



دراسة تقابليه بين الإطار الأوروبي لتعليم اللغات والإطار العربي لتعليم العربية لغة ثانية

محمد بن مقبل الهبيي

معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

عدنان حاسن العبيدي

معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

المخلص:

أصبح للأطر المرجعية في تعليم اللغات أهمية بالغة في برامج تعليم اللغات عامة، وذلك بعد ظهور الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، الذي استفادة منه اللغات الأوروبية بشكل خاص، واللغات الأخرى بشكل عام. وفي عام 2023، أطلق "الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إمتاع)"، الأمر الذي استدعى إجراء دراسة مقارنة بين الإطارين للتعرف إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي المقارن، وتوصل إلى نتائج من أبرزها: اتفاق الإطارين في عدد من الجوانب، منها: اعتمادهما على أطر وتجارب سابقة، وإخضاعهما لمراجعات وورش عمل من قبل مختصين وخبراء قبل اعتمادهما، واشتراكهما في الاعتماد على المدخل التواصل، وتركيزهما على الأهداف التعليمية، إضافة إلى اهتمامهما المشترك بتقويم عمليتي التعليم والتعلم. أما أوجه الاختلاف، فتمثلت في نشأة كل منهما، وتحديد المستويات اللغوية، ودرجة دمج التقنية في العملية التعليمية. وقد خلص البحث إلى عدد من التوصيات، من أبرزها: دعم الجهود الرامية إلى اعتماد إطار مرجعي موحد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوحيد الجهود عبر منظومة تضم خبراء من مختلف الدول العربية بهدف التوصل إلى إطار عربي مشترك، إلى جانب الاستمرار في مراجعة إطار "إمتاع" وتطويره بما يضمن تحقيق أفضل النتائج.

الكلمات المفتاحية: الأطر المرجعية، الكفاية اللغوية، تعليم اللغات.

Research Article

A Comparative Study Between the Common European Framework for Language Teaching and the Arab Framework for Teaching Arabic as a Second Language

Dr. Mohammed Alluhaybi

The Arabic Language Institute for Speakers of Other Languages, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Adnan Hassen Alobaidi

The Arabic Language Institute for Speakers of Other Languages, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Abstract:

Language reference frameworks have become integral to language education programs, particularly following the introduction of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which has significantly influenced the teaching of European languages and other languages. In 2023, the Reference Framework for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages (Imtaa) was launched, prompting a comparative study to identify similarities and differences between the two frameworks. Using a descriptive comparative method, the study found that both frameworks have several features in common: they are based on earlier models and experiences, were reviewed by

experts and discussed in workshops before being used, use the communicative approach, focus on educational goals, and highlight the importance of assessing teaching and learning. However, differences were noted in their origins, the classification of language proficiency levels, and the extent to which technology is integrated into the educational process. The study concludes with recommendations to support efforts aimed at establishing a unified reference framework for teaching Arabic to non-native speakers, encourage collaboration among experts from various Arab countries to develop a common Arabic framework, and continue reviewing and enhancing the Imtaa framework to achieve optimal outcomes.

Keywords: Reference frameworks, language proficiency, language teaching.

1. المقدمة

تحتل الأطر المرجعية والوثائق العلمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية بأهمية كبيرة لدى المهتمين من الأفراد والمؤسسات، إذ تُعد بمثابة إستراتيجية عملية وخارطة طريق توضّح المسارات الصحيحة التي ينبغي للعاملين في هذا المجال اتباعها، كلّ وفق الغرض من تعليم اللغة، سواء كان لأهداف عامة أم لأهداف خاصة.

وبسبب هذه الأهمية، أولت العديد من المؤسسات الحكومية والخاصة حول العالم اهتمامًا متزايدًا بوضع الأطر المرجعية وتطويرها بشكل دوري، بهدف تنظيم العملية التعليمية وفق خطوات علمية موثوقة تضمن تحقيق النتائج المرجوة. وبذلك أصبحت الأطر المرجعية حجر الأساس الذي لا يمكن إغفاله إذا ما أريد لبرامج تعليم اللغات أن تحقق النجاح. ومن هنا، فإن تصميم الأطر المرجعية وتطويرها لا يقل أهمية عن بقية جوانب العملية التعليمية.

وانطلاقًا من حرص الأمم على لغاتها، سعت العديد من الدول إلى وضع أطر خاصة بلغاتها لتعليمها للناطقين بها أو للناطقين بغيرها. وقد تنوعت الأطر المرجعية على الساحة العالمية، مثل: الإطار الأوروبي، والإطار الأمريكي، والإطار الأسترالي، والإطار الكندي، وغيرها. ويُعد الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR) وتوجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) من أبرز هذه الأطر وأكثرها انتشارًا وتأثيرًا.

أما على الساحة العربية، فبرغم التأخر النسبي، شهدت المؤسسات التعليمية اهتمامًا بوضع وثائق مرجعية تُنظم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وغالبًا ما كانت هذه الوثائق خاصة بكل مؤسسة. كما ظهرت دراسات علمية كثيرة تناولت موضوع الأطر أو بناء الوثائق التعليمية الخاصة بالمناهج. إلا أن ما ينقص هذه الجهود هو وجود إطار موحد معتمد يُحتكم إليه، على غرار ما هو معمول به في المؤسسات الأوروبية والأمريكية.

فعلى سبيل المثال، تتوحد المؤسسات الأوروبية تحت مظلة "الإطار المرجعي الأوروبي"، في حين تعتمد المؤسسات الأمريكية على "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات"، بحيث يُمثل كل منهما مرجعية موحدة. وعلى النقيض، لم يكن هناك – حتى وقت قريب – إطار مرجعي موحد يُنظم جهود مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويُعد الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع) محاولة لسد هذه الفجوة، على أمل أن يكون خطوة أولى نحو بناء إطار موحد يُجمع عليه المختصون، بعد المراجعة والتقييم والتطوير.

تعود بدايات الأطر المرجعية إلى خمسينيات القرن العشرين، عندما أطلق معهد الخدمات الخارجية الأمريكية (FSI) التابع للحكومة الأمريكية مبادرة لتدريب الدبلوماسيين وموظفي الخدمات الخارجية على تعلم اللغات الأجنبية، وقياس مدى كفاءتهم في استخدامها. وتبعت هذه المبادرة مبادرات أخرى طوّرت هذا الإطار، مثل: إطار "حلف شمال الأطلسي" (STANAG 6001) للعاملين في المجال العسكري الدولي، و"التقييم الدولي للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية" (ISLPR) في أستراليا، الموجّه للمهاجرين والطلاب، و"توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات" (ACTFL) للمجال الأكاديمي والمهني، و"المعايير الكندية للغة" (CLB) للمهاجرين، وأخيرًا "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك" (CEFR) الذي حظي بانتشار واسع (الحديقي، 2023).

وقد يلمس المطلّع على حقل تعليم اللغات أن سعة اللغة وثراء مفرداتها يلعبان دوراً محورياً في انتشارها إذ أنها تكون بذلك أكثر قدرة على مواكبة ما يستجد من اختراعات وتطورات، وهذا ما أشار له كريستال (2003) إلى أن قدرة انتشار اللغة عالمياً يرتبط بقدرتها على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي.

وقد ذكر فان لير (2004) أن اللغة التي تتعلّق على ذاتها وتكتفي بأدوارها التقليدية في التواصل معرضة للتهميش، مهما بلغ عدد متحدثيها، بعكس اللغة التي تتصف بالمرونة والتطور وتتكيف مع الحاجات العالمية. كما تؤكد منظمة اليونسكو أن قدرة اللغة على الانتشار خارج حدودها الجغرافية، والمشاركة في صنع القرار العالمي، يعزز من دورها في التعددية الثقافية للشعوب الأخرى. (يونسكو، 2019).

كما تعد اللغة العربية إحدى أكثر اللغات قدرةً على التماشي مع هذه المستجدات العالمية ومواكبة رحلة التطور العلمي والتقني، وذلك لما تمتلك من ثراء لغوي جعل منها لغةً من أقدم اللغات الموجودة في العالم القادرة على مواكبة مستجدات العصر الحديث، وإن كنا نفخر بكل ما تمتلكه اللغة العربية من مقومات فهذا لا يعني الاكتفاء على أنفسنا وأخذ موقع المشاهدة لما يدور من حراك عالمي يبتغي كل صاحب لغة نشر لغته لكي تصبح عالمية النطاق، بل يجب علينا تكثيف الجهود وتوحيد الصف والعمل كفريق واحد همّه الأول والأخير النهوض بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومن هنا يقع على عاتق المؤسسات الحكومية وغير الحكومية وحتى الأفراد المتخصصين في هذا المجال واجب البحث والدراسة لكل ما من شأنه استعادة اللغة العربية لمكانتها وموقعها على مستوى العالم، وهذا لا يمكن إلا بالإيمان الراسخ بالعمل بروح الفريق الواحد، الذي أسمى أهدافه خدمة اللغة العربية دون أي اعتبارات أخرى قد تهوي بروح الجماعة.

وإذا استثنينا المقدمة، فيمكن تقسيم الدراسة الحالية إلى ثلاثة فصول رئيسية، وهي: الفصل الأول، ويتحدث عن قضية البحث التي تشمل: (أهمية البحث، وأهداف البحث، وسؤال البحث، وحدود البحث، ومنهج الدراسة، وأدبيات البحث، والدراسات السابقة، ومصطلحات البحث)، ثم الفصل الثاني، ويناقش نتائج البحث، وتتركز هذه المناقشة للنتائج على نتائج المقارنة بين الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، وكانت المقارنة فيما يلي: (النشأة والتطور، والأهداف، والأسس النظرية، وسلم المستويات وأقسامها، والوصفات، وتوظيف التقنية في تعليم اللغة، والتقييم، ثم تفسير النتائج)، أما الفصل الثالث فيتناول (مناقشة نتائج البحث وتفسيرها، وخاتمة البحث، والتوصيات، والمقترحات).

1.1 منهجية البحث

1.1.1 قضية البحث وأهميته:

تُعد الأطر المرجعية ركيزة أساسية في بناء العملية التعليمية، إذ تمثل تصوراً مستقبلياً يُنظّم عملية التعليم والتعلّم، ويُعدّها مجموعة من الخبراء والمختصين بوصفها خارطة طريق توجه العاملين في الميدان، خاصة أولئك الذين تنقصهم الخبرة الكافية. ولعل هذا هو الدافع الرئيس وراء تأليف الأطر المرجعية عموماً، وبشكل خاص تلك المتعلقة بتعليم اللغات.

وفي إطار الجهود المستمرة عالمياً لوضع أطر مرجعية تنظّم تعليم اللغات وتعلّمها، صدر مؤخراً الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو عمل يُشكر القائمون عليه، طالما انتظره المهتمون باللغة العربية، في الوقت الذي كانت فيه لغات أخرى قد سبقت إلى وضع أطر مماثلة، مثل:

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها (CEFR)

توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

إطار حلف شمال الأطلسي (STANAG 6001)، الموجّه للعاملين في المجال العسكري

الإطار الأسترالي (ISLPR)، الذي يستهدف المهاجرين والطلاب

المعايير اللغوية الكندية (CLB)، لتقييم كفاءة المهاجرين اللغوية.

ونظرًا لوجود فجوة ملحوظة بين المؤسسات الرسمية والخبراء العرب من جهة، والمهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جهة أخرى، اضطرت بعض الجهات غير العربية إلى محاولة سد هذه الفجوة بوضع أطر مرجعية خاصة بها، كما هو الحال في الإطار المرجعي الصيني والإطار المرجعي الإندونيسي لتعليم اللغة العربية.

وعند تأمل الأطر المرجعية الخاصة بتعليم العربية، يتبين أن ثمة تباينًا واضحًا فيما بينها، رغم اشتراكها في الهدف والمجال. ويعود ذلك في الغالب إلى طبيعة الجهود الفردية وغياب التنسيق المؤسسي، الأمر الذي يؤدي إلى تشتت الجهود وعدم توحيد المعايير. ومع ظهور الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع)، ظهرت الحاجة إلى دراسات نقدية ومقارنة من شأنها الإسهام في تطويره وتحسينه.

ومن هذا المنطلق، تنبع أهمية الدراسة الحالية؛ إذ تُجري مقارنة منهجية بين الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والإطار الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (CEFR)، مع مراعاة الفروق الزمنية بين الإطارين، والاختلاف في السياقات التي نشأ فيها. وقد حرصت الدراسة على أن تكون المقارنة منطقية ومتوازنة، وأن تعتمد عناصر محددة بدقة، بهدف الوصول إلى نتائج مفيدة يمكن أن تسهم في تطوير الجهود الحالية ومراجعة الإطار العربي.

ولا يُقصد بالنقد هنا المعنى الشائع المقتصر على رصد العيوب، بل المقصود هو التحليل الموضوعي، الذي يبدأ برصد الإيجابيات وتقديرها، ثم النظر في الجوانب التي يمكن تحسينها وتطويرها. وكل ذلك في سبيل الوصول إلى إطار مرجعي عربي موثوق ومعتمد، يواكب التجارب الدولية ويخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة علمية متقدمة.

2.1.1 أهمية البحث:

تُعد هذه الدراسة الأولى - في حدود علم الباحث - التي تقارن بين الإطارين نظرًا لحدوثها الإطار العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. تهدف الدراسة إلى إثراء مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية ودعم المستفيدين وأصحاب القرار، والمساهمة في توسيع تطبيق الإطار العربي.

3.1.1 أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطار العربي والإطار الأوروبي للغات، للوصول إلى توصيات تطويرية للإطار العربي تخدم المعلمين والدارسين وتحقق اعتماده عالميًا.

4.1.1 سؤال البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس: ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطار العربي والإطار الأوروبي للغات؟ وتشمل محاور المقارنة: النشأة والتطور، الأهداف، الأسس النظرية، سلم المستويات، الواصفات، دمج التقنية، وأساليب التقييم.

5.1.1 حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على المقارنة بين الإطار العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

6.1.1 منهج الدراسة:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي المقارن لتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطارين، وذلك من خلال: حصر موضوع المقارنة، تحديد محاورها، تفسير البيانات، والوصول إلى النتائج.

7.1.1 أدبيات البحث:

اللغة وسيلة التواصل الأساسية بين البشر، لذا اعتنت المجتمعات بتعليم اللغات لأسباب علمية واقتصادية وسياسية. هذا أوجب وضع معايير محددة تحكمها أطر واضحة تكون مرجعاً للمعلمين والمتعلمين، وتجنب الاجتهادات الفردية التي قد تُفشّل العملية التعليمية.

أبرز مجال تعليم اللغات الأجنبية أطرًا متنوعة منها: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR)، ومعايير (ILR)، والمعايير الأمريكية (ACTFL)، والأسترالية (ISLPR) وغيرها.

بدأت الأطر المرجعية في الخمسينيات بمبادرة من معهد الخدمات الخارجية الأمريكية (FSI)، ثم توالى الأطر (الحدقي، 2023). أما الإطار الأوروبي فبُني على دراسات مجلس أوروبا منذ الستينيات، وطُور من (1993-1996) ونُشر عام 2001، وترجم إلى 40 لغة ويُستخدم عالمياً (بيكار دو، 2020).

مع تزايد الإقبال على تعلم العربية، أصبح من المهم وضع إطار يتناسب مع خصوصيتها. انبثقت فكرة إعداد الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع) لأسباب عديدة منها (إمتاع، ٢٠٢٣):

- الأهمية المتزايدة للعربية وعدد المتعلمين لها وخصوصيتها الثقافية
- رصد الاحتياجات لوضع معايير واضحة لإعداد المناهج والمواد
- تحديد الأطر العامة والمستويات المعيارية وأساليب التقويم
- وضع معايير لتأهيل معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى
- ردم الفجوة في هذا المجال ومواكبة التجارب العالمية
- مقارنة الإطار العربي بالأطر الأخرى تقويه وتوضح جوانب القوة والقصور، مما يساهم في تطويره وتحسينه.

8.1.1 الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات المتعلقة بالموضوع إلى ثلاثة أقسام: دراسات المقارنة بين الأطر المرجعية، ودراسات الإطار الأوروبي، ودراسات وضع تصور لإطار عربي. أما الإطار العربي (إمتاع) فلا توجد دراسات سابقة تناولته لحدائته، وهذا ما يبرر أهمية الدراسة الحالية.

أولاً: دراسات المقارنة بين الأطر:

دراسة الحدقي (2023): قارنت بين ACTFL والإطار الأوروبي، وخلصت إلى اتفاقهما في الاعتماد على دراسات سابقة والمرور بتجارب متعددة قبل الإصدار، واختلافهما في سعة الاستخدام والحجم والتخصص.

دراسة أبو نصير والعمرى (2020): هدفت لتوصيف المعايير العالمية والمقارنة بينها، وأوصت ببناء معيار عربي واضح.

دراسة أبو عمشة (2018): قارن بين ACTFL والإطار الأوروبي، مؤكداً التشابه في قياس الكفاءة اللغوية والاختلاف في عدد المستويات والإشراف المؤسسي.

دراسة مناع وشاشه (2021): بحثت في إمكانية الاستفادة من الأطر العالمية لتعليم العربية.

دراسة مجدي ونجم الدين (2022): قارنت بين الإطارين الصيني والاندونيسي للعربية، وأكدت الحاجة لإطار عربي موحد.

دراسة نورث وبيكار دو (2018): واءمت بين المعايير الكندية CLB والإطار الأوروبي، مؤكدة التشابه الفلسفي والاختلاف في تقسيم المهارات.

دراسة شيرنر وبيرنفانغر (2012): قارنت اختبارات القراءة بين ACTFL/ILR وCEFR، وأظهرت تطابقاً إحصائياً بين مستوياتها.

ثانياً: دراسات الإطار الأوروبي:

تناولت دراسات عديدة الإطار الأوروبي منذ 2001، منها دراسات سعيد ومحمد (2014)، علي (2016)، الحدقي (2022)، وعبد الغني (2024) التي عرّفت بالإطار ومحاوره الأربعة والأنشطة اللغوية. كما أوصت دراسة صبير وإيليغا (2021) بأن الإطار الأوروبي الأنسب لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

ثالثاً: الإطار العربي:

لا توجد دراسات سابقة -على حد علم الباحثين- تناولت الإطار العربي لحدثه، مما يجعل هذه الدراسة الأولى من نوعها في مقارنته بالإطار الأوروبي لاستخلاص نقاط القوة والضعف والاستفادة من محاسن الإطارين.

9.1.1 مصطلحات البحث:

■ تعريف الإطار:

الإطار في اللغة العربية مأخوذ من أطر الشيء أي جعل له إطاراً، وجمعه أطر أو إطارات. والإطار في المعجم الوسيط: "كل ما أحاط بالشيء من الخارج، ومنه إطار الصورة والعجلة والدَف والباب" (أنيس وآخرون، 2004: 51).

وذكر صبير، وإيليغا (2021: 11) أن الإطار بالمعنى العام هو الوعاء الذي يُحفظ بداخله الشيء، أو يُحمل داخله ليكون له إطاراً، وقد نعني به الأساس الذي تبنى عليه الأشياء، ويقتدى به للسير في اتجاه معين في مجال من المجالات، أو ما يحيط بالأشياء ويكون حولها.

■ مفهوم الأطر المرجعية اللغوية:

تُشير الأطر المرجعية إلى توجهات تنظيمية تهدف لتحسين تعلم اللغات بطريقة منهجية ومتجانسة، وتحديد المهارات والكفاءات اللغوية للمتعلمين في مختلف المستويات، ووضع أهداف محددة للمعلمين والطلاب لمعرفة مستوى التقدم وقياسه.

عرّف شحاته والنجار (2003) الإطار بأنه الهيكل الذي يوضح المادة العلمية ويزيل عدم الفهم، مؤكداً أن استخدام عدة أطر قد يوسع فهم المتعلم ويعمقه. في حين ذكر مذكور (2016) أن الإطار المعياري هو المرجع الأساسي لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وحدد الإطار الأوروبي (2008) مفهوم الإطار المرجعي بأنه المرجع الرئيسي لتطوير مناهج التدريس والخطوط العريضة للمنهج وتآليف الكتب والاختبارات. أما إرشادات ACTFL فعرفته بأنه وصف لما يمكن للفرد القيام به باستخدام اللغة في المهارات الأربع بشكل عفوي دون تحضير.

تتشابه الأطر في مفهومها وأهدافها رغم اختلاف مسمياتها، ومن هذه المسميات: مستويات الكفاءة، مقاييس الكفاءة، إرشادات، معايير، مستويات، مقاييس، مراحل. والمصطلح الأكثر شيوعاً في البحث العربي هو "الأطر العالمية للكفاءة اللغوية".

تتكون أطر الكفاءة من بُعدين: رأسي (المستويات) وأفقي (المهارات اللغوية). تختلف مسميات المستويات حسب الإطار: ACTFL (مبتدئ، متوسط، متقدم)، الأوروبي (A, B, C)، الكندي (معياري 1، 2، 3...)، والعربي (التهيئة، الكفاية، التميز، الفصاحة). البُعد الثاني يحتوي على "واصفات" تصف المهارات المطلوب إتقانها في كل مستوى وكيفية استخدامها.

■ تعريف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها:

يُعد الإطار الأوروبي من أشهر الأطر المرجعية عالمياً منذ صدوره عام 2001، وحظي بدعم واسع من خلال التحسينات والمراجعات المستمرة، مما جعله الوجهة الأولى لمن يبحث عن إطار مرجعي لتعليم اللغات، بما فيها تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

■ التعريفات المختلفة للإطار:

فروح (2015): مجموعة المبادئ والتصورات والإجراءات لتوحيد آليات تعليم وتعلم اللغات في أوروبا، ويشمل صياغة الامتحانات والتقييم المعترف به عالمياً.

علي (2017): دليل يصف الإنجاز اللغوي لمتعلمي اللغات الأجنبية في أوروبا وبلدان أخرى، وضعه مجلس أوروبا كجزء من مشروع "تعليم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية" (1989-1996).

زكي (2024): مجموعة بيانات تفيد القائمين على التعليم في معرفة القدرة اللغوية وما يمكن للمتعلم إنجازه باللغة الأجنبية في مستوى إتقان معين.

■ تطوير الإطار:

أُعد من قبل مجلس أوروبا بين عامي 1989-1996، وأصبح مرجعاً في تعليم اللغات بدول الاتحاد الأوروبي خاصة واللغات الأجنبية عموماً. صدر الإصدار الأول عام 2001، ثم "المجلد المصاحب" عام 2018، والطبعة الثانية عام 2020.

■ الغرض والاستخدام:

الهدف الأساسي توفير معايير واضحة للقائمين على تعليم اللغات والمستفيدين أثناء التعلم والتدريس والتقييم. أوصى الاتحاد الأوروبي عام 2001 باستخدامه كدليل للتحقق من قدرة المتعلم اللغوية، وأصبح المعيار الأوروبي المقبول على نطاق واسع لتصنيف الكفاية اللغوية.

■ تعريف الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يُعرّف الإطار بأنه "وثيقة تحدد المتطلبات الرئيسية لإعداد مناهج وبرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، واتباع أفضل السبل في تقديمها، وما يتطلبه ذلك من إعداد المعلمين وتدريبهم" (الإطار المرجعي، 2023: 25).

تُعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في تناول الإطار العربي، والهدف ليس مجرد تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف، بل الوقوف على كل ما يُطور الإطار العربي ويساعد في وصوله لمرحلة الاعتماد العالمي، وكسب ثقة المستفيدين كما حدث مع الإطار الأوروبي وتوجيهات ACTFL المعتمدة في معظم دول العالم.

■ محاور المقارنة:

تناولت الدراسة الجوانب المجدية من حيث الفائدة والأثر، وهي: النشأة والتطور، الأهداف، النظرية، سلم المستويات، الوصفات، دمج التقنية في التعليم، والتقييم.

2. نتائج البحث

1.1 النشأة والتطور:

الإطار الأوروبي: نشأ على دراسات مجلس أوروبا في الستينيات لتحليل الحاجات وتحديد المستوى اللغوي للحياة، من خلال كتب مثل "مستوى المدخل" و"مستوى الاستقلال اللغوي". طُور من (1993-1996) ونُشر عام 2001 بالإنجليزية والفرنسية، ثم تُرجم لعدة لغات منها العربية. بُني على 30 إطاراً معروفاً آنذاك منها توجيهات ACTFL، وشهد تحديثات عديدة حتى 2020.

الإطار العربي: سبق بمحاولات ودراسات فردية وحكومية، منها:

التجارب المؤسسية:

وثيقة معهد تعليم العربية بالجامعة الإسلامية (2010)

وثيقة سلسلة المؤسس بجامعة الملك عبد العزيز (2014)

وثيقة منهج جامعة أم القرى (2015)

المحاولات الفردية:

محاولة مذكور (2016) لإطار مرجعي عربي

محاولة عزب (2019) لإطار معياري مقترح

دراسة الحديبي (2020) التي كانت اللبنة الأولى للإطار الحالي

الدراسات المساندة: شملت دراسات الحديبي (2008، 2016، 2017، 2019) والفوزان وعبد الخالق (2016) التي وضعت معايير شاملة أو جزئية لتعليم العربية.

المقارنة والخاصة: الإطار الأوروبي أسبق بـ 22 عاماً، مستفيداً من تجارب سابقة ومشروع "تعلم اللغات من أجل المواطنة" (1989-1996). الإطار العربي حديث (2023) لكن حدثته ميزة، حيث استفاد من جميع التجارب السابقة مع مراعاة خصوصية العربية، ولم يشهد تحديثات بعد لحدثه.

2.2 الأهداف:

أهداف الإطار الأوروبي: يهدف لتحسين جودة وفعالية تعلم اللغات وتعليمها، وتشجيع التعليم كأداة للتواصل من خلال تعزيز مشاركة المتعلم واستقلاليته، والتركيز على ما حققه بدلاً من النقص. الأهداف المحددة تشمل:

- تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية عالمياً
- وضع معيار موحد للاعتراف بالمؤهلات اللغوية
- تنسيق جهود المتعلمين والمعلمين والمؤلفين وهيئات الامتحانات
- أهداف الإطار العربي: الهدف الأسمى خدمة اللغة العربية ذات المكانة الدينية والاجتماعية، وجعل العمل مبنياً على أسس علمية دقيقة. الأهداف التفصيلية تشمل:
- تحديد المستويات اللغوية (الرئيسية والفرعية)
- المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء لكل مستوى
- معايير إعداد المواد والمناهج
- معايير اختيار المفردات واستراتيجيات التدريس والتدريبات
- معايير التقويم وأدواته
- المستويات المعيارية للمعلمين والبرامج التدريبية
- معايير توظيف التقنية
- إجراءات تعليم الفئات الخاصة (الأطفال وذوي الإعاقة)

المقارنة: أهداف الإطار الأوروبي مُجَمَّلة وسياسية في البداية (توحيد الجهود الأوروبية)، بينما الإطار العربي أهدافه مفصلة ودقيقة. كلاهما يركز على التواصل اللغوي، لكن الأوروبي تطور من معيار "الناطق الأصلي" إلى "التواصل الناجح" في المجلد المصاحب.

الإطار الأوروبي يركز على (التعليم، التعلم، التقييم) للغات متعددة في بلدان مختلفة لتوحيد المعايير، بينما العربي يركز على (التأليف، التعليم، التدريب) كلبنة أولى نحو إطار معترف به عالمياً، مع اهتمام خاص بالفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

3.2 الأسس النظرية:

الإطار النظري للإطار الأوروبي: خلافاً للاعتقاد السائد، يمتلك الإطار الأوروبي إطاراً نظرياً مفصلاً (نورث، 2000). انتقل من التركيز على المهارات الأربع التقليدية إلى أنماط الاتصال الأربعة (الاستقبال، الإنتاج، التفاعل، الوساطة) كرد فعل لانتقادات نموذج المهارات الأربع (لادو، 1961) لعدم كفايته في وصف الاستخدام الفعلي للغة.

المؤثرات النظرية:

- توضيحات هالدي (1989) حول التمييز بين اللغة المنطوقة والمكتوبة
- تحليل سواز (1990) بأن الأساليب اللغوية مستمدة من التفاعل عبر تبادل الأحاديث ثم سرد القصص
- نموذج كفاءة القدرة اللغوية التواصلية (باخمان وبالمر، 1996)

- نموذج الكفاءة التواصلية (سيلسي-موريسا، دورني وثوريل، 1995)

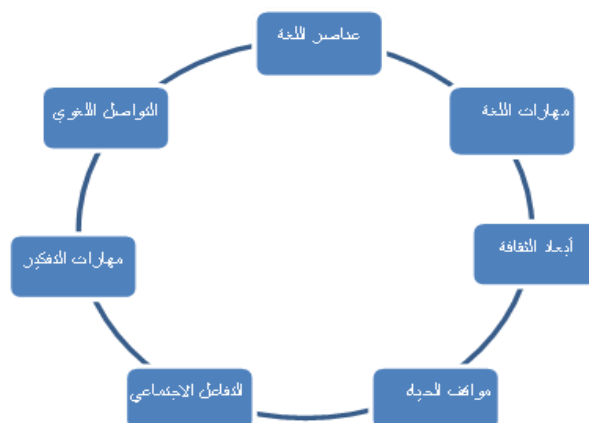
النهج المتبع: غيّر الإطار الأوروبي نظرتة للمهارات اللغوية عن الأطر الأخرى مثل ILR و ACTFL التي تنظر للمهارات منفصلة. بدلاً من ذلك، اعتبرها أنشطة تواصلية تتضمن الأنماط الأربعة، واستبدل النموذج التقليدي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بتنظيم أقرب لاستخدام اللغة في الحياة الواقعية المرتكز على التفاعل مع المحيط الخارجي وبناء المعنى.

الأنشطة التواصلية: تُنظم في أربعة أنماط: التلقي، الإنتاج، التفاعل، والوساطة، مما يظهر الاستخدام الحقيقي للغة في السياقات الحياتية المختلفة:



الشكل (1): هيكل المخطط الوصفي للإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات. (CEFR, 2020)

وكذلك الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حرص القائمين عليه بأن يكون هناك أساس يبنى عليه هذا الإطار، وهو يتشابه مع الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات في النظرة الشاملة نوعاً ما للهدف من تعليم وتعلم اللغات والذي يتمثل في التواصل اللغوي، فقد ركز الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على سبعة محاور رئيسية، ابتدأها بعناصر اللغة، وأنهى بتحقيق أهم وظائف اللغة، وهو التواصل اللغوي كما ذكرنا، وقد اشتملت هذه المحاور على ما يلي: عناصر اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب، الدلالة)، والمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، الأبعاد الثقافية (المحلية، العربية، الإسلامية، العالمية، العامة)، مواقف الحياة المختلفة، التفاعل مع المجتمع، مهارات التفكير الرئيسية والفرعية، التواصل اللغوي)، ويوضح الشكل الآتي هذه المحاور كلها:



الشكل (2): مرتكزات بناء الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (امناع، 2023)

ومن هذه الأسس مراجعة التجارب السابقة والجهود المبذولة خاصة تلك الجهود المبذولة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وكانت مرجعيات إعداد الإطار قد قسمت إلى ثلاثة محاور:

- الجهود التي بذلت لوضع إطار لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التجارب التي من خلالها تم إعداد وثيقة منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- المعايير التي وضعت من خلال عدة دراسات، وتحدثت في مجالات متنوعة تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (إمتاع، 2023: 31-32).

كل ما سبق يثبت أن كلا الإطارين كان لهما أسس نظرية قاما عليها عند إعدادهما وساعدت هذه الأسس الإطار الأوروبي في تحسين نظرته تجاه متعلم اللغة، وما هي الوسيلة الأفضل لتحقيق التواصل اللغوي عندما اعتمد على الأنشطة اللغوية التواصلية بدلاً من التركيز على المهارات، وهذه النظرة الشمولية لتعليم وتعلم اللغات نراها أيضاً في الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تركيزه على التواصل اللغوي، وهذا يثبت أن الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية قد استفاد من التجارب السابقة له مما كون أساساً نظرياً متيناً قام عليه أثناء إعداده.

قد وضحنا خلال المقارنة أن الإطار الأوروبي استند إلى نموذج القدرة اللغوية التواصلية، والنموذج التربوي للكفاية التواصلية، في حين اتكأ الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على الجهود السابقة في مجال تعليم اللغات بصفة عامة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، وذكرنا أن من هذه التجارب ما جاء على صورة أطر أو محاولة وضعها، مثل: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات (CEFR)، ومحاولة علي مذكور (2016) لتقديم إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومحاولة مصطفى عرابي (2019) لوضع إطار معياري مقترح لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمحاولة التي قام بها علي الحديبي (2020) لوضع تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تأليفاً، وتعليماً، وتدريباً. ومن المراكز التي اعتمد عليها الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تلك التجارب التي عمدت إلى وضع وثائق لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل تجربة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتجربة جامعة أم القرى، وتجربة جامعة الملك عبد العزيز.

4.2 سلم المستويات وأقسامه:

تتكون الأطر من بُعدين: رأسي (سلم المستويات) وأفقي (ما يستطيع المتعلم فعله).

الإطار الأوروبي:

البُعد الرأسي: ثلاثة مستويات رئيسية (A مبتدئ، B متوسط، C متقدم)، كل منها ينقسم لمستويين فرعيين (1,2)، ليصبح المجموع ستة مستويات. أُضيف المستوى التمهيدي (ما قبل A1) عام 2018. توجد مستويات برمز (+) تدل على كفاءة أعلى من العادي دون الوصول للمستوى الأعلى (مثل B2+).

البُعد الأفقي: ثلاثة أقسام:

- الكفايات التواصلية: اللغوية، الاجتماعية، التداولية
 - الأنشطة التواصلية: الاستقبال (مقروء/مسموع)، الإنتاج (كلام/كتابة)، التفاعل (شفهي/تحريري)، الوساطة
 - الاستراتيجيات التواصلية: للاستقبال، الإنتاج، التفاعل، الوساطة
- يُقر الإطار بأن إتقان اللغة مثل ألوان الطيف، مشيراً للتداخل بين المستويات المتقاربة.

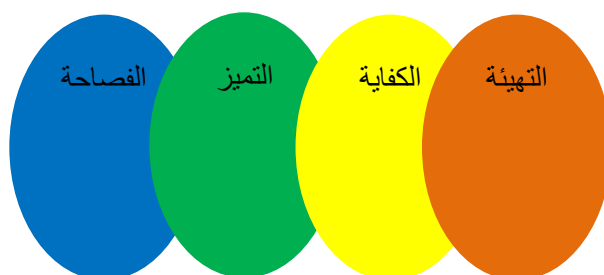
الإطار العربي:

راعى الارتباط القوي بين اللغة والثقافة وطبيعة العربية وخصوصية الفصاحة، فقسم المستويات إلى أربعة رئيسية: التهيئة، الكفاية، التميز، الفصاحة.

نوّه الإطار بالتداخل بين نهاية كل مستوى وبداية التالي، وعدم وجود حد فاصل، مرجعاً ذلك لطبيعة اللغات البشرية واختلاف المتعلمين في درجات إتقان المهارات.

المقارنة: الأوروبي يستخدم رموزاً (A,B,C) بينما العربي يستخدم مسميات وصفية تظهر خصوصية العربية. كلاهما يُقر بالتداخل بين المستويات كطبيعة لغوية.

والشكل (3) يوضح التداخل بين المهارات الأربع:



شكل (3): العلاقة بين المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (إمّاع، 2023)

والجدير بالذكر أن الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قد وضع وصفاً لكل مستوى من هذه المستويات الأربعة الرئيسة: "فوصف التهيئة بأنها: تجهيز متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى، بحيث يستطيع تعلمها وتقديم المهارات والعناصر اللغوية التي تمثل أساسيات اللغة العربية؛ بحيث يستطيع معرفة المهارات الرئيسة في القراءة والكتابة باللغة العربية، ويميز الأصوات اللغوية عن غيرها. وعرف الكفاية بأنها: تمكين المتعلم من مهارات اللغة العربية وعناصرها وبعض الجوانب الثقافية بالقدر الذي يجعله قادراً على استخدام اللغة العربية للتواصل مع الآخرين، ويغنيه عن غيره. كما ذكر أن التمييز يعني: تمكين المتعلم من مهارات اللغة وعناصرها وجوانبها الثقافية بالقدر الذي يجعله قادراً على التواصل بفاعلية باللغة العربية، بما يحقق الفهم والإفهام بين الطرفين أو الأطراف المشتركة في عملية التواصل اللغوي. وقام بوصف الفصاحة على أنها: تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً دون لحن أو خطأ أو عجمة في نطق بعض الأصوات". (إمّاع، 2023. 75 - 74).

وقسم الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستويات الرئيسة الأربعة إلى عشرة مستويات فرعية، كما أعطى لكل مستوى فرعي اختصاراً يسهل على من يتعامل مع الإطار استخدام هذه الاختصارات عند الدلالة على المستويات الفرعية العشرة، فقد اختير حرف (ع) للدلالة على مستوى فرعي، وهذه الاختصارات تتدرج من (1ع) إلى (10ع)، وذلك كما يأتي:

(1ع) يدل على (التهيئة 1)، (2ع) يدل على (التهيئة 2)، (3ع) يدل على (الكفاية 1)، (4ع) يدل على (الكفاية 2)، (5ع) يدل على (الكفاية 3)، (6ع) يدل على (التمييز 1)، (7ع) يدل على (التمييز 2)، (8ع) يدل على (التمييز 3)، (9ع) يدل على (الفصاحة 1)، (10ع) يدل على (الفصاحة 2).



شكل (4): واصفات مستويات تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي. (إمّاع، 2023)

كما نلاحظ مما سبق فإن الإطار المرجعي يضع التسهيل على المتعلم نصب عينيه، لذلك هو يعتمد إلى تقسيم تعلم اللغة العربية إلى أربعة مستويات رئيسة؛ بحيث يتمكن المتعلم من الانتقال التدريجي في اكتساب المهارات اللغوية. ويهدف هذا التقسيم إلى تحقيق فهم دقيق لمراحل اكتساب اللغة وتقديم محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجات المتعلمين المختلفة، وسنلخص كل هذه المستويات والوصفات لها التي وردت في الإطار المرجعي، ثم نتوسع في واحد منها فيما بعد:

وصف المستويات الأربعة في الإطار العربي:

التهيئة: يركز على الأساسيات (الحروف، الأصوات، المفردات البسيطة) وبناء مهارات الاستماع والتحدث بجمل قصيرة. المهارات المتوقعة: التعرف على الحروف ونطقها، فهم العبارات الأساسية، قراءة الكلمات القصيرة، كتابة المعلومات الشخصية البسيطة.

الكفاية: استخدام اللغة في المواقف اليومية بشكل مستقل وتطوير التواصل الاجتماعي. المهارات: التحدث حول المواضيع الشائعة، فهم النصوص المتوسطة، كتابة نصوص قصيرة ومتوسطة، استخدام الأزمنة والتراكيب المعقدة.

التميز: التفاعل بطلاقة في سياقات معقدة والتعامل مع النصوص الأكاديمية. المهارات: المشاركة في النقاشات المعقدة، قراءة المواد العلمية، كتابة تقارير متماسكة، إعادة صياغة الأفكار بأسلوب متقدم.

الفصاحة: الطلاقة الكاملة وإتقان المهارات المتقدمة. المهارات: التحدث والكتابة كالناطق الأصلي، فهم النصوص المتخصصة، التعبير المقنع دون تردد، استخدام اللغة بإتقان في الخطابات الرسمية.

خلاصة المقارنة:

الإطار الأوروبي: ثلاثة مستويات رئيسة (A,B,C) بستة فرعية، يركز على ما يمكن للمتعم فعله باللغة والأداءات الفعلية والمهام التواصلية الواقعية.

الإطار العربي: أربعة مستويات رئيسة بعشرة فرعية (1ع-10ع)، يراعي خصوصية العربية والبعد الثقافي والارتباط الوثيق بين اللغة والثقافة.

كلاهما يُقر بالتداخل الطيفي بين المستويات كطبيعة لغوية إنسانية، لكن العربي يوفر تدرجاً أكثر تفصيلاً مع مراعاة خصوصية العربية.

5.2 الوصفات:

نعني بالوصفات: التوصيف الدقيق لما يستطيع المتعلم القيام به باللغة في مستوى معين، لتحديد الكفاءة اللغوية التواصلية لديه بشكل قابل للقياس والملاحظة. (بيكار دو، 2020).

واصفات الإطار الأوروبي:

توزعت حسب الأنشطة اللغوية التواصلية، والاستراتيجيات اللغوية التواصلية، والكفايات اللغوية التواصلية، في ثلاثة عشر قسمًا فرعيًا. جاء التوصيف على شكل جداول توضح:

- المقياس المتدرج العام للمستويات الستة
- جدول التقييم الذاتي للمهارات الخمس
- جدول تفصيلي لتقييم الاتصال الشفهي

أمثلة على الوصفات:

مهارة الكلام:

(+A2): يقدم عروضاً قصيرة تدرب عليها سابقاً، ويعلل رأيه بشكل موجز، ويحلل أسئلة مباشرة قليلة.

(A2): يقوم بعرض قصير تدرب عليه مسبقاً، ويجب عن أسئلة الجمهور المباشرة مع بعض المساعدة.

الدقة النحوية:

(A2): استخدام التراكيب السهلة بشكل صحيح مع بعض الأخطاء الأساسية

(A1): تحكم محدود في التراكيب النحوية السهلة واستعمال أنماط الجمل بمساعدة اللغة المكتسبة

(ما قبل A1): توظيف مبادئ يسيرة لترتيب الكلمات في عبارات قصيرة

الاستيعاب الشفوي:

(+A2): فهم ما يلبي حاجات محددة بشرط وضوح وبطء الحديث

(A2): فهم العبارات المتعلقة بالحياة اليومية (المعلومات الشخصية، التسوق، العمل) بوضوح وبطء

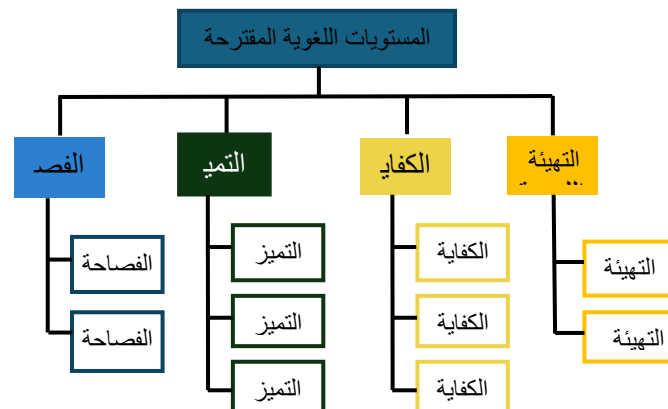
الاستراتيجيات:

(+A2): التنبؤ بمعاني الكلمات الجديدة من الفكرة العامة، واستخدام الكلمات المعروفة للوصول لمعاني جديدة

(A2): تحديد نوع النص من التنسيق، والتعرف على الموضوع من الأرقام والأسماء، واستنباط معاني التعبيرات غير المعروفة من موضعها

تميزت الواصفات بدقتها وتدرجها المنطقي، مع التركيز على النشاط التواصلية أكثر من الكفاءة النحوية المجردة.

وانظر الشكل (5) الذي يوضح المستويات الرئيسة والفرعية



شكل (5): المستويات الرئيسة والفرعية وفق الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (إمتاع، 75)

كما نوه الإطار إلى عدم ضرورة وصول كل المتعلمين إلى مستوى الفصاحة (9ع، 10ع)، وقد تم تفصيل هذه الواصفات حسب المهمات التواصلية، ومواصفات المحتوى، ومواصفات الخطاب في مهارات الإنتاج والمحتوى الثقافي ومستوى دقة المفردات والتراكيب النحوية لكل مستوى من المستويات الأربعة، كما تم توصيف ما يستطيع متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها فعله باللغة في كل مستوى من المستويات، عبر نوعين من المهارات: أ- مهارات الإنتاج الشفوي التحريري (الكلام، والكتابة)، ب- مهارات التلقي الشفوي والتحريري (الاستماع، والقراءة)، وهذا ينطبق على كل المستويات الرئيسة الأربعة، وعلى سبيل المثال فإن الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (إمتاع، 2023: 78)، يذكر أن المستوى الأول (التهيئة): هو عبارة عن للحاجز

النفسي بين المتعلم واللغة العربية، كما وضح أن مستوى الأداء اللغوي للمتعلّم محدود جداً، حيث يصف البداية بتفعيل مهارات الإدخال أو التلقي ومنها استقبال الأصوات وتمييزها، ثم الانتاج من خلال مهارتي النطق والكتابة لهذه الأصوات، كما لا يغفل الإطار الجانب النفسي من خلال دعم التوجهات الإيجابية نحو اللغة العربية، ومحاولة تحفيز المتعلم لعملية التعلم من خلال تنمية الدوافع التي تقود المتعلم لتعلم اللغة، وفي هذه المرحلة يمكن للمتعلّم أن يثق في قدراته على تعلم اللغة في المستقبل، وسنورد على سبيل المثال توصيفات لما يستطيع المتعلم للغة العربية الناطق بغيرها فعله باللغة في هذا المستوى:

أ- مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري:

تشمل مهارتي الكلام والكتابة، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- نطق الأصوات ورسمها: القدرة على نطق الأصوات ورسمها كتابياً بمساعدة كلمات مفردة وصور ونماذج محاكية، مع إمكانية الرسم الإملائي للكلمات المسموعة.
- التواصل الأساسي: التعود على نطق الأصوات وتمييزها، واستخدام الكلمات والعبارات القصيرة للتواصل وتوضيح الاحتياجات في المواقف المألوفة المدربة والمحفوطة، مع التحكم في الدقة داخل السياق المحفوظ.
- التمييز الصوتي: التفريق بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة في المخرج، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، مع وجود صعوبات في نطق الأصوات العربية غير الموجودة في اللغة الأم (مثل: الغين/الخاء، العين/الهمزة، الهاء/الحاء).
- الإنتاج البسيط: نطق وكتابة كلمات وعبارات وجمل قصيرة وبسيطة منفصلة أو بدعم الصور المرتبطة بموضوع التعلم ومحيط المتعلم.
- مستوى الوضوح: لغة المتعلمين تتسم بعدم الوضوح وقد تكون غير مفهومة حتى للمتلقي المتمرس، لأنهم ما زالوا يحاولون السيطرة على النظام اللغوي الجديد.
- القراءة الجهرية: القدرة على القراءة الجهرية الصحيحة لنصوص قصيرة جداً وسهلة وغير معقدة التركيب، مع إظهار فهم معاني ومفردات النص.
- تكوين الجمل: تكوين جمل بسيطة جداً وقصيرة باستخدام أسماء الإشارة والضمائر المفردة، مع القدرة على أداء المهام البسيطة المصحوبة بإشارات جسدية أو تنغيم صوتي توضيحي.

ب- مهارات التلقي الشفوي والتحريري:

تشمل مهارتي الاستماع والقراءة، وتتضمن المهارات التالية:

- التعرف على المفردات: التعرف على المفردات المدعومة بالصور والإشارات (الطعام، الملابس، الأدوات المنزلية) المستخدمة في تدريب الأصوات العربية وكتابتها.
- فهم العبارات البسيطة: فهم المفردات والأسئلة والعبارات البسيطة المنطوقة ببطء ووضوح ومصحوبة بإيماءات جسدية، مع إمكانية التكرار. التعرف على الكلمات والإشارات الشائعة (الأرقام، الأسعار، التواريخ، أيام الأسبوع) في سياق مألوف.
- فهم التوجيهات: فهم التوجيهات القصيرة والبسيطة لأداء الأفعال ("اقرأ - اكتب - استمع - أغلق الباب") وجهاً لوجه ومصحوبة بصور وإيماءات.
- فهم الحوارات: فهم الحوارات البسيطة القصيرة المسموعة أو المقروءة، المقدمة ببطء ووضوح وتحتوي على مفردات محسوسة من الحياة اليومية.
- الاستنتاج: استخدام المفردات المتعلمة في استنتاج المعلومات الأساسية من النصوص المسموعة أو المقروءة.
- المتابعة والقراءة: متابعة حديث بسيط أو قراءة نص منطوق بدقة ووضوح وسرعة مناسبة مع مراعاة علامات الوقف، والتعرف على المعلومات المتعلقة بالموضوعات المألوفة.

خلاصة المقارنة:

الإطار الأوروبي: ثلاثة مستويات رئيسية (A,B,C) بستة فرعية، موزعة حسب الأنشطة والكفايات والاستراتيجيات في ثلاثة عشر قسماً فرعياً.

الإطار العربي: أربعة مستويات رئيسية (التهيئة، الكفاية، التميز، الفصاحة) بعشرة فرعية، مع واصفات مفصلة حسب المهمات التواصلية ومواصفات المحتوى والمحتوى الثقافي ودقة المفردات والتراكيب النحوية، منظمة في مهارتين: الإنتاج الشفوي/التحريري والتلقي الشفوي/التحريري.

6.2 توظيف التقنية في تعليم اللغة:

الإطار الأوروبي:

لم يتناول توظيف التقنية في تعليم اللغات بشكل صريح أو شامل. الإشارات المحدودة تضمنت التواصل على الشبكة، واستخدام أجهزة الاتصالات، وتحليل النصوص الإبداعية والأدبية، وبعض الوسائط التعليمية في تعليم لغة الإشارة، والموائمة بين النصوص المسجلة على الفيديو والتفاعل المباشر.

الإطار العربي:

مراحل التدريس: التخطيط، التنفيذ، التقويم

متطلبات التعلم اللغوي: وفقاً لاحتياجات المتعلمين

الوسائط التقنية المقترحة:

- مواقع الإنترنت
- القصص الرقمية
- المباريات اللغوية الإلكترونية
- وسائل التواصل الاجتماعي
- المدونات اللغوية
- المعاجم الإلكترونية
- تطبيقات الجوال
- البرمجيات التعليمية
- الاختبارات اللغوية الإلكترونية

المستويات المعيارية لتوظيف التقنية:

- معايير لغوية
- معايير ثقافية
- معايير نفسية
- معايير تربوية
- معايير تقنية

الخلاصة: الإطار العربي يتفوق بوضوح في تناول التقنية مقارنة بالإطار الأوروبي، مما يظهر مراعاته للتطورات التكنولوجية الحديثة في التعليم.

7.2 التقييم:

التقويم له أهمية بالغة في تطوير العملية التعليمية من خلال أدوات تمكن القائمين على التعليم من الحكم على جودة المنظومة التعليمية وتوقع مخرجاتها، لذا اهتمت الأطر المرجعية بتحديد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وضبط أدواته.

ومن هنا نجد أن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات قد تناول إمكانية استخدام المقاييس المتدرجة والمصنفات، مع توضيح أن هناك ثلاثة أنواع من تلك المقاييس حسب استخدامها: النوع الأول عبارة عن مقاييس متدرجة تتمحور حول المستخدم مع استخدام عبارات للتقييم الذاتي "أستطيع أن أفعل كذا وكذا"، أما النوع الثاني من المقاييس المتدرجة فكان يوجه المقيمين ويعتمد على إمكانية إتقان المتعلم للاستخدامات اللغوية بشكل عام، وتصاغ بالعبارة التالية "الحديث المتقطع، أو التردد المتكرر يعيقان عملية الاتصال اللغوي ويرهقان المستمع باستمرار"، كما جاء النوع الثالث من المقاييس المتدرجة موجهًا لقياس واضعي الاختبارات وهي تركز على المهام وتأتي على شكل أدلة يتم من خلالها وضع الاختبارات في كل مستوى، وتصاغ على شكل مهام اتصالية مثل "يمكنه تقديم معلومات مفصلة عن أسرته وظروف حياته وكذلك عن مستواه التعليمي"، كما نبه القائمون على الإطار إلى أن استخدام أي نوع من أنواع المقاييس السابقة في غير الهدف الذي وضع لقياسه قد يؤدي إلى خلل في عملية القياس. (علي، 2016: 199)

أما الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فقد حدد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وأدواته التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد راعى في هذا التحديد أدوات التقويم المباشر وغير المباشر، وحدد أنواع التقويم التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكان ذلك من حيث الزمن (قبلي/ مرحلي/ نهائي)، ومن حيث ارتباطه بالتقنية (ورقي/ إلكتروني)، أو من حيث المنفذ لتقويم (ذاتي/ أقران/ معلم/ جهة مرجعية)، أو من حيث دقتها (موضوعية/ أو مقالية)، كما اهتم الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بوضع مستويات معيارية لكل أنواع الاختبارات المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل (اختبار تحديد المستوى / اختبار مرحلي / اختبار كفاءة لغوية / اختبار كفاءة شفهية / اختبار كفاءة تحريرية)، كما حدد مستويات معيارية لكل نمط من أنماط الأسئلة (مقالية / اختبار من متعدد / صواب وخطأ / مزاجية) وغيرها من أنماط الأسئلة التي تقيس مستويات المتعلمين للغة، كما استأنس الإطار بالاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي. (إمتاع، 2023: 161).

ومن هنا نجد أن الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد وافق الإطار الأوروبي في الاهتمام بالمتعلم وكيفية قياس حصيلة اللغوية أو تقدمه في اللغة المكتسبة، مع محاولة وضع كل المعايير اللازمة لقياس وتقويم المتعلم في متناول يد القائمين على عملية التقييم للمتعلّم.

ذكر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات إمكانية استخدام المقاييس المتدرجة والمصنفات، مع توضيح أن هناك ثلاثة أنواع من تلك المقاييس حسب استخدامها: النوع الأول عبارة عن مقاييس متدرجة تتمحور حول المستخدم مع استخدام عبارات للتقييم الذاتي "أستطيع أن أفعل كذا وكذا"، أما النوع الثاني من المقاييس المتدرجة فكان يوجه المقيمين ويعتمد على إمكانية إتقان المتعلم للاستخدامات اللغوية بشكل عام، وتصاغ بالعبارة التالية "الحديث المتقطع، أو التردد المتكرر يعيقان عملية الاتصال اللغوي ويرهقان المستمع باستمرار"، كما جاء النوع الثالث من المقاييس المتدرجة موجهًا لقياس واضعي الاختبارات وهي تركز على المهام وتأتي على شكل أدلة يتم من خلالها وضع الاختبارات في كل مستوى، وتصاغ على شكل مهام اتصالية مثل "يمكنه تقديم معلومات مفصلة عن أسرته وظروف حياته وكذلك عن مستواه التعليمي"، كما نبه القائمون على الإطار إلى أن استخدام أي نوع من أنواع المقاييس السابقة في غير الهدف الذي وضع لقياسه قد يؤدي إلى خلل في عملية القياس، أما الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فقد حدد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وأدواته التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد راعى في هذا التحديد أدوات التقويم المباشر وغير المباشر، وحدد أنواع التقويم التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكان ذلك من حيث الزمن (قبلي/ مرحلي/ نهائي)، ومن حيث ارتباطه بالتقنية (ورقي/ إلكتروني)، أو من حيث المنفذ لتقويم (ذاتي/ أقران/ معلم/ جهة مرجعية)، أو من حيث دقتها (موضوعية/ أو مقالية)، كما اهتم الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بوضع مستويات معيارية لكل أنواع الاختبارات المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل (اختبار تحديد المستوى / اختبار مرحلي / اختبار كفاءة لغوية / اختبار كفاءة شفهية / اختبار كفاءة تحريرية)، كما حدد مستويات معيارية لكل نمط من أنماط الأسئلة (مقالية / اختبار من متعدد / صواب وخطأ / مزاجية) وغيرها من أنماط الأسئلة التي تقيس مستويات المتعلمين للغة، كما استأنس الإطار بالاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.

3. مناقشة النتائج:

1.3 مناقشة نتائج البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقديم مقارنة تحليلية بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات (CEFR) والإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع)، ويمكن اختصار ما سبق من مقارنة في الجدول الآتي:

جدول (1) موجز نتائج البحث

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها	الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع)	
2001م	2023م	النشأة
التعلم - التعليم - التقييم	التأليف - التعليم - التدريب	الأهداف
نظرية القدرة اللغوية التواصلية والنموذج التربوي للكفايات التواصلية	يعتمد في وضع أسسه النظرية على مصادر متعددة، منها الأطر السابقة والدراسات والوثائق التي سبقته.	النظرية
ثلاثة مستويات رئيسية، وستة مستويات فرعية.	اربعة مستويات رئيسية، وعشرة مستويات فرعية.	سلم المستويات
مقسمة حسب الأنشطة اللغوية والكفايات والاستراتيجيات وكل مجموعة واصفات تتناول جانباً واحداً من تلك الأقسام.	توصيف ما يستطيع متعلم اللغة العربية فعله باللغة في كل مستوى من المستويات عبر نوعين من المهارات: مهارة الانتاج، ومهارة التلقي.	الواصفات
لم يتطرق لها الإطار، ما عدا ما يخص التواصل عبر الشبكة.	أفرد فصلاً كاملاً عن كيفية توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	دمج التقنية في التعليم
استخدم المقاييس المتدرجة والمصنفات	حدد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وأدواته.	التقييم

وكما هو واضح في الجدول كانت المقارنة بين الإطارين على سبعة محاور وهي: النشأة والتطور، والأهداف، والأسس النظرية، وسلم المستويات، والواصفات، وتوظيف التقنية، وأساليب التقييم.

وقد أظهرت النتائج فروقات جوهرية بين الإطارين لعل من أبرزها أن الإطار الأوروبي يتمتع بخبرة أوسع ونضج أكاديمي نتيجة لتراكم التجارب منذ ستينيات القرن الماضي، في حين أن الإطار العربي يتميز بحدائته واستفادته من النماذج العالمية السابقة مع مراعاة خصوصية اللغة العربية وسياقاتها الثقافية، ومن الاختلافات الواضحة تلك التي كانت في عدد المستويات لكل إطار حيث تكون الإطار الأوروبي من ثلاثة مستويات رئيسية وستة مستويات فرعية، في حين اشتمل الإطار المرجعي العربي على

أربعة مستويات رئيسية وعشرة مستويات فرعية، كما وضحت النتائج أن الإطار العربي أكثر تفصيلاً في تحديد الأهداف والمعايير المطبقة على العملية التعليمية، في حين أن الإطار الأوروبي يتبنى منظوراً عاماً يركز على الكفايات التواصلية وأنشطة اللغة. وفي مجال التقنية، أظهر الإطار العربي اهتماماً واضحاً ومباشراً بتضمين الوسائل الرقمية الحديثة، على خلاف الإطار الأوروبي الذي تناول الموضوع بشكل غير مباشر. ويُستنتج من التحليل أن كلا الإطارين يشتركان في الهدف الجوهرى المتمثل في تعزيز الكفاية اللغوية وتحقيق التواصل الفعّال، غير أن لكل إطار طبيعته المنهجية ومرجعياته الثقافية واللغوية التي توجه بناءه وتطبيقه.

2.3 تفسير النتائج ومناقشتها:

حاول البحث المقارنة بين إطارين: الأوروبي (2001) والعربي (2023)، لتحديد نقاط الاتفاق والاختلاف والاستفادة منهما في تعليم اللغات. يحتاج الإطار العربي مزيداً من الوقت والمراقبة أثناء التطبيق.

نقاط الاتفاق:

- الاعتماد على أطر وتجارب سابقة
- الخضوع للقاءات وورش عمل قبل الاعتماد
- اعتماد المدخل التواصلى
- أهداف تعليمية واضحة
- أسس نظرية محددة
- الاهتمام بالتقييم

نقاط الاختلاف:

- الزمن: الأوروبي أسبق بـ 22 عاماً
- المستويات: الأوروبي (3 رئيسية، 6 فرعية) مقابل العربي (4 رئيسية، 10 فرعية)
- الواصفات: الأوروبي أشمل، العربي أدق في التطبيق
- التقنية: الأوروبي لم يتطرق لها، العربي أفرد فصلاً كاملاً
- الخصوصية: العربي راعى خصوصية اللغة العربية والثقافة

التحديات المتوقعة للإطار العربي:

1. المصادقية والحيادية:

الإطار الأوروبي طُور بجهود متعددة الجنسيات وتمويل حكومي، بينما العربي جاء بمبادرة محددة. يحتاج لأبحاث تقييمية مستقلة من خارج الدول العربية لاختبار صلاحيته العالمية.

2. قضية الفصحى والعامية:

تحدي خاص بالعربية. الإطار ركز على الفصحى، لكن المتعلمين سيواجهون العاميات في الحياة العملية. يؤثر تساؤلات حول التعامل مع برامج الانغماس والأغراض الخاصة.

3. التحديات العامة:

- سوء التطبيق وإساءة الفهم
- الحاجة لتوعية وتدريب مستمر

- ضرورة التحديث المستمر بناءً على التطبيق الميداني

الحاجة للتطوير:

الإطار العربي يحتاج لتعميق محتواه الخاص بالعربية ليتميز فعلاً عن الأطر الأجنبية، مع إبراز القضايا المميزة كالثقافة العربية الإسلامية وتعليم الأدب العربي.

الخلاصة: كجميع الأطر التعليمية، سيحتاج الإطار العربي لنسخ منقحة مستقبلاً كلما تجمعت معطيات جديدة، أسوة بالإطار الأوروبي الذي نُقح عدة مرات.

4. الخاتمة:

أجاب البحث عن السؤال الرئيس حول أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإطار العربي والأوروبي من خلال المقارنة في سبعة محاور: النشأة والتطور، الأهداف، الأسس النظرية، سلم المستويات، الواصفات، توظيف التقنية، وأساليب التقييم.

التوصيات:

التطوير والتحسين:

- متابعة الجهود لاعتماد إطار مرجعي موحد لتعليم العربية
- توحيد الصف بمنظومة تضم خبراء من جميع الدول العربية
- الاستمرار في المراجعة والتطوير للإطار العربي (إمتاع)

توظيف التقنية:

- النظر لتوظيف تقنيات التعليم بنظرة شمولية لا تقتصر على الأجهزة الإلكترونية
- إدراج التقنيات غير الإلكترونية من طرق ووسائل تدريسية
- توظيف التقنيات داخل وخارج الصف لتحقيق التعلم الذاتي ومدى الحياة

النشر والتطبيق:

- توفير برامج تدريب داخلية وخارجية للتعريف بالإطار
- تطبيق الإطار على نطاق واسع
- تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية عربياً وعالمياً
- ترجمة الإطار أو ملخص عنه للغات أخرى لزيادة انتشاره

الدراسات المستقبلية:

- دراسات تقييمية ميدانية حول فاعلية الإطار العربي
- تطوير اختبارات التقييم وفق الإطار
- دعم ورش العمل لتحديث وتحكيم الإطار على المستوى الدولي

هذه التوصيات تهدف للوصول بالإطار العربي لمستوى الاعتماد والقبول العالمي أسوة بالأطر المرجعية الأخرى.

المراجع:

- [1] أبو عمشة، خ. ح. (2018). *المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها* (ص. 9). دار أصوات للدراسات والنشر.
- [2] أبو نصير، ع. ح. م.، & العمرى، ف. م. أ. (2020). *الكفاية اللغوية في إطار التصنيفات العالمية "أكتفل، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك" (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان. مسترجع من*
<http://search.mandumah.com/Record/1529924>
- [3] المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. (2023). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب «إمتاع»* (ص. 25).
- [4] أنيس، الصوالحي، & منتصر، أ. (2004). *معجم الوسيط*. مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية.
- [5] الحدقي، إ. ي. ع. (2022). دليل موازنة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. *تعليم العربية لغة ثانية*، 4(8)، 217-233. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1345729>
- [6] الحدقي، إ. ي. ع. (2023). دراسة مقارنة بين توجهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. *مجلة اختبارات اللغة*، 1(1)، 84-120. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1432616>
- [7] الحديبي، ع. ع. م. (2020). تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. في المؤتمر العلمي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق (المجلد الثالث، ص. 1047-1062). المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة.
- [8] شحاتة، ح. س.، & النجار، ز. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (ص. 53). الدار المصرية اللبنانية.
- [9] سعيد، ع. ح.، & محمد، م. د. (2014). الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: أهدافه ومحاوره وكيفية الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية. *العربية للناطقين بغيرها*، 18(1)، 101-130. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/708451>
- [10] صبير، ع.، & إيلغا، د. (2021). نحو إطار مرجعي موحد لتعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها. *سلسلة الدراسات التخصصية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، (7) مسترجع من
<https://icesco.org/ar/what-we-do/areas-of-expertise/arabic-center/>
- [11] عبدالغني، س. ز. ع. (2024). تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGPT في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*، 20(2)، 91-108. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1442636>
- [12] عرابي، م. ع. (2019). إطار معياري مقترح لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (رسالة دكتوراه). كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.
- [13] علي، أ. ح. م. (2017). فاعلية التعلم النشط في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. *مجلة التواصل اللساني*، 18(2)، 79-100. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/898496>
- [14] علي، إ. ي. (2016). مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1)، 197-209. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/768790>
- [15] فريق إيسكو. (2024). الفرق بين المنهج الوصفي والمنهج التحليلي في البحث العلمي. مؤسسة إيسكو الخيرية التعليمية. مسترجع من
<https://iesco.my/ar/>
- [16] قاسم، م. ج.، & الحديبي، ع. ع. م. (2020). (0) تمكن معلمي اللغة العربية في مراحل التعلم العام من مهارات القرن الحادي والعشرين: دراسة ميدانية. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- [17] كبيش، ص. ع.، الصاوي، و. ح.، جابر، ج. ج.، & صالح، ي. ص. (2023). *مناهج البحث العلمي: المنهج الوصفي المقارن*. مكتبة نور. مسترجع من
<https://www.noor-book.com/book/review/694581898>

[18] مجدي، م. ع.، & نجم الدين، م. ح. (2022). قراءة في الإطار المرجعي الصيني والإطار المرجعي الإندونيسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة مقارنة. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*، (8)، 7، 26- مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1247589>

[19] محمد، م. ف. (2015). الاستراتيجيات الحديثة التي ينبغي اتباعها في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات واللغة العربية. في *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات* (ص. 13-45). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ومعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1143974>

[20] مذكور، ع. أ. (2016). *الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم- تعلم- تقويم* (ص. 28). دار الفكر العربي.

[21] مناع، آ.، & شاشه، إ. (2021). الأطر المعيارية العالمية وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قراءة في الإطارين الأمريكي والصيني. *مجلة الموروث*، 9(2)، 359-384. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1248003>

المراجع الأجنبية

- [1] Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.). (2012). *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy* [الإطار الأوروبي المشترك للغات: عولمة سياسة اللغة]. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- [2] Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.) [الإنجليزية كلغة عالمية]. Cambridge University Press.
- [3] Harsch, C., & Malone, M. E. (2020). Language proficiency frameworks and scales [أطر ومقاييس كفاءة اللغة]. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (pp. 62-75). Routledge. [Routledge+2ResearchGate+2Taylor & Francis+2](http://search.mandumah.com/Record/1248003)
- [4] North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency* [تطوير إطار مشترك لكفاءة اللغة]. New York, NY: Peter Lang Verlag.
- [5] North, B. (2007). The CEFR: Development, theoretical and practical issues [الإطار الأوروبي المشترك للغات: التطوير، القضايا النظرية والعملية]. *Babylonia*, 1(07), 22-29.
- [6] North, B., & Piccardo, E. (2018). *Aligning the Canadian Language Benchmarks (CLB) to the Common European Framework of Reference (CEFR)* [مواءمة معايير اللغة الكندية مع الإطار الأوروبي المشترك للغات]. Centre for Canadian Language Benchmarks.
- [7] Piccardo, E. (2020). The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future [الإطار الأوروبي المشترك للغات في تعليم اللغة: الماضي، الحاضر، والمستقبل]. *TIRF: Language Education in Review Series*, 15.
- [8] Tschirner, E., & Bärenfänger, O. (2012). Comparing ACTFL/ILR and CEFR based reading tests [مقارنة اختبارات القراءة المعتمدة على]. In E. Tschirner (Ed.), *Aligning frameworks of reference in language testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference* (pp. 123-138). Tübingen, Germany: Stauffenburg Verlag.

- [9] UNESCO. (2019). *Arabic language: A bridge between civilizations* [اللغة العربية: جسر بين الحضارات]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371055>
- [10] van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective* [بيئة وسيميائية تعلم اللغة: منظور اجتماعي ثقافي]. Springer Nature.