نحو معايير لتدريس العربية لـــ"وارثي اللغة في العالم العربي" عند المستوى الجامعي

Towards standards for teaching Arabic to "**heritage learners in the Arab world**" **at the** university level

إعداد الدكتور

محمود أحمد محمود العشيري

أستاذ مساعد بقسم الدراسات الأدبية

كلية دار العلوم- جامعة الفيوم

Dr. Mahmoud Al-Ashiri

Faculty of DarulUloom - Fayoum University

ملخص:

على الرغم من توسع التعليم الأجنبي في العالم العربي في مراحل التعليم الأساسية في الخمسين سنة الأخيرة، وضمور المساحة التي تحتلها العربية في التعليم ما قبل الجامعي في المدارس الدولية وبعض المدارس الخاصة التي تتبنى منهاجًا أجنبيًّا، ومعاينة أجيال من المتعلمين تعاني ضعفًا شديدًا في إنتاج العربية، على نحو قد تسعفهم فيه اللغة الأجنبية في تلبية مواقفهم التواصلية سواء على الجانب الحياتي أو على الجانب الأكاديمي بينما تعجز عربيتهم عن تحقيق هذا التواصل الناجح الفعال- على الرغم من هذا وغيره لم تتحدد هذه الفئة التي تخرجت من هذه المدارس على نحو واضح ضمن فئات المتعلمين في العالم العربي التي ما زالت تصنف في سياق تعليم العربية إلى صنفين لا ثالث لهما هما (متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، وأبناء اللغة)، ولهذا سقطت هذه الفئة واسعة الانتشار بين الفئتين السابقتين، وغاب عن أفق البيداغوجيا العربية الأطر الواضحة لتعليمهم أو معايير تعلمهم أو نماذج المحتوى التدريسي الضروري لتنمية مهاراتهم، فَحُشِرُوا حَشْرًا عند تعليمهم مع غير الناطقين بالعربية أحيانًا، وفي أحايين كثيرة أُضيعوا وسط أبناء اللغة ومناهج تعليمهم فعانوا ما عانوه، ولم يتحقق لهم ما كان يرتجى لهم، وخرج بعضهم باتجاهات أكثر سلبية تجاه العربية واستخدامها وآفاق اكتسابها.

وتقدم هذه الورقة البحثية مقاربة لتوصيف هذه الفئة من المتعلمين من واقع خبرة بحثية وتدريسية، وأهم ما تواجهه من تحديات، بالإضافة إلى تصور لمعايير بيداغوجية لتعليمهم وتعلمهم، مع تصور للمحتوى التعليمي الذي يمكن أن يشكل نقلة نوعية في تنمية مهاراتهم، مركزًا الاهتمام على هذه الفئة في مرحلة التعليم الجامعي على سبيل التعيين.

كلمات مفتاحية: اللسانيات التطبيقية، وارثو اللغة في العالم العربي، اكتساب اللغة، مهارات اللغة، الكفايات اللغوية.

Abstract

In the past fifty years, foreign education has become more widespread in the Arab World particularly at the basic stages, and the atrophy of Arabic in pre-university education in international schools and some private schools that adopt a foreign curriculum, has us witnessing generations of learners suffering from severe weakness in Arabic production. On the other hand, learning a foreign language could help them meet their communicative needs in a way that their Arabic cannot, either in their day to day lives or from an academic point of view. Unfortunately, in spite of this, the groups of graduates from these schools were not clearly identified within the categories of learners in the Arab world and is still divided into two groups without a third: (native and non-native speakers) therefore, this widespread category fell short between the previous two, and the clear frameworks for their education, the standards for their learning, and the models for teaching content necessary to develop their skills were absent from the horizon of Arabic pedagogy. Thus, when they were taught, they were crowded together with non-Arabic speakers at times,

and in many cases, they were lost among the people of the language and their teaching curricula, and they suffered greatly. They were negatively impacted by that, failed to attain their goals, and some of them left with more pessimistic views about Arabic, its application, and the likelihood of learning it. This research paper presents an approach to characterize this category of learners based on research and teaching experience, and the most importantly challenges they face. In addition to a vision of pedagogical standards for their teaching and learning, with a vision of the educational content that could constitute a qualitative leap in the development of their skills, primarily focusing on university students as an example.

Keywords: Applied linguistics, heritage learners in the Arab world, language acquisition, language skills, Linguistic competencies.

مقدمة

ما أطرحه في هذه الورقة العلمية هو إصدار منقح من معايير تعلم اللغة العربية لوارثيها التي وضعتها قبل سنوات لبرنامج اللغة العربية بجامعة جورجتاون–قطر، وهو البرنامج الأول من نوعه في العالم العربي الذي يدرِّس هذه الفئة من المتعلمين منذ ما يربو على عشر سنوات، واعتُمِدَت هذه المعايير بوصفها نتاجات تعلم الطلاب في المستويات المختلفة؛ المبتدئ والمتوسط والمتقدم، ومستوياتها الفرعية، وبناء عليها أعدت المادة التعليمية وصُمِّمَت الأنشطة الصفية واللاصفية وأُعِدَّت الاختبارات.

ويأتي هذا العمل ليكون لبنة للإسهام في طريق طويل لبناء إطار/أطر مرجعية لتعليم وارثي العربية بعامة ووارثيها في العالم العربي على وجه الخصوص.

وارثو اللغة وتعلم لغة الأصل:

يطلق مصطلح "اللغة التراثية" Heritage Languages على لغة جماعة من المهاجرين، أو لغة المجتمع، عندما تختلف عن اللغة (اللغات) الرسمية أو السائدة، وأيضًا للتمييز بين لغات السكان الأصليين ولغات الأقليات غير الأصلية أو المهاجرة. وهو مصطلح قد يتقاطع على نحوٍ ما مع "لغة المجتمع" Community language، الذي يشير إلى لغة مستعملة داخل مجتمع معين، بما في ذلك اللغات التي تتحدث بها جماعات الأقليات العرقية. كما يتقاطع مصطلح "اللغة التراثية" مع مصطلح "لغة الأقلية" Minority language [1]، غير أن اللغة التراثية لا تحظي بما قد تحظى به عادة لغة الأقلية من استعمال رسمي بالدولة والتعليم، بالإضافة إلى ما قد يحمله مصطلح لغة الأقلية من دلالات سلبية ترتبط بنظرة متدنيَّة وتبعيَّة بالنظر إلى لغة أخرى مهيمنة، في حين أن النظرة إلى اللغات التراثية نظرة تقوم على تقدير هذه اللغات وتقدير دورها في إثراء التراث اللغوي العام للمجتمع في عالم متعدد اللغات والثقافات.

ويأتي هذا الاهتمام على خلاف ما كان سائدًا من سياسات لغوية أحادية، انتهجت دعم اللغة السائدة/ المعيارية على حساب لغات المهاجرين ولغات أبنائهم، ورأت فيها عناصر معيقة للتعلم الفعّال للغة السائدة، ومن ثَمَّ عرقلة استيعابهم في بلدانهم الجديدة. وتُرِك أمر هذه اللغات التراثية والمحافظة عليها للأسر والتجمعات العرقية وما يوفرونه من فصول خاصة ودورات دراسية لأنفسهم ولأبنائهم في صباحات أيام السبت، أو بإرسال أبنائهم إلى أوطانهم لتعلم لغة الأصل؛ إذ لم يكن يُعَد، تعليم اللغات التراثية، في أغلب الأحوال، من واجبات الحكومة على المستوى الوطني أو المحلي[٢].

واعترافًا بالدور الذي تمثله اللغة في المجتمع الثقافي، وتقديرًا للتنوع اللغوي الخلاق ودوره في تعزيز الهوية الوطنية، وبناء عليه تعزيز الثنائية اللغوية؛ بدأ الاهتمام في بعض الدول بتوفير برامج تدريس اللغات التراثية إلى جانب اللغات الرسمية/ المعيارية.

ويعود الاهتمام بتعليم وارثي اللغة، وخاصة في سياق اللغة والتراث الثقافي، إلى أواسط النصف الثاني من القرن المنصرم، مع الوعي المتزايد بالخلفيات اللغوية المتنوعة للطلاب وأهمية الحفاظ، بعامة، على اللغات والثقافات الأصلية وتعزيزها.

وعلى نحو مبدئي يشير مفهوم وارثي اللغة أو متعلمي التراث في سياق اللغات إلى الأفراد الذين لديهم ارتباط شخصي أو عائلي بلغة وثقافة معينة، غير اللغة السائدة التي يتكلمون ويفكرون بها، ولكنهم ربما لم يكتسبوا الكفاءة المطلوبة في تلك اللغة من خلال التعليم الرسمي.

وقد اكتسب التركيز على تعليم اللغات التراثية في مؤسسات التعليم العالي أهمية كبيرة في الولايات المتحدة، حيث أدركت الجامعات التي تضم مجموعات طلابية متنوعة لغويًا أهمية دعم الطلاب الذين يتحدثون لغات أخرى غير الإنجليزية في المنزل. ومن ثَمَّ بدأت هذه الجامعات في تقديم دورات مصممة خصيصًا للمتحدثين

باللغة التراثية، مع الاعتراف بالتحديات والمزايا الفريدة التي يجلبها هؤلاء الطلاب إلى بيئة تعلم اللغة.

وهنا بدأ المجال في التوسع والتطور بحثًا عن الأساليب التربوية الفعالة لتعليم متعلمي التراث، كما اتسع الاهتمام عالميًّا بتعليم هذه الفئة لغة تراثهم وثقافتها، خاصة في المجتمعات اللغوية المتنوعة التي تولي الحفاظ على لغات التراث ورعايتها اهتمامًا داخل النظام التعليمي. بما يتماشى مع الأهداف الأوسع المتمثلة في الحفاظ على الثقافة والتنوع اللغوي والشمولية في التعليم.

ومن أمثلة هذا الاهتمام ما قام به أساتذة اللغة الإسبانية على وجه الخصوص في سبعينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة، وتقديمهم صفوف للغة الإسبانية في بعض الجامعات الأمريكية لوارثي الإسبانية. هذه الصفوف التي أخذت رقعتها تتسع في العقد الأول من الألفية الثالثة عبر العديد من الجامعات الأمريكية، وظلت رغم ذلك غير مواكبة لتزايد أعداد المهاجرين إلى الولايات المتحدة.

ولم يقتصر هذا الاهتمام على الإسبانية إذ توسع الاهتمام بهذه الفئة في العديد من الجامعات وظهر الاهتمام بوارثي اللغة الروسية والأوردية والهندية وغيرها، كما بدأ يظهر الاهتمام بتقديم مسارات كاملة لبعض اللغات، وليس الاقتصار على تقديم دورات جزئية، وتطور الأمر أيضا وشهدنا تعاونًا بين الجامعات المختلفة لتقديم مقررات مشتركة للوصول عبرها إلى أفضل الأساتذة المناسبين لتقديم هذه الدورات بما يلبي احتياجات الطلاب، كمبادرة المقررات المشتركة التي تقدمها جامعة كولومبيا وجامعة كورنيل وجامعة ييل لتقديم لغات التراث الكمبودي.

ولعل هذا الاهتمام الذي ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية غير بعيد نوعًا ما عن حركة "الوعي اللغوي" Language Awareness التي ظهرت في المملكة المتحدة في الثمانينيات وما ارتبط بها من مقاربة "اليقظة في اللغات" Awakening to Languages، التي تعنى بكل لغة في طور التعلم، ولا

تقتصر على اللغات الـمُتَعَلَّمة في المدرسة، بل تشمل أنشطتها أيضًا تلك اللغات التي لا تطمح المدرسة إلى تدريسها ولكنها من التنوعات اللغوية الأخرى؛ لغة المدرسة أو لغة البيئة.. أو غير ذلك من لغات العالم دون إقصاء، هذه المقاربة التي صيغت تاريخيًّا كوسيلة لتعريف المتعلمين الصغار بالتنوعات اللغوية وتنوع لغاتهم الخاصة في بداية التعليم المدرسي، وكوسيلة للاعتراف الكامل باللغات الأخرى (اللغات المنزلية) التي جلبها المتعلمون إلى صفوفهم، وكذلك لإثراء تجربة المتعلمين، وتهيئتهم للانفتاح على التعلم غير المحدود للغات طيلة مدة التمدرس.

من هم وارثو اللغة الذين نعنيهم هنا:

الطلاب الذي نعنيهم هنا هم طلاب لم يدرسوا اللغة العربية فعليًّا في فصولهم الدراسية، كما لم يدرسوا أي علوم أخرى بالعربية طوال سنوات دراستهم، وقد أثرت هذه الخلفية التعليمية الأجنبية مع غياب الفصحى تمامًا عن سياق تعلمهم وانفراد ثقافة اللغة الأجنبية التي يتعلمونها بالحيز الأكبر من عقلهم ووجدانهم- على اكتسابهم العربية الفصيحة تأثيرًا بالغًا بما يفرض وضعيات تعلم مختلفة عمّا عهدناه مع الطلاب الناطقين بالعربية ممن يتلقون تعليمهم بالعربية، فهم دون هؤلاء الأخيرين في الملكات والكفايات، وهم في الوقت ذاته أوفر حظًا من الطلاب غير الناطقين بالعربية، الذين تواصلوا مع اللغة مؤخرًا تواصلًا بصريًّا، بدأ مع تعرفهم الحروف والكتابة ومن خلال صفوف الدراسة، في حين تواصل وارثو اللغة في العالم العربي مع العربية تواصلًا سمعيًّا مكثفًا، بالقياس إلى غير الناطقين بالعربية، من خلال البيئة العربية التي نشأوا فيها، مهما كانت مصادر الدخل اللغوي محدودة. فإذا كان تعليمهم الغربي جعلهم يعيشون في مجتمعات ثقافية شبه مغلقة ثقافيًّا حدودها المدرسة وزملاء الفصل وأنشطة ما بعد المدرسة التي غالبا ما تنحصر شيئًا فشيئًا في مناشط متصلة باللغة/الثقافة التي يتعلمونها، فإنهم لا يعدمون العربية في علاقات الأسرة والأهل أو بعض الأصدقاء أو المعارف والجيران أو بعض المحيطين، وهو سياق زاخر

بالعامية في أغلب الأحوال ولا يخلو من الفصيحة أحيانًا، فضلًا عن المناخ الاجتماعي والثقافي العام الذي تتواجد فيه الفصيحة أيضًا في التلفاز وسائل الإعلام. وفي كل الأحوال تقف العامية برصيدها الكبير رحمًا يصلهم بالفصحى من حيث مهارات الاستقبال، والاستماع على الأخص، ومن ثم فهم ليسوا بحاجة إلى أن يُسْلَك معهم طريق الاكتساب والتعلم من البداية أو بالإيقاع ذاته الذي يسلك مع غير الناطقين بالعربية. هم طلاب لديهم معرفة مشوشة بين ما هو فصحى وما هو عامية؛ يتكلمون لغة يحسبون أن عاميتها فصيحة معتمدة ويتخوفون في أداء بعض المفردات والجمل والعبارات الفصيحة ظنًّا منهم أنها عاميَّة، فوعيهم بحدود مستويات العربية أيضًا وعي منقوص يعرقل أداءهم للفصيحة، وهم بحاجة إلى مطابقة مستويات اللغة مع وظائفها ومهامها وفقًا لسياقاتها.

وتمثل الفصيحة اللغة المعيارية التي تستهدفها هذه الفئة من المتعلمين، ويمكن لهم أن يتواصلوا رسميًّا من خلالها. وإن لم تكن الفصيحة بالنسبة لهؤلاء المتعلمين اللغةَ الأم بالمعنى اللساني الكامل، فلغتهم/لغاتهم الأم إن صح التعبير هي اللغة الأجنبية التي غدت لديهم سليقة يتعلمون ويفكرون بها بالإضافة إلى العامية التي اكتسبوها أيضًا من مجتمعهم المحيط وتفاوت اكتسابهم لها بقدر انخراطهم في مجتمعهم المحيط- فإنها أيضًا على أية حال ليست لغة أجنبية بالنسبة لهم، ومن ثم فعربية هذه الفئة- كما يقول عباس التونسي[٣]- في منزلة بين المنزلتين؛ منزلة اللغة الأجنبية ومنزلة اللغة الأم التي وإن كان المتعلم لا يكتسبها اكتسابًا فطريًّا دون حاجة إلى تلقين إلا أن الملكة التي يكوِّنها في عاميته تمثِّل- كما يقول د. الفاسي الفهري- جزءًا من الملكة التي يكونها في الفصيحة[٤].

ولا يعد أغلب الطلاب من وارثي اللغة في العالم العربي تعلمهم للفصيحة تعلمًا للغة أجنبية، ولا يساوون بين تعلمهم العربية وتعلم لغة أخرى غير لغتهم التي هي الإنجليزية كالفرنسية أو الإسبانية أو اليابانية أو غيرها.. ويرون أن ثمة علاقات قربى

يشهدونها بين لهجاتهم العامية والفصيحة التي يتعلمونها، شأنهم في هذا شأن أبناء اللغة الذين تعلموا العربية في مراحل التعليم المختلفة[٥].

وارثو اللغة/العربية، ووارثو اللغة/العربية في العالم العربي:

لعل الحاجة الأولى الملحة لدى أغلب المتحدثين باللغة التراثية بعامة، الذين هم عادة مهاجرون من أبناء الجيل الأول، على الأغلب، في مجتمعات تسود فيها لغة واحدة هي لغة التعليم، هذه الحاجة هي التواصل مع أسرهم ومجتمعاتهم، وهي حاجة إنسانية أصيلة، يتطلب دعمها توفير فرص تعلمها الرسمي ودعم مواردها اللسانية والتربوية، والحيلولة دون ذوبانها في لغة/لغات الأغلبية المهيمنة وثقافتها. على أن غياب هذا التعليم الرسمي وافتقار هذه اللغة التراثية إلى التمكين سوف يجعلها وثقافتها تذوبان عن ألسنة الجيلين الثاني والثالث.

لكن هذه الحاجة مع وارثي العربية في العالم العربي قد تبدو مختلفة إلى حدٍّ ما؛ إذ يحظى هؤلاء بقدرة كاملة أو شبه كاملة على التواصل باللهجة الدارجة مع أسرهم ومجتمعهم، غير أنهم يفتقرون إلى القدرة على التواصل مع تراثهم المكتوب والمسموع فضلًا عن افتقارهم إلى القدرة على الانخراط في أي نشاط تواصلي قائم على التحدث بالفصحى أو الكتابة التي تكاد تكون مهامها الرسمية محصورة في سياق الفصحى.

ومن هنا يختلف وارثو اللغة من متعلمي العربية في العالم العربي عن وارثي اللغة من متعلمي العربية خارج حدود العالم العربي.

ولا يكاد ينطبق مصطلح "وارثو اللغة في العالم العربي" "Arabic Heritage learner in Arab world" حرفيًّا إلا على طلاب المدارس الأجنبية أو الدولية الذين يتلقون كل تعليمهم باللغة الإنجليزية أو غيرها من اللغات الأجنبية، حتى وإن درسوا العربية بوصفها مقررًا دراسيًّا. وإن كان ينطبق جزئيًّا كذلك على أولئك الطلاب الذين يتلقون جزءًا من تعليمهم باللغة الأجنبية، كما

يحدث في دراسة العلوم أو الرياضيات على سبيل المثال، إذ يصبح اكتسابهم للعربية في هذه الحالة اكتسابًا منقوصًا؛ فاللغة لا يتم تعلمها من خلال دروس اللغة فقط، بل يتم تعلمها- وبشكل أفضل- من خلال اكتسابها خلال صفوف سائر المقررات الدراسية، خاصة إذا أخذنا في حسباننا، للأسف، واقع تدريس العربية في الكثير من المدارس؛ إذ يجري معظم الحوار في صفوف تدريسها باللهجة الدَّارِجة![٦]

وأغلب من يندرجون ضمن هذه الفئة يتخطون مرحلة الأمية في العربية الفصحى، من حيث الأصوات والحروف خاصة، بسبب البيئة اللغوية والبعد الديني في ثقافة المجتمع، فهم يستطيعون التواصل بالعامية، ولكن بسبب كون اللغة الأجنبية هي مصدر معارفهم ولغة تواصلهم فإنهم يواجهون مشاكل جوهرية في القراءة والكتابة، وكذلك في الحديث بالفصحى.

ومن ثم فإن تعلم لغة التراث يعني تواصلًا أعمق وأشمل بين الطلاب وبعضهم البعض، وبين الطلاب وحاضرهم الذي يحيونه في المجتمع العربي الذي غرَّبهم عنه تعليمهم الأجنبي، وماضيهم غير البعيد الذي يعيش فيهم وفي مَن يحيون معهم، وهو ما يمكنهم من أن يعيشوا واقعًا بين-ثقافيٍّ حقيقي تتعايش فيه ثقافتهم التي ولدوا ونشأوا فيها، وغالبًا ما ستكون محيط عملهم ومستقبلهم المهني، وتعليمهم الأجنبي ولغتهم الأخرى (الأجنبية) وثقافتهم الأخرى التي عاشوها منذ الصغر واكتسبوها بالفعل. ويظل عدم تعلم لغة الأصل يشكل حياة غير متوازنة بالنسبة لهم.

وتجدر الإشارة إلى أن كفاءة الطلاب في العامية وانغماسهم فيها يمنحهم قدرة واسعة على تطوير مهاراتهم في الفصحى بإيقاع متسارع يكسبهم الكثير من الثقة بالنفس. كما تجدر الإشارة إلى أنهم فئة من المتعلمين يزداد فيها شيوع الفروق الفردية والفجوات بين المتعلمين في العديد من الجوانب داخل المستوى نفسه مقارنة بصفوف متعلمي اللغة الثانية، وهو أمر يمثل تحديًا أمام الأساتذة في الصفوف.

وبالإضافة إلى الحاجات السوسيولسانية العامة الدافعة إلى تعلم لغة التراث بعامة هناك حاجات عملية أخرى تتصل بتعلم العربية في سياق العالم العربي على وجه الخصوص؛ فمع انتشار التعليم الأجنبي والدولي في العالم العربي في أعقاب الطفرة النفطية عام ١٩٧٣م، هذا الانتشار الذي رافقه تدني جودة التعليم العام في العديد من الدول العربية تسابقت النخب العربية والشرائح العليا من الطبقة المتوسطة إلى إلحاق أبنائها بالمدارس الدولية والأجنبية لأسباب اجتماعية واقتصادية مختلفة، على رأسها حاجة سوق العمل إلى الإجادة التامة للغة أجنبية (الإنجليزية والفرنسية غالبًا)، إلا أنَّ هذه الفئة عادت لتجد معوقات أخرى في بعض مجالات العمل خاصة في الجهات الرسمية والحكوميَّة أو في الجهات التي تتعامل معها، تلك التي تسعى لاستقطاب هذه الفئة من المتعلمين عند تخرجهم، لما يتمتعون به من إجادة للغة أجنبية، إذ أضحت تشترط أو تستهدف، إزاء الضعف اللغوي الحاد لدى هذه الفئة من المتعلمين، حدًّا معقولًا من الكفاءة اللغوية في العربية الفصيحة يسمح بأداء مهام العمل على نحوٍ ناجح وفعّال. هذا بالإضافة إلى ضغط سياسي واجتماعي يتمثل في الشكوى من ضعف عام لدى المتعلمين، ومن هؤلاء على وجه الخصوص، في القدرة على القراءة والكتابة والحديث بالعربية الفصيحة.

وتواجه هذه النوعية من المتعلمين معوقات كثيرة أمام تمكينهم من الفصحى على رأسها غياب أنظمة تعليمية ثنائية اللغة في التعليم العام ما قبل الجامعي تضمن لهم التعليم الجيد باللغة الأجنبية وتمكنهم من العربية لغتهم الأم ليكونوا في الوقت نفسه عند درجة عالية من الكفاءة في عربيتهم الفصيحة، بالإضافة إلى غياب مناهج تعليمية وأطر تعلم تخصهم؛ فالمناهج والأطر المتاحة هي إما للطلاب الذين تلقوا تعليمهم في المدارس العربية، أو هي للطلاب غير الناطقين بالعربية، وكلتاهما لا تصلح لهم.

وبعامة يمكن تصنيف فئات متعلمي اللغة العربية الفصحى الشائعة الآن إلى ستة أصناف داخل فئتين كبيرتين[٧]:

أولًا: فئة متعلمي اللغة العربية الفصحى كلغة أجنبية/لغة ثانية، وهي تضم:

- المتعلمين الأجانب الذين تلقوا تعليمًا رسميًا باللغة العربية، ولديهم معرفة واسعة باللهجة. (**الصنف الأول**)
- المتعلمين الذين يتلقون تعليمًا رسميًّا باللغة العربية، ليس لديهم خلفية لهجية. (**الصنف الثاني**)

ثانيًا: فئة متعلمي اللغة العربية الفصحى كلغة تراثية، وهي تضم:

- المتعلمين الذين تلقوا تعليمًا رسميًا باللغة العربية، اكتسبوا لهجة عربية كاملة (معظم الطلاب العرب الذين يعيشون في العالم العربي). (**الصنف الثالث**)
- المتعلمين الذين لم يتلقوا (غالبًا) تعليمًا رسميًا باللغة العربية، لديهم اكتساب ما للهجة عربية، وهذا يشمل:
  - متعلمين لم يتلقوا (غالبًا) تعليمًا رسميًا باللغة العربية، ولديهم اكتساب جزئي للهجة عربية (معظم الطلاب العرب الذين يعيشون في بلدان غير عربية). (**الصنف الرابع**)
  - متعلمين لم يتلقوا (غالبًا) تعليمًا رسميًا باللغة العربية، ولديهم اكتساب كامل للهجةٍ عربية (معظم الطلاب العرب الذين يعيشون في العالم العربي، لكنهم يتلقون تعليمهم بلغة أجنبية). (**الصنف الخامس**)
- المتعلمين الذين تلقوا تعليمًا رسميًا باللغة العربية، وليس لديهم خلفية لهجيَّة (معظم المسلمين الذين ليسوا متحدثين أصليين باللغة العربية). وهنا يضحى مفهوم التراث مفهومًا ثقافيًّا بامتياز. (**الصنف السادس**)

ويمثل **الصنف الرابع** وارثي اللغة خارج العالم العربي، الذين نجد لديهم:

- اكتسابًا جزئيًّا للهجة عربية.

- هيمنة كاملة للغة البلد الذي يعيشون فيه ولغة التعليم التي يتعلمون بها.
- كفاءة المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) في اللغة العربية المعاصرة MSA أعلى منها في المهارات الإنتاجيَّة (التحدث والكتابة).
- أحد الوالدين على الأقل يتحدث لهجة عربية في المنزل.
- هم غالبًا من مهاجري الجيل الثاني إلى الدول غير العربية، أما مهاجرو الجيل الثالث وما بعده فغالبًا ما يكونون من غير الناطقين بالعربية وتكون العربية بالنسبة لهم لغة أجنبية.

أما **الصنف الخامس** فيمثل وارثي اللغة في العالم العربي، الذين نحن بصددهم، فنجد لديهم:

- اكتسابًا للهجةٍ عربية على نحو كامل.
- كفاءة محدودة في اللغة العربية المعاصرة MSA.
- كفاءة المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) في اللغة العربية المعاصرة MSA أعلى منها في المهارات الإنتاجيَّة (التحدث والكتابة).
- هيمنة لغة التدريس التي يتعلمون بها (الإنجليزية أو الفرنسية غالبًا).
- لم يتعلم هؤلاء العربية الفصيحة، ومن تعلمها فقد تعلمها على نحو غير نظامي وبشكل محدود.

ويمكن تلخيص التصنيف السابق في الجدول الآتي:

فئات متعلمي اللغة العربية		تلقي تعليم رسمي باللغة العربية	اكتساب اللهجة		
			اكتساب كامل للهجة	اكتساب محدود للهجة	معرفة تعلُّميَّة باللهجة
متعلمو الفصحى لغةً أجنبية/ لغة ثانية	١ المتعلمون الأجانب (أ)	✓			✓
	٢ المتعلمون الأجانب (ب)	✓			
متعلمو الفصحى لغةً تراثية	٣ معظم الطلاب العرب الذين يعيشون في العالم العربي	✓	✓		
	٤ معظم الطلاب العرب الذين يعيشون في بلدان غير عربية			✓	
	٥ معظم الطلاب العرب الذين يعيشون في العالم		✓		

	العربي، لكنهم يتلقون تعليمهم بلغة أجنبية		
٦	معظم المسلمين الذين ليسوا متحدثين أصليين باللغة العربية	✓	

هذه المعايير؛ إضاءة تاريخية:

تمثل المعايير التي تقدمها هذه الورقة البحثية خلاصة تجربة العمل مع وارثي اللغة منذ تأسيس هذا المسار في جامعة جورجتاون–قطر في ٢٠١١ على نحو فعلي وإلى أن تم اعتمادها رسميًّا للبرنامج في ٢٠١٨– ٢٠١٩، ومتابعة تطبيقها إلى الآن، هذا مع اكتمال بناء مواد تدريسية تقدم للصفوف عبر مادة تعليمية أعدت صدر أغلبها في كتابنا " From Reading to Writing, An Intermediate to Advanced Course for Arabic Heritage Learners"، بالإضافة إلى الأنشطة والتدريبات الجانبية التي يعدها كل أستاذ لصفوفه بما يحقق مخرجات التعلم على نحو وافٍ وفي ضوء احتياجات المتعلمين المتغيرة حتمًا والفجوات التي يصادفها الأستاذ لدى طلابه.

ومن ثم فهذه المعايير تصور مقترح تم طرحه وتطويره وتعديله بناء على أطر تعلم اللغات وخبرات التدريس وإعداد المواد ونتائج الاختبارات وتقدير كفاءة الخريجين. وهو نتاج تجربة متراكمة على مدار سنوات من العمل مع هذه الفئة.

ويمكن أن نعرض لأهم مراحل إعداد هذه المعايير وسياقها في النقاط الآتية:

تفرض جامعة جورجتاون على طلابها اجتياز اختبار كفاءة في لغة أجنبية خلاف لغة التدريس بها، التي هي الإنجليزية، ومن ثم يمكن للطلاب أن يتقدموا لاجتياز هذا الاختبار في أي لغة أخرى يجيدونها أو يتعلمونها كالفرنسية أو الإسبانية أو العربية أو الأوردية أو الهندية أو التركية أو أي لغة أخرى، ويفضل معظم الطلاب العرب اجتياز الكفاءة في العربية أو يرون أنفسهم يمتلكون قدرات يمكن صقلها للوصول إلى هذه الكفاءة في العربية، بل إن بعض ممن يجيدون الفرنسية على سبيل المثال من العرب فضَّل أن يصقل قدراته في العربية ليتخرج بكفاءة في اللغة العربية. ومن هنا كانت صفوف اللغة العربية الموسعة في جورجتاون–قطر.

مرحلة ما قبل البداية (٢٠٠٧ـ٢٠١٠):

أنشئت فيها الصفوف على غرار الشائع في الجامعات الأمريكية وفي صفوف تدريس اللغات الأجنبية حيث لم يكن ثمة مراعاة لخصوصية هذه النوعية من المتعلمين Heritage learners في صفوف اللغة، حيث كانوا يمثلون حالات فردية على الأغلب وكانوا يدمجون في فصول اللغة العربية لغير الناطقين بها. وهكذا أُنْشئت الصفوف التي ضمت الطلاب الأجانب من غير الناطقين بالعربية مع هؤلاء الطلاب ذوي الأصول العربية الذين تمثل الإنجليزية لغة أولى بالنسبة لهم، هؤلاء الذين نصنفهم الآن بأنهم من "وارثي اللغة" أو "متعلمي لغة التراث". وكانت النتائج شديدة السلبية، واكتشف مؤسس البرنامج أ. عباس التونسي أن التوصيف الجاهز لهؤلاء الطلابِ غير كافٍ وغير دقيق، وأنه من الضروري النظر إلى ما خلف هذه الإنجليزية التي تسيل على ألسنتهم؛ فتخلَّى عن التصور السابق ليبدأ مسلكًا جديدًا بالبحث عن توصيف جديد مناسب لهم، يتعلمون في ضوئه. سواء بالنسبة لمخرجات التعلم أو المنهج والكتاب المقرر أو الأنشطة واستراتيجيات التدريس. ولهذا قرر البرنامج الفصل بين غير الناطقين بالعربية، ومن نعدهم من وارثي اللغة في العالم العربي.

في العام التالي مباشرة اختيرت نصوص جديدة برؤية مختلفة وعولجت لتقديمها للطلاب في الصفوف من خلال Hand outs، وكان همّ البرنامج في هذه المرحلة وما تلاها ملاحظة هذا الوضع اللغوي التعليمي، وجمع المعطيات حول قدرات هذه النوعية من الطلاب ومهاراتهم.

مرحلة البحث الأكاديمي (٢٠١١-٢٠١٣):

كان لا بد من دراسة هذه الظاهرة في مراحل التعليم قبل الجامعي وبحثها، لتتبع مسار اكتساب اللغة العربية، أو بالأحرى، فقر اكتسابها، وكذلك لبلورة أساس نظري لمقاربة هذه الظاهرة بدءًا من التعريف بهذه النوعية من المتعلمين، ومرورًا بالتأصيل النظري لسائر المفاهيم وحل الالتباسات والتداخلات بين اللغة الأم والفصحى، وبين اللغة الأم واللغة المهيمنة، وكيف يمكن لهما أن يتبادلا المراكز، وتحديد القدرات والمهارات المفترضة في Idealized Educated Native Speaker وBilingualism وLiteracy. وهنا كوَّن أ. عباس التونسي فريق بحث موسّع لدراسة هذه النوعية من الطلاب في المدارس القطرية، وخلال هذا البحث ظهر ضعف الطلاب الذين يدرسون في المدارس الحكومية، التي كانت تُدَرِّس في ذلك الوقت كل المقررات باللغة العربية، عدا العلوم والرياضيات اللتين كانتا تدرسان بالإنجليزية، و لم تحقق النسبة الأكبر من هؤلاء الطلاب المعدل المستهدف من الكفاءة وفقًا للمعايير الوطنية، وقد كشف البحث عن تركّز الضعف في المهارات الإنتاجية وليس الاستقبالية[٨].

وفي هذا الإطار بدأت جورجتاون-قطر في عقد عدد من المؤتمرات والحلقات البحثية وورشات العمل للتباحث حول هذه الفئة من المتعلمين والطريق الأمثل إلى تعليمهم[٩].

مرحلة الإعداد والتجريب والتطوير (١٠١٤ـ ٢٠١٨):

تم فيها تصنيف مستويات الطلاب بناء على الخبرة التدريسية لهم وبناء على المستهدف من تعليمهم عند هذه المرحلة الجامعية، وبوصفهم طلابًا غير متخصصين في اللغة العربية وبطموح يناسب خطط الطلاب الدراسية والساعات التدريسية التي يمكن أن يدرسوها. في ضوء هذه المحددات وضعت واصفات عامة دقيقة لكل مستوى، ثم وضعت نتاجات تعلم (مخرجات) مستهدفة لكل مستوى من هذه المستويات. وبدأ البرنامج في تطوير مواده التعليمية واستراتيجياته التدريسية وأساليب تقويمه.

مرحلة الاعتماد (٢٠١٨ـ ٢٠١٩):

تم اعتماد هذه المعايير أساسًا للتدريس وإعداد المواد التعليمية التي تحققها على نحو منظم ومتدرج مع تطبيقها على ما يتراوح بين (٥٠- ٧٠) طالبًا في الفصل الدراسي الواحد.

وكانت النتائج إيجابية للغاية؛ مما سمح لكثير من الخريجين بالوصول إلى مستوى من الكفاءة سمح لهم بالعمل في أجهزة الدولة التي تعتمد اللغة العربية وسيلة للتواصل، ونجاحهم في القيام بمختلف مهام العمل التي تتطلب اللغة العربية.

وقد حاولنا أن نتلافى في مقاربتنا التدريسية الفعلية، من خلال ما توفر من سياق تعليمي مغامر ومنفتح ومرن العديد من المعوقات التي تقف حائلًا أمام تعزيز اكتساب العربية وتعلمها في مؤسسات التعليم العالي التي أشار إليها العديد من الباحثين[١٠]، التي قد لا يتسع المقام هنا لعرضها، ومَثَّل كتاب "من القراءة إلى الكتابة" بجزئيه، المشار إليه سابقًا، وما جاء في مقدمته تلخيصًا موجزًا لجانب كبير من هذه المقاربة.

وهدفت هذه المعايير إلى تمكين الطلاب الجامعيين من وارثي العربية في العالم العربي من مقاربة مجتمع المعرفة عبر اللغة العربية، وتمكينهم من التواصل الفعال مع

المجتمع العربي المعاصر؛ مؤسساته وثقافته وإنتاجه الفكري، وتمكينهم من العودة إلى تراثهم وهويتهم وثقافتهم الوطنية، وأن يكونوا في النهاية مواطنين ثنائي اللغة بحق، وليسوا مجرد طلاب عرب انسحقوا تحت وطأة الثقافة الأجنبية ولغتها.

وهي أهداف أمكن تحقيقها بالفعل، وفي سياق جامعة أمريكية تُدرِّس على أرض عربية، لغة التدريس بها هي الإنجليزية وهي أيضًا لغة الإدارة والحياة الجامعية، نظامها ولوائحها هي لوائح الجامعة في واشنطن العاصمة، طلابها دوليون مختصون في الشؤون الدولية (وهذا ربما يكون محددًا للكيفيات التي يمكن للمعايير الموصوفة أن تتمثل عبرها، كطبيعة اختيارات النصوص وأنماط بعض الأنشطة الصفية واللاصفية). تم هذا في تجربة حاولت أن تكون وفق ضمانات وأسس منهجيّة تمكن الطلاب من الانتقال من الانفصال التام أو شبه التام عن العربية الفصيحة وعن التواصل بها، إلى أن ينجزوا بها الكثير مما يتوقع أن يواجهَهم من مهام اتصالية وأكاديمية، واستطاعت أن تكون تجربة مفارقة لسائر الخطط والتجارب التي تطبق في العالم العربي إلى وقت إنشائها؛ فبدلًا من دراسة مقرر وحيد للغة العربية أو مقررين في أحسن الأحوال (ثلاث ساعات معتمدة أو ست ساعات معتمدة في أحسن الأحوال) كما يحدث في معظم الجامعات العربية التي تقدم العربية لغير المختصين، هناك فرصة لأن يدرس الطالب في هذا البرنامج، تحت سقف هذه الجامعة الأجنبية، أكثر من سبع وعشرين ساعة معتمدة، هذا ما لم يؤهله مستواه في العربية لأن يدرسَ أقلَّ من ذلك بناء على اجتيازه لاختبار تحديد لمستواه اللغوي(**)، ولا يعلم البرنامجُ الطالبَ معارفَ أو مهاراتٍ يعلم يقينًا أنه يمتلكها، كما يحدث في مقرر اللغة العربية الذي يتم تدريسه لجميع الطلاب في برامج المتطلبات العامة في بعض الجامعات (وأحيانًا ما يكون مقررين)، فيضيع وقتَ الطالب ومجهود الأساتذة، بل يلتحق الطالب بالمستوى المؤهل له متجاوزا المستويات التي يثبت اختبار تحديد المستوى أنه قادر على تجاوزها، كذلك لا يزيد عدد الطلاب في صفوف اللغة من المستوى المبتدئ حتى المتقدم عن

اثني عشر طالبًا، كما لا يزيد في صفوف ما بعد المتقدم عن ستة عشر طالبًا؛ حيث الفرصة السانحة للأنشطة وممارسة اللغة وإنتاجها.

وفيما يلي وصف المستويات التي عملت عليها هذه المعايير وتأطرت من خلالها:

وصف المستويات المقترحة:

مبتدئ أول:

بنهاية هذا المستوى يصبح المتعلم قادرًا على:

- فهم **الجمل والعبارات والنصوص** التي تتصل **بدائرته الشخصية ومحيط العائلة والحياة اليومية والعمل.**
- **التفاهم** في **المواقف البسيطة** المعبرة عن **الروتين اليومي واحتياجاته الشخصية والدراسية.**
- التحدث عن **حياته ومحيطه المباشر والسرد عن ماضيه.**
- وصف **أحداث ومواقف شخصية حدثت في الماضي**؛ محافظًا على منطق **السرد التتابعي والسببي.**
- **تمييز بعض أهم سمات العامية التي عليه تجنبها** في إنتاجه الرسمي بالفصيحة.

*مجال موضوعات هذا المستوى هو **الذات والحياة اليومية.**

مبتدئ ثان:بنهاية هذا المستوى يصبح المتعلم قادرًا على:

- فهم **ما يتصل** بالموضوعات **اليومية المألوفة وأوقات الفراغ والعمل والدراسة.**
- **الإدلاء برأيه** في العديد من **الموضوعات المألوفة والمجالات التي تحظى باهتمامه الشخصي** في سهولة وترابط.
- سرد أحداث ومواقف تتصل **بنفسه آماله وتطلعاته ويشرح خططه** في ذلك، أو **تتصل بالآخرين وتجاربهم.**
- **تَجَنُّب أهم سمات عاميته التركيبية والصرفية** في إنتاجه الرسمي بالفصيحة.

*مجال موضوعات هذا المستوى هو **الذات والحياة اليومية والمواقف المألوفة.**

متوسط أول:

بنهاية هذا المستوى يصبح المتعلم قادرًا على:

- فهم المحتوى الأساسي لنصوص تناقش **موضوعات نظرية وواقعية من الاهتمامات العامة والعالم الواقعي.**
- فهم الأحاديث والمناقشات العامة **المتصلة بالاهتمامات ومجالات الدراسة.**
- التفاهم **بوضوح وطلاقة** بالفصيحة في السياقات التي تتطلبها.
- مناقشة **موضوعات عامة محدودة** بشكل **واضح**، وشَرْح موقفه من بعض القضايا العامة **مقدمًا بعض المسوِّغات.**
- **حضور محدود لآثار اللهجة** صرفيًا وتركيبيًّا في الحديث والكتابة.
- **على درجة من الوعي بالبديل التركيبي والصرفي** لعباراته ومفرداته في لهجته.

*مجال موضوعات هذا المستوى هو **المجتمع والحياة اليومية.**

متوسط ثان:بنهاية هذا المستوى يصبح المتعلم قادرًا على:

- فهم المحتوى الأساسي لنصوص **معقدة**، تناقش موضوعات نظرية وواقعية من الاهتمامات العامة والعالم الواقعي.
- فهم الأحاديث والمناقشات التي تدور في **المجالات العامة.**
- التفاهم **بتلقائية وطلاقة** بالفصيحة، في السياقات التي تتطلبها.
- مناقشة **موضوعات متعددة بشكل واضح ومُفَصَّل**، وشَرْح موقفه من بعض القضايا المعاصرة، **موضحًا مزايا الأفكار والتصرفات المختلفة وعيوبها.**
- **حضور محدود وخافت لآثار اللهجة** صرفيًا وتركيبيًّا في الحديث والكتابة.
- **على درجة من الوعي بالبديل التركيبي والصرفي** لعباراته ومفرداته في لهجته.

*مجال موضوعات هذا المستوى هو **المجتمع والحياة اليومية.**

متقدم أول:بنهاية هذا المستوى يصبح المتعلم قادرًا على:

-فهم نصوص **طويلة ومتنوعة** وإدراك مراميها **إدراكًا ضمنيًّا**.

-التعبير بالفصحى **دونما تردد أو إعادة للصياغة**.

-استخدام اللغة **كما في الحياة العملية والاجتماعية**.

-التحدث في الأمور **المعقدة** بصورة **تفصيلية**.

-التخلص **إلى حد ما** من سمات عاميته **الصرفية والتركيبية** في إنتاجه اللغوي من الفصيحة.

-إعادة صياغة الكلام العامي المسموع في لغة، **إلى حدٍ ما، فصيحة وواضحة إلى حدٍ كبير**، منطوقة أو مكتوبة.

*مجال موضوعات هذا المستوى هو **المجتمع وأحداث الساعة العامة**.

متقدم ثان:بنهاية هذا المستوى يصبح المتعلم قادرًا على:

- فهم نصوص طويلة ومتنوعة **وذات معانٍ دقيقة**.
- التعبير بالفصحى **بطلاقة وتلقائية**.

-استخدام اللغة في **نقاشات متصلة بمجالات فكرية واهتماماته التعليمية**.

-التحدث في **الأمور المعقدة تفصيليًّا** وبصورة **منظمة وواضحة**.

-**التخلص من سمات عاميته الصرفية والتركيبية، والصوتية إلى حدٍ ما**، في إنتاجه اللغوي من الفصيحة.

-إعادة صياغة الكلام العامي المسموع في لغة **فصيحة وواضحة**، منطوقة أو مكتوبة.

*مجال موضوعات هذا المستوى هو **المجتمع وأحداث الساعة العامة**.

مستوى ما بعد المتقدم:

بنهاية عدد من صفوف هذا المستوى يصبح المتعلم:

- **على عتبة الفهم الكامل لكل ما يقرأ أو يسمع دون عناء ومشقة.**

- قادرا على **جمع المعلومات من مصادر عدة مكتوبة ومسموعة وتلخيصها وإعادة شرحها وتفسيرها في سياق إنتاجها واستيعابها.**
- متمكنًا من التعبير الكتابي والشفهي **بطلاقة ودقة وتلقائية.**
- متمكنًا من استخدام اللغة **استخدامًا فاعلا فيما يتصل بمجال دراسته.**

*مجال موضوعات هذا المستوى هو **المجتمع والقضايا الفكرية وعتبة اللغة المتخصصة في شتى المجالات.**

والجدول التالي يوضح عدد الساعات المعتمدة في خطة الطالب الدراسية التي يمكن من خلالها تحقيق المعايير المقترحة:

المستوى			عدد الساعات (المعتمدة= الفعلية)	
١	المبتدئ	مبتدئ أول	٦	٢٤
		مبتدئ ثان	٦	
	المتوسط	متوسط أول	٣	
		متوسط ثان	٣	
٣	المتقدم	متقدم أول	٣	
		متقدم ثان	٣	
٤	ما بعد المتقدم		غير محدد (وفق خطة الطالب)	X

وقبل الشروع في تقديم المعايير التي قدمناها في شكل نتاجات تعلم قابلة للقياس والتحقق يهمني في البداية أن أضع بين يدي القارئ الملاحظات الآتية:

- تتدفق العديد من المعايير بين عدة مستويات مع توسع أو تعمق، بما يحقق لها المدى والتتابع اللازمين.

- تتوقف بعض المعايير عند مستوى معين بعد أن نكون قد تحققت وربما تعزز استخدامها أيضًا.
- بعض المعايير يتغير ثوبها بعض الشيء لتغطية مفرداتها.
- على الرغم من تبني المقاربة التواصلية إلا أن المعايير لم تغفل القواعد بوصفها مكونًا مركزيًا في السليقة التي يبنيها المتعلم، وكان هناك عدد من المحكات الأساسية عند التعامل معها، منها:

○ أنَّ دراسة القواعد ليست غاية في ذاتها، وإنما هي أداة لإجادة مهارات اللغة المختلفة، وتحقيق التواصل الفعال.
○ الاهتمام بالوظيفة النحوية والمعنى وفهم التركيب والتدرج المتأني في طرح موضوع العلامة الإعرابية وعدم الإغراق فيه.
○ الانطلاق من المعروف إلى غير المعروف لسد الثغرات اللغوية، والبناء على المعرفة الضمنية المتوقع وجودها لدى الطلاب.
○ الاهتمام الموسع بالتطبيق والتدريب من خلال نصوص أصلية شيقة.
○ حاولنا تقديم القواعد وفقًا لمنحى وظيفي متدرج يرتبط بشيوع التراكيب ومحوريتها في تدرج الوعي بالتراكيب اللغوية.

- تتقاطع هذه المعايير مع معايير تعلم اللغة العربية لأبنائها؛ لأن المتعلم لم تكتمل كفاءته على مدرج الكفاءة اللغوية التواصلية، وفي النهاية هو متعلم أقرب إلى ابن اللغة بما يمتلكه من عامية منه إلى متعلم اللغة الأجنبية، كما تتقاطع مع معايير تعلم اللغات الأجنبية؛ لما تقدمه أطر تعلم اللغات الأجنبية من واصفات دقيقة ومحكمة تمهد الطريق لبناء المهارات وتعلم اللغات بناء على الوظائف والمهام.
- هذه القائمة ذات بعد استراتيجي؛ تأخذ في حسبانها ما يمكن تحقيقه وتعرض عما لا يمكن الوصول إليه واقعيًّا؛ فهي معايير نُفِّذَت ويتم تنفيذها على

الأرض، وليست مجرد قائمة مأمولة تجمع أماني الأساتذة تجاه متعلميهم؛ حيث راعت مستوى الكفاءة الممكن تحقيقه بالفعل، هذا المستوى الذي تمت مراقبته على مدار سنوات من عمر تطبيق التجربة، وعدد الساعات المعتمدة التي من الممكن أن تحتلها دراسة اللغة في الخطة الأكاديمية للطالب الجامعي، وعدد ساعات التدريس الفعلية الممكن تدريسها، إلى جانب ما يمكن أن يقوم به المتعلم من أنشطة لاصفيَّة، وإلى جانب كل هذا كثافة الفصول الدراسية التي يجب ألا تتعدى في أي حال من الأحوال (١٥-١٨) طالبًا لكي تتاح للمتعلم الفرصة أن ينتج اللغة وأن يراقب المعلم إنتاجه لها.

وقد أخذنا في الاعتبار عند صياغة هذه المعايير عددًا من الأطر المرجعية المؤسسة لتعليم اللغة العربية وتعلمها لغة ثانية كالإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وإرشادات أكتفل (ACTFL)، وكذلك عددًا من الأطر المرجعية لتعليم اللغة لأبنائها الصادرة عن عدة دول كدولة قطر والإمارات العربية المتحدة ومصر[١١]، فضلا عن الاطلاع على معايير وأطر العديد من الدول كالسعودية والأردن وسوريا وغيرها.

معايير لمتعلمي العربية من وارثي اللغة في مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي(*)

المستوى الأول (المبتدئ الأول):

1	المبتدئ الأول		
	1	القراءة	
1	1	1	يتعرف أشكال تنظيم الفقرات في النصوص المختلفة؛ (علاقات زمنية- علاقات سببية- علاقات وصفية- علاقات العام والخاص- الانتقال من السؤال إلى الجواب...).
1	1	2	يعتمد علامات الترقيم فيما يقرأ من نصوص قراءة جهرية.
1	1	3	يتعرّف الفقرة؛ حدودها- طولها، مكوناتها.
1	1	4	يفهم النصوص القصيرة، التي تتصل بحياته الاجتماعية، محددًا الفروق الدقيقة في فهم الآراء والأفكار المُصَرَّح بها، أو المطروحة ضِمْنًا.
1	1	5	يستقي معلومات مهمة من نصوص سهلة متداولة في الحياة اليومية (كالإعلانات، الوثائق القصيرة، المنشورات التعريفية، الخطابات...).
	2	الكتابة	
1	2	1	يميز بعض أهم سمات العامية التي عليه تجنبها في إنتاجه الكتابي، أو عند إعادة صياغة المسموع.
1	2	2	يكتب فقرة متماسكة الأجزاء.
1	2	3	يدون أخبارًا أو معلومات أو ملاحظات قصيرة وبسيطة تتناول أشياء مباشرة ومهمة وضرورية.
1	2	4	يكتب نصوصًا قصيرة من عدة فقرات محدودة تدور حول حياته اليومية واهتماماته القريبة .(يوميات، خطابات شخصية معبرة عن شكر أو اعتذار

				أو تهنئة، خطابات رسمية قصيرة وبسيطة)..
1	2	5		يلخص ما يقرأ من نصوص تلخيصًا بالحذف، (يضم العبارات المتفرقة حول فكرة واحدة في عبارات متماسكة؛ بأن يحدد المعلومات ويجمعها، يختبر أهميتها ويحذف غير المهم ويستغني عن الأقل أهمية، يثبت المعلومات المهمة.
	3			**الاستماع**
1	3	1		يفهم الأفكار العامة والمعلومات الرئيسية في الأخبار التلفزيونية والوقائع والحوادث المختلفة، المناسبة لدائرة اهتمامه، وبعض التفاصيل، خاصة إذا كانت الصورة تدعم الخبر أو التعليق.
1	3	2		يتابع الأحاديث القصيرة، تلك التي تتناول موضوعات مألوفة.
1	3	3		يتابع الانتقال من خبر إلى آخر في الأخبار المصورة ويكون فكرة عن مضمونها الرئيسي.
	4			**التحدث**
1	4	1		يتحدث عن الجوانب الخاصة بحياته اليومية ومحيطه المباشر أو حياة من حوله (الأشخاص- الأماكن – الأنشطة- التجارب الشخصية في الحياة أو العمل – الميول والمنفرات...).
1	4	2		يشترك في الأحاديث الروتينية البسيطة، التي تدور حول التبادل السهل المباشر لمعلومات حول موضوعات روتينية مألوفة (السفر-البيع والشراء، الطعام والشراب- العادات والأشغال اليومية- وقت الفراغ والأنشطة والهوايات-...).
1	4	3		يقدم عرضًا قصيرًا وبسيطًا لموضوعٍ مألوفٍ، مُعَدٍّ سَلَفًا أمام جمهور بثقة ووضوح.

1	4	4	يميز بعض أهم سمات عاميته التي عليه تجنبها في إنتاجه الرسمي بالفصيحة، خاصة على مستوى التراكيب والصرف والأصوات [مثل قلب القاف همزة (قال- آل) وقلب الجيم ياء (رجال- ريال)].
	5		**التفكير الناقد**
1	5	1	يحدد السمات والمكونات التي تشكل معًا كلاً متكاملًا.
1	5	2	يرتب الخصائص أو الأحداث أو الكيانات النصية وفقًا لمعيار معين.
1	5	3	يقارن بين الكيانات النصية بأن يحدد أوجه الشبه أو الاختلاف فيما بينها.
1	5	4	يحدد القضايا ويفصل مفرداتها.
			اللغة
	6		**النحو**
1	6	1	يميز الاسم والفعل والحرف.
1	6	2	يميِّز المذكر والمؤنث.
1	6	3	يميِّز المفرد والمثنى والجمع.
1	6	4	يتعرَّف الجارّ والمجرور (المركب الجَرِّي).
1	6	5	يميز الفعل الماضي والمضارع.
1	6	6	يتعرف الإضافة وأنماطها (المركب الإضافي).
1	6	٧	يتعرف بعض حروف العطف.
1	6	8	يميز الظرف؛ ظرفي الزمان والمكان.
1	6	9	يتعرَّف الجملة الإسمية وركنيها؛ المبتدأ والخبر.
1	6	10	يتعرَّف الجملة الفعلية وركنيها؛ الفعل والفاعل.
1	6	11	يميِّز جمع المذكر وجمع المؤنث السالمين وجمع التكسير.
1	6	12	يتعرَّف مفهوم الإعراب؛ الوظيفة، الحالة، العلامة (العلامات الأصلية).

1	6	14	يميز الفاعل في الجملة.
1	6	15	يميِّز المفعول به في الجملة.
1	6	16	يميِّز الخبر عندما يكون متعدِّدًا.
1	6	17	يميِّز أنواع الخبر؛ مفرد وجملة وشبه جملة.
1	6	18	ينفي الجملة الفعلية؛ نفي الفعل الماضي، نفي الفعل المضارع.
1	6	19	ينفي الجملة الإسمية.
1	6	20	يتعرَّف أدوات الاستفهام.
1	6	21	يتعرَّف الأمر والنهي.
1	6	22	يتعرَّف الأسماء الموصولة: الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللاتي.
1	6	23	يتعرَّف النعت وأنماطه (المركب الوصفي).
	7		**الصرف**
1	7	1	يتعرَّف النَّسَب وصياغته من خلال بعض أشهر نماذجه.
1	7	2	يتعرَّف تصريف الفعل الصحيح مع الضمائر؛ (الماضي والمضارع).
1	7	3	يتعرَّف اتصال الفعل بضمائر النصب.
1	7	4	يتعرَّف الاشتقاق لتعزيز القدرة على تخمين معنى المفردات الجديدة.
1	7	5	يتعرَّف جوانب من الميزان الصرفي.
1	7	6	يتعرف جوانب من المجرَّد والمزيد في الأفعال والأسماء.
1	7	7	يتعرف صوغ العدد على وزن فاعل.
	8		**المعجم**
	9		**التهجئة وعلامات الترقيم**
1	9	1	يكتب الحركات الطويلة والقصيرة في الكلمات على نحوٍ صحيح.

1	9	2	يكتب التاء آخر الكلمة على نحو صحيح؛ التاء المفتوحة، والتاء المربوطة.
1	9	3	يكتب الهاء المتطرفة على نحو صحيح.
1	9	4	يتعرف (أل) الشمسية والقمرية، وما يرتبط بهما من قيم صوتية وإملائية. (مع التركيز على اللام المزدوجة عند اتصالها بلام الجر).
1	9	5	يطبق على نحو صحيح معرفته بما يكتب ولا ينطق من الحروف والحركات، وما ينطق ولا يكتب، مثل؛ هذا، هذان، هؤلاء، لكن... قراءة وكتابة.
1	9	6	يميز همزة الوصل وهمزة القطع قراءة وكتابة.
1	9	7	يستعمل علامات الترقيم المناسبة فيما يكتب ويقرأ من نصوص.

المستوى الثاني (المبتدئ الثاني):

			المبتدئ الثاني
	1		القراءة
2	1	1	يبرهن على فهمه لأشكال تنظيم الفقرات في النصوص المختلفة؛ (علاقات زمنية- علاقات سببية- علاقات وصفية- علاقات العام والخاص- الانتقال من السؤال إلى الجواب...).
2	1	2	يعزز توظيفه لعلامات الترقيم فيما يقرأ من نصوص قراءة جهرية.
2	1	3	يتعرف أنواع الجمل في الفقرة: ١-جمل استهلالية ٢-جمل مساندة لتطوير فكرة الفقرة ٣-جمل تعدل وجهة النظر أو السياق وتوفر انتقالا سلسًا ٤- جمل خواتيم.
2	1	4	يعزز قدرته على فهم النصوص القصيرة، التي تتصل بحياته الاجتماعية، محددًا الفروق الدقيقة في فهم الآراء والأفكار المُصَرَّح بها، أو المطروحة ضِمْنًا.
2	1	5	يعزز قدرته على استقاء معلومات هامة من نصوص سهلة متداولة في الحياة

			اليومية (كالإعلانات، الوثائق القصيرة، المنشورات التعريفية، الخطابات...).
	2		الكتابة
2	2	1	يتجنب إلى حد ما أهم سمات عاميته الصرفية والتركيبية في إنتاجه الكتابي.
2	2	2	يكتب الفقرة بأساليبها المختلفة طبقًا للوظائف التي يؤديها: (منها: ١- أسلوب التعداد ٢- تقديم الأمثلة ٣-الوصف؛ أشخاص، أماكن، عمليات.. ٤-السرد؛ علاقات زمنية وسببية ٥-عقد المشابهات ٦- ملاحظة التباين والاختلافات ٧-التصنيف ٨-التعميم ٩-التعريف ...).
2	2	3	يكتب يوميات قصيرة حول ما يمر به من أحداث ومواقف يومية.
2	2	4	يكتب الخطابات الشخصية (أو البريد الإلكتروني) ويرد عليها؛ (تهنئة، مواساة، ترتيب لرحلة أو سفر أو مهمة ما، إخبار عن شيء ما..) أو الخطابات الرسمية (اعتذار عن شيء أو موضوع ما، طلب ما...).
2	2	٥	يكتب تلخيصًا بالحذف أو بإعادة الصياغة لما يقرأ، وبإعادة الصياغة لما يسمع من نصوص.
2	2	6	يستبدل مفردات وتراكيب تنتمي إلى الفصيحة ببعض ما هو عامي فيما يسمع من نصوص عند إعادة إنتاجها أو تلخيصها بالفصيحة.
	3		الاستماع
2	3	1	يُدَوِّن الأفكار العامة لما يسمع من برامج مناسبة لدائرة اهتماماته.
2	3	2	يتابع بنجاح الأحاديث التي تتناول موضوعات مألوفة.
2	3	3	يتابع التفاعل المركب بين الآخرين في مناقشاتهم وحواراتهم في موضوعات مألوفة.
	4		التحدث

2	4	1	يناقش على نحو مُبَسَّط المشاكل العملية للحياة اليومية، معبرًا عن رأيه.
2	4	2	يلقي بيانًا أو خطبة قصيرة تَدَرَّب عليها حول مضمون معروف.
2	4	3	يعرض موضوعًا مألوفًا أمام جمهور بثقة ووضوح.
2	4	4	يتجنب أهم سمات عاميته في إنتاجه الرسمي عند تحدثه بالفصيحة. خاصة على مستوى التراكيب والصرف والأصوات [مثل قلب القاف همزة (قال- آل) وقلب الجيم ياء (رجال- ريال)].
	5		**التفكير الناقد**
2	5	1	يحدد السمات والمكونات التي تشكل معًا كلًا متكاملًا.
2	5	2	يرتب الخصائص أو الأحداث أو الكيانات النصية وفقًا لمعيار معين.
2	5	3	يقارن بين الكيانات النصية بأن يحدد أوجه الشبه أو الاختلاف فيما بينها.
2	5	4	يحدد القضايا ويفصل مفرداتها بعناية.
			اللغة
	6		**النحو**
2	6	12	يعزز معرفته بعلامات الإعراب الأصلية.
2	6	24	يتعرف بعض العلامات الفرعية؛ في جمع المذكر والمؤنث السالمين وفي المثنى.
2	6	25	يميز الفعل المضارع المنصوب.
2	6	26	يميز الفعل المضارع المجزوم.
2	6	27	يميِّز الفعل اللازم والمتعدي.
2	6	28	يتعرَّف الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل.
2	6	29	يعزز معرفته بالمطابقة بين النعت والمنعوت.
2	6	30	يتعرَّف حذف النون للإضافة في المثنى والجمع.

	7	الصرف	
2	7	8	يتعرف المقارنة في الصفات (أفعل التفضيل).
2	7	9	يتعرف اسمي الفاعل والمفعول وصوغهما.
	8	المعجم	
2	8	1	يتعرف البحث في المعجم العربي عن المعنى المناسب للكلمة في سياقها النصي.
	9	التهجئة وعلامات الترقيم	
2	9	8	يكتب الألف المتطرفة على نحوٍ صحيح (الألف على أصل صورتها: دعا- عصا- دنيا- يَحْيا- كندا- روسيا- مهما- إذا- أنا- هذا- لا- لولا - كلا، الألف على صورة ياء غير منقوطة: إلى-على- حتى- رمى- قضى- فتى- مصطفى- موسى- عيسى- يحيى- مستشفى..).
2	9	9	يكتب همزتي الوصل القطع في الكلمات على نحو صحيح.
2	9	10	يكتب الهمزة المتوسطة على نحو صحيح (قاعدة أقوى الحركات).
2	9	11	يكتب الهمزة المتطرفة على نحو صحيح.

المستوى الثالث (المتوسط الأول):

3	المتوسط الأول		
	1	قراءة	
3	1	3	يعزز تعرفه على أنواع الجمل في الفقرة: ١-جمل استهلالية ٢-جمل مساندة لتطوير فكرة الفقرة ٣-جمل تعدل وجهة النظر أو السياق وتوفر انتقالا سلسلًا ٤-جمل خواتيم.

3	1	4	يفهم النصوص متوسطة الطول، التي يتعرض لها في حياته الاجتماعية والعملية والتعليمية، محددًا الفروق الدقيقة في فهم الآراء والأفكار المُصَرَّح بها، أو المطروحة ضِمْنًا.
3	1	5	يحصل على المعلومات المطلوبة من نصوص طويلة مناسبة لإنجاز مهمة محددة.
3	1	6	يستنتج من الإشارات اللغوية والتراكيب والسياق ما يتصل بوجهات النظر ومواقف الكاتب أو المتكلم..
3	1	7	يفهم بسرعة وبدقة أهمية بعض الأخبار والتقارير بالنسبة لعدد من الموضوعات محل الاهتمام وأن يقرر مدى جدوى إعادة القراءة.
3	1	8	يصنِّف أنماط أو موضوعات النصوص التي تُعْرَض عليه؛ نصوص ذاتية: سيرة، نقد اجتماعي، وصفي، تأملي... أو نصوص موضوعية؛ تاريخية، فلسفية، علوم اجتماعية، علوم تطبيقية، اقتصادية... أو نصوص تعود لما بينهما من تداخل.
	2	كتابة	
3	2	1	يتجنب أهم سمات عاميته الصرفية والتركيبية في إنتاجه الكتابي.
3	2	2	يعزز كتابته للفقرة بأساليبها المختلفة طبقًا للوظائف التي يؤديها: (منها: ١-أسلوب التعداد ٢- تقديم الأمثلة ٣-الوصف؛ أشخاص، أماكن، عمليات.. ٤-السرد؛ علاقات زمنية وسببية ٥-عقد المشابهات ٦- ملاحظة التباين والاختلافات ٧-التصنيف ٨-التعميم ٩-التعريف ...)
3	2	3	يكتب انطباعات موسعة حول ما يمر به من أحداث ومواقف يومية وتجارب.

3	2	4	يكتب الخطابات الشخصية (أو البريد الإلكتروني) ليعرض رأيه أو مشاعره تجاه شخص أو شيء أو موضوع، أو الخطابات الرسمية ليعرض موضوعًا، أو يطلب حلًا لمشكلة ما، أو يقترح حلولًا لمشكلة ما...)
3	2	5	يعزز كتابته تلخيصًا بالحذف أو بإعادة الصياغة لما يقرأ، وبإعادة الصياغة لما يسمع من نصوص.
3	2	6	يستبدل مفردات وتراكيب تنتمي إلى الفصيحة بما هو عامي فيما يسمع من نصوص عند إعادة إنتاجها أو تلخيصها بالفصيحة.
3	2	7	يعيد صياغة أخبار قصيرة قرأها أو سمعها على نحو مكتوب.
3	2	8	يكتب مقالًا قصيرًا مراعيًا فيه عناصر بنائه الأساسية.
3	2	9	يكتب فقرة تتوافر فيها عناصر الوحدة والتجانس، الترابط، السلاسة.
	3	استماع	
3	3	1	يُدَوِّن، بدقة، الأفكار العامة من برامج مسموعة تتعلق بالمجال العام، بحيث يمكن للآخرين الاستفادة منها.
3	3	2	يتابع الأحاديث متوسطة الطول، تلك التي تتناول موضوعات مألوفة.
3	3	3	يتابع التفاعل المركب بين الآخرين في مناقشاتهم وحواراتهم وإن كانت الموضوعات غير مألوفة. (مثل بعض البرامج الحوارية التي يتحدث فيها أكثر من ضيف...)
	4	تحدث	
3	4	1	يناقش موضوعات نظرية وواقعية من الاهتمامات العامة والعالم الواقعي، معبرًا عن رأيه.
3	4	2	يلقي خطبة (كلمة) رسمية قصيرة، موضحًا الفروق الدقيقة بين المعاني، من خلال النبر والتنغيم المناسبين.

3	4	3	يعرض موضوعًا غير مألوف أمام جمهور بثقة ووضوح.
3	4	4	حضور محدود لآثار اللهجة عند الحديث بالفصيحة في السياقات الرسمية والعلمية. خاصة على مستوى التراكيب، والصرف، والأصوات [مثل قلب القاف همزة (قال- آل) وقلب الجيم ياء (رجال- ريال)].
3	4	5	يعيد صياغة ما شرع في أدائه للتغلب على نقص حصيلته اللغوية أو لِسَدّ ثغرة في قواعد اللغة لديه. (الإحلال).
	5		التفكير الناقد
3	5	3	يقارن بين الكيانات النصية مع التركيز على تباين وجهات النظر أو اتفاقها أو تقاربها.
3	5	4	يحدد القضايا ويفصل مفرداتها بعناية وصياغة مُحْكَمة.
3	5	5	يُمَـــثِّل معلومات النصوص عبر أشكال بصرية أو رمزية (كالخرائط الذهنية أو المعرفية) لإظهار العلاقات المهمة بين هذه العناصر.
3	5	6	يصوغ المغزى فيما يقرأ، ويتتبع مرامي النصوص.
3	5	7	يميز أشكال إعادة الصياغة التي تنطوي على انحرافٍ للمعنى.
3	5	8	يأخذ في اعتباره ما وراء السؤال أو القضية.
3	5	9	يحلل مكونات العبارات بغية تقويمها.
3	5	10	يتوقع أو يتنبأ بنتائج معينة من مواقف معينة.
			اللغة
	6		النحو
3	6	24	يعزز معرفته بعلامات الإعراب الأصلية، وبالعلامات الفرعية في المثنى وجمع المذكر والمؤنث السالمين.
3	6	31	يتعرَّف الحال ودوره في بناء الجملة.

3	6	32	يتعرف العدد ومعدوده من حيث؛ التذكير والتأنيث، الإفراد والجمع، قراءة العدد.
3	6	33	يتعرَّف أسلوب الشرط.
3	6	34	تعرف الاستثناء باستخدام (إلا).
3	6	35	يتعرَّف الأسماء الخمسة.
3	6	36	يتعرَّف الأفعال الخمسة.
3	6	37	يتعرَّف المفعول لأجله واستخدامه.
	7		**الصرف**
3	7	10	يتعرف بعض معاني الصيغ: (أفعل/ فعّل/ فاعل/ استفعل/ انفعل/ تفعّل).
3	7	11	يتعرف بعض المشتقات عبر نماذجها الشائعة مثل: اسم الزمان، اسم المكان، بعض صيغ المبالغة.
	8		**المعجم**
3	8	2	يتعرف المشترك اللفظي.
3	8	3	يعزز معرفته بقراءة المعجم العربي، ويستكشف اختلاف معنى الفعل باختلاف فاعله أو مفعوله أو مع حروف الجر.

المستوى الرابع (المتوسط الثاني):

4			**المتوسط الثاني**
	1		**القراءة**
4	1	4	يفهم قدرًا كبيرًا من النصوص الطويلة، التي يتعرض لها في حياته الاجتماعية والعملية والتعليمية، محددًا الفروق الدقيقة في فهم الآراء والأفكار المُصَرَّح بها، أو المطروحة ضِمْنًا.

4	1	5	يعزز قدرته على الحصول على المعلومات المطلوبة من نصوص طويلة مناسبة لإنجاز مهمة محددة.
4	1	6	يعزز قدرته على استنتاج ما يتصل بوجهات النظر ومواقف الكاتب أو المتكلم من خلال الإشارات اللغوية والتراكيب والسياق.
4	1	7	يعزز قدرته على فهم أهمية بعض الأخبار والتقارير بالنسبة لعدد من الموضوعات محل الاهتمام بسرعة وبدقة ليقرر مدى جدوى إعادة القراءة.
4	1	8	يعزز معرفته بأنماط المقالات: الذاتية؛ سيرة، نقد اجتماعي، وصفي، تأملي... أو الموضوعية؛ تاريخي، فلسفي، علوم اجتماعية، علوم تطبيقية، اقتصادي... أو نصوص تعود لما بينهما من تداخل.
	2		الكتابة
4	2	2	يعزز كتابته للفقرة بأساليبها المختلفة طبقًا للوظائف التي يؤديها: (منها: ١- أسلوب التعداد ٢- تقديم الأمثلة ٣-الوصف؛ أشخاص، أماكن، عمليات.. ٤-السرد؛ علاقات زمنية وسببية ٥-عقد المشابهات ٦-ملاحظة التباين والاختلافات ٧-التصنيف ٨-التعميم ٩-التعريف ...).
4	2	3	يكتب كلمة رسمية قصيرة ويلقيها على زملائه.
4	2	4	يعزز قدرته على كتابة الخطابات الشخصية والرسمية (أو البريد الإلكتروني) المتصلة بالمجال الدراسي أو المجال العام.
4	2	5	يلخص نصوصًا طويلة مقروءة ومسموعة في حدود متفاوتة.
4	2	6	يعزز قدرته على استبدال مفردات وتراكيب تنتمي إلى الفصيحة بما هو عامي فيما يسمع من نصوص عند إعادة إنتاجها أو تلخيصها بالفصيحة.
4	2	7	يعيد صياغة أخبار متوسطة الطول قرأها أو سمعها على نحو مكتوب.
4	2	8	يكتب مقالًا مراعيًا فيه عناصره الأساسية.

4	2	9	يعزز معرفته بكتابة فقرة تتوافر فيها عناصر الوحدة والتجانس، الترابط، السلاسة.
4	2	10	يخطط لما يريد أن يقوله أو يكتبه على نحو دقيق، مع اختيار التعبير المناسب، مراعيًا تأثير ذلك على المتلقين.
4	2	11	يُدَوِّن، بدقة، الأفكار العامة من محاضرة تتعلق بالمجال العام أو الموضوعات التي تهمه، بحيث يمكن للآخرين الاستفادة منها.
	3		**الاستماع**
4	3	2	يتابع الأحاديث الطويلة نوعًا ما، تلك التي تتناول موضوعات مألوفة.
4	3	3	يتابع بسهولة التفاعل المركب بين الآخرين في مناقشاتهم وحواراتهم وإن كانت الموضوعات غير مألوفة. (مثل بعض البرامج الحوارية التي يتحدث فيها أكثر من ضيف...).
	4		**التحدث**
4	4	1	يعزز قدرته على مناقشة موضوعات نظرية وواقعية من الاهتمامات العامة والعالم الواقعي، معبرًا عن رأيه.
4	4	2	يعزز قدرته على إلقاء خطبة (كلمة) رسمية قصيرة، موضحًا الفروق الدقيقة بين المعاني، من خلال النبر والتنغيم المناسبين.
4	4	3	يعزز قدرته على عرض موضوع غير مألوف أمام جمهور بثقة ووضوح.
4	4	4	حضور محدود وخافت لآثار اللهجة عند الحديث بالفصيحة في السياقات الرسمية والعلمية، خاصة على مستوى التراكيب، والصرف، والأصوات [مثل قلب القاف همزة (قال- آل) وقلب الجيم ياء (رجال- ريال)].
4	4	5	يعزز قدرته على إعادة صياغة ما شرع في أدائه للتغلب على نقص حصيلته اللغوية أو لِسَدّ ثغرة في قواعد اللغة لديه. (الإحلال).

	5		التفكير الناقد
4	5	3	يعزز قدرته على المقارنة بين الكيانات النصية مع التركيز على تباين وجهات النظر أو اتفاقها أو تقاربها.
4	5	4	يحدد القضايا ويفصل مفرداتها بعناية وصياغة مُحْكَمة.
4	5	5	يعزز قدرته على تمثيل معلومات النصوص عبر أشكال بصرية أو رمزية (كالخرائط الذهنية أو المعرفية) لإظهار العلاقات المهمة بين هذه العناصر.
4	5	6	يعزز قدرته على صوغ المغزى فيما يقرأ، ويتتبع مرامي النصوص.
4	5	7	يعزز قدرته على تمييز أشكال إعادة الصياغة التي تنطوي على انحرافٍ للمعنى.
4	5	8	يأخذ في اعتباره ما وراء السؤال أو القضية.
4	5	9	يعزز قدرته على تحليل مكونات العبارات بغية تقويمها.
4	5	10	يعزز قدرته على التوقع أو تنبؤه لنتائج معينة من مواقف معينة.
4	5	11	يَتَعَرَّف التعقيدات الضمنية في الموضوع ويأخذها بعين الاعتبار.
4	5	12	يراجع المعلومات التي يشك في صحتها في مصادرها الموثوقة.
4	5	13	يخمن مآلات محتملة أو تطورات للأحداث، ولكنها غير ملاحظة.
4	5	14	يوضح المواقف المحيرة نوعًا ما في النصوص. كأن يحدد المشكلة وأطرافها وأبعادها وخطورتها.
4	5	15	يتجنب الوقوع في التفكير المدفوع بالرغبة.
4	5	16	يَتَعَرَّف على التعقيدات الضمنية في الموضوع ويأخذها بعين الاعتبار.

المستوى الخامس (المتقدم الأول):

5	المتقدم الأول		
	1	القراءة	
5	1	4	يفهم قدرًا كبيرًا من النصوص المركبة، التي يتعرض لها في حياته الاجتماعية والعملية والتعليمية، محددًا الفروق الدقيقة في فهم الآراء والأفكار المُصَرَّح بها، أو المطروحة ضِمْنًا.
5	1	5	فهم معلومات تقنية مركبة من خلال أوعية غير اعتيادية مثل كتيبات الاستخدام، نصوص المواصفات، اتفاقيات شروط الاستخدام، العقود...
5	1	6	يستنتج من الإشارات اللغوية والتراكيب والسياق ما يتصل بوجهات النظر ومواقف الكاتب أو المتكلم، متوقعًا ما يمكن أن ينبني على ذلك.
	2	الكتابة	
5	2	2	يطور علاقات الفِقَر داخل المقال بناء على ما تعلمه في تطوير الفقرات من خلال العلاقات المتعددة؛ (منها: ١-أسلوب التعداد ٢- تقديم الأمثلة ٣-الوصف؛ أشخاص، أماكن، عمليات.. ٤-السرد؛ علاقات زمنية وسببية ٥-عقد المشابهات ٦-ملاحظة التباين والاختلافات ٧- التصنيف ٨-التعميم ٩-التعريف ...).
5	2	3	يكتب كلمة رسمية شاملة حول موضوع معين ويلقيها على زملائه.
5	2	4	يكتب الخطابات الشخصية والرسمية (أو البريد الإلكتروني) المتصلة بالمجال الدراسي أو المجال العام وأحداث الساعة.
5	2	5	يلخص أفكارًا موسعة في نصوص وحُجَجًا ليكون عرضًا مترابطًا لموضوعه.

5	2	6	يعيد صياغة الكلام العامي المسموع في لغة فصيحة وواضحة إلى حدٍ كبير، منطوقة أو مكتوبة.
5	2	7	يعزز قدرته على إعادة صياغة أخبار متوسطة الطول قرأها أو سمعها على نحو مكتوب.
5	2	8	يعزز قدرته على كتابة المقال مراعيًا فيه عناصره الأساسية.
5	2	10	يعبر عما يريد بدقة ووضوح في المراسلات الخاصة، مستخدمًا اللغة بمرونة وفعالية، بما في ذلك التلميحات والدعابات والتعبير عن المشاعر.
5	2	11	يُدَوِّن، بدقة، ملاحظات تفصيلية من محاضرة تتعلق بالموضوعات التي تهمه، بحيث يمكن للآخرين الاستفادة منها.
5	2	12	يكتب نصوصًا مركبة وواضحة، بأسلوب مناسب، وفعال، وبناء منطقي واضح متماسك.
5		13	يكتب تقريرًا عن فيلم شاهده أو كتاب قرأه أو حادث مرَّ به أو اجتماع حضره..).
	3		**الاستماع**
5	3	2	يتابع المحاضرات والأحاديث الطويلة نوعًا ما، تلك التي تتناول موضوعات مجردة.
5	3	3	يتابع التفاعل المركب بين الآخرين في مناقشاتهم وحواراتهم وإن كانت الموضوعات مجردة أو غير مألوفة. (مثل بعض البرامج الحوارية الفكرية التي يتحدث فيها أكثر من ضيف...).
	4		**التحدث**
5	4	1	يستخدم اللغة بفعالية ومرونة لأهدافه الاجتماعية والعملية واهتماماته التعليمية.

5	4	2	يلقي خطبة (كلمة) رسمية، موضحًا الفروق الدقيقة بين المعاني، من خلال النبر والتنغيم المناسبين.
5	4	3	يعرض موضوعًا مركبًا غير مألوف أمام جمهور بثقة ووضوح.
5	4	4	حضور نادر لآثار اللهجة عند الحديث بالفصيحة في السياقات الرسمية والعلمية. خاصة على مستوى التراكيب، والصرف، والأصوات [مثل قلب القاف همزة (قال– آل) وقلب الجيم ياء (رجال– ريال)].
5	4	5	يُبَدِّل كلمة لا يعرفها أو يتذكرها بكلمة أخرى أو تعبير آخر في خفة ومهارة. (الإحلال).
5	4	6	يتخير التعبيرات المناسبة ليبدأ بها حديثه أو ليكسب بها وقتًا للاحتفاظ بالكلمة بينما يفكر فيما يود قوله.
	5		**التفكير الناقد**
5	5	5	يعزز قدرته على تمثيل معلومات النصوص الطويلة عبر أشكال بصرية أو رمزية (كالخرائط الذهنية أو المعرفية) لإظهار العلاقات المهمة بين هذه العناصر.
5	5	6	يعزز قدرته على صوغ المغزى فيما يقرأ، ويتتبع مرامي النصوص.
5	5	7	يعزز قدرته على تمييز أشكال إعادة الصياغة التي تنطوي على انحرافٍ للمعنى.
5	5	8	يعزز قدرته على أخذه في اعتباره ما وراء السؤال أو القضية.
5	5	11	يعزز قدرته على تَعَرُّف التعقيدات الضمنية في الموضوع ويأخذها بعين الاعتبار.
5	5	12	يراجع المعلومات التي يشك في صحتها في مصادرها الموثوقة.
5	5	13	يعزز قدرته على تخمين مآلات محتملة أو تطورات للأحداث، ولكنها

			غير ملاحظة.
5	5	14	يعزز قدرته على توضيح المواقف المحيرة نوعًا ما في النصوص. كأن يحدد المشكلة وأطرافها وأبعادها وخطورتها.
5	5	15	يعزز قدرته على تجنب الوقوع في التفكير المدفوع بالرغبة.
5	5	16	يعزز قدرته على التعرف على التعقيدات الضمنية في الموضوع ويأخذها بعين الاعتبار.
5	5	17	يختبر المعتقدات والأفكار، وعدم عدها نهائية.
5	5	18	يكتشف المغالطة المنطقية في الاستدلال. (ومنها ١-تجريح الشخص ٢-سلطة الخبير ٣- مغالطة المآل ٤-مغالطة العاطفة ٥-استدرار الشفقة ٦-مغالطة السخرية ٧-مغالطة الإغاظة ٨-مغالطة التخويف ٩-مغالطة رجل القش ١٠-مغالطة عبء التدليل أو استغلال الجهل ١١-مغالطة الدَّوْر أو المصادرة على المطلوب ١٢-مغالطة الحداثة ١٣-مغالطة التراثي ١٤-التعميم المُتسرع ١٥-مغالطة السببية الزائفة ١٦-مغالطة المنحدر الزّلِق ١٧-سرير بروكريست..).

المستوى السادس (المتقدم الثاني):

6	المتقدم الثاني		
	1	القراءة	
6	1	4	يفهم النصوص الطويلة و/أو المركبة، التي يتعرض لها في حياته الاجتماعية والعملية والتعليمية، محددًا الفروق الدقيقة في فهم الآراء والأفكار المُصَرَّح بها، أو المطروحة ضِمْنًا.
6	1	5	يعزز قدرته على فهم معلومات تقنية مركبة من خلال أوعية غير اعتيادية مثل كتيبات الاستخدام، نصوص المواصفات، اتفاقيات شروط الاستخدام،

			العقود ...
6	1	6	يعزز قدرته على استنتاج ما يتصل بوجهات النظر ومواقف الكاتب أو المتكلم من خلال الإشارات اللغوية والتراكيب والسياق، متوقعًا ما يمكن أن ينبني على ذلك.
	2		**الكتابة**
6	2	2	يعزز تطويره لعلاقات الفِقَر داخل المقال بناء على ما تعلمه في تطوير الفقرات من خلال العلاقات المتعددة؛ (منها: ١-أسلوب التعداد ٢-تقديم الأمثلة ٣-الوصف؛ أشخاص، أماكن، عمليات.. ٤-السرد؛ علاقات زمنية وسببية ٥-عقد المشابهات ٦-ملاحظة التباين والاختلافات ٧-التصنيف ٨-التعميم ٩-التعريف ...).
6	2	3	يعزز قدرته على كتابة كلمة رسمية شاملة حول موضوع معين ويلقيها على زملائه.
6	2	4	يعزز قدرته على كتابة الخطابات الشخصية والرسمية- (أو البريد الإلكتروني)- المتصلة بالمجال الدراسي أو المجال العام وأحداث الساعة.
6	2	5	يعزز قدرته على تلخيص أفكار موسعة في نصوص وحُجَج ليكون عرضًا مترابطًا لموضوعه.
6	2	6	يعيد صياغة الكلام العامي المسموع في لغة فصيحة منطوقة أو مكتوبة.
6	2	7	يعيد صياغة أخبار طويلة قرأها أو سمعها على نحو مكتوب.
6	2	8	يعزز قدرته على كتابة مقال محكم البناء.
6	2	10	يعزز قدرته على التعبير عما يريد بدقة ووضوح في المراسلات الخاصة، مستخدمًا اللغة بمرونة وفعالية، بما في ذلك التلميحات والدعابات والتعبير عن المشاعر.

6	2	11	يعزز قدرته على تدوين ملاحظات تفصيلية من محاضرة تتعلق بالموضوعات التي تهمه بدقة كبيرة، بحيث يمكن للآخرين الاستفادة منها.
6	2	12	يكتب نصوصًا واضحة، محكمة البناء، لموضوعات مركبة؛ يبرز فيها النقاط المهمة، شارحًا وجهات النظر باستفاضة عبر نقاط فرعية، داعمًا ذلك بالتعليلات، والأمثلة ذات الصلة.
6	2	13	يعزز قدرته على كتابة تقرير عن فيلم شاهده أو كتاب قرأه أو حادث مرَّ به أو اجتماع حضره..).
	3		**الاستماع**
6	3	2	يتابع المحاضرات والأحاديث الطويلة نوعًا ما، تلك التي تتناول موضوعات مجردة، أو مركبة.
6	3	3	يعزز قدرته على متابعة التفاعل المركب بين الآخرين في مناقشاتهم وحواراتهم وإن كانت الموضوعات مجردة أو مركبة أو غير مألوفة. (مثل بعض البرامج الحوارية الفكرية التي يتحدث فيها أكثر من ضيف...).
	4		**التحدث**
6	4	1	يتحدث مع الآخرين بثقة وبما يناسب الموقف، دون قيود على تعبيره اللغوي تعوقه عن ممارسة حياته الاجتماعية أو الشخصية، ويدير مناقشات متصلة بمجالات فكرية واهتماماته التعليمية.
6	4	2	يعزز قدرته على إلقاء خطبة (كلمة) رسمية، في سلاسة ويسر، موضحًا الفروق الدقيقة بين المعاني، من خلال النبر والتنغيم المناسبين.
6	4	3	يعرض موضوعًا مركبًا غير مألوف أمام جمهور بثقة ووضوح ويتعامل مع الأسئلة الصعبة وغير المريحة.
6	4	4	يتخلص تمامًا في إنتاجه الكلامي الفصيح من سمات عاميته عند الحديث

			بالفصيحة في السياقات الرسمية والعلمية. خاصة على مستوى التراكيب، والصرف، والأصوات [مثل قلب القاف همزة (قال- آل) وقلب الجيم ياء (رجال- ريال)].
6	4	5	يعزز قدرته على تبديل كلمة لا يعرفها أو يتذكرها بكلمة أخرى أو تعبير آخر في خفة ومهارة. (الإحلال).
6	4	6	يعزز قدرته على تخير التعبيرات المناسبة ليبدأ بها حديثه أو ليكسب بها وقتًا للاحتفاظ بالكلمة بينما يفكر فيما يود قوله.
	5		**التفكير الناقد**
6	5	5	يعزز قدرته على تمثيل معلومات النصوص الطويلة المعقدة عبر أشكال بصرية أو رمزية (كالخرائط الذهنية أو المعرفية) لإظهار العلاقات المهمة بين هذه العناصر.
6	5	6	يعزز قدرته على صوغ المغزى فيما يقرأ، ويتتبع مرامي النصوص.
6	5	7	يعزز معرفته بأشكال إعادة الصياغة التي تنطوي على انحرافٍ للمعنى.
6	5	11	يعزز قدرته على تَعَرُّف التعقيدات الضمنية في الموضوع ويأخذها بعين الاعتبار.
6	5	12	يعزز قدرته على مراجعة المعلومات التي يشك في صحتها في مصادرها الموثوقة.
6	5	17	يختبر المعتقدات والأفكار، وعدم عدها نهائية.
6	5	18	يعزز قدرته على اكتشاف المغالطة المنطقية في الاستدلال. (ومنها ١-تجريح الشخص ٢-سلطة الخبير ٣- مغالطة المآل ٤-مغالطة العاطفة ٥-استدرار الشفقة ٦-مغالطة السخرية ٧-مغالطة الإغاظة ٨-مغالطة التخويف ٩- مغالطة رجل القش ١٠-مغالطة عبء التدليل أو استغلال الجهل ١١-

مغالطة الدَّوْر أو المصادرة على المطلوب ١٢-مغالطة الحداثة ١٣-مغالطة التراثي١٤-التعميم المُتسرع ١٥-مغالطة السببية الزائفة ١٦-مغالطة المنحدر الزّلِق ١٧-سرير بروكريست..).

إن الحاجة إلى الاهتمام بتعليم العربية لوارثي اللغة في العالم العربي سوف تتزايد كل يوم مع التوسع الهادر في التعليم الأجنبي في العالم العربي، الذي يفتح الباب أمام تشكل هويات أخرى منعزلة داخل بعض طبقات المجتمع، هويات تتشكل لا على أسس دينية وعرقية فقط، بل سيصبح لدينا هويات لغوية أخرى خارج دائرة اللغة الوطنية، وسيغدو تعليم وارثي اللغة في العالم العربي العربيةَ نوعًا من الأمن اللغوي الذي هو أمن قومي في الوقت نفسه.

ولن يكفي انخراط هذه الفئة في المجتمع لتعزيز عربيتهم، فهم لن يكتسبوا في أحسن الأحوال سوى عامية دارجة، وسيبقى الأمر في النهاية معقودًا على ممارسة نظامية ممنهجة للفصيحة، اللغة التي ضُحِّيَ بها من أجل اكتساب لغة أجنبية أخرى، أضحت بمثابة لغتهم الأم، ومعقودًا على غمرهم الغمر الكافي المتدرج في بحر الفصيحة لكي يكونوا مواطنين ثنائيِّ اللغة بحق، يجيدون استعمال العربية بنمطيها العامي الذي يعيش المجتمع به والفصيح الذي يتواصلون عبره مع السياق الرسمي والمهني والأكاديمي.

قائمة المصادر والمراجع

كتب:

- بيرم، ميشيل: **موسوعة روتليدج في تعليم وتعلم اللغات**، ترجمة: أد. عبد العزيز بن إبراهيم بن يوسف فقيه. دار جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. ط١، ٢٠١٨.
- التونسي، عباس (وفريق بحثي)، **نحو منهجية (بيداغوغيا) لمتعلمي اللغة الأصل**. تقرير بحث قُدِّم للصندوق القطري لرعاية البحث العلمي، ص٩، (عمل غير منشور)، يمكن الوصول إليه على صفحة المؤلف على "أكاديميا" www.academia.edu

https://2u.pw/T6fURZN
- الفهري، عبد القادر الفاسي، **المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة**، دار توبقال للنشر، المغرب، الدار البيضاء، ط١، ص٢١.
- المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، **إرشادات أكتفل** (ACTFL)، ٢٠١٢.

https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/arabic
- مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي، **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها**، ترجمة: د. عبد الناصر عثمان صبير، مراجعة: د. معتصم يوسف مصطفى. جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٦.
- هيئة التعليم- قطر، **معايير المناهج التعليمية لدولة قطر (اللغة العربية)**، ٢٠٠٥.

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد- مصر، **وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية** (مسودة)، مصر، ٢٠٠٩.
- وزارة التربية والتعليم- الإمارات العربية المتحدة، **اللغة العربية، الإطار العام لمعايير المناهج**، ٢٠١٤.
- وزارة التعليم- قطر، **معايير المناهج التعليمية لدولة قطر (اللغة العربية)**، ٢٠١٨.
- Al-Tonsi, Abbas and Al-Ashiri, Mahmoud. (2023). From Reading to Writing, An Intermediate to Advanced Course for Arabic Heritage Learners, Volume 1, AUC press.

مقالات:

- حساني، أحمد، **الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد ٦، ٢٠٠٢، ص: ١٥٦- ١٨٣.
- السيد، محمود أحمد، **واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية**، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، المجلد ٩٠، العدد٢، ٢٠١٧، ص: ٣١٧- ٣٤٢.
- السيد، محمود أحمد، **مفاهيم ورؤى منهجية في تعليم العربية لأبنائها في المرحلة الجامعية**، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، سوريا، المجلد ٢١، العدد ٤٠، ٢٠١١، ص:٥٣- ٦٨.
- السيد، محمود أحمد، **تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية بين الواقع والطموح**، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، سوريا، السنة ٢٣، العدد ٢٧٠، ١٩٨٤، ص: ٥- ٤٧.

- عبد الحي، أشرف وسليمان، ياسر، **تعلمتها في المدرسة ولكنها لغتي الأم، الفصحى بين الممارسة والأيديولوجيا.** ضمن كتاب: **العربية والمعرفة، قراءات في حاضر اللغة ومستقبلها**، تحرير: علاء الجبالي ورنا سبليني، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٢٢. ص٢٦- ٢٨.
- العشيري، محمود، **مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي: ملاحظات أولية**، مجلة سرديات (تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات السردية)، العدد ٣٤، ٢٠١٩، ص١١٥- ١٥٨.
- Alqassas, Ahmed. Categories of Standard Arabic Acquisition. (Presentation).

قُدِّم العرض في ورشة عمل مصغرة في جورجتاون-قطر في ٢٠١٤.

الهوامش والإحالات :

[١]- انظر: موسوعة روتليدج في تعليم وتعلم اللغات، تحرير: ميشيل بيرم، ترجمة: اد. عبد العزيز بن إبراهيم بن يوسف فقيه. دار جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. ط١، ٢٠١٨، ص٢٨٤.

[٢]- السابق: ص٢٨٥.

[٣]- انظر: عباس التونسي (وفريق بحثي): نحو منهجية "بيداغوغيا" لمتعلمي اللغة الأصل. تقرير بحث قُدِّم للصندوق القطري لرعاية البحث العلمي. ص٩. (غير منشور). يمكن الوصول إليه على صفحة المؤلف على "أكاديميا" www.academia.edu:
https://2u.pw/T6fURZN
آخر مطالعة بتاريخ ١١/١/ ٢٠٢٤، الساعة: ٠١:٢٠.

[٤]- عبد القادر الفاسي الفهري: المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، المغرب، الدار البيضاء، ط١، ص٢١.

[٥]– تشير الدراسة الاستطلاعية التي أجراها على طلاب معهد الدوحة للدراسات العليا كل من د. أشرف عبد الحي ود. ياسر سليمان إلى أنّ الطالب العربي، على الرغم من أنه لا يكتسب الفصحى سليقةً اكتسابه للعامية، إلا أنه من الناحية السوسيولسانية "لا ينظر إلى الفصحى على أنها لغة أجنبية"، وهو ما يدحض، من وجهة نظر الباحثين، الفكرة الاستشراقية الاستعمارية التي ترى أنَّ الفصيحة لا يمكن لها أن تكون لغةً أمًّا لأي عربي. انظر: أشرف عبد الحي وياسر سليمان: "تعلمتها في المدرسة ولكنها لغتي الأم، الفصحى بين الممارسة والأيديولوجيا. ضمن كتاب: "العربية والمعرفة، قراءات في حاضر اللغة ومستقبلها"، تحرير: علاء الجبالي ورنا سبليني، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٢٢. ص٢٦– ٢٨.

[6] – Abbas Al-Tonsi and Mahmoud Al-Ashiri: From Reading to Writing, An Intermediate to Advanced Course for Arabic Heritage Learners, Volume 1, AUC press, 2023. P: vii, viii.

[٧] – رجعنا في هذا التحديد إلى تصنيف أحمد القصاص " Categories of Standard Arabic Acquisition" الذي قدمه في ورشة عمل مصغرة في جورجتاون–قطر في ٢٠١٤، استنادًا إلى التحليلات اللسانية النفسية والمعرفية والاجتماعية لواقع البيانات التجريبية (عمل غير منشور)، مع بعض الإضافات من جانبنا.

[٨] – راجع: عباس التونسي (وفريق بحثي): نحو منهجية "بيداغوغيا" لمتعلمي اللغة الأصل.

[٩] – من هذه المؤتمرات وورشات العمل والحلقات البحثية:

- "تعليم وارثي العربية: أصول التدريس، التحديات، الآفاق. مؤتمر برنامج اللغة العربية، جامعة جورجتاون– قطر، ٢٤–٢٥ أبريل ٢٠١٩.

https://www.qatar.georgetown.edu/research/events-and-activities/conferences/arabic-conference/

- "تعليم العربية بين نظامين معياريين؛ الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)". (ورشة عمل) جورجتاون– قطر، ٢٧– ٢٨ أبريل ٢٠١٦.

- تدريس اللغة العربية للمستوى الجامعي في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة جورجتاون–قطر، مايو ٢٠١٥.
- تدريس اللغة العربية لأبنائها. (ورشة عمل)، جامعة جورجتاون–قطر، أبريل ٢٠١١.

[١٠] – انظر على سبيل المثال:

– د. محمود أحمد السيد:

- واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، المجلد ٩٠، العدد٢، ٢٠١٧، ص: ٣١٧– ٣٤٢.
- مفاهيم ورؤى منهجية في تعليم العربية لأبنائها في المرحلة الجامعية، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، سوريا، المجلد ٢١، العدد ٤٠، ٢٠١١، ص:٥٣– ٦٨.
- تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية بين الواقع والطموح، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، سوريا، السنة ٢٣، العدد ٢٧٠، ١٩٨٤، ص: ٥– ٤٧.

– د. أحمد حساني: الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد ٦، ٢٠٠٢، ص: ١٥٦– ١٨٣.

– د. محمود العشيري: مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي: ملاحظات أولية، مجلة سرديات (تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات السردية)، العدد ٣٤، ٢٠١٩، ص١١٥– ١٥٨. وفيه ناقشنا تحديات وضع اللغة العربية المعاصرة في الجامعات العربية وسياق استعمالها والإنتاج المعرفي بها، وهي وضعية لا تنفصل بالتأكيد عن مراحل التعليم ما قبل الجامعي فضلًا عن السياسة اللغوية الناظمة للمجتمع وما تتبناه وزارات التعليم العالي والجامعات ومؤسسات البحث العلمي من مواقف صريحة أو مضمرة إزاء العربية. وقد ناقش البحث هذه المسائل في إطار مناقشة مهارة الكتابة لدى الطالب في المرحلة الجامعية عبر دوائر ثلاث؛ دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، دائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم وتصميم المصادر التعليمية.

[(**)]– لبعض المعلومات المفيدة حول البرنامج والمستويات اللغوية التي يغطيها ومقرراته ومساريه؛ مسار وارثي اللغة ومسار العربية للناطقين بغيرها يمكن الرجوع إلى:

- Arabic Language Program and Minor

https://www.qatar.georgetown.edu/academics/programs/majors-minors-and-certificates/minors/arabic-language-program-and-arabic-minor/ آخر مطالعة الخميس ١٨/١/ ٢٠٢٤، الساعة ٢٣:٠٠.

- Arabic Language Placement and Proficiency Exams
https://www.qatar.georgetown.edu/academics/programs/majors-minors-and-certificates/minors/arabic-language-program-and-arabic-minor/arabic-language-placement-and-proficiency-exams-2/

آخر مطالعة الخميس ١٨/١/ ٢٠٢٤، الساعة ٢٣:٢٠.

[١١] – الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، تأليف: مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي. ترجمة: د. عبد الناصر عثمان صبير، مراجعة: د. معتصم يوسف مصطفى. جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٦.

– إرشادات أكتفل (ACTFL): المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ٢٠١٢.
https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/arabic

– معايير تعلم اللغة العربية لأبنائها في عدد من الدول العربية:

- معايير المناهج التعليمية لدولة قطر (اللغة العربية)، ٢٠١٨.
- معايير المناهج التعليمية لدولة قطر (اللغة العربية)، ٢٠٠٥.
- اللغة العربية، الإطار العام لمعايير المناهج (الإمارات العربية المتحدة)، ٢٠١٤.
- وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية (مسودة)، مصر، ٢٠٠٩.

[*] – يراعي الترقيم هنا معياري المدى والتتابع بين المعايير، ومن ثم فقد نجد فجوات في تسلسل بعض المعايير، معنى هذا أن هناك معايير قبلها ممتدة في مستويات أخرى وغير مطروحة في هذا المستوى. ويشير الرقم الأول من الأرقام التي تسبق المعيار إلى "المستوى"، ويشير الرقم الثاني إلى "المهارة"، ويشير الرقم الثالث إلى "تسلسل المعيار داخل المهارة".