



إيسيسكو
ICESCÖ

المجلة الإيسيسكو للأبحاث العربية

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للترابطة والعلم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 5726-3007
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 5734-3007

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

مكتبة الشيخ الشيخ

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للثَّربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرر اللغوي

د. مهند عمر رنة

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي البعلبكي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المسدي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
ماليزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة الإيسيسكو للغة العربية” دورية علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وآدابها وعلومها. تُصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، وبشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وآدابها وعلومها:

- المحور النظري، وبضمّ البحوث اللسانية والأدبية والنقدية.
- المحور التطبيقي، وبضمّ البحوث التعليمية والترجمية والحوسبية.

لا تمثل آراء الكتاب بالضرورة توجهات منظمة العالم الإسلامي
للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتسم البحث بالجِدَّة والموضوعيَّة والرِّصانة العلميَّة.
- ألا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30% (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافةً إلى ملخص للبحث كلمائه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزبة.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكنوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

7	عمر زكريّا مندو الموازنة بين القراءات في "المحتسب" لابن جني: قراءة في معايير المفاضلة
41	علاء عبد العزيز عوده بلاغة الصورة الحسيّة في نماذج من الحديث النبويّ
71	زكرياء الخوة السياق البياني وأثره في تأويل الخطاب الديني: الخطاب النبويّ أمودجاً
105	إيتسام عامر، محمد صالح أثر اللغة العربيّة في الأحكام القانونيّة: قراءة دلالية تحليليّة مع التطبيق على نماذج من أحكام القضاء الليبيّ
145	مصطفى إبراهيم شعيب إبتسام عامر، محمد صالح التصوّر المعرفي للتأثير والتأثر بين اللغتين العربيّة والإنكليزيّة في "معجم كأس العالم في قطر" لأحمد الجنابي: قراءة تحليليّة في ضوء اللسانيّات المعرفيّة
177	محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار آليات تدريس الاستعارة لمعلّمي العربيّة لغةً ثانية: مقارنة لسانية معرفيّة
205	مؤمن العنّان الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها: معايير ومؤشرات ونماذج قياسية
243	البراء المقداد، عرفان عبد الدايم مؤمن العنّان تعليم اللغة العربيّة لوارثيها في بيئات اللجوء من منظور الآباء السوريين في تركيا
285	يوسف إسماعيلي البراء المقداد، عرفان عبد الدايم الانزياح اللغوي للمتعلم بين الفصحى والدّارجة وآليات توظيفه تعليمياً في المملكة المغربية
313	سلامة بيومي، ستي سلوى محمد نور يوسف إسماعيلي تدريس القواعد النحويّة العربيّة وفق المنهج التكاملي: قراءة تحليليّة من منظور المدرسين



الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معايير ومؤشرات ونماذج قياسية*

مؤمن العنان*

مُستخلص

يناقش هذا البحث مشكلة الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بوصفها بُعدًا جوهريًا لبناء الكفاءتين التواصلية والثقافية، وينطلق البحث من تحليل نقدي للواقع التعليمي الراهن الذي يتسم بضعف تمثيل الثقافة في كُتب تعليم العربية، ومحدودية الممارسات في تحفيز البُعد الثقافي في العملية التعليمية، ويقدم البحث تأطيرًا نظريًا متكاملًا يستند إلى نماذج عالمية معتبرة في تعليم اللغات، مع دمج خصوصيات السياق العربي الإسلامي من خلال اعتماد منظومة "الضوابط الثقافية" التي توازن بين المرجعية الحضارية للثقافة العربية، وبين احترام تنوع الخلفيات الثقافية للمتعلمين، وقد اعتمد البحث مقارنةً معياريةً عمليةً لبناء أدوات تقييمية لقياس جودة الدمج الثقافي؛ تشمل المحتوى، والمعلم، والأنشطة، والتقييم، ومخرجات التعلم، وطوّرت نماذج لقياس جدوى الدمج في بيئات تعليمية متنوعة، مع اقتراح أنموذج تحكيمي لتقويم الكتاب التعليمي من حيث شموله المستويات الثقافية؛ الظاهري والسلوكي والقيمي، وتكامله مع المهارات اللغوية، ومن ثم يركّز البحث على تأصيل مفهومي ومعيارية للدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوفير أدوات معيارية لقياس الأداء الثقافي، وتصميم مناهج تعليمية أكثر وعيًا بالبُعد الثقافي، وتدريب المعلمين على تمثيل الثقافة تمثيلًا منفتحًا متوازنًا، ويؤكد البحث أيضًا أن الدمج الثقافي ليس مكملًا للتعليم اللغوي، بل هو مكوّن أصيل من مكوّناته؛ يُعزّز الفهم، ويُرسّخ الهوية، ويفتح آفاق التفاعل الحضاري الإيجابي.

مفاتيح البحث: الكفاءة الثقافية، الدمج الثقافي، التقويم الثقافي، التنوع الثقافي، الهوية الثقافية

* دكتوراة في التربية والحضارات، مدير مؤسسة لسان للغة العربية، لندن، المملكة المتحدة، mumin@lisaninstitute.com.



Cultural Integration in Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Standards, Indicators and Benchmark Models

Mumin Alannan^{*}

Abstract

This study examines the issue of cultural integration in teaching Arabic to non-native speakers, viewing it as a critical dimension in developing both communicative and cultural competencies. It begins with a critical analysis of current educational practices, noting the limited representation of culture in Arabic language textbooks and the minimal efforts to incorporate cultural elements into the teaching process. The study offers a comprehensive theoretical framework grounded in internationally recognized language teaching models, while also incorporating the unique features of the Arab-Islamic context through a “cultural calibration” system. The research adopts a standards-based, practical approach to develop assessment tools for measuring the quality of cultural integration. These tools assess content, teaching staff, classroom activities, evaluation methods, and learning outcomes. It also introduces benchmark models for evaluating cultural integration across various educational settings; pluralistic, monolingual, vocational, and religious. Furthermore, the study proposes a rubric for textbook evaluation that examines the inclusion of three levels of cultural representation; superficial, behavioral, and value-based and their integration with linguistic skills. The research emphasizes the need for conceptual and standards-based grounding of cultural integration in Arabic language teaching. It also advocates for the development of culturally aware curricula, training teachers in balanced and open cultural representation, and recognizing cultural integration not as a supplementary component, but as an essential element that enhances comprehension, reinforces identity, and facilitates positive civilizational dialogue and interaction.

Keywords: *Cultural competence, cultural integration, cultural assessment, cultural diversity, cultural identity*

^{*} PhD in Education and Civilizations, Director of Lisan of Arabic Language, London, United Kingdom, mumin@lisaninstitute.com.

مُقَدِّمَة

كشف التطوُّر المتسارع للتقنيات والاتصالات وهيمنته على الإنسان وأنشطته؛ أنَّ الدمج الثقافي في تعليم اللغة عمومًا، وتعليم العربية خصوصًا، بات أحد أبرز مرتكزات مناهج التعليم ومنظوماته، وأصبح من القضايا الجوهرية في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانتها، فضلًا عن ضرورته في تطوير برامج تعليم اللغة العربية؛ لِمَا للمحتوى الثقافي من دورٍ بارزٍ في فاعلية التعلُّم يضمن ارتباطها بالسياق اللغوي الحي، ويكسب المتعلم فهمًا أعمق للمجتمع المتحدِّث بها وقيمه وتصوُّراته وأنماط تواصله، فتعلُّم اللغة لا يقتصر على قواعد وأصواتها وبنائها التركيبية، بل يتعداه إلى تمثُّل الثقافة التي تشكِّل خلفيتها التفاعلية، وتزداد هذه الضرورة أهمية في زمن تشهد فيه المجتمعات تداخلًا متسارعًا بين الثقافات، واتساعًا في رقعة تعلُّم العربية لأغراض متعددة؛ دينية ومهنية وعلمية، وهو ما يفرض على البرامج التعليمية أن تُدمج البُعد الثقافي ضمن بنيتها التربوية.

وقد أكَّدت دراسات كثيرة على محدودية إدماج الثقافة في تعليم اللغة العربية في واقع تعليمها، سواء من حيث العمق أم التوازن أم تمثيل التنوُّع الداخلي، وعملت على سدِّ هذه الفجوة ومعالجة قصور إدماج الثقافة في تعليم العربية، فتساءلت عن مدى شمول كُتُب تعليم العربية المستويات الثقافية، وخلصت إلى أن معظمها يركِّز على المظاهر الشكلية أو السلوكية من دون التعمُّق في المنظورات القيمية، وكذا يُغفل التنوُّع البيني داخل الثقافة العربية، في حين قدَّمت بعض الدراسات سؤالًا عن كيفية بناء إطار ثقافي وظيفي يراعي خلفية المتعلم، ويعزِّز كفاءته بين الثقافات، واقترحت اعتماد مدخل تواصلِي يُشرك المتعلم في تفسير الفروق الثقافية ضمن سياقات واقعية، ويؤكد على التوازن بين احترام هوية المتعلم والانفتاح على ثقافة اللغة الهدف،¹ بالإضافة إلى إسهامات الباحث في هذا المجال من خلال دراستين سابقتين:

¹ عاين الباحث هذه الدراسات في دراسة سابقة؛ انظر: مؤمن العنان، "مبادئ الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية"، مجلة التواصلية، جامعة يحيى فارس، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية، ص 76-82.

- الأولى عاجلت معايير المخرجات الثقافية في تعليم العربية، وبيّنت مستويات التمثّل الثقافي المرجوة لدى المتعلم.¹
- والثانية وضعت إطاراً للضوابط الثقافية التي تضمن تقديم الثقافة في ضوء المرجعية الإسلامية وواقع المتعلم، وهو ما شكّل أساساً نظرياً لهذا البحث ومرجعية في بناء أدواته التطبيقية.²

وتواجه برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ضعفاً واضحاً في دمج البعد الثقافي ضمن مكوناتها الأساس، سواء في الكتب أم الممارسات الصفية أم الأنشطة أم التقويم، ولا يظهر هذا الضعف في نقص المحتوى الثقافي فقط، بل أيضاً في محدودية التمثيل المتوازن للتنوع داخل الثقافة العربية، وإغفال البعد القيمي العميق لصالح مظاهر سطحية أو شكلية، ثم إن معظم الجهود التعليمية تركّز على نقل المهارات اللغوية بمعزل عن السياقات الثقافية التي تمنح اللغة معناها الوظيفي والاجتماعي، وهو ما يؤدي إلى قصور في بناء الكفاءة التواصلية الحقيقية، ويضعف فرص المتعلم في فهم بيئة اللغة العربية الحضارية، ومن ثم الانخراط الفعّال في التفاعل الحضاري.

ينطلق البحث من إشكالية جوهرية تتمثّل في ضعف دمج البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سواء في المحتوى التعليمي أم في الممارسات الصفية والأنشطة والتقويم، وكذا تتجلى الحاجة إلى نماذج تطبيقية مرنة تراعي خصوصيات البيئات التعليمية المتنوعة، سواء التعددية أم الأحادية أم لأغراض خاصة، كالمهنية والدينية، وعليه يسعى هذا البحث للإجابة عن السؤال الرئيس:

- كيف يمكن بناء إطار معياري شامل للدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يحقق التوازن بين أصالة المحتوى واحترام تنوع الخلفيات الثقافية؟

¹ انظر: مؤمن العنان، "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (2)، 2020.

² انظر: مؤمن العنان، "الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (3)، 2021.

وتتفرَّع من هذا السؤال البحثي أسئلة فرعية تركز على تحديد المستويات الثقافية المطلوبة، وأدوار المعلم، ومؤشرات الأداء، وأدوات التقويم، وآليات تصميم النماذج التطبيقية؛ بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة في تعزيز الكفاءتين الثقافية والتواصلية.

وتنبع أهمية هذا العمل من أنه لا يكتفي بتوصيف التحديات، بل يُقدِّم نماذج قياس معيارية تراعي الضوابط الثقافية التربوية، وتعتمد مقارنة متعددة الأبعاد تشمل المحتوى والمعلم والأنشطة والتقويم، وترتكز على فهم تفاعلي للثقافة قائم على الاحترام والتوازن والتمثُّل الواعي، لا التلقين أو التجميل السطحي.

وقد اعتمد الباحث منهجاً تحليلياً يقارب بين نماذج تعليم الثقافات والخصوصية الثقافية العربية؛ لبناء أُطرٍ عملية مرنة قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية متعددة؛ تعددية أو أحادية أو تخصصية، مع تقديم أنموذج تقويم للمقررات والمواد التعليمية، وتجرّد الإشارة هنا إلى أن الباحث أفاد من أداة الذكاء الصناعي في ضبط المؤشرات المقياسية، وتتابع التدرُّج المعيارى وفق مستويات الثقافة، وضبط الحمل الثقافى في تطبيقات المهارات اللغوية، ويهدف هذا الجهد إلى دعم برامج تعليمية تُنمّي الكفاءة الثقافية للمعلم والمتعلم، وتواكب السياقات الحضارية والهوية الثقافية.

الإطار النظري

1. واقع دمج الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

لا يُعدُّ دمج الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جانباً تكميلياً، ولا عنصراً يمكن إضافته لإضفاء بُعْدٍ أعمق للغة فحسب، بل هو جزءٌ عضوي من محتوى برامج تعليم اللغات، يضيف وجوده الحيوية إلى اللغة المقصودة بالتعلُّم، ويبعث فيها الروح؛ لتنقل المتعلم من حيز التفاعل الآلي إلى حيز التفاعل العضوي والإنساني، لأن اللغة حامل تقني، ومحتواها يحمل جميع عناصر اللغة المرتبطة بالوجدان والمشاعر والفكر والبيئة وغير ذلك، ومع ذلك تكشف مراجعة واقع تعليم اللغة العربية اليوم عن فجوة واضحة بين التصوّرات النظرية للدمج الثقافى وبين الممارسات الفعلية في الميدان، إذ غالباً ما يُشار إلى الثقافة بوصفها مظاهر أو أنماطاً شكلية تُضاف إلى المناهج والكتب التعليمية، من دون أن تُدمج دمجاً منهجياً يُظهر

تدخلها البنيوي مع اللغة، وإن معالجة هذا الواقع تقتضي تجاوز الاكتفاء بوصف محدودية حضور الثقافة في المواد التعليمية إلى تحليل أعمق لأوجه القصور التي تحيط بطرق تقديمها، ومدى توازنها وارتباطها بسياقات التعلم المتنوعة، بما في ذلك المحتوى التعليمي وأدوار المعلمين وأدوات التقويم والأنشطة الصفية.

وتتطلب معالجة واقع الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحليل جوانب القصور المرتبطة بنوعية هذا الدمج، ومستوى وعيه، ومدى تكامله مع الأهداف التعليمية، وقد أظهرت عدة دراسات وتحليلات ميدانية أن الثقافة غالباً ما تُقدّم في مناهج تعليم العربية بوصفها مكوّنًا إضافيًا أو مظهرًا شكليًا مقتصرًا على المظاهر السطحية من اللباس والطعام والتحية، في حين تُحمل المستويات السلوكية والقيمية التي تشكّل جوهر الثقافة، هذا كله فضلًا عن الخلل المنهجي في ربط بعض المظاهر المحليّة وتقديمها للمتعلم في وصف حالة ثقافية مجتمعة أو بلدٍ بأكمله، وغير ذلك من الصور الانتقائية في الدمج الثقافي،¹ وعلى سبيل المثال، عند تحليل كتاب "العربية للمبتدئين"؛² نجدّه يركّز أساسًا على مهارات اللغة التواصلية، مع تقديم بعض المفردات والتعبيرات ذات الطابع الثقافي، ولكنها تظل جزئية وغير مدمجة في أنشطة تفاعلية تعزّز التفكير النقدي أو المقارنة الواعية، ومثال آخر من كتاب مشهور في الجامعات الأمريكية، داخلها وخارجها، هو "الكتاب في تعلّم العربية"،³ فمع قوته من حيث تصميم الأنشطة اللغوية؛ يميل إلى تبسيط الثقافة العربية وحصرها في أنماط محددة، مع ضعف إبراز التنوّع الداخلي الكبير الذي يميّز المجتمعات العربية، وهذا الاتجاه تؤكده مراجعات أخرى لكُتُب تعليمية شائعة، مثل ذلك الكتاب الذي أعدّه عبيد وزميلته،⁴ ويميل إلى تقديم الثقافة من منظور تقليدي يُعيد إنتاج الصور النمطية، من دون إفساح المجال أمام المتعلم للمقارنة أو التحليل.

¹ انظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1982)، ص 34.

² See: Birgitta Jungbeck & Mounir Obeid, *Arabiska för Nybörjare* (Sweden: Folkuniversitetets, 2016).

³ كريستين بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي، الكتاب في تعلّم العربية (واشنطن: جامعة جورج تاون، ط2، 2007).

⁴ See: Jungbeck & Obeid, *Arabiska för Nybörjare*.

عند النظر في مناهج تعليم اللغة العربية عمومًا، سواء الموجهة للناطقين بها أم لغير الناطقين بها؛ يبرز اتجاه واضح نحو تنميط الثقافة العربية واختزالها في صور وأنماط شكلية ومظاهر سطحية، مثل المأكولات، والملابس، والتحية، والاحتفالات الشعبية، مع إغفال كبير للأبعاد القيمة والفكرية التي تشكّل جوهر الهوية الثقافية العربية، ولا يقتصر هذا الاختزال على البرامج المخصصة للمتعلمين الأجانب، بل يمتد أيضًا إلى كثير من مناهج التعليم الوطني، إذ تُقدّم الثقافة من منظور ضيق يركّز على جانب يرتبط بالهوية الوطنية على حساب الهوية الثقافية العربية الجامعة، والبعد الحضاري المشترك الذي يربط أبناء العربية بفكرهم ومجتمعهم، وهذا التوجّه يؤدي إلى ترسيخ تصورات نمطية تُعيد إنتاج الصور السطحية، وتكرّس التوجيه لأنماط مختزلة بدلًا من إبراز القيم الحضارية الكبرى التي تجمع أبناء هذه اللغة، مثل قيم الضيافة، والتسامح، والعدل، واحترام الآخر، والتعددية الثقافية.

2. منطلقات معايير الدمج الثقافي والمؤشرات القياسية:

استند بناء هذه المنظومة المعيارية إلى سلسلة من جهود الباحث البحثية المحكمة السابقة، التي عالجت موضوعات مثل المخرجات الثقافية، وأُسّس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية، وتحديد نطاقات المستويات الثقافية في تعليم اللغة العربية،¹ بالإضافة إلى مُخرجات عدة ورشات عمل متخصصة، وندوة علمية دولية محكمة؛ ناقشت معايير نطاقات مستويات الكفاءة في تعليم اللغة العربية،² وقد خضعت هذه الجهود لمراحل متعددة من التحليل

¹ انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ مبادئ الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية ومعايير.

² نظّمت هذه الورشات (دار العربية) في إستانبول، ومؤسسة (لسان اللغة العربية) في لندن، بالتعاون مع باحثين متخصصين ذوي تأثير وإسهامات عالية المستوى في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دوليًا، وعُقدت هذه الورشات في عام ونصف تقريبًا، وقد نوقش كثير من البحوث تتمحور على مستويات الكفاءة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بعد أن سبق تحكيمها من لجنة علمية، وخلصت الورشات إلى تقديم قائمة من المعايير والمؤشرات في تحديد مستويات الكفاءة في تعليم اللغة العربية، ثم دعت عام 2024 إلى ندوة دولية جمعت كثيرًا من المتخصصين لمناقشة مخرجات تلك الورشات، وشاركت في الندوة عدة جامعات من الجمهورية التركية، والجمهورية العربية السورية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة المغربية، ودولة ليبيا، والجمهورية التونسية، والإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر، وجمهورية العراق، والمملكة العربية السعودية، وماليزيا، والمملكة المتحدة، وألمانيا، واليابان، مع مشاركة من مجامع اللغة العربية المصري والإماراتي والليبي، وخلصت الندوة إلى التوصية باعتماد مخرجاتها العلمية من البحوث والمعايير والمؤشرات.

والتدقيق والتطبيق الواقعي في صفوف تعليم العربية في مدارس وجامعات في عدة دول، ولا تزال هذه المعايير حتى اليوم تخضع للتحديث المستمر من خلال مراجعات ميدانية وملاحظات الخبراء والممارسين، بما يمنحها مرونة عملية تجعلها قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية متنوعة، مع الحفاظ على اتساقها العلمي ومصادقيتها العلمية.

1.2. منطلق معايير الدمج الثقافي:

تنطلق معايير الدمج الثقافي التي استند إليها الباحث - في دراساته السابقة، ومخرجات الورشات والندوة العلمية المحكمة المشار إليها سابقاً - من فهمٍ موسَّع للكفاءة اللغوية، يتجاوز الأبعاد الشكلية إلى السياقية، كما أسَّس له هايمز في نظريته للكفاءة التواصلية (Communicative Competence)، التي أوضحت أن معرفة قواعد اللغة لا تكفي لتحقيق التواصل، بل ينبغي للمتعلم أن يُلمَّ بكيفية استخدام اللغة استخداماً مناسباً في السياقات الاجتماعية والثقافية المختلفة، وقد شكَّل هذا التصوُّر منعطفاً مهماً في نظريات تعليم اللغات، ومهَّد الطريق لاعتماد مداخل تواصلية تركز على العلاقة بين اللغة والثقافة، وتُعَلِّي من مكانة السياق في بناء المعنى والتفاعل، وهو ما يجعل الكفاءة الثقافية في تعليم العربية جزءاً لا يتجزأ من الكفاءة التواصلية التي دعا إليها هايمز، بوصفها قادرة على استخدام اللغة استخداماً مؤثراً وملائماً ثقافياً واجتماعياً.¹

تعتمد هذه المعايير على تأصيل نظري منبثق من دراسات تعليم اللغات الثانية والتعدُّد الثقافي، ويتصدرها تصوُّر كرامش عن المكونات الثلاثة للثقافة في تعليم اللغة؛ المنتجات (Products)، والممارسات (Practices)، والمنظورات (Perspectives)، وهو ما يضمن تقديم الثقافة بنيةً متعددة الأبعاد.²

وُتُسكَّم هذه الرؤية باعتماد أنموذج بينيت المعروف باسم "أنموذج التطوُّر في الحساسية بين الثقافات" (Developmental Model of Intercultural Sensitivity)،

¹ See: Dell Hymes, "On Communicative Competence," In: J. B. Pride & Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (Penguin, 1972).

² See: Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford University Press, 1993).

ويشار إليه اختصارًا بأنموذج بينيت (DMIS)، الذي يصف مراحل تطوُّر وعي المتعلم من الإنكار إلى التكيُّف والتكامل مع ثقافة الآخر.¹

وتُوظَّف أداة (Intercultural Development Inventory / IDI) لقياس الكفاءة بين الثقافات، وهي أداة معيارية تقيس درجة تطوُّر الفرد في التعامل مع الاختلافات الثقافية. هذه الأدوات والمنطلقات مجتمعة تؤسِّس لفهم الثقافة على أنها تراكم تفاعلي قابل للنقد والتحليل، وتدعو إلى تعليم يراعي انتقال المتعلم من الإدراك السطحي إلى الفهم التفسيري، وصولًا إلى تمثُّل الثقافة وتمييز بنياتها العميقة من دون الوقوع في التمنيُّط أو التعميم.² ويُستكمل هذا التأسيس النظري أيضًا بأنموذج بايرام للكفاءة الثقافية التواصلية (Intercultural Communicative Competence)، الذي يُعدُّ من أبرز النماذج التربوية في تعليم اللغات من منظور ثقافي، إذ يقترح خمسة أبعاد مترابطة تشمل:

- الاتجاهات القائمة على الانفتاح والاحترام.
- المعرفة بالثقافات والسياقات الاجتماعية.
- مهارات التفسير والعلاقات.
- مهارات الاكتشاف والتفاعل.
- الوعي النقدي الثقافي.

¹ See: Milton Bennett, "Developmental model of intercultural sensitivity," In: Young Yun Kim (Ed.), *Encyclopedia of Intercultural Communication* (Wiley, 2017).

ويُعدُّ أنموذج (DMIS) من أبرز الأدوات التي تُستخدم لتقييم مدى تطور الكفاءة الثقافية لدى المتعلمين، وتوجيه تصميم البرامج التعليمية التي تعزز الحساسية الثقافية والتفاعل الإيجابي بين الثقافات، إذ يصف المراحل التي يمرُّ فيها الفرد في فهم الاختلافات الثقافية وتقبُّلها، وهي الإنكار، أو رفض الثقافة أو الاختلاف، ثم الدفاع عن ثقافته، فإرها هي الأفضل، ثم الحذر من الاختلاف من خلال الإقرار بوجود اختلاف، ولكنه يركز على المشابهات، ثم القبول وتفهم التنوع الثقافي دون إصدار أحكام، ثم التكيُّف بتغيير سلوكه ليتناسب مع ثقافة الآخر، ثم في النهاية الاندماج الثقافي، فيعيش بمرونة بين أكثر من ثقافة دون أن يفقد هويته أو يُفقد الآخر هويته.

² See: C. Benson & Robert Gardner, "The Measurement of Intercultural Competence: A Guide to the Development of a Cultural Awareness Program", *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1), (1993), 31-47.

وتُعَدُّ هذه الأبعاد تأطيراً لرؤية شاملة تُعزِّز الفعل التربوي القائم على المقارنة النقدية والتفاعل المتكافئ، وهو ما ينسجم مع غايات هذا البحث في بناء متعلم يمتلك كفاءة ثقافية واعية، لا تقتصر على التمثُّل السلبي، بل تشمل التفسير والتحليل والانخراط النقدي المتزن مع الثقافة الأخرى، ويمثِّل هذا النموذج أيضاً مرجعية مهمة في تطوير أدوات تقويم الكفاءة الثقافية لدى المتعلم، وبخاصة في محور التفكير النقدي ومهارات المقارنة التي تكررت في هذا الإطار.¹

ويمكن الاستفادة من النموذج الذي قدَّمه سبتربرغ وتشانجون للكفاءة بين الثقافات،² إذ وضعاً مقارنة تركيبية تُعرِّف الكفاءة الثقافية بوصفها نتيجة لتفاعل ثلاثة أبعاد رئيسية؛ الدافعية، والمعرفة، والمهارات، وذلك ضمن أُطر سياقية تواصلية محددة، ويُبرز هذا النموذج أهمية السياق والنية والفاعلية التبادلية في تطوير الكفاءة بين الثقافات، وهو ما ينسجم مع الطابع التفاعلي الذي اعتمده هذا البحث، سواء في تصميم الأنشطة الصفية أم أدوات القياس المقترحة، وكذا يُعَدُّ هذا النموذج مُكمِّلاً لنموذج بايرام من حيث تأكيده الأبعاد الوجدانية والسلوكية، وبخاصة في تفعيل التمثيل الثقافي الواعي داخل المواقف التعليمية الواقعية، مما يتيح رؤية أكثر اتساعاً وشمولاً للكفاءة الثقافية بوصفها ممارسة تفاعلية لا تقتصر على المعرفة فقط، بل تشمل مهارات الأداء والتفاعل والتقييم الذاتي.³

2.2. منطلق الضوابط والمؤشرات القياسية الثقافية:

تنبع الضوابط الثقافية من الواقع التربوي العربي والإسلامي، وتنطلق من مرجعية تربوية تستمدُّ أصولها من التمازج والتكامل بين المنظورين العربي والإسلامي للهوية الثقافية وملاحمها وخصائصها، بوصفها بنية متكاملة تشمل القيم والممارسات والمعتقدات التي تمثِّل هوية المتكلمين بالعربية، وهي ضوابط معيارية تهدف إلى ترشيد إدماج الثقافة في تعليم اللغة من دون المساس بالخصوصيات الحضارية للغة الهدف، وتحرص على تقديم المحتوى الثقافي تقدماً

¹ See: Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 1997).

² See: Brian Spitzberg & Gabrielle Changnon, "Conceptualizing Intercultural Competence," In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009).

³ See: Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.

متوازنًا يعكس التعدُّد والتنوُّع ضمن إطار المرجعية الإسلامية، وقد صيغت هذه الضوابط في ثلاثة مستويات؛ المعرفة الثقافية، والوعي الثقافي، والكفاءة الثقافية، ولكل مستوى معايير وضوابطه ومؤشرات التي تسعى إلى تحقيق نواتج تعليمية ثقافية دقيقة.¹

هذه المنطلقات النظرية مستمدة من تحليل معمَّق لمكونات الثقافة كما تتجلى في اللغة العربية، مثل أسماء الأشخاص والأماكن، وأنماط الحياة، والعلاقات الإنسانية، والتقاليد، والمناسبات، والمعتقدات، والمنتجات الثقافية، وأساليب التعبير، وهي عناصر تخضع في هذا التصوُّر لضبط دقيق يراعي القيم الإسلامية، والسياقات الاجتماعية، وواقع المتعلمين، وتتميز هذه الضوابط بأنها لا تكتفي بعرض الثقافة، بل تسعى إلى تفعيلها في السياق التعليمي من خلال توصيفات تطبيقية قابلة للقياس، تضمن أن يتحقق التعلُّم الثقافي من دون صدمة أو تصنُّع، بالملاحظة، والمقارنة، والنقد الواعي، وتعزِّز إدراك المتعلم للفروق البينية بين الثقافات داخل البيئة العربية نفسها (الثقافات البينية)، وكذا التباينات بين تلك الثقافات وثقافته الأصلية، مما يجعلها منطقتًا تربويًّا قائمًا على التوازن بين التمكين الثقافي والانفتاح الحضاري.²

3. التمييز بين أهداف المعايير والضوابط بناءً على المنطلقات النظرية:

1.3. أهداف معايير الدمج الثقافي:

يتمثل الهدف الأساس لمعايير الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوصول إلى جودة عالية في مخرجات التعلُّم، من خلال إكساب المتعلم كفاءة ثقافية بينية (Intercultural Competence) تؤهله للتفاعل الواعي والإيجابي مع أبناء الثقافة العربية، ولا يقتصر هذا الهدف على المعرفة أو الوعي السطحي، بل يتجاوز ذلك إلى تمثُّل المنظورات العميقة التي تشكِّل خلفية الممارسات والمنتجات الثقافية، مما يُمكن المتعلم من تطوير وعي نقدي تجاه الاختلافات الثقافية وفهم أبعادها ضمن السياقات التواصلية.

¹ انظر: تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن، عبد الرحمن بن شيك، "معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا"، المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 21-22 فبراير 2012.

² انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص 147-148.

ويرتبط هذا الهدف بمنطلق نظري مركزي يرى أن تعلّم اللغة عملية ثقافية في جوهرها، وأنه لا يمكن بلوغ الكفاءة اللغوية الفعلية من دون إدراك السياقات الثقافية التي تنتج اللغة وتوجّه استعمالها، وكذا تُعدّ الكفاءة الثقافية شرطاً للتواصل الفعال مع أبناء اللغة الهدف، وهي تتطلب تجاوز الصور النمطية والانتقال من مرحلة الإنكار أو الدفاع إلى مرحلة الاندماج والتكيف، حسب ما يوضحه النموذج بينيت، ومن ثم كان الهدف من هذه المعايير هو بناء متعلم قادر على أن يرى من منظور الآخر من دون أن يفقد وعيه الذاتي، ويستطيع أن ينخرط في حوار ثقافي قائم على التفاهم المتبادل والنقد البناء.¹

2.3. أهداف الضوابط الثقافية:

يهدف نظام الضوابط الثقافية إلى توجيه عملية دمج الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ توجيهًا يحفظ التوازن بين أصالة المحتوى الثقافي العربي من جهة، وبين احترام خصوصيات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية من جهة أخرى، فالضوابط لا تعني فقط بما يلزم تقديمه من مضامين ثقافية، بل تركز على كيفية التقديم وسياقه ومناسبته للبيئة الصفية، وسلامة إدراج العناصر الثقافية ضمن التدريس.

ويتمثل هذا الهدف في إيجاد إطار تربوي يضمن تقديم المحتوى الثقافي تقديمًا واضحًا غير مجتزأ، ولا مصادمًا قيم المتعلم، من دون أن يُشوّه أو يُحتزل بمسوغات، كالتبسيط أو التكييف المفرط، أو تحت ضغوط أخرى، ومن ثمّ تضبط هذه الضوابط نطاق المفردات، وأنماط العلاقات، وصور الحياة الاجتماعية والمعتقدات والتقاليد،² فتُعرض على نحو يراعي:

- العمق الدلالي للصور الثقافية وممارساتها، كأن تُعرض العادات والممارسات ضمن بعدها القيمي، لا شكلاً خارجياً فقط.

- الحساسية العقدية بالألا يُفرض معتقد، أو يُطعن في معتقد.

¹ See: Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press, 1982).

² See: Henry Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Pearson Education, 3rd Ed., 2007).

- إبراز الفروق الثقافية البينية بين الثقافات داخل البيئة العربية، والابتعاد عن التعميمات الثقافية التي تصوّر الثقافة العربية كياناً واحداً جامداً، بل التأكيد على التنوع البيني داخل الثقافة، مثل الثقافات الحجازية، والشامية، والمغربية... إلخ.
- مراعاة التدرّج والتسلسل في السياق التعليمي وفق عمر المتعلم، وخلفيته، وهدفه من التعلّم، فبدأ المتعلم بالمستوى المعرفي (المعلومات والحقائق)، ثم ينتقل إلى مستوى الوعي (الفهم والمقارنة)، ثم الكفاءة (الممارسة والتفسير).
- احترام خصوصيات المتعلمين، فلا تُفرض سلوكيات أو مفاهيم ثقافية تخالف قناعاتهم، أو تُشعرهم بالتهميش أو الاستعلاء الثقافي.
- دمج الثقافة في المواقف اللغوية الحقيقية، فلا تُقدّم مادةً معزولةً، بل من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة في النصوص، والمواقف التواصلية، والنقاشات الصفية.
- من خلال هذه الأهداف لا يكون التعلّم الثقافي عرضاً لمظاهر شكلية أو تراث ساكن، بل اكتساباً واعياً لمنظومة حيّة قابلة للتفاعل والنقد، من القيم والسلوكيات والمعاني المتداولة بين أبناء اللغة العربية، من دون فرضٍ ولا تهميش، وهو ما يُنتج تجربة تعلّم متزنة تُراعي الهوية وتُنبّي الكفاءة الثقافية الواقعية، وتُمنح المتعلم أدوات لتفكيك الأنماط، وفهم الخلفيات، وبناء مواقف متزنة تجاه العناصر الثقافية الجديدة من دون أن يُضطر إلى إنكار ثقافته الأصلية.¹

4. الفروق العملية بين معايير الدمج الثقافي والضوابط الثقافية:

بناءً على التأطير النظري السابق، يمكن تمييز مجموعة من الفروق الجوهرية بين المعايير والضوابط من حيث أهدافها الإجرائية، وآليات تنفيذها في بيئة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يبينها الجدول الآتي:

¹ انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص 188-196.

البعد التطبيقي	معايير الدمج الثقافي	الضوابط الثقافية
الغاية الأساس	بناء كفاءة ثقافية بينية عبر الانتقال من التقبُّل السطحي إلى التمثُّل الثقافي الواعي	تقديم الثقافة تقديمًا يوازن بين المكونات التربوية والدينية والاجتماعية من دون المساس بالخصوصيات
مدخل تقديم الثقافة	دمج الثقافة في السياقات التواصلية والأنشطة التفاعلية بهدف التفسير والتحليل	تقديم الثقافة من خلال وحدات لغوية وسياقية خاضعة للضبط الدقيق والتسلسل المنهجي
موقف المتعلم	متعلم ناقد، ومشارك، وقادر على المقارنة والتحليل والتمثيل	متعلم ملتزم، ومتدرج، ويراعي الضوابط الشرعية والاجتماعية في فهم الثقافة وممارستها
أدوار المعلم	محفِّز على الحوار والانفتاح الثقافي، مع التركيز على التفكير النقدي	موجِّه تربوي يحرص على السلامة القيمية، وضبط تمثيل الثقافة وفق مستوياتها الثلاثة
البيئة التعليمية	تفاعلية، ومنفتحة، وتعزِّز المقارنة بين الثقافات، وتدعم التعددية	منظمة، ومتدرجة، وتراعي الفروق الثقافية والدينية، وتضبط تقديم المحتوى بعناية
التقويم	مبني على مؤشرات نقدية وسردية وتفكيرية لقياس التغير الثقافي والتقبل	مبني على استيعاب المعرفة الثقافية وتمثُّلها من دون تعارض مع المبادئ التربوية والخلفيات الدينية

جدول (1): الفروق الجوهرية بين المعايير والضوابط

يُستنتج من هذا التمايز أن معايير الدمج الثقافي تركز على الانفتاح والتفاعل النقدي العابر للثقافات، في حين أن الضوابط الثقافية تعني بضبط هذا التفاعل ضمن سياقات تحترم الثوابت وتراعي الخلفيات المتنوعة، وهو ما يضعنا أمام ضرورة المواءمة بين الاتجاهين في البيئة التعليمية لتحقيق تعليم ثقافي أصيل ومنفتح في آنٍ معاً.

المقاربة التطبيقية التفصيلية بين المعايير والضوابط

تبدأ المقاربة بين المعايير والضوابط الثقافية من خلال بيان المحتوى التعليمي الثقافي، والضوابط الثقافية، ثم يعرض الباحث مقترحاً تطبيقياً وأداة للقياس، ويختتم بمؤشرات قياسية لأداء المتعلم.

1. المحتوى الثقافي:

1.1. المعيار: أن يشمل المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللغة العربية مستويات الثقافة الثلاثة وفق ما حددها كرامش:

- المستوى الظاهري (المنتجات والمظاهر الخارجية).
 - المستوى السلوكي (العادات والطقوس والسلوكيات الاجتماعية).
 - المستوى القيمي (المنظورات والرؤى والتصورات الضمنية التي تحكم التصرفات).
- ويُشترط في المعيار أن يقدم المحتوى مُدمجاً في المواد اللغوية، لا منفصلاً عنها، وأن يُفَعَّل من خلال النصوص والمواقف التعليمية الواقعية.¹

2.1. الضابط: أن يُراعى في المحتوى الثقافي الاتزان بين تقديم المكونات الثقافية من جهة، وبين المرجعية الإسلامية والقيم المجتمعية من جهة أخرى، فلا يُعرض المحتوى الثقافي في صورة انتقائية أو معزولة عن سياقها الحضاري، ولا يُبالغ في تعميم سلوك ثقافي جزئي على كامل الثقافة العربية، بل يُظهر تنوعها الداخلي وثوابتها الكبرى.²

3.1. المقترح التطبيقي: تصميم وحدات تعليمية تتضمن نصوصاً لغوية (قراءة وسمعية) تحاكي مواقف الحياة اليومية، وتظهر فيها عناصر الثقافة الظاهرة (اللباس والطعام والتحية)، ثم تُرفق بأنشطة تفاعلية تثير نقاشاً عن السلوكيات الاجتماعية (عادات الضيافة، وتنظيم الأدوار الأسرية)، وتُتوَج بأنشطة تحليلية تتناول القيم الكامنة خلف تلك الممارسات (الكرم، والحياء، واحترام الكبير، وغيرها)، ويُراعى في هذه الوحدات الربط بين اللغة والثقافة في بناء المفردات، والتراكيب، والمواقف الوظيفية.³

¹ See: Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*.

² نلاحظ هذه المشكلة في بعض الكتب والمواد لتعليم اللغة العربية، مثل كتاب "العربية للمبتدئين"، لمنير عبيد وزميلته، الذي نشرته الجامعة الشعبية في السويد، ونجد هذه الملاحظة أيضاً في الأنماط المجترأة في كتاب كريستين بروسناد وزميلها، "الكتاب في تعلّم العربية"، من منشورات جامعة جورج تاون.

³ انظر: عبد الفتاح الفرجاوي، "المبادئ والمقاييس وتعليم اللسان الثاني"، في: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ط1، 2019)، ص657-665.

4.1. أدوات القياس: تحليل أداء المتعلم في مناقشات صفية موجهة، وقراءة نصوص ثقافية تحليلية، وكتابة أفكار شخصية في مواقف ثقافية معينة، ويمكن أيضًا استخدام مقياس تطور ثقافي مصغرّ يشمل استبانة ذات محاور ثلاثة (معرفة، ووعي، وكفاءة).

5.1. مؤشرات الأداء: يمكن من خلالها قياس أثر المحتوى الثقافي على المتعلمين:

1.5.1. أن يحدّد المتعلم عناصر ثقافية صريحة في النص، مثل التحية، والملابس، والأطعمة... إلخ، بنسبة فهم لا تقلّ عن (85%).

2.5.1. أن يفسّر المتعلم سلوكًا اجتماعيًا عربيًا في ضوء قيم ثقافية ضمنية، مثل الكرم، والحياء... إلخ، بنسبة دقة لا تقلّ عن (70%).

3.5.1. أن يعقد المتعلم مقارنة بين سلوك ثقافي عربي وآخر من ثقافته الأصلية، مع التعليق الواعي على الفروق.

4.5.1. أن يبدي المتعلم استعدادًا لتقبّل الاختلاف الثقافي واحترامه لفظيًا أو كتابيًا.

5.5.1. أن يستخدم المتعلم المفردات والتعبيرات المرتبطة بالسياق الثقافي العربي في مواقف تواصلية وظيفية، من دون انزلاق في الترجمة الحرفية، أو إسقاط ثقافته الأم.

6.5.1. أن يتدرّج المتعلم في وعيه من الفهم الظاهري إلى التحليل التفسيري في الوحدة الدراسية، ويظهر هذا من خلال استجاباته التفاعلية المتعلقة بالنصوص والأنشطة.

2. دور المعلم:

1.2. المعيار: أن يجسّد المعلم دور الوسيط الثقافي الذي لا يكفي بنقل المعرفة اللغوية، بل يُفَعِّل قدرته على تمثيل الثقافة العربية (الهدف) بانفتاح ومرونة، ويقتضي هذا المعيار أن يكون المعلم قادرًا على إدارة الحوار بين الثقافات، وتعزيز التفكير النقدي تجاه الصور النمطية، وتهيئة المتعلم للتفاعل الواقعي مع أبناء اللغة في مواقف الحياة المختلفة، من دون أن يفرض تصوّرًا واحدًا للثقافة.

2.2. الضابط: أن يُراعي المعلم الخلفيات الثقافية والدينية والاجتماعية للمتعلمين، وألا يُقدِّم الثقافة العربية من منطلق استعلائي أو إقصائي، بل من خلال الاحترام المتبادل والاعتراف

بالتنوع الثقافي، وكذا ينبغي لتمثيل المعلم الثقافة أن يكون محكومًا بقيم التوازن، فلا يُسطح الثقافة أو يحتزلها في مظاهر سطحية، ولا يُغفل مرجعيتها الحضارية الإسلامية عند الضرورة.¹

3.2. المقترح التطبيقي: تطوير برامج تدريبية للمعلمين تتضمن وحدات متخصصة في التربية الثقافية، ومهارات الحوار بين الثقافات، وأساليب إدارة الاختلاف الثقافي في الصف، مع تقديم أنشطة تطبيقية تشمل تحليل مواقف صفية ذات طابع ثقافي، وتمثيل أدوار بين المعلم والمتعلم في مواقف تعليمية متعددة، بالإضافة إلى دليل إجرائي للمعلم يتضمن إرشادات لمراعاة الحساسية الثقافية أثناء التدريس.

4.2. أدوات القياس: ملاحظات صفية ممنهجة من خلال:

1.4.2. بطاقات تقييم أداء المعلم.

2.4.2. تحليل تسجيلات دروس حقيقية أو افتراضية.

3.4.2. استبانات تقييم ذاتي.

4.4.2. استبانات تحليل نواتج الاختبارات والأنشطة الثقافية.

5.4.2. استبانات تقييم المعلم بالمبادئ التوجيهية والمعايير المعتمدة.

6.4.2. تعقيبات من الزملاء والمتعلمين.

5.2. مؤشرات أداء المعلم في تنمية الكفاءة الثقافية عند متعلم اللغة العربية:

1.5.2. أن يقدم المعلم أسئلة تحفز التفكير الثقافي والنقدي لدى المتعلمين في موقف واحد على الأقل في الدرس.

2.5.2. أن يعرض المعلم عناصر ثقافية متنوعة تمثل أكثر من نمط ثقافي عربي، من دون تعميم أو تنميط.

3.5.2. أن يربط المعلم بين اللغة والثقافة في شرح المفردات والتراكيب والمواقف التواصلية.

4.5.2. أن يظهر المعلم احترامًا لثقافة المتعلم الأصلية، ويؤشج على المقارنة الواعية، من دون استهجان أو تفضيل غير مسوغ.

¹ انظر: رشدي أحمد طعيمة، المعلم كفاياته وإعداده وتدريبه (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1999)، ص68-69، ص74-76.

5.5.2. أن يُظهر المعلم وعيًا بالقيم الإسلامية والعربية الأصيلة عند تقديم محتوى ثقافي قد يُساء فهمه.

6.5.2. أن يُفَعِّل المعلم أنشطة صفية تعزّز الحوار والتبادل الثقافي بين المتعلمين.

7.5.2. أن يتجاوب المعلم مع استفسارات المتعلمين الثقافية بطريقة توجيهية تنمّي الاستقلالية الفكرية والثقافية لديهم، ويتجلى ذلك من خلال المؤشرات الفرعية الآتية:

1.7.5.2. تقديم المعلم ثلاثة مواقف تعليمية تُظهر تمثيلاً متوازنًا لثقافات عربية متنوعة في السياق اللغوي، مثل الحجازية، والشامية، والمغربية.

2.7.5.2. تقديم المعلم أسئلة متعمقة عن هذه المواقف، تدعو المتعلم إلى التفسير والتحليل، لا مجرد الوصف.

3.7.5.2. توضيح المعلم السياق الاجتماعي والديني لكل موقف عند الحاجة، مع ربطه بالقيم العامة.

4.7.5.2. تجنّب المعلم المقارنة التفضيلية أو تبسيط الفروق، بل تقديم الثقافة تقديمًا متعدد الأصوات والرؤى.

5.7.5.2. تمكين المتعلم من التعبير عن موقفه تجاه كل حالة بثقة واحترام.

3. الأنشطة الصفية:

1.3. **المعيار:** أن تسهم الأنشطة الصفية في تطوير الكفاءة الثقافية لدى متعلم اللغة العربية، فتتيح له التفاعل الواعي مع مظاهر الثقافة العربية، وممارسة مهارات المقارنة والتحليل الثقافي، وتجاوز الصور النمطية، والتعبير عن المواقف الشخصية في سياقات تواصلية.

2.3. **الضابط:** أن تكون الأنشطة مصممة تصميمًا يراعي الخلفيات الثقافية للمتعلمين، وتتجنب التحيز أو فرض أنماط ثقافية محددة، وأن تعكس التنوع داخل الثقافة العربية، وألا تُعرض بأسلوب تجزئي أو سطحي، وكذا أن تعزز الأنشطة قيم التعايش والانفتاح، وألا تقتصر على الثقافة الهدف، بمعزل عن ثقافة المتعلم الأصلية.

3.3. **المقترح التطبيقي:** تصميم أنشطة تفاعلية، مثل تمثيل الأدوار في مواقف حياتية ذات طابع ثقافي، كالضيافة والتسوق واللقاءات الاجتماعية، وأنشطة مقارنة ثقافية بين تقاليد

المجتمع العربي ومجتمع المتعلم، وتمثيل مواقف افتراضية يُطلب فيها من المتعلم أن يعبر عن سلوكه أو رأيه بناءً على فهمه الثقافتين، وأنشطة تعاونية يُطلب فيها من المتعلمين كتابة عروض جماعية أو تقديمها لتمثل مظاهر ثقافية، مع مناقشتها نقدياً.

4.3. أدوات القياس: تتنوع أدوات القياس وفق تنوع الأبعاد الثقافية المستهدفة، وهذا يعكس كثرة الأدوات القياسية التي يُفعل المناسب منها لنوع النشاط الثقافي، وهذا يشمل ما يأتي:

1.4.3. استمارات ملاحظة أداء فردي وجماعي تُستخدم أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية لتوثيق التفاعل اللغوي والثقافي.

2.4.3. تحليل استجابات المتعلمين في النقاشات الجماعية والأنشطة الكتابية التي تتضمن عناصر تفسير أو مقارنة ثقافية.

3.4.3. بطاقات تقييم ذاتي تمكّن المتعلم من رصد تطوُّره في الفهم الثقافي والتعبير عن مواقفه الشخصية.

4.4.3. استبانات كمية وكيفية بعد الأنشطة لقياس مؤشرات مثل التقبُّل الثقافي، وإدراك الفروق الثقافية، ومستوى التفاعل مع عناصر الثقافة الهدف.

5.4.3. مجالات ثقافية يدوّن فيها المتعلم ملاحظاته وتحولاته الثقافية.

6.4.3. مهام تقديم شفهي أو مرئي لمواقف ثقافية مع تسويغ اختياراته ومقارنته تجاربه.

7.4.3. بطاقات تقييم الأقران (الزملاء) لمهام جماعية تُبرز التفاعل والتفاوض الثقافي في السياق التعليمي.

5.3. مؤشرات أداء المتعلم في الأنشطة الثقافية الصفية:

1.5.3. أن يشارك المتعلم في نشاط تمثيلي ثقافي واحد على الأقل في الوحدة الدراسية مشاركة فعلية، لا شكلية.

2.5.3. أن يُظهر المتعلم قدرة على التعليق التحليلي في اختلاف ثقافي بين موقفين أو سلوكين.

3.5.3. أن يستخدم المتعلم مفردات وتراكيب لغوية ذات دلالات ثقافية أثناء النشاط، استخداماً وظيفياً.

4.5.3. أن يتعاون المتعلم مع زملائه في تنفيذ مهمة ثقافية جماعية تُعبر عن فهم متوازن للثقافة الهدف.

5.5.3. أن يُعبّر المتعلم عن موقف شخصي تجاه ممارسة ثقافية مع التسويغ والتحليل، لا مجرد الرفض أو القبول.

6.5.3. أن يعكس المتعلم وعيًا بالفروق البينية داخل الثقافة العربية عند تقديمه أو تفسيره لموقف ما، فتكون استجابة المتعلم لموقف ما واقعي أو افتراضي بنسبة فهم لا تقلُّ عن (80%).

4. تقويم الكفاءة الثقافية عند متعلم اللغة العربية:

1.4. المعيار: أن يشمل التقويم أدوات متنوعة تقيس التقدُّم في اكتساب الكفاءة الثقافية عبر مراحل متدرجة، تبدأ من الوعي السطحي، وتنتهي بالتحليل والنقد الثقافي، وينبغي لأدوات التقويم أن تُظهر مدى فهم المتعلم المضامين الثقافية، وقدرته على التفاعل معها، وموقفه من التنوُّع الثقافي.¹

2.4. الضابط: أن تكون أدوات التقويم مرنة تراعي التدرُّج في تطوُّر المتعلم الثقافي، وألا تقتصر على اختبارات تقليدية أو استظهارية قائمة على الحفظ الصرف، بل تدمج بين التقييمين الكمي والكيفي، وتأخذ في الحسبان السياق الثقافي للمتعلم، وخصوصيات خلفيته وهويته.

3.4. المقترح التطبيقي:

1.3.4. اعتماد مقياس من أربعة مستويات لتطور الكفاءة الثقافية (مستوى الوصف، ومستوى المقارنة، ومستوى التفسير، ومستوى التحليل والنقد).

2.3.4. تنفيذ مهام تقييمية، مثل كتابة يوميات ثقافية، وتقديم أفكار مقارنة، وإلقاء عروض شفوية في مواقف ثقافية.

3.3.4. استخدام ملفات تعلُّم رقمية أو ورقية يتتبع فيها المتعلم تقدُّمه، ويُعيد قراءتها المعلم مع المتعلم نفسه.

4.4. أدوات القياس:

1.4.4. سجلات يومية للمتعلمين تتبع استجاباتهم الثقافية وتحولاتها.

2.4.4. مقابلات شبه منظمة تقيس النمو في فهم السياق الثقافي.

¹ انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص 147-148.

3.4.4. استبانات تقيس مواقف المتعلم من المختلف الثقافي بَعْدَ الانتهاء من الدورة أو الوحدة التعليمية.

4.4.4. بطاقات تقويم سلوكي تتابع استخدام المتعلم التعبيرات الثقافية في التواصل.

5.4.4. مهمات كتابية حرة أو موجهة (نص تفكُّري، أو قصة قصيرة، أو تعليق ثقافي).

6.4.4. عروض تقديمية يتناول فيها المتعلم قضية ثقافية بالنقد والتحليل.

5.4. مؤشرات اكتساب الكفاءة الثقافية في تعلم اللغة العربية

1.5.4. أن يميّز المتعلم بين الظواهر الثقافية السطحية والعميقة، بنسبة دقة لا تقلُّ عن (75٪).

2.5.4. أن يعرض المتعلم مقارنة مكتوبة أو شفوية بين سلوك أو قيمة في ثقافتين، مع تقديم تفسير موضوعي للفروق.

3.5.4. أن يُعبر المتعلم عن موقف ناقد تجاه ظاهرة ثقافية محددة، مدعومًا بأمثلة من البيئة الصفية أو المجتمعية.

4.5.4. أن يُظهر المتعلم تقدُّمًا بين بداية الدورة ونهايتها، في التعبير عن الفهم الثقافي في كتاباته.

5.5.4. أن يستخدم المتعلم المفردات والمفاهيم الثقافية الجديدة، في إنتاجه اللغوي في سياقات مناسبة.

6.5.4. أن يُظهر المتعلم قدرة على احترام التعدُّد الثقافي، مع الحفاظ على مرجعيته الذاتية، وأن ينتقل من الفهم السطحي إلى التفسيري في الدورة التعليمية.

نواتج التعلم الثقافي القابلة للقياس

1. نواتج التعلم الثقافي العامة:

تُقاس النواتج الثقافية العامة في تعليم اللغة العربية ضمن المجالات الآتية:

المجال	النتيجة التعليمية	أداة القياس
الفهم الثقافي	تفسير ظواهر ثقافية في نص أو موقف	تحليل نص ونقاش جماعي
التفاعل	تمثيل موقف ثقافي بتعاطف وفهم	محاكاة وتمثيل أدوار
القيم	التعبير عن احترام ثقافات الآخرين	يوميات وعرض تقديمي
التفكير النقدي	مقارنة ممارسات ثقافية من دون إصدار أحكام	نشاط مقارنة وورقة رأي

جدول (2): النواتج الثقافية العامة في تعليم اللغة العربية

2. نواتج التعلم الثقافي وفق المهارات اللغوية:

تُقاس النواتج الثقافية في تعليم اللغة العربية وفق المهارات اللغوية وفق هذا الإطار:

المهارة اللغوية	نوع الفهم الثقافي	النتيجة المرجوة	أداة القياس
الاستماع	الفهم الاستيعابي والثقافي	تمييز المتعلم العناصر الثقافية سمعياً (لمحة، وأسلوب تحية، وإشارة ثقافية)	تحليل استجابات المتعلم بعد الاستماع، وأسئلة اختيارية، وورقة ملاحظة، ويمكن إضافة أدوات تقنية حديثة
القراءة	الفهم التفسيري والنقدي	تفسير المتعلم ظواهر ثقافية ضمن نصوص قرائية متنوعة وتحليل سياقها	تحليل النص، وأسئلة تفكيرية، وأنشطة مقارنة ثقافية مكتوبة
	أسلوب القراءة التعبيري	تعبير المتعلم عند قراءة كلمات أو عبارات وفق الحمولة الثقافية (أمثال، وأدعية، وتلميحات، وأساليب بلاغية)	في مرحلتَي القبول والتكيف وفق أنموذج بينيت، وضمن سياق ظاهرة ثقافية معينة كذلك
التحدث	التعبير التفاعلي الثقافي	تمثيل المتعلم مواقف ثقافية واقعية (المقابلة أو الحوار الاجتماعي)، مستخدماً المفردات والسلوكات المناسبة	تمثيل أدوار، وعروض تقديمية، ونقاش جماعي
الكتابة	التعبير التحليلي والتفكري	التعبير كتابةً عن موقف من ممارسة ثقافية، أو مقارنة بين ثقافتين، مع تقديم مسوغات قيمة	مقالات قصيرة، أو أفكار ثقافية، أو تعليقات كتابية، أو كتابة نقدية

جدول (3): النواتج الثقافية في تعليم اللغة العربية وفق المهارات اللغوية

3. مؤشرات قياس الأداء الثقافي وفق المهارات اللغوية:

هذه بعض المؤشرات التي يمكن بناء عليها قياس الأداء الثقافي لكل مهارة لغوية من المهارات اللغوية الأربع:

1.3. مهارة الاستماع:

1.1.3. أن يُميّز المتعلم تعبيراً ثقافياً سمعياً ضمن الخبر المسموع أو المحادثة، مثل التحية، أو التعجب، أو الدعاء، أو الطلب، أو الترجي.

2.1.3. أن يتعرّف المتعلم على اختلافات اللهجات، أو الأساليب المرتبطة بالمكان والسياق.

3.1.3. أن يُلخّص المتعلم الرسالة الثقافية المستفادة من المسموع، بلغة سليمة.

4.1.3. أن يُظهر المتعلم تأثراً شعورياً إيجابياً أو نقدياً تجاه ما يسمعه من مواقف ثقافية.

5.1.3. أن يربط المتعلم بين المحتوى السمعي والخلفية الثقافية المتوقعة لسلوك معين.

2.3. في مهارة القراءة:

1.2.3. أن يُحدد المتعلم عناصر ثقافية في نصوص قرائية، مثل الحكيم والأمثال، والأعراف الاجتماعية، والافتباسات المقدسة (آية قرآنية، أو حديث نبوي)، والمعتقدات، والتعبيرات الحتمية.

2.2.3. أن يُحلّل المتعلم سياق ظاهرة ثقافية، مستنداً إلى مؤشرات لغوية أو تعبيرية.

3.2.3. أن يُقارن المتعلم بين مضمون ثقافي عربي وآخر في ثقافته الأصلية من خلال نصٍّ مقروء.

4.2.3. أن يُقيّم المتعلم موقف الكاتب الثقافي، ويحدّد رأيه الضمني في الظاهرة المعروضة.

5.2.3. أن يستنتج المتعلم العلاقة بين اللغة المستخدمة والهوية الثقافية للنص.

3.3. في مهارة المحادثة:

1.3.3. أن يستخدم المتعلم تعبيرات ثقافية في مواقف تواصلية حقيقية أو افتراضية.

2.3.3. أن يُعبّر المتعلم عن موقف شخصي تجاه عادة أو سلوك ثقافي، باستخدام مفردات وتعبيرات ومفاهيم مناسبة.

3.3.3. أن يُشارك المتعلم في نقاش جماعي في موضوع ثقافي، مع مراعاة آداب الحوار واستخدام اللغة.

4.3.3. أن يُظهر المتعلم قدرة على التفاعل مع الأسئلة الثقافية التفسيرية من زملائه أو معلمه.

5.3.3. أن يوظّف المتعلم مقارنات ثقافية في مداخلاته الشفوية بطريقة مفهومة متّزنة.

4.3. في مهارة الكتابة:

1.4.3. أن يكتب المتعلم نصّاً تفكيرياً في موقف ثقافي، ويُعبّر فيه عن فهمه أو نقده الموقف.

2.4.3. أن يُدرج المتعلم عناصر ثقافية عربية إدراجاً سليماً في نصّ مكتوب، أو رسالة بريدية، أو رسالة قصيرة، أو قصة، أو مقالة رأي.

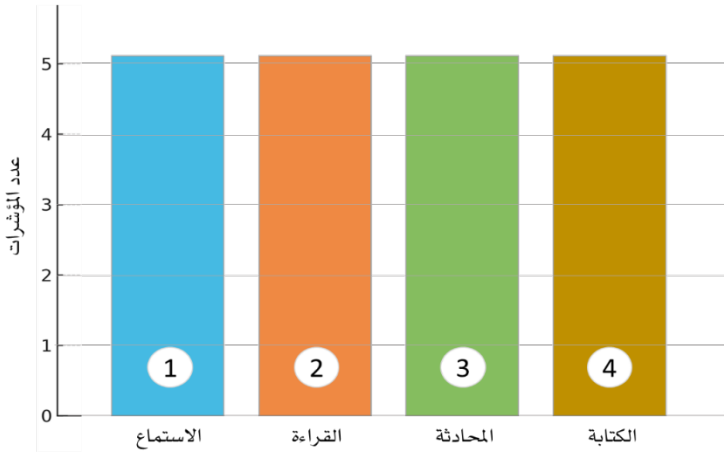
3.4.3. أن يُوظّف المتعلم المفردات والتراكيب المرتبطة بالثقافة، في سياق تعبيرى واضح متّزن.

5.4.3. أن يُحلّل المتعلم علاقة المضمون الثقافي بالشكل التعبيري للنص.

6.4.3. أن يُقدّم المتعلم تصوّراً ثقافياً بديلاً أو موازناً في سياق كتابي جدلي أو تفسيري.

4. الرسم والتحليل البياني:

يمكن تحليل النتائج الثقافية في المهارات اللغوية الأربع من خلال المبيان الآتي، وبتكرار هذا التقييم يمكن سبر تقدّم المتعلم من مستوى إلى آخر في عمليات اكتساب اللغة وتعلّمها.



مبيان (1): المؤشرات الثقافية في المهارات اللغوية

نماذج تطبيقية للدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

قدّم الباحث خمسة نماذج مبسطة؛ أربعة لقياس الدمج الثقافي في التعليم، وواحدًا لقياس جودة محتوى ثقافي في مادة تعليمية أو كتاب تعليمي، وذلك ليسهل على الزملاء تطبيقها، ومن دون الحاجة إلى الإحالة على خبراء ومتخصصين للقيام بذلك، بل يمكن بقليل من التدريب لفريق التعليم أن ينفذ تطبيقات الدمج الثقافي، بهدف قياس جودة الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فتكون مستندة إلى ما ورد في الأقسام السابقة من البحث، ولا سيما المعايير والضوابط والنتائج ومؤشرات الأداء في مباحث هذا البحث، وقد صُمِّمت النماذج بطريقة عملية قابلة للتطبيق، بما يخدم بيانات تعليمية عدة.¹

وقد سبق بيان المنطلقات التي بُني عليها هذا البحث، وأن هذه المعايير والمؤشرات أُفيدَ منها في تطبيقات على عدة برامج دراسية لتعليم اللغة العربية في عدة جامعات ومؤسسات تعليمية، ولا تزال هذه النماذج تُطبَّق لقياس التفاعل والفهم الثقافي عند متعلمي اللغة العربية، وربما كان أكثر الجوانب عناية بالتطبيق من هذه المحاور في عدة بلدان ومؤسسات هو الدمج في المستويات اللغوية، وذلك بسبب الحاجة الماسة إلى معايير تضبط أداء المعلمين والمحتوى التعليمي في برامج تعليم اللغة العربية.²

محاور القياس:

يتألف الأنموذج من مكونات متكررة متكيفة وفق البيئة التعليمية محلّ التطبيق، ويعتمد كل أنموذج على خمسة محاور رئيسة للقياس، هي كما ورد في البحث:

- الفهم الثقافي.
- التفاعل الثقافي.
- القيم والتقدير.
- التفكير النقدي.
- الدمج في المهارات اللغوية.

¹ انظر: إطمانيوس مخايل، القياس والتقويم في التربية الحديثة (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط4، 2003)، ص181-185.

² انظر: العنان، المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص271-280.

وتعتمد النماذج على:

- أهداف قابلة للقياس.
- مؤشرات أداء واضحة.
- أدوات تقويم كمية وكيفية.

1. الأنموذج الأول: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية في بيئة متعددة

تضمُّ فصول تعليم العربية في البيئات التعددية متعلمين من خلفيات ثقافية ودينية عدة، مثل المسلمين والمسيحيين والبوذيين وغير المتدينين، ومن بلدان عدة في آسيا وإفريقيا وأوروبا وأمريكا، ومنها بعض دول الخليج العربي، وهذا ملاحظ في أغلب المدارس ومراكز اللغات في تلك البيئات، ويتألف الأنموذج الذي نقيس به جودة الدمج الثقافي من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- تطوير وعي المتعلم بالتنوع داخل الثقافة العربية.
- تعزيز مهارات المقارنة بين ثقافتين أو أكثر.
- احترام الفروق الدينية والاجتماعية، من دون فرض.

(ب) مؤشرات الأداء:

المؤشر	المجال
تمييز المتعلم ثلاثة مظاهر ثقافية في النص، مثل التحية، واللباس، وأسلوب الحديث.	الفهم الثقافي
تمثيل موقف تواصلي مع المعلم أو الزميل، يتضمن مراعاة عرف ثقافي، مثل طريقة السلام، أو الوداع.	التفاعل
التعبير الكتابي أو الشفوي عن تقدير عادة عربية تختلف عن عادة المعلم أو الزميل.	القيم
مناقشة التعميمات الثقافية وخطر التنميط، بمثل من البيئة الصفية.	التفكير النقدي
توظيف مفردات مثل (عادات، وتقاليد، وتليق، ولا يجوز، ومرحب به) في سياق مناسب.	المهارات اللغوية

جدول (4): مؤشرات الأداء في الأنموذج الأول

(ج) أدوات القياس:

- أنشطة مقارنة ثقافية مكتوبة وشفوية.
- مجلة ثقافية يومية.
- استبانة تقبل الاختلافات الثقافية.
- مشاركة في أدوار تمثيلية.

2. النموذج الثاني: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية في بيئة غير تعددية

نلاحظ هذا في المعاهد والمدارس والكليات الجامعية في بعض دول آسيا وإفريقيا، مثل الجمهورية التركية، وجمهورية باكستان الإسلامية، فهناك غالبية من خلفية دينية مشتركة، مع قواسم ثقافية شديدة التقارب، ومن ثم يتألف النموذج الذي نقيس به جودة الدمج الثقافي، من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- إبراز الفروق البينية داخل بيئات الثقافة العربية.
- تعزيز التفسير القيمي للسلوكيات.
- احترام الفروق الدينية والاجتماعية، من دون فرض.

(ب) مؤشرات الأداء:

المجال	المؤشر
الفهم الثقافي	التعرف على اختلاف عادات الضيافة بين الشام والخليج.
التفاعل	استخدام التعبيرات الثقافية في نص تمثيلي مع الزميل في سياق زيارة أسرية.
القيم	التعبير عن الرأي في قيمة الحياء، كما تتجلى في اللغة والسلوك العربي.
التفكير النقدي	تحليل موقف من قصة قصيرة يعكس صراعاً ثقافياً.
المهارات اللغوية	استخدام تعبيرات تُظهر البعد القيمي، مثل احترام الكبير، وحق الجار.

جدول (5): مؤشرات الأداء في النموذج الثاني

(ج) أدوات القياس:

- تحليل نصوص ثقافية من بيئات عربية مختلفة.
- مقابلات شفوية مع معلم أو زميل تناقش مشهداً ثقافياً.
- نشاط مهاري كتابي أو حوار، مثل التفكير في قيمة الضيافة.

3. الأنموذج الثالث: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (الدراسات الإسلامية)

نظرًا إلى الحاجة الكبيرة لضبط عمليات الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية للراغبين في تعلُّم العلوم الإسلامية، والدراسات الإسلامية التخصصية والمقارنة؛ يتألف الأنموذج الذي نقيس به جودة الدمج الثقافي من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- فهمُ علاقة الثقافة بالقيم الإسلامية في اللغة العربية.
- التمييز بين الديني والعُرف الاجتماعي العربي.
- إبراز الفروق بين الثقافات الاجتماعية المستمدة من القيم الإسلامية المشتركة.
- تعزيز التفسير القيمي للسلوكيات.

(ب) مؤشرات الأداء:

المؤشر	المجال
تفسير علاقة تعبير ثقافي ديني بسياقه، مثل: "جزاك الله خيرًا".	الفهم الثقافي
استخدام الصيغ المناسبة في خطاب ديني أو رسمي.	التفاعل
تسوية ممارسة ثقافية استنادًا إلى الحديث النبوي أو السيرة.	القيم
نقاش الفرق بين السُّنة الاجتماعية والسُّنة النبوية في العادات.	التفكير النقدي
توظيف تعبيرات مرتبطة بالقيم الإسلامية في المواقف الصفية.	المهارات اللغوية

جدول (6): مؤشرات الأداء في الأنموذج الثالث

(ج) أدوات القياس:

- بطاقات تحليل قيم.
- أداء تمثيلي في محادثة بين إمام ومصلِّ.
- اختبار فهم في نصِّ ديني بثقافة عربية.

4. الأنموذج الرابع: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية (الطب، أو الإعلام، أو السياحة... إلخ)

نظرًا إلى الحاجة الملحة لضبط عمليات الدمج الثقافي في تعليم العربية للمهنيين العاملين في مجالات تعتمد اللغة العربية، أو في بلدان عربية، ولا سيما أن تعلّم اللغة العربية غالبًا ما يكون لهدف مهني محدّد، مثل العمل في دولة عربية، أو العمل في الإعلام، أو السياحة... إلخ؛ يتألف الأنموذج المعتمد لقياس جودة الدمج الثقافي من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- اكتساب كفاءة ثقافية تواصلية عامة.
- اكتساب كفاءة ثقافية وظيفية.
- فهم القواعد والعادات المهنية.
- فهم العادات الثقافية والاجتماعية.

(ب) مؤشرات الأداء:

المجال	المؤشر
الفهم الثقافي	وصفُ عُرفٍ ثقافي في مكان العمل، مثل أهمية التحية أو التسلسل الإداري.
التفاعل	أداء تمثيلي لموقف في المستشفى، أو الفندق، أو الإذاعة وفق الثقافة المحلية.
القيم	تقييم مدى مناسبة أسلوب تعبير في بيئة مهنية عربية.
التفكير النقدي	مقارنة آداب التعامل في العمل وقواعده بين ثقافتين.
المهارات اللغوية	استخدام اللغة المهنية في سياق ثقافي، مثل لغة الاحترام.

جدول (7): مؤشرات الأداء في الأنموذج الرابع

(ج) أدوات القياس:

- مشاهد تمثيلية مرئية تُحاكي مواقف مهنية.
- مقالة تحليلية عن الفرق في أسلوب التعامل.
- تعقيبات من المعلم أو الزميل.
- ورشات عمل في الكفاءة الثقافية في نطاق محدد.

5. الأنموذج الخامس: تقويم جودة الدمج الثقافي في مقرر دراسي أو مادة تعليمية استنادًا إلى ما ورد في البحث من معايير وضوابط ومؤشرات أداء؛ يقترح الباحث أنموذجًا تحكيميًا (Evaluation Rubric) يُستخدم لتقويم الكتاب أو المادة التعليمية، من حيث تحقيقهما دمجًا ثقافيًا فعليًا متوازنًا.

(أ) الغرض من الأنموذج:

تقويم المحتوى من حيث:

- شموله المستويات الثقافية الثلاثة (الظاهري والسلوكي والقيمي).
- توافقه مع المعايير الثقافية والضوابط التربوية.
- مدى تكامله مع المهارات اللغوية.
- فاعليته في تنمية الكفاءة الثقافية للمتعلمين.

(ب) أبعاد التقويم ومحاوره:

المجال	المؤشر	التقدير (1-5)	ملاحظات (قوة/ضعف)
1 شمول المحتوى الثقافي	يتضمن مستويات الثقافة الثلاثة؛ المنتجات، والممارسات، والمنظورات		
	يعكس التنوع داخل الثقافة العربية (الثقافات البينية)		
	يُقدِّم الثقافة في سياق لغوي تواصل، غير معزولة عن النصوص		
2 التوازن القيمي والثقافي	يُراعي المرجعية الثقافية الإسلامية من دون فرضٍ أو إقصاء		
	لا يتضمن تعميمات أو صورًا نمطية عن العرب أو المسلمين		
	يُظهر احترامًا لتعدد الخلفيات الدينية والثقافية للمتعلمين		

ملاحظات (قوة/ضعف)	التقدير (1-5)	المؤشر	المجال
		يُدمج المفردات والتراكيب ذات الحمولة الثقافية في الأنشطة	3 تكامُل الثقافة مع المهارات اللغوية
		يُوظَّف الأمثال والمواقف والمناسبات لشرح اللغة والبيئة	
		يقدِّم مهارات لغوية مرتبطة بمواقف ثقافية حياتية	
		تشجِّع الأنشطة على التفكير النقدي والمقارنة الثقافية	4 تنمية الكفاءة الثقافية
		تحتوي على أنشطة تتطلب تفاعلاً مع المواقف الثقافية	
		تتيح للمتعلِّم التعبير عن موقفه الثقافي من دون فرض	
		تتضمن أنشطة تقييم تفكيرية أو تحليلية، تتدرج من الوصف إلى التفسير والنقد	5 أدوات التقويم الثقافي داخل المقرر أو المادة التعليمية
		تستخدم أدوات متنوعة (يوميات، ومناقشات، ومواقف تمثيلية)	
		تُظهر أدوات التقييم تطوُّراً في الكفاءة الثقافية (كما في أنموذج بينيت)	
		يقدِّم أنماطاً ثقافية متنوعة من العالم العربي	6 تمثيل التنوع العربي
		يُبرز الفروقات البينية في المجتمعات العربية في اللغة والسلوك والقيم	

المجال	المؤشر	التقدير (1-5)	ملاحظات (قوة/ضعف)
7	حساسية المتعلم الثقافية	يتجنب تصوير الثقافة العربية كياناً مغلقاً، أو نمطاً أحاديّاً	
		يُراعي خصوصيات المتعلم وخلفيته الثقافية والدينية	
		تتجنب فرض سلوك أو موقف ثقافي على المتعلم	
		تُظهر انفتاحاً وتقديراً لتعدد الهويات في بيئة التعلّم	
8	دور المعلم في التوجيه الثقافي	يُهيئ المعلم ليكون وسيطاً ثقافياً لا ناقلاً للمحتوى فقط	
		يُدرب المعلم على إدارة الحوار بين الثقافات	
		يتضمن إرشادات للمعلم لمراعاة التوازن والحساسية الثقافية في التدريس	
9	الأنشطة الصفية التفاعلية	تتضمن تمثيل أدوار ومواقف ثقافية حياتية	
		تُشجع على التعبير النقدي والمقارنة الثقافية ضمن العمل التعاوني	
		توظّف أنشطة تمثل سياقات من الواقع العربي لا أمثلة افتراضية فقط	

جدول (8): أبعاد التقويم ومحاوره في النموذج الخامس

(ج) طريقة الاستخدام:

يستخدم هذا النموذج مختصاً أو لجنة تقويم من معلمين وخبراء في تعليم اللغة العربية، وذلك وفق ما يأتي:

- يُقيّم كل مؤشر بمقياس من (1) (ضعيف)، إلى (5) (عالٍ).
- تُرفق بكل فقرة ملاحظات نوعية توضح جوانب القوة أو الضعف.
- يمكن استخدام النموذج لأغراض اعتماد الكتب، أو تطوير مواد تعليمية، أو تدريب المعلمين على تقييم المحتوى.

خاتمة

يؤكد هذا البحث أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لا يكتمل إلا بدمج حقيقي للبعد الثقافي، بوصفه عنصراً جوهرياً في صوغ الكفاءتين الثقافية والتواصلية، وسيافاً يضبط المعنى، ويمنح اللغة وظيفتها الاجتماعية والحضارية، وقد بيّن التحليل أن تحقيق هذا الدمج يتطلب تجاوز المعالجة السطحية أو الزخرفية للثقافة، نحو بناء منظومة تعليمية تدمج الثقافة في جميع مكونات العملية التعليمية؛ من المحتوى، إلى المعلم، إلى الأنشطة، وصولاً إلى التقويم ونواتج التعلم.

وقد سعى البحث من خلال مقارنة تكاملية بين المعايير النظرية والضوابط التطبيقية إلى تطوير نماذج عملية قابلة للقياس والتنفيذ، تتكيف مع اختلاف البيئات التعليمية واحتياجات المعلمين، وكذا وُظِّفت هذه النماذج في تصميم أدوات تقويم دقيقة ترصد مدى تطوّر الكفاءة الثقافية لدى المتعلم من خلال مراحل عدة، تبدأ من الفهم السطحي، وتنتهي بالتمثّل الواعي والنقد البناء.

وتمثّل النماذج المقترحة استجابة لحاجة ماسّة في ميدان تعليم العربية، إذ توفّر أدوات قياسية تساعد في ضبط جودة المحتوى الثقافي، وتمنح المعلم إطاراً واضحاً لتقديم الثقافة تقديمًا متوازنًا يحترم المرجعية الحضارية للغة من جهة، وتُراعي الخلفية الثقافية للمتعلم من جهة أخرى.

- ولا يسع الباحث في نهاية هذا البحث إلا أن يرفع النداء إلى مسؤولي السياسات اللغوية والثقافة والمؤسسات التخصصية والجامعات، ومعلمي اللغة العربية والمراكز اللغوية أن يتخذوا التدابير الآتية، موصيًا بها ومؤكّدًا على ضرورتها في عصر التحوّلات الرقمية:
1. دمج الثقافة جزءًا من جوهر مناهج اللغة، وليس ملحقاتًا أو عنصرًا ثانويًا، فُتبنى الوحدات الدراسية على مواقف تواصلية حقيقية تتضمن عناصر ثقافية وظيفية.
 2. إعداد المعلمين، وتدريبهم على الكفاءة الثقافية، وتمكينهم من إدارة الأبعاد الثقافية، وتوظيف أساليب تربوية تراعي الحساسية الثقافية، وتُنمّي التفكير النقدي.
 3. إنتاج كتب ومواد تعليمية جديدة تُصمّم وفق معايير الدمج الثقافي، وتُراعي التدرّج في عرض الثقافة من الظاهر إلى القيمي، وتُبرز التنوّع داخل المجتمعات العربية.
 4. اعتماد أدوات تقييم ثقافي معيارية ترتبط بمؤشرات الأداء التي حُدّدت في هذا البحث، وتُستخدم لرصد تطوّر المتعلم ثقافيًا جنبًا إلى جنب مع تطوّره اللغوي.
 5. مواءمة المحتوى الثقافي مع بيئة التعلّم، من حيث أهداف المتعلم وخلفيته، سواء كانت بيئة متعددة الثقافات، أم أحادية الهوية، أم لأغراض دينية أو مهنية.
 6. تشجيع البحث العلمي في مجال تعليم الثقافة ضمن تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال دراسات ميدانية، وبحوث مقارنة، وتجريب النماذج التطبيقية في سياقات متنوعة.
 7. تعزيز التعدّد والتنوّع في تقديم الثقافة العربية، وتجنّب التعميمات والصور النمطية، مع إبراز الثقافات البينية، بوصفها غنى حضاريًا.

المصادر والمراجع

رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1982).

رشدي أحمد طعيمة، المعلم كفاياته وإعداداه وتدريبه (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1999).
إمطانيوس مخائيل، القياس والتقويم في التربية الحديثة (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط4، 2003).

تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن، عبد الرحمن شيك، "معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا"، المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 21-22 فبراير 2012.

عبد الفتاح الفرجاوي، "المبادئ والمقاييس وتعليم اللسان الثاني"، في: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ط1، 2019).
كريستين بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية (واشنطن: جامعة جورج تاون، ط2، 2007).

مؤمن العنان، "الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (3)، 2021.

مؤمن العنان، "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (2)، 2020.

مؤمن العنان، "مبادئ الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية"، مجلة التواصلية، جامعة يحيى فارس، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية.

- Birgitta Jungbeck & Mounir Obeid, *Arabiska för Nybörjare* (Sweden: Folkuniversitetets, 2016).
- Brian Spitzberg & Gabrielle Changnon, "Conceptualizing Intercultural Competence," In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009).
- C. Benson & Robert Gardner, "The Measurement of Intercultural Competence: A Guide to the Development of a Cultural Awareness Program", *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1), (1993).
- Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford University Press, 1993).
- Dell Hymes, "On Communicative Competence," In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (Penguin, 1972).
- Henry Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Pearson Education, 3rd Ed., 2007).
- Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 1997).
- Milton Bennett, "Developmental model of intercultural sensitivity," In: Y. Kim (Ed.), *Encyclopedia of Intercultural Communication* (Wiley, 2017).
- Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press, 1982).

References

- Birgitta Jungbeck & Mounir Obeid, *Arabiska för Nybörjare* (Sweden: Folkuniversitetets, 2016).
- Brian Spitzberg & Gabrielle Changnon, "Conceptualizing Intercultural Competence," In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009).
- C. Benson & Robert Gardner, "The Measurement of Intercultural Competence: A Guide to the Development of a Cultural Awareness Program", *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1), (1993).
- Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford University Press, 1993).
- Dell Hymes, "On Communicative Competence," In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (Penguin, 1972).
- Henry Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Pearson Education, 3rd Ed., 2007).
- Imṭāniyūs Mikhā'il, *al-Qiyās wal-Taqwīm fī al-Tarbiyah al-Hadīthah* (Damascus: Damascus University Press, 4th Ed., 2003).
- Kristen Brustad, Mahmoud al-Batal, Abbas al-Tonsi, *al-Kitaab fī Ta'allum al-'Arabiyya* (Washington: George Town University, 2nd Ed., 2007).
- Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 1997).
- Milton Bennett, "Developmental model of intercultural sensitivity," In: Young Yun Kim (Ed.), *Encyclopaedia of Intercultural Communication* (Wiley, 2017).
- Mumin al-Annan, "al-Ḍawābiṭ al-Thaqāfiyyah fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā", *Majallah Kulliyyah al-Dirāsāt al-Islāmiyyah*, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey, No. (3), 2021.
- Mumin al-Annan, "al-Mukhrajāt al-Thaqāfiyyah fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā", *Majallah Kulliyyah al-Dirāsāt al-Islāmiyyah*, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey, No. (2), 2020.

- Mumin al-Annan, “Mabādi’ al-Damj al-Thaqāfi fī Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah,” *Majallah al-Tawāṣuliyyah*, Yahia Fares University, Algeria.
- Rushdī Aḥmad Ṭu‘aymah, *al-Mu‘allim: Kafā’ātuḥu wa-I’dādahu wa-Tadrībuhu* (Cairo: Dār al-Fikr al-‘Arabī, 1st Ed., 1999).
- Rushdī Aḥmad Ṭu‘aymah, *al-Usus al-Mu‘jamiyyah wal-Thaqāfiyyah li-Ta’allum al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā* (Mekka: Umm al-Qura University, 1982).
- Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press, 1982).
- Tg Ainul Farha Tg Abdul Rahman & Abdul Rahman Bin Chik, “Ma’āyir al-Muḥtawā al-Thaqāfi fī Taqwīm Kutub Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā: Dirāsah Taḥlīliyyah li-Ārā’ al-Khubarā’ fī Mālīzyā,” *al-Mu’tamar al-‘Ālamī al-Awwal li-Ṭullāb al-Dirāsāt al-Ulyā fī al-Jāmi’ah al-Islāmiyyah al-‘Ālamīyyah bi-Mālīzyā*, 21-22 February 2012.
- ‘Abdulfattāḥ al-Farjāwī, “al-Mabādi’ wal-Maqāyīs wa-Ta’līm al-Lisān al-Thānī,” fī: *Ittijāhāt Ḥadīthah fī Ta’līm al-‘Arabiyyah Lughah Thāniyah* (Riyadh: Markaz al-Malik ‘Abdullāh li-Khidmat al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2019).