نموذج تقويمي قائم على الفكر اللغوى لابن خلدون لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعداد
أ.م.د/ سعاد جابر محمود حسن
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية –جامعة أسوان

الملخص :

هدفت الدراسة إلى تصميم نموذج تقويمي قائم على الفكر اللغوى لابن خلدون لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستنتاج أسس تعليمها، وتطبيق معايير النموذج ومؤشراته على برنامجي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر بمصر ومعهد مكة بجامعة أم القرى بالسعودية، مزجت الدراسة بين المنهجين الوصفي والنوعي باستخدام أسلوب تحليل الموضوع theme analysis، وتوصلت إلى ثلاثة وعشرين أساسا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبناء نموذج تقويمي شمل ستين معيارا ومائة واثنين مؤشرا. للأهداف منها ستة وعشرين معياراً ويندرج تحتها ثنتا وخمسين مؤشرا، وسبعة عشر معيارا للمحتوى ويندرج تحته ستة وعشرين مؤشرا وعشر معايير للأنشطة ويندرج تحتها ستة عشر مؤشرا ، وسبعة معايير للتقويم ويندرج تحتها ثمان مؤشرات يلزم توافرها في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوصلت إلى أن درجة تحقق المعايير في مجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم كانت قليلة جدا في كلا البرنامجين، وأوصى البحث بضرورة إعطاء التراث حقه من البحث والتحليل والدراسة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستمرار تدريس الجوانب الصوتية للغة في دروس النبر والتنغيم ومخارج الحروف في المستوى المتقدم.والاعتماد على القصص العصرية والروايات الحديثة لسهولة لغتها وقربها من العصر الحالي.

الكلمات المفتاحية : تعليم اللغة لغير الناطقين بها، نموذج تقويم، الفكر اللُغوي لابن خلدون، أسس تعليم اللغة لغير الناطقين بها

An evaluation model based on the linguistic thought of Ibn Khaldun for teaching Arabic to non-native speakers programs

Abstract

The study aimed to design an evaluative model based on linguistic thought of Ibn Khaldun for teaching Arabic to non-native speakers programs, conclude teaching foundations, and to apply evaluative model to the programs of teaching Arabic to non-native speakers of the Sheikh Zayed Center at Al-Azhar University in Egypt and the Makah Institute at Umm Al-Qura University.

The research followed the descriptive and qualitative approach to answer its questions and achieve its objectives using theme analysis method,

The results showed: twenty-three bases for teaching Arabic to non-native speakers, and an evaluation model that includes 60 criteria and 102 indicators.

twenty-six criteria for objectives including fifty-two indicators, seventeen content criteria, twenty-six indicators ,ten activity criteria, sixteen indicators , seven criteria for evaluation, and eight indicators that are required for programs to teach Arabic to non-native speakers

أولًا-المقدمة:

اختار الله تعالى اللسان العربي لحمل رسالته الخاتمة، ونص في القرآن على عربية الكتاب في آيات عديدة، منها " "وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ (سورة النحل، ١٠٣)، وَقد اعتنى عُلماء الأُمة الإِسلامية باللغة العربية؛ فهم من وضعوا أنظمتها وحددوا نظامها الصرفي الذى رسم طرقها في اشتقاق الصيغ المختلفة للدلالة على المعاني، وهم من حددوا تراكيبها وصنفوها، وأحكموا بناء قواعدها التي تحدد بنية الجمل والأساليب والتراكيب المختلفة، ووصفوا نظامها الصوتى فحددوا أصوات حروفها ومخارجها وصفاتها، وبالتالي فهم الأولى بتحديد كيف يتم تعلمها وتعليمها، حيث يجب استقراء آرائهم حول تعليمها لأنها نابعة من فهم عميق لطبيعتها.

وقد ذكر أحمد(٢٠١٢) أن العلوم اللغوية نشأت تباعا لصيانة هذا اللسان العربي من اللحن والتحريف، عن طريق وضع أسس تنظيرية لعلوم اللغة؛ بداية من النظرة الإجمالية التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي، مرورا بالنمذجة الشاملة التي أسس لها سيبويه في" الكتاب " ووصولًا إلى تناسق الأسس التنظيرية لعلوم العربية على يد ابن جني في كتابيه" :سر صناعة الإعراب "و" الخصائص."

ووضع ابن خلدون نموذجا لتعلم اللغة وصف فيه ما يحدث داخل النفس نتيجة الحفظ والتكرار فقال: إن الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقوم أولًا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالًا ثم يزداد التكرار فتكون ملكة راسخة" (على أحمد مدكور وآخرون،٢٠١٠، ٢٩٦) كما استخلصت دراسة سعاد جابر محمود (٢٠١٧) أن ابن خلدون وضع في ثنايا ستة فصول من كتابه المقدمة إشارات وتنبيهات لما ينبغي مراعاته عند تعليم اللغة ا لعربية لغير الناطقين بها، بلغت ثلاثة عشر بندا اتفقت مع ما جاء في الدراسات اللغوية الحديثة، كما أشار إلى خمس صعوبات تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها وحدد أسبابها.

و يلقى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هذه الآونة اهتماما ملحوظًا، فقد شهدت العربية إقبالاً بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر حيث زاد النمو ١٥٠% مقارنة باللغات الأخرى، وقد أضحى تعلمها لدى بعض البلدان والشعوب العالمية ذا أولوية قصوى سواء لأسباب دينية أو سياسية أو اقتصادية أو تجارية أو سياحية.

كما يشهد تعليم اللغة العربية وتعلّمها طلبا وإقبالاً متزايدا في مختلف دول العالم، ويواجه في الوقت ذاته عددا من المشكلات والصعوبات التي تؤثر في نجاح العملية التعليمية، وعلى الرغم مما تم الاطلاع عليه من جهود بحثية جرت في العقود الماضية والتي شرعت في رسم إطار عام لنظرية اكتساب اللغة الثانية فإن هناك حاجة لوضع نظرية عربية ونماذج عملية لبناء برامج تعليمها وتقويمها، ومواصلة الجهد في الملاحظة والتغذية الراجعة من أجل الوصول إلى النظرية المتكاملة.

إن وجود أسس ومعايير مبنية على فهم طبيعة اللغة أمر مهم جدا في فهم عملية اكتساب اللغة الثانية، ويرتبط تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأبعاد كثيرة منها: ما هو خاص باللغة من حيث كونها مجموعة من الأنظمة الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية، ومنها ما يتعلق بوصفها جانبا من جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية. لذلك فلا مناص من أن تبنى برامج تعليمها مراعية لهذه الأبعاد، ويؤكد ذلك ما ذكره عمر عبد الله بساطي(٢٠١٦) أنه "يجب مراعاة الأسس النفسية والتربوية والثقافية، وأن يكون المحتوى صحيحا مرتبطًا بالأهداف وذا أهمية، وأن يكون متوازنا في شموله، وحضاريا يهتم بحاجات المتعلمين، ويبدأ تقديمها في المستوى المتوسط."

وقد أوصى مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية بتجديد أساليب تقييم الطلاب في تحصيل المهارات اللغوية، وفي التحكم في الكفاءة اللغوية والتواصلية والثقافية، وإنشاء هيئة تنسيقية تحت اسم (رابطة مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، وذلك بهدف جمع جهود المؤسسات المعنية باللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم تحت مظلة واحدة، والدعوة إلى بناء إطار عربي مشترك لتوحيد أهداف تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة، والتأكيد على التمييز بين الفئات العمرية وأغراض التعلم الخاصة عند تأليف المناهج، وإجراء دراسات مسحية لحصر وتحديد المشكلات التي تواجهها المعاهد والمراكز والجامعات المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والعمل على معالجتها.(المؤتمر السنوي العاشر معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، ٢٠١٦)

وتتعدد نماذج التقويم الغربية ومنها نموذج رالف تايلور الذي يركز على أهداف البرنامج، ونموذج ستفلبيم الذي يهتم بالسياق والمدخلات، ونموذج بروفس الذي يتضمن المعايير والأهداف بشكل متبادل، ونموذج ستيف الذي يركز على المستفيد، وتختلف

منطلقات كل منها، حيث يعكس كل نموذج فلسفة معينة ووجهة نظر خاصة تنبع من طبيعة الظاهرة محل التقويم، وما الهدف من عملية التقويم كتحديد القيمة أو المنفعة، وتنوع الحاجات أو المشكلات التي أدت إلى ظهور النموذج.

والتقويم وسيلة للتشخيص والتطوير وليس غاية بحد ذاته، يعتمد على طرح أسئلة محددة حول البرنامج وبالإجابة عنها تتضح جوانب القوة والقصور؛ مما يساعد المسؤولين على اتخاذ القرارات المناسبة بالتطوير أو التعديل.

وهناك حاجة إلى وضع نموذج تقويمي لبرامج تعليم اللغة العربية يضمن نجاحٍ تعليمها وتعلمها حيث أن المتأمل في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجد اختلافا وتنوعا في بنائها وإعداد محتواها وطرائق تعليمها، وهذا يستدعي دراسة لهذه البرامج وتقييماً لمستوى ما تقدمه من تعليم ينبغي أن يكون مبنياً على أهم الأسس العلمية لتعليم اللغات، ولذا تحاول الدراسة الحالية تصميم نموذج لتقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستند إلي آراء ابن خلدون التي وردت في كتابه المقدمة، وتجريبه في تقويم بعض برامجها.

ثانيًا-مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في حاجة برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى نموذج لتقويمها وتحديد جوانب القوة والضعف فيها باستخدام معايير دقيقة تراعى طبيعة اللغة وطبيعة المتعلم لقياس كفاءة تلك البرامج ولما يتعرض له تعليم اللغة العربية في معظم الدول غير الناطقة بالعربية بوجه عام من مشاكل منهجية؛ وهذا ما اتضح من خلال – نتائج عديد من الدراسات منها –على سبيل المثال– دراسة غسان حسن الشاطر (٢٠١٥) الذى قيم من خلالها ثلاث تجارب: معهد الضاد بجامعة نزوى عمان، ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقسم الدراسات العربية بجامعة استراليا من حيث تصميم الخطط الدراسية وتحديد المواد التعليمية وأبرز المشاكل والصعوبات، وتوصل إلى أن برامج المؤسسات الثلاثة تتوافر فيها عناصر المرونة، والاحترافية، وينقصها المرجعية والشمول، وأن من أكبر المشاكل التي تواجهها تلك الجهات هي غياب المرجعية المتمثلة في معايير وأسس علمية تحكم عملية التخطيط لبناء برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتحكم أيضا عملية إعداد المحتويات التعليمية المناسبة واختيارها لتلك البرامج.

كما أشارت دراسة علي سلام يسري (٢٠١٦) إلى أن هناك تحديات على مستوى الأهداف والمرجعية العلمية واختيار المعلمين وتدريبهم، والمواد التعليمية، والاختبارات و تقويم العملية التعليمية، وحددت عبير عبد الحكيم راتب (٢٠١٧) تحديات عامة تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهى مشكلات تدريسية متعددة تواجه العملية التعليمية الفعلية، ومنها ما يخص المنهج: قلة المراجع المتخصصة بوضع مناهج لتعليم اللغة للناطقين بغيرها، وأن بعض الكتب تقدم قواعد اللغة كما تقدمها للناطقين بها وبالطرق نفسها، ومما يخص المتعلم من البدء في تعلم اللغة في سن متأخرة، وضعف الدافعية.

وتعددت محاولات تقويم كتبها وبرامجها، وتنوعت معاييرها ومنها دراسة ماجد صالح العمرى (٢٠١٠) التي اعتمدت على مهارات الاتصال كمعيار لتقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ودراسة حسن يحيي العواجى (٢٠١٠) التي استندت إلى مجالات الثقافة الإسلامية فى تقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، أما دراسة على (٢٠١٥) فقد اعتمدت على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لتقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ودراسة TUNÇ (٢٠١٦) التي استخدم فيها نموذج التقييم CIPP لتقييم فعالية برنامج المدرسة الإعدادية بجامعة أنقرة التحضيرية من خلال وجهات نظر المدربين والطلاب.

ومع كثرة الدراسات في هذا المجال إلا أن الحاجة تبدو ملحة إلى تقويم البرامج بشكل دوري حيث إن لتقويم البرامج فوائد منها: إنهاء البرنامج، و تنقيحه، و استمراره، وتعميمه (Yarbrough, et al, 2011, p. 287) ويتيح التقييم أساسا منهجيا لبرامج اللغة لمتابعة الابتكارات بمختلف أنواعها ".(John Norris & Nicole Mills2014,)

أكدت توصيات الدراسات السابقة في الميدان الحاجة إلى نموذج أو إطار تقويمي لتلك البرامج؛ نظرا لندرة النماذج العربية التي تواكب المتغيرات المعاصرة التي تراعي طبيعة المحتوى اللغوي العربي.

ويعد تقويم البرامج ضرورة لا غنى عنها لأي مؤسسة تريد بلوغ أهدافها وهو في الوقت نفسه أحد مكونات كل برنامج تعليمي مخطط له، ويمكن من خلال عملية التقييم معرفة مستوى النجاح الذي تم تحقيقه، وتحديد كفاءة البرنامج المطبق، والحصول على معلومات لإنشاء البرنامج التالي له.

ولم تجد الباحثة دراسة تناولت تقويم البرامج في ضوء ما جاء في كتب التراث من إشارات لتعليم اللغة، ومما سبق فإن الدراسة الحالية تهدف إلى استنتاج الأسس النظرية والتطبيقية التي يستند إليها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كما جاءت فى كتاب المقدمة لابن خلدون، وتصميم نموذج تقويمي وتطبيقه لتقويم برنامجي تعليم اللغة لمركز الشيخ زايد ومعهد مكة.

ثالثًا-أسئلة الدراسة: تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أراء بن خلدون؟

٢- ما مكونات نموذج تقويمي قائم على الفكر اللغوى لابن خلدون لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين؟

٣- ما مدى مراعاة برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز الشيخ زايد للنموذج التقويمي؟

٤- ما مدى مراعاة برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد مكة للنموذج التقويمي؟

رابعاً-مصطلحات الدراسة:

- **تقويم البرنامج:**

ويقصد بتقويم البرنامج في الدراسة الحالية: " عملية منهجية منظمة لجمع بيانات موضوعية ومعلومات باستعمال معايير ومؤشرات مبنية على أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المستخلصة من مقدمة ابن خلدون للتوصل إلى إصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة بخصوص مكونات برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: أهدافها وأنشطتها ومحتواها وأساليب تقويمها لاستخدامها في تحسين فعاليتها"

- **أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:**

ويقصد بها: الأصول والمبادئ والقواعد التي ينبغي أن تبنى عليها برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتتصل بطبيعة اللغة والعوامل المؤثرة في تعلمها، وطبيعة المتعلم وقدراته واستعداداته، التي يجب مراعاتها عند وضع البرامج وتنفيذها.(سعاد جابر محمود، ٢٠١٧، ٤٧٧)

- **الفكر اللُّغوي لابن خلدون:**

جملة الآراء والتَّصورات ووجهات النَّظر المتعلّقة باللغة العربية طبيعتها ووظائفها والأسس التي يقوم عليها تعلمها، والعلوم المختلفة المرتبطة بها التي وردت فى ثنايا كتاب المقدمة لابن خلدون.

- **نموذج تقويمي:**

تصور منظم ودقيق لعملية التقويم يحتوي مجموعة من الأسس التي تم ترجمتها إلى معايير ومؤشرات توجه عملية تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ويكون لها تقييم كمي وموضوعي لنتائج كل معيار.

خامسًا-أهداف الدراسة: تحددت أهداف الدراسة في:

١- استنتاج أسس تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من آراء ابن خلدون اللغوية وتصوراته.

٢- صياغة نموذج تقويمي للحكم على كفاءة برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أراء بن خلدون اللغوية.

٣- تحديد مدى مراعاة برنامج مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للمعايير المتضمنة في النموذج المقترح.

٤- تحديد مدى مراعاة برنامج معهد مكة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للمعايير المتضمنة في النموذج المقترح.

٥- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير البرامج التي يتم تقييمها باستخدام النموذج.

سادسًا-أهمية الدراسة: تتلخص أهمية الدراسة في أنها:

١- تفيد فى توضيح البعد التأصيلي لأسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتطبيقاته في أحد اهم كتب التراث العربي كتاب المقدمة لابن خلدون.

٢- يمكن أن تفيد مصممي برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام النموذج فى تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تسهم في تحقيق الكفاية اللغوية والاتصالية، والحكم على جودتها.

٣- تساعد القائمين على مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعة الأزهر الشريف، ومعهد مكة في جامعة أم القرى في تعرف مدى كفاءة البرنامج من خلال أداة معيارية تمهيدا لتطويره.

٤- يمكن أن يستخدم الباحثون الأسس المشتقة من مقدمة بن خلدون لبناء برامج تعليم اللغة لفئات أخرى.

٥- توجيه أنظار الباحثين إلى كتب التراث لاستنتاج أسس بناء برامج تعليم أنظمة اللغة العربية: النحوية والصرفية والدلالية والصوتية لفئات متنوعة من المتعلمين، وإيجاد مجموعة من المؤشرات التي بموجبها يتم قياس الأداء وتحديد العلاقة بين الوضعين القائم والمستهدف في ضوء المعايير الموضوعة مسبقا.

سابعًا-حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

أ- **الحدود الموضوعية وتتضمن:**

١- أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المشتقة من الفصول الستة في الجزء الثانى من كتاب مقدمة ابن خلدون.

٢- يقتصر التقويم على البرنامج التعليمي من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم.

ب- **الحدود المكانية:** جامعة الأزهر مركز الشيخ زايد لتعليم العربية لغير الناطقين بها ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

ج- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٩-٢٠٢٠ .

ثامنًا-منهج الدراسة : جمعت الدراسة بين منهجين:

١- المنهج النوعي وقد عرفه Gray (٢٠١٤): بأنه "البحث الذي يجيب عن سؤال كيف ولماذا الأشياء تحدث؟ بحيث يعطينا فهما أعمق للشيء المبحوث وليس مجرد لمحة عابرة"، واختير تحليل الموضوع Theme Analysis، الذى عرفه Guest (٢٠١١) بأنه أسلوب لاستخراج المعاني والمفاهيم من البيانات ويشمل تحديد أنماط أو موضوعات وفحصها، وتسجيلها، قد تكون البيانات في أي شكل من الأشكال: نص مقابلة، وملاحظات في الميدان، ووثائق سياسية، وصور، وأشرطة الفيديو، وقد اختير المنهج النوعي لتحليل مقدمة ابن خلدون لاستنتاج أسس ومعايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. حيث إن البحث النوعي أصبح شائع الاستخدام في بحوث تعليم اللغات؛ وذلك نظرا لما له من خصائص تمكنه من تقديم فهم عميق لقضايا تعليم اللغة ومشكلاتها وفقا لسياقها الطبيعي، و قدرته على تقديم نتائج قد تسهم في تحقيق إضافة معرفية، إما نظرية أو تطبيقية في مجال تعليم اللغات Wang, Huang, Gao, Chik,and (Benson ,2009)

٢- **المنهج الوصفي:**المنهج الذي يصف الظاهرة المدروسة، ويناسب تقويم البرنامج موضع الدراسة في ضوء المعايير المشتقة من آراء بن خلدون اللغوية لأسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تاسعا- أدوات الدراسة : تم إعداد الأدوات الآتية:

أ- استمارة تحليل .

ب-بطاقة تقويم البرنامج المعدة وفق النموذج التقويمى.

ج- استبانة الطالب لتقويم البرنامج.

عاشراً- الإطار النظرى :

يشتمل الإطار النظري على المحاور الآتية: نبذة مختصرة عن مقدمة ابن خلدون وما تضمنته من إشارات عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأهدافه، وبرنامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها فى مركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، وبرنامج معهد مكة ومفهوم تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأهميته والدراسات السابقة التي تمت في هذا المجال.

(١) مقدمة ابن خلدون:

المقدمة هو كتاب ألفه ابن خلدون سنة1377 م كمقدمة لمؤلفه الضخم الموسوم كتاب العبر، والاسم الكامل للكتاب هو(كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، واعتبرت المقدمة لاحقاً مؤلفاً منفصلاً ذا طابع موسوعي؛ إذ تناول فيه جميع ميادين المعرفة من الشريعة والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والعمران والاجتماع والسياسة والطب .

وقد تناول فيه أحوال البشر واختلافات طبائعهم والبيئة وأثرها في الإنسان، كما تناول بالدراسة تطور الأمم والشعوب، ونشوء الدولة وأسباب انهيارها، وتناولت مقدمة ابن خلدون موضوعات متنوعة فى ستة أبواب، حيث جاء الباب الأول في العمران البشري على الجملة وأصنافه وقسطه من الأرض، والثاني في العمران البدوي وذكر القبائل والأمم الوحشية، والثالث في الدول والخلافة والملك وذكر المراتب السلطانية، والرابع عن العمران الحضري والبلدان والأمصار، والخامس في الصنائع والمعاش والكسب ووجوهه، والسادس في العلوم اكتسابها وتعلّمها.

كان اهتمام العلماء الأوائل في تعلّم العربية من أولى انطلاقاتهم في تحقيق سنن العلوم الأخرى، ومن بينهم ابن خلدون الذى أورد نظريته فى تعلم العربية في مقدمته بقوله: " فهو علم بكيفيَّة، لا نفس كيفية ؛ أي هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملاً (ابن خلدون،٢٠٠٤، ص٥٧٤).

وقد اتخذ ابن خلدون في تفسير مصطلح الملكة اللغوية المنحى الإجرائي المتمثّل في الممارسة الفعلية لكلام العرب، والاستعمال المباشر للنصوص اللغوية، ومن ناحية أخرى أشار إلى أن تشكّل الملكة اللسانية نابع من التعود على اللغة وممارستها؛ مما كشف الفرق بين الملكة والجبلّة أو الطبع. (آمنة مناع،٢٠١٧)

وأكد أن فصاحة العرب تكونت من تكرر استماعهم واستعمالهم للأنماط اللغوية الصحيحة، على اعتبار أن الإنسان ابن بيئته– كما يقال–إذا نشأ في بيئة تستعمل اللغة بشكل سليم وصحيح تربى على ما نشأ عليه، من أجل ذلك كان ديدن العرب قديما إرسال أبنائهم للبوادي حتى تتمكن الفصاحة من ألسنتهم واستعمالهم

وبهذا حدد أحد أهم شروط تعلم اللغة وهو المعايشة المستمرة للنطق الصحيح. كما أشار في معرِض حديثه عن تكوين الملكة اللسانية إلى محورين: يتمثل الأول في البعد التكويني، في حين يمثل المحور الثانى البعد التلقيني، وعن المحور الأول يقول "اعلم أن اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورِها بحسب تمام الملكةَ أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملَكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبِق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصود السامع، وهذا هو معنى البلاغة.(ابن خلدون، ص٢٦٥)

تنشأ بنية الملكة اللغوية في رأى ابن خلدون فى مستوى التراكيب النحوية لا في مستوى المفردات اللغوية، إن تعلم اللغة يتم بتعلم التراكيب لا بتعلّم المفردات اللغوية المنعزلة، وأشار أيضا إلى أن أفضل طرق تعلم اللغة العربية هي المناظرة والحوار ويتضح ذلك في قوله"أن المعاني يؤدِّيها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملَكتها بطول المران على ذلك. (ابن خلدون، ص٢٦٥)

"جملة" طول المران" تدل على كثرة التدريب على المشافهة والمحاورة في تعلم اللغة للوصول الى اتقان تكلمها وفهمها؛ حيث يتم في أي حوار إيصال معلومة أو طلب أو تعبير عن النفس أو المشاعر أو الحاجات وكل هذه الأحوال تستلزم الفهم.

كما أكد أهمية الاطلاع على نماذج جيدة من اللغة وهي إشارة لما يجب أن يحتويه أي برنامج لتعليم اللغة لغير أهلها، حيث ذكر" يحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب فى أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا فى سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم و المنثور منزلة من نشأ بينهم و لقن العبارة عن المقاصد منهم." (ابن خلدون، ص٢٦٧)

وللحفظ عنده أهمية حيث ذكر" قد قدمنا أنه لا بد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلم اللسان العربي" وبرر فوائد الحفظ بقوله" على قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ".(ابن خلدون، ص٢٦٧)

ويمكن استخلاص أن رؤيته لتنمية مهارات اللغة تقوم على ثلاثة أسس هي:

- السماع أي استغلال حاسة السمع.
- الاستعمال أي ممارسة الأساليب اللغوية
- توظيف قواعد النحو، والتمرن على النصوص بحفظها وتكرارها

وفى تأكيده على أهمية السماع فهو يشير إلى أهمية المدخلات اللغوية انطلاقا من أن اكتساب اللغة يتم من خلال السماع أولًا مما يؤكد إدراكه لأهمية البيئة اللغوية للمتعلم، " حيث يقول أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أولا ثم يسمع التراكيب فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلّم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم" ، وفى هذا توجيه العناية لضرورة اشتراك متعلم اللغة مع أفراد المجتمع حتى يمارسها في التواصل معهم؛ وبذلك يكتسبها بصورة أقرب إلى الطبيعية، بدلًا من صرف الجهد لاستظهار قواعدها.

عرف ابن خلدون (ص٢٦٥) الملكة اللغوية بأنها قدرة كائنة في الفرد، وهى حركية وكلامية، الملكة اللغوية مهمة لأنها تحقق الوظيفة الأساسية للغة في التبليغ والتواصل، وهى ترتقى الى مرتبة الصناعة عن طريق المران والتكرار، وأكد أن فساد الملكة اللغوية يؤدى إلى فساد ا لواقع اللغوى والذى تعود أسبابه الى المخالطة باعتياد السمع، وأوضح الحفاظ على الملكة اللغوية السليمة يكون بتأسيس واقع لغوى اصطناعي سليم.

نظر ابن خلدون إلى التحصيل اللغوي كعملية عقلية وجدانية حيث ذكر أن" تعلم اللغة يتم في بطن الدماغ" كما ذكر" و هذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب، حتى يصير واحداً منهم "، في هذا مسايرة لأحدث نظريات التعلم المعرفية التي تناولت مناطق تعلم اللغة والسلوكية التي أكدت أهمية المثيرات البيئية في التعلم والتقليد والمحاكاة.

وأوضح أن أصحاب الجنسيات الأخرى من العجم تتفاوت قدراتهم والصعوبات التي يلاقونها في تعلم العربية :" وما كان من لغات الأمصار أعرق في العجمة وأبعد عن لسان مضر قصر بصاحبه عن تعلم اللغة المضرية" وضرب مثلا لذلك "أهل أفريقيا والمغرب لهم قصور تام في تحصيل ملكته بالتعليم، وأهل الأندلس أقرب إلى تحصيل هذه الملكة بكثرة معاناتهم وامتلائهم من المحفوظات اللغوية نظما ونثرا" (ابن خلدون، ص ٢٦٩)

كما تناول شروط التعلم ومنها: النضج، والدافعية، والممارسة، وعدم التطويل على المتعلم في الفن الواحد، والاكتفاء بتعليم علم واحد في كل مرة، والانتقال من المحسوس إلى المجرد وتقديم البسيط على المركب والمعقد، والاستعانة بكثرة التمارين والتكرار، والتدرج.

- **الأسس الرئيسية لعلم اللغة التطبيقي والنفسي في تدريس اللغات ومقارنتها بآراء ابن خلدون:**

إن معظم البحوث التي أجريت في مجال اللغة، كان تركيزها معرفة كيفية اكتساب اللغة و تطورها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. ففي الخمسينيات من هذا القرن كانت هناك نظريتان قد تطورتا وأصبحتا شائعتين حول كيفية اكتساب اللغة : الأولى النظرية السلوكية (Behaviorism) و ترى أن اللغة تتطور نتيجة عوامل أو مؤثرات بيئية (Environmental Influences) والنظرية الثانية النظرية الفطرية(Nativism) وترى أن اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله، أما الأفكار ووجهات النظر الحديثة حول كيفيَّة اكتساب الإنسان اللغة، فتركّز على الجمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية وهو ما يصح أن نطلق عليهَ النظريات التفاعلية (Interactionist Theories) التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة.(Berk,1998) وسيتم في هذا الجزء إلقاء الضوء على بعض مبادئ نظريات تعلم اللغة ومقارنتها بآراء ابن خلدون:

أ) تعريف اللغة :

وقد عرفت kenneth pike (1967) اللغة بقوله: اللغة سلوك، وهي وجه من وجوه النشاط البشري والذي يجب ألاّ يعامل في جوهره منفصلاً عن النشاط البشري غير الشفوي، وعرفها Plotnik (1999) بأنها "شكل من أشكال التواصل، نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكّل رموزاً (كلمات أو إشارات)، تولّد بدورها عدداً غير محدود من جمل ذات معنى" أما Pie (1966) فعرفهًا بقوله: اللًغة طريقة اتصال بين أعضاء مجموعة من الناس عن طريق الأصوات، تعمل من خلال عضوي النطق، وذلك باستعمال رموز صوتية تحمل معاني معنية".

ومن أول جوانب السبق لابن خلدون تعريف اللغة "اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني و جودتها و تصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها" وبهذا التعريف يلاحظ أن ابن خلدون سبق علماء اللغة المعاصرين بمئات السنين، وعرف اللغة تعريفاً موجزاً وشاملاً.

ب) بدأت أبحاث اكتساب اللغة الثانية في الستينات، ومن الفرضيات التي أكدت عليها :

أن اكتساب اللغة يتأثر فقط بالمدخلات، وأن المدخلات لا يجب أن تكون متسلسلة نحوياً، حيث ذكر Krashen (٢٠١١) أن تسلسلاً كهذا كما يوجد في فصول تعلم اللغة حيث تشمل الدروس التدريب على القواعد النحوية ليس ضروريا، بل وقد يكون مضراً.

اتفقت رؤية بن خلدون مع ما جاء بعالية حيث ذكر" " وكلٌّ منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده ، والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضارٍ لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد، وأما أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل فلأن البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العجمة.."(ابن خلدون، ص٣٢٢).

ويقول في مقام آخر: الهدف من تدريس النحو تبين أصول المقاصد بالدلالة"و من عرف أحكام تلك الملكة من القوانين المسطرة في الكتب فليس من تحصيل الملكة في شيء. إنما حصل أحكامها كما عرفت. و إنما تحصل هذه الملكة بالممارسة و الاعتياد و التكرر لكلام العرب. فإن عرض لك ما تسمعه من أن سيبويه و الفارسي و الزمخشري و أمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجاما مع حصول هذه الملكة لهم فاعلم أن أولئك القوم الذين تسمع عنهم إنما كانوا عجما في نسبهم فقط.

ج) النظرية السلوكية: بدأت النظريات السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي وذلك برفضها لمنهج الاستبطان في البحث معتمدة على المنهج التجريبي، ومن رواد هذه الاتجاه إيفان بافلوف الروسى صاحب نظرية التعلّم الشرطي الكلاسيكي، وسكنر صاحب نظرية التعلم الشرطي الإجرائي ونظرية التعليم الذاتي المعزز وفكرة التعليم المبرمج، وثورندايك مؤسس نظرية المحاولة والخطأ الذي أضاف قانون انتقال الأثر والتدريب، وتولمان الذي نجح في المزج بين أفكار المجال والسلوكية، وواطسون منشئ السلوكية التعلمية في أمريكا.

ويعد السلوكيون اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، وقد أجروا كثير من الدراسات بقصد تشكيل نظرية تتعلّق باكتساب اللغة الأولى. وتركّز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجاباَت يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات في العالم المحيط بها.

ويرى عالم اللغة Skinner أن تكرار العمليات اللغوية عنصر مهم لاكتساب السلوك اللغوي، وعندما تكون نتائج التكرار إيجابية فسوف يؤدي ذلك إلى الاحتفاظ بمضمون الرسالة اللغوية وإضافة صور جديدة لها، أما إذا كانت نتائج التكرار سلبية كأن تنطوي على عقاب أو لم يتوفر لها التعزيز الإيجابي المناسب فستؤدي إلى إضعاف الرسالة اللغوية أو إجهاضها.

ويأتي في المنزلة الثانية –بعد التكرار والممارسة– التقليد، فالمحاكاة تؤدى دورا كبيرا في إتقان الطفل لغة أهله، حيث إن الأصوات التي ينطقها والكلمات التي يرددها هي مما يسمعه حوله وبالطريقة التي يسمعها بها، والأمر نفسه يصدق في تعلم اللغة الثانية، إذ يحاكي الإنسان الأنماط التي يسمعها ويقتدي بالنماذج التي تحيط به، وهنا تبرز أهمية النموذج اللغوي الذي يقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها.(الدسوقى السيد عبد الحسيب٢٠١٩)

وهذا نفسه ما أكد عليه ابن خلدون بقوله" الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخه ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة." هذا وجه التعليم المفيد و هو كما رأيت إنما يحصل في ثلاثا تكرارات. وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه" اما الممارسة والتدريب فقال: "**و ربما يكون الدؤوب على التعليم و المران على اللغة، و ممارسة الخط يفيضان لصاحبهما إلى تمكن الملكة، كما نجده في الكثير من علماء الأعاجم**"

"و إنما تحصل هذه الملكة بالممارسة و الاعتياد و التكرر لكلام العرب. فإن عرض لك ما تسمعه من أن سيبويه و الفارسي و الزمخشري و أمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجاما مع حصول هذه الملكة لهم فاعلم أن أولئك القوم الذين تسمع عنهم إنما كانوا عجما في نسبهم فقط."

وقال عن التقليد ""يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم."

د) نظرية الوسيط (Mediation Theory) والتواصل Contiguity Theory .

طورها بافلوف ويقصد بها أن يستلزم المثير اللغوي كلمة أو جملةً استجابة غير مباشرة وهو ما يطلق عليه المثير الذاتي (Self– Stimulus) أما مارينا برت وهايدي دوليه (Burt and Heidy Dulay,1977) فتريان أن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل تقوم بدورٍ مهمٍ في تعلم اللغة: " إن البيئة الطبيعية للغة تكون ذات أهمية إضافية حينما يكون تركيز المتكلم على التواصل اللغوي لا على اللغة نفسها. ففي الحديث بين شخصين تكون المحادثة طبيعية، وكذلك ينساب تبادل الألفاظ بشكل طبيعي. إن المشاركين في تبادل الحديث يهتمون بتبادل المعلومات والأفكار، وفي الوقت نفسه يستعملون أبنية اللغة، ويحدث ذلك علمياً دون وعي أو إدراك لبناء الجمل الذي يستعملونه".

هـ) النظريات البيئية : يرى اتباع هذه النظرية أن اللغة تنشأ وتتطور ضمن محيطها وبيئتها الاجتماعية، وحين توجد مؤثرات خارجية يحصل التفاعل ويؤدي إلى تشكيل سلوك لغوي يدفع إلى التعلّم، وأبرز مؤيدي هذه النظرية أصحاب المدرسة السلوكية، ويرى أتباع هذه النظرية أن عملية اكتساب اللغة لا تختلف عن أي نوع من أنواع التعلم الأخرى، كما أنها تخضع للقوانين والمبادئ ذاتها التي تخضع لها أنواع التعليم كافة، كالمحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز .

كما أن هذه النظرية تناقش علاقة التعزيز والمحاكاة كعوامل أولية في اكتساب اللغة. حيث يرى السلوكيون أنّ تعلّم اللغة الأجنبية (FLL) هو عبارة عن محاكاة المتعلمين لما يسمعونه، ثم يطورون عاداتهم في اللغة الأجنبية (FL) بالتكرار الروتيني..

ذكر ابن خلدون ذلك في مقدمته "فالمتكلم من العرب حيث كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلَقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر

إلى أن يصير ذلك ملكة وصفةً راسخةً ويكون كأحدهم، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال.

وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم. ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادهم أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى" .(المقدمة،٣٢٠).

"فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي أبعد لأن الملكة إنما تحصل بالتعليم كما قلناه. و هذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى التي كانت للعرب و من الملكة الثانية التي للعجم. فعلى مقدار ما يسمعونه من العجم و يربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى. و اعتبر ذلك في أمصار أفريقية و المغرب والأندلس و المشرق. أما أفريقية و المغرب فخالطت العرب فيها البرابرة من العجم بوفور عمرانها بهم و لم يكد يخلو عنهم مضر و لا جيل فغلبت العجمة فيها على اللسان العربي الذي كان لهم و صارت لغة أخرى ممتزجة. و العجمة فيها أغلب لما ذكرناه فهي عن اللسان الأول أبعد."

و) شهدت التسعينات انطلاقة نظريات جديدة مقدمة في هذا الحقل مثل النظرية الاجتماعية الثقافية وهي تشرح اكتساب اللغة الثانية انطلاقاً من البيئة الاجتماعية للمتعلم وظهرت في آراء ابن خلدون شروط التعلم اللغوى ومنها مفهوم الانغماس اللغوي الذي يقوم على مفهومين أساسيين: البيئة اللغوية والكفاءة التواصلية. وهما عنصران أكد عليهما بن خلدون كشروط لإتقان اللغة، عندما تطرق لتفسير قول العامة أن اللغة للعرب بالطبع؛ لذا فتصوره للتعلم اللغوي يرتكز على قواعد علمية صحيحة، والبيئة الصالحة لتعلم العربية هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة الفصيحة حتى يستقيم اللسان. وقال (كان العرب يرسلون أولادهم الى البادية"

ز) العمر وعلاقته بالقدرة على التعلم التى تم دراستها لأول مرة مع فرضية الفترة الحرجة، و أن العمر مرتبط بشكل غير مباشر بعوامل أخرى أكثر أهمية تؤثر في تعلم اللغة حيث ذكر ابن خلدون " **و المتعلمون لذلك في الصغر أشد استحكاما لملكاتهم**"، ويتوافق هذا الرأي مع الدراسات التي ترى أن أنه كلما ازداد نضج الدماغ فإن بعض الوظائف مثل

التفكير والمنطق والتحليل تخصص للجانب الأيسر من الدماغ، بينما الوظائف المتعلقة بالجوانب العاطفية والوجدانية تخصص للجانب الأيمن منه، وأن التحكم في الوظائف اللغوية من نصيب الجانب الأيسر من الدماغ، و عملية التخصيص الدماغية هذه عملية بطيئة تبدأ حوالي سن الثانية من العمر وتكتمل عند سن البلوغ، و هذا ينطبق على اكتساب اللغة فمرونة الدماغ قبل سن البلوغ هي التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة، وفيما بعد ذلك يصبح من الصعب على المتعلم إتقان النظام اللغوي وخاصة النظام الصوتي.

ح) ينظر أصحاب علم اللغة التطبيقي إلى اللغة على أنها" عبارة عن نظم أو نظام أو تراكيب وليست سردا لمفردات او مجموعة من الألفاظ فليس المهمل في اللغة عناصرها المتفرقة المنعزلة من أصوات ومفردات وقواعد (حمادة ، ١٩٨٧) وهذا ما ذكره ابن خلدون حين قال" **اللغات كلها ملكات** شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وتصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، ويقول في سياق آخر:" وكلٌّ منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده، والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضارٍ لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد، وأما أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل فلأن البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العجمة..".(المقدمة، ص٣٢٢).

ط) ميز علماء اللغة بين نظام اللغة وبين صورتها المادية في شكل عبارات سياقية والمطلوب تدريسه هو اللغة أو النظام أو الكفاية وتحقيقا لذلك نعلم الطالب كيف يفهم وينتج عن طريق الحوارات (حمادة ، ١٩٨٧) ويتفق هذا ما ذكره ابن خلدون حين قال" يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة بالمناظرة و التعليم، و ممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكاتها بطول المران على ذلك. والألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام بين المعاني.

ع) اللغة وسيلة اتصال شفوي والمدخل الى تعليم اللغات الأجنبية هو المدخل الشفوي ويتفق هذا ما ذكره ابن خلدون حين قال" و أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة و المناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها و يحصل مرامها. فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة. فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف

في العلم والتعليم ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم وما أتاهم القصور إلا قبل التعليم وانقطاع سنده. وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية.

عدم اكتساب اللغة لا يتوقف على مدى قدرات الفرد الفطرية فقط، بل هناك أسباب كثيرة جداً. منها أن بعض الدراسات تشير إلى أن فشل الطلاب الأجانب في إتقان اللغة الثانية، يعتمد على السن الذي بدئ فيه بدراسة تلك اللغة، وعلى الزمن الذي يمضونه بصحبة أبناء اللغة المستهدفة. ففي إسبانيا أجريت دراسة على عينة من الطلاب البولنديين والمغاربة الذين يعيشون هناك، فكانت نتيجة الدراسة أن إتقان البولنديين للإسبانية لا يواجه أي مشكلة، وذلك لاندماجهم في الجو المدرسي، بينما يواجه الطلبة المغاربة مصاعب جمة، نظراً لانعزالهم عن الآخرين وبقائهم مع بعضهم بعضاً في أغلب الأحيان. (Santos, 1999).

ويرى ابن خلدون الرأي نفسه "فالأعجمي الذي سبقت له اللغة الفارسية لا يستولي على ملكة اللسان العربي و لا يزال قاصرا فيه و لو تعلمه و علمه. و كذا البربري و الرومي. و الإفرنجي قل أن تجد أحدا منهم محكما لملكة اللسان العربي. و ما ذلك إلا لما سبق إلى ألسنتهم من ملكة اللسان الآخر حتى إن طالب العلم من أهل هذه الألسن إذا طلبه بين أهل اللسان العربي جاء مقصرا في معارفه عن الغاية و التحصيل و ما أوتي إلا من قبل اللسان.

و بقي أمر هذه الملكة مستحكما في المشرق في الدولتين و ربما كانت فيهم أبلغ ممن سواهم ممن كان في الجاهلية كما نذكره بعد. حتى تلاشى أمر العرب و درست لغتهم و فسد كلامهم و انقضى أثرهم و دولتهم و صار الأمر للأعاجم و الملك في أيديهم و التغلب لهم. و ذلك في دولة الديلم و السلجوقية. و خالطوا أهل الأمصار و كثروهم فامتلأت الأرض بلغاتهم. واستولت العجمة على أهل الأمصار و الحواضر حتى بعدوا عن اللسان العربي و ملكته و صار متعلمها منهم مقصرا عن تحصيلها. و على ذلك نجد لسانهم لهذا العهد في فني المنظوم و المنثور و إن كانوا مكثرين منه.

هناك مناطق مختلفة بالدماغ لها وظائف محددة، فالأجزاء الأمامية عملها متعلق بالتفكير المنطقي والتخطيط، بينما الأجزاء الخلفية تتعلق بالنظر، الدماغ أكثر مرونة مما كان يعتقد سابقاً. فنتيجة الدراسات تشير بأن الأعمال المحددة التي تقوم بها بعض أجزاء الدماغ لم يكن عملها محدداً منذ الولادة، ولكنها تشكلت فيما بعد نتيجة الخبرة والتعلم. (Sotillo, 2002). لخص ابن خلدون هذا في قوله" **التعلم يتم في بطن الدماغ**"

يلاحظ فيما سبق من تصورات ابن خلدون عن اللغة وطبيعتها والعوامل المؤثرة في تعلمها أن له نظرة وافية عن طبيعة اللغة العربية يمكن اتخاذها كأسس ينبغي مراعاتها عند تعليمها، كما أن آراءه عن النضج ونظريات التعليم ليست أقل أهمية مما اعتمدته أسس التعليم الحديثة. ويمكن القول إنه سبق عديد من نظريات التعلم ومبادئ علم النفس التربوي، وقد أفادت الدراسة من هذه الآراء والتصورات في صياغة أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(٢) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يكتسب أهميته مما يتيحه للأفراد من نمو أكاديمي وشخصي عند التواصل بلغة أخرى غير لغة الفرد الأولى، كما يساعد تعلم نظام لغة جديد فى اكتساب نظرة موضوعية للغة الأم، ومن ارتباط المسلمين من غير الناطقين بالعربية بها ارتباطًا دينيا وعقديا، إذ أنهم في حاجة ماسة ورغبة صادقة إلى معرفة جوانب الثقافة العربية الإسلامية كتلاوة القرآن الكريم، وفهم آياته، ومعرفة أحكامه، وإتقان شعائر الإسلام كالصلاة، وذكر الله تعالى، والدعاء بما ورد عن النبي (صلى الله عليه وسلم)، ومعرفة الفكر الإسلامي المستنير، والجوانب المضيئة في الحضارة الإسلامية وتأثيرها في الحضارات العالمية ٠(محمود عبده فرج، ٢٠١٣)

ويهدف تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى أن: يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها الناطقون بها أو بصورة تقترب من ذلك، وفى ضوء المهارات اللغوية الأربع، ويعرف خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث: الأصوات والمفردات والتراكيب والمفاهيم، ويتعرف الثقافة العربية ويلم بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه.(Nasution،٢٠١٦، ص١٢)

ويشهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اهتماما ملحوظًا في الوقت الحالي وذلك مسايرة للطلب المتزايد لتعليم اللغة العربية من أبناء الجاليات العربية في أوروبا، كونها لغة يتحدث بها أكثر من ١٥ مليون أوربي ومقيم بأوروبا من ذوي الثقافة والأصول العربية، ويستعملها أكثر من ٢٥ مليون مسلم لفهم الأصول الدينية في أوروبا. (المؤتمر السنوي معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، ٢٠١٣م)

وعلى الرغم من أهميته وأهدافه السامية إلا أنه يعاني من بعض المشكلات، ومنها: عدم مناسبة الأنشطة والتدريبات لأعمار الدارسين، وعدم مراعاة محتوى الكتب لحاجاتهم وميولهم، وعدم اشتمال المناهج اللغوية على نظام ممارسة اللغة في مواقف حية والمتابعة والتقويم، وعرض المادة اللغوية داخل الكتب بطريقة تقليدية، وضعف نسبة توافر معايير الجودة في مقررات القراءة عبر مستويات الدارسين(محمد أحمد شيخ،٢٠١٣)، وأكد أحمد بن صالح الصبيحي (٢٠١٣) أن معايير الجودة اللغوية والتربوية في كتب السلسلة الأربعة مجتمعة ومنفردة كانت ضعيفة جدا، وهناك تحديات على مستوى الأهداف والمرجعية العلمية، والمواد التعليمية والاختبارات وتقويم العملية التعليمية، ومدى اهتمام الطلاب.

ما أبانت دراسات عدة عن الحاجة إلى إطار مرجعي ومنها دراسة على(٢٠١٦) حيث توصل إلى أن الأهداف غير مكتوبة ولا يوجد إطار مرجعي، ولا توجد خطة واضحة للساعات المخصصة للسنة التحضيرية وعلى مستوى تقويم الطلاب فأغلب معدي الاختبارات غير مدربين على بنائها ولا توجد اختبارات مقننة في أغلب الكليات، ودراسة سلطان الحدقي وإسلام يسري (٢٠١٧) توصلت إلى عدم وجود إطار مرجعي للتقويم، وعدم وضوح خطة العمل في برنامج اللغة العربية، والتركيز على قياس القواعد، والمفردات.

وتوصلت دراسات متعددة إلى أن برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في حاجة ماسة إلى التطوير، مما يدل على ضرورة تصميم برامج متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق خطة محددة تعتمد على أفكار منظمة، وتخطيط دقيق للخبرات ومواقف التعلم وبنائها في ضوء أسس تنبع من طبيعة اللغة ويكون منشؤها التجربة والمعايشة للمتعلمين في جوانب حياتية، ومعايشة جنسيات متنوعة وتعرف صعوبات تعلمها للغة والفروق بين كل جنسية وأخرى، كما ورد في آراء ابن خلدون عن تعليم اللغة للعجم.

(٣)برنامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها فى مركز الشيخ زايد:

أنشأ الأزهر الشريف مركز الشيخ زايد لتعليم العربية بموجب قرار فضيلة الإمام الأكبر شيخ الأزهر رقم (٥٢٤) لسنة ٢٠١٠م، ويتبع مشيخة الأزهر الشريف، وتتولى الرابطة العالمية لخريجي الأزهر إدارته بقرار فضيلة الإمام الأكبر شيخ الأزهر، (صلاح صادق وآخرون،٢٠١٢).

١-نظام الدراسة للطلاب الأزهريين الملتحقين بالمركز (الطلاب الملتحقين بجامعة الأزهر) المستوى لمدة شهر ونصف (١٢٠ ساعة موزعة كالتالي ٤ ساعات يوميًّا – ٢٠ ساعة في الأسبوع)، وتنقسم المستويات إلى ستة مستويات إضافة إلى مستوى متميز يقوم خلالها الطالب بالدراسة لمدة سنة تمهيدية، وبعد ذلك يلتحق بالجامعة مباشرة

٢-نظام الدراسة لطلاب الدراسة الحرة: يلتحق الطالب بالمستوى حسب نتيجة امتحان تحديد المستوى ثم ينتهي حتى المستوى المتقدم الثاني.

يهدف المركز إلى:

- تقديم الخدمة للطلاب الوافدين لتعلم اللغة العربية تمهيدا لالتحاقهم بجامعة الأزهر.
- تقديم الخدمة للباحثين من غير العرب وأعضاء البعثات الدبلوماسية لتعلم اللغة العربية، وتدريب المدرسين وتأهيلهم معرفيا ومهنيا، وتوسع الخدمة لتقديمها خارج مصر عن طريق افتتاح فروع بالخارج، وتطوير اختبار معياري عالمي، وإعداد منهج أزهري لتعلم اللغة العربية وفقا لأحدث النظم التربوية والتعليمية، وتطوير برنامج تعلم العربية عن طريق التعليم عن بعد. متاح على http://azhar-ali.com/go/about/

(٤)معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بمكة:

انطلق المعهد كجهة تعليمية ذات استقلالية عام ١٣٩٩هـ، باسم معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، ثم حول إلى "معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها". وكان المعهد قبل مركزاً تابعاً لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية عام ١٣٩٥هـ، إلى حين صدور قرار نائب رئيس مجلس الوزراء آنذاك خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز -يرحمه الله- بتحويله إلى عمادة مستقلة.

تقدم المملكة العربية السعودية منحا دراسية سنويةً لأبناء المسلمين في جميع أنحاء العالم، ويشتمل برنامج المنح الدراسية على الآتي: التعليم المجاني دون رسوم، و مكافأة مالية شهرية، و الكتب التعليمية مجاناً، والطلاب الحاصلون على تقدير ممتاز دون رسوب في أثناء دراسة اللغة، يمكنهم أن يواصلوا دراستهم بإحدى كليات الجامعة لنيل درجة البكالوريوس في التخصصات المتاحة وهي: اللغة العربية وآدابها، والشريعة الإسلامية، و الدعوة وأصول الدين. (معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2018/05/28 https://uqu.

يسعى المعهد إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها:

- تعليم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين، وتزويدهم بقدر كاف من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره، وتأهيلهم للالتحاق بإحدى كليات الجامعة.
- إعداد معلمين متخصصين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها.
- إجراء البحو ث والتجارب الميدانية؛ لتطوير مناهج وأساليب تعلُّم وتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- التعاون مع المؤسسات والهيئات الإسلامية في مجال تعليم اللغة العربية ونشر الدعوة الإسلامية.
- تبادل الخبرات العلمية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعهد والمؤسسات المتخصصة.
- إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد الإسلامية.
- يقدم برنامجين الأول: تعليم اللغة العربية، والدراسة بالقسم عبارة عن منحة مجانية من حكومة المملكة العربية السعودية لأبناء المسلمين غير الناطقين بالعربية، والبرنامج الثانى إعداد المعلمين يقوم بتأهيل وتدريب الطلاب ليكونوا معلمين متخصصين لغوياً وتدريسياً في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية لتعليمها للمسلمين في بلادهم. يحتوي البرنامج الأول على ستة أجزاء موزعة على سبعة كتب وهي موضع الدراسة وسيتم التركيز على المستوى المتقدم.

(٥)تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأهميته:

يعرف التقويم بأنه " عملية منظمة لجمع معلومات عن أنشطة وخصائص ومخرجات البرنامج لاستخدامها في تحسين فعاليته، واتخاذ القرارات"(2008.Patton, p.39 كما يعرف بأنه: فحص منظم لقيمة وأهمية أو دلالة شيء ما أو شخص ما وفق أبعاد محددة (Yarbrough ,et.al 2011, p. 287)

للتقويم دور بالغ الأهمية في صنع مختلف القرارات التربوية إذ يمكن عبره تعرف فاعلية البرامج التربوية وتوجه مسارها في أثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها سواء في الأهداف أم الوظائف أم المحتوى كما يمكن عبره تقويم المقررات الدراسية في ضوء معايير معينة تلبي متطلبات الرقي في العملية التربوية. (صلاح الدين محمود علام, ٢٠٠٩, ص٢٠)

وذكر دارما وآخرون (٢٠١٣: ٣٤٥) أن تقييم المناهج الدراسية يفيد في مقياس المساءلة من حيث تحقيق الأهداف ونوعيتها وفعاليتها والتكلفة، والتغذية المرتدة من تنفيذ المناهج عندما يهدف التقييم إلى إزالة القيود وتحسين الأداء بشكل مستمر سواء على مستوى الفرد أو المؤسسة، وأشار عيد(٢٠١٣) إلى أن التقويم الفاعل يمكن من التحول إلى الأفضل، في ضوء الحقيقة التي تقرر أن التقويم يكون في أقصى درجات الفاعلية عندما يشكل جزءا من مجموعة الشروط التي تشجع على التغيير، لذا فإن التقويم يتطلب امتلاك المفاهيم التي تتضمن عمليات التقييم والقياس، والخطط المناسبة لتنفيذها، وذلك لتحديد فاعلية البرامج وأوجه القصور فيها، حيث يترتب على التقويم اتخاذ مجموعة من القرارات التطويرية.

يحقق عديد من الأهداف التي تتمثل في تحسين البرامج والعمليات التربوية وحسن تنفيذها، وتحقيق التعاون والعمل الجماعي، وتناسق مقومات العملية التربوية مع بعضها (الديلمى، ٢٠١٣)

ولكي يكون التقويم فاعلا يجب أن يتوافر إطار تقويمي يراعى طبيعة المادة والمتعلم وظروف التدريس المختلفة، حتى يمكن أن تتخذ نتائجه كأساس لتطوير البرامج التعليمية، كما يحتاج القائم على التقويم إلى اختيار واحد أو أكثر من نماذج التقويم الموجودة للتعامل

مع المشكلات التي يقابلها بالمهارات التي يجب أن تتوافر فيه، كما أنه يطبق عملية التقويم في ظل التقيد بمجموعة من الحدود.

ومن جوانب أهمية وجود إطار تقييمي أنه يساعد في توضيح أي نوع من المعلومات يجب جمعه كدليل على التغيير، كما أنها ممارسة جيدة لتحديد الأفراد الذين سوف تجمع منهم المعلومات.(Yarbrough, Shulha, Hopson, &Caruthers, 2011, p. 287)

(٦)نماذج التقويم:

أنموذج التقويم عبارة عن تصور منظم ودقيق مسبق لعملية التقويم التربوي يشمل الإطار النظري الشامل للتقويم الذي يكون أساسا جيدا تجرى في ضوئه العملية التقويمية لأى برنامج تربوي. (إيمان عبد الكريم ذيب، ٢٠١١، ص١١٤)

ويوضح هذا التصور الفكري أو نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن ما يراد تقويمه، ويمثل عادة بأشكال تخطيطية لتوضيح سير هذه الخطوات، ويعرف في هذه الدراسة بأنه" تصور منظم ودقيق مسبق لعملية التقويم يحتوي مجموعة من الأسس التي تم ترجمتها إلى معايير ومؤشرات توجه عملية تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ويكون لها تقييم كمي وموضوعي لنتائج كل معيار.

ويختلف أثر التقويم باختلاف نموذج التقويم المستخدم، كما أن تحديد النموذج أو النماذج المستخدمة للتقويم يتم بناء على الأهداف المرجوة من التقويم؛ حيث ذكر على (٢٠١٦، ص ٩) أن الاستخدامات الأساسية لأطر العمل يمكن إيجازها في : تصميم المناهج، وتصميم المواد التعليمية، وتصميم الاختبارات، وتوحيد المعايير. وهناك عديد من الأطر العالمية من أكثرها انتشارا:

- **إطار معهد الخدمة الخارجية(ILR) وهو أقدم الأطر ،**
- **توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL،**
- **التقديرات الاسترالية/الدولية للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية (ISLPR (or ASLPR)،**
- **الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات: تعلم، وتدريس، وتقييم(CEFR)**

وتتكون هذه الأطر من سلم يحدد المستويات، وكل مستوى يتكون مصنفات وهي عبارة عن وصف موجز مصاحب لدرجة في مقياس متدرج يلخص مستوى من الكفاءة أو نوع الأداء المتوقع للممتحن لتحقيق نتيجة محددة (Alte,2011,82) وهو وصف لمستوى أداء على سلم الكفاءة، وهذا الوصف يمكن من تحديد المستوى اللغوي لشخص ما.

والإطار الأوروبي المرجعي للغات دليل يستخدم في وصف إنجازات المتعلمين من اللغات الأجنبية في جميع أنحاء أوروبا وفي بلدان أخرى –على سبيل المثال– : كولومبيا والفلبين، وضعه مجلس أوروبا باعتباره جزءا رئيسياً من مشروع "تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية" بين عامي١٩٨٩ و١٩٩٦، هدفه الرئيس هو توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا.

أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي في نوفمبر 2001 باستخدام (CEFR)لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية وفق المستويات المرجعية الستة التي أصبحت مقبولة على نطاق واسع باعتباره المعيار الأوروبي لتصنيف كفاءة الفرد اللغوية. ويقسم المتعلمين إلى ثلاثة أقسام واسعة هي: متحدث أساسي، ومتحدث طليق، ومتحدث مختص، ويضم كل قسم منها مستويين فرعيين.

كما أعدت الإمارات العربية المتحدة(٢٠١٢) وثيقة معايير اعتمدت على معايير عالمية معتمدة في تعليم اللغات الحديثة، ويندرج تحتها مؤشرات أداء تصف ما سيتعلمه المتعلم، وأعد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية معايير للكفاءة اللغوية (٢٠١٢) (ACTFL) نشرت للمرة الأولى في عام ١٩٨٦ ثم تمت مراجعتها عدة مرات حتى جاءت آخر نسخة ٢٠١٢ والهدف ا لمباشر لها تقييم القدرة اللغوية للفرد في فنون اللغة الأربعة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتصف هذه المعايير خمسة مستويات أساسية للكفاءة اللغوية.

اشتقت هذه المعايير من مبادئ الجودة الشاملة أو نقلت معايير خاصة باللغة الإنجليزية أو غيرها، إلا أنه لم تعثر الباحثة– في حدود اطلاعها–على دراسة واحدة حاولت استقراء التراث واشتقاق معايير أو مبادئ لتقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(٧)دراسات تناولت تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

اتخذت الدراسات محاورا متعددة لتقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد هدفت دراسة Elawawda (2012) إلى تقويم سبعة برامج حاسوبية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوصلت إلى أنها فى قوة البرامج التقليدية الأخرى، بينما وضع مصطفى رسلان(٢٠١٣) معاييرا لتقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وحدد متطلبات إعداد برامجها بدء من الاتجاه الذى يستند إليه البرنامج، وتحديد دوافع تعلم العربية وأسبابه، وتحديد أهداف البرنامج وعمل المصفوفة اللغوية، وتحديد المحتوى الثقافي المراد تقديمه.

وهدفت دراسة هداية الشيخ وصالح السحيباني(1432) إلي مسح مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ووضع معايير لتقييمها، والقيام بتقييم عينة من هذه المواقع، ووضع تصور مقترح لها وقد بلغ عدد المواقع في الدراسة خمسة وثلاثين موقعا، وتم تحليل ثمانية مواقع وفقاً لمعايير التقييم التي بلغت أربعة وخمسين معيارا مقسمة على تسعة محاور. و توصلت لعدة نتائج، أهمها :أن مواقع تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية لم ترق للمستوى المطلوب، وبلغت نتائج تقييمها لمستوى غير عال، و بينت الدراسة بعضا من أسباب ذلك.

وتوصلت Alowaydhi (2016) إلى أن معايير الجودة الشاملة بالجامعة الالكترونية توفرت بنسبة ١٠٠% لبرنامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية وأوصت بتسويق البرنامج للجامعات الأخرى، في حين وجدت دراسة عبد الواسع إسحاق ناصر الدين(٢٠١٦) أن مؤشرات الجودة الشاملة غير متوافرة بالشكل المطلوب لعنصر الجودة في البرنامج، وأن واقع تعليم اللغة العربية في مدرسة حسن البلقية العربية الثانوية بروناي دار السلام تعوزه الشمولية والاستمرارية في تطبيق معايير الجودة الشاملة.

سعت دراسة عبد الرحمن بن سعد الصرامي (٢٠١٣) إلى وضع معايير لتقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تعليمها المهارات اللغوية، وأعد لذلك قائمة ضمت ثلاثة عشر معيارا توزعت على خمسة محاور: معايير عامة ومعايير الاستماع، و الحديث، و القراءة، و الكتابة، وتم مسح أربعة عشر موقعا، وتوصلت إلى أن مستوى هذه

المواقع يقع في درجة متوسطة من جهة تعليم المهارات اللغوية، وأكدت ذلك نتائج دراسة عبد العال عبدالله السيد(٢٠١٨) التي قيمت أربعة مواقع أن المعايير الفنية والتربوية لمواقع تعليم اللغة لغير الناطقين بها تتوفر بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة مهدي مسعود و مرصوفة عبد الجليل (٢٠١٤) إلى معرفة مدى فعالية برنامج تعليم اللغة العربية للجمهور في معهد تنمية اللغات في الجامعة الإسلامية في تمثيل أدواره في العملية التعليمية، وتوصلت إلى أنه فعال؛ لأنه يراعي حاجات المتعلمين، وظروفهم، وميولهم، و أماكن التعليم، وأوقاتهم، ومحتوي البرنامج من مواد تعليمية مثل الكتب وغيرها، والوسائل التعليمية الحديثة كلها تعد جذابة ومحببة للمتعلمين.

وهدفت دراسة هداية هداية الشيخ و أحمد محمد بابكر (٢٠١٥) إلى تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمكاتب توعية الجاليات بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى قائمة بالمعايير اللازم توافرها لهذه البرامج، و إلى أن درجة تحقق المعايير في مجالات الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم كانت متوسطة إذ بلغت ٥٥% ، بينما هدفت دراسة محمد(٢٠١٥)إلى الكشف عن مضامين الدّرسِ النحوي في برامج تعليمِ الناطقين بغير العربية ومعرفة مدى استجابة هذا المقرَّرِ لحاجات المتعلّمين، ومعرفة تأثيرِ النظريات اللغوية الحديثة على مقررات تعليم العربية للناطقين بغيرِها، ومعرفةُ الطرائقِ التدريسية الحديثة المتّبعة في هذه البرامج.

وقيمت Hassan(2015) برنامج (Startálk) من وجهة نظر الدارسين الذين ينقسمون إلى مجموعتين الأولى تدرس التراث والثانية تدرس النصوص المعاصرة، وقد بينت النتائج اتجاهات إيجابية لكلا المجموعتين نحو جودة البرنامج وأنشطته. واتجهت دراسة عثمان ومسعود Othman and Masoud (2015) إلى تعرف آراء المعلمين في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن طريق الاستبيان والمقابلة وتوصل إلى أن المعلمين لم يكونوا مقتنعين بالمنهج وقاموا بالإضافة والحذف.

وتوصل عبدالمنعم حسن الملك (٢٠١٥) إلى أن درجة توافر الحاجات التواصلية في تدريبات التعبير للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة منخفضة جدا ، وقيمت دراسة Anwar (٢٠١٦) برنامج تعليم

اللغة الانجليزية "في باكستان. واستخدمت الاستبيانات، والمقابلات، والملاحظات، وتحليل الوثائق لجمع البيانات النوعية والكمية، وتوصلت إلى أن هناك اتفاق عام على أن الاحتياجات الواسعة للطلاب قد تم مراعاتها وتحديد الأهداف بشكل جيد. ومع ذلك لم ينجح البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة. ولا يوجد تحليل لاحتياجات المتعلمين فيما يتعلق برغباتهم والافتقار إلى كفاءة المعلم، والتدريب، وإهمال تقييم المتعلم.

هدفت دراسة محمد بن إبراهيم الفوزان، مختار عبد الخالق (٢٠١٦) إلى تحديد مستويات معيارية وتقويم ١٠٠ طالب من طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغويات وتوصلت إلى ضعف المستوى العام للطلاب في الأداء الاستماعى والكتابي والتراكيب، وجاء أداؤهم في التحدث متوسطا وفى القراءة عاليا. ويلاحظ فيما سبق من دراسات:

- أنها اعتمدت على معايير متنوعة للتقويم فمنها من اعتمد على معايير الجودة الشاملة التي استخلصها من أدبيات الجودة، ومنها ما اعتمد على معايير تعليم اللغات المستمدة من علوم اللغة، ومنها ما اعتمد على معايير المدخل الاتصالي باعتباره أوثق مداخل تعليم اللغة ارتباطًا بطبيعتها والغرض من تعليمها، كما اعتمد البعض على وجهة نظر الطلاب من حيث إشباع تلك البرامج لحاجاتهم.
- انصب التقويم على البرمجيات والمواقع الإلكترونية والبرامج التقليدية بجميع مكوناتها من حيث: الأهداف والمحتوى والوسائل ودور المعلم وطرق التدريس في بعضها، واستخدمت الاستبيانات والمقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق.
- تنفرد الدراسة الحالية بكونها تتخذ من الأسس المشتقة من كتاب المقدمة لابن خلدون مصدرا لمعايير تقويم البرنامج، ويعد التقويم هنا تقويم للمدخلات حيث يتم تطبيق النموذج التقويمي على البرنامج من الأهداف إلى التقويم.

حادي عشر -إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه:" ما أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أراء بن خلدون؟

لتحديد آراء بن خلدون حول تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها تم الآتي:

١- الاطلاع على الدراسات والكتابا ت التي تناولت الفكر اللغوى والتربوي لابن خلدون

٢- تحليل كتاب المقدمة لابن خلدون لاستنتاج الإشارات والتوجيهات التي تناولت تعليم اللغة لغير الناطقين بها حيث تم تحليل الفصول الستة في الجزء الثانى وهي:

١. **الفصل الخامس والأربعون:** في أن العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي
٢. **الفصل السابع والأربعون:** في أن اللغة ملكة صناعية.
٣. **الفصل الخمسون:** في تعليم اللسان المضري.
٤. **الفصل الحادي والخمسون:** في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم.
٥. **الفصل الثانى والخمسون:** في تفسير الذوق في مصطلح أهل البيان وتحقيق معناه وبيان أنه لا يحصل للمستعربين من العجم.
٦. **الفصل الثالث والخمسون:** في أن أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد بالتعليم و من كان منهم أبعد عن اللسان العربي كان حصولها له أصعب و أعسر.

وقد تم تطبيق خطوات تحليل الموضوع التى أوردها براون وكلارك (Braun & Clarke 2012)

أ- تكوين الألفة بالنص Familiarizing yourself with your data :

قراءة النص كاملاً من أجل معرفة المحتوى بعمق، ويوصي بالقراءة المتكررة النشطة بحيث تصبح جوانب البيانات مألوفة، فمن الضروري قراءة البيانات قبل الترميز من أجل الحصول على فهم شامل، وتحديد الأفكار وأوجه التشابه المحتملة (Saldaña. ،٢٠١٦). تم فى هذه المرحلة قراءة الفصول المختارة من مقدمة بن خلدون ثم إعادة قراءتها مع تدوين بعض الملاحظات واختيار الفصول التي يتركز فيها الحديث عن اللغة العربية تعليمها

وتعلمها والعلوم المرتبطة بها. اختيرت ستة فصول في الجزء الثانى من الكتاب وقراءتها قراءة متأنية مرات عديدة.

ب- كتابة الرموز الأولية Generating initial codes :

يتم في هذه المرحلة كتابة قائمة أولية بالأفكار المتعلقة بالبيانات. وتنظيم البيانات الخاصة إلى مجموعات ذات أهمية وإعطائها الرموز الأولية. يمكن أن تكون الرموز معان صريحة أو ضمنية (دلالية أو كامنة) ذات صلة بالجزء الأساسي من البيانات أو المعلومات الأولية ويمكن تقييمها بطريقة ذات مغزى فيما يتعلق بالظاهرة.

يتم تشفيرها كرموز من خلال قراءة الجمل بتمعن ثم تلخيصها بكلمة أو كلمتين، وقد تم استخدام الرموز التي تعبر عما تحتويه الجملة هل هو تصور أو تعريف أو مبدأ يجب مراعاته عند التعليم أو التعلم وإذا ما كان يخص المتعلم أم المعلم. تم استخدام طريقة الترميز الوصفي (Descriptive Code) وهي تلخيص كل مقطع أو جملة في كلمة أو كلمتين، علماً بأن الجملة الواحدة يمكن أن تتضمن أكثر من ترميز في بعض الأحيان. في ضوء أسئلة الدراسة تم ترميز الموضوعات بأن يعطى كل جملة أو عبارة تشير إلى مبادئ أو قواعد يجب مراعاتها عند تعليم اللغة عنوان أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج- البحث عن الموضوعات الرئيسة / الفئات/ العناوين Searching for themes

تم التركيز فى هذه المرحلة على ما يخص مفهوم اللغة وطبيعتها، وأسس تعليمها وبعض الإشارات لعملية التعليم عامة، وبعض التصورات علن طبيعة اللغة والعلاقة بين علومها المختلفة / وسبل الإجادة فيها. وقد تم استبعاد الموضوعات التي لا تخص تعليم اللغة لأن" تحليل البيانات لأجل إجابة أسئلة البحث وليس لعرض كل ما جاء في البيانات. إذاً إن لم يكن للموضوعات علاقة بالأسئلة فإنها تحذف."(Clarke&Braun, 2012)، و صممت استمارة للتحليل تتضمن ثلاثة أعمدة العمود الأول يحتوي الفقرات والجمل الموجودة في كتاب المقدمة والعمود الثانى يحتوي الرأي المشتق من الفقرات. والعمود الثالث الاستنتاج الذي يخص أساس كل مكون من مكونات البرنامج.

د- مراجعة الموضوعات المحتملة Reviewing themes

هذه المرحلة تنطوي على عملية مراجعة متكررة حيث تمت مراجعة الموضوعات المستخرجة فيما يتعلق مع البيانات بشكل كامل. وتمت هذه المرحلة على مستويين: في

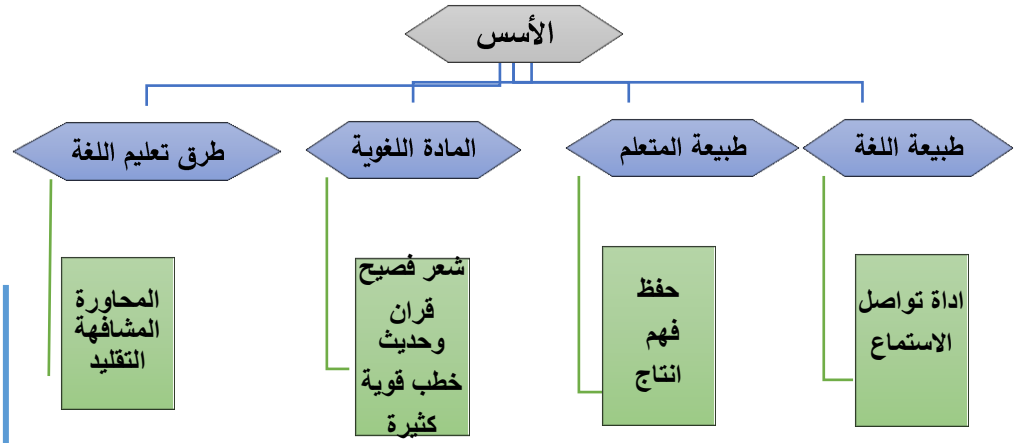
المستوى الأول العودة إلى الرموز المستخرجة لكل موضوع ومعرفة ما إذا كانت هذه الرموز تشكل نمطًا ثابتًا. والمستوى الثاني يتم فيه عملية مماثلة لتلك التي تمت في المرحلة السابقة وتراجع صحة الموضوعات المتعلقة بالبيانات. وتم استبعاد العبارات التي تتصل بالتعلم بصفة عامة، أو بتحصيل العلوم الأخرى.

هـ- تحديد الموضوعات وتسميتها: Defining and naming themes

تتضمن هذه المرحلة اختيار موضوعات مستخرجة للعرض والتحليل ثم شرح كل موضوع، هناك نوعان من أنماط التحليل الموضوعي: (أ) النمط الوصفي، والتي تشرح فيه البيانات بطرق توضيحية وصفية، و (ب) النمط المفاهيمي والتفسيري: الذي تحلل فيه البيانات بشكل تفصيلي للمعاني الكامنة فيها. وقد تم الجمع بين النوعين معًا للانتقال من السطح أو المعاني الواضحة إلى المعاني الضمنية.

و- إنتاج التقرير Producing the report

تهدف المرحلة النهائية من التحليل إلى إنتاج تقرير، والغرض من هذا التقرير هو تقديم البيانات بناء على التحليل. وهذا التحليل ينبغي أن يجيب عن أسئلة البحث حيث تم استنتاج عدد من الآراء التى جاءت في ثنايا الفصول الستة موضع التحليل في مقدمة ابن خلدون ويوضحها شكل (١) الآتي:



شكل(١) مكونات أسس تعليم اللغة عند بن خلدون

و يوضح جدول(١) الأسس التي تم استنتاجها فيما يلى :

جدول(١) أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر ابن خلدون

م	الأسس
١	التركيز على تعليم اللغة كأداة للتواصل والتعبير عن المعاني لأن اللغة فعل لسانى هدفه التعبير عن النفس والإفادة عما في الذهن من أفكار أو تبليغ رسائل التواصل.
٢	الاهتمام بمهارات الاستماع (السمع أبو الملكات)
٣	ضرورة التركيز على مخارج الحروف والظواهر الصوتية المسؤولة عن تعدد المعاني.
٤	يحتاج تعليم اللغة إلى تدريب على مهاراتها.
٥	التكرار عامل مهم حيث إن من مراحل تكون الملكة استعمال اللغة وتكراره حتى تصبح صفة، وتكرار الاستعمال حتى تصبح حال يزيد تكرار الاستعمال فتكون ملكة
٦	ضرورة الاهتمام بالممارسة في عملية تعلم اللغة.
٧	تعليم اللغة يكون بالاهتمام بالتراكيب والجمل وليس تعلم الكلمات المفردة.
٨	تقاس جودة تعلم اللغة بالنظر إلى إنتاج المتعلم للتراكيب.
٩	تدريب المتعلمين على تقليد التراكيب التى سمعوها.
١٠	الهدف من تدريس النحو تبين أصول المقاصد بالدلالة.
١١	يجب ان يقوم تعلم اللغة على جمع أشعار العرب والنثر وضرورة أن يطلع متعلم اللغة على أيام العرب.
١٢	يدرب المتعلم على إنتاج التراكيب البسيطة التي غرضها التبليغ.
١٣	يدرب المتعلم على إنتاج التراكيب الراقية التي غرضها الإجادة والتزيين.
١٤	ضرورة اختيار نماذج قوية من النصوص العربية.
١٥	تقديم نماذج كثيرة متنوعة من النصوص العربية.
١٦	تدريب المتعلمين على استعمال ما حفظوا من تراكيب.
١٧	تقديم الشعر والنثر الفصيح والقرآن والحديث للمتعلم.
١٨	الاعتماد على المحاورة والمناظرة في تعلم اللغة.
١٩	تدريب المتعلمين على فهم معانى الكلمات عن طريق التأمل في معناها ونطقها لاستنتاج مدلولها عن طريق المشافهة.
٢٠	فهم المتعلم للتراكيب والتعبيرات هدف أساسي في تعليم اللغة.
٢١	التأكيد على ربط النصوص بالمناسبات والوقائع المرتبطة بها شرط أساسي لتعميق فهم التراكيب واستعمالها.
٢٢	حفظ النصوص وكثرة استعمالها من أسس إجادة اللغة العربية.
٢٣	التدرج في تقديم الكلمات والجمل والظواهر اللغوية المختلفة.

ويتضح من جدول (١) السابق أن ابن خلدون:

- أشار إلى ما يمكن اعتباره أسسا وخصائص لبناء برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منطلقاً من تصوره لطبيعة اللغة ووظيفتها والعوامل المؤثرة فى تعلمها، ويمكن اتخاذه أيضا كمعايير يمكن تقويم البرامج القائمة فى ضوئها.
- أكد على شروط تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ومنها البيئة اللغوية عندما تطرق لتفسير قول العامة أن اللغة للعرب بالطبع " والتكرار والتدرج والمشافهة ووجوب تقليد التراكيب في بداية التعلم حتى يستطيع المتعلم إنتاج مثلها.
- يتفق مع ما جاء في الأدبيات أن أداء الطلاب يعتمد على عوامل مثل عمر المتعلم، ونمط البرنامج، والطرق المطبقة، واهتمامات المتعلم، والبيئة الثقافية، والتعرض للمتحدثين الأصليين للغة.
- يتوافق ما جاء في مقدمته مع ما جاء في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات الذي يشكل الإطار العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة والخطوط العامة للمنهج الدراسي والاختبارات والكتب والمواد التعليمية، يصف ما يتعين على الدارسين فعله ودراسته لكى يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض تواصلية. ويصف ماهية المعارف والمهارات التي يجب على الدارسين اكتسابها وتنميتها لكى يصبحوا قادرين على التعامل بنجاح وبشكل اتصالي جيد في ضوء السياق الحضاري الذى توطنت فيه اللغة (ACTFL Proficiency Guidelines 2012,2015) وبالتوصل إلى الأسس الثلاثة وعشرين الموضحة بالجدول السابق يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة ونصه": ما مكونات نموذج تقويمي قائم على الفكر اللغوى لابن خلدون لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين؟

- الاستفادة من قائمة الأسس السابقة لتصبح هي المكون الأول من مكونات نموذج التقويم.
- المكون الثانى هو المعايير: صيغت الأسس في **عبارات عامة لوصف كل مجال، وقد عبر عنها بجمل وصفية مصدرية قصيرة**.وتم تصنيفها إلى معايير خاصة بالأهداف، ومعايير للمحتوى، ومعايير للأنشطة، ومعايير لأساليب التقويم.

- المكون الثالث هو المؤشرات: وتحت كل معيار مجموعة مؤشرات وهي عبارات قصيرة تدل على مدى تحقق المعيار.
- وبهذه الخطوات تم تحديد مكونات النموذج التقويمي لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء أراء ابن خلدون التي جاءت في كتابه المقدمة. وقد احتوى ثلاثة وعشرين أساسا و ستين معيارا مقسمة على أربعة مجالات مبينة بجدول (٢) الآتي :

جدول(٢) مكونات النموذج التقويمي القائم على الفكر اللغوى لابن خلدون

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
.١	الأهداف	٢٦	٥٢
.٢	المحتوى	١٧	٢٦
.٣	الأنشطة	١٠	١٦
.٤	التقويم	٧	٨
المجموع		٦٠	١٠٢

طريقة تطبيق النموذج التقويمي:

يتم تطبيق النموذج في خمس خطوات إجرائية يمكن اتباعها في تقويم البرامج وتمثل بشكل تخطيطي انسيابي:

١- تحديد الهدف من عملية التقويم.

٢- تطبيق المقاييس اللازمة لتعرف مدى تحقق المعايير تم إعداد بطاقة تقييم واستبانة للطالب وفيما يلى بيان خطوات ذلك:

أ-بطاقة:

- **تم إعداد بطاقة تقييم تحتوي المعايير ومؤشراتها:**
- **تعرف صدق البطاقة وثباتها** عرضت الباحثة البطاقة بفقراتها الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق) لبيان مدى صلاحية كل فقرة من فقرات البطاقة أو عدم صلاحيتها، ولم تسفر آرائهم وملاحظاتهم عن طلب تعديل أو حذف، **ولقياس ثبات البطاقة** تم تطبيقها على كتاب الطالب الأول للمستوى المتقدم،

مرتين يفصل بينهما شهر وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين ٠،٨٣ وبذلك أصبحت البطاقة جاهزة للاستخدام بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها.

ب-استبانة الطالب:

إن أفضل مقوم لأي برنامج مهما كان نوعه هو الطالب أو الفئة المستهدفة لأنهم يتعرضون لكل مكوناته ويتفاعلون معها ويشعرون بمدى تحقق أهدافه أو قيمة أنشطته، ومناسبة المحتوى لاحتياجاتهم. **ولذا تم تصميم** استبانة عبارة عن استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها.

تطبيق البطاقة من خلال مقوم خارجي يطلع على البرنامج ويطبق المعايير الآتية:

أولا – معايير أهداف البرنامج:

- قراءة أهداف الدروس في البرنامج وحساب عدد المؤشرات التي تظهر في كل درس
- يتم قسمة عدد المؤشرات التي وجدت على عدد اهداف الدروس وحساب النسبة المئوية لتحقق المؤشرات
- يتم حساب عدد مؤشرات المعيار التي تحققت وقسمتها على العدد الكلى لمؤشرات المعيار وحساب النسبة المئوية لتحقق المعيار ككل.

ثانيا- معايير المحتوى

- قراءة محتوى الدروس في البرنامج وحساب عدد المؤشرات التي تظهر في كل درس
- يتم قسمة عدد مؤشرات المحتوى التي وجدت على عدد الدروس وحساب النسبة المئوية لتحقق المؤشرات
- يتم حساب عدد مؤشرات معيار المحتوى التي تحققت وقسمتها على العدد الكلى لمؤشرات المعيار وحساب النسبة المئوية لتحقق المعيار ككل.

ثالثا- معايير الأنشطة:

- قراءة أنشطة دروس البرنامج وحساب عدد مؤشرات الأنشطة التي تظهر في كل درس
- يتم قسمة عدد المؤشرات التي وجدت على عدد أنشطة الدروس وحساب النسبة المئوية لتحقق المؤشرات
- يتم حساب عدد مؤشرات المعيار التي تحققت وقسمتها على العدد الكلى لمؤشرات المعيار وحساب النسبة المئوية لتحقق المعيار ككل.

رابعا- معايير التقويم:

- قراءة أسئلة وتدريبات دروس البرنامج وحساب عدد مؤشرات الأسئلة التي تظهر في كل درس
- يتم قسمة عدد المؤشرات التي وجدت على عدد أسئلة الدروس وحساب النسبة المئوية لتحقق المؤشرات
- يتم حساب عدد مؤشرات المعيار التي تحققت وقسمتها على العدد الكلى لمؤشرات المعيار وحساب النسبة المئوية لتحقق المعيار ككل.

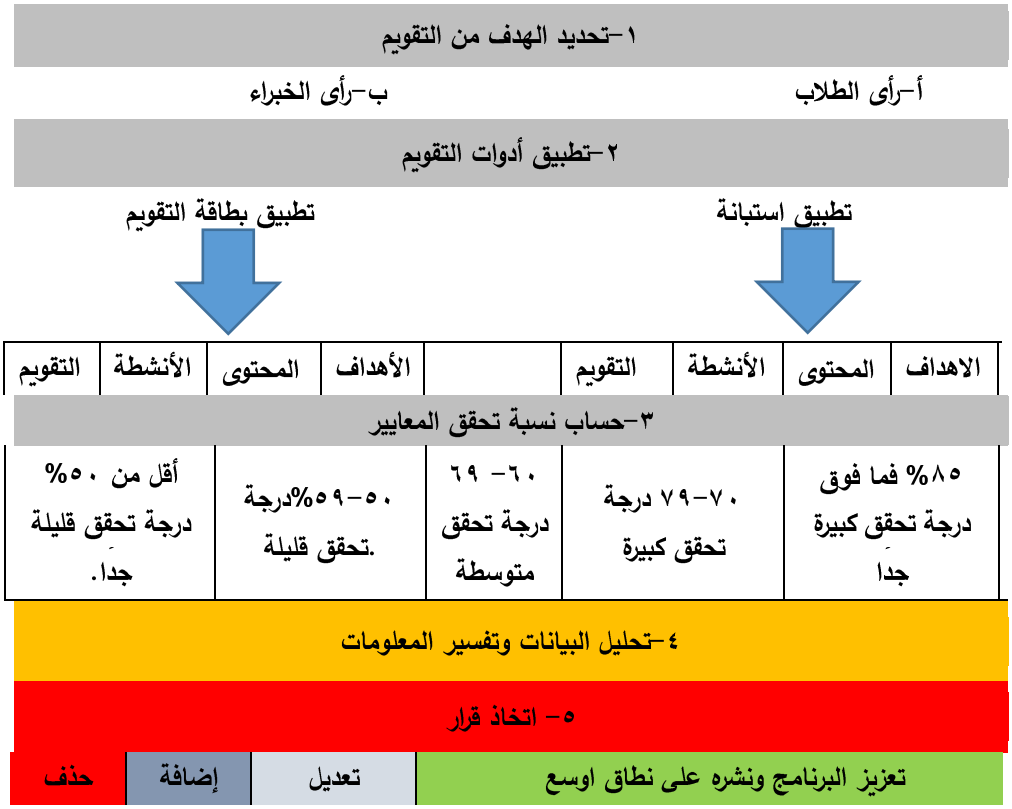
وبناء على ما تم مراجعته فى الدراسات السابقة تم اعتماد النسب المئوية الآتية في تفسير النتائج:

- 85%فما فوق درجة تحقق كبيرة جدا.
- 70-79% درجة تحقق كبيرة.
- 60-69 %درجة تحقق متوسطة
- 50-59%درجة تحقق قليلة .
- أقل من 50% درجة تحقق قليلة جدا.

٣- جمع المعلومات وتحليلها عن مدى تقدم البرنامج نحو تحقيق أهدافه بصورة دورية، ثم في نهاية البرنامج يقاس مدى تحقق الأهداف.

٤- تحليل البيانات وتفسير المعلومات في ضوء المعايير التي تم تطويرها.

٥- اتخاذ قرار وإعداد توصيات بشأن تعديل البرنامج



شكل(٢) مخطط النموذج التقويمى

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة ملحق(١).

ج-للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع الذين ينصان على:

- ما مدى مراعاة برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز الشيخ زايد للنموذج التقويمي؟
- ما مدى مراعاة برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد مكة للنموذج التقويمي؟

أ. تطبيق بطاقة تقييم البرنامج على عينة الدراسة الأولى وهي الكتاب الثاني لبرنامج لمركز الشيخ زايد للمستوى المتقدم ويحتوى خمسة وعشرين درسا ويقع في ثلاثمائة

وثمان وثلاثين صفحة، والكتاب الثالث الذى يتكون من خمسة وعشرين درسا ويقع في أربعمائة وثمان وثلاثين صفحة.

ب. رصد تكرارات ظهور معايير النموذج التقويمي ومؤشراته وحساب النسب المئوية لهذا التكرار ويوضح جدول(٣) الآتي ملخص نتائج تقييم برنامج مركز الشيخ زايد جامعة الأزهر:

جدول(٣) ملخص نتائج تقييم برنامج مركز الشيخ زايد جامعة الأزهر

درجات التحقق	المجال			
	الأهداف	المحتوى	الأنشطة	التقويم
جدا ٨٥% **فما فوق درجة** تحقق كبيرة	٥	٩	–	٢
كبيرة تحقق درجة ٧٠-٧٩	–	–	–	–
متوسطة تحقق ٦٠- ٦٩ درجة.	–	–	١	–
قليلة تحقق ٥٠-٥٩%درجة.	–	–	–	–
جدا قليلة تحقق أقل من ٥٠% درجة.	٣٢	٨	٩	٦

١- **الأهداف:** اتضح من تطبيق النموذج أن خمسة مؤشرات من أصل سبع وثلاثين مؤشرا قد حصلت على درجة تحقق كبيرة جدا وهى التي **تنص على:** "يقرأ النصوص العربية قراءة صحيحة"، و يجيب من خلال الاستماع الى النصوص العربية، و يتعرف تركيب الجملة العربية السليمة، و يتحدث عن موضوعات مقدمة له في جمل تامة وفقرات، و يحدد معانى المفردات. وهي من مهارات اللغة الأساسية قراءة وكتابة وتحدث واستماع.

وحصلت باقي المؤشرات وعددها ثنتا وثلاثين مؤشرا على درجة تحقق قليلة جدا" على الرغم من أهميتها لمتعلم اللغة لغير الناطقين بها، وتحققت ثلاث معايير فقط بنسبة ١١.٥% وهي نسبة ضعيفة جدا، كما أن معيار القراءة أحد المعايير المتحققة تحقق منه مؤشرا واحدا فقط اى أنه تحقق بصورة جزئية، المؤشر "يستنتج القواعد النحوية من النصوص" لم يتحقق بأى درجة لأن القواعد ذكرت مباشرة على الرغم من بن خلدون أشار إلى ان القواعد لا يجب ان تقدم مباشرة لمتعلم اللغة ، و تحتاج الأهداف إلى مراجعة لإدراج المؤشرات الخاصة بالجانب الصوتى واتقان مهارات نطق الحروف من مخارجها، والظواهر الصوتية كالنبر والتنغيم.

٢- **المحتوى** :اتضح من تطبيق النموذج أن تسعة مؤشرات من أصل سبعة عشر مؤشرا حصلت على درجة تحقق كبيرة جدا وهى التي تتناول: تحتوي الدروس قصصا متنوعة تاريخية ومعاصرة، و مقالات متنوعة معاصرة، و مواقف للتحدث (الفصل، و السوق، و المطار، و الصيدلية، و المستشفى ، و نص للاستماع، و تكرار المفردات الجديدة و التراكيب ، تقدم الكلمات في جمل تامة لها معنى، و تحتوي الدروس على قواعد نحوية تتصل بمحتواها، بنسبة ٥٢.٩% وهذه نسبة معقولة.

الثمانية مؤشرات الباقية حصلت على درجة تحقق قليلة جدا وهي التي تتناول الجوانب الصوتية ودروس النبر والتنغيم ومخارج الحروف. وقد يكون السبب في هذا أنه تم تقديم ما يخص الجانب الصوتى في المستوى المبتدئ، وينبغي أن تضاف دروسا للمحتوى تتضمن أنواع النبر المختلفة، وأنواع التنغيم، فاللغة الإنسانية نظام صوتي بالدرجة الأولى حين عرف الانسان اللغة عرفها منطوقة غير مكتوبة، كما ينبغي إضافة تعليمات للتحدث ومهاراته. وا لأساليب اللغوية للتعبير عن المشاعر المختلفة غضب فرح تعجب حزن. وأن يتضمن المحتوى أساليب لغوية نموذجية للتعبير عن الحاجات المختلفة.

٣- **الأنشطة:** اتضح من تطبيق معايير الأنشطة بأنها لم تتحقق بدرجة مناسبة حيث حصل تسعة مؤشرات من أصل عشر مؤشرات على درجة تحقق قليلة جدا، وحصل مؤشر واحد فقط على تحقق بدرجة متوسطة وهو" تتطلب الأنشطة تحدث في موضوعات معينة"، مما يؤكد حقيقة مفادها إن معايير الأنشطة المطلوب تحققها في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تتوفر بشكل مناسب في برنامج معهد الشيخ زايد.

٤- **التقويم:** تشير التقديرات الإجمالية الخاصة بالتقويم إلى أن مؤشرين فقط حصلا على درجة تحقق كبيرة جدا وهما" تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على تعرف معاني المفردات"، و" تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على انتاج جمل تامة" و لم تتحقق المعايير بدرجة كافية بدليل أن سبع مؤشرات من أصل ثمان مؤشرات حصلت على تحقق بدرجة قليلة جدا.

ومن المؤشرات الهامة التي لم تتحقق على الإطلاق حيث لم يوجد سؤال يقيسها في الكتابين : تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على التعبير عن حاجاته، و تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على قراءة الجمل بطريقة صحيحة، و تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على نطق الحروف من مخارجها

الصحيحة." على الرغم من أهميتها الكبيرة كأساس لتعرف مدى إتقان المتعلم لمهارات القراءة الصحيحة والتعبير عن حاجاته"

جاءت الدروس كاشفة عن القيم النبيلة والمبادئ الرفيعة التي تشتمل عليها الثقافة العربية والإسلامية، ومبرزة للخصائص المميزة لتراكيب الجملة العربية

- **بالنسبة لنتائج تقييم معهد مكة:**

تم تطبيق البطاقة على الكتاب الخامس لمعهد تعليم اللغة العربية جامعة أم القرى بجزئية من المستوى المتقدم ثلاثين درس الجزء الأول خمسة عشر درسا للقراءة ونصوص أدبية في مائتي وخمسين صفحة، والجزء الثاني ثلاثة وعشرين درسا للنحو ثلاثة عشر درسا للصرف ستة عشر درسا للبلاغة والبيان في خمسمائة وإحدى وعشرين صفحة.

- رصد تكرارات ظهور معايير النموذج التقويمي ومؤشراته وحساب النسب المئوية لهذا التكرار ويوضح جدول(٤) الآتي ملخص نتائج تقييم برنامج معهد مكة جامعة ام القرى:

جدول(٤) ملخص نتائج تقييم برنامج معهد مكة جامعة ام القرى

درجات التحقق	المجال			
	الأهداف	المحتوى	الأنشطة	التقويم
٨٥% فما فوق درجة تحقق كبيرة جدا	٨	٤	–	٣
٧٠–٧٩ درجة تحقق كبيرة	–	–	–	–
٦٠– ٦٩ درجة تحقق متوسطة .	–	–	–	–
٥٠–٥٩%جة تحقق قليلة .	–	–	–	١
أقل من ٥٠% درجة تحقق قليلة جدا.	٢٩	١٣	١٠	٣

١– **الأهداف:** حصلت ثمانية مؤشرات على درجة تحقق كبيرة وهى:" يستخدم ألفاظا وتراكيب جديدة في الكلام "، و" يكتب جملا بسيطة في تراكيب لغوية عربية سليمة لتوصيل معلومة"، و" يقرأ النصوص العربية قراءة صحيحة." و يتعرف تركيب الجملة العربية السليمة" ، و يحدد معانى المفردات" و: يستنتج معانى المفردات من السياق" و" يستعمل الكلمات والعبارات والنصوص في سياقات متنوعة". وحصلت باقي المؤشرات

وعددها تسعة وعشرون مؤشرا على درجة تحقق قليلة جدا حيث خلت أهداف الدروس من ذكرها تماما، لم يرد الهدف "يعبر عن حاجاته شفهيا." كل الدروس تحتوي على مواقف وموضوعات محددة للتحدث عنها ولم يتضمن أي درس منها على أن يعبر عن حاجاته شفهيا.، ولم يرد الهدف "يتعرف مخارج الحروف" وقد يرجع ذلك إلى أن الدروس الصوتية تم تقديمها في الكتاب الأساسي، وجاءت كل الأهداف في جانب القواعد تنص على استخدام القاعدة مباشرة ولم يرد بأي نسبة استنتاج القواعد من النصوص،" يستنتج القواعد النحوية من النصوص." يستنتج علاقة القاعدة النحوية بالمعنى المراد توصيله."

على الرغم من عناية الكتابين بتعرف معاني الكلمات إلا أن الهدف "يستنتج معاني المفردات من السياق" جاء في الكتاب الثانى بنسبة ٠.٢٤% وهى درجة تحقق قليلة جدا.ولم يذكر مطلقا في الكتاب الأول وتم التركيز على تعرف معاني الكلمات من المعجم في حين أن المتعلم في المستوى المتقدم يلزمه تخمين الكلمة من السياق.

٢- **المحتوى:** اتضح من تطبيق المعايير أن أربعة مؤشرات من أصل سبعة عشر مؤشرا قد حصلت على درجة تحقق كبيرة جدا وهى التي تتناول: "تتكرر التراكيب الجديدة ٣ مرات على الأقل عبر دروس البرنامج، وتقدم الكلمات في جمل تامة لها معنى ، وتحتوي الدروس قصص متنوعة تاريخية ومعاصرة، وتحتوى الدروس أشعار فصيحة" . وحصل الأربعة عشر مؤشرا الباقية على درجة تحقق قليلة جدا وهى التي تتناول الجوانب الصوتية ودروس النبر والتنغيم ومخارج الحروف. وقد يكون السبب في هذا أنه تم تقديم ما يخص الجانب الصوتي في المستوى المبتدئ.

٣- **الأنشطة** : اتضح من تطبيق معايير الأنشطة بأنها لم تتحقق بأي درجة حيث لم يحصل أي مؤشر منها على أي درجة تحقق حيث خلت الدروس من أنشطة المحاورة والمناظرة أو جمع الأشعار أو الأحاديث أو غيرها مما يؤكد حقيقة مفادها أن معايير الأنشطة المطلوبة تحققها في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تتوفر في برنامج معهد اللغة العربية بمكة على الإطلاق.

٤- **التقويم:** ثلاثة مؤشرات فقط حصلت على درجة تحقق كبيرة جدا وهى: "تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على إنتاج جمل تامة" و" تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على قراءة الجمل بطريقة

صحيحة" و" تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على تعرف معاني المفردات" ولم تحقق بنود هذا المحور المعايير بدرجة كافية بدليل أن أربعة مؤشرات من أصل ثمانية مؤشرات فيها على درجة تحقق قليلة جدا.

- ذكر القاعدة الإملائية وتدريباتها الأساسية وهذا يخالف ما جاء في رأى ابن خلدون لأنه ركز على استنتاج القواعد النحوية والإملائية من خلال المحاورة والمشافهة وعلاقتها بالمعنى، كما تم شرح البلاغة بالاستنباط فقدمت النماذج الأدبية المشتملة على الظاهرة البلاغية ثم شرحها بما يكشف عما فيها من مراعاة خصائص معينة في الكلام مفرقين بين التعبير العادي والبلاغي لتوضيح القاعدة وبعدها تدريبات, وهذا أيضا يخالف ما ذهب إليه ابن خلدون, حيث أشار إلى صعوبة فهم غير الناطقين بالعربية للبلاغة والمصطلحات البلاغية" وإذا تبين لك ذلك علمت منه أن الأعاجم الداخلين في اللسان العربي الطارئين عليه المضطرين إلى النطق به لمخالطة أهله كالفرس والروم والترك بالمشرق وكالبربر بالمغرب فإنه لا يحصل لهم هذا الذوق لقصور حظهم في هذه الملكة التي قررنا أمرها, لأن قصاراهم بعد طائفة من العمر وسبق ملكة أخرى إلى اللسان وهي لغاتهم أن يعتنوا بما يتداوله أهل مصر بينهم في المحاورة من مفرد و مركب لما يضطرون إليه من ذلك."
- قدمت النصوص الأدبية بطريق العصور الأدبية بدءا من العصر الجاهلي واقتصر على الشعر والخطب والأمثال ولم يتناول القصص أو الروايات أو المقال أو المسرحيات, وهذا غير مناسب حيث يمكن أن يناسب هذا متعلمي اللغة الأصليين، أما غير الناطقين بها فيصعب عليهم تخيل تلك العصور وفهم نماذجها.
- يحتاج الكتاب إلى إضافة مقالات وقصص قصيرة ومسرحيات قصيرة لأنها فنون لغوية حديثة ومحببة وتعمل على سرعة إيصال الفكرة ويمكن أن توظف فيها الأساليب والقواعد النحوية والبلاغية والإملائية بسهولة ويتضح ارتباط المعنى بالمبنى من خلالها وتيسر فهم معاني الكلمات من السياق.
- ويستنتج من النتائج السابقة أن واقع برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يعتريه القصور والتباين في جميع المعايير التي تم تقويمها، حيث لم يحصل أي

معيار من المعايير المذكورة على درجة الإتقان المحددة في البحث، وإنما جاءت معظمها بدرجة قليلة جدا.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة.

ثانى عشر- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصى الباحثة بالآتي:

- ضرورة إعطاء التراث حقه من البحث والتحليل والدراسة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- استمرار تدريس الجوانب الصوتية دروس النبر والتنغيم ومخارج الحروف في المستوى المتقدم.
- إعداد نماذج تقويم لبرامج تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة.
- زيادة عدد الأنشطة الشفهية التي تتضمن المحاورة والمناظرة لتقوية مهارات التحدث وتعرف القضايا الثقافية.
- الاعتماد على القصص العصرية والروايات الحديثة لسهولة لغتها وقربها من العصر الحالي.

ثالث عشر- مقترحات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة الآتي:

- دراسة برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مؤسسات أخرى.
- دراسة لتطوير نماذج بناء برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويمها.
- إعداد اختبارات معيارية لكل مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المراجع

اولاً: المراجع العربية :

القرآن الكريم

ابن فارس.(٣٩٥) .معجم مقاييس اللغة: تحقيق هارون محمد عبد السلام، القاهرة ، دار الفكر، ١٩٧٩

أحمد أحمد راغب، (٢٠١٢) ، نظام تفاعلي لتعليم العربية لغير الناطقين بها برنامج تفاعلي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز اللغات –جامعة المدينة العالمية

أحمد بن صالح الصبيحي. (٢٠١٣). تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة ، رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة

أحمد محمد شيخ.(٢٠١٣).مقررات القراءة فى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى الجامعة الإسلامية فى ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية)، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة

إسلام يسرى على الحدقى.(٢٠١٦). مراجعة ونقد لكتاب الإطار المرجعى الأوروبى المشترك للغات، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، يونيو، العدد ٧، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

إسماعيل محمد زيد ، و إسماعيل داود.(٢٠١٤).برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، متاح http://immersionling.yolasite.com/

اعتماد عبد الصادق عفيفي.(٢٠١٣).الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها ، الملتقى العلمى الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" تجارب ورؤى مستقبلية" ١٤-١٦ يناير ،مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أفندي أفريجون .(٢٠١٣). ظواهر اللغة العربية ومشكلات عملية تعليمها للناطقين بغيرها No1 vol4. ،Journal of English and Arabic Language Teaching – UIN

الجوهرى محمد ،يوسف محسن.(٢٠٠٨). ابن خلدون انجاز فكرى متجدد، الاسكندرية ، مكتبة الاسكندرية.

الدسوقى السيد عبد الحسيب.(٢٠١٩) التكرار ودوه في تعلم اللغة واكتسابها، مجلة اتحاد معلمى اللغة العربية للناطقين بغيرها متاح على https://www.uatfnns.com/

إيمان أحمد هريدي (٢٠٠٨).تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم.

إيمان عبد الكريم ذيب.(٢٠١١) أنموذج مقترح للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، العدد التاسع والعشرون، https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=2662

البديرات باسم يونس.(٢٠٠٧). الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة.

التنقاري صالح محجوب. (٢٠٠٧).اللغة العربية لأغراض خاصة اتجاهات جديدة وتحديات، متاح على :irep.iium.edu.my/7030/.

الازهري ، تهذيب اللغة ، تحقيق هارون محمد عبد السلام، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٧

السيد أحمد محمود .(٢٠١١). تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.. الأبعاد السياسية والشرعية، مجلة البيان، الغدد٢٩٣، متاح على: http://www.albayan.co.uk/mobile/MGZarticle2.aspx?ID=1557

المعهد العالمي للفكر الإسلامي.(٢٠٠٧). عبدالرحمن بن خلدون: قراءة معرفية ومنهجية، ندوة علمية إقليمية، عمان – الأردن: ٢١-٢٢ ربيع الثاني ١٤٢٨هـ (٩-١٠ مايو (أيار) http://iiitjordan.org/index.php

المؤتمر الدولي العلمي الأول حول قراءة التراث العربي والإسلامي بين الماضي والحاضر، مركز تحقيق المخطوطات بالتعاون مع كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة قناة السويس ٢٧فبراير ٢٠١٧

آمنة مناع.(٢٠١٧). الانغماس اللغوى ودوره في تحصيل الملكة اللسانية دراسة في أصوله العربية القديمة وتطبيقاته الحديثة. رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدى مرباح ورقلة.

أمل محمد فتحي على.(٢٠١٥). تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية." رسالة ماجستير، كلية التربية عين شمس جامعة عين شمس.

بركة محمد زايد .(٢٠٠٠).اللغة العربية لدى الناطقين بها والناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد ١٧، فبراير ٢٠٠٠م، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص: ١٣-١٥.

بسمة احمد صدقي الدجانى.(٢٠١٧).عالمية العربية لغة وثقافة في فجر الألفية الثالثة، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد٤٤، العدد١

تيسير محمد الزيادات.(٢٠١٦).صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها" جامعة شرناق/تركيا أنموذجا" مجلة القسم العربي ،العدد الثالث والعشرون.

جميلة خليل أحمد حسين.(٢٠١٣). أهم الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها . بحث، الدبلوم العالي في اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة.

جوهر نصر الدين إدريس.(٢٠١٢).الأسس اللغوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية، لسان عربي، متاح على http://lisanarabi.net/

حسن يحى العواجى.(٢٠١٠). تقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة

حمادة إبراهيم.(١٩٨٧). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى، القاهرة، دار الفكر العربى.

داود درويش حلس .(٢٠٠٤). دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظة غزة، أطروحة دكتوراه ، جامعة الخرطوم.

ديفيد ولكنز .(٢٠٠٣). اللغات الثانية كيف نتعلمها ونعلمها.

رابح بن عبد الله العويفى.(٢٠١٥). تقويم كتاب دروس فى القراءة للمستوى الرابع معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة فى ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد، رسالة ماجستير، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة

رقية جابر العلوانى.(٢٠٠٧). منهج ابن خلدون فى إصلاح العملية التعليمية، بحث مقدم فى ندوة ابن خلدون، كلية الآداب، جامعة البحرين

سامي ربيع محمد أحمد.(٢٠١١). تقويم أداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة

سعاد جابر محمود.(٢٠١٧). أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وصعوبات تعلمها في كتب التراث دراسة تحليلية لمقدمة بن خلدون، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (أخطر تحديات الوطن العربي في العقد القادم: الشخصية القارئة والمجتمع القارئ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة دار الضيافة جامعة عين شمس،١٢-١٣ يوليو.

سلطان الحدقي شمشك و إسلام يسري علي. (٢٠١٧). تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات،

صلاح الدين محمود علام.(٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية, ط٢, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان.

صلاح صادق صديق و مصطفى رسلان و محمود عبده فرج و رحاب زناتي.(٢٠١٢). مواصفات سلسلة كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.، الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، ديسمبر ، ص٢،٣.

صنوبر أحمد عبد الجبار. (٢٠١٦). استراتيجيات تدريس النصوص التراثية في المستوى المتقدم للناطقين بغير العربية وفق المدخل الاتصالي الحديث النبوي

وعلومه نموذجا، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم 8- 9 /2016/10، إسطنبول

طارق ثابت .(٢٠١٢). الاكتساب اللغوي و قضاياه عند ابن خلدون المؤتمر العلمي الدولي" ابن خلدون :علامة الشرق والغرب" . كلية الآداب في جامعة النجاح الوطنية – فلسطين. أكتوبر-تشرين الأول

طه ضياء الدين حسانى موسى.(٢٠٠٦). صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية "دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، عين شمس الدراسات العليا للطفولة الدراسات النفسية والاجتماعية

عادل منير أبو الروس.(٢٠١٤). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،411

Proceeding of the International Conference on Arabic Studies and Islamic Civilization **iCasic** umpur, MALAYSIA.March 2014, Kuala

http://worldconferences.net/home /:،L

عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين ابن خلدون، (د.ت) ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر. بيروت: دار الفكر.

عبد الرحمن بن سعد الصرامي. (٢٠١٣). تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

عبد الرحمن تنكو عين الفرحة .(2012) .معايير "المحتوى الثقافي" في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا، المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بماليزيا

عبد المقصود حسن محمد، هيتام سعيداي حاج.(٢٠٠٨). السرد وبناء الملكة اللغوية، المؤتمر الدولي الأول بكلية آداب الإسماعيلية- جامعة قناة السويس، السرديات في الأدب والعلوم الإنسانية ٢٩- ٣١ مارس ٢٠٠٨

عبد العال عبد الله السيد.(٢٠١٨). تقويم مواقع الانترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج.

عبدالمنعم حسن الملك المروانى.(٢٠١٥).تقويم كتاب التعبير للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء حاجات الطلاب التواصلية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

عبد الواسع إسحاق ناصرالدين.(٢٠١٦) .معايير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "برونای دار السلام نموذجا"،متاح ojs.mediu.edu.my/index.php/arrasikhun/article/view/217

عبير عبد الحكيم راتب. (يوليو ٢٠١٧). تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، وما يواجهه من تحديات والحلول المقترحة "المملكة العربية السعودية أنموذجا"، مجلة اللسان الدولية / العدد الثالث 1438 هـ)

علي تعوينات. (٢٠٢٠). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية ،https://educapsy.com/blog/acquisition-langue2-565

علي سلام يسري.(٢٠١٦). التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم 8- 9 /2016/10، إسطنبول

على مدكور ، رشدى طعيمة ، ايمان هريدى. (٢٠١٠). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.

عمر عبد الله بساطى.(٢٠١٦).أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية، العدد العشرون، يناير

عمر مهيبل.(٢٠٠٥). إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، منشورات الاختلاف، الدار العربية للنشر والمركز الثقافي الغربي، بيروت- الدار البيضاء، ص ٢١٥.

غسان حسن الشاطر.(٢٠١٥). تعليم العربية لغير الناطقين بها: بين ثلاثة نماذج، المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، إسطنبول، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، عمان.

فاطمة محمد أمين العمري. (٢٠١٦).استراتيجيات تسهيل تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال استثمار نظرية العامل. مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم ٨-٩ /١٠/٢٠٠٦ ، إسطنبول

فتحية حداد .(٢٠١١).ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية دراسة تحليلية نقدية، جامعة مولود معمرى الجزائر مخبر الممارسات اللغوي

فتحي يونس و عبد الرؤوف محمد الشيخ (٢٠٠٣) .المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، مكتبة وهبة، القاهرة.

فضل الله .(٢٠٠٩). اللغة والأدب عند ابن خلدون، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، العدد ١٦

قاسم عبد الحكيم ، ٢٠١٦، أدوات تعزيز مهارات التفاعل الشفوي والثقافي لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم 8- 9 /2016/10، إسطنبول

ماجد فريح غان الصاعدي.(٢٠١٥) . تقويم كتاب الفقه للمستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على ضوء مفاهيم الوسطية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ماجد صالح العمرى .(٢٠١٠). تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوى، ماجستير ،كلية التربية، جامعة طيبة

مجلس التعاون الثقافي الأوروبي .(٢٠٠٨).الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ترجمة علا عبد الجواد وآخرين، معهد جوته، دار الياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة.

محمد بن إبراهيم الفوزان، مختار عبد الخالق.(٢٠١٦). مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية، العدد العشرون، يناير

محمد عبد الرؤوف الشيخ. (٢٠١٦). إعداد اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها بين العالمية والمحلية مشكلات وإضاءات ، مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم، ٢٠١٦/١٠/ ٩ -٨، إسطنبول، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث

محمد عبد النور محمد الماحي. (٢٠١٧). محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللّسانيات الحديثة (مقرر النحو أُنموذجا ، مجلّة الدّراسات اللغويّة معهد الخَرطوم الدولي للغة العربية لغير الناطقين بهاَ، العدَد السابعَ والثلاثون . ديسمبر ،متاح على www.zu.ac.ae/.../17-The_language_content_in_programs_designed_for_Arabic_non-.

محمود عبده فرج.(٢٠١٣). تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمى الدولى الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تجارب ورؤى،١٤-١٦ يناير، مركز الشيخ زايد ٢١ يناير،

مسعودة خالف شكور. (٢٠١٣). إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية فى تعليمية اللغة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ب/ قسم الآداب والفلسفة العدد ١٠ - ص. ٢٧ - ١٨

مصطفى رسلان شلبي. (٢٠١٣). متطلبات إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رؤى وتجارب، الملتقى العلمي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " تجارب ورؤى مستقبلية" جامعة الأزهر الشريف، الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مفهوم التراث 2011 ، متاح:http://belkacembenhabessa.ahlamontada.com/t45 -topic

معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية،(٢٠١٦) المؤتمر السنوي العاشر "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية،" .http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=8995KAICA

معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى.(٢٠١٧) متاح على https://uqu.edu.sa/instarab/AboutUs

مهدي مسعود و مرصوفة عبد الجليل.(٢٠١٤). تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للكبار الناطقين بغير العربية من وجهة نظرهم :الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذج ا، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 44 العدد الأول

هداية هداية الشيخ إبراهيم ، أحمد محمد بابكر النور.(٢٠١٥). تقيم برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز توعية الجاليات بالمملكة العربية السعودية، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد ١٧،العدد الأول، يناير ٢٠١٥

هداية هداية علي الشيخ و السحيباني صالح(1432) مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية دراسة مسحية وصفية ، مجلة عالم الكتب، الرياض، 1432 هـ، مج 13 ، ع1

وجيه المرسي أبولبن ،(٢٠١٢). تعليم اللغة للناطقين بغيرها في ضوء مدخل الاتصال اللغوي: لغة للناطقين بغيرها في ضوء مدخل الاتصال اللغوي

وليد العناتي.(٢٠٠٣). اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.عمان: دار الجوهرة للنشر و التوزيع

بوهنى مصطفى. (٢٠٠٨). الملكة اللسانية عند ابن خلدون، متاح على https://www.asjp.cerist.dz/en/

يون أون(2012) كيونغ أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي، الأستاذ، العدد (٢٠١)

ثانيا: المراجع الأجنبية :

(ALTE) Association of Language Testers in Europe. (2011). Manual for language test development and examination. Retrieved 1-9-2016.https://www.coe.int/en/web/language-policy/home

ACTFL Proficiency Guidelines 2012 (Retrieved 17-12-2015) https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012

Anwar .Rana Muhammad Bilal,(2016), Evaluation of the English for Specific Purposes (ESP) Program in Engineering Universities in Punjab, Pakistan, phd ,University of Bedfordshire

Alowaydhi Wafa Hafez(2016) Evaluation of Arabic Language Learning Program for Non-Native Speakers in Saudi Electronic University According to Total Quality Standards ,Journal of Education and Practice Vol.7, No.32, www.iiste.org

Articulation and Achievement: Connecting Standards, Performance, and Assessment in Foreign Language. 1996. Edited by Claire W. Jackson. New York: College Entrance Examination Board, 16, 18

Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology. 2006;3(2):77-101.

Braun, V & ,.Clarke, V. (2012)Thematic analysis .APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological. 2,57-71 .http://doi.org/10.1037/13620-004

Corbin J, Strauss A. (2014)Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory: Sage publications.

Braun, V & ,.Clarke, V. (2012 .(**Thematic analysis** .*APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* ,*.2.57-71* .http://doi.org/10.1037/13620-004

Dajani, Basma Ahmad Sedki (2015),The Ideal Education in *Ibn Khaldun*'s *Muqaddimah,* Procedia - Social and Behavioral Sciences, June.

Elawaada, S. (2012). An analytical evaluative study of some computer software in teaching Arabic language for non-native speakers. (Unpublished MA. thesis). The University of Jordan.

falahi ahmad yanil ,مناهج تعليم اللغة العربية, ahmad yanil falai. blogspot.com/2014/05/blog-post.html

Ferda Tunc,2010:Evaluation Of An English Language Teaching Program At A Public University Using CIPP Model, A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University

Fitzpatrick, Sanders and Worthen (2011)Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines, 4rd Edition, Pearson

Gray, D. E. (2014). Doing research in the real world. London. Sage.

Guest G, MacQueen KM, Namey EE.(2011)Applied thematic analysis: Sage;

Hassan , w,2014,Arabic Language Teachers in the State of Michigan: Views of Their Professional Needs ,Open Journal of Modern Linguistics, 4, 607-620

Hassan ,Wafa ,2015:Evaluating the quality of STARTALK Program for Teaching Heritage and Non-heritage Arabic Language Learners, Western Michigan University, available at: www.ncolctl.org/files/quality-of-startalk.pdf

harma, et.al. (2013). Tantangan guru SMK abad 21. Jakarta :Direktorat Pembinaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Pendidikan Menengah, Direktorat Pendidikan Menengah, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Government Regulation Number 19 Year 2005 on National Education Standards.

Krashen ،Stephen (1981). "The "fundamental pedagogical principle" in second language teaching", *Studia Linguistica*. 35: 50–70.

John Norris & Nicole ***Mills*****2014**,Innovation and Accountability in Foreign Language Program Evaluation, AAUSC .p11 www.aausc.org/page-240027

Published Online December 2014 in SciRes. http://www.scirp.org/journal/ojml

Masud, M. et al. (2014). Evaluating a program of teaching Arabic language for adult non-native speakers from their

perspective in the Islamic international university, Journal of linguistic and literary studies, 63-82.

Masud, M. (2015). Evaluating the strength of the program of teaching Arabic language for non-native speakers from learners perspective in the Islamic international university, Malaysia.

Mohammed Awamreh(2014)Ibn Khaldoun's View of Knowledge Maturity, Journal of Education and Practice, Vol.5, No.3.

Mona, M. (2012). Arabic-teacher training and professional development National Foreign Language Center: University of Maryland.Riverdale, MD.

Patton MQ; (2008) Utilization focused evaluation (4th ed) Saint Paul (MN): Sage

Penfield ،Wilder؛ Roberts ،Lamar (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.in:

اكتساب اللغة الثانية، متاح على: https://ar.wikipedia.org/wiki

P. Benson, A. Chik, X. Gao, J. Huang , & W. Wang, (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997-2006. The Modern Language Journal.93 (1),79-90

Saldaña J. 2015.The coding manual for qualitative researchers: Sage;.

Sahkholid ,Nasution،أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (٢٠١٦). JURNAL TARBIYAH, Vol. 23, No. 2, Juli-Desember

Speziale HS, Streubert HJ, Carpenter DR. (2011)Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative: Lippincott Williams & Wilkins;.

Stufflebeam, D. J., & Shinkfield, A. J. (2007). Evaluation theory, models, & applications. San Francisco, CA: Wiley.

Warju (2016) **Educational Program Evaluation using CIPP Model ,Innovation of Vocational Technology Education** , invotec XII:1 36-42