المفاهيم اللغوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتطبيقاتها التربوية

إعداد

د/ مصطفى عرابي عزب محمود

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

المفاهيم اللغوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتطبيقاتها التربوية

د/ مصطفى عرابي عزب محمود*

ملخص البحث:

تحددت مشكلة هذا البحث في تحديد مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لإعداد معلم قادر على تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث أكدت الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث أن نسبة ٨٠% من خريجي كليات الإعداد اللغوي سواء أكانوا حديثي التخرج أم خريجين قُدامى لديهم ضعف في توظيف ما يقرب من ٦٠% من هذه المفاهيم في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فضلا عن وجود ما يقرب من ٥٠% من المفاهيم لا يعلموا عنها شيئا، وهو ما دفع الباحث للقيام بهذه المحاولة البحثية لتحديد المفاهيم الأساسية لعلم اللغة الحديث والمرتبطة ارتباطا وثيقا بعملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة البحث الرئيسة ممثلة في استبانة مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبعد عرض الاستبانة على السادة الخبراء تم التوصل إلى ٤٥ مفهوما من مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم علم اللغة الحديث – معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – تطبيقات تربوية.

* **د/ مصطفى عرابي عزب محمود:** مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها– كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة.

Abstract:
The current study explores the concepts of the modern linguistics that are required in the preparation programs for teachers of non-native speakers of Arabic. A pilot study conducted by the researcher implies that 80% of the linguistics faculties graduates, either fresh or old graduates, are not able to employ almost 60% of these concepts in their teaching for non-native speakers of Arabic. Furthermore, those graduates know nothing about 50% of the main modern linguistics concepts. Therefore, the researcher attempts to specify the fundamental concepts of modern linguistics relevant to teaching for non-native speakers of Arabic. Accordingly, a questionnaire is developed by the researcher and evaluated by the experts to identify the main concepts of modern linguistics that are essential for teachers of non-native speakers of Arabic. Then, the researcher suggests a guide for the educational implications and the classroom practices based upon the concluded concepts.

key words:
Modern Linguistics Concepts - Arabic Teachers Non-native Arabic learners- Educational Application.

مقدمة البحث:

شهد ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في العقدين الأخيرين تقدما هائلا على كافة المستويات سواء فيما يتعلق بظهور الأطر المرجعية وانتشار العمل بها على المستويين البحثي والعملي، أو دعوات التطوير والتأليف للمناهج وفق تلك الأطر وما حددته من مواصفات يستطيع أن يقوم بها المتعلم في كل مستوى من المستويات، ولم يكن إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بمنأى عن هذا التطوير والاهتمام، فظهرت دراسات متعددة تحاول الارتقاء بالمعلم ومهاراته الأساسية التي تعينه على النجاح في مهمته.

ويعد مجال علم اللغة الحديث من المجالات الخصبة والثرية التي تؤسس لإعداد معلم متمكن من لغته ومن أنظمتها التي تحكم استعمالها، حيث إن لاسيما في مجال تعليم اللغات الأجنبية، فقد أضحت اللسانيات الحديثة ركيزة أساسية لتطوير تعليم اللغات الأجنبية بعامة، وتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بخاصة، فاتضاح المفهوم اللغوي يمثل حجر الزاوية في استيعابه والتفاعل معه والقدرة على تطبيقه عمليا على أرض الواقع.

وتلعب مفاهيم علم اللغة الحديث ومفاهيم اللغويات التطبيقية دورا بالغ الأهمية في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فهي تمثل إحدى روافد إعداد المعلم التي تعتمد على تنظيم المعرفة في الذهن، وربطها بالتطبيق الصحيح لها.

إن أكثر ما يميز المفاهيم اللغوية بصفة عامة وجود ارتباط شرطي بين اللفظ الدال، والمعاني التي يدل عليها في وجودة القرينة المميزة لذلك، فمفهوم لفظ (القائم) عند الحديث عن الصلاة يختلف عن مفهوم القائم عند الحديث عن مباريات كرة القدم، وكذلك عن مفهوم القائم عند الحديث عن العلاقات بين الدول، ومن ثم فإن المفهوم اللغوي يتطلب وجود سياق مناسب لتوضيحه.

ومما يزيد من أهمية امتلاك معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لمهارات توظيف مفاهيم علم اللغة الحديث في العملية التعليمية، أنه يعد فرصة جيدة للتمكن المهني في تدريس اللغة العربية إذ ذكر (Icy Lee, 2015) أن البنى الفكرية الشخصية للمعلم توجه فكرهم وأداءهم وتؤثر في الطرق التي يتواصون بها مع العالم من حولهم لا سيما أقوالهم وأفعالهم داخل الصفوف الدراسية.

بالإضافة لما سبق فإن إدراك معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لمفاهيم علم اللغة الحديث المرتبطة بإعداده وتكوينه المهني يساعد المعلم في تكوين صورة ذهنية متكاملة عن عناصر عملية التعلم ومراحلها المختلفة، والإجراءات المتعلقة بها، وذلك لأن تعلم مفهوم ما هو

الخطوة الأولى والأساسية لفهم محتوى هذا المفهوم؛ وذلك بإدراك العلاقات القائمة بين وحدات ذلك المفهوم. (المعموري، ومهدي، ٢٠١٧)

والمفهوم اللغوي بصفة عامة يحتاج إلى النظر في العلاقة المتبادلة بين اللفظ الدال عليه ومدلوله المستدعى في ذهن المعلم، وذلك من خلال أنظمة اللغة (الصوتية والصرفية والنحوية) باعتبار كل منها فرعا من فروع البحث عن المعنى، وما يضاف إلى ذلك من معطيات المعجم والمقام، ومن الأمور المسلم بها أن النشاط الكلامي ذا الدلالة الكاملة بالإضافة للمفردات يتكون من أحداث كلامية وامتدادات نطقية تكوّن جملاً تتحدّد معالمها بوقفات أو بسكنات.

دعم كثير من الباحثين اللغويين مبدأ اصطلاحية اللغة وعرفيتها؛ حيث ذهب الرازي (ت٣٣٢هـ) إلى أن كلّ شيء يعرف باسمه، ويستدل عليه بصفته من شاهد يدرك أو غائب لا يدرك، وربما دُعي الشيء باسم لا يعرف اشتقاقه من أي اسم هو؛ بل يكون مصطلحا عليه قد خفي على الناس ما أريد به، ولأي شيء سمي بذلك الاسم كقولك: الفرس والحمار والجمل والحجر وأشباه ذلك، كما أكد ابن سينا (ت٤٢٨هـ) السمة الاجتماعية والقيمة الاصطلاحية للغة في قوله: "والدلالة بالألفاظ إنما هي بحسب المشاركة اصطلاحية".

والتحليل الدلالي الوظيفي لمفاهيم علم اللغة الحديث لا يقصر اهتمامه على بناء القدرات المعرفية للمعلم حول تلك المفاهيم، وإنما يؤكد أهمية مصاحبة الأداء لتلك القدرات المعرفية، فالمقاربات الوظيفية لاتلقي بالا للقدرة عندما لاتخبر هذه القدرة عن الأداء وأن التمييز الحقيقي ينبغي أن يكون على أساس ما يؤديه المعلمون لا ما يعرفونه فقط. مالاوي (٢٠١٥م).

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية خلال تدريسه مقرر مفاهيم علم اللغة الحديث لطلاب الدبلوم العامة شعبة إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة للتحقق من مشكلة البحث، وأظهرت النتائج أن نسبة ٨٠% من خريجي كليات الإعداد اللغوي سواء أكانوا حديثي التخرج أم خريجين قُدامى لديهم ضعف في توظيف ما يقرب من ٥٠% من هذه المفاهيم في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فضلا عن وجود ما يقرب من ٥٠% من المفاهيم لا يعلم هؤلاء الخريجون عنها شيئا، وهو ما دفع الباحث للقيام بهذه المحاولة البحثية لتحديد المفاهيم الأساسية لعلم اللغة الحديث والمرتبطة ارتباطا وثيقا بعملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتطبيقات التربوية المنبثقة منها.

مشكلة البحث وأسئلته:

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في تحديد مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحديد أهم التطبيقات التربوية المنبثقة من تلك

المفاهيم والتي تُعلي من فاعلية تعليمية اللغة العربية داخل الصف، ولعلاج هذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

س١: ما مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

س٢: ما التطبيقات التربوية والممارسات الصفية المنبثقة من هذه المفاهيم؟

أهداف البحث:

هدف البحث تحديد مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ثم تحديد التطبيقات التربوية والممارسات الصفية المنبثقة من هذه المفاهيم.

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بعامة، وفي مجال إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بخاصة كلا مما يلي:

١. معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى: حيث يحدد لهم أهم مفاهيم علم اللغة الحديث الواجب توافرها لديهم فيهتموا بتحصيلها والتدرب عليها وعلى تطبيقاته التربوية.
٢. متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى: حيث يسهم البحث في إعداد معلم يعي ما يفعله في فصله، ويعرف مع من يتاعمل ومن ثم يتحقق للطالب أكبر قدر ممكن من الاستفادة والتعلم للغة.
٣. مُعدي برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى: حيث يمكنهم الاعتماد على هذه المفاهيم في بناء برامج إعداد أو تدريب معلم العربية للناطقين بلغات أخرى ، سواء أكانت ورقية أم إلكترونية.
٤. الباحثين في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: حيث يفتح البحث المجال أمام بحوث ودراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

الإطار النظري للبحث

تمهيد:

يهدف الإطار النظري للبحث تحديد مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال تحديد المقصود بالمفاهيم وخصائصها وأهميتها في المجال التعليمي، وعرض أهم مفاهيم علم اللغ الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطبيقاتها التربوية.

١- المفهوم والمصطلح والتعريف:

ورد في المعجم الوسيط أن المفهوم يعني مجموعة الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي، أما الاصطلاح فهو يعني: اتفاق طائفة على شيء مخصوص، ولكل علم

اصطلاحاته، أما التعريف فقد عرفه المعجم الوسيط بأنه: تحديد الشيء بذكر خواصه المميزة له.

ويعرف «علم المصطلح»، بأنه العلم الذي يدرس العلاقة بين المفاهيم والألفاظ التي تعبّر عنها. ولهذا فإن هذا العلم يتألَّف من عدة علوم هي: علم اللغة، وعلم الترجمة، وعلم العلامات (السيميائيات)، وعلمي النطق والوجود (المنظومات المفهومية)، وعلم الفهرسة والتصنيف، وصناعة المعجم، وعلم الحاسوب. ومن هنا جاء لقب علم المصطلح بـ "علم العلوم".

أما المفاهيم اللغوية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيمكن تعريفها بأنها: تجريد معنوي لمجموعة من السمات والخصائص والضوابط المرتبطة بتنفيذ إجراء تعليمي في مهمة تعليمية يقوم بها معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢- خصائص المفاهيم اللغوية وأهميتها في تعليم اللغات الأجنبية:

المفهوم اللغوي كما ظهر في تعريفه السابق ما هو إلا لفظ يشير إلى مجموعة من الصفات أو الخصائص أو السمات المجردة المرتبطة ببعضها في بيئتها، فالحرف قد يكون مفهومه الرمز الدال على صوت ما كحروف المباني (أ – ب – ت – ث) وهذا يعد مفهوما لغويا، والحرف أيضا قد يكون قسيما ثالثا للاسم والفعل وهي الأنواع الثلاثة للكلمة العربية كحروف المعاني(و – أو – في – أن) وهذا مفهوم لغوي آخر للحرف.

في ضوء ذلك فإن للمفهوم اللغوي خصائص متعددة منها:

أ) يتسم المفهوم اللغوي بوجود ارتباط شرطي بين اللفظ الدال، والمعاني التي يدل عليها في وجودة القرينة المميزة لذلك، فمفهوم لفظ (القائم) عند الحديث عن الصلاة يختلف عن مفهوم القائم عند الحديث عن مباريات كرة القدم، وكذلك عن مفهوم القائم عند الحديث عن العلاقات بين الدول، ومن ثم فإن المفهوم اللغوي يتطلب وجود سياق مناسب لتوضيحه.

ب) تتكامل عناصر المفهوم وتتماثل لتكوين ذلك المفهوم، وعليه فإن عناصر المفهوم عادة ما تكون متطابقة أو يجمعها علاقات مشتركة توفق بينها. الشربيني، وصادق (١٤٢٠هـ).

ج) المفهوم يتكون من مجموعة من الأشياء التي يمكن إدراكها بالحواس، والتي يمكن تصنيفها على أساس من الخصائص المشتركة، والإشارة إليها باسم أو رمز، فالعين مفهوم يتضمن مجموعة خصائص مثل: البياض، والماء والحدقة والحركة، وكذلك يتضمن مجموعة وظائف مثل: الرؤية أو الحسد أو التجسس.

د) المفهوم اللغوي بناء عقلي وتجريد ذهني، فهو صورة ذهنية تنشأ لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة، عبد الباري (٢٠١٥)، ومن هذا المنطلق فإن تعليم المفاهيم اللغوية يحتاج إلى كثرة التمثيل والتوضيح للتأكد من استيعاب المفهوم والقدرة على تطبيقه على أرض الواقع.

هـ) المفهوم اللغوي يمثل مواصفات مادية ملموسة للأفكار المجردة، يتم من خلال تلك المواصفات تعرف الأشياء والتعامل معها، وهو ما يجعل المفهوم متضمنا شيئين أساسيين أولهما اللفظ وهو ما يعرف بالمصطلح، وثانيهما المعنى، وهو ما يشير إلى مكونات المفهوم.

٣- أهمية المفاهيم اللغوية في إعداد معلم للغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

وللمفاهيم اللغوية أهمية كبرى في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث ينمو مع تعلم المفاهيم مهارات عقلية وقدرات نفسية تساعد المعلم على تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وفق رؤية واضحة، وذلك وفقا لما يأتي:

أ) يمثل امتلاك معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى للمفاهيم اللغوية فرصة جيدة للتمكن المهني في تدريس اللغة العربية إذ ذكر Icy Lee (2015) أن البنى الفكرية الشخصية للمعلم توجه فكرهم وأداءهم وتؤثر في الطرق التي يتواصون بها مع العالم من حولهم لا سيما أقوالهم وأفعالهم داخل الصفوف الدراسية.

ب) يسهم تعلم المفاهيم اللغوية في تنمية القدرات الإدراكية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي تسهم بشكل واضح في فهم المعلمين لعمليات التدريس وتحسين مستوى تعلم الطلاب داخل الصف الدراسي.Lili,2020

ج) أكد عبد الباري (٢٠١٥) أن تعلم المفاهيم والمصطلحات أمر ضروري للنجاح في الدراسة، وذلك لأن تعلم المفهوم يكون مصاحبا لدلالته اللغوية المتفق عليها من أهل التخصص، وبذلك لا يصبح تعلم المفاهيم مجرد حفظ للألفاظ ودلالتها وإنما يكون فهما لها وتطبيقا لخصائصها.

د) يضيف تعلم المفاهيم اللغوية نوعا من أنواع السهولة والتيسير على المعلم في الإحاطة بالعديد من مبادئ تعليم اللغة العربي للناطقين بلغات أخرى.

هـ) يفيد تعلم المفاهيم اللغوية المرتبطة بإعداد المعلم في تكوين صورة ذهنية متكاملة عن عناصر عمليات التعلم المختلفة، والإجراءات المتعلقة بها، وذلك لأن تعلم مفهوم ما هو الخطوة الأولى والأساسية لفهم محتوى هذا المفهوم؛ وذلك بإدراك العلاقات القائمة بين وحدات ذلك المفهوم.المعموري، ومهدي (٢٠١٧)

و) يساعد تعلم المفاهيم المعلم على زيادة مساحة التطبيق للمعارف التي حصلها في دراسته؛ فيجعله قادرا على التمثيل لصور مختلفة للمفهوم الذي تعلمه، فالمعلم حينما يستوعب مفهوما كمفهوم المدخل في التدريس ويدرك أنه مجموعة التصورات الذهنية المنبثقة من نظرية ما والتي ستتحول إلى إجراءات محددة ومرتبطة به يكون قادرا على تطبيق إستراتيجية تدريس مناسبة بهذا المدخل التدريسي.

ز) وأكد كل من إبراهيم، والشيخ، وموسى وجبريل (١٤١٨هـ) أن المفاهيم تزود الفرد بنوع من الثبات والاتساق حين يتعامل مع المثيرات البيئية من حوله، وشيء من التيسير في التعميمات التي يقوم بها، وقدرة على توجيه نشاطه التعليمي، مما ييسر عملية التعليم والتعلم.

٤-المفاهيم اللغوية الحديثة اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى جوانب متعددة ذكرتها العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة رشدي طعيمة (١٩٩٩)، ودراسة الصديق (٢٠٠٦)، ودراسة هريدي(٢٠٠٧)، ودراسة بابكر(٢٠٠٨)، ودراسة حليبة(٢٠١١)، ودراسة إيمان (٢٠١٥) وحاولت أن تراعيها مؤسسات إعداد المعلم المتخصص في هذا المجال، وانحصرت تلك الجوانب في الجوانب اللغوية الأكاديمية والجوانب الثقافية والجوانب المهنية التربوية والجوانب التكنولوجية والكفاءات الشخصية، ولأن التربية علم بَيْنِيّ يهدف توظيف كافة المفاهيم اللغوية والثقافية إلى أداءات مهنية؛ فإن هذا البحث سيركز على أهم المفاهيم المتداولة في مجال علم اللغة التطبيقي واللسانيات الحديثة، والتي تتعلق بتعليم اللغات الأجنبية بعامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بخاصة.

يعد علم اللغة التطبيقي واللغويات الحديثة من أهم الحقول المؤثرة في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث إنه يهتم ببناء معرفة المعلم عن اللغة Knowledge about Language (KAL)، وكيفية بنائها لدى المتعلم، فهذا يساعد المعلم كثيرا في تحديد احتياجاته المعرفية مما يكون له أثر كبير في قدرات المعلم المعرفية ومهاراته التدريسية. Nat Bartels (2015)

وتتعدد مصادر اشتقاق المفاهيم اللغوية الحديثة المرتبطة بإعداد معلم اللغة العربية نظرا لتعدد الجوانب المتعلقة بتعلم اللغات الأجنبية، فمنها ما يتعلق بطبيعة اللغة ذاتها وطبيعة عمل أنظمتها المختلفة، ومنها ما يتعلق بالمتعلم ذاته وخصائصه باعتباره فردا يدرس لغة غريبة في مكان غريب ووسط مجتمع لم يألفه من قبل، ومنها ما يتعلق بالعملية التعليمية وعناصرها.

في ضوء ما سبق فإن المفاهيم اللغوية اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يمكن حصرها في ثلاث مجموعات هي:

أ) مفاهيم تتعلق بالنظام اللغوي وعناصره وآليات عملها.

ب) مفاهيم تتعلق بالمتعلم وخصائصه واحتياجاته واتجاهاته.

ج) مفاهيم تتعلق بعمليات التعليم والتعلم للناطقين بغير العربية، وسيتم التركيز في هذا البحث على المفاهيم المرتبطة بالنظام اللغوي، وعمليات التعليم والتعلم فحسب، نظرا لاهتمام مجالات أخرى كعلم النفس التربوي والارتقائي بما يتعلق بخصائص المتعلم واحتياجاته واتجاهاته.

(أ) مفاهيم تتعلق بالنظام اللغوي وعناصره وآليات عملها:

شهد التراث العربي القديم نهضة لغوية عظيمة، اهتم فيها القدماء بالتخطيط الجيد للغة العربية، والتبويب الدقيق لعلومها وما تتضمنه تلك العلوم، ولم تكن نشأة العلوم العربية من أصوات وصرف ونحو وبلاغة وغيرها من العلوم والفروع إلا محاولة جادة من اللغويين القدامى بداية من أبي الأسود الدؤلي لمساعدة الأجانب الداخلين الإسلام حديثا أو من تأثر بهم من العرب لضبط لغتهم وتقويم ألسنتهم، وفيما يلي عرض لأهم المفاهيم اللغوية التي ارتبطت بتعليم اللغات بعامة وتعليم اللغات للناطقين بغيرها بخاصة.

١- اللغة:

عرف ابن جني (ت٣٩٢هـ) اللغة في كتابه الخصائص بقوله: "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وعرفها يونس (٢٠٠٤م) بأنها نظام يحكمه مجموعة من القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية يهدف إلى التواصل.

وهذا المفهوم يعني أن الطالب الأجنبي حين يتعلم اللغة فإنه لا يهدف تعلم قواعدها فحسب؛ بل تعلم قواعدها ليتواصل مع أهلها وفق ضوابط ذلك التواصل، وأن اللغة التي لا توظف في التعبير والتواصل لغة غير ذات قيمة؛ وقد يظن البعض أن هذا قد يكون بابا لنشر العاميات وترك الفصحى، وهذا غير صحيح؛ بل هذا يدعو أكثر للالتزام بتدريس الفصحى لأن الفصحى هي لغة التواصل الرسمي للعالم العربي، ولغة تراثه وأدبه وتاريخه وعلومه، وتركها يمثل إعراضا عن كل ذلك؛ لذلك فإن على المعلم أن يعي تماما تعليمية هذا المفهوم اللغوي وتطبيقه بأن يعلم مهارات اللغة وليس معلومات عنها وهو مأكدته دراسات متعددة مثل: Vivian Cook (1993) وطعيمة والناقة (٢٠٠٦)، ودراسة مدكور، وطعيمة، وهريدي (٢٠١٠).

٢- النظام اللغوي:

النظام لغة يعني الترتيب والاتساق، والاتساق يعني الترابط المتآلف، مجمع اللغة العربية (٢٠١٢) وفي ضوء ذلك فإن النظام اللغوي يعني: آليات الترابط والتآلف بين وحدات اللغة وعناصرها الرئيسة والفرعية، التي تسهم في تحقيق التواصل بهذه اللغة"، وهذا يعني أن معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حين يكتسب هذا المفهوم فهو يكتسب معرفة دقيقة عن النظام اللغوي العام وأنظمته الفرعية (الصوتية – الصرفية – النحوية – الدلالية) وأليات الترابط والتآلف فيما بين وحداتها الفرعية أو حتى بين تلك الأنظمة الرئيسة، فللنظام الصوتي تأثير واضح في النظام الصرفي، وللنظام النحوي تأثير واضح في النظام الدلالي، حيث يهدف التحليل النحوي إيضاح العلاقات بشكل متدرج داخل الجملة؛ علاوة على التغيرات الداخلية في وحدات كل نظام من هذه الأنظمة.

وتتفرع الأنظمة اللغوية وتتنوع في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة لتتضمن الأنظمة التالية: النظام الصوتي – النظام الصرفي – النظام النحوي – النظام الدلالي – النظام التحريري والإملائي – النظام البلاغي – النظام الثقافي.

٣- المستويات المعيارية (Standard Varieties):

يعرف المستوى المعياري بأنه المستوى اللغوي ذو المكانة الأعلى في المجتمع الذي يستخدم اللغة لاسيما في وسائل الإعلام وفي الأدب، ويتم تدريسه في المدارس سواء للناطقين بهذه اللغة أو الناطقين بغيرها. ريتشاردز وآخرون (٢٠٠٧)

وتمثل الفصحى المعيارية المعاصرة (Modern Standard Arabic) (MSA) المستوى المعياري للغة العربية، وهو ما ينبغي التركيز عليه في التدريس أو تأليف المناهج؛ حيث تمثل الفصحى المعاصرة نقطة الانطلاق لدراسة أي لهجة أو دراسة تخصصية أو تراثية.

وذكر السعيد محمد بدوي خمسة مستويات معيارية للغة العربية هي: لغة التراث – والفصحى المعاصرة – عامية المثقفين – عامية المتنورين – عامية الأميين

٤- المستويات المرجعية المتدرجة

مواصفات للكفاءة اللغوية للمتعلمين يوضح مؤشرات الأنشطة اللغوية التواصلية التي يستطيع المتعلم القيام بها في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة الأجنبية (CEFR)، وقد أطلق عليها (ACTFL) اسم واصفات الأداء اللغوي.

قد اختلفت الأطر المعيارية في تقسيم تلك المستويات المتدرجة وفقا لفلسفاتها المختلفة ورؤيتها للعملية التعليمة بشكل عام، فالإطار الأوربي (CEFR) جعلها ستة مستويات رئيسة، ويمكن تشعب أحد تلك المستويات إلى مستويات تفريعية وفقا لخصائص المتعلمين وطبيعة

البرنامج اللغوي. وقدم الإطار وصفا متدرجا للمستويات الستة المقترحة ينم عن ترابط شديد بين تلك المستويات على النحو التالي:

جدول (١) وصف متدرج لمستويات اللغة

المستوى	الوصف
A1	يتفاهم بأبسط صورة.
A2	يسأل ويجيب ويناقش الآخرين.
B1	استمرارية التفاعل اللغوي والتعبير في مواقف متنوعة والقدرة على التعامل مع مشكلات اللغة في الحياة اليومية بمرونة ومهارة.
B2	مناقشة القضايا وعرضها مقدما الأدلة وتبريرات لآرائه بطريقة منطقية
C1	يمتلك مجموعة كبيرة ومتنوعة من الأساليب اللغوية التي تتيح إتمام عملية الاتصال اللغوي بتلقائية وسهولة.
C2	يتحلى بالدقة والإتقان والتناسب والسلاسة فهو يستطيع استخدام أساليب متنوعة من أساليب التعبير استخداما صحيحا، وتوضيح الاختلافات الدقيقة للمعاني.

أما (ACTFL) فقد قسمها إلى خمسة مستويات رئيسة يتفرع ثلاثة منها إلى ثلاث مستويات فرعية ليصبح عدد المستويات أحد عشر مستوى لغوي.

٥- النسبية اللغوية:

فرضية وضعها كل من (Whorf&Sapir) تقول إن مستخدمي قواعد النحو المختلفة توجههم قواعدهم إلى أنواع مختلفة من الملاحظات والتقييمات المختلفة للتصفات المتشابهة، وعرفها (J.C.R) بأنها اعتقاد بعض اللغويين أن طريقة رؤية الشعب للعالم تحددها كليا أو جزئيا بنية لغته الأم، وقد أشار (تمام حسان) إلى أن هناك من المسميات ما يوجد في بيئة لغوية ولا يوجد في بيئة لغوية أخرى فمثلا تنوع أسماء الجمل غير مألوف للبيئة الأوربية، وكذلك أسماء الثلج ليست مألوفة بالنسبة للعرب.

في ضوء ما سبق فإن من يتحدث اللغة الإنجليزية يرى العالم بطريقة مختلفة عن ذاك الذي يتحدث الإيطالية مثلاً، وهذا يعني أن للغة تأثير واضح في الفكر، وهو ما يؤكده علي مدكور بقوله أن اللغة نظام للتفكير بل وصفها أيضا بأنها نظام النظم، فهي نظام للتفكير، ونظام للتواصل، ونظام للتعبير.

ولعلاقة اللغة بالتفكير تاريخ طويل بدأه الفيلسوف الألماني همبولت (١٨٣٦) الذي أقر بعلاقة اللغة بالتفكير وأن اللغة بطريقة ما تشكل نظرتنا للعالم، وأن كل هذه التنوعات النحوية في اللغات لا بد أن تحمل نظرات مختلفة للعالم، وبالتالي تترك أثرا على تفكير متحدثيها.

وللنسبية للغوية تطبيقات متعددة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فعلى سبيل المثال تختلف أصوات اللغة العربية عن غيرها من اللغات ففيها المتماثل وفيها المتشابه وفيها المختلف مع لغات المتعلمين على اختلاف لغاتهم الأم، وكذلك البنى الصرفية فعلامات

التأنيث والتثنية قد لا نراها في الأبنية الصرفية لبعض اللغات، وعلى سبيل المثال قد يختلف نظام الإضافة أو الوصف فالتراكيب النحوية العربية عن غيرها من اللغات.

أما الدلالة فعلى سبيل المثال تعد الألوان أحد التطبيقات الرئيسية للنسبية اللغوية، فكثير من الدراسات ركزت على المجال اللوني، على اعتبار أن اللغة تؤثر على رؤيتنا للألوان، وهو أشهر مناطق النزاع بين عالمية اللغة ونسبيتها نظراً لمادية وفيزيائية هذا المجال، ومن الأدلة التجريبية ضد النسبية في هذا المجال هي أن اللغة لا تؤثر على إدراكنا للألوان إطلاقاً، بل إن جميع الألوان أُكتسبت بنفس الترتيب في جميع اللغات.

بالرغم من ذلك فإن أحد الدراسات المؤثرة بهذا المجال وجدت أن قبيلة اسمها Zuni من الأمريكيين الأصليين يجدون صعوبة في التفريق بين اللونين الأصفر والبرتقالي لأن لغتهم الأم تجمع هذين اللونين تحت اسم واحد، فهم بذلك لا يميزون اللونين لأن لغتهم لا تميز كل منهما باسم مستقل، وبمقارنة هذا مع اللغة الإنجليزية والعربية التي تفرق بين اللونين بكلمات مستقلة؛ فإن متحدثيها لديهم قدرة أفضل للتمييز بين اللونين.

إن اللون الأزرق له سمعة مميزة بهذا النوع من الدراسات، فاللغة الروسية مثلاً تصنف الأزرق الفاتح بكلمة مختلفة عن الأزرق الغامق، بخلاف الإنجليزية والعربية أيضاً التي تعتبر الأزرق لونا واحدا وتضيف له صفات مثل فاتح وغامق للإشارة إلى تدرجاته اللونية. هذه الفروق اللفظية لها تداعيات على أذهان المتحدثين باللغة الروسية فهم أسرع بتمييز الأزرق الفاتح والغامق ممن كانت لغته الأم الإنجليزية.

ثانيًا– مفاهيم تتعلق بعمليات التعليم والتعلم للناطقين بغير العربية:

١– السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

أ– مفهوم السياسة اللغوية:

عرف ريتشاردز وآخرون (٢٠٠٧) السياسة اللغوية بأنها: تخطيط يتم عادة عن طريق حكومة أو وكالة حكومية بخصوص اختيار لغة أو لغات وطنية رسمية، وطرق نشر استخدام لغة محددة وإصلاح هجائها وإضافة كلمات جديدة إليها، وغير ذلك من القضايا اللغوية، وأهم ما يميز السياسة اللغوية عن التخطيط اللغوي أن السياسة اللغوية تعد تخطيطا رسميا سواء في الوضع أو التنفيذ؛ ولذلك فإن السياسة اللغوية رؤية رسمية عامة، وتوجه واضح مدون بالدساتير والوثائق الرسمية، وتشرف على وضعها وتنفيذها مؤسسة حكومية أو رسمية.

ب– تطبيقات السياسة اللغوية:

تأسيسا على مفهوم السياسة اللغوية فإن من أهم تطبيقاتها التربوية التي ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن يكون على وعي بها ما يلي:

- أهداف السياسة اللغوية.
- خصائص السياسة اللغوية.
- متطلبات السياسة اللغوية.

ج- مفهوم التخطيط اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور مجموعة من التعاريف المشتقة من فعل خطّ وخطّطّ ومضارعه يخطّ خطاً والجمع خطوط، وخطّ القلم أي كتب، والتخطيط: يعني التسطير، وورد في المعجم الوسيط "التّخطيط في علم الرسم والتصوير فكرة مثبتة بالرسم، أو الكتابة."

أما المعنى الاصطلاحي للتخطيط: فقد عرف كل من شحاتة والنجار(٢٠٠٤م) التخطيط بأنه تصور عقلي وإعداد نفسي، وعرف كل من اللقاني والجمل التخطيط بأنه تصور ذهني يشمل وصف الموضوع ووضع الإطار العام له ولأبعاده.

كما عرّفه جان لويس(٢٠٠٨) بأنه: البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضوع التنفيذ"، فالتخطيط اللغوي يَعني الاختيار الصّحيح من بين اختيارات معقدة، ويهدف إلى حل المشكلات، وبالتّالي يساعد المسؤولين على اتّخاذ القرار المناسب للمشكلات اللّغوية التي تعترض المجتمع، ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه يعني:

"الآليات والإجراءات المنهجية المدروسة التي تضعها المؤسسات المختصة أو الخبراء لاختيار الوسائل المناسبة لتنفيذ عناصر السياسة اللغوية، وتحديد المشاكل التي تواجه اللّغة، واتّخاذ القرار المناسب لإيجاد الحلول التي تتعلق بهذه المشكلات.

التخطيط اللغوي هو حقل معرفي متداخل التخصصات، أي أنه يستقي أصوله ومبادئه من علوم شتى كاللغة والإدارة وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية والسياسة، ويتوجب علينا أن ندعم هذا التداخل المعرفي إن أردنا أن نفيد من هذه العلوم بطريقة إثرائية تكاملية.

د- تطبقيات التخطيط اللغوي:

على معلم اللغة العربية للناطقي بلغات أخرى أن يعي التطبيقات المصاحبة لهذا المفهوم مثل:

- خصائص التّخطيط اللّغوي.
- أهداف التخطيط اللغوي.
- متطلبات التخطيط اللغوي.
- مستويات التخطيط اللغوي.

٢- نظريات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها:

أ- بين اكتساب اللغة وتعلمها:

- **مفهوم اكتساب اللغة:**

يعني هذا المفهوم تعلم الطفل للغته الأصلية وتطورها لديه منذ طفولته وحتى يصبح ناطقا بها، وهي عملية تتم دون إعداد مسبق لأنها تتم بمجرد اتصال الطفل بالمحيطين به، يتم من

خلالها تعلم القواعد بتلقائية، وإنما تنمو اللغة بانتظام مع النمو المعرفي للطفل الذي يستطيع من خلاله إنتاج جمل لم يستمع إليها من قبل.ريتشاردز وآخرون(٢٠٠٧)

- **أما مفهوم تعلم اللغة:**

فهو يعني العمليات المقصودة التي يقوم بها الأفراد لينموا كفاءتهم اللغوية سواء أكانت لغة ثانية أو لغة أجنبية.ريتشاردز وآخرون (٢٠٠٧)، وفي ضوء التعريفين السابقين يمكن التوصل إلى تحديد الفروق الدقيقة بين اكتساب اللغة وتعلمها في الجدول التالي:

جدول (٢) موازنة بين مفهومي التعلم والاكتساب

وجه الاختلاف	التعلم	الاكتساب
طبيعة التعلم	جهد واع يبذله المتعلم لتعلم القواعد من خلال سؤال يسأله أو شرح يقدم له.	عملية تتم بتلقائية عند تعرض الفرد لسياقات لغوية مسموعة أو مقروءة.
الثبات	سهل النسيان ويحتاج إلى تطبيقات متعددة ورقابة مستمرة.	أشد رسوخا وصعب النسيان لأنه يحدث ويتم وفى اللاوعى الخاص بالفرد.
الاشتمال	لا يعد كل تعلم اكتساب لأنه قد ينسى	كل اكتساب يعد تعلما وان لم يكن مقصودا
النمو المعرفي	التعلم غير محدود بالنمو المعرفى وانما هو مرتبط برغبة الفرد فى بداية التعلم.	الاكتساب يتم موازيا للنمو المعرفى للفرد وفق خصائص نموه العقلية والنفسية.
دور الاستعداد	يتأثر بوضوح باستعداد الأفراد واحتياجاتهم نحو اللغة المستهدفة	لا يتأثر باستعداد الأفراد وإنما يحدث وفق احتياجاتهم التواصلية مع من حولهم
الثقافة	يتعلم الأنظمة اللغوية، وهو بحاجة لبذل جهد أكبر لتفهم الخلافات الثقافية.	يكتسب اللغة مقترنة بثقافتها منذ صغره
المعاني	يتعلم الرموز المعبرة عن المعرفة الموجودة لديه مسبقا.	يكتسب اللغة أثناء بناء المعرفة العامة

ب- نظريات اكتساب اللغة وتعلمها:

في ضوء الموازنة السابقة يتضح أن هناك فرقا بين اكتساب اللغة وتعلمها وفي ضوء ذلك فإن نظريات اكتساب اللغة تختلف عن نظريات تعلمها، وسنوجز القول في نظريات اكتساب اللغة ونفصله في نظريات تعليم اللغة وتعلمها لأنه الهدف المرتبط بإعداد المعلم، **ومن أهم نظريات اكتساب اللغة:** (النظرية الفطرية – النظرية البيئية – النظرية السلوكية – النظرية التفاعلية.

أما نظريات تعلم اللغة:

فقد أكد الإطار المرجعي الأوربي المشترك CEFR (2008) أنه لا يوجد إجماع علمي حول الكيفية التي يتعلم بها المتعلمون، وهذا هو السبب في عدم إمكانية استناد الإطار إلى

نظرية تعلم بعينها، وقد أكد كل من مدكور وطعيمة وهريدي(٢٠١٠م) أنه لا يمكن فهم تعليم اللغة العربية وتعلمها دون فهم النظريات التي تفسر نظام اللغة، وتحكم طرائق تعلمها.

تناولت دراسات متعددة نظريات التعلم بعامة، ونظريات تعلم اللغات وتعلمها بخاصة، وعلى رأسها تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وتناولت دراسات أخرى نظريات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية وتعلمها، وفيما يلي عرض لأهم نظريات تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بلغات أخرى، ومبادئها في تفسير عمليات التعليم والتعلم.

١- النظرية البنيوية:

ينظر البنيويون إلى اللغة على أنها نظام من القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تحكم الممارسة اللغوية، والتي ينبغي فهمها كشرط أساسي لممارسة اللغة ممارسة صحيحة، ومن ثَم فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق النظرية البنيوية يعتمد على شرح الأنظمة اللغوية، ثم الانطلاق منها إلى المعاني النحوية، وقواعدها، ثم المهارات اللغوية والتطبيق عليها.

ويرى كل من مدكور، وطعيمة، وهريدي(٢٠١٠) أن التأسيس للنظرية البنيوية في تعليم اللغات تمتد جذوره إلى نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني، والذي رأى أن النظم يتكون من مستويين: أولهما، فكري نفسي أو عميق بالمعنى البنيوي أو التوليدي، وثانيهما، مستوى لفظي صوتي أو سطحي كما يطلق عليه التوليديون، وأن عبد القاهر قد أشار إلى إمكانية توليد اللا محدود من المعاني من خلال المحدود من الألفاظ، وذلك من خلال اختلاف المعاني النحوية، وهو ما توصل إليه تشومسكي حين عرف اللغة بأنها: الاستخدام اللا محدود لموارد محدودة. ومن المنطلقات الأساسية للنظرية البنيوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تتمثل فيما يلي:

أ- أنظمة اللغة وقواعدها هي الإطار المرجعي لتعليمها وتعلمها.

ب- أنظمة اللغة تمثل مبادئها وقواعدها التي لابد من فهمها كشرط لممارسة اللغة على نحو صحيح.

ج- الترتيب المنطقي لقواعد الأنظمة اللغوية شرط أساسي في اكتسابها وسهولة تعليمها.

د- اللغة نشاط ذهني، وتدريب عقلي يتضمن تعلم نظامها، وتذكر قواعدها والتفريق بين معانيها النحوية، ثم القياس عليها من الأمثلة والنصوص.

هـ- تقدم النصوص اللغوية حسب ما يقتضيه النظام اللغوي وقواعده.

و- يبدأ متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى بالسيطرة اللغوية على أنظمة القراءة والكتابة قبل الاستماع والتحدث.

وقد انبثق عن النظرية البنيوية مداخل وطرق متعددة منها:

مدخل التحليل اللغوي بما يتضمنه منه من مداخل فرعية مثل: التحليل الصوتي، والتحليل الصرفي، والتحليل النحوي، والتحليل الدلالي. ومن أشهر طرق تدريس اللغات الأجنبية المنبثقة من تلك النظرية طريقة النحو والترجمة، وفيما يلي تفصيل القول فيها:

طريقة النحو والترجمة:

تُعد طريقة النحو والترجمة من أقدم طرق تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ومن الخطأ أن يُعتقد أن هذه الطريقة قد نشأت خلال قرن أو قرنين من الزمان كما ذهب إلى ذلك (Jack C. Richards) (٢٠٠٧)، وإنما تمتد أصولها لما هو أبعد من ذلك بكثير، حيث يرى (مدكور وزملاؤه (٢٠١٠م)، أن هذه الطريقة يمتد تاريخها إلى بدايات انتشار الإسلام خارج بلاد العرب، وحيث كان اهتمام أهل هذه البلاد موجه لتحفيظ أبنائهم القرآن، وشرح معانيه.

ولطريقة النحو والترجمة إيجابيات متعددة كما أن لها سلبيات، فمن أهم إيجابياتها تحديد النماذج اللغوية الصحيحة، ووضع خطط عمل واضحة ومحددة لفهم النصوص وإنتاجها، كما أن من أهم مميزات تلك الطريقة سهولة التقويم، ورفع كفاءة المتعلمين اللغوية خاصة في مهارتي القراءة والكتابة.

أما عيوب طريقة النحو والترجمة فقد حصرتها الأدبيات التربوية في: أن محور اهتمامها هو التمكن من قواعد اللغة، وإهمالها المهارات اللغوية الأخرى، وكذلك تقديم القراءة والكتابة على مهارتي الاستماع والتحدث، إضافة إلى أن المعلم فيها يبدأ بشرح القواعد من خلال مقرر لا يحيد عنه؛ مما قد يؤدي إلى فقدان الدافع لدى المعلم أو المتعلم على السواء.

٢- النظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية على منطلق فلسفي هو وجود علاقة قوية بين السلوك الإنساني – لاسيما السلوك اللغوي– والتدريب على هذا السلوك، وتكوينه للعادات؛ لذلك فإن أهم مبادئ تلك النظرية في تعلم اللغات، ضرورة تلقين المتعلم مُخْتَلَف التراكيب النحوية في اللغة، ثم تكرارها تحدثا وكتابة؛ حتى تتكون العادة اللغوية ويُبنى السلوك اللغوي، وفي ضوء ذلك يمكن استنتاج بعض التوجيهات التربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى منها:

أ- التكرار وإعادة التمرين والتدريب أمور ضرورية لتمكين المتعلم من الاستجابات اللغوية الصحيحة، وتسهم بشكل كبير في تكوين العادات اللغوية.

ب- ينبغي أن تحاط البيئة الصفية بمثيرات متعددة ومتنوعة تشجع المتعلمين وتحفزهم على إصدار استجابات لغوية متنوعة.

ج- ينبغي ضبط عناصر الموقف التعليمي بما يتسق والأهداف المرجو تحقيقها؛ لضمان نجاح المعلم في مهمته.

د- إذا قُدم المثير اللغوي فينبغي أن تكون له استجابة محددة دون غيرها، وهذا يعني وجود درجة من الإتقان في أداء المتعلم اللغوي.

وقد ذكر Jack C. Richards (2012) معايير البنائية وخطواتها كما لخصها Harold Palmer (1968) الذي يعد مؤسسا للبنائية في العشرينات من القرن العشرين وهذه المبادئ هي:

١- **الإعداد المبدئي:** ويقصد به توجيه المتعلمين نحو تعلم اللغة.
٢- **تكوين العادات:** ويقصد به التأسيس للعادات اللغوية الصحيحة.
٣- **الدقة:** ويقصد بها تجنب اللغة غير الدقيقة.
٤- **التدرج:** ويقصد به أن كل مرحلة أو مستوى لغوي يؤهل المتعلم للمستوى الذي يليه.
٥- **التناسب:** ويعني إعطاء كل جانب من جوانب اللغة حقه من التركيز والتناول.
٦- **المحسوسية:** وتعني البدء بالمحسوس والانتقال منه إلى المجرد.
٧- **التشويق:** يعني إثارة المتعلم باستمرار وتشويقه إلى الجديد من المعرفة اللغوية.
٨- **أولوية المهارات:** ويعني أن يأتي الاستماع قبل التحدث وكلاهما يأتيان قبل القراءة والكتابة.
٩- **تعدد المذاهب:** ويعني استخدام طرق متنوعة ومختلفة في تعليم اللغات.

وُجِّهَ الكثير من النقد إلى المدرسة السلوكية؛ نظرا لأن اللغة يتداخل فيها العديد من الأنظمة؛ وحصر تعلم اللغة أو اكتسابها في المثير والاستجابة يعني تجاهل العديد من الأنظمة المتشابكة من أجل تكوين بناء لغوي يحقق أداء لغوي صحيح، وقد شن تشومسكي(١٩٥٩م) في مقال له هجوما عنيفا ينتقد فيه تلك الرؤية السطحية للسلوك اللغوي.

وقد ربط مدكور (٢٠٠٨) بين النظرية البنائية وما عرف في التراث العربي بمصطلح "الملكة اللسانية" الذي يعادل الآن مصطلح "الكفاية اللغوية"،الطنطاوي(٢٠١١) والتي تناولها ابن خلدون في مقدمته الشهيرة، والتي قامت على ثلاثة مبادئ تعد الأساس الذي انطلقت منه بعض طرق تدريس اللغات الأجنبية كالطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية وفيما يلي عرض مختصر لهما:

الطريقة المباشرة أو الطبيعية (Direct/Natural) method:

ظهرت هذه الطريقة بهذا الاسم أولا في فرنسا عام ١٩٠١م، ثم عرفت بالطريقة الرسمية لتدريس اللغات الأجنبية في ألمانيا عام ١٩٠٢م، ثم انتقلت إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١١م؛ حيث تم تطبيق هذه الطريقة في مدارس برلتزBerlitz لتعليم اللغات للتجارة والسياحة

والعمل والعلاقات الدولية، والتي تستند إلى إلى مجموعة من المبادئ كما ذكر طعيمة(١٩٨٦) منها:

١- يوجد تماثل بين طريقة تعليم اللغة الثانية والأولى.
٢- هناك ارتباط شرطي بين ما يتعرض له المتعلم من مواقف لغوية وبين نمو سلوكه اللغوي.
٣- ينبغي تدريس اللغة في إطار موقف طبيعي في حدود البيئة التي يتحرك فيها المتعلم.
٤- يتصدر فن الاستماع المكانة الكبرى بين الفنون اللغوية الأربعة.

فالطريقة المباشرة تهتم اهتماما كبيرا بتنمية قدرات المتعلمين على استخدام اللغة في التواصل في المواقف الطبيعية، من خلال ممارسة المتعلم الحوار مع زملائه أو معلمه، والتركيز على المفردات المناسبة، والتراكيب اللغوية الشائعة دون التركيز على القواعد النحوية بشكل مباشر، أو والبعد عن استخدام لغته الأم أو اللغة الوسيطة أو الترجمة من العربية وإليها، وكذلك دون التعرض إلى نصوص مكتوبة إلا بعد ألفة المتعلم أصوات تلك النصوص ومفرداتها وتراكيبها، ومن ثم فإن المعلم يعد في هذه الطريقة مدربا للسلوك اللغوي يستمر في إلقاء الأسئلة على المتعلمين حتى يظهروا استجاباتهم اللغوية فيعززها أو يقومها، وبالرغم من ذلك فإن لكل طريقة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مزاياها وعيوبها، وقد أورد طعيمة مجموعة من المزايا والعيوب لهذه الطريقة لا يتسع المجال لذكرها.

الطريقة السمعية الشفوية Audiolingual Method:

ظهرت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية مع حاجة الجيش الأمريكي في النصف الأول من القرن الماضي إلى التواصل مع الشعوب الأخرى، وتزامن ذلك مع ظهور مفاهيم جديدة حول ثقافات الشعوب من حيث اشتمالها لعادات الشعوب وأساليب حياتهم من ملابس وطعام وشراب وفنون وآداب، كما تزامن ذلك مع ظهور شعارات مولتون الخمسة، والتي أطلق عليها شعارات العصر Slogans of the day المتمثلة فيما يلي:

١- اللغة كلام وليست كتابة.
٢- تعلم اللغة مجموعة من العادات.
٣- علم اللغة ولا تعلم عن اللغة.
٤- اللغة هي ما يمارسه الناطقون بها بالفعل، وليست ما يظن البعض أنه يُمَارَس.
٥- اللغات متباينة، فلكل لغة نظامها الفريد المستقل، وهذا المبدأ يعد من المبادئ التي مهدت لظهور علم اللغة التقابلي في تعلم اللغات الأجنبية؛ حيث يُبدأ بالتراكيب السهلة المشابهة للغة المتعلم الأم والتي لا يتوقع وجود صعوبات بها، ثم يتم الانتقال إلى التراكيب غير المشابهة والتي قد تمثل صعوبة للمتعلم. طعيمة (١٩٨٦).

مما سبق يظهر أن الطريقة السمعية الشفوية تصب جُل تركيزها على الأنماط اللغوية المستعملة بالفعل في المجتمع اللغوي، وهذا يفسر أسباب الاهتمام بتدريس اللهجات العربية المتنوعة؛ لأن هذه اللهجات هي ما يستعمله الناطقون بها فعلا، وليس ما يتعلمه المتعلمون داخل الصفوف من قواعد وتراكيب لغوية فصيحة – وإن كانت المقاربة بين المستويين ممكنة-.

وهذا يعني أن الطريقة السمعية الشفوية تركز على متطلبات التواصل اللغوي ومهاراته، ويترتب على ذلك، البدء بتدريس فنون اللغة وعلى رأسها الاستماع ثم التحدث يليهما القراءة والكتابة في ضوء ما تدرب عليه المتعلم من نصوص الاستماع وموضوعات التحدث.

يدرَّس النحو وفق هذه الطريقة ضمن الأنماط اللغوية التي يتدرب عليها المتعلمون استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، فالنحو ليس هدفا في ذاته، وإنما هو وسيلة لضبط التراكيب اللغوية وتحقيق التواصل بنجاح.

في ضوء مبادئ الطريقة السمعية الشفوية فإن الثقافة واللغة وجهان لعملة واحدة؛ لأن الغاية من تعلم اللغة هو تحقيق التواصل بهذه اللغة في مجتمعها ومع أفراد هذا المجتمع، وبهذا يصبح تقديم الأنماط الثقافية من خلال المحتوى اللغوي أمر ضروري؛ لتحقيق الكفاية التواصلية مع أفراد المجتمع.

يتخذ المعلم دور المدرب على فنون اللغة الأربعة، ويحاول تقديم الأنماط اللغوية السهلة التي يستطيع المتعلم اكتسابها بسهولة، واستعمالها في تواصله باللغة العربية؛ دون الانشغال بالتعمق في قواعدها، ويعتمد المعلم في ذلك على التدريبات النمطية والآلية التي تكسب المتعلم أشكال التراكيب ومعانيها.

تطبيق الطريقة السمعية الشفوية في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

مبادئ الطريقة:

أ- التركيز على الأنماط اللغوية المستعملة بالفعل في المجتمع اللغوي.

ب- تركز على متطلبات التواصل اللغوي ومهاراته.

ج- النحو وسيلة وليس غاية فهو نمط من الأنماط اللغوية التي يتدرب عليها المتعلمون.

د- الثقافة واللغة وجهان لعملة واحدة؛ فتقديم الأنماط الثقافية من خلال المحتوى اللغوي أمر ضروري؛ لتحقيق الكفاية التواصلية مع أفراد المجتمع.

هـ- المعلم مدرب على فنون اللغة الأربعة، يحاول تقديم الأنماط اللغوية السهلة التي يستطيع المتعلم اكتسابها بسهولة، واستعمالها في تواصله باللغة العربية؛ دون الانشغال بالتعمق في قواعدها، ويعتمد المعلم في ذلك على التدريبات النمطية والآلية التي تكسب المتعلم أشكال التراكيب ومعانيها.

وضع الحديبي (٢٠١٥) مجموعة من الإجراءات التطبيقية لهذه الطريقة تتمثل في:

أ- اختيار نص تعليمي. ب-الاستماع إلى موضوع الدرس.

ج- الطلب من المتعلمين حفظ الدرس.

د- الطلب من المتعلمين تقليد المهارات اللغوية أو الأنماط الموجودة في الدرس.

هـ- قيام المتعلم بتحليل ما يتعلمه.

و- عرض النص على المتعلمين، ويمكن الاستعانة بالصور والوسائل والتقنيات التعليمية.

ز- تدريب المتعلمين على قراءة النص جملة، جملة.

ح- إتاحة الفرصة لكتابة المتعلمين بعض الأنماط اللغوية الموجودة في الدرس.

ط- التدريب على الأنماط اللغوية المراد تنميتها، مثل: التحويل أو تكملة الفراغ...إلخ.

ي- تكرار عملية الاستماع وفقا لمستوى المتعلمين.

ك- عدم استخدام الترجمة. ل- تقويم الدرس.

٣- النظرية المعرفية:

تنطلق النظرية المعرفية من مبدأ مفاده أن اللغة نظام واعٍ تحكمه جملة من الوظائف الدالة، يقوم على ممارسة أشكال الاتصال المعرفي والثقافي. الحافظ (٢٠٠٥)، وليست مجرد أداة للاتصال أو إظهار الوعي بالأشياء كما يراها البعض، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير العقلاني، وتساعد على تنمية القدرات العقلية في الكشف وزيادة المعرفة والإبداع، وقد ذكر F.Boas أن في كل كلام منطوق تعمل مجموعة من الأصوات من أجل أداء الأفكار، وأن اللغات لا تختلف في طبيعة عناصرها الصوتية فحسب، بل في الأفكار المعبر عنها بتلك المجموعات الصوتية. محسب (١٩٩٨).

كما أكد مدكور، وهريدي (٢٠٠٦) أن التعلم نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة، وأشارت O'Malley&Chamot (1994) إلى أن استراتيجيات التعلم هي عمليات تفكير، وأنها تمكن المتعلمين من الوعي بعمليات تفكيرهم أثناء تنفيذهم للمهمة اللغوية، وهذا يعني أنه كلما استند تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى الفهم الواعي لنظام اللغة العربية كان هذا أدعى إلى إتقانها، والإبداع في استخدامها.

كما وصفت Monika Schwarz (1991) اللغة أيضا بأنها نظام إدراكي (معرفي) ولكن على مستوى مجرد، فهي ظاهرة عقلية ذات قوانين مستقلة، ودعت إلى توسيع مفهوم الكفاءة بحيث لاتقف عند حدود المعرفة فقط، وإنما اتسع مفهوم الكفاءة ليشمل آليات تطبيق تلك

المعرفة ومعالجتها، أي أن علم اللغة الإدراكي أو المعرفي يحاول أن يستوعب جوانب الكفاءة الإجرائية، وأن يحلل نقاط التقاطع بين النظام اللغوي والأنظمة التحتية الإدراكية الأخرى عند الاستيعاب اللغوي.

أكد طعيمة (٢٠٠٦) ما دعت إليه Monika Schwarz حين فرق بين الكفاية والأداء وذكر أن الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعد الأداء هو التوضيح الظاهر لتلك الكفاية، ومن هنا يظهر ربط الأداء بالمعرفة، وأن المعرفة التي لايظهر لها أثر في الأداء تعد معرفة سلبية، بل إن جان فيليب Jean Philppe (2013) أكد في دراسة له عن مفهوم الكفاءة أن الخاصية الوحيدة المشتركة لكل ما حلله من تعريفات الكفاءة هي المعرفة.

في ضوء ما سبق فإن على معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن يعي ما يلي:

أ- منطلقات النظرية المعرفية.

ب- تطبيقات النظرية المعرفية ومنها:

- مداخل التعلم المعرفي (البصري – السمعي – الوعي).
- إستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية التعلمية في ضوء النظرية المعرفية مثل: (إستراتيجية قراءة الصورة- تصوير المعلومات (الإنفوجرافيك).

وفيما يلي مثال تطبيقي للنظريات الثلاثة في تعليم الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى.

جدول (٢) مثال تطبيقي للنظريات الثلاثة

المهارة	الهدف	الإجراء	الأساس الفلسفي
الاستماع	تمييز الأصوات العربية المفخمة والمرققة	عرض ثنائيات صغرى مثل: س، ص – د، ض – ت، ط	البنيوية
		نطق النموذج وتكرار الطالب	بنائية
		التدريب والتكرار	بنائية
		ربط الكلمات بصور لتحديد المعنى	معرفية

الإطار العملي للبحث

إجراءات البحث:

سارت إجراءات هذا البحث حسب الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية ومنها: مدكور وطعيمة وهريدي (٢٠١٠)، وحلبية (٢٠١١)، وريتشاردز (٢٠١٢)، وعبدالباري (٢٠١٥) بهدف:

- تحديد قائمة بمفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال وضع القائمة في صورة استبانة، وعرضها على المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها بهدف إضافة ما يرون إضافته، وحذف ما يرون حذفه، وتعديل ما يرون ضرورة تعديله.

- تعديل قائمة المفاهيم في ضوء آراء المحكمين، وعرضها في صورتها النهائية.
- بناء الدليل المقترح للتطبيقات التربوية لمفاهيم علم الحديث والممارسات الصفية المنبثقة منها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

أداة البحث: استبانة مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (ملحق١)

الهدف من الاستبانة: تحديد مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتطبيقات التربوية والممارسات الصفية المنبثقة منها.

صدق الاستبانة: تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الزملاء المتخصصين والمهتمين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى (ملحق٢)، الذين أفادوا الباحث بإضافة بعض المفاهيم المهمة للمعلم، وحذف بعض المفاهيم التي لا تفيد المعلم في أدائه الصفي، ودمج بعض المفاهيم الفرعية لتكون في مفهوم واحد عام، وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين؛ لأنه اقتنع بآرائهم.

نتيجة البحث:

بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول ونصه: **ما مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟** توصل الباحث للنتائج التالية:

تم التوصل إلى مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد تضمنت القائمة النهائية المفاهيم التالية:

أولاً– مفاهيم علم اللغة الحديث المنبثقة المرتبطة بالنظام اللغوي وطبيعته، وتضم أربعة عشر مفهوما من مفاهيم علم اللغة الحديث.

ثانيًا– مفاهيم علم اللغة الحديث المرتبطة بتعليمية اللغة العربية داخل الصفوف، وتضم ثمانية عشر مفهوما من مفاهيم علم اللغة الحديث.

ثالثًا– مفاهيم علم اللغة الحديث المرتبطة بالأطر المعيارية لتعليم اللغات الأجنبية وتضم ثلاثة عشر مفهوما من مفاهيم علم اللغة الحديث. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغ العربية للناطقين بلغات أخرى

المفاهيم الرئيسة	م	المفاهيم الفرعية
مفاهيم مرتبطة بطبيعة النظام اللغوي	١	اللغة.
	٢	الأنظمة اللغوية (الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي).
	٣	الأنظمة الفرعية (البلاغي – التحريري – الثقافي).

المفاهيم الرئيسة	م	المفاهيم الفرعية
	٤	التعبيرات الاصطلاحية.
	٥	الأساليب اللغوية
	٦	التراكيب اللغوية
	٧	المستوى اللغوي
	٨	اللهجة
	٩	الفصحى المعاصرة
	١٠	فصحى التراث.
	١١	اللغة الأجنبية
	١٢	اللغة الأم
	١٣	اللغة الثانية
	١٤	اللغة الرسمية
مفاهيم علم اللغة الحديث المرتبطة بتعليمية اللغة داخل الصف.	١٥	تعلم اللغة واكتسابها.
	١٦	نظريات تعليم اللغة وتعلمها (البنيوية – المعرفية – البنائي)
	١٧	مداخل تعلم اللغات(المدخل اللغوي والمدخل التواصلي.)
	١٨	المهام التواصلية
	١٩	الوعي اللغوي
	٢٠	المهارة اللغوية والأداء اللغوي
	٢١	الكفاية والكفاءة.
	٢٢	التحجر اللغوي
	٢٣	الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية.
	٢٤	النسبية اللغوية.
	٢٥	الازدواجية اللغوية.
	٢٦	الثنائية اللغوية
	٢٧	التخطيط اللغوي
	٢٨	السياسة اللغوية
	٢٩	الانغماس اللغوي
	٣٠	التحليل اللغوي
	٣١	التحليل التقابلي
	٣٢	تحليل الأخطاء
مفاهيم علم اللغة الحديث المرتبطة بالأطر المعيارية لتعليم اللغات الأجنبية	٣٣	الإطار المعياري
	٣٤	المستويات المعيارية
	٣٥	مستويات التقدير اللغوي
	٣٦	المعيار
	٣٧	النقاط المرجعية
	٣٨	مؤشرات الأداء

المفاهيم الرئيسة	م	المفاهيم الفرعية
	٣٩	الكفاءة الثقافية.
	٤٠	الكفاءات الشخصية.
	٤١	الكفاءة النصية.
	٤٢	الكفاءة الإستراتيجية
	٤٣	الكفاءة الاجتماعية.
	٤٤	مواصفات الأداء اللغوي
	٤٥	المستويات اللغوية المعيارية.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: **ما التطبيقات التربوية والممارسات الصفية المنبثقة من هذه المفاهيم؟**

توصل الباحث إلى إعداد دليل لتطبيقات مفاهيم علم اللغة الحديث في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حدد فيه الباحث ما يلي:

أ- مقدمة الدليل. ب-أهداف الدليل.

ج- عرض مفاهيم علم اللغة الحديث اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

د- عرض التطبيقات التربوية والممارسات الصفية المنبثقة لكل مفهوم من مفاهيم علم اللغة الحديث في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.(ملحق٣)

توصيات البحث:

تأسيسا على الإطار النظري للبحث ونتائجه فإن الباحث يوصي بتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفاهيم علم اللغة الحديث، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للتعرف على الجديد من هذه المفاهيم، وتطبيقاتها التربوية داخل الصف الدراسي.

مقترحات البحث:

تأسيسا على الإطار النظري للبحث ونتائجه وتوصياته فإن الباحث يقترح القيام بالبحوث التالية:

١- برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفاهيم علم اللغة الحديث.

٢- تحليل محتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء التطبيقات التربوية لمفاهيم علم اللغة الحديث.

المراجع

الرازي، أبو حاتم أحمد بن حمدان(ت٣٣٢هـ): **الزينة**، تحقيق حسين فيض الله الهمداني بالقاهرة ١٩٥٧.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت٣٩٢هـ): **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب)، ط٥، ٢٠١٠م.

ابن سينا (ت ٤٢٨هـ): **الشفاء(٣) العبارة**، تحقيق محمود الخضيري، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،

أليوت، جان فيليب (٢٠١٣م): مبدأ الكفاءة في مراجع التعليم باللغة الفرنسية، ترجمة د.حمدي الزيات، **مجلة مستقبليات للتربية المقارنة**، العدد١٦٨، المجلد الثالث الأربعون، عدد(٤)، ديسمبر/كانون الأول.

بحيري، سعيد حسن (٢٠١٥م): **مدخل إلى علم اللغة الإدراكي (مونيكا شفارت)**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ط١.

بدوي، السعيد محمد(١٩٩٢م): **مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية**، وثائق وبحوث اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، بعنوان (تعليم العربية لغير الناطقين بها: قضايا وتجارب)، تونس.

براون، دوجلاس (١٩٩٤م): **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي شعبان، بيروت، دار النهضة العربية.

الحافظ، منير(٢٠٠٥م): **الوعي اللغوي (الجمالي في فلسفة الكلام)**، دمشق، دار الفرقد.

الحديبي، علي (٢٠١٥م – ١٤٣٦هـ): **دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

حليبة، مسعد محمد إبراهيم(٢٠١١م): تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١١١، ص ص ٩٧ – ١٤٣.

ريتشاردز، جاك سي، وبلات، جون، وبلات، هايدي، وكاندلين،سي .إن.(٢٠٠٧م): **معجم تعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**، ترجمة : د. محمود فهمي حجازي، د. رشدي أحمد طعيمة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط١.

ريتشاردز، جاك سي (٢٠١٢م): **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ترجمة: د.ناصر غالي، ود.صالح الشويرخ، مكتبة الملك فهد بن عبد العزيز.

شحاتة، حسن سيد، والنجار، زينب (٢٠٠٣م): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦م): **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية،(١٨)

طعيمة، رشدى أحمد(٢٠٠٦م): **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوبتها**، القاهرة، دار الفكر العربي.

الطنطاوي، بيان محمد(٢٠١١م): نظرية اكتساب اللغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه: تجربة الدكتور عبدالله الدنان مثالا، **المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية بماليزيا.**

عبد الباري، ماهر شعبان(٢٠١٥م): **تنمية المفاهيم اللغوية، بين المنظور النفسي والتربوي**، الدمام: مكتبة المتنبي، ط١.

مالاوي، صلاح الدين (٢٠١٥م): التحليل الوظيفي في الدراسات اللسانية المفهوم والإجراء، **مجلة جذور، ج٤١، سبتمبر**، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ص ص ١٧١-٢١٤.

مجمع اللغة العربية(٢٠٠٤م): **المعجم الوسيط**، القاهرة، دار الشروق، ط٤.

مجلس أوربا للتعاون الثقافي (٢٠٠٨م): **الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة تدريس، تقييم**، القاهرة، دار إلياس.

محسب، محيي الدين (١٩٩٨م): اللغة والفكر والعالم: دراسة في النسبية اللغوية بين الفرضية والتحقق، القاهرة، لونجمان، ط١.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٨م): **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٦م): **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي، وطعيمة، رشدي، وهريدي،إيمان (٢٠١٠م): **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، القاهرة، دار الفكر العربي.

الناقة، محمود، وطعيمة، رشدي(١٩٨٣م): الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده، تحليله، تقويمه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

هريدي، إيمان أحمد (٢٠١٥م): تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع٢١٠، ج٢، نوفمبر٢٠١٥م.

Lyle F. Bachman**2002**: Some reflections on task-based language performance assessment, **Language Testing 2002 19 (4) 453–476**

Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)2013: **TESOL / NCATE Program Standards,** STANDARDS FOR THE ACCREDIATION OF INITIAL PROGRAMS IN P–12 ESL TEACHER EDUCATION.

Davies,A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. and McNamara, T. (1999).***Dictionary of Language Testing***.Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

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

American Council On The Teaching of Foreign Language: **Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the21st Century**, Yonkers, National Standards In Foreign Language Education Project, 1996, P1.