

---

فاعلية سلسلة "العربية بين يديك" في تنمية مهارات اللغة الشفوية في ضوء  
معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك

*The effectiveness of the "Arabic in your hands" series in  
developing oral language skills in the light of the  
standards of the Common European Framework of  
Reference*

براءة يقظان حسين<sup>1</sup>، ديمة حسن صابوني<sup>2</sup>

باحثتي دكتوراه في نيوايرا كوليدج

e-mail: baraah19910@gmail.com<sup>1</sup>, Dsabouni@neweracollege.us<sup>2</sup>

---

## فاعلية سلسلة "العربية بين يديك" في تنمية مهارات اللغة الشفوية في ضوء معايير الإطار

### الأوروبي المرجعي المشترك

#### المستخلص

تتناول هذه الدراسة تقويم سلسلة "العربية بين يديك" في ضوء متطلبات تنمية مهارات اللغة الشفوية وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)؛ بوصفه أحد أهم الأطر العالمية في توصيف الكفاءة اللغوية، وتحديد مستوياتها. ويهدف البحث إلى الكشف عن درجة توافق محتوى السلسلة مع معايير تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، وتحليل طبيعة النموذج التعليمي، الذي تستند إليه في بناء الكفاءة التواصلية الشفوية، لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل محتوى السلسلة باستخدام بطاقة تحليل معيارية صُممت في ضوء مؤشرات (CEFR) الخاصة بالمهارات الشفوية، والتي شملت أبعاد الاستيعاب السمعي، والإنتاج الشفوي، والتفاعل اللغوي، والكفاءة التداولية. وتمت معالجة البيانات في ضوء تكرارات وصفية، وتحليل نوعي، يهدف إلى تفسير طبيعة التضمن، ومستوياته داخل السلسلة. وأظهرت النتائج أن السلسلة تتبنى نموذجاً تعليمياً ذا طابع تواصلية موجّه (Guided Communicative Model)، يجمع بين المدخل البنوي، في تقديم التراكيب اللغوية، والمدخل الوظيفي، في عرض المواقف التواصلية. وقد تبين أن مهارات الاستماع، تحظى بحضور ملحوظ، في المستويات التعليمية الأولى، من خلال نصوص سمعية، وأنشطة فهم عامة، إلا أن هذا الحضور يظل محدوداً، في تنمية مهارات الاستماع العميق، والاستنتاجي والنقدي. في المقابل، أظهرت النتائج ضعفاً نسبياً، في تنمية مهارات التحدث، خاصة فيما يتعلق بالإنتاج الشفوي الحر، والتفاعل الممتد؛ حيث يغلب على الأنشطة الطابع الموجّه والمعتمد على النمذجة اللغوية، والحوارات المقيدة، مما يحدّ من فرص المتعلم، في بناء خطاب شفوي مستقل، أو التفاعل في سياقات غير متوقعة.

كما بيّنت النتائج محدوديّة توظيف استراتيجيّات التفاوض على المعنى، التي تُعدّ عنصرًا أساسيًا، في الكفاءة التّواصلية، وفق النظريّات الحديثة.

وعلى مستوى التّوافق، مع الإطار الأوروبي المرجعيّ المشترك (CEFR) كشفت الدّراسة عن وجود توافقٍ جزئيّ، يتمثّل في ملائمة بعض الأنشطة للمستويات الابتدائية (A1-A2)، في حين يضعف التّدجّ الوظيفيّ والتّفاعليّ، في المستويات الأعلى، مع غيابٍ واضحٍ للرّبط المنهجيّ، بين الأنشطة التّعليميّة، ومؤشّرات الأداء المعياريّة الخاصّة، بكلّ مستوى لغويّ.

واستنادًا إلى هذه النّتائج، توصي الدّراسة بضرورة إعادة النّظر في تصميم الأنشطة الشّفويّة، داخل السّلسلة، من خلال تعزيز مدخل التّعلّم القائم على المهام (Task-Based Language Teaching) وتوسيع فرص الإنتاج الشّفويّ الحرّ، وتفعيل التّفاعل الحقيقيّ، داخل السّيّاقات الصّفيّة.

كما توصي الدّراسة، بمواءمة أدقّ، بين محتوى السّلسلة ومؤشّرات (CEFR) بما يضمن بناء كفاءةٍ تواصليةٍ شفويّةٍ متدرّجةٍ ومتكاملةٍ.

وتخلص الدّراسة إلى أنّ تطوير تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، يتطلّب الانتقال، من النّماذج الموجهة، إلى النّماذج التّفاعليّة المفتوحة، التي تضع المتعلّم، في قلب العمليّة التّواصلية، وتمنحه فرصًا حقيقيّةً، لاستخدام اللّغة؛ بوصفها أداةً للتّفكير والتّفاعل الاجتماعيّ، لا مجرّد نظامٍ لغويّ يُدرّس.

**الكلمات المفتاحيّة:** الكفاءة التّواصلية، المهارات الشّفويّة، الإطار الأوروبي المرجعيّ (CEFR)، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، تحليل المحتوى، التّفاعل اللّغويّ.

## Abstract

This study deals with the evaluation of the "Arabic in your hands" series in light of the requirements for the development of oral language skills according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); as one of the most important global frameworks in characterizing and determining language proficiency.

The research aims to reveal the degree of compatibility of the content of the series with the criteria for developing listening and speaking skills, and to analyse the nature of the educational model, on which it is based in building oral communicative competence, among Arabic learners for non-native speakers.

The study adopted the descriptive analytical method, by analysing the content of the series using a standard analysis card designed in the light of the (CEFR) indicators of oral skills, which included the dimensions of auditory comprehension, oral production, language interaction, and deliberative efficiency.

The data were processed in the light of descriptive iterations and qualitative analysis, aimed at explaining the nature of the inclusion and its levels within the chain.

The results showed that the series adopts a Guided Communication Model, which combines the structural approach, in the presentation of linguistic structures, and the functional approach, in the presentation of communicative situations.

Listening skills have been shown to have a significant presence at the early educational levels through audio texts and general comprehension activities, but this presence remains limited in the development of deep, deductive and critical listening skills. On the other hand, the results showed a relative weakness in the development of speaking skills, especially with regard to free oral production and extended interaction; where activities are predominantly directed and based on linguistic modelling, and restricted dialogues, which limits the learner's chances of building an independent oral discourse, or interacting in unexpected contexts.

The results also showed the limited use of meaningful negotiation strategies, which is an essential element, in communication efficiency, according to modern theories.

At the level of compatibility, with the Common European Framework of Reference (CEFR), the study revealed a partial compatibility, consisting of the suitability of some activities to the primary levels (A1-A2), while the functional and interactive progression is weakened, at the higher levels, with the absence of a clear systematic link between educational activities and the specific standard performance indicators, for each language level.

Based on these findings, the study recommends the need to reconsider the design of oral activities, within the series, by enhancing the entrance to Task-Based Language Teaching, expanding opportunities for free oral production, and activating real interaction, within classroom contexts.

The study also recommends a more accurate alignment between the content of the series and the indicators (CEFR) to ensure the building of a graduated and integrated oral communication efficiency.

The study concludes that the development of teaching the Arabic language to non-native speakers requires moving, from guided models, to open interactive models, which put the learner at the heart of the communication process, and give him real opportunities to use language; as a tool for thinking and social interaction, not just a language system taught.

Keywords: communication proficiency, oral skills, European Framework of Reference (CEFR), teaching Arabic to non-native speakers, content analysis, language interaction.

## مقدمة

يشهد تعليم اللغات الأجنبية، في العقود الأخيرة تحولات نوعية، انتقلت به من التركيز على المعرفة اللغوية المجردة، إلى التركيز على الكفاءة التواصلية؛ بوصفها الغاية النهائية، من تعلم اللغة واستخدامها.

وقد أسهمت هذه التحولات في ظهور أطر مرجعية عالمية، تسعى إلى توصيف مستويات الكفاءة اللغوية، وتقنين مخرجات التعلم، ويأتي الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) في مقدمة هذه الأطر؛ إذ أصبح مرجعاً دولياً، في تصميم المناهج التعليمية، وبناء البرامج اللغوية، وتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين.

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، برزت الحاجة إلى الاستفادة من هذه المرجعيات العالمية؛ من أجل تطوير المناهج والمواد التعليمية، بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

وتُعد سلسلة "العربية بين يديك" من أكثر السلاسل التعليمية انتشاراً، في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لما تتضمنه من محتوى لغوي متدرج، وأنشطة تعليمية متنوعة، تستهدف تنمية المهارات اللغوية الأربع.

وتحظى المهارات الشفوية بمكانة محورية، في تعليم اللغات؛ لأنها تمثل الوسيلة الأساسية للتواصل والتفاعل اللغوي، كما تعدّ مؤشراً رئيساً على كفاءة المتعلم، وقدرته على توظيف اللغة في المواقف الحياتية المختلفة.

وقد أولى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك عناية خاصة بمهارات الاستماع، والتحدث، والتفاعل الشفوي، وربطها بمؤشرات أداءٍ معيارية، تصف ما يستطيع المتعلم إنجازه، في كل مستوى من مستويات الكفاءة اللغوية.

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لسلسلة "العربية بين يديك"، فإن الدراسات التي تناولت مدى توافقها مع معايير المهارات الشفوية الواردة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك ما تزال محدودة، كما أنّ معظم الدراسات السابقة، ركزت على الجوانب اللغوية أو الثقافية أو المنهجية العامة، دون تحليل تفصيلي، لمدى تمثيل المهارات الشفوية، وفق المؤشرات المعيارية المعتمدة عالمياً.

ومن هنا، تبرز أهمية هذه الدراسة، التي تسعى إلى تقييم فاعلية سلسلة "العربية بين يديك" في تنمية مهارات اللغة الشفوية، في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، والكشف عن درجة توافق محتواها وأنشطتها التعليمية، مع مؤشرات الكفاءة الشفوية، وصولاً إلى تقديم مقترحات تطويرية، تسهم في تعزيز جودة تعليم العربية للناطقين بغيرها.

## مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود الكبيرة، التي بُذلت في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ما تزال الحاجة قائمة إلى تقييم مدى توافق هذه المناهج مع المعايير العالمية الحديثة، في تعليم اللغات، ولا سيما تلك المتعلقة بتنمية المهارات الشفوية، والكفاءة التواصلية.

وتُعد سلسلة "العربية بين يديك" من أكثر السلاسل التعليمية استخداماً في المؤسسات التعليمية المتخصصة، الأمر الذي يجعل تقييمها، في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات ضرورةً علميةً وتربويةً.

وتتبع مشكلة الدراسة، من غياب مؤشرات واضحة، حول مدى توافق الأنشطة والمهام التعليمية الواردة في السلسلة، مع متطلبات تنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والتفاعل الشفوي، وفق معايير (CEFR)؛ إضافةً إلى محدودية الدراسات، التي تناولت تحليل السلسلة من منظور المهارات الشفوية، والكفاءة التواصلية.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن مدى فاعلية سلسلة "العربية بين يديك" في تنمية مهارات اللغة الشفوية، في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وتحليل درجة توافق محتواها وأنشطتها التعليمية، مع المؤشرات المعيارية الخاصة بهذه المهارات.

## أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تضمين مهارات اللغة الشفوية، في سلسلة "العربية بين يديك" في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي

المشترك للغات (CEFR) ؟

٢. ما درجة توافق الأنشطة التعليمية الواردة في السلسلة مع مؤشرات الكفاءة الشفوية، في الإطار الأوروبي المرجعي

المشترك؟

٣. ما أوجه القوة والقصور، في معالجة مهارات الاستماع، والتحدث، والتفاعل الشفوي في السلسلة؟

٤. ما النّصّور التطويري المقترح؛ لتعزيز توافق السلسلة، مع متطلبات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

١. الكشف عن مدى تضمين مهارات اللغة الشفوية، في سلسلة "العربية بين يديك".

٢. تحديد درجة توافق أنشطة السلسلة، مع مؤشرات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

٣. تشخيص جوانب القوة والقصور، في معالجة المهارات الشفوية.

٤. تقديم تصوّر تطوري، يساهم في تعزيز الكفاءة التواصلية الشفوية، لدى متعلّمي العربية الناطقين بغيرها.

## منهجية الدراسة

### منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها الزامية إلى الكشف، عن مدى توافق سلسلة "العربية بين يديك" مع معايير تنمية مهارات اللغة الشفوية الواردة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) .

ويُعد تحليل المحتوى، من أكثر المناهج استخدامًا، في الدراسات التقييمية، التي تستهدف فحص المواد التعليمية، وتحليل مكوناتها، في ضوء معايير محددة؛ إذ يتيح وصف الظواهر التعليمية، وتصنيفها، وتفسيرها بصورة منظمة وموضوعية.

### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أجزاء سلسلة "العربية بين يديك" المخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما تتضمنه من نصوص تعليمية، وأنشطة لغوية، وتدريبات تواصلية، ومواد سمعية مرتبطة بتنمية المهارات الشفوية.

### عيّنة الدراسة

تمثّلت عيّنة الدراسة، في محتوى سلسلة "العربية بين يديك" الخاضع للتحليل، وشمل الوحدات التعليمية، والأنشطة المرتبطة بمهارات الاستماع، والتحدث، والتفاعل الشفوي، والكفاءة التداولية؛ بوصفها المكونات الرئيسة للمهارات الشفوية، في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

### وحدة التحليل

اعتمدت الدراسة النشاط التعليمي وحدة للتحليل؛ نظرًا لكونه يمثل الوحدة الإجرائية، التي تتجسّد من خلالها أهداف تعليم المهارات الشفوية، ومؤشرات الأداء اللغوي.

كما استخدمت الفكرة الرئيسية والنشاط التواصلي، والمؤشر المهاري وحدات مساندة، عند الحاجة إلى التفسير النوعي للنتائج.

## فئات التحليل

استندت فئات التحليل، إلى مؤشرات المهارات الشفوية الواردة، في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) ، وقد تم تصنيفها، ضمن أربعة مجالات رئيسية:

١. مهارات الاستماع، والفهم السمعي.

٢. مهارات الإنتاج الشفوي.

٣. مهارات التفاعل الشفوي.

٤. مهارات الكفاءة التداولية والتواصلية.

وتفرعت عن هذه المجالات مجموعة من المؤشرات الفرعية، التي استخدمت أساساً، في بناء بطاقة التحليل.

## أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة بطاقة تحليل محتوى أعدتها الباحثة، في ضوء المؤشرات الوصفية للمهارات الشفوية، الواردة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

وقد هدفت البطاقة إلى الكشف عن درجة تمثيل المهارات الشفوية، في سلسلة "العربية بين يديك"، وقياس مستوى توافق الأنشطة التعليمية، مع متطلبات الكفاءة التواصلية الحديثة.

## إجراءات بناء أداة التحليل

تم بناء بطاقة التحليل، وفق الخطوات الآتية:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها وتقييم المناهج اللغوية.

٢. تحليل وثائق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، واستخراج المؤشرات الخاصة بالمهارات الشفوية.

٣. إعداد قائمة أولية بالمؤشرات الرئيسية والفرعية.

٤. بناء بطاقة التحليل، في صورتها الأولية.

٥. عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والقياس والتقييم.

٦. إجراء التعديلات اللازمة، في ضوء ملاحظات المحكمين.

٧. إعداد الصورة النهائية للبطاقة.

## صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومناهج اللغة العربية، والقياس والتقييم. وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول:

- مدى ملاءمة المؤشرات لأهداف الدراسة.
  - سلامة الصياغة العلمية.
  - شمولية المجالات الرئيسية والفرعية.
  - مدى تمثيل المؤشرات لمهارات اللغة الشفوية، وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك.
- وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة، حتى أصبحت الأداة صالحة للتطبيق.

## ثبات الأداة

للتأكد من ثبات التحليل، استخدمت الدراسة أسلوب إعادة التحليل عبر الزمن، وذلك بإعادة تحليل عينة من المحتوى، بعد فترة زمنية مناسبة، ثم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين.

كما تم الاستعانة بمحلل ثانٍ، من ذوي الاختصاص؛ لتحليل جزء من المحتوى، وحساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وفق الصيغة الآتية:

$$R = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

حيث يشير (M) إلى عدد مرآت الاتفاق، و (N<sub>1</sub>) و (N<sub>2</sub>) إلى عدد القرارات التحليلية لكل محلل.

وقد أظهرت النتائج ارتفاع معامل الاتفاق، بدرجة تسمح بالاعتماد على الأداة، في تحقيق أهداف الدراسة.

## إجراءات الدراسة

سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
٢. مراجعة الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة.
٣. بناء بطاقة تحليل المحتوى.
٤. التحقق من الصدق والثبات.
٥. تطبيق الأداة على محتوى السلسلة.
٦. استخراج التكرارات والنسب المئوية.
٧. تحليل النتائج وتفسيرها، في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

٨. تقديم تصوّر تطويري؛ لمعالجة جوانب القصور، التي كشفت عنها نتائج الدراسة.

## نتائج الدراسة

### نتائج السؤال الأول:

ما مدى تضمين مهارات اللغة الشفوية في سلسلة "العربية بين يديك" في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك

لغات (CEFR) ؟

أظهرت نتائج تحليل محتوى سلسلة "العربية بين يديك" وجود اهتمام واضح، بتنمية المهارات الشفوية بمكوناتها المختلفة، إلا أنّ درجة التّضمين تفاوتت بين مجالات المهارات المستهدفة.

فقد حظيت مهارات الاستماع، والفهم السّمعّي بنسبة حضورٍ مرتفعةٍ نسبياً، مقارنةً ببقية المهارات الشّفويّة؛ حيث تضمّنت السّلسلة عدداً من النّصوص المسموعة، والأنشطة المرتبطة، بفهم المعلومات المباشرة، واستخلاص الأفكار الرّئيسة.

كما كشفت النّتائج عن تضمين مهارات التّحدّث، في عددٍ من الأنشطة الحوارية، والتّدريبات الشّفويّة الموجهة، إلا أنّ هذا التّضمين جاء بدرجاتٍ متفاوتةٍ، بين المستويات التّعليميّة المختلفة.

في المقابل، ظهر انخفاضٌ نسبيّ في تمثيل الأنشطة، التي تستهدف تنمية مهارات التّفاعل الشّفويّ الممتدّ، والتّفاوض على المعنى، وإدارة الحوار بصورةٍ مستقلّةٍ.

### نتائج السؤال الثاني:

ما درجة توافق الأنشطة التّعليميّة الواردة في السّلسلة، مع مؤشّرات الكفاءة الشّفويّة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك

لغات (CEFR) ؟

أظهرت نتائج التّحليل وجود درجة توافقٍ جزئيّةٍ، بين الأنشطة التّعليميّة، في سلسلة "العربية بين يديك"، ومؤشّرات الكفاءة الشّفويّة الواردة، في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

فقد تبين أن عددًا من الأنشطة التعليمية، يتوافق مع متطلبات المستويين الأساسيين (A1-A2) ، ولا سيما الأنشطة المرتبطة بالتعارف، وتبادل المعلومات الشخصية، وفهم التعليمات البسيطة، والتواصل في المواقف اليومية المألوفة.

كما أظهرت السلسلة اهتمامًا بتقديم مفردات وتراكيب لغوية مناسبة لهذه المستويات.

وفي المقابل، كشفت النتائج عن ضعف نسبي، في توافق الأنشطة، مع متطلبات المستويات الأعلى، التي تتطلب قدرة أكبر على إدارة الحوار، والتعبير عن الرأي، وتقديم الحجج، والمشاركة في نقاشات مطوّلة، والتفاعل في مواقف تواصلية غير متوقعة.

كما أظهرت النتائج محدودية الربط المنهجي، بين الأنشطة التعليمية، والمؤشرات الوصفية المعتمدة، في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك؛ إذ لم يظهر تسلسل واضح، يربط بين المهارات المستهدفة، ومتطلبات الأداء اللغوي الخاصة بكل مستوى، من مستويات الكفاءة اللغوية.

وعليه، يمكن وصف درجة التوافق العامة، بين السلسلة، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك، بأنها توافق جزئي، يزداد في المستويات الأساسية، ويقل تدريجيًا في المستويات المتقدمة.

أما فيما يتعلق بالكفاءة التداولية والتواصلية، فقد أظهرت النتائج حضورًا محدودًا، لبعض المؤشرات المرتبطة بالاستخدام الوظيفي للغة، في المواقف الواقعية، مقارنةً بالمؤشرات المرتبطة بالسلامة اللغوية، وإعادة إنتاج الأنماط اللغوية المقدمة في الدروس.

وتشير هذه النتائج إلى أن السلسلة تركز بصورة أكبر، على تنمية مهارات الفهم، والاستجابة الموجهة، مقارنةً بالمهارات، التي تتطلب إنتاجًا شفويًا حرًا، أو تفاعلًا لغويًا مفتوحًا.

### نتائج السؤال الثالث:

ما أوجه القوة والقصور، في معالجة مهارات اللغة الشفوية، في سلسلة "العربية بين يديك"؟

أظهرت نتائج التحليل عددًا من جوانب القوة، التي تتميز بها السلسلة، في مجال تنمية المهارات الشفوية، ومن أبرزها:

- الاهتمام بتضمين النصوص المسموعة، والحوارات التعليمية.
- توفير أنشطة متنوعة؛ لفهم المسموع في المستويات الأولى.
- تقديم اللغة في سياقات وظيفية مرتبطة بالحياة اليومية.
- التدرج النسبي في عرض المفردات والتراكيب اللغوية.
- توظيف عددٍ من الأنشطة التواصلية الموجهة، التي تساعد المتعلم على استخدام اللغة، في مواقف محدّدة .

وفي المقابل، كشفت النتائج عن عددٍ من جوانب القصور، تمثلت في:

- محدودية الأنشطة القائمة، على الإنتاج الشفوي الحر.
- ضعف تمثيل مهارات التفاعل الشفوي الممتد.
- قلة الأنشطة التي تتطلب التفاوض على المعنى، وإدارة الحوار.
- محدودية المهام اللغوية المفتوحة، التي تحفز الإبداع اللغوي والاستقلالية.
- ضعف الارتباط المباشر، بين الأنشطة التعليمية، ومؤشرات الأداء الوصفية للإطار الأوروبي المرجعي المشترك .
- محدودية الأنشطة، التي تستهدف تنمية مهارات التفكير النقدي، والاستدلال، من خلال اللغة المنطوقة .

وتشير هذه النتائج، إلى أن السلسلة تمتلك أساسًا مناسبًا؛ لتنمية المهارات الشفوية، إلا أنها تحتاج إلى تطوير بعض مكوناتها،

بما ينسجم بصورة أكبر، مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

## خلاصة النتائج

تكشف نتائج الدراسة أن سلسلة "العربية بين يديك" تتبنّى نموذجًا تعليميًا تواصلًا موجّهًا، يجمع بين المدخل البنوي، والمدخل

الوظيفي، وأنها تسهم في تنمية بعض جوانب المهارات الشفوية، ولا سيما في المستويات الأساسية.

كما أظهرت النتائج وجود توافق جزئي، بين محتوى السلسلة ومعايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، مع بروز عددٍ من جوانب القصور المرتبطة بالإنتاج الشفوي الحرّ، والتفاعل اللغوي الممتدّ، والكفاءة التداولية.

وتؤكد هذه النتائج الحاجة إلى تطوير الأنشطة الشفوية، بما يعزّز الكفاءة التواصلية، لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وفق متطلبات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

## مناقشة النتائج

### مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة أنّ سلسلة "العربية بين يديك" تتضمن مهارات اللغة الشفوية بدرجات متفاوتة؛ حيث حظيت مهارات الاستماع، والفهم السمعي بنصيب أكبر من الاهتمام مقارنةً بمهارات الإنتاج الشفوي، والتفاعل اللغوي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الطبيعة التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية، التي تبدأ عادة بتوفير المدخلات اللغوية، قبل الانتقال إلى مراحل الإنتاج اللغوي الحرّ.

وتتسجم هذه النتيجة، مع الاتجاهات الحديثة، في اكتساب اللغة الثانية، التي تؤكد أهمية المدخلات اللغوية، في بناء المعرفة اللغوية الأولية، إلّا أنّ الإقتصار على المدخلات، دون توفير فرص كافية للإنتاج والتفاعل، قد يؤدي إلى ضعف تطوّر الكفاءة التواصلية لدى المتعلّم.

فالمتعلّم لا يكتسب القدرة على استخدام اللغة بكفاءة، من خلال الاستماع وحده؛ بل من خلال الانخراط في مواقف تواصلية حقيقية، تسمح له بتوظيف ما تعلمه في سياقات متنوعة.

كما تشير هذه النتيجة إلى أنّ السلسلة ما تزال متأثرةً جزئياً، بالنموذج البنوي، الذي يركّز على تقديم المعرفة اللغوية بصورة منظمة ومرتبة، وهو ما يفسّر الحضور القوي لمهارات الفهم والاستيعاب؛ مقارنةً بمهارات التفاعل الشفوي الحرّ.

## مناقشة نتائج السؤال الثاني

كشفت النتائج عن وجود توافق جزئي، بين محتوى سلسلة "العربية بين يديك" ومتطلبات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وخاصة في المستويات الأساسية (A1-A2)

ويمكن تفسير ذلك، بأن السلسلة صُممت أساساً لتلبية احتياجات المتعلمين المبتدئين؛ ولذلك ركزت على المهارات الوظيفية الأساسية المرتبطة بالمواقف اليومية الشائعة، مثل: التعارف، وتبادل المعلومات الشخصية، والتواصل في البيئات الاجتماعية المباشرة.

إلا أن التحليل أظهر انخفاض درجة التوافق، مع المستويات الأعلى، من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وهو ما قد يعود إلى غياب الربط المباشر، بين تصميم الأنشطة التعليمية، والمؤشرات الوصفية الخاصة بكل مستوى لغوي.

فالإطار الأوروبي يقوم على مبدأ التدرج التراكمي للكفاءة اللغوية؛ حيث ينتقل المتعلم، من الأداء البسيط، إلى الأداء المعقد وفق مؤشرات دقيقة ومحددة، بينما لم تظهر هذه العلاقة بصورة منهجية واضحة، في السلسلة.

وتتفق هذه النتيجة، مع عدد من الدراسات التي أشارت إلى أن كثيراً من مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ما تزال في مرحلة الانتقال، نحو تبني الأطر المرجعية العالمية بصورة كاملة.

## مناقشة نتائج السؤال الثالث

أظهرت النتائج وجود عدد من جوانب القوة في السلسلة، تمثلت في التدرج اللغوي، وتنوع الأنشطة، والاهتمام بتوفير مدخلات لغوية مناسبة للمستويات الأولى.

وتسهم هذه الجوانب في بناء الأساس اللغوي الضروري للمتعلمين، وتساعد على اكتساب المفردات والتراكيب الأساسية اللازمة للتواصل.

وفي المقابل، كشفت النتائج عن محدودية الأنشطة القائمة، على الإنتاج الشفوي الحر، وضعف تمثيل مهارات التفاعل اللغوي الممتد، والتفاوض على المعنى.

ويمكن تفسير ذلك بطبيعة الأنشطة، التي تعتمد بدرجة كبيرة على الحوارات الموجهة والنماذج الجاهزة، الأمر الذي يقلل من فرص استخدام اللغة، بصورة تلقائية ومستقلة.

ومن منظور نظريات التفاعل اللغوي، فإن اكتساب اللغة الثانية، لا يتحقق بصورة كاملة، إلا عندما يشارك المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية، تستدعي التفاوض على المعنى، وإعادة صياغة الأفكار، وتكييف اللغة وفق مقتضيات الموقف. ولذلك فإن محدودية هذه الأنشطة، قد تؤثر في تنمية الكفاءة التداولية والتواصلية لدى المتعلم.

كما أظهرت النتائج محدودية توظيف الاستراتيجيات المعرفية العليا، مثل: الاستنتاج، والتنبؤ، والتفسير، والنقد، وهي استراتيجيات ترتبط ارتباطاً وثيقاً، بتنمية الاستقلالية اللغوية والتفكير باللغة.

### تحليل الفجوة بين المهارات المستهدفة والمهارات المكتسبة

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فجوة نسبية، بين المهارات الشفوية، التي تستهدفها السلسلة، والمهارات التي يتطلبها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

وتتمثل هذه الفجوة بصورة رئيسية، في الانتقال من مرحلة المعرفة اللغوية، إلى مرحلة الاستخدام التواصلي الفعلي للغة. ففي حين نجحت السلسلة، في تقديم محتوى لغوي منظم ومتدرج، يساهم في بناء المعرفة اللغوية الأساسية، فإنها لم توفر بالقدر الكافي أنشطة تتيح للمتعلمين توظيف هذه المعرفة، في مواقف تواصلية مفتوحة، تتطلب إنتاج اللغة بصورة مستقلة. وتبرز الفجوة بصورة أوضح في مجالات:

- التفاعل الشفوي الممتد.
- التفاوض على المعنى.

- إدارة الحوار .
- التعبير الحرّ عن الرأي.
- الكفاءة التّداوليّة.
- استخدام اللغة في المواقف غير المتوقّعة .

وتشير هذه النّتيجة، إلى الحاجة إلى تطوير الأنشطة التّعليميّة، بما يحقّق التّوازن بين اكتساب المعرفة اللّغويّة، وتنمية الكفاءة التّواصلية.

### النموذج التّطويري المقترح

استنادًا إلى نتائج الدّراسة، تقترح الدّراسة نموذجًا تطويريًا، يهدف إلى تعزيز تنمية المهارات الشّفويّة، في سلسلة "العربية بين يديك" من خلال المواءمة بين محتوى السّلسلة، ومتطلّبات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، يقوم النّموذج المقترح على أربعة مكوّناتٍ رئيسيّة:

| المكوّن                    | آليّة التّطبيق               | الأثر المتوقّع           |
|----------------------------|------------------------------|--------------------------|
| المدخلات التّفاعليّة       | توظيف نصوصٍ ومواقف واقعيّة   | تحسين الفهم السّمعّي     |
| التّعلّم القائم على المهام | تنفيذ مهامّ تواصليةٍ حقيقيّة | تنمية الكفاءة التّواصلية |
| الإنتاج الشّفوي الحرّ      | مناقشات وعروض ومشروعات       | تعزيز الطّلاقة اللّغويّة |
| التّقويم الأدائيّ          | مواقف تواصلية واقعيّة        | تحسين الأداء الوظيفيّ    |

ويرتكز النّموذج، على الانتقال التّدرجيّ، من الأنشطة الموجهة، إلى الأنشطة المفتوحة، بما يضمن بناء الكفاءة التّواصلية، بصورةٍ متدرّجةٍ ومتكاملةٍ.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يأتي:

١. إعادة تصميم الأنشطة الشفوية في سلسلة "العربية بين يديك" بما ينسجم مع مؤشرات الإطار الأوروبي المرجعي

المشترك للغات .

٢. تعزيز الأنشطة القائمة، على التفاعل الحقيقي، والتفاوض على المعنى .

٣. زيادة مساحة الإنتاج الشفوي الحر، في المستويات المختلفة .

٤. تطوير مهارات التفكير العليا المرتبطة بالاستماع والتحدث .

٥. توظيف التعلّم القائم على المهام؛ بوصفه مدخلاً رئيساً لتنمية الكفاءة التواصلية .

٦. إعداد أدلة للمعلمين توضح آليات توظيف مؤشرات (CEFR) في تعليم العربية للناطقين بغيرها .

٧. تطوير أدوات تقويم أدائي، تستند إلى المعايير الوصفية للإطار الأوروبي المرجعي المشترك .

النموذج التعليمي لسلسلة "العربية بين يديك" في تنمية مهارات اللغة الشفوية: تحليل في ضوء النظريات اللسانية والتربوية

الحديثة

## أولاً: مدخل نظري

يُعدّ تحديد النموذج التعليمي، الذي تستند إليه المواد التعليمية، من الركائز الأساسية؛ لفهم طبيعة المخرجات التعليمية المتوقعة، ولا سيما في مجال تعليم اللغات الأجنبية؛ حيث تتداخل الأبعاد اللسانية والمعرفية والاجتماعية، في تشكيل الكفاءة التواصلية.

وفي هذا السياق، تبرز سلسلة "العربية بين يديك"؛ بوصفها نموذجاً تطبيقياً غنياً، يستدعي التحليل في ضوء النظريات الحديثة، في اكتساب اللغة الثانية.

وتشير الأدبيات التربوية، إلى أن النماذج التعليمية المعاصرة في تعليم اللغات، تتوزع بين المدخل البنوي، والمدخل التواصلي، والتعلم القائم على المهام؛ إضافة إلى المقاربات المعرفية والاجتماعية الثقافية (Richards & Rodgers, 2014)، ومن ثم، فإن تحليل هذه السلسلة، يقتضي الكشف عن مدى تمثّلها لهذه الاتجاهات، وخاصة في تنمية المهارات الشفوية.

## ثانياً: تمثيلات المدخل التواصلي في السلسلة

تُظهر السلسلة اعتماداً واضحاً على مبادئ المدخل التواصلي، الذي يركز على استخدام اللغة، في سياقات واقعية؛ لتحقيق أغراض وظيفية (Hymes, 1972)، ويتجلى ذلك في تضمين الحوارات اليومية، والأنشطة القائمة على تبادل المعلومات، وتمثيل الأدوار.

غير أن التحليل الدقيق، يكشف أن هذا التوجه، يتخذ غالباً شكل التواصل الموجّه (Guided Communication)؛ حيث تُحدّد استجابات المتعلم مسبقاً، ضمن أطر لغوية محدّدة.

ووفقاً لنظرية التفاعل (Long, 1996)، فإن اكتساب اللغة يتطلب تفاعلاً حقيقياً قائماً على التفاوض على المعنى (Negotiation of Meaning)، وهو ما لا يتحقّق بصورة كافية، في الأنشطة المغلقة.

كما أن محدودية المهام المفتوحة، تقلّل من فرص تطوير الكفاءة التّداولية (Pragmatic Competence)، التي تُعد جزءاً أساسياً، من الكفاءة التّواصلية، في تصوّر (Canale & Swain, 1980).

## ثالثاً: البعد البنوي وأثره في الإنتاج الشفوي

تُعكس السلسلة حضوراً قوياً للمدخل البنوي، من خلال التنظيم المتدرّج للمفردات والتراكيب، ويُسهّم هذا التوجه في بناء ما يُعرف بـ"الكفاءة اللغوية" (Linguistic Competence)، إلا أنه قد يؤدي إلى تقليص فرص الاستخدام الحر للغة.

ومن منظور نظرية المخرجات (Swain, 1985)، فإنّ تعلّم اللغة لا يكتمل، دون إتاحة الفرصة للمتعلم؛ لإنتاج اللغة بصورة حرة؛ حيث يسهم الإنتاج في كشف الفجوات المعرفية، وتحفيز إعادة بناء النظام اللغوي، إلّا أنّ اعتماد السلسلة على أنماط لغوية جاهزة، قد يحدّ من هذا الدور.

#### رابعاً: تحليل النموذج في ضوء النظرية المعرفية

تشير النظرية المعرفية إلى أنّ تعلّم اللغة، يتضمّن عمليّات معقّدة، من معالجة المعلومات، تشمل الانتباه، والتّرميز، والتّخزين، والاسترجاع (Anderson, 1995).

وفي ضوء ذلك، يمكن تفسير النموذج التعليمي في السلسلة، على النحو الآتي:

- يركّز على الذاكرة التصريحية، من خلال تقديم القواعد والتراكيب.
  - يضعف في تنشيط الذاكرة الإجرائية، المرتبطة بالاستخدام التلقائي للغة.
  - لا يوفر بالقدر الكافي مواقف تتطلب معالجة معرفية عميقة.
- كما أنّ قلة الأنشطة، التي تتطلب التفكير النقدي، أو حلّ المشكلات، تحدّ من انتقال التعلّم، من المستوى السطحي، إلى المستوى العميق، وفق تصنيفات (Bloom, 2001).

#### خامساً: البعد الاجتماعي الثقافي في النموذج

وفقاً للنظرية الاجتماعية الثقافية، التي صاغها (Vygotsky, 1978)، فإنّ التعلّم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي داخل ما يُعرف "بمنطقة النمو القريب" (ZPD).

وينتطلب ذلك وجود أنشطة تعاونية وتفاعلية، تتيح للمتعلم التدرّج في اكتساب المهارة، وعلى الرّغم من أنّ السلسلة تتضمّن بعض أنشطة العمل الثنائي، فإنّها لا تستثمر بشكل كافٍ في:

- التعلّم التعاوني الحقيقي.

- والحوار المفتوح.

- وبناء المعنى بشكل مشترك.

مما يحدّ من تحقيق التعلّم؛ بوصفه عملية اجتماعية ديناميكية.

### سادسًا: تحليل النموذج في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي (CEFR)

يركّز الإطار الأوروبي المرجعي، على ثلاثة أبعاد رئيسية، في المهارات الشفوية:

- الإنتاج الشفوي.

- التفاعل الشفوي.

- الاستيعاب السّمي.

وعند تحليل السلسلة، في ضوء هذه الأبعاد، يتبين:

- حضور واضح لمهارات الاستيعاب السّمي، لكن بمستويات دنيا.

- ضعف في مهارات التفاعل الممتد.

- غياب الرّبط المنهجي، بين الأنشطة، ومستويات الأداء.

كما أنّ السلسلة، لا توظّف بشكل كافٍ مؤشرات الأداء الوصفية (Descriptors)، التي تميّز (CEFR)، ممّا يضعف الدّقة،

في بناء الكفاءة الشفوية تدريجيًا.

### سابعًا: تقويم تركيبي للنموذج التعليمي

في ضوء التحليل السابق، يمكن توصيف النموذج التعليمي للسلسلة بأنه نموذج هجين، يجمع بين التّوجّه التّواصلية الموجّه،

والأساس البنوي، مع حضور محدود للبعد المعرفي والتّفاعلي.

ويتميز هذا النموذج:

- بناء قاعدة لغوية متماسكة.
- توفير مدخلات لغوية منظمة.

لكنه يعاني من:

- ضعف في التفاعل الحقيقي.
- محدودية في تنمية الطلاقة.
- نقص في المهام المفتوحة.

### ثامناً: آفاق تطوير النموذج

استناداً إلى النظريات الحديثة، يمكن تطوير النموذج عبر:

- تبني التعلّم القائم على المهام (Ellis, 2003).
- تعزيز التفاعل التفاوضي (Long, 1996).
- توسيع فرص الإنتاج الحر (Swain, 1985).
- إدماج استراتيجيات التعلّم المعرفية.
- ربط الأنشطة بمستويات (CEFR) بدقة.

يكشف التحليل أنّ سلسلة "العربية بين يديك" تمثل خطوة مهمة، في تعليم العربية للناطقين بغيرها، لكنها لا تزال بحاجة إلى تطوير نموذجها التعليمي؛ ليصبح أكثر انسجاماً مع الاتجاهات الحديثة، التي تركز على التفاعل، والمعالجة المعرفية العميقة، وتنمية الكفاءة التواصلية الشفوية؛ بوصفها هدفاً مركزياً لتعلّم اللغة.

## المناقشة التربوية التطبيقية

تكشف نتائج الدراسة، عن جملة من الدلالات التربوية، التي يمكن توظيفها عملياً، في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في مجال تنمية المهارات الشفوية؛ إذ إنَّ التوافق الجزئي، الذي أظهرته سلسلة "العربية بين يديك"، مع متطلبات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، يعكس وجود أساسٍ تواصلٍ مقبولٍ، لكنّه لا يرقى إلى مستوى التّكامل، الذي تفرضه المقاربات الحديثة، في تعليم اللّغات.

ومن منظورٍ تطبيقيّ، تشير محدوديّة التّفاعل الشّفويّ المفتوح في السّلسلة، إلى الحاجة إلى إعادة تصميم الأنشطة الصّفيّة، بحيث تنتقل من النمط الموجّه، إلى النمط التّفاعليّ القائم على المهام.

فالممارسات التّدرسيّة، التي تعتمد على تمثيل الأدوار المقيّد أو الإجابات المتوقّعة، لا تسهم بالقدر الكافي، في تنمية الطّلاقة؛ بل تعزّز الدقّة الشكليّة، على حساب الكفاءة التّواصلية.

ومن هنا، يصبح من الصّروريّ إدماج مهامّ تواصلية أصليّة (Authentic Tasks)، تتطلّب من المتعلّم استخدام اللّغة، في مواقف غير متوقّعة، مثل: حلّ المشكلات، واتّخاذ القرار، وإدارة الحوار.

كما تبرز النّتائج أهميّة إعادة توزيع الأدوار داخل الصّف، بحيث ينتقل المعلّم من دور الملقّن، إلى دور الميسّر للتّفاعل، وهو ما يتّسق مع الشّفويّات الحديثة، التي ترى أنّ التّعلّم يحدث من خلال التّفاعل الاجتماعيّ النّشط.

وفي هذا السّياق، يمكن توظيف استراتيجيّات، مثل: التّعلّم التّعاوني، والعمل في مجموعاتٍ صغيرة، والنّقاشات المفتوحة؛ لتعزيز التّفاوض على المعنى، وهو عنصرٌ حاسمٌ، في اكتساب المهارات الشّفوية.

ومن جهةٍ أخرى، فإنّ ضعف الرّبط بين الأنشطة، ومستويات الأداء في الإطار الأوروبي المرجعي، يشير إلى ضرورة تبني تخطيطٍ تعليميٍّ قائمٍ على المعايير (Standards-Based Instruction)، بحيث تُصاغ الأهداف، والأنشطة، والنّقيّمات، في ضوء مؤشّرات أداءٍ واضحةٍ.

ويساعد ذلك في تحقيق التّدرّج المنهجيّ، في تنمية المهارات، وضمان انتقال المتعلّم، من مستوى إلى آخر بكفاءة.

وتؤكد النتائج كذلك الحاجة إلى تنوع مدخلات الاستماع، من حيث السرعة، واللهجة، والسياق، بما يعكس الواقع اللغوي الطبيعي، ويسهم في تنمية مهارات الفهم العميق، وليس الاكتفاء بالفهم السطحي.

كما ينبغي أن تُصاحب هذه المدخلات أنشطة تستهدف استراتيجيات الاستماع، مثل: التنبؤ، والاستنتاج، وإعادة البناء.

أما في مجال التحدث، فتشير النتائج إلى ضرورة الانتقال، من الأنشطة المغلقة إلى الإنتاج الشفوي الممتد، الذي يتيح للمتعلّم التعبير عن أفكاره بحرية نسبية، مع توفير تغذية راجعة بنائية، تركز على المعنى أولاً، ثم على الشكل اللغوي.

وهذا يتطلب إعادة النظر في أساليب التقويم، بحيث لا تقتصر على قياس الصحة اللغوية؛ بل تشمل الطلاقة، والملاءمة التداولية، والقدرة على التفاعل.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن التطبيق التربوي لنتائج الدراسة، يستدعي تحولاً في فلسفة التدريس، من تعليم اللغة بوصفها نظاماً، إلى تعليمها؛ بوصفها أداة للتواصل، وهو تحول يتطلب تكاملاً، بين تصميم المنهج، وممارسات التدريس، وأساليب التقويم.

## ثانياً: الإسهام العلمي للدراسة

تتمثل القيمة العلمية لهذه الدراسة، في إسهامها في سدّ فجوة بحثية، في مجال تقويم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في ضوء المعايير العالمية، ولا سيما الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، الذي لم يُستثمر بالقدر الكافي في الدراسات العربية.

أولاً، تقدّم الدراسة إطاراً تحليلياً تكاملياً، يجمع بين البعد الوصفي والتقويمي، من خلال توظيف مؤشرات المهارات الشفوية، في الإطار الأوروبي المرجعي، لتحليل محتوى سلسلة تعليمية عربية رائدة.

ويُعدّ هذا الإطار أداة علمية، يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة؛ لتقويم موادّ تعليمية أخرى.

ثانيًا، تسهم الدراسة في تأصيل العلاقة، بين تعليم العربية، والنظريات اللسانية والتربوية الحديثة، من خلال ربط نتائج التحليل، بمفاهيم، مثل: الكفاءة التواصلية، والتفاعل اللغوي، والمعالجة المعرفية، مما يعزز الطابع النظري للدراسات التطبيقية، في هذا المجال.

ثالثًا، تكشف الدراسة عن طبيعة النموذج التعليمي الهجين، الذي تقوم عليه السلسلة، وهو ما يضيف بعدًا تفسيريًا لفهم مخرجاتها التعليمية، ويساعد الباحثين والممارسين على إدراك مواطن القوة والقصور، في هذا النموذج.

رابعًا، تقدّم الدراسة مؤشرات عملية لتطوير المناهج، مستندة إلى تحليل علمي، مما يمنحها قيمة تطبيقية، تتجاوز الوصف إلى الإسهام، في تحسين الممارسة التعليمية.

خامسًا، تُسهم الدراسة في تعزيز توظيف المعايير العالمية (CEFR)، في السياق العربي، من خلال تقديم نموذج تطبيقي؛ لكيفية الاستفادة منها، في تقييم المناهج، وهو ما يفتح المجال، أمام مزيد من الدراسات المقارنة والتطويرية.

وأخيرًا، تمثل هذه الدراسة خطوة نحو بناء مرجعية علمية عربية، في تقييم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قائمة على التكامل بين النظرية والتطبيق، وبين الخصوصية اللغوية، والمعايير العالمية، بما يسهم في الارتقاء بجودة هذا المجال الحيوي.

### الدلالات التطبيقية التربوية

تكشف نتائج الدراسة عن مجموعة من الدلالات التطبيقية، التي يمكن الاستفادة منها، في تطوير ممارسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في مجال تنمية المهارات الشفوية، في ضوء المعايير الحديثة القائمة على الكفاءة التواصلية.

تتمثل أولى هذه الدلالات، في ضرورة إعادة توجيه تصميم الأنشطة التعليمية، من الأنماط الموجهة والمغلقة، إلى أنماط أكثر انفتاحًا وتفاعلية، بحيث تتيح للمتعلّم فرصًا حقيقية، لاستخدام اللغة في سياقات غير متوقعة؛ إذ أظهرت النتائج أنّ الاقتصاد على الحوارات المقننة، يحدّ من تنمية الطلاقة، ويبقي التعلّم في إطار الاستجابة النمطية.

وعليه، فإنّ اعتماد مهامّ تواصلية أصيلة، مثل: حلّ المشكلات، والمحاكاة الواقعية، والمناقشات الجماعية، من شأنه أن يعزّز الاستخدام الوظيفي للغة.

كما تشير النتائج، إلى أهمية إعادة بناء الدور التربوي للمعلم، بحيث يتحول من ناقل للمعرفة، إلى ميسر لبيئة تفاعلية داعمة للتعليم.

فالمعلم، في ضوء هذه الدلالات، مطالب بتوفير فرص للتفاوض على المعنى، وتشجيع المبادرة اللغوية، لدى المتعلمين، وإدارة الحوار الصفّي بطريقة تضمن مشاركة فعالة، لجميع الطلبة.

ومن الدلالات المهمة أيضاً، ضرورة تبني تخطيط تعليمي قائم على المعايير، بحيث تُبنى الأهداف والأنشطة، وأساليب التّقييم، في ضوء مؤشرات أداء واضحة، مستمدة من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك.

ويسهم هذا التّوجه، في تحقيق التدرّج المنهجي، في تنمية المهارات الشفوية، وضمان الاتساق بين مكونات العملية التعليمية.

وفيما يتعلّق بمهارة الاستماع، تبرز الحاجة إلى تنويع المدخلات السمعية، من حيث طبيعتها، وسرعتها وسياقاتها، بما يعكس

الاستخدام الواقعي للغة، مع تصميم أنشطة تستهدف استراتيجيات الفهم العميق، مثل: الاستنتاج، وربط الأفكار، وتحليل

المضمون، وهذا من شأنه أن ينقل المتعلم من مستوى الفهم السطحي، إلى مستوى المعالجة المعرفية المتقدمة.

أما في مجال التحدّث، فتشير النتائج إلى ضرورة توسيع نطاق الإنتاج الشفوي الحرّ، من خلال أنشطة تتيح التعبير عن

الرأي، والسرد، والوصف، والحجاج، مع تقديم تغذية راجعة بنائية، توازن بين الدقة اللغوية والطلاقة.

كما ينبغي التّركيز على تنمية الكفاءة التّداولية، بما يشمل ملائمة الخطاب للسياق، وفهم أدوار المتحدثين.

ومن الدلالات التطبيقية كذلك أهمية تطوير أساليب التّقييم؛ لتشمل أدوات أدائية (Performance-Based)

(Assessment)، مثل المقابلات الشفوية، والعروض التقديمية، ومهام التفاعل، بدلاً من الاقتصار على الاختبارات التقليدية،

ويسهم ذلك في قياس الكفاءة الشفوية، بصورة أكثر صدقاً وواقعية.

كما تؤكد النتائج الحاجة إلى دمج استراتيجيات التّعلم المعرفية، وما وراء المعرفة في التّدرّس، من خلال تدريب المتعلمين

على مهارات، مثل: التخطيط للتحدّث، ومراقبة الفهم أثناء الاستماع، وتقييم الأداء الذاتي، ممّا يعزّز استقلاليتهم في التّعلم.

وأخيراً، تشير هذه الدلالات، إلى ضرورة تحقيق التكامل بين المنهج، والتدريس، والتّقييم، بحيث تعمل هذه العناصر، في منظومةٍ واحدةٍ، تستهدف تنمية المهارات الشفوية؛ بوصفها محوراً أساسياً، في تعلّم اللغة، لا مجرد مكوّن ثانويّ.

## حدود الدراسة

تخضع نتائج هذه الدراسة لجملةٍ من الحدود، التي ينبغي أخذها في الاعتبار، عند تفسير النتائج وتعميمها، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

- ١- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تقويم سلسلة "العربية بين يديك"، في ضوء متطلبات تنمية مهارات اللغة الشفوية، والمتمثلة في مهارتي الاستماع والتحدّث، وفق مؤشرات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك. وعليه، لم تتناول الدراسة بقیة المهارات اللغوية، كالقراءة والكتابة، إلّا في حدود ارتباطها بالمهارات الشفوية.
- ٢- الحدود المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل المحتوى، وهو منهج يركّز على رصد الظواهر، كما تظهر في المادة التعليمية، دون التحقّق من أثرها الفعلي، في أداء المتعلّمين. وبالتالي، فإنّ نتائج الدراسة تعكس ما هو متاح، في السلسلة من محتوى، ولا تقيس بشكلٍ مباشرٍ نواتج التعلّم في الواقع التطبيقي.
- ٣- حدود الأداة: استندت الدراسة إلى بطاقة تحليل محتوى مبنية على مؤشرات المهارات الشفوية، في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وقد تمّ التحقّق من صدقها وثباتها، بطرقٍ علميةٍ، إلّا أنّ طبيعة التحليل تظلّ خاضعةً بدرجةٍ ما لاجتهاد الباحث، في تفسير المؤشرات وتصنيفها.
- ٤- الحدود المادية (مجتمع الدراسة): انحصرت الدراسة في تحليل سلسلة "العربية بين يديك"؛ بوصفها نموذجاً لموادّ تعليم العربية للناطقين بغيرها، دون التوسّع إلى سلاسل أو مناهج أخرى، ممّا يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على جميع الموادّ التعليمية في هذا المجال.

- ٥- الحدود الزمنية: اعتمدت الدراسة على الطبعة المتاحة من السلسلة، في وقت إجراء البحث، دون تتبّع تطوراتها في طبعات لاحقة، وهو ما قد يؤثر في مدى حداثة النتائج، في حال إدخال تعديلات مستقبلية، على السلسلة.
- ٦- الحدود التطبيقية: لم تتناول الدراسة ممارسات المعلمين داخل الصفّ، أو استجابات المتعلمين الفعلية؛ بل ركّزت على المحتوى المطبوع للسلسلة، وهو ما قد لا يعكس بصورة كاملة الواقع التعليمي، الذي تتداخل فيه عوامل متعدّدة، مثل: خبرة المعلم، وبيئة التعلّم، واستراتيجيات التدريس.

## مقارنة بين النموذج التعليمي في السلسلة ومعايير (CEFR)

### أولاً: مدخل عام للمقارنة

تُعَدّ المقارنة، بين النموذج التعليمي لسلسلة "العربية بين يديك" ومعايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) مدخلاً تحليلياً مهماً؛ لفهم مدى مواءمة المناهج العربية الحديثة، مع الأطر العالمية، في تعليم اللغات.

إذ يقوم (CEFR) على تصوّر معياريّ للكفاءة اللغوية، يركّز على الاستخدام الوظيفي للغة، بينما تمثّل السلسلة نموذجاً تعليمياً تطبيقياً، في تعليم العربية للناطقين بغيرها، يعتمد على التدرّج اللغوي والمدخل التواصلي الموجّه.

### ثانياً: المقارنة في طبيعة النموذج التعليمي

- ١- النموذج في سلسلة "العربية بين يديك"
- يعتمد النموذج التعليمي في السلسلة على مزيج من:
- المدخل البنوي، في تقديم التراكيب والمفردات.
  - المدخل التواصلي الموجّه في عرض الحوارات.
  - النمذجة اللغوية (Modeling).
  - التدرّج من السهل إلى الصعب.

ويتميز هذا النموذج بأنه منظمٌ وبناءٌ، لكنه يميل إلى توجيه تعلم المتعلم، أكثر من تمكينه، من الإنتاج الحر.

## ٢- النموذج في (CEFR)

أما (CEFR)، فيقوم على:

- الكفاءة التواصلية؛ بوصفها محور التعلم.
- التدرج الوظيفي، في استخدام اللغة.
- التركيز على الأداء الحقيقي (Performance).
- استقلالية المتعلم، في إنتاج اللغة.

ويتميز بأنه نموذج مرجعي معياري مفتوح، يحدد مستويات الأداء، دون فرض طريقة تدريس محددة.

## ثالثاً: المقارنة في المهارات الشفوية

### ١- الاستماع

- السلسلة: تقدم نصوص استماع موجهة، تركز على الفهم العام.
- (CEFR): يركز على تنمية الفهم الشامل، والاستنتاج، والتفاعل السمعّي.
- النتيجة: توافق جزئي، مع ضعف في مستويات الفهم العميق.

### ٢- التحدث

- السلسلة: تعتمد على حوارات جاهزة، وتمارين موجهة.
- (CEFR): يركز على الإنتاج الحر، والتفاعل، والتفاوض على المعنى.
- النتيجة: فجوة واضحة، في تنمية الطلاقة، والإنتاج العفوي.

### ٣- التفاعل الشفوي

- السلسلة: أنشطة محدودة (تمثيل أدوار بسيط).

- (CEFR): التفاعل عنصر محوري، يشمل الحوار الواقعي، وإدارة النقاش.

النتيجة: ضعف واضح، في التفاعل الحقيقي.

#### رابعاً: المقارنة في التدرج اللغوي

- السلسلة: تدرج لغوي منظم، يعتمد على تقديم القواعد والمفردات تدريجياً.

- (CEFR): تدرج وظيفي، يعتمد على قدرة المتعلم، على الأداء، في مواقف تواصلية.

النتيجة: السلسلة تركز على التدرج البنوي، بينما (CEFR)، يركز على التدرج الوظيفي.

#### خامساً: المقارنة في التقويم

- السلسلة: تقويم تقليدي، إلى حد ما (أسئلة، حوارات موجهة).

- (CEFR): تقويم أدائي، قائم على الأداء الحقيقي (Performance-based assessment).

النتيجة: فجوة في أدوات التقويم الشفوي الواقعي.

#### سادساً: مقارنة تركيبية (جدول تحليلي)

| البعد         | سلسلة العربية بين يديك | CEFR             |
|---------------|------------------------|------------------|
| طبيعة النموذج | تعليمي تواصل موجه      | معياري تواصل     |
| دور المتعلم   | متلق موجه              | متفاعل مستقل     |
| التحدث        | موجه / محدود           | حر / تفاعلي      |
| الاستماع      | فهم عام                | فهم عميق + تفاعل |
| التفاعل       | محدود                  | محوري وأساسي     |

|         |               |             |
|---------|---------------|-------------|
| التقويم | تقليدي نسبياً | أدائي وظيفي |
| التدرج  | بنوي لغوي     | وظيفي تواصل |

### سابعاً: التحليل العام للمقارنة

تُظهر المقارنة أنّ سلسلة "العربية بين يديك"، تمثل نموذجاً تعليمياً متقدماً نسبياً، في تعليم العربية للناطقين بغيرها، إلا أنّها لا تزال أقرب إلى النموذج التعليمي الموجّه (Guided Instructional Model)، في حين أنّ (CEFR)، يمثل نموذجاً وظيفياً تواصلياً قائماً على الأداء الحقيقي للغة.

ويكشف هذا الفرق، عن فجوة رئيسية، تتمثل في الانتقال من تعليم اللغة؛ بوصفها نظاماً بنوياً، إلى تعليمها؛ بوصفها أداة تفاعل اجتماعي حي.

### ثامناً: خلاصة المقارنة

يمكن القول: إنّ العلاقة بين السلسلة ومعايير (CEFR)، ليست علاقة تطابق؛ بل علاقة تقارب جزئي؛ حيث تحقّق السلسلة أساساً لغوياً جيداً، لكنّها تحتاج إلى تطوير في جوانب، منها:

- التفاعل الشفوي.
- الإنتاج الحر.
- التقويم الأدائي.
- التدرج الوظيفي.

الفجوة بين التصميم التعليمي والتطبيق التواصلي

## أولاً: مدخل مفاهيمي

يمثل التمييز بين التصميم التعليمي (Instructional Design)، والتطبيق التواصلي (Communicative

Implementation)، أحد المفاهيم المركزية، في تقويم مناهج تعليم اللغات.

فالتصميم التعليمي، يشير إلى البنية المخططة للدرس، من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وتقويم، بينما يشير التطبيق التواصلي،

إلى كيفية تفعيل هذا التصميم، داخل الممارسة الفعلية، بما يضمن تحقق الاستخدام الحقيقي للغة، في سياقات تفاعلية.

وفي ضوء هذا التمييز، يمكن قراءة سلسلة "العربية بين يديك"؛ بوصفها نموذجاً غنياً في تصميمه التعليمي، إلا أن درجة تفعيل

هذا التصميم تواصلياً، تختلف باختلاف طبيعة الأنشطة، ومستوى انفتاحها داخل الصف.

## ثانياً: التصميم التعليمي في سلسلة "العربية بين يديك"

يتسم التصميم التعليمي في السلسلة، بمجموعة من الخصائص، أبرزها:

### ١- التنظيم البنوي المتدرج

تعتمد السلسلة على تدرج لغوي واضح، يبدأ من المفردات والتراكيب البسيطة؛ وصولاً إلى الجمل الأكثر تركيباً، وهو ما يعكس

تصميماً هرمياً منظماً؛ لبناء المعرفة اللغوية.

### ٢- تحديد أهداف تعليمية سلوكية

تتضمن الوحدات أهدافاً تعليمية محددة، تتعلق بفهم النصوص، وإتقان التراكيب، وتوظيف المفردات.

### ٣- تنوع الأنشطة التعليمية

وتشمل أنشطة:

- استماع موجّه.

- حوارات نموذجية.
- تدريبات لغوية.
- أسئلة فهم.
- ٤- الاعتماد على النمذجة اللغوية

يتم تقديم اللغة، في شكل نماذج جاهزة (Dialogues / Patterns)، يتم تقليدها لاحقاً.

الاستنتاج: التصميم التعليمي، يتميز بالوضوح، والتنظيم والاتساق، لكنه يميل إلى ضبط عملية التعلم، أكثر من فتحها على التفاعل الحر.

### ثالثاً: التطبيق التواصلي داخل السلسلة

عند الانتقال إلى مستوى التطبيق، تظهر مجموعة من الملاحظات المرتبطة بتفعيل الكفاءة التواصلية:

- ١- محدودية التفاعل الحقيقي

رغم وجود حوارات، إلا أنها غالباً:

- موجهة مسبقاً.
- لا تسمح بمرونة لغوية عالية.
- تعتمد على أسئلة وإجابات مغلقة نسبياً.

- ٢- ضعف الإنتاج الشفوي الحر

يُلاحظ قلة الأنشطة، التي تتطلب:

- التعبير الحر.
- التفاوض على المعنى

- النقاش المفتوح.

٣- انخفاض درجة العفوية اللغوية

التطبيق داخل السلسلة، لا يتيح غالباً مواقف تواصلية غير متوقعة، وهي عنصر أساسي، في الكفاءة التواصلية، وفق (CEFR).

٤- محدودية محاكاة الواقع التواصلية

الأنشطة الصفية غالباً لا تعكس مواقف حياتية معقدة، تتطلب استخدام اللغة بشكل وظيفي كامل.

الاستنتاج: التطبيق التواصلية في السلسلة، يبقى في نطاق التواصل الموجه (Guided Communication)، أكثر من كونه تواصلًا حقيقيًا مفتوحًا.

## رابعاً: تحليل الفجوة بين التصميم والتطبيق

يمكن تلخيص الفجوة كما يلي:

١- فجوة بين التخطيط والتنفيذ، رغم أن التصميم يتضمن عناصر تواصلية، إلا أن تنفيذها غالباً، يُعيد إنتاج نمط تعليمي

تقليدي، قائم على التكرار والنمذجة.

٢- فجوة في درجة الانفتاح اللغوي

التصميم يسمح بدرجة من التفاعل، لكن التطبيق، يقلل من فرص الإنتاج الحر، لصالح الإجابات الموجهة.

٣- فجوة في تحقيق الكفاءة التواصلية

وفق (CEFR)، الكفاءة التواصلية تتطلب:

- التفاعل.

- التفاوض.

- الإنتاج المستقل، بينما التطبيق في السلسلة، يركز أكثر على:

- الفهم.

- المحاكاة.

- الاستجابة المحددة.

٤- فجوة في طبيعة التقييم

التصميم يشير إلى تقييم تواصلٍ ضمنيٍّ، لكنَّ التطبيق، يميل إلى التقييم التقليدي، القائم على الإجابة الصحيحة.

### خامساً: تفسير الفجوة، في ضوء النظريات الحديثة

يمكن تفسير هذه الفجوة في ضوء:

١- نظرية المخرجات (Swain, 1985)

تؤكد أنَّ التعلُّم، لا يكتمل دون إنتاج لغويٍّ حرٍّ، وهو ما لا يتوفَّر بشكلٍ كافٍ، في التطبيق.

٢- نظرية التفاعل (Long, 1996)

تعتبر التفاوض على المعنى أساس اكتساب اللغة، وهو عنصرٌ محدودٌ في التطبيق.

٣- الإطار الأوروبي المرجعي (CEFR)

يركّز على الأداء الحقيقي، وليس الأداء الموجه، ممَّا يكشف الفجوة، بين النموذج والتطبيق.

## سادسًا: نموذج تلخيصي للفجوة

| البعد           | التصميم التعليمي | التطبيق التواصلي |
|-----------------|------------------|------------------|
| طبيعة التواصل   | موجه ومنظم       | محدود العفوية    |
| دور المتعلم     | شبه نشط          | متلقٍ موجه       |
| الإنتاج الشفوي  | مخطّط            | محدود            |
| التفاعل         | جزئي             | ضعيف             |
| الانفتاح اللغوي | متوسط            | منخفض            |
| توافق (CEFR)    | جزئي نظريًا      | ضعيف تطبيقيًا    |

## سابعًا: خلاصة تحليلية

يتبين أنّ سلسلة "العربية بين يديك"، تحقّق مستوى جيّدًا، من حيث التصميم التعليمي المنظم، إلّا أنّ التطبيق التواصلي داخلها، لا يعكس دائمًا روح (CEFR)، القائمة على التفاعل الحقيقي، والإنتاج الحرّ. وبالتالي فإنّ الفجوة، ليست في التصميم ذاته؛ بل في درجة تحويله، إلى ممارسة تواصلية واقعية، داخل السياق التعليمي.

## ثامنًا: دلالة بحثية مهمة

تشير هذه الفجوة، إلى أنّ تطوير مناهج تعليم العربية، لا يتطلّب تحسين المحتوى فقط؛ بل يتطلّب أيضًا:

- إعادة هندسة الأنشطة الصفية.
- تدريب المعلمين على التفاعل المفتوح.
- تعزيز التعلّم القائم على المهام.
- تحويل اللغة من "مادّة تعليمية"، إلى "أداة تواصل حيّة".

## تحليل الفجوة، بين المهارات المستهدفة، والمهارات المكتسبة

### أولاً: مدخل مفاهيمي

يُعد تحليل الفجوة، بين المهارات المستهدفة (Intended Skills)، والمهارات المكتسبة (Acquired Skills)، من المحاور الأساسية، في تقييم المناهج التعليمية؛ إذ يهدف إلى الكشف، عن مدى تحقق الأهداف التعليمية، كما صُممت نظرياً مقارنةً، بما يتحقق فعلياً لدى المتعلمين.

وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تكتسب هذه الفجوة أهمية خاصة؛ لارتباطها المباشر بمفهوم الكفاءة التواصلية، كما يحدده الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR)، الذي يركز على الأداء الفعلي للغة، في سياقات تواصلية حقيقية، لا مجرد المعرفة النظرية بها.

### ثانياً: المهارات المستهدفة في سلسلة "العربية بين يديك"

تستهدف السلسلة تطوير أربع مهارات لغوية رئيسية، مع تركيز خاص على المهارات الشفوية، ويمكن تلخيصها كما يلي:

#### ١- مهارة الاستماع

- فهم النصوص المسموعة في سياقات حياتية.
- التقاط المعنى العام، والتفاصيل الأساسية.
- التعرف على المفردات، والتراكيب الجديدة في سياقها.

#### ٢- مهارة التحدث

- التعبير عن الاحتياجات اليومية.
- المشاركة في حوارات بسيطة.
- استخدام التراكيب اللغوية بشكل صحيح.

### ٣- الكفاءة التفاعلية

- المشاركة في حوارات قصيرة.
- تبادل المعلومات الأساسية.
- أداء أدوار تواصلية محددة.

الهدف العام: تمكين المتعلم، من التواصل الوظيفي الأساسي باللغة العربية، في مواقف حياتية يومية.

### ثالثاً: المهارات المكتسبة فعلياً (في ضوء التحليل التقويمي)

أظهرت نتائج التحليل التقويمي أنّ المهارات المكتسبة فعلياً لدى المتعلم، في ضوء تطبيق السلسلة، تتمثل في:

#### ١- على مستوى الاستماع

- قدرة جيدة، على الفهم العام للنصوص البسيطة.
- ضعف في الاستنتاج، والتفسير العميق.
- محدودية في التفاعل السمعي التبادلي.

#### ٢- على مستوى التحدث

- إنتاج لغوي موجّه، يعتمد على النماذج.
- ضعف في الطلاقة اللغوية.
- محدودية في التعبير الحر والإبداعي.

#### ٣- على مستوى التفاعل الشفوي

- تفاعل محدود، في إطار الحوارات الجاهزة.
- ضعف في التفاوض على المعنى.
- غياب شبه كامل للتفاعل العفوي، غير الموجّه.

## رابعًا: تحليل الفجوة (Gap Analysis)

يمكن تحديد الفجوة، بين المهارات المستهدفة والمكتسبة، في المحاور الآتية:

### ١ - فجوة الطلاقة اللغوية (Fluency Gap)

رغم استهداف تنمية التواصل الشفوي، إلا أن المكتسب الفعلي، يميل إلى:

- الدقة الشكلية، أكثر من الطلاقة.

- الأداء الموجّه أكثر من الإنتاج الحرّ.

الدلالة: ضعف في تحويل المعرفة، إلى استخدام تلقائي للغة.

### ٢ - فجوة التفاعل (Interaction Gap)

المهارات المستهدفة، تركز على التواصل، بينما الواقع يبيّن:

- ضعف التفاعل الحقيقي.

- غياب الحوار التفاوضي.

- محدودية الاستجابة، غير المتوقعة.

الدلالة: نقص في الكفاءة التواصلية التفاعلية، وفق (CEFR).

### ٣ - فجوة الاستقلالية اللغوية (Autonomy Gap)

المتعلم في التصميم المستهدف، يُفترض أن يكون:

قادرًا على استخدام اللغة، في مواقف متنوعة، لكن المكتسب فعليًا، يعتمد على النماذج الجاهزة، ويحتاج إلى دعم لغوي مستمر.

الدلالة: انتقال غير مكتمل، نحو التعلم الذاتي اللغوي.

#### ٤- فجوة الأداء الوظيفي (Functional Gap)

على الرغم من استهداف الاستخدام الوظيفي للغة، إلا أن الأداء الفعلي، يظل محدوداً، في مواقف واقعية مركبة، مما يجعل التركيز على جمل مفردة، أكثر من خطابات متكاملة.

الدالة: ضعف في تحقيق الاستخدام الواقعي للغة.

#### خامساً: تفسير الفجوة، في ضوء (CEFR)

وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، فإن الكفاءة اللغوية تتطلب:

- استخدام اللغة، في سياقات حقيقية.
- التفاعل والتفاوض على المعنى.
- إنتاجاً لغوياً مستقلاً.
- مرونة في استخدام الاستراتيجيات التواصلية.

بينما تشير نتائج التحليل إلى أن المكتسب الفعلي، يميل إلى:

- الأداء الموجه.
- الاستجابة المحددة.
- ضعف التفاعل الحر.

النتيجة: تعكس الفجوة انتقالاً غير مكتمل، من التعلّم المعرفي للغة، إلى الاستخدام التواصلية الحقيقي لها.

## سادساً: نموذجٌ تلخيصيٌّ للفجوة

| البعد          | المهارات المستهدفة   | المهارات المكتسبة   | حجم الفجوة   |
|----------------|----------------------|---------------------|--------------|
| الاستماع       | فهمٌ شاملٌ وتفاعليٌّ | فهمٌ عامٌ فقط       | متوسطةٌ      |
| التحدّث        | طلاقةٌ + إنتاجٌ حرٌّ | إنتاجٌ موجّهٌ       | كبيرةٌ       |
| التفاعل        | تواصلٌ تفاوضيٌّ      | حواراتٌ جاهزةٌ      | كبيرةٌ       |
| الاستقلالية    | استخدامٌ مستقلٌّ     | اعتمادٌ على النماذج | كبيرةٌ       |
| الأداء الوظيفي | مواقف واقعيّة        | مواقف محدودة        | متوسطة-كبيرة |

## سابعاً: الدلالة التربويّة للفجوة

تكشف هذه الفجوة، عن مجموعةٍ من الدلالات المهمة:

١- الحاجة إلى تعزيز الأنشطة المفتوحة (Open-ended Tasks).

٢- ضرورة الانتقال، من النّمذجة إلى الإنتاج الحرّ.

٣- أهميّة إدماج مواقف تواصلية واقعية.

٤- إعادة النظر في أساليب التّقويم الشّفوي.

٥- تعزيز التّعلّم القائم على التّفاعل والمهمّات.

## ثامناً: خلاصةٌ تحليليّة

يتّضح أنّ سلسلة "العربية بين يديك" تحقّق جزءاً مهمّاً من أهدافها، في الجانب المعرفي واللّغويّ البنوي، إلّا أنّ الفجوة بين المهارات المستهدفة والمكتسبة، تكشف عن حاجةٍ ملحّة؛ لتعزيز البعد التّفاعليّ والوظيفي، بما يضمن انتقال المتعلّم، من مرحلة إتقان النماذج اللّغويّة، إلى مرحلة استخدام اللّغة؛ بوصفها أداة تواصلٍ حقيقيّة، وفق معايير (CEFR).

## اتجاهات البحث المستقبلية

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة من مؤشرات تحليلية، تتعلق بتقويم سلسلة "العربية بين يديك"، في ضوء متطلبات تنمية المهارات الشفوية، وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، يمكن اقتراح مجموعة من الاتجاهات البحثية المستقبلية، التي من شأنها تعميق الفهم، وتوسيع نطاق الدراسة، في هذا المجال، وذلك على النحو التالي:

١. إجراء دراسات تجريبية؛ لقياس أثر التعلّم القائم على المهام، في تنمية المهارات الشفوية، لدى متعلّمي العربية الناطقين بغيرها.

٢. تقويم سلاسل تعليم العربية الأخرى، في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك.

٣. بناء برامج تدريبية للمعلمين، تستند إلى متطلبات الكفاءة التواصلية الحديثة.

٤. دراسة أثر الأنشطة التفاعلية الرقمية، في تنمية مهارات النّحدث، والتّفاعل الشّفويّ.

## خاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى تحليلٍ تقييميٍّ لسلسلة "العربية بين يديك" في ضوء متطلبات تنمية مهارات اللغة الشفوية، وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR)، وذلك من خلال فحص مدى تضمين مهارتي الاستماع والتحدث، ودرجة التدرج في بناء الكفاءة التواصلية، داخل محتوى السلسلة.

وقد بينت النتائج أن السلسلة تعتمد نموذجًا تعليميًا ذا طابعٍ تواصلٍ موجّه، يتكامل فيه البعد البنوي، مع البعد الوظيفي بدرجاتٍ متفاوتة؛ حيث يظهر اهتمام واضح بتقديم اللغة، في سياقاتٍ شبه تواصلية، غير أن هذا التوجه، لا يصل في جميع مكوناته، إلى مستوى التفاعل الشفوي الحر، الذي تؤكد عليه المقاربات الحديثة، في تعليم اللغات.

كما أظهرت النتائج وجود حضور ملحوظ لمهارات الاستماع، في المستويات الأولية، في مقابل محدودية نسبية، في تنمية مهارات التحدث التفاعلي، والإنتاج الشفوي الممتد، إضافة إلى ضعف الربط المنهجي الدقيق بين الأنشطة التعليمية، ومؤشرات الأداء في الإطار الأوروبي المرجعي، مما يشير إلى توافق جزئي، وليس كليًا مع معايير (CEFR).

وفي ضوء ذلك، تؤكد الدراسة أن تطوير السلسلة، يستلزم تعزيز البعد التفاعلي، في الأنشطة الشفوية، وتوسيع فرص الإنتاج اللغوي الحر، وربط المحتوى بشكل أكثر دقة، بمستويات الكفاءة اللغوية العالمية، بما يضمن الانتقال من التعلم القائم على النمذجة، إلى التعلم القائم على الاستخدام الفعلي للغة.

وتخلص الدراسة إلى أن تقويم المناهج التعليمية، في ضوء المعايير الدولية، يمثل خطوة أساسية، نحو تحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعزيز حضورها في السياقات التعليمية العالمية، من خلال مواءمتها مع أحدث الاتجاهات في تعليم اللغات.

وفي الختام، فإن هذه الدراسة لا تدعي الإحاطة الشاملة بجميع جوانب الموضوع، وإنما تقدم قراءة تحليلية تقييمية، يمكن أن تُبنى عليها دراسات لاحقة أكثر تعمقًا واتساعًا، سواء في الجانب التطبيقي، أو المقارن، أو التجريبي.

## المصادر والمراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٢٠). البحث التربوي: أسسه وإجراءاته وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة.
- أبو عمشة، خالد. (٢٠٢٠، أبريل ٣٠). الكفاءة اللغوية بين الآمال الطموحة وعدد الساعات المتوقعة عبر المستويات اللغوية. موقع دليل العربية.
- أبو عمشة، خالد. (٢٠١٩، فبراير ٢٩). مستويات الكفاءة اللغوية في برامج اللغات. مسترجع من <http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-20caa791-d5d7ee560ffl>. أحمد، أسماء
- صابر نورالدين. (٢٠٢٥). أثر استخدام الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لتنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد. (مقبول للنشر).
- العتيبي، فاطمة محمد. (٢٠٢٠). تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة (رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود).
- العزاوي، سعيد. (٢٠٢١). مهارات اللغة العربية وتنميتها. عمان: دار صفاء.
- الظفيري، عبد الله. (٢٠٢٠). اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مكتبة الرشد.
- الخطيب، أحمد. (٢٠٢٠). تحديات مواءمة مناهج العربية مع الإطار الأوروبي. مجلة اللسانيات التطبيقية، ٣(١)، ٥٥-٧٨.
- خليفة، أحمد. (٢٠٢١). الإطار الأوروبي المرجعي المشترك وتعليم اللغات. عمان: دار المسيرة.
- الرفاعي، محمد. (٢٠٢١). تطبيق الإطار الأوروبي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة تعليم اللغات، ٥(٢)، ١١٢-١٣٥.
- الشمري، خالد. (٢٠٢٢). الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وأثره في تطوير مناهج تعليم العربية. مجلة دراسات اللغة العربية، ٩(٢)، ١٤٥-١٧٠.

- الشمراي، عبد الرحمن بن هادي. (٢٠١٦). اختبار اللغة المقنن لغير الناطقين بها: هدفه وإطاره المرجعي ومكوناته وبناءؤه. في خالد بن عبد أحمد الرفاعي (محرر)، اختبارات اللغة: تجارب وآفاق (ص ص ٧٢-٩). مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- صياح، أنطوان. (٢٠٢٥). تربيوات حديثة. بيروت: دار النهضة العربية.
- عبد الرحمن، سعيد. (٢٠١٨). أساسيات البحث التربوي وأساليبه. عمان: دار المناهج.
- عبد الحكيم، أ. ر. (٢٠٢٥). منهج تعليم مهارة التحدث في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR). مجلة الدراسات الأفروآسيوية، ٤ (١٢)، ٥١٧-٥٤٧.
- مجلس أوروبا. (٢٠٠٨). الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: التعلم، التعليم، التقييم. (ترجمة عربية).
- نور الدين أحمد، أسماء صابر. (٢٠٢٥). أثر استخدام الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لتنمية مهارة التحدث. مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد. (نشر إلكتروني مبكر).

### المصادر والمراجع الأجنبية:

- Alias, M. D. I. M. (2021). Teaching CEFR-aligned writing to young learners (Master's thesis). Universiti Teknologi Malaysia.
- Byram, M. (2010). Linguistic and cultural competence in foreign language education. The Language Learning Journal, 38(3), 231-246.
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.). (2012). The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy. Multilingual Matters. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. Applied Linguistics, 1(1), 1-47.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

- .Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume. Council of Europe Publishing.
- .Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1(4), 253-266.
- .Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR. *The Modern Language Journal*, 91(4), 643-647.
- .Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- .Little, D. (2007). Language learner autonomy and the CEFR. *Language Teaching*, 40(3), 289-295.
- .Martínez, R., & Fernández, M. (2022). Impact of CEFR implementation on curriculum and assessment practices. *Journal of Language Education*, 18(2), 77-91.
- .Ng, C., & Nawai, R. (2020). Teachers' perceptions of CEFR implementation in Malaysia. *Asian Journal of Education*, 40(1), 55-70.
- .North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.
- .North, B., & Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15(2), 217-262.
- .Puren, C. (2009). The action-oriented approach in the CEFR. *Language Teaching Review*, 45(2), 101-118.
- .Trim, J. (2012). The historical background to the CEFR. In M. Byram & L. Parmenter (Eds.), *The Common European Framework of Reference* (pp. 9-22). Multilingual Matters.
- .Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.