعَةِ

4. اسْتَمِعْ إِلَى الْإِتِّصَالِ الْهَاتِفِيِّ الْآتِي.

- وَالْخَمِيسَ إِجَازَةً، لِلتَّخْصِيرِ لِيَلَامْتِحَانِ النَّهَائِيِّ.
- مُمْتَاًزٌ، وَمَاذَا عَنْ يَوْمِ الْإِثْنَيْنِ؟
- الْإِثْنَيْنِ سَيَكُونُ يَصِفُ دَوَامٌ، أَمَّا عَدَا فِدَوَامٌ كَامِلٌ.
- هَلْ سَتَأْتِي غَدًا؟
- نَعَمْ، بِالتَّأَكِيدِ.
- إِذَا أَرَاكَ فِي الْغَدِ.
- إِنَّ شَاءَ اللَّهُ. شُكْرًا يَا حَسَامُ
- عَمَّوًا مَعَ السَّلَامَةِ.
- مَعَ السَّلَامَةِ.

- السَّلَامُ عَلَيْكُمْ! هَلْ أَمَجَّدُ مَوْجُودٌ؟
- وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ! نَعَمْ، مَنْ مَعِي؟
- أَنَا زَمِيلُهُ حُسَامُ.
- أَهَلًا حُسَامُ. لَحْظَةً. سَأُنَادِيهِ.
- شُكْرًا.
- أَهَلًا حُسَامُ... كَيْفَ الْخَالُ؟
- بِخَيْرٍ وَأَنْتَ؟ لِمَاذَا لَمْ تَأْتِ إِلَى الْجَامِعَةِ الْيَوْمَ؟
- كُنْتُ مُتَعَبًا.. أَنَا أَحْسَنُ الْآنَ، وَأَذْرُسُ لِيَلَامْتِحَانِ.
- سَلَامَتُكَ. أُرِيدُ أَنْ أَخْبِرَكَ أَنَّ أَيَّامَ الْثَلَاثَاءِ وَالْأَرْبَعَاءِ

شكل 15 نشاط الاستماع للسوية A1

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع في سلسلة الياسمين للسوية A2:

جدول 12 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع في سلسلة الياسمين السوية A2

م	البنود	درجات التقويم
		6 5 4 3 2 1
1	يستطيع فهم العبارات والمفردات ذات التردد العالي في مجال المعلومات الشخصية.	+
2	يستطيع فهم العبارات والمفردات ذات التردد العالي في مجال الأسرة والأصدقاء.	+
3	يستطيع فهم العبارات المتعلقة بالتسوق.	+
4	يستطيع فهم الجمل المتعلقة بالمنطقة التي يسكن فيها.	+
5	يستطيع فهم الجمل والعبارات المتعلقة بالتوظيف.	+
6	يستطيع فهم النقاط الأساسية في الرسائل والإعلانات الواضحة والسهلة.	+
نتيجة تقويم الفهم- الاستماع A2		100



9. يقرأ كل طالبين المحادثة بصوت مرتفع.

10. استمع إلى المحادثة من جديد، وحاول كتابة ما تسمعه ثم صحح لك المعلم.

11. يقوم طالب بدور البائع، والآخر بدور المشتري، ويجريان حوارًا متبادلًا.

- السلام عليكم! أريد كيلو من الطماطم.
- وعليك السلام! طماطم للسكطة أم للبطيخ؟
- للبطيخ، للبطيخ.
- حسناً، تقبل هذا كيلو طماطم.
- وأريد فاكهة أيضاً.
- على عيني. عندي كمثرى اليوم، ونمّاح طازج.
- لا أريد كمثرى. أفضل التفاح. كم سيغره؟
- الكيلو بستة دراهم. كم كيلو تريد؟
- كيلو ونصف.
- تقبل. هل تريد شيئاً آخر؟
- هل عندك مانجا طازجة؟
- لا، مخدرة ليس عندي اليوم.
- إذا أعطيني بطيخة صفراء من فضلك.
- حسناً، تقبل. شيء آخر؟
- لا شكراً، هذا كل شيء. كم المجموع؟
- درهمان للطماطم، وتسعة للتفاح، وأربعة دراهم للبطيخ. المجموع خمسة عشر درهماً.
- هذه خمسة عشر درهماً تقبل.

شكل 16 نشاط الاستماع للسوية A2

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع في سلسلة الياسمين للسوية B1:

جدول 13 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الاستماع في سلسلة الياسمين للسوية B1

م	البنود	درجات التقويم
		1 2 3 4 5 6
1	يفهم النقاط الأساسية للكلام العادي في القضايا المألوفة المتكررة في العمل والمدرسة.	+
2	يفهم النقاط الأساسية للكلام العادي في القضايا المألوفة المتكررة في أماكن الترفيه والتسوق وما إلى ذلك.	+
3	يفهم كثيراً من برامج الراديو والتلفاز في قضايا الواقع.	+
4	يفهم كثيراً من المحادثات في الموضوعات الشخصية والمهنية.	+
نتيجة تقويم الفهم- الاستماع B1		95

مثال: لنشاط من أنشطة تنمية مهارة الاستماع للمستوى B1:

6. استمع إلى المقال الآتي عن الحواس الخمسة.



اللسان هو عضو التدقيق، نتعرف من خلاله على أربعة مذاقات وهي: الحلو والمالح والحاد والمُر. لكن يمكننا في الواقع التعرف على آلاف المذاقات المختلفة؛ لأن الأنف واللسان يعملان معاً. يوجد في الدماغ «أرشيف» يقارن الأطعمة والروائح الجديدة مع تلك المخزنة في الذاكرة.

الأنف إشارات إلى الدماغ عندما نشم رائحة، وهو يربطها بشكل مباشر بالذاكرة. إن حاسة الشم هي أكثر حاسة ارتباطاً بالمشاعر. لهذا السبب عندما نشم رائحة نذكرنا بشخص نقول: «أجد رائحة فلان».

تعمل حاسة السمع على التقاط الأصوات كما يوجد في الأذن نظام معقد للحفاظ على اتزان الجسم. تختلف أذواق الناس في تقبلهم للأصوات؛ فقد يكون الصوت جميلاً بالنسبة لك لكنه غير محبب لشخص آخر.

إن البصر من أهم الحواس؛ لأننا من خلاله نميز الألوان والأشكال والمسافات وحركات الأشياء، ونعد العيون مراًة للنفس. تمكننا حاسة اللمس من الإحساس بخصائص الأشياء عن طريق الجلد، من البزودة والسخونة والضغط.

عن وجود خلل ما. هناك أماكن في الجسم أكثر حساسية من أماكن أخرى، وأطراف الأصابع هي أكثر الأعضاء حساسية.

شكل 17 نشاط استماع للسوية B1

2. مهارة الفهم – القراءة:

تمتاز النصوص التي تقدمها سلسلة الياسمين بالتنوع، والتدرج في الطول مع التقدم من المستوى A1 إلى المستوى B1، تبدأ نصوص السلسلة بمعالجة موضوعات التعريف بالنفس والتعارف والعلاقات العائلية والعلاقات المهنية والعلاقات مع المحيط، إضافة إلى معالجة الموضوعات الثقافية والسفر وغيرها من الموضوعات الأساسية التي تناولها (CEFR).

وبدراسة الفصل الأول نجد أنه لا يوجد نشاطات لتنمية مهارة القراءة وإنما يتم التركيز على مهارة الاستماع بشكل كبير، بينما تبدأ نشاطات القراءة من الفصل الثاني، فيوجد تسع نشاطات متنوعة للتدريب على القراءة، منها نشاط ضمن تمرين مع استماع، واثنان مع تعبير كتابي، وواحد مع محادثة.

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية A1:

جدول 14 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية A1

م	البنود	درجات التقويم
1	يستطيع فهم الأسماء.	1 2 3 4 5 6
+		

- 2 يستطيع فهم الكلمات المألوفة.
- 3 يستطيع فهم الجمل السهلة جدًا.
- 4 يستطيع فهم الجمل المكتوبة في اللوحات أو الملصقات أو النشرات المصورة.

100

نتيجة تقويم الفهم-القراءة A1

مثال: نشاط من أنشطة الفهم - القراءة

السيرة الذاتية

1. اقرأ السيرتين الآتيتين. أعطِ يقاطًا من 0 إلى 10 لكل منهما بحسب أهليته للوظيفة.

الاسم: هادي لحام
مكان الميلاد: بيروت
السن: 33 عامًا
مكان الإقامة: شارع الحمراء 21، بيروت
الهاتف: 0096126352131
المؤهل الدراسي: خريج كلية الاقتصاد، قسم إدارة الأعمال.
اللغات: العربية (اللغة الأم)، الفرنسية: ممتاز، الإنكليزية: متوسط.
الخبرة العملية: مساعد إداري في شركة استيراد وتصدير في طرابلس لمدة سنة، ومدير قسم في شركة مقروشات في عمان لمدة سنة. ومُشرف متطوع لمواقع إنترنت لمدة ثلاث سنوات.
عني: أعمل المسؤولية، مناد، جدي.
الهوايات: كرة القدم والسباحة والإنشاء.

الاسم: هادي
مكان الميلاد: بيروت
السن: 33 عامًا
مكان الإقامة: شارع الحمراء 21، بيروت
الهاتف: 00970563152142
المؤهل الدراسي: درجة البكالوريوس في الإعلام والاتصال.
اللغات: العربية: اللغة الأم، الإنكليزية: جيد جدًا.
الخبرة العملية: تدريب لمدة 6 أشهر في وكالة إعلانات في القاهرة. كاتبة إعلانات في شركة تسويق لمدة سنة. أقوم حاليًا بدورة ترجمة من العربية إلى الإنكليزية. عني: اجتماعية، منظمة، أمتلك مهارات التواصل. الهوايات: الشطرنج والرسم والطهي.

الوظيفة لـ ...	هادي	منى
مُرشِد سياحي		
طباخ		
خبير تسويق		

شكل 18 نشاط القراءة A1

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية A2:

جدول 15 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية A2

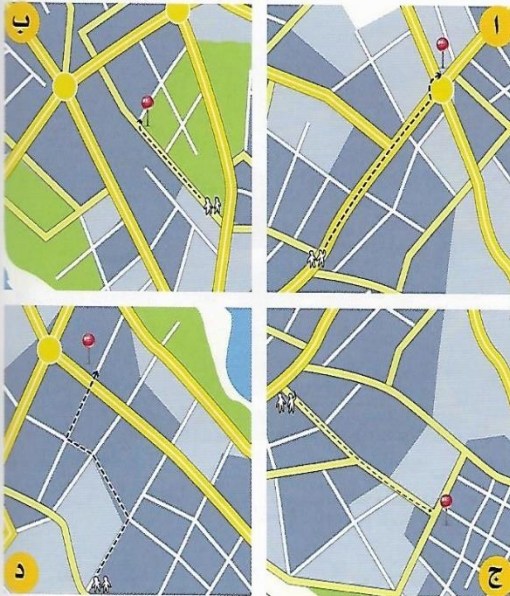
م	البند	درجات التقويم
1	يستطيع قراءة النصوص القصيرة والسهلة.	1 2 3 4 5 6
+		

- 2 يستطيع التعرف على بعض المعلومات في المواد الميسرة +
اليومية مثل: الإعلانات، والنشرات، وقوائم الطعام.

100

نتيجة تقويم الفهم-القراءة A2

1. يسأل أربعة أشخاص عن أماكن مختلفة، اقرأ النصوص ثم صل بين المحدثات والمخطط.



1. لو سمحت! هل يوجد صيدلية بالقرب من هنا؟
نعم. انظروا! أول مدخل... بل ثاني مدخل على اليمين، ستجدها في الزاوية تمامًا.

2. عذراً! هل المشفى قريب من هنا؟
المشفى؟ نعم. انظروا. امشوا في الاتجاه نفسه وستجد المشفى نهاية الشارع أمامك مباشرة بالقرب من الجامعة.

3. عفوًا! هل يوجد موقف حافلة بالقرب من هنا؟
لا يوجد موقف قريب. يوجد موقف لكنه بعيد بعض الشيء... نحو عشر دقائق مشيًا.

4. المَعْدِرَة! هل المكتبة موجودة في هذا الشارع؟
نعم، لكن بنهايته. امشوا على طول الشارع إلى أن تصل إلى الساحة، وستجدها هناك على اليسار.

فائدة
(هل تعرف) أين يقع / تقع...؟
هل يوجد / توجد... بالقرب من هنا؟

شكل 19 نشاط القراءة A2

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية B1:

جدول 16 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة القراءة في سلسلة الياسمين للسوية B1

م	البند	درجات التقويم
1	يفهم النصوص التي تحتوي بصورة أساسية على اللغة المستعملة يوميًا.	1 2 3 4 5 6 +

2 يفهم النصوص التي تحتوي بصورة أساسية على اللغة المتعلقة بالعمل.

3 يفهم وصف الأحداث والمشاعر والرغبات في الرسائل الشخصية.

100

نتيجة تقويم الفهم-القراءة B1

مثال:



10. اِسْمَعِ إِلَى الْمُقَابَلَةِ الْآتِيَةِ، ثُمَّ اقْرَأْهَا مَعَ زُمْلَانِكَ.

الْمُذَيِّعُ: مَا الرِّيَاضَةُ الْمُفَضَّلَةُ لَكُمْ؟

حَسَنٌ: أَحِبُّ السَّبَاحَةَ. أَذْهَبُ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ فِي الْأُسْبُوعِ إِلَى مَسَبَحٍ قَرِيبٍ مِنْ مَنْزِلِي.

أَسْبَحُ لِمُدَّةٍ نِصْفِ سَاعَةٍ تَقْرِيْبًا، لَكِنِّي لَسْتُ سَبَّاحًا مَاهِرًا.

الْمُذَيِّعُ: جَيِّدٌ. وَأَنْتَ يَا رَامِي؟

رَامِي: أَنَا لَا أَحِبُّ الرِّيَاضَاتِ الْفَرْدِيَّةَ. أَلْعَبُ كُرَةَ الْقَدَمِ أَيَّامَ الْجُمُعَةِ فِي مَلْعَبٍ قَرِيبٍ مِنَ الْمَنْزِلِ

مَعَ هَوَاةٍ آخَرِينَ. أَنَا لَا أُحَرِّزُ أَيَّ هَدَفٍ؛ لِأَنِّي حَارِسُ مَرَمَى.

الْمُذَيِّعُ: صَحِيحٌ. وَأَنْتَ يَا يَحْيَى. مَا الرِّيَاضَةُ الَّتِي تَفْضَلُهَا؟

يَحْيَى: أَنَا لَا أَحِبُّ الرِّيَاضَاتِ الَّتِي فِيهَا مُنَافَسَةٌ. عِنْدِي دَرَاجَةٌ هَوَائِيَّةٌ أَرْكَبُهَا كُلَّ يَوْمٍ بَعْدَ الْعَمَلِ.

أَسْكُنُ فِي حَيٍّ بَعِيدٍ عَنْ مَرْكَزِ الْمَدِينَةِ، حَيْثُ أَسْتَطِيعُ قِيَادَةَ الدَّرَاجَةِ بِدُونِ إِزْعَاجٍ مِنَ السَّيَّارَاتِ.

الْمُذَيِّعُ: وَأَنْتَ يَا مَرْيَمُ؟

مَرْيَمُ: عِنْدِي آلَةٌ لِلْجَرِيِّ فِي الْمَنْزِلِ. أَمْشِي عَلَيْهَا يَوْمِيًّا لِمُدَّةٍ نِصْفِ سَاعَةٍ، وَأُمَارِسُ تَمَارِينَ اللَّيَاقَةِ.

شكل 20 نشاط القراءة B1

3. المحادثة والكلام

مع بداية الفصل الأول تبدأ أنشطة المحاوره والحوار، حيث يتناول الفصل الأول هذه الأنشطة من خلال سبع نشاطات تحدثت؛ منها خمسة مع استماع، وواحد مع تعبير كتابي، وواحد مع تمرين، إضافة إلى خمس نشاطات محاوره؛ منها اثنان مع كتابة، وواحد مع استماع.

وبشكل عام تتنوع أنشطة المحادثة والكلام لتشمل معايير ومتطلبات (CEFR)، فمع تدرج السلسلة في نشاطات الاستقبال اللغوية عن طريق القراءة؛ تتدرج لتبني عند المتعلم مهارة الكلام بشكل يستطيع أن يُنتج نصوصه الخاصة متناسبة مع مستويات (CEFR).

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية A1:

جدول 17 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية A1

م	البنود	درجات التقويم
		6 5 4 3 2 1
1	يستطيع التحدث بعبارات وجمل سهلة.	+
2	يستطيع وصف أين يسكن.	+
3	يستطيع التحدث بشكل بسيط عن عائلته وأصدقائه.	+
4	يستطيع تلبية احتياجاته الأساسية في التسوق.	+
نتيجة تقويم الكلام A1		100

مثال

شكل 21 المحادثة والكلام A1

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية A2:

جدول 18 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية A2

م	البنود	درجات التقويم
---	--------	---------------

- 1 يستطيع استخدام مجموعة من العبارات والجمل لوصف الأسرة والآخرين.
- 2 يستطيع استخدام مجموعة من العبارات والجمل لوصف أحواله المعيشية.
- 3 يستطيع التحدث عن خلفيته التعليمية ووظيفته الحالية أو الوظيفة التي انتقل إليها مؤخرًا.

100

نتيجة تقويم المحادثة والكلام A2

16. إقرأ القائمة التي كتبها «بلال» وهو أحد طلاب اللغة العربية وأسأل المعلم عن معناها.

المستقبل
س / سوف + الفعل المضارع = **المستقبل**

في هذه الدّورة س / سوف ...

... سأزجج المفردات والقواعد التي تعلمتها.

... سأتكلم كثيرًا في الفصل.

... سوف أقرأ كتبًا باللغة العربية في المنزل.

... سأختار الكلمات الأكثر صعوبة لأشكّل جملاً منها.

... سأحل الواجبات كل يوم.

... سأدرس كثيرًا في المنزل.

... سوف أستمع لتسجيلات باللغة العربية.

... سأبحث عن معلومات عن اللغة العربية في الإنترنت.

... سوف أكون صداقات مع شباب عرب لأمارس اللغة.

17. أي الأمور أعلاها تجدّها مفيدة للتعلم ولم تقم بتجربتها من قبل؟

18. أكتب قائمة مماثلة بالأمور التي ستقوم بها لتعلم اللغة العربية.

الثانية والثشعون

شكل 22 صور المحادثة والكلام A2

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية B1:

جدول 19 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكلام في سلسلة الياسمين للسوية B1

م	البنود	درجات التقويم
		1 2 3 4 5 6
1	يستطيع وصف التجارب والأحداث والآمال والأحلام والطموحات بعبارات مترابطة وبطريقة ميسرة	+

- 2 يستطيع تعليل وشرح الآراء والخطط باختصار. +
- 3 يستطيع حكاية القصص التي قرأها في الكتب أو التي شاهدها في الأفلام وإبداء رأيه بها. +

93.3

نتيجة تقويم المحادثة والكلام B1

12. يطرح بعض المرضى في هذا المنتدى مشاكلهم الصحية. اقرأ مشاركاتهم ثم ناقش مع زميلك المشاكل التي تواجهك كلها منهم، وقدم لهم نصائح كما في المثال.

الصحة والناس

بسمه /28/ أنا متزوجة وأكل بشكل طبيعي وصحي. لا أتناول المشروبات الغازية، والمأكولات التي تحتوي على سكر، لكن وزني لا ينزل أبدا. ماذا علي أن أفعل؟

جابر /24/ أنا أمرض دائما في فصل الربيع. يصيبني زكام وألم في الرأس والحنجرة وتحبني غيبي. كيف أعرف أنها حساسية أم زكام؟

عارف /32/ أواجه صعوبة عند النوم.. أمضي ساعات في الفراش قبل أن أتمكن من النوم... هل يوجد علاج لهذا؟

حوراء /38/ عندما أستيقظ من النوم أو القيلولة، وأقف بشكل سريع أجس بالدوار... يجب أن أجلس لبضع الوقت قبل أن أقوم. هل هذا طبيعي؟

فهد /37/ عندما أستيقظ من النوم صباحا أجس بالتعب والتعب طوال اليوم، مع أنني أنام ثماني ساعات يوميا. ما سبب ذلك؟ هل من نصيحة؟

بشرى /22/ أسمع دائما أنه يجب شرب الكثير من الماء يوميا... لكني لا أكاد أشعر بالعطش، وأشرب القليل من الماء. ماذا أفعل؟

كاظم /45/ لا أستطيع التوقف عن التدخين. أعرف أنه مضر بالصحة، وأريد التوقف عنه، لكني لم أتمكن من تركه. هل هناك نصيحة فعالة لتترك التدخين؟

وجيه /19/ عندما أ شاهد التلفاز لوقت طويل أجس بالجفاف في عيني ويؤلمني رأسي. ما سبب ذلك؟

شكل 23 المحادثة والكلام B1

4. الكتابة

تتدرج سلسلة الياسمين في بناء مهارة الكتابة من تعليم أشكال الحروف العربية إلى الكتابة إمكانية الكتابة وفق السوية B1.

اعتنت السلسلة بترتيب الأحرف ترتيباً الفبائياً وهذا جيد بالنسبة للمتعلّم فهي تؤهله لاستخدام المعجم بسهولة فيما بعد، كما اعتنت السلسلة بالحروف المتشابهة كتابة مثل (د-ذ)، (ر-ز) واعتنت بلفظ الحروف المتشابهة.

كما عززت السلسلة أنشطة الكتابة للمبتدئين بألعاب تعليمية مسلية، وبتدريبات متنوعة، وقدمت السلسلة خيارات إضافية لتطوير مهارة الكتابة للمبتدئين من خلال كراسة اسمها (ريحانة) تساعد في التدريب على كتابة الحروف ونطقها بالإضافة إلى تعلم أهم الكلمات.

تنتقل السلسلة بعد التدريب على كتابة الحروف والكلمات البسيطة بتدرج للوصول إلى مستويات المستوى A1 من حيث الطول ودرجة الصعوبة، حيث يستطيع المتعلم كتابة كلمات وجمل مترابطة مع مراعاة قواعد اللغة العربية للمستوى A1.

ونلاحظ في الفصل الرابع مثلاً وجود اثنا عشر نشاطاً للتعبير الكتابي؛ منها خمسة مع الاستماع، وواحد مع المحادثة، وثلاثة مع تمرين، وواحد مع الكتابة.

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية A1:

جدول 20 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية A1

م	البنود	درجات التقويم
		6 5 4 3 2 1
1	يستطيع كتابة بطاقات بريدية قصيرة وسهلة.	+
2	يستطيع ملء استمارات البيانات الشخصية مثل كتابة الاسم والجنسية والعنوان.	+
نتيجة تقويم الكتابة A1		100

34 4. يُريد «ناصر» أَنْ يَلْتَحِقَ بِدَوْرَةٍ لِتَعَلَّمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ فِي مَعْهَدِ الْيَاسْمِينِ. يَسْأَلُهُ مُوَظَّفُ الْإِسْتِقْبَالِ بَعْضَ الْأَسْئَلَةِ لِيَمْلَأَ اسْتِمَارَتَهُ. اسْتَمِعْ وَأَكْمِلِ الْإِسْتِمَارَةَ.

اسم المستخدم: كلمة المرور: البحث:

الصفحة الأولى

الإسم الكامل:

الجنسية:

تاريخ الميلاد:

السن:

الدراسة:

عنوان المنزل:

رقم الهاتف:

الزابعة والثلاثون

شكل 24 الكتابة A1

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية A2:

جدول 21 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية A2

م	البنود	درجات التقويم
		1 2 3 4 5 6
1	يستطيع كتابة مذكرات ورسائل قصيرة ترتبط بقضايا في مجالات الاحتياجات المباشرة.	+
2	يستطيع كتابة رسائل شخصية ميسرة مثل رسائل الشكر.	+
نتيجة تقويم الكتابة A2		100

9. إقرأ النَّصَّ الآتِيَّ مِنْ يَوْمِيَّاتِ «سَامِي»، وَأَمَلًا الْفَرَاعَاتِ بِالْكَلِمَاتِ الْآتِيَّةِ.

مَارَسْتُ * تَنَاوَلْتُ * اسْتَيْقَظْتُ * ذَهَبْتُ * أَعْطَيْتُنَا * أَرْسَلْتُ * رَجَعْتُ
أَمْضَيْتُ * تَصَفَّحْتُ * اتَّصَلْتُ * تَسَلَّيْتُ * أَجَرَيْتُ * تَعَلَّمْتُ

كَانَ الْيَوْمُ جَمِيلًا، وَأَنَا سَعِيدٌ جِدًّا. لَقَدْ بَعْضُ التَّمَارِينِ الرِّيَاضِيَّةِ، الْمُعَلِّمَةُ نَتَائِجَ امْتِحَانِ الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي وَهَنَّا نِي لِحْصُولِي عَلَى عِلَامَةٍ مُمْتَازَةٍ. كَانَ هَذَا أَوَّلَ خَبَرٍ جَمِيلٍ لِهَذَا الْيَوْمِ. وَكَانَتِ الْحِصَّةُ مُمَيَّزَةً أَيْضًا، فِيهَا كَلِمَاتٌ جَدِيدَةٌ. كَمَا كَانَتِ الْحِصَصُ الْآخَرَى مُفِيدَةً أَيْضًا. بَعْدَ الظُّهْرِ إِلَى الْمَكْتَبَةِ، بَعْضُ الْكُتُبِ وَبَعْضُ الرِّسَالِ. عِنْدَمَا إِلَى الْمَنْزِلِ تَلَقَّيْتُ النَّبَأَ الْجَيِّدَ الثَّانِي؛ فَالشَّرِكَةُ الَّتِي مُقَابَلَةً عِنْدَهَا الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي سَيُوظَّفُونَنِي وَسَأَبْدَأُ الْعَمَلَ بِدَايَةِ الشَّهْرِ الْقَادِمِ. تَحَمَّسْتُ كَثِيرًا لِهَذَا الْخَبَرِ وَبِأُخْتِي لِإِخْبَارِهَا، فَدَعَتْنِي لِلْغَدَاءِ، وَبَقِيَّةَ الْيَوْمِ فِي بَيْتِهَا وَكَثِيرًا مَعَ أَوْلَادِهَا.

10. أَغْلِقِ الْكِتَابَ، وَاكْتُبْ جُمْلًا عَمَّا قَامَ بِهِ «سَامِي» الْيَوْمَ.

11. أَعِدْ كِتَابَةَ النَّصِّ السَّابِقِ فِي دَفْتَرِكَ، وَحَوِّلِ الصَّمَائِرَ إِلَى صِيغَةِ الْغَائِبِ.

• كَانَ الْيَوْمُ جَمِيلًا وَهُوَ سَعِيدٌ جِدًّا. لَقَدْ اسْتَيْقَظَ الْيَوْمَ...

شكل 25 الكتابة A2

يشير الجدول التالي إلى قياس مدى توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية B1:

جدول 22 مقياس توافر معايير (CEFR) بالنسبة لمهارة الكتابة في سلسلة الياسمين للسوية B1

م	البند	درجات التقويم
		1 2 3 4 5 6
1	يستطيع كتابة نص سهل مترابط في موضوعات مألوفة.	+
2	يستطيع كتابة نص سهل مترابط حول الاهتمامات الشخصية.	+
3	يستطيع كتابة رسائل شخصية في وصف الخبرات والانطباعات.	+
نتيجة تقويم الكتابة B1		100

6. إقرأ النص الآتي عن الصُّقور، ثم ابحث عن قصّة تحوّلت إلى مثل مشهورٍ واكتبها.

لعبت الصُّقور منذ قديم الزّمان دورًا مهمًّا في حياة الإنسان العربيّ، فكانت في البداية وسيلةً يعتمد عليها في جلب الطّعام بعد تدريبها على الصّيد. وبعد أن وجد الإنسان وسائل أخرى لتوفير الطّعام، استمرت علاقته بالصُّقور لتتحوّل إلى رياضةٍ المفضّلة، وإلى ملهم للشّعراء، لذا نجد اليوم بعض الدول العربيّة تستخدم الصقّر شعارًا لها. وقد عرف الصّبيّون والمصريّون الصُّقور قبل نحو 2000 عام قبل الميلاد، وعرف العرب الصقّر الميلا، وهو اسم مشتقّ «البيرة»، (وهو اسم مشتقّ يشويه)، فأصبح قوله مثلاً.

لعبت الصُّقور منذ قديم الزّمان دورًا مهمًّا في حياة الإنسان العربيّ، فكانت في البداية وسيلةً يعتمد عليها في جلب الطّعام بعد تدريبها على الصّيد. وبعد أن وجد الإنسان وسائل أخرى لتوفير الطّعام، استمرت علاقته بالصُّقور لتتحوّل إلى رياضةٍ المفضّلة، وإلى ملهم للشّعراء، لذا نجد اليوم بعض الدول العربيّة تستخدم الصقّر شعارًا لها. وقد عرف الصّبيّون والمصريّون الصُّقور قبل نحو 2000 عام قبل الميلاد، وعرف العرب الصقّر الميلا، وهو اسم مشتقّ «البيرة»، (وهو اسم مشتقّ يشويه)، فأصبح قوله مثلاً.

يُذكر أن رجلاً خرج للصّيد ومعه صقّر نادر، وعندما كان الصقّر يطارد الطيور اختفى عن أنظار صاحبه خلف جبل، فاتّجه الصّياد إلى المكان الذي اختفى فيه الصقّر، فوجد رجلاً عند إبله، فسأله: هل مرّ عليك طير؟ فقال الرجل: نعم، لقد وجدت طيرًا يطارد طيرًا آخر، وأنا الآن أشويهما. فنظر الصّياد متحسّرًا إلى صقّره المشويّ وقال: (صحيح أن الذي لا يعرف الصقّر «البيرة»، (وهو اسم مشتقّ يشويه)، فأصبح قوله مثلاً.

التّالفة عشرة بعد المئتين

شكل 26 صور الكتابة B1

يوضح لنا الجدول التالي نتائج تقويم المهارات الأربع لسلسلة الياسمين وفقاً لمعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك:

جدول 23 تقويم المهارات الأربع وفقاً لمعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك

اسم التقويم	نتيجة التقويم
تقويم مهارة الفهم والاستماع للمستوى A1	100
تقويم مهارة الفهم والاستماع للمستوى A2	100
تقويم مهارة الفهم والاستماع للمستوى B1	95
تقويم مهارة الفهم والقراءة للمستوى A1	100
تقويم مهارة الفهم والقراءة للمستوى A2	100
تقويم مهارة الفهم والقراءة للمستوى B1	100
تقويم مهارة الكلام للمستوى A1	100
تقويم مهارة الكلام للمستوى A2	100
تقويم مهارة الكلام للمستوى B1	93,3
تقويم مهارة الكتابة للمستوى A1	100
تقويم مهارة الكتابة للمستوى A2	100
تقويم مهارة الكتابة للمستوى B1	100
نتيجة التقويم النهائية	99

من خلال التقويم السابق يظهر لنا أن جودة تناول سلسلة الياسمين لموضوع المهارات الأربع وفقاً لوصفات ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR).

ح. تحليل السلسلة من حيث امتحانات الكفاءة والتحصيل

تشكل امتحانات الكفاءة والتحصيل العلمي لمتعلم اللغة الثانية والأجنبية مقياساً لوصوله إلى كفاءة لغوية معينة، والكفاءة كما ذكرنا سابقاً هي ما يستطيع متعلم اللغة أن يفعله باللغة الهدف. فمثلاً بعد انتهاء المتعلم من السوية A1 من سويات (CEFR) ينبغي أن يمتلك القدرة على استعمال وتطبيق جميع ما تعلمه من خبرات لغوية وثقافية ومهارات ضمن السوية A1 التي وصل إليها.

تُعتبر الاختبارات التي تُقيّم المهارات الأربع أفضل أنواع الاختبارات كونها تَزِن قُدرة المتعلم في كل مهارة من المهارات الأربع، كما أن الموضوعات المتناولة من خلالها يمكن أن تشمل الجوانب الثقافية والاجتماعية وغيرها وكذلك الأهداف التواصلية لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أولت سلسلة الياسمين اهتمامًا بالغًا بقياس الكفاءة اللغوية للمتعلمين في كل سوية لغوية، وخصصت امتحانين لكل دورة (سوية)، الأول بعد الانتهاء من السوية في كتاب الطالب، والثاني بعد الانتهاء من السوية في كتاب التدريبات.

صُمم امتحان نهاية كل دورة بحسب معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم اللغات. فيصُم الكتاب ثلاثة امتحانات لثلاثة سويات وهي: A1/A2/B1.

الامتحانات الموجودة في كتاب التدريبات هي امتحانات تدريبية، يتمرن من خلالها الطالب على نمط الامتحانات، أما الامتحانات المعتمدة فهي الامتحانات الموجودة في كتاب الطالب. لذلك سنتناول الامتحانات الموجودة في كتاب الطالب للتحليل والتقييم.

ولا بُدَّ من التذكير بأن عدد ساعات كل سوية لغوية من منهج الياسمين يتراوح بين (180-240) بحسب مصممي المنهج.

يهدف كل امتحان في سلسلة الياسمين إلى التأكد من تَمَكُّن الطالب من المعلومات والمهارات التي تلقّاها خلال كل سوية من سويات السلسلة، وينقسم امتحان السوية الرئيسي إلى أربعة امتحانات، امتحان القراءة والفهم، امتحان فهم المسموع، امتحان التعبير الكتابي، امتحان التعبير الكلامي والتواصل. فالتركيز كما نرى من امتحانات سلسلة الياسمين على الكفاءة التواصلية لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، فلا نجد أيَّ سؤال عن النحو والقواعد العربية.

وبهدف عدم الإطالة سنتناول امتحان السوية A1 فقط، حيث تتشابه طريقة تقديم الامتحان ضمن السلسلة في سوياتها الثلاث، مع فرق تدرج الصعوبة من السوية A1 إلى السوية B1. ولا نُغفل الأخطاء إن وجدت في السويات الأخرى.

1. امتحان القراءة والفهم

مُدَّة الامتحان 45 دقيقة ويتألف من أربعة اختبارات، يناقش الاختبار الأول موقفًا تواصليًا يتناول الحديث عن النفس والتعريف بها وطلب المساعدة.

يناقش الاختبار الثاني مواقف تواصلية متنوعة، عند الطبيب، وفي المصرف، وعند البائع، وفي الفندق، وفي المقهى، وفي محل الملابس، وفي الشارع.

يُنَاقِش الاختبار الثالث موضوع فهم الإعلانات المتنوعة حول العمل، والبحث عن شيء ضائع.

يُنَاقِش الاختبار الرابع البطاقة الشخصية لمجموعة من الأشخاص، حول الحالة الاجتماعية، والشكل، والصفات، والهوايات.

إِمْتِحَانُ الْقِرَاءَةِ وَالْفَهْمِ

الاختبار الثاني

اقرأ الحوارات الآتية. أكتب الحَرْفَ بِجَانِبِ الْمَكَانِ الْمُنَاسِبِ. هُنَاكَ 10 حِوَارَاتٍ وَ 7 أَمَاكِنَ. أكتب الإجابة التي تختارها على ورقة الإجابات.

مثال: المكان 0: عِنْدَ الطَّبِيبِ.

أ

• عَفْوَ. الطَّبِيبُ سَيَأْتِي بَعْدَ قَلِيلٍ.

• حَسَنًا. لَا مُشْكَلَةٌ سَأَنْتَظِرُ.

ب

• فَنَجَانْ قَهْوَةً مَعَ الْحَلِيبِ مِنْ فَضْلِكَ.

• هَلْ تُرِيدُ الْحَلِيبَ بَارِدًا؟

ج

• أَيُّ لَوْنٍ تُرِيدِينَ الْفُسْتَانَ؟

• أَسْوَدَ مِنْ فَضْلِكَ.

د

• هَذَا ابْنُ أُخْتِي مَحْمُودٌ، سِنُهُ 5 أَغْوَامَ.

• هَذَا ابْنِي سَعْدٌ سِنُهُ 4 أَغْوَامَ.

هـ

• مَتَى مُوعِدُ الْإِمْتِحَانِ؟

• يَوْمَ الْخَمِيسِ الْقَادِمِ.

و

• هَلِ السَّيِّدُ سَامِيحٌ مُوجُودٌ؟

• عَفْوَ. السَّيِّدُ سَامِيحٌ عِنْدَهُ اجْتِمَاعٌ مَعَ مُوظَّفِي الشَّرِكَةِ.

ز

• هَلْ عِنْدَكُمْ غُرْفَةٌ لِيَوْمٍ وَاحِدٍ؟

• نَعَمْ. كَمْ شَخْصًا؟

ح

• الْمَعْذَرَةُ. كَيْفَ أَذْهَبُ إِلَى وَسْطِ الْمَدِينَةِ؟

• لَا أَعْرِفُ، أَنَا جَدِيدٌ هُنَا.

ط

• مَرْحَبًا. أُرِيدُ سَحَبَ مَبْلَغٍ مِنَ الْحِسَابِ.

• أَهْلًا. كَمْ الْمَبْلَغُ؟

الأماكن	الحوارات
0	عِنْدَ الطَّبِيبِ
6	فِي الْمَصْرَفِ
7	عِنْدَ الْبَائِعِ
8	فِي الْفُنْدُقِ
9	فِي الْمَقْهَى
10	فِي مَحَلِّ الْمَلَابِسِ
11	فِي الشَّارِعِ

شكل 27 نموذج اختبار القراءة والفهم

2. امتحان فهم المسموع

مدة الامتحان 20 دقيقة، ويتناول أربعة اختبارات حول العائلة والتسوق والعمل وعدد من المواضيع التواصلية التي تم التطرق إليها ضمن السوية A1.

تمتاز المقاطع السمعية بأنها واضحة وبلغة عربية فصيحة وبسرعة مناسبة للسوية اللغوية A1، وتعتبر المدة الزمنية للامتحان مناسبة للسوية اللغوية A1.

إِمْتِحَانُ فَهْمِ الْمَسْمُوعِ

الاختبار الثالث

إِستَمِعْ إلى «حاتم» وهو يتحدّث عن أفراد من عائلته. استمع إلى التسجيل مرتين، ثم صل بين الجمل. هناك 3 جمل ليس لها مقابل في العمود الأيسر.

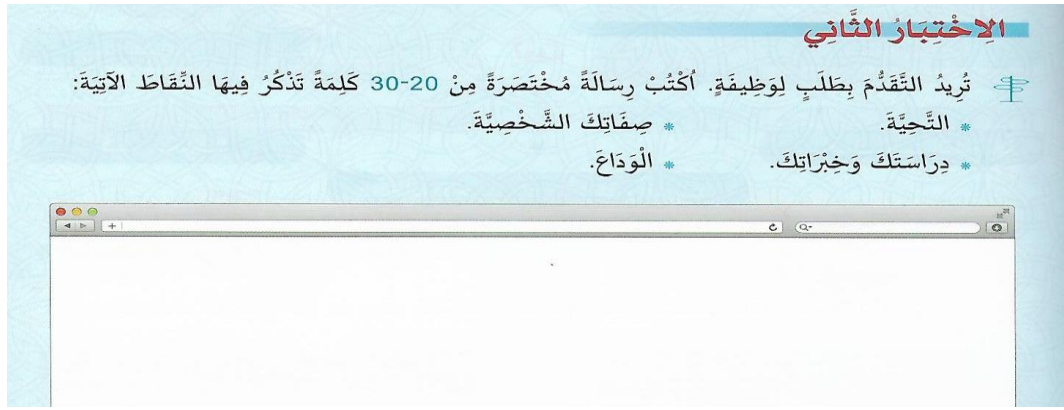
مثال: 0: هذا هو أنس. أخي الصغير. سنة 14 عامًا.

أ	المرأة التي تلبس معطفًا أسود اللون.	0	أنس	ج
ب	الرجل الذي يلبس قميصًا أبيض.	11	سكينة	
ج	أخوه الصغير.	12	جدة عبد الله	
د	زوج أخته، صهره.	13	ربيع	
هـ	أبوه.	14	أمه	
و	خالته، الأخت الكبيرة لأمه.	15	كريم	
ز	زوج سكينة.	16	جدة، والد والدته	
ح	عمه، الأخ الصغير لوالده.	17	حاتم	
ط	الرجل الذي يلبس نظارات وشعره أبيض.	18	عسان	
ي	عمته وفاء.			
ك	ابن أخته.			
ل	ابن عمته وفاء.			

شكل 28 نموذج اختبار فهم المسموع

3. امتحان التعبير الكتابي

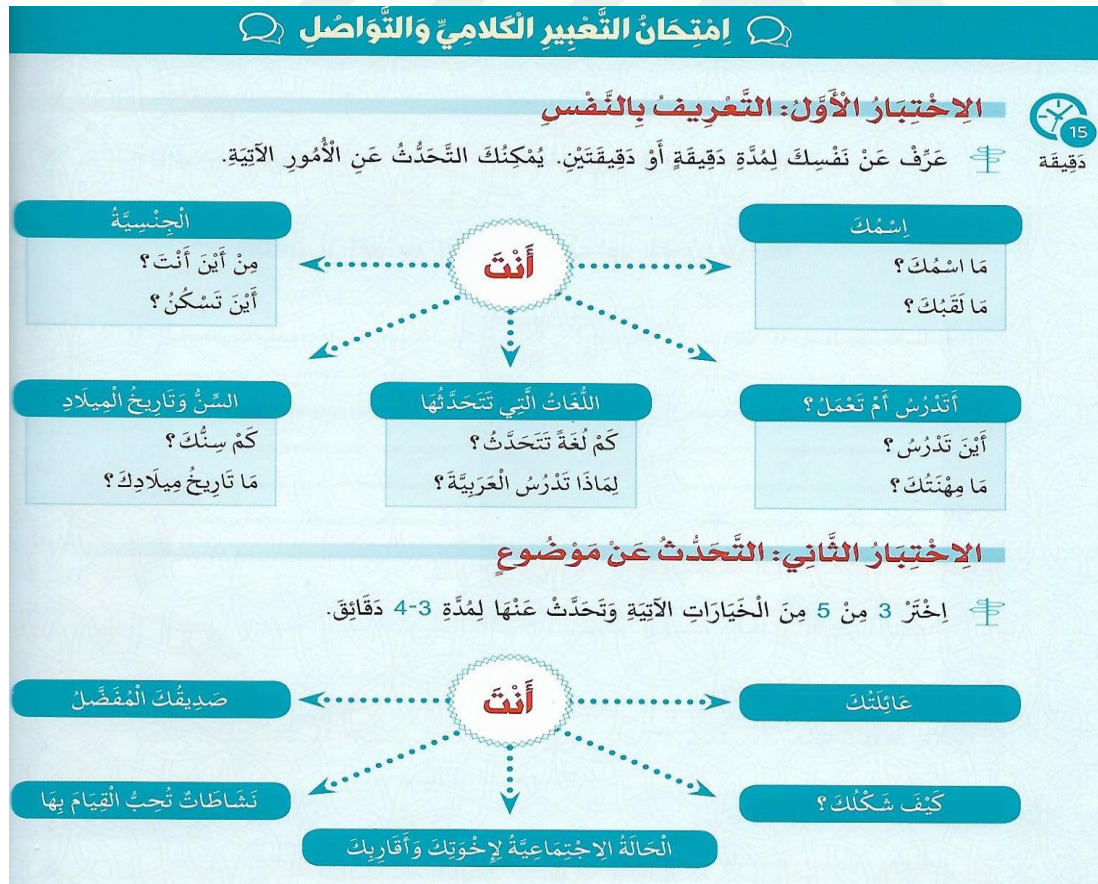
مدة الامتحان 25 دقيقة، ويتألف من اختبارين، يتناول الأول ملئ نموذج للمعلومات الشخصية، بينما يتناول الثاني كتابة رسالة مختصرة للتقدم بطلب لوظيفة.



شكل 29 نموذج اختبار التعبير الكتابي

4. امتحان التعبير الكلامي والتواصل

مُدَّةُ الامتحان 15 دقيقة، ويتألف من أربعة اختبارات، يتناول الأول التعريف عن النفس، بينما يتناول الثاني اختيار موضوع من عدَّة مواضيع والتحدث عنها، ويتناول الثالث حوار مع المُخْتَبِرِ حول التعريف بالنفس والموضوع المُختار سابقًا، ويتناول الرابع محادثة تعتمد على الصور بين المُخْتَبِرِ والمُخْتَبِرِ.



شكل 30 نموذج اختبار التعبير الكلامي والتواصل

نُلاحظ مما تقدّم أن السلسلة قدّمت للمعلم ولمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها امتحانات نموذجية، تقيس هذه الامتحانات مدى تَمكّن المتعلم من المعلومات والمهارات المكتسبة في السوية اللغوية، كما تقيس مدى تَمكّن المتعلم من كل مهارة من المهارات الأربع التي يُركز الإطار المرجعي الأوروبي على تناولها جميعًا لمتعلم اللغة الثانية والأجنبية، وعدم إهمال مهارة من المهارات على حساب مهارة أخرى، مالم يَكُن للمتعلم هدف في تقوية مهارة من المهارات على حساب المهارات الأخرى بحسب حاجته من اللغة.

أما الأخطاء في الاختبارات فهي قليلة جدًّا، ومنها في الاختبار الثاني لامتحان القراءة والفهم، والذي موضوعه (سكة حديد الحجاز)، يُفضّل لو أنّ المؤلف أدّرج خريطة لخط سير القطار، حيث إن متعلم اللغة العربية غير الناطق بها لا يستطيع استحضار مواقع المدن التي يمرُّ بها القطار، كحيفا وبُصرى ونابلس ودمشق وعكا والمدينة المنورة.

خ. تحليل السلسلة من حيث تناول الألعاب التعليمية

مرّ في الفصل الأول دور الكتاب المدرسي في تجسيد المفاهيم المجردة، ونقلها إلى المتعلم بمساعدة المعلم. لكن هناك وسائل أخرى تقدم المعلومات للطالب وتدفعه للتفاعل معها وتثبيتها واستخدامها، ومن هذه الوسائل الألعاب التعليمية التربوية، التي قد تُقدّم ضمن المنهاج فتضيف التشويق إلى التعلم (الحيلة، 2010، صفحة 29).

فانغماس المتعلم في اللعب يحقق التكامل بين وظائفه العقلية والاجتماعية والمهارية، وهو في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يُسخر التفكير والاستكشاف والابتكار عبر اللعب لاكتساب كفاءات اللغة الثانية والأجنبية، كما يعزز اللعب التواصل مع زملاء التعلم ومع الناطقين باللغة الهدف، وخصوصًا عندما تكون الألعاب التعليمية تحاكي المواقف الحياتية التواصلية.

وأغلب الألعاب تحمل طابعًا تنافسيًا في إطار تفاعل اجتماعي، تنتهي بفائز أو خاسر، وتستثير الجانب الانفعالي لدى المتعلمين (كالحماس والمتعة والإثارة والترقب) (الخضر، 2007، صفحة 7).

ذكرنا سابقًا عند الحديث عن طرائق تعليم اللغات أن للألعاب التربوية التعليمية دورًا مهمًا جدًّا في الطريقة التواصلية التي يعتمدها (CEFR)، ولا بُدَّ من أخذها بعين الاعتبار في عملية التحليل والتقويم هذه.

تشكل الألعاب التربوية التعليمية عنصرًا مهمًّا في سلسلة الياسمين، حيث قدّمت السلسلة الكثير من الألعاب التعليمية خلال الفصول أو في نهاية كل مستوى.

تشجيع الألعاب التربوية في منهج سلسلة الياسمين، وأُفرد لها مساحات مناسبة، وتمَّ تصميمها بأسلوب عصري، استخدم فيه رسومات مناسبة وألوان جميلة.

وتنوعت الألعاب التربوية التعليمية في سلسلة الياسمين بين الألعاب الفردية والثنائية والجماعية، كما تنوعت طرق لعب هذه الألعاب بين الألعاب الشفهية فقط والألعاب التي تستخدم البيادق والنرد، وألعاب الألغاز، إضافة إلى لعبة بوليسية شائعة تُسمى المتلاعبون باللغة.

يتم شرح الألعاب التعليمية بواسطة التعليمات المرافقة للعبة.

تتناول الألعاب التربوية في سلسلة الياسمين الموضوعات المطروحة للأغراض التواصلية المختلفة، كما تتناول الألعاب التربوية في السلسلة المفاهيم اللغوية، وقد تمت الإشارة إلى كيفية تعزيز المفاهيم اللغوية عن طريق الألعاب اللغوية عند الحديث عن الكفاءة اللغوية في سلسلة الياسمين.

المتلاعبون باللغة

٨

(١٠) هَذِهِ هِيَ الْحَلْقَةُ الثَّامِنَةُ مِنْ قِصَّةِ تَحْقِيقِ غَامِضَةٍ. هَلْ تَسْتَطِيعُ الْمُسَاعَدَةَ؟

الْحَلْقَةُ الثَّامِنَةُ: مَلَامِحُ "نَاسِي" ...



- سَمِيعٌ قَلِيلًا، شَعْرَةٌ بِيْئٍ قَصِيرٌ.
- هَلْ يَلْبَسُ نَظَّارَاتٍ؟
- نَعَمْ وَعَيْتَاهُ خَضِرَاوَانِ.
- هَلْ مِنْ عَلَامَةٍ مُمَيِّزَةٍ أُخْرَى لَهُ؟
- لَهُ شَارِبٌ طَوِيلٌ.
- وَلِحْيَةٌ؟
- لَا، لَيْسَ لَهُ لِحْيَةٌ.

بَدَأَ لِي أَنَّ «نَاسِي» مُوَلَّعٌ بِالْأَدَبِ، لَبَدَا فَخَلْتُ إِلَى مَكْتَبَتِهِ الْحَيِّ. عَرَفَ صَاحِبُ الْمَكْتَبَةِ «نَاسِي» عَلَى الْفُورِ وَقَالَ:

- السَّيِّدُ «نَاسِي» مِنَ الرَّبَائِصِ الدَّائِمِينَ. إِنَّهُ قَارِئٌ نَوَمٍ. طَابَقَ وَضَفُ صَاحِبِ الْمَكْتَبَةِ الْمَعْلُومَاتِ الَّتِي لَدَيَّ، وَأَضَافَ مَعْلُومَةً مُهِمَّةً، وَهِيَ أَنَّهُ رَأَى الْيَوْمَ وَهُوَ يَلْبَسُ قُبْعَةً سَوْدَاءَ اللَّوْنِ.

لَقَدْ أَصْبَحَ لَدَيْنَا مَعْلُومَاتٌ وَافِيَةٌ عَنْ «نَاسِي». أَحْتَبُ مَلَامِحَهُ لِنَتِمَكَّنَ مِنَ التَّعَرُّفِ عَلَيْهِ.

أَصْبَحَ لَدَيْنَا أُخِيرًا مَعْلُومَاتٌ عَنْ مَكَانِ سَكَنِ «نَاسِي» صَامِتٌ.

ذَهَبْتُ إِلَى الْمَعْنَوَانِ: شَارِعُ التَّعَاوُنِ، بِنَاءُ ٤٠.

كَانَ بِنَاءٌ كَبِيرًا، فِيهِ شَقَقٌ كَثِيرَةٌ. مِنَ الْمُسْتَحِيلِ مَعْرِفَةُ رَقْمِ شَقَّتِهِ. فَزَرْتُ أَنْ أَسْأَلَ سُكَّانَ الْحَيِّ.

تَحَدَّثْتُ فِي الْبِدَايَةِ مَعَ صَاحِبِ الْكُشْكِ الْمُقَابِلِ لِلْبِنَاءِ.

- «نَاسِي صَامِتٌ»؟ نَعَمْ أَعْرِفُهُ. يَجْمَعُ قِصَصًا بُولِيسِيَّةً، يَأْتِي كُلَّ أُسْبُوعٍ لِشِرَائِهَا.
- هَلْ يُمْكِنُكَ أَنْ تَصِفَهُ لِي؟
- بِالطَّبَعِ. هُوَ رَجُلٌ فِي أَوَاخِرِ الثَّلَاثِينَاتِ، طَوِيلٌ، وَجْهُهُ مُسْتَدِيرٌ قَلِيلًا. يَبْدُو عَلَيْهِ الْجِدِّيَّةُ، يَلْبَسُ بَدَلَةً وَرَبْطَةً عُنُقٍ دَائِمًا.
- لَمْ يَخْطِئْ صَاحِبُ الْكُشْكِ مَعْلُومَاتٍ إِضَافِيَّةً فَذَهَبْتُ إِلَى الْمَطْعَمِ الْمُقَابِلِ. سَأَلْتُ النَّادِيَ عَنْهُ فَأَجَابَ:
- يَأْتِي «نَاسِي» كُلَّ يَوْمٍ صَبَاحًا لِيَتَنَاوَلَ وَجَبَةً الْفُطُورِ، يَجْلِسُ بِجَانِبِ النَّافِذَةِ، وَيَقْرَأُ الصَّبْحِيَّةَ.
- كَيْفَ شَكْلُهُ؟

مُظْلُوبٌ لِلْعَدَايَةِ

٢٢١

ونلاحظ تميز سلسلة الياسمين عن أكثر سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمامها البالغ بالألعاب اللغوية التربوية، لما لها من دور كبير في تعزيز وإثراء المفاهيم اللغوية، والمعلومات المتداولة، والمهارات المكتسبة، وتطويرها.

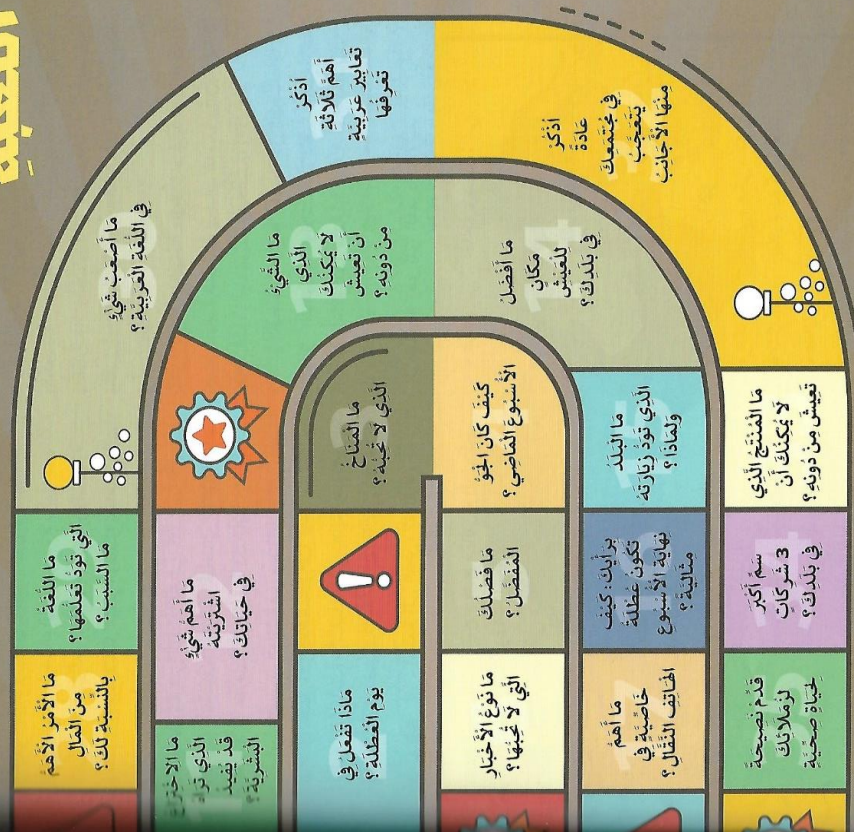
لعبة الدورة: يوجد في نهاية كل سوية لغوية لعبة في كتاب الطالب ولعبة في كتاب التدريبات، وهي لعبة جماعية تجمع بين الاستمتاع والتشويق وتذاكر معلومات السوية اللغوية التي انتهوا منها.

يتدرب الطلاب من خلال الألعاب الموجودة في نهاية كل سوية من كتاب الطالب على المواضيع التي تعلموها خلال الدورة التي تشمل سوية لغوية من سويات المنهج.

بينما يتدرب الطلاب من خلال الألعاب الموجودة في نهاية كل سوية من كتاب التدريبات إسناد الأفعال إلى الضمائر.

93

1. يَضَعُ كُلُّ غُلَامٍ لِيَمِينِهِ مِثْلَ عِظَاءِ الْقَلَمِ، أَوْ مِخْخَاةٍ،
أَوْ مِزْرَاةٍ.



- وإن كانت خاطئة فيرجع إلى الخاطئة التي كان فيها.
4. يثبت الطالب على الخاطئة إن كانت الإجابة صحيحة،
3. يجب على الطالب الإجابة عن الجملة في الخاطئة التي يثبت عليها.



نموذج اللعبة التعليمية الجماعية للسوية B1



IV. النتائج والتوصيات

أ. نتائج البحث

1. فيما يتعلق بالإطار المرجعي الأوروبي ومدى التزام سلسلة الياسمين به

يمتاز الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بالشمولية والمرونة والشفافية، وهو يقدم أسس ومعايير وتفصيلات لتعلم وتعليم وتقييم مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية بشكل العام، ويمكن تطبيقها في بناء مناهج وأسس تعلم وتعليم وتقويم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- يقدم (CEFR) عددًا كبيرًا من الوصفات والمقاييس للكفاءات العامة واللغوية لمتعلم اللغات الثانية والأجنبية.
- يستفيد من واصفات الكفاءات العامة واللغوية كُلاً من المتعلمين ومصممي المناهج ومقيمي المناهج ومواد تعليم اللغات الثانية والأجنبية.
- وبالتالي نستطيع استخدام واصفات الكفاءات العامة واللغوية بنجاح في تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تم استخراج عناصر التحليل والتقويم لسلسلة الياسمين من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك ومن الطريقة التواصلية، ووجد الباحث أن التحليل والتقويم يجب أن يتناول على الأقل العناصر التالية:

- 1- المواقف والمواضيع وسياق استخدام اللغة.
 - 2- الكفاءة المعجمية (المفردات والتراكيب).
 - 3- الكفاءة النحوية.
 - 4- كفاءة المهارات الأربع.
 - 5- تناول امتحانات الكفاءة والتحصيل.
 - 6- تناول الألعاب التعليمية (لكون الألعاب عنصرًا مهمًا من عناصر الطريقة التواصلية).
- تغطي العناصر السابقة مجالًا واسعًا من عناصر التحليل والتقويم وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك، ويستطيع محلو ومقومو كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة من واصفات الكفاءات العامة والتواصلية الكثيرة جدًا في الإطار المرجعي

الأوروبي، وذلك في قياس كفاءات أخرى تتناولها كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحسب احتياجات متعلمي اللغة العربية.

- استطاع مؤلف منهج الياسمين الاستفادة من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في إخراج سلسلة شبه متكاملة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليكون أول منهج عربي يُطرح في هذا المجال.
- ساعد (CEFR) مؤلف كتاب الياسمين في تناول أهم الكفاءات العامة واللغوية، وتم التأكد من ذلك من خلال تحليل وتقويم عناصر التحليل التي تم ذكرها سابقاً.
- نتج عن تحليل وتقويم السلسلة وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي أن سلسلة الياسمين تتوافق مع معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بنسبة أعلى من 90%.
- نستنتج مما سبق أن إرشادات وتوصيات ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك تُقدّم الخطوط الأساسية الصحيحة لإعداد البرامج التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2. نتيجة تحليل وتقويم السلسلة وفقاً للمواقف والموضوعات وسياق استخدام اللغة

- عالجت السلسلة أهم المواقف التي يُتوقع لمتعلم اللغة العربية أن يتعامل معها، إلا أن السلسلة أغفلت جانباً هاماً وهو المواقف المتعلقة بوسائل المواصلات، فلم تعرض السلسلة لأي نص أو تدريب حول وسائل المواصلات، وكيفية التعامل معها، وما هي وسائل المواصلات المستخدمة في البلاد العربية، وماهي الوسائل المفضلة، وما الجوانب التي يجب أن ينتبه إليها وآداب وسائل المواصلات.
- تناولت السلسلة أغلب الموضوعات الهامة التي يحتاجها متعلم اللغة وفق مستويات السلسلة، وتمت معالجة الموضوعات بأسلوب شائق وبالاستعانة بالصور والتدريبات المناسبة. لكن بعض الموضوعات تحتاج إلى تعزيز أكثر كموضوع السكن، فلم تتعرض السلسلة بالشكل الكافي لموضوع البيع والاستئجار والنقاش حول الأسعار، كما أن السلسلة لم تُسلط الضوء على عادات المجتمع العربي في المسكن وآداب الجوار وعمق العلاقات ضمن المجتمع العربي والتي لاتزال حتى الآن في كثير من المجتمعات العربية.

3. نتيجة تحليل وتقويم السلسلة وفقاً للكفاءة المعجمية (المفردات والتراكيب)

- أكثر المفردات التي تناولتها السلسلة هي من المفردات الشائعة في اللغة العربية اليومية، وهو الطابع العام الذي اعتمدته السلسلة، إلا أنه في بعض المواقع وردت كلمات غير

مناسبة للسوية مثل (يُرْسَخ وَيَتَحَلَّى) التي وردت في السوية A1 ويفضل استخدام كلمات أخرى مثل (يتصف بدلاً من يتحلى).

- لا يوجد في السلسلة قوائم للمفردات في نهاية الفصل أو نهاية الكتاب، كما أن السلسلة لم تنطرق إلى قوائم المفردات الشائعة التي استفاد منها.
- الصور المرافقة لبعض الموضوعات لا تناسب الموضوع، كمثال الحكواتي للمهن القديمة، حيث لا تتناسب الصورة أبداً من موضوع الحكواتي في الصفحة 59 من كتاب الطالب.
- يغلب على التراكيب المتناولة في السلسلة صفة الشيوخ وكثرة الاستخدام، وطرحت السلسلة الكثير من الأمثال والحكم العربية بطرائق جميلة جداً. إلا أن السلسلة عرضت لبعض التراكيب الصعبة وبعض التراكيب التي تستخدم في بعض المناطق في الدول العربية ولا ينبغي عرضها في كتاب عام ككتاب الياسمين، مثل التعابير في الصفحة 69 من كتاب الطالب: ابن سوق، ابن حلال، ابن حرام.

4. نتائج تحليل وتقويم سلسلة الياسمين وفقاً للكفاءة النحوية

- قدّمت سلسلة الياسمين مجالاً واسعاً ومناسباً من المفاهيم النحوية ووظّفته بأسلوب سهل ومُبَسَّط في سياقات حية وطبيعية تخدم الأهداف التواصلية.
- عززت السلسلة المفاهيم النحوية من خلال الألعاب اللغوية والنصوص والتدريبات والأنشطة المناسبة.

5. نتائج تحليل وتقويم سلسلة الياسمين وفقاً للمهارات الأربع

- عالجت السلسلة المهارات الأربع بشكل متوازن ومتدرج.
- وفقاً لنتائج التحليل والتقويم فإنّ السلسلة تبني الكفاءات للمهارات الأربع بشكل يتوافق وينسجم مع واصفات الكفاءة للمهارات الأربع ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

6. نتائج تحليل وتقويم سلسلة الياسمين وفقاً لامتحانات الكفاءة والتحصيل

- قدّمت السلسلة للمعلم ولمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها امتحانات نموذجية، تقيس هذه الامتحانات مدى تَمَكُّن المتعلم من المعلومات والمهارات المكتسبة في السوية اللغوية، كما تقيس مدى تَمَكُّن المتعلم من كل مهارة من المهارات الأربع التي يُركز الإطار المرجعي الأوروبي على تناولها جميعاً لمتعلم اللغة الثانية والأجنبية، وعدم إهمال

مهارة من المهارات على حساب مهارة أخرى، مالم يَكُن للمتعلّم هَدَف في تقوية مهارة من المهارات على حساب المهارات الأخرى بحسب حاجته من اللغة.

7. نتائج تحليل السلسلة من حيث تناول الألعاب التعليمية

- تميزت سلسلة الياسمين عن أكثر سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمامها البالغ بالألعاب اللغوية التربوية، فأدرجت عددًا كبيرًا من الألعاب التربوية والتعليمية، الفردية والجماعية، بهدف تعزيز وإثراء المفاهيم اللغوية، والمعلومات المتداولة، والمهارات المكتسبة، وتطويرها.

ب. توصيات الدراسة

من خلال الدراسة التي قام بها الباحث، ومن منطلق النتائج التي توصل إليها، يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

- توجه الباحثين إلى تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المؤلفة حديثًا، وضرورة تعزيز هذا المجال في الجامعات والمؤسسات التعليمية المختصة، فبالرغم من الجهود الرائعة التي يبذلها المؤلفون لإخراج المناهج بالشكل الأفضل والمحتوى الأنسب للمتعلّمين؛ إلا أن هذه الجهود تؤتي ثمارها بشكل أفضل إذا شارك بتقييمها متخصصون في مجال اللغة العربية وتعليمها، وفي مجال التربية وعلم النفس وغيرها من المجالات الداعمة.
- ترافق وتكامل الاهتمام بالتطبيقات التكنولوجية في عمليات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع الاهتمام بتأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأن كتب تعليم اللغة العربية هي أساس لتنظيم العملية التربوية والتعليمية.
- الاستفادة من الأطر والمعايير الدولية في تعليم اللغات الثانية والأجنبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، والاهتمام بمعايير الإطار المرجعي الأوروبي بشكل خاص بسبب الجهود الكبيرة التي بذلت في إخراجها، وبسبب تطبيقه في تعليم اللغات الثانية والأجنبية في دول الاتحاد الأوروبي ودول المجلس الأوروبي ودول أخرى، وامتيازها بالمرونة التي تستوعب تطوير مجال تعليم أي لغة للناطقين بغيرها.
- الاستفادة من ميزات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لوجود العشرات من واصفات الكفاءات المختلفة التي تغطي طيفًا واسعًا من مهارات ومجالات تعليم اللغة الثانية والأجنبية، هذه الواصلات يستفيد منها مطورو مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،

كما يستفيد منها الباحثون الذين يقومون بتحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث توجههم إلى المهارات التي يحتاجونها من أجل الاستفادة الأمثل في تعلم اللغة العربية.

- الاستفادة من واصفات الإطار المرجعي الأوروبي في بناء منهج متوازن يُراعي تطور بناء المهارات الأربع عند متعلم اللغة العربية.
- عند تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (وبالاستفادة من توصيات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك)؛ لا بُدَّ من إدراج العناصر التالية بشكل أساسي عند تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي:
 - ❖ تحليل وتقويم المواقف والسياق وموضوعات التواصل.
 - ❖ تحليل وتقويم التناول اللغوي من حيث: (المفردات والتراكيب، القواعد النحوية).
 - ❖ تحليل وتقويم تناول السلسلة للمهارات الأربع.
 - ❖ تحليل وتقويم امتحانات الكفاءة والتحصيل.
- إقامة دورات لمعلمي اللغة العربية لتعريفهم بأهمية الإطار المرجعي الأوروبي، وتجهيز البحوث حول كيفية الاستفادة من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما ما يتعلق بالتوصيات الخاصة بسلسلة الياسمين:

- ضرورة تزويد سلسلة الياسمين بقائمة للمفردات الجديدة بعد كل وحدة من وحدات الكتاب، لما في ذلك من الأهمية.
- إعادة تقييم ودراسة للمحتوى الثقافي لسلسلة الياسمين.
- إعادة النظر في ملائمة بعض الرسوم والصور في السلسلة مع المحتوى، ومناسبة بعض المفردات للسويات الدراسية المختلفة.
- إجراء مراجعة دورية للسلسلة كل ثلاث سنوات بغية تطويرها وزيادة الفائدة المرجوة منها.
- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على الاستفادة من طريقة استخدام سلسلة الياسمين للألعاب التربوية في تعزيز المفاهيم اللغوية وأنشطة التواصل.
- الاستفادة من سلسلة الياسمين في المراكز التعليمية للسويات A1,A2,B1.
- الاستفادة من سلسلة الياسمين في طريقة عرض الموضوعات والقواعد النحوية وفقًا للطريقة التواصلية.



V. المصادر والمراجع

الكتب

- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2016 م.
- عين الفرحة، ت. (2013). معايير تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كوالالمبور، الجامعة الإسلامية.
- الحيلة، م. (2010). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، عمان، دار المسيرة.
- الخضر، ع. (2007). الألعاب التربوية، الكويت، الإبداع الفكري.
- دعمس، م. (2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وادواته، عمان، دار غيداء.
- رينتشاردز ورودجر، (1990). مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، الرياض، دار عالم الكتب.
- زيدان، م. (1977). مناهج البحث الفلسفي، الإسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- طعيمة، ر. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة جامعة أم القرى.
- طعيمة، ر. (1985). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- عبس، م وآخرون، سلسلة اللسان، دبي مركز اللسان الأم.
- العش، م. (2016). إطار نظري يحكم تعليم اللغة وتقييم الكفاءة فيها، إسطنبول، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إضاءات ومعالم).
- العصيلي، ع. (1423 هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- فريمان، ل. (1997). أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- الفوزان، ع. (2015). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، قونيا، Tekin Kitabevi.

الفوزان، ع. (1428هـ). إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كنفاني، م. (2017)، الياسمين، دبي.

زمرأوي، س. (2017). تحليل وتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الناق، م. (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الناق وطعيمة. (1983). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

المقالات

محمد، ع. (2019). "تقويم أهداف سلسلة العربية بين يدك لغير الناطقين بها في ضوء معايير الأهداف التربوية"، مجلة تعليم العربية لغة ثانية، العدد 2، ص 157.

براق، أ. (2021). "الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية"، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية.

السبيعي، م. (2021). "تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد 130، ص 425.

علي وبلكابي. (2017). "معايير تطوير اختبارات تقويم الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 3، ص 308.

مينغ وشعبان. (2019). "الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية"، مجلة دراسات، العدد 1، ص 35.

الحجوري والجراح. (2016). "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية"، دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، العدد 25.

المواقع الإلكترونية

https://en.wikipedia.org/wiki/American_Council_on_the_Teaching_of_Foreign_Languages

https://en.wikipedia.org/wiki/American_Council_on_the_Teaching_of_Foreign_Languages.

[/https://www.alyasameen.net](https://www.alyasameen.net)

<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/arabic-consensus-project>

ACTFL Proficiency Guidelines 2021 ,7) . <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/arabic-consensus-project>

Akbaş, F. (2016). *Türkiye'deki Arapça Öğretimi Açısından Silsiletü Talimil Lüğati Arabiyye Adlı Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2021, 7). Retrieved from WIKIPEDIA:

https://en.wikipedia.org/wiki/American_Council_on_the_Teaching_of_Foreign_Languages.

<https://learning.aljazeera.net/ar/node/10> (إسلام يسري علي. (7, 2021). تعلم العربية، معهد الجزيرة للإعلام)

Ingram, D. E. (2015). Retrieved from

https://www.pc.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/190379/sub016-migrant-intake.pdf

المراجع التركية

:

Arkan, Z. (2015). **Taaallem El-Arbiyye İsimli Eserin Arapça Öğretim ve Eğitim Teknikleri Açısından İncelenmesi**. Sakarya Üniversitesi.

Atman, A. (2001). **Konu Alanı, DERS KİTABI İNCELEME KILAVUZU**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Durmuş, D. (2019). **Anadolu İmam-Hatip Lisesi 10. Sınıf Arapça Ders Kitabının Değerlendirilmesi**. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Gök, M. (2017). **Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti İmam Hatip Okulları, Liseleri ve Ortaokullarında Oktulan Arapça Kitapların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi**. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Hakki, I. (2008). **Development And Validation Process OF A European Language Portfolio Model For Young Learners**. *Turkish Online Journal of Distance Education -TOJDE*, 9, 26-34.

Yaman, G. Ş. (2020). **Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi Araştırmalarında Eğilimler**. *Ekev Akademi* , 358-360.

Yazıcı, Ö. (2016). **Silsiletu L-Lisan Adlı Ders Kitabının Biçim ve İçerik Açısından İncelenmesi**. Gazi Üniversitesi.

المراجع الأجنبية

Li Wei .(2014) .**Applied Linguistics** .UK: John Wiley & Sons.

Teach English Now .**Theories of Second Language Acquisition** .Arizona State University.

Teacher's Guide to Common European Framework .Person Longman.

Using the CEFR: Principles of Good Practice .(2011) .UNIVERSITY OF CAMBRIDGE.



EVALUATION OF THE JASMINE SERIES FOR TEACHING ARABIC TO NON-NATIVE SPEAKERS, BASED ON THE CRITERIA OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE

ABSTRACT

This research addresses one of the most important issues of Arabic language teaching for non Arabic speakers, named, the evaluation of Arabic language books according to the European reference framework.

Considering that Arabic books for non-Arabic speakers are the basis on which all subsequent educational and educational activities are based. Without good teaching books Arabic will not bear its desired fruits.

Specialists in Arabic teaching for non Arabic speakers must therefore make every effort to build a proper and integrated curriculum for teaching Arabic, and to learn about all experiences in teaching second and foreign languages in order to apply in the field of Arabic language teaching to non Arabic speakers.

The research discussed the concepts of international frameworks and standards for the teaching second and foreign languages, and elaborated on the common European reference framework to describe its benefits and criteria through which the field of Arabic language teaching for non Arabic speakers can be developed, and the field of writing and evaluating Arabic language books for speakers.

The research was then presented to the European reference framework through the evaluation of the first Arabic language teaching series for non-Arabic speakers written in accordance with the Common European Reference Framework.

As a result of this study, the books written in accordance with the Common European Reference Framework are distinguished according to the foundations and criteria for writing Arabic language books for non-Arabic speakers.

The research therefore assumes that taking advantage of the criteria of the European reference framework involved in the writing Arabic teaching curricula for non-Arabic speakers will develop the field of Arabic language teaching because it develops the basis for teaching Arabic to non-Arabic speakers, the book.

Keywords: Teaching, Arabic, CEFR, Jasmine, Textbook.



**ARAPÇANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ALANINDA
KULLANILAN “YASEMİN” DİL SERİSİNİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU
METNİNE GÖRE DEĞERLENDİRMESİ**

ÖZET

Araştırma, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminin en önemli konularından biri olan Arapça öğretim kitaplarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve (CEFR) Programı'na göre değerlendirilmesi konusunu ele almaktadır. Bu konunun önemi, anadili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretimi kitabının, sonraki tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinin üzerine inşa edildiği temel olmasındadır zira iyi bir temel olmadan Arapça öğretmek istenilen verimi vermeyecektir.

Bu nedenle, yabancı dil öğrenen kişinin dil becerilerini tanımlamak ve genel olarak dil düzeyi ile özel olarak dört dil becerisinden her birinin seviyesini belirlemek için üzerinde anlaşmaya varılmış güvenilir ve nesnel yöntemlere ihtiyaç vardır.

Bu nedenle, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi alanında faydalanılması ve uygulanması amacıyla uzmanlar, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek için doğru ve bütünsel bir müfredat oluşturmak ve anadili olmayanlara diğer dilleri öğretme konusundaki tüm deneyim ve uzmanlıkları belirlemek için azami çaba sarf etmelidir.

Araştırma, kısaca yabancı dillerin öğretimi için uluslararası çerçeveler ve standartlar kavramlarını tartışarak genel olarak anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretme ile anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek için kitap yazımı ve değerlendirme alanlarını geliştirmedeki mümkün faydaları ve kriterleri görmek adına Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tanıtımını detaylandırarak ele aldı.

Ardından araştırma, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre oluşturulmuş anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminin ilk serisini değerlendirerek Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın uygulamalı faydasını sundu.

Bu çalışmanın sonucunda, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre yazılan kitaplar, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için iyi derecede kitap yazmanın temelleri ve kriterlerine göre diğerlerinden ayrılmaktadır.

Bu nedenle araştırma, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek için müfredat hazırlarken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı standartlarından yararlanmanın, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek için temel oluşturması adına Arapça öğretimi alanını geliştireceğini varsaymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Arapça, Arapça öğretimi, CEFR, Yasemin.

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenenlerin seviyeleri birbirinden farklılık gösterir ve öğrenenlerin seviyeleri ile ilgili kişisel görüşler ve izlenimler ise genellikle hatalı olur. Örneğin, yabancı dil öğrenen kişi öğrendiği dildeki bazı ifadelerle konuştuğunda, arkadaşları yabancı dilinin mükemmel olduğunu düşünebilirken yabancı dildeki yetenek ve beceriyi hafife alabilecek iş yerindeki yönetici için bu görüş farklılık gösterebilir.

Bu dil becerileri ve uzmanlığına erişme ihtiyacı, dünyadaki araştırmacıları anadili olmayanlara dil öğrenimi ve öğretimini organize etmek ve geliştirmek için çaba sarf etmeye teşvik etmiş ve bir dizi uluslararası standart ve çerçeve ortaya çıkmıştır: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), Amerika Yabancı Dil Öğretim Konseyi (ACTFL), Çin Çerçeve Programı, Uluslararası İkinci Dil Yeterlilik Derecelendirmesi (ISLPR).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), Avrupa genelinde farklı dillerin öğretilmesi için ortak bir temel sağlar, bu nedenle anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi alanında birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir.

Türkiye'nin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nı oluşturmaktan sorumlu Avrupa Konseyi üyesi olduğunu göz önünde bulundurarak; özellikle araştırmacının bilgisine göre Türkiye'de Arapça öğretimi alanında Avrupa Dilleri Çerçeve Programı'na göre yazılmış anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimine yönelik müfredat ve kitapların incelenerek değerlendirilmesi ve bunlardan yararlanılması gerekmektedir. Arapça öğretimi için yazılmış hiçbir kitap Türkiye'de Avrupa Dilleri Çerçeve Programı'na göre incelenip değerlendirilmemiştir.

Araştırmacı, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimindeki ilk kitap serisi, yani Yasemin serisini, kaliteli Arapça öğretim kitapları hazırlamanın temellerine ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR) göre analiz etme ve değerlendirmenin yanı sıra, serideki CEFR standartlarının kullanılabilirliğini belirlemek ve anadili Arapça

olmayanlara Arapça öğretimi alanında (CEFR) den yararlanmanın ne kadar faydalı olduđu bilgisini edinmek için seçmiştir.

Hocam Dr. İnaitilla'ın göstermiş olduđu büyük çabalardan dolayı bu sonuçlara ulaşmamda yardımcı olan tüm gözetimi, yönlendirmeleri ve tavsiyeleri için kendisine en içten teşekkürlerimi ve takdirlerimi sunuyorum.

Ve her şeyden önce, lütuf, bana bahşettiğı nimetlerini saymakla bitiremeyeceğim, beni annemin, eşimin, çocuklarımın, kardeşlerimin ve arkadaşlarımın desteğıyle şereflendiren mübarek ve yüce olan Allah'adır. Her birinin üzerimde ödeyemeyeceğim hakkı vardır ve Cenab-ı Hakk'ın onları daima fazlından, katından ve kereminden artırması için ettiğim dualarımın fayda vermesini dilerim.

Şubat, 2022

Alparslan Feras BURAK

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ARAPÇANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ALANINDA KULLANILAN “YASEMİN” DİL SERİSİNİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNE GÖRE DEĞERLENDİRMESİ” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadaraki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (08/02/2022)

Alparslan Feras BURAK



ONAY BELGİSİ



T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ARAPÇANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ALANINDA
KULLANILAN “YASEMİN” DİL SERİSİNİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU
METNİNE GÖRE DEĞERLENDİRMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Alparslan Feras BURAK
(Y1912.320008)

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Arap Dili Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi INAITILLA AZIMOV

Şubat, 2022

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ARAPÇANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ALANINDA
KULLANILAN “YASEMİN” DİL SERİSİNİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU
METNİNE GÖRE DEĞERLENDİRMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Alparslan Feras BURAK

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Arap Dili Eğitimi Programı

Şubat, 2022