استراتيجيات الوساطة وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك في كتاب المدرسي اللغة العربية للسنة الأولى ضمن المنهج الوطني الماليزي KSSM: تحليل لمحتوى الكتاب

- الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي (قسم اللغة العربية وآدابها، كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)
- سيتي شافيناز بنت محمد فوزي (طالبة ماجستير)

ملخص البحث:

إن نطاق الدراسة اقتصر على إعداد المواد وتقديم مقترحات تعليمية فعالة للمعلمين، دون تطبيق النموذج ميدانياً أو إجراء تقييم شامل لفاعليته، وتم جمع البيانات عبر تحليل محتوى الوثائق، وتتضمن هذه العملية القراءة المتأنية والمتكررة، وقراءة وحدة أولى من كتاب KSSM لتعليم اللغة العربية للسنة الأولى الثانوية، واستخدام الإطار المفاهيمي لوظائف الوساطة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، يهدف البحث إلى القيام بصياغة مجموعة من المقترحات لاستراتيجيات وأنشطة الوساطة المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي، بالاعتماد على كتاب اللغة العربية المقرر في المنهج الوطني الماليزي. اتبعث الدراسة المنهج النوعي الذي تم تنفيذه عبر تحليل البيانات استناداً إلى إطار نظرية الوساطة كما ورد في وثيقة الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، فضلاً عن النسخة المُحدَّثة في "المجلد المصاحب لهذا الإطار المرجعي. توصلت الدراسة إلى أن كل مرحلة من مراحل تخطيط استراتيجية الوساطة يتم صياغتها بعناية، بدءاً من تحليل الاحتياجات وصولاً إلى تصميم الأنشطة المقترحة، وأن تقديم اقتراح استراتيجي يستند إلى نظرية قوية يعد إسهاماً حاسمةً، فلديه إمكانات كبيرة ليصبح مرجعاً ودليلاً أولياً قيماً للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الوساطة، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، استراتيجيات، التصميم.

Mediation Strategies According to the Common European Framework of Reference in the Arabic Language Textbook for the First Year of the Malaysian National Curriculum (KSSM): A Content Analysis

- Prof. Dr. Asem Shehadeh Ali (Department of Arabic Language & Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS) International Islamic University Malaysia)
- Siti Syafinaz Binti Muhamad Fauzi (Master Student)

Abstract:

The scope of the study was limited to preparing materials and presenting effective teaching proposals for teachers, without field application of the model or conducting a comprehensive evaluation of its effectiveness. Data were collected through document content analysis, which

involved careful and repeated reading of the first unit of the KSSM Arabic language textbook for first-year secondary students, guided by the conceptual framework of mediation functions in the Common European Framework of Reference (CEFR). The research aimed to develop a set of mediation strategies and activities suitable for first-year secondary school students, based on the prescribed Arabic language textbook in the Malaysian national curriculum. This study adopted a qualitative approach, implemented through data analysis grounded in the mediation theoretical framework outlined in the CEFR document and its updated version in the accompanying volume. The findings indicated that each stage of the mediation strategy was meticulously formulated, from needs analysis to the design of proposed activities. Providing a strategic proposal rooted in a solid theoretical foundation is a significant contribution, with great potential to serve as a valuable reference and initial guide for teachers.

Keywords: mediation, Common European Framework of Reference, strategies, design.

مقدمة

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك The Common European Framework of Reference (CEFR) هو إطار عمل معياري تم تطويره منذ عام ١٩٦٠م، لتنسيق تدريس وتقييم إتقان اللغة الإنجليزية في الاتحاد الأوروبي؛ حيث يدمج هذا الإطار بشكل شامل مهارات اللغة الأربع الرئيسة في عملية التدريس والتعلم (PdP)، ويطبق طرق تقييم إتقان اللغة بناءً على مستويات محددة، ويتسم بالمرونة في تنفيذه، وقد أدى ذلك إلى قبول الإطار وتكييفه على نطاق واسع من قبل مختلف البلدان والمؤسسات في تدريس اللغات، بما في ذلك اللغة العربية.

يتزايد انتشار تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في ماليزيا مواكبةً لتغيرات العصر، والطلب المتزايد على إتقان اللغات الأجنبية.[i] وقد تم إدخال اللغة العربية في جميع مراحل التعليم، وهي: ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية، ومرحلة التعليم العالي.

كما شهدت أساليب تدريس اللغة العربية تغييرات مستمرة، بناءً على أهداف التعلم وفعاليتها؛ ولهذا السبب تم اعتماد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات معياراً لتنسيق عملية تدريس وتقييم مستوى إتقان اللغة العربية لدى الطلبة. يعتبر الإطار الأوروبي المرجعي المشترك نفسه معياراً قياسياً قدمه المجلس الأوروبي لتنسيق تدريس وتقييم مستوى إتقان اللغة الإنجليزية، وبشكل عام لا يزال مستوى إتقان الطلبة للغة العربية بماليزيا في مستوى متدنٍ، سواء من حيث مهارة الاستماع،[ii] أم التحدث،[iii] أم القراءة،[iv] أم الكتابة،[v] وليس ذلك فحسب، بل إن حجم المفردات العربية لدى الطلبة أيضاً في مستوى منخفض وغير مُرض،[vi] وقد أدى ذلك إلى صعوبة في تواصل الطلبة باللغة العربية، وفهم النصوص، وكتابة الجمل بشكل جيد،[vii] ما أصبح من الأسباب الرئيسة لفشل الطلبة في إتقان اللغة العربية بشكل فعال.[viii]

ووفقاً لعبد الرحمن،[ix] فإن ضعف جودة مواد التدريس يُعد أحد العوامل التي تسهم في تدني أداء طلبة اللغة العربية، كما أشار إلى وجود عدة مشكلات في تدريس اللغة العربية في ماليزيا، تعود إلى نقص وسائل التعليم المعينة والعوامل البيئية، ويُفترض أن تكون هذه الوسائل قادرة على جذب اهتمام الطلبة لضمان فاعلية عملية التعليم والتعلّم في اللغة.[x]

منهج البحث:

تُعدّ هذه الدراسة دراسة نوعية تم تنفيذها عبر تحليل البيانات استناداً إلى إطار نظرية الوساطة كما ورد في وثيقةالإطار المرجعي الأوروبي المشترك، فضلاً عن النسخة المُحدَّثة في "المجلد المصاحب لهذا الإطار المرجعي، وبناءً على الخصائص والمبادئ المحددة لمفهوم الوساطة، تقوم الدراسة بصياغة مجموعة من المقترحات لاستراتيجيات وأنشطة الوساطة المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي، بالاعتماد على كتاب اللغة العربية المقرر في المنهج الوطني الماليزي (KSSM) Malaysian National Curriculum وقد تم تطوير وحدة تعليمية تتضمّن استراتيجيات وأنشطة وساطة في اللغة العربية، مستندة إلى معايير الإطار المرجعي الأوروبي باعتبارها مرجعاً لتقييم وقياس مستوى إتقان الطلبة للغة في المرحلة التمهيدية–A1).

(A2وقد بُنيت هذه الوحدة استناداً إلى نتائج تحليل الاحتياجات، والنظريات التعليمية، والدراسات السابقة، ومراجعة المنهج الدراسي، وتم تصميم وتطوير الوحدة التعليمية وفقاً لنموذج أدي (ADDIE) للتصميم التعليمي، والذي يشمل مراحل متعددة مثل مرحلة التصميم ومرحلة التطوير، ومع ذلك، فإن نطاق الدراسة اقتصر على إعداد المواد وتقديم مقترحات تعليمية فعالة للمعلمين، دون تطبيق النموذج ميدانياً أو إجراء تقييم شامل لفاعليته، وتم جمع البيانات عبر تحليل محتوى الوثائق، وتتضمن هذه العملية ما يأتي:

القراءة المتأنية والمتكررة: قراءة وحدة أولى من كتاب المقرر في المنهج الوطني الماليزي KSSM لتعليم اللغة العربية للسنة الأولى الثانوية، واستخدام الإطار المفاهيمي لوظائف الوساطة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك مثل، وساطة النصوص، وساطة المفاهيم، وساطة التواصل، دليلا لترميز وتصنيف العناصر ذات الصلة في الكتاب المدرسي، تدوين ملاحظات مفصلة: تدوين أمثلة محددة من الكتاب المدرسي توضح أنشطة الوساطة أو إمكانية أنشطة الوساطة.

أولاً: الوساطة وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك

في عصر العولمة والانفتاح المعرفي، تزداد الحاجة إلى معايير دولية موحدة في تعليم وتعلّم اللغات، ويُعدّ "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) أحد أبرز هذه المعايير العالمية؛ حيث وضعه مجلس أوروبا بهدف وصف الكفاءات اللغوية للمتعلمين بشكل دقيق وشامل. يعد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك واحداً من المراجع في رسم خرائط كفاءات اللغة الأجنبية التي استخدمها المجتمع الدولي واعترف به،[xi] ويقصد به هنا الوثيقة التي أعدها مجلس أوروبا ضمن مشروع (تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية) ١٩٩٦/١٩٩٧م، ويرمز له اختصارا: (CEFR). وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي في نوفمبر ٢٠٠١م، وهو كتاب من

نوع الكتب (الأدلة) التي يتم الرجوع إليها في حقل تعليم اللغات الأجنبية بمختلف التخصصات،[xii] وتم نشر الإطار الأوروبي المرجعي المشترك من قبل مجلس أوروبا في عام ٢٠٠١م، والذي يصف قدرة متعلمي اللغة من حيث الكلام، والقراءة، والاستماع، والكتابة على ستة مستويات مرجعية.[xiii] في نظرية الإطار الأوروبي المرجعي المشترك هناك مستويات يمكنها قياس القدرة اللغوية للشخص، وهناك مقياس من ٦ مستويات يسهل تقييم المهارات اللغوية للأغراض اللغوية التعليمية، ويقدم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك سلسلة من المقاييس مع عبارات "Can Do" من A1 إلى C2 ؛ حيث يمكن استخدام هذا المقياس أداةً لمقارنة مستويات الكفاءة بين متعلمي اللغة الأجنبية ووسيلة لرسم خريطة لتقدم الطلبة.[xiv]

لقد جاء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك استجابة لأهداف المجلس الأوروبي، ومبادئه التي تقول بالمحافظة على التنوع اللغوي، والثقافي، والمعرفة الجيدة للغات الحية، ومراجعة السياسات اللغوية.[xv] يعرف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك بإطار يقدم أساساً موحداً لتوصيف مقررات اللغة وموجهات المناهج والاختبارات اللغوية، والكتب التعليمية وما إلى ذلك لمختلف أنحاء أوروبا، ويصف الإطار بصورة مكثفة ما يجب أن يتعلمه متعلم اللغة من أجل أن يستخدم اللغة تواصلياً، وما المعارف والمهارات التي يجب أن يطورها متعلم اللغة حتى يستخدم اللغة بصورة فتعلة.[xvi]

وعلى الرغم من أن هذا الإطار صُمّم في الأصل للغات الأوروبية، إلا أنّه تم توسيع نطاق استخدامه ليشمل لغات أخرى، من بينها اللغة العربية؛ ما يعكس الاتجاه نحو توحيد معايير تعليم اللغات المختلفة بما يتوافق مع متطلبات التواصل العالمي، ويعد الإطار الأوروبي معياراً لبراعة اللغة الأجنبية، وله تأثير كبير في الإمكانات الجيدة في اللغة.[xvii] وتتمثل الأهداف المعلنة للإطار المرجعي فيما يأتي: الأول تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية في مختلف البلدان وتسهيله، والثاني تقديم أساس سليم للاعتراف المتبادل بالمؤهلات اللغوية، والثالث مساعدة كلا من المتعلمين والمعلمين ومصممي المقررات، فضلاً عن هيئات الامتحانات والمديرين التعليميين على تحديد جهودهم وتنسيقها.[xviii] فالإطار الأوروبي المشترك هو معيار دولي لوصف كفاءة الشخص في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، ويستخدم لتحديد وقياس مستويات الكفاءة اللغوية وفقاً للاتفاقيات بين مختلف أصحاب المصلحة في مجال تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية على المستويين الوطني والدولي،[xix] وقد تم بناؤه على المستويات الستة المرجعية (A1, A2, B1, B2, C1, C2) والأنشطة اللغوية الستة: (الفهم الشفهي، والفهم الكتابي، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي، والتعبير الشفهي المستمر، والتعبير الشفهي التفاعلي)، والمكونات الثلاثة للقدرة الاتصالية، وهي: (المكون اللغوي، والمكون الاجتماعي-اللغوي، والمكون التداولي، والمنحى الفعلي الذي تقوم حوله فكرة أداء المهام.[xx]

فيما يلي وصف عام لمستوى إتقان اللغة وفقاً لنظرية الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR):[xxi]

1. في **المستوى A1** أو ما يسمى **المستخدم المبتدئ – الأساس (Breakthrough)**، فإن المستوى الأول (المبتدئ) هو الذي يحتوي على معايير لتكون قادرة على فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة، والعبارات الأساسية للغاية التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات الملموسة؛ حيث يكون قادراً

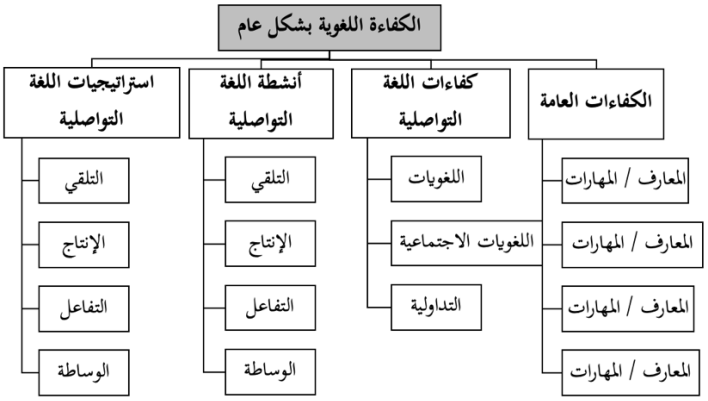
على تقديم نفسه والآخرين، وقادراً على طرح الأسئلة والإجابة عنها؛ أما فيما يتعلق بالتفاصيل الشخصية مثل المكان الذي نعيش فيه والأشخاص الذين نعرفهم والأشياء التي نملكها، فيمكن أن يتفاعل معها بطريقة بسيطة طالما أن الشخص الآخر يتحدث ببطء وبوضوح ومستعد للمساعدة.

2. في **المستوى A2** أو ما يسمى **المستخدم المبتدئ – الاختراق (Waystage)**، وهو المستوى الثاني للمبتدئين، وهذا المستوى أعلى من A1؛ لأنه في المستوى يجب أن تكون قادراً على فهم الجمل والتعبيرات المستخدمة بشكل تكراري، والمتعلقة بالمجالات الأكثر صلة، مثل المعلومات العائلية الأساسية، والتسوق، والجغرافيا المحلية، والعمل، كي يقدر الطلبة على التواصل في المهام البسيطة والروتينية، ويمكن أن تصف بعبارات بسيطة الجوانب الخلفية والبيئة المحيطة والأشياء التي تتطلب احتياجات عاجلة.
3. في **المستوى B1** أو يسمى **المستخدم الحر – البداية (Threshold)**، هو المستوى الثالث، والذي يحتوى على معايير لتكون قادراً على فهم النقاط الرئيسة للمدخلات القياسية الواضحة فيما يتعلق بالأشياء التي تتم مواجهتها بشكل شائع في مكان العمل، والمدرسة ووقة الفراغ وما إلى ذلك، كذلك يمكن التعامل مع معظم المواقف التي قد تنشأ عند السفر في المناطق التي يتم فيها التحدث باللغة، ويمكنه إنشاء نص متصل بسيط حول مواضيع مألوفة أو اهتمامات شخصية، ويمكن أن يصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال، والطموحات ويقدم بإيجاز الأسباب والتفسيرات للآراء والخطط.
4. في **المستوى B2** أو ما يسمى **فوق المستخدم الحر – التحكم الأولى (Vantage)**، وهو المستوى الرابع الذي يحتوي على معايير للقدرة على فهم الأفكار الرئيسة للنصوص المعقدة حول كل من الموضوعات الملموسة والمجردة، بما في ذلك المناقشات الفنية في مجالات تخصصهم، والقدرة على التفاعل بمستوى من الطلاقة والعفوية التي تجعل التفاعلات المنتظمة مع المتحدثين الأصليين ممكنة، دون إجهاد كامل أي من الطرفين، ويمكن أن تنتج نصوصاً واضحة ومفصلة حول مواضيع مختلفة، وتشرح وجهات النظر حول قضية موضوعية توفر مزايا وعيوب الخيارات المختلفة.
5. في **المستوى C1** أو ما يسمى **المستخدم المتقن/الماهر – الكفاءة العملية (Effective Operational Profiency)**، وهو المستوى الخامس، والذي يحتوي على معايير لتكون قادراً على فهم أنواع مختلفة من النصوص الصعبة والطويلة، والتعرف على المعنى الضمني، ويمكن أن تعبر عن نفسها بسلاسة وعفوية دون البحث كثيراً عن التعبيرات الواضحة، والقدرة على استخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويمكن أن ينتج نصاً واضحاً ومنظماً جيداً، ومفصلاً حول الموضوعات المعقدة؛ ما يدل على استخدام الأنماط التنظيمية الخاصة للقراءة والمواصلات والأجهزة المتماسكة.

6. في **المستوى C2** أو ما يسمى **المستخدم المتقن/الماهر – الإتقان (Mastery)**، وهو المستوى السادس، والذي يحتوي على معايير لتكون قادراً على فهم كل ما يسمع أو يقرأ بسهولة تقريباً، ويمكن تلخيص المعلومات من مجموعة متنوعة من المصادر الشفوية والمكتوبة، وإعادة بناء الحجة والتفسيرات في عرض تلخيصي متماسك، ويمكن أن يعبر عن نفسه تلقائياً وطلاقة ودقة شديدة، ويعبر الفروق الدقيقة في المعاني.

يحدد الإطار المرجعي الأوروبي خمسة تصنيفات في كل مستوى، وهي: الاستماع، والتعليم الشفوي، والإنتاج شفاهياً، والقراءة، والكتابة، وفي كل فئة من هذه الفئات، لديهم معاييرهم الخاصة؛ على سبيل المثال، في المستوى الأول A1 – الاستماع، لديه معيار: "يمكنني التعرف على الكلمات المألوفة والعبارات الأساسية جداً عني وعن عائلتي، وأقرب بيئة ملموسة عندما يتحدث الناس ببطء ووضوح"، وعلى المستوى A2 – الاستماع، المعيار هو: "يمكنني فهم العبارات والمفردات الأكثر استخداماً المتعلقة بالمجالات الأكثر صلة بالشخصية (على سبيل المثال، المعلومات الشخصية والعائلية للغاية)، ويمكنني التقاط النقاط الرئيسة في الرسائل والإعلانات القصيرة والواضحة والبسيطة." حتى المستوى الأخير C2، وتم فيه تعيين كل شيء.[xxii]

تُعرَّف الكفاءة اللغوية في إطار الإطار المرجعي الأوروبي على أنها القدرة على استخدام اللغة بفعالية في مواقف التواصل المختلفة، سواء كانت اجتماعية أم مهنية أم أكاديمية، ولا تقتصر الكفاءة اللغوية على معرفة القواعد والمفردات فحسب، بل تشمل القدرة على فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتفاعل معها، وإنتاجها بصورة مناسبة لسياق الموقف. وبصرف النظر عن المنظور المعتمد، فمن المفهوم ضمناً أن المهامات في حجرة الدراسة يجب أن تتضمن أنشطة لغوية تواصلية، واستراتيجيات لغوية تواصلية (الإطار المرجعي ٢٠٠١م)، كما يتحدث في العالم الحقيقي، مثل تلك المرجعية في المخطط الوصفي للإطار المرجعي، وشكله كما يأتي: [xxiii]



الشكل ١ هيكل المخطط الوصفي للإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأنشطة والاستراتيجيات التواصلية المرتبطة بمهارة الوساطة، فإذا نظرنا إلى استخدام مصطلح الوساطة (mediation) في اللغة العادية دون إضافة صفة "لغوية" أو "بين

ثقافية"، فسنلاحظ أن الكلمة في حد ذاتها تتضمّن معنى وجود شخص يوسّط شيئاً ما لشخص آخر، وهذا الشخص يعمل وسيطاً أو عاملاً وسيطاً بين المشاركين في نشاطٍ ما.[xxiv] وفي الاستخدام اللغوي الأكثر تخصصاً، يعتبر باحثو التفاعل أن الوساطة هي مجموعة من الأفعال القادرة على تغيير أنماط التفاعل عبر إدارة الطرق التي يخاطب بها الأطراف بعضهم بعضاً،[xxv] ومن اللافت للنظر أن هذا النوع من التدخل يتم بشكل غير مباشر؛ فالوساطة تحدث عبر الوسيط الذي يتصرف بطريقة فاعلة (بصفته عاملاً مؤثراً)، وليس على سبيل المثال بالطريقة التي يُتوقَّع من المترجمين الفوريين المحترفين الالتزام بها وفقاً للمواثيق المهنية؛ حيث يُفترض أن يكونوا عوامل غير مرئية ومحايدة (أقرب إلى دور "ناقل" وليس "وسيط")، ينقلون ما يُقال بين الأطراف بأكبر قدر ممكن من المباشرة، دون أي تلاعب في المعنى، ودون التأثير في المشاركين الأساسيين بأي طريقة سوى تغيير اللغة.[xxvi]

في دراسات الترجمة، تُفهم الوساطة بين الثقافات على أنها "شكل من أشكال التدخل الترجمي يأخذ في الاعتبار تأثير البُعد الثقافي عند الترجمة أو التفسير"،[xxvii] ووفقاً لهذا المفهوم، فعندما يُحتمل وقوع سوء فهم ثقافي، يُتوقَّع من المترجم أو المفسر أن يدعم عملية التواصل مع احترام الفروقات الثقافية، حتى لا تضيع المعاني المُعبَّر عنها أو تُشوَّه؛ إذ يقوم المترجم أو المفسر بتدخل نشط بهدف ضمان نجاح التواصل بين الثقافات المختلفة، ووفقاً لهذا المفهوم، فإن تركيز الوساطة ينصبّ على دور اللغة في عمليات مثل: خلق المجال والظروف الملائمة للتواصل أو التعلّم، والتعاون لبناء معنى جديد، وتشجيع الآخرين على بناء أو فهم معنى جديد، ونقل معلومات جديدة في شكل مناسب. ويُقسّم الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR) تعليم الاستراتيجيات التواصلية اللغوية إلى أربعة مجالات رئيسة، وهي: الاستقبال، والإنتاج، والتفاعل، والوساطة، والوساطة يمكن فهمها على أنها مفهوم تطوّري يشمل أربعة أنواع رئيسة على الأقل، وهي: الوساطة اللغوية، والثقافية، والاجتماعية، والبيداغوجية (التربوية)؛[xxviii] وكمثال لما يُقصد بالوساطة، يذكر عدة أنشطة مثل: اختيار أشكال لغوية مناسبة للشخص الذي تتحدث إليه؛ واختيار أشكال لغوية تتناسب مع السياق؛ وتوقُّع المشكلات المحتملة في الفهم وأخذها في الحسبان؛ وحلّ مشكلات الفهم.[xxix] وفي وثيقة أخرى ذات صلة، توضح مفهوم الوساطة بقولهم: أن تُمارس الوساطة يعني، من بين أمور أخرى، أن تُعيد الصياغة، وأن تُحوّل رمزياً أو لغوياً، سواء بإعادة التعبير في نفس اللغة، أو بالتنقل بين لغتين، أو بالتحوّل من التعبير الشفهي إلى الكتابي أو العكس، أو بتغيير نوع الخطاب (Genre)، أو بدمج النصوص مع وسائط تمثيل أخرى أو بالاستفادة من الموارد المتوفرة – سواء البشرية أو التقنية – في البيئة المحيطة المباشرة.

إن أدقّ الأوصاف لما يتضمنه الإطار المرجعي الأوروبي وردت في وثيقة تتضمن مقاييس المؤشرات الوصفية المصممة لدعم التقييم، وقد تم تطوير هذه المفاهيم بشكل أوسع في الجزء المرافق الصادر عام ٢٠٢٠م؛ حيث يُتيح هذا المستوى من التفصيل فرصة للنظر عن كثب في الممارسات البيداغوجية المتوقعة. وفي وثيقة CEFR 2020 تُقسَّم الوساطة إلى مجموعتين رئيستين: الأولى أنشطة الوساطة (Mediation

(Activities)، والثانية استراتيجيات الوساطة (Mediation Strategies) ؛ إذ تغطي استراتيجيات الوساطة قضيتين أساسيتين، هما: استراتيجيات شرح المفاهيم الجديدة، واستراتيجيات تبسيط النصوص؛ أما أنشطة الوساطة، فتشمل على ثلاثة مجالات رئيسة: الأول الوساطة النصيّة (بما في ذلك الأشكال الشفوية للنصوص)، والثاني وساطة المفاهيم (وتتضمن الوساطة المعرفية)، والثالث وساطة التواصل؛ وبذلك يوفّر الإطار المرجعي الأوروبي أداة مرجعية عالمية تساعد في تخطيط المناهج، وتصميم المواد التعليمية، وإجراء التقييمات اللغوية بطريقة عادلة وموحّدة، كما يعزز الشفافية والوضوح في وصف الأهداف التعليمية ومخرجات التعلم.

وفي ماليزيا، بدأ تطبيق الإطار المرجعي الأوروبي تدريجياً في تعليم اللغة العربية، خاصةً عبر تطوير المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية ضمن المقرر في المنهج الوطني الماليزي (KSSM) المنهج القياسي للمدارس الثانوية. وعلى الرغم من أن تطبيق على المستوى الوطني في ماليزيا أكثر شمولاً لمادة اللغة الإنجليزية مقارنة باللغة العربية، فإن الجهود المبذولة لدمج مبادئ في تعليم اللغة العربية تشهد تقدماً متسارعاً، وبدأت وزارة التربية الماليزية الاعتماد عليها معياراً لمنهج اللغات في الخطة التعليمية الماليزية ٢-١٣-٢٠٢٥م (Malaysian Education Blueprint). وقد تلقت جميع المراحل التعليمية، سواء الابتدائية أم الثانوية أم العليا، تعليمات لتطوير مناهج اللغات بما يتوافق مع مستويات الكفاءة المحددة في الإطار المرجعي العام للغات.[xxx]

وعلى الرغم من عدم تصنيفها صراحة على أنها متوافقة مع الإطار المرجعي الأوروبي، فإن الكتب المدرسية العربية ضممن منهج KSSR و KSSM تتضمن مبادئه مع التركيز على الكفاءة التواصلية، واستخدام اللغة في الحياة الواقعية؛ حيث تم تحديد المستويات المستهدفة حسب وثيقة معايير المناهج والتقييم (DSKP).

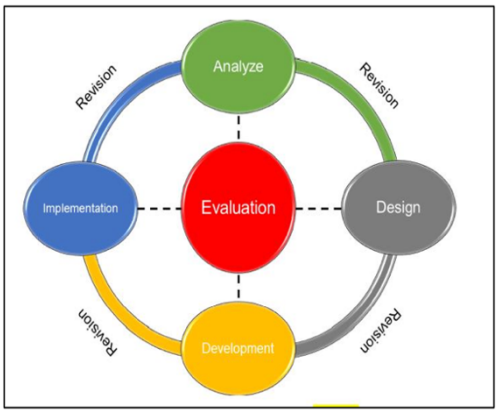
تم بناء منهج اللغة العربية في إطار المنهج الدراسي القياسي للمدارس الثانوية الماليزية (KSSM) على أساس مفهوم الكفاءة اللغوية من حيث التفاعل الاجتماعي والمعايير العالمية واحتياجات السياق المحلي. وقد تم صياغة المنهج الدراسي مع التركيز على مهارات اللغة الأساسية وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مع التأكيد الشامل على تطبيق قواعد اللغة .واستناداً إلى الخطة التنموية للتعليم الماليزي-١٣-٢٠٢٥ (Malaysian Education Blueprint)، يهدف منهج اللغة العربية ضمن KSSM إلى تمكين التلاميذ من الوصول إلى مستوى المستخدم المستقل (Independent User) ، بحيث يكونون قادرين على التعبير عن آرائهم والتفاعل بحرية ضمن الخطابات الاجتماعية،[xxxi] وتطبق مهارات اللغة العربية في عدة مجالات أو "دومينات" تشمل: الشخصية، والاجتماعية، والعمل، والتعليم، وذلك كما هو موضح في . الإطار المرجعي الأوروبي؛ أما السياق لكل مجال فيُختار بناءً على الاحتياجات، مع مراعاة الخصوصية الثقافية والاجتماعية الماليزية؛[xxxii] ففي المرحلة الابتدائية، يُفترض أن يكون التلاميذ في مستوى المستخدم

الأساسي A1 و A2؛ حيث يمكنهم التفاعل باستخدام لغة بسيطة وفي سياقات محدودة. أما في المرحلة الثانوية، فيُتوقع أن يصل التلاميذ إلى مستوى المستخدم المستقل B1 و B2، القادر على التفاعل ضمن النطاقات الاجتماعية.[xxxiii]

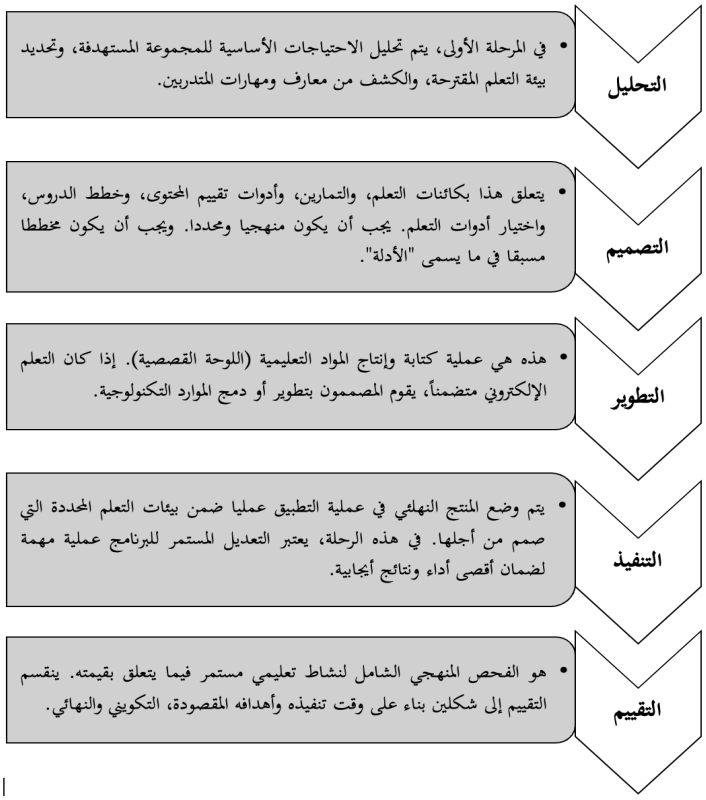
ثانياً: استراتيجيات وأنشطة الوساطة

بعد الفهم العميق لمفهوم الوساطة ضمن الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات (CEFR)، ينتقل البحث إلى المرحلة الهامة التالية؛ وهي صياغة استراتيجيات وأنشطة الوساطة العملية والفعالة التي يمكن تنفيذها طوال عملية التعليم والتعلم (PdP)، وتشير الدراسة إلى الانتقال من النظرية إلى التطبيق؛ حيث يتم ترجمة نتائج دراسة الإطار المرجعي الأوروبي إلى مقاربات تربوية ملموسة، وهذا لا يشمل فقط تكوين أفكار جديدة، بل يشمل أيضاً تكييف وتحسين المنهجيات الحالية لتعزيز مهارات الوساطة بين الطلبة، ويسعى البحث إلى تصميم إطار شامل لاستراتيجيات الوساطة، وتم تطبيق نموذج ADDIE أساساً منهجياً؛ حيث يُعرف نموذج ADDIE بأنه يستخدم نهجاً نظامياً؛ حيث يُقسَّمُ عملية التخطيط إلى عدة خطوات ويُنظَّم كلٌّ منها في تسلسل منطقي، بحيث يُستخدم ناتج كل خطوة مدخلاً للخطوة التالية،[xxxiv] وفي نموذج ADDIE، يُنتج كلّ خطوة نتيجة تُغذِّي الخطوة التالية، ومع ذلك، لا يتطلب هذا التسلسل تقدُّماً صارماً وخطيّاً في تنفيذ الخطوات،[xxxv] ويتكوّن نموذج ADDIE من خمس مراحل، هي:

- التحليل (Analyze)
- التصميم (Design)
- التطوير (Development)
- التنفيذ (Implementation)
- التقويم (Evaluation)



شكل 2 مسار تطوير نموذج ADDIE



شكل 3 المراحل الأساسية لنموذج ADDIE لتصميم وتطوير عملية التعلم.[36]

وفقاً لخصائصه النظرية والفلسفية الأساسية، يُعرف نموذج ADDIE على نطاق واسع، ويُعترف به نموذجاً لتصميم وتقييم تجارب التعلم، والدورات التدريبية، والمحتوى التعليمي.[xxxvi] يعتمد هذا النموذج على سيناريوهات بيداغوجية، وهو مستند إلى نظرية النظم العامة التي تضمن أن يتم تحليل المهام بطريقة منطقية وسلسة،[xxxvii] ومن حيث الهيكل وطريقة عمل هذا النموذج، لوحظ أن هناك عملية منظمة جيداً تستجيب لمختلف البيئات التعليمية، سواء كانت رقمية أم تقليدية.[xxxviii]

تعرض الدراسة مراحل بناء مقترح الاستراتيجيات والأنشطة الوساطة استناداً إلى خطوات نموذج ADDIE كما يأتي:

أولاً: مرحلة التحليل (Analysis)

تبين هذه المرحلة بتحليل عدة أمور مهمة، منها:

1. العينة: تركز هذه الدراسة على طلبة السنة الأولى الثانوية الذين يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، كما تتيح الفرصة وتقدم مقترحات للمعلمين الذين يدرسّون باستخدام الكتاب المدرسي في اللغة العربية المقرر ضمن منهج KSSM للسنة الأولى الثانوية كمادة مساعدة في التدريس.
2. أهداف التعلم: لقد تم تصميم كل وحدة (فصل) في هذا الكتاب بشكل شمولي لتعزيز المهارات اللغوية الأساسية الأربع، وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

أما تفاصيل دمج هذه المهارات في كل وحدة، فهي كما يأتي:[xxxix]

مهارة الاستماع، يستطيع الطلبة: الاستماع إلى الكلمات والاستجابة لها حسب المواقف، والاستماع إلى التراكيب والاستجابة لها حسب المواقف، والاستماع إلى الجمل المفيدة المتكونة من أربع كلمات على حد الأقصى والاستجابة لها حسب المواقف، والاستماع إلى الجمل المترابطة (الفقرة البسيطة) المتكونة من أربع جمل على حد الأقصى والاستجابة لها حسب المواقف.

مهارة الكلام، يستطيع الطلبة: نطق الكلمات نطقاً صحيحاً واستخدامها شفاهيا حسب المواقف، ونطق التراكيب نطقاً صحيحاً واستخدامها شفاهيا حسب المواقف، ونطق الجمل المفيدة المتكونة من أربع كلمات على حد الأقصى نطقاً صحيحاً واستخدامها شفاهيا حسب المواقف، ونطق الجمل المترابطة (الفقرة البسيطة) المتكونة من أربع جمل على حد الأقصى نطقاً صحيحاً واستخدامها شفاهيا حسب المواقف.

مهارة القراءة، يستطيع الطلبة: قراءة الكلمات قراءة صحيحة مع الفهم والاستيعاب، وقراءة التراكيب قراءة صحيحة مع الفهم والاستيعاب، وقراءة الجمل المفيدة المتكونة من أربع كلمات على حد الأقصى قراءة صحيحة مع الفهم والاستيعاب، وقراءة الجمل المترابطة (الفقرة البسيطة) المتكونة من أربع جمل على حد الأقصى مع الفهم والاستيعاب.

مهارة الكتابة، يستطيع الطلبة: كتابة الكلمات كتابة صحيحة إملائياً واستخدامها تحريريا حسب المواقف، وكتابة التراكيب كتابة صحيحة إملائياً واستخدامها تحريرياً حسب المواقف، وكتابة الجمل المفيدة المتكونة من أربع كلمات على حد الأقصى كتابة صحيحة إملائياً واستخدامها تحريرياً حسب المواقف، وكتابة الجمل

المترابطة (الفقرة البسيطة) المتكونة من أربع جمل على حد الأقصى كتابة صحيحة إملائياً واستخدامها تحريرياً حسب المواقف.

المفردات الرئيسة: يركز هذا الكتاب المدرسي على الأسماء والأفعال حول هذا الموضوع، والمفردات الرئيسة كما يأتي:[xl]

-الأسماء: المعلم، المعلمة، الطالب، الطالبة، الرف، الفصل، اللوحة، الأرضية، السبورة، الممسحة، الجدول، الجريدة، الصورة، النافذة، المجلة، القمامة، المزبلة، المكنسة، الإعلانات، المدرسة، جميل، نظيف، نشيط، كبير، صغير.

-الأفعال: يُنظف، يكنس، يرتب، يمسح، يرمي، يجمع، يفتح، يغلق، يلصق، يعلق.

التراكيب النحوية :يعرض حول التراكيب النحوية المركزة، وهي كما يأتي:[xli]

لوحة الإعلانات، رف الكتب، صورة المعلم، مجلة المدرسة، أرضية الفصل، جدول الفصل، الطالب النشيط، الطالبة الجميلة، الصورة الجميلة، اللوحة البيضاء، الرف الجديد، الخزانة الكبيرة.

إمكانات الوساطة في الفصل:

-الوساطة النصية: تلخيص قوائم التعليمات أو الأشياء.

-الوساطة المفاهيمية: شرح وظيفة الشيء أو معنى التعليمات للزميل.

-الوساطة التواصلية: مساعدة الزميل على فهم تعليمات المعلم أو زميل آخر، أو إعطاء تعليمات بسيطة للزملاء.

مجلة اللغة علمية. محكمة. مصنفة.

ثانياً: مرحلة التصميم (Design)

بناءً على التحليل المعروض، تعرض الدراسة أهداف التعلم للوساطة، والاستراتيجيات، واقتراحات الأنشطة المحددة للفصل الأول.

1. استراتيجيات التدريس الوسيطة، وتبين الاقتراحات للاستراتيجيات الآتية: أولها التعلم الثنائي أو في مجموعات صغيرة لتشجيع التفاعل والمساعدة المتبادلة بين الطلب، وثانيها التعلم القائم على المشاريع المصغرة للسماح للطلبة بتطبيق المفردات والتعليمات في سياق حقيقي (محاكاة)، وثالثها استخدام الوسائل المرئية والسمعية: الصور، ومقاطع الفيديو القصيرة، أو التسجيلات الصوتية لتعزيز فهم المفردات والنطق، ورابعها الألعاب اللغوية عبر استخدام عناصر اللعبة لجعل أنشطة الوساطة أكثر جاذبية وتقليل التوتر.

أنشطة الوساطة المقترحة:

1. النشاط 1: "مُترجمي الأشياء!" (أنا مترجم الأشياء) !: يهدف هذا النشاط إلى تعزيز مهارة الوساطة عبر **شرح المفاهيم** و**الترجمة غير المباشر**، يستند النشاط إلى جزء من الكتاب المدرسي الذي يحتوي على صور لأشياء في الفصل مثل الممسحة وأدوات التنظيف، مع أسمائها باللغة العربية.

يُقسَّم الطلبة إلى أزواج (أ & ب)؛ حيث يُطلب من الطالب "أ" الرجوع إلى الصفحة التي تحتوي على الصور والأسماء (ص ٢-٣)، بينما لا يُسمح للطالب "ب" برؤيتها. يختار الطالب "أ" شيئاً من الصورة (مثل "السبورة")، ويبدأ في شرحه باستخدام اللغة الملايوية دون ذكر اسمه العربي، كأن يقول: "هذا شيء يستخدمها المعلم للكتابة". يحاول الطالب "ب" تخمين الكلمة، وبعد ذلك يكشف الطالب "أ" عن اسمها باللغة العربية. يُطلب من الطالب "ب" ترجمتها مرة أخرى أو نطقها بشكل صحيح. في هذا النشاط، يعمل الطالب "أ" كوسيط يشرح ويدير المعنى، بينما يطوّر الطالب "ب" قدراته في الفهم والربط اللغوي.

2. النشاط 2: "تعليمات قائد الفصل" (تعليمات قائد الفصل): يركز هذا النشاط على **تسهيل التواصل** و**شرح التعليمات** في سياق الفصل الدراسي. يُستخدم فيه جزء من الكتاب المدرسي الذي يحتوي على أفعال مثل "ينظف"، "يمسح"، و"يغلق". يُقسَّم الطلبة إلى مجموعات صغيرة من 3-4 طلبة، ويتم تعيين "قائد الفصل للغة العربية" الذي يعطي التعليمات بالعربية، و"سكرتير اللغة العربية" الذي يحمل قائمة التعليمات نفسها باللغة الملايوية. يقوم أعضاء المجموعة الآخرون بتلقي التعليمات وتنفيذها، وإذا لم يفهم أحد الطلبة التعليمات، يتدخل السكرتير لشرح المعنى باستخدام اللغة الملايوية أو الإشارات، وبعد تنفيذ المهمة، يتم تبادل الأدوار، ويبرز هذا النشاط دور السكرتير وسيطاً لغوياً يساعد في تسهيل الفهم، حتى لمن لديهم مستوى مبتدئ في اللغة العربية.
3. النشاط 3: "ملصق نظافة فصلي" (لوحة إعلانية لنظافة صفي): يجمع هذا النشاط بين مهارات **التلخيص** و**الترجمة البصرية** لنقل المعلومات بطريقة مبسطة وفعالة. يُكلف الطلبة بالعمل في مجموعات لإنشاء ملصق بعنوان "طرق الحفاظ على نظافة الفصل" أو "ما الموجود في فصلي"، باستخدام مفردات من الكتاب المدرسي تتعلق بالأشياء وتعليمات النظافة، ويجب أن يتضمن الملصق ٣-٥ أسماء لأشياء موجودة في الصف مصحوبة بصور، و ٢-٣ تعليمات نظافة مثل "ينظف الخزانة!" أو "رف الكتب!"، ولكل عنصر باللغة العربية، يجب توفير دعم وساطي مثل صورة واضحة أو ترجمة ملايوية مبسطة لشرح المعنى، وفي نهاية النشاط، تقدم كل مجموعة ملصقها وتشرح كيف قامت بتطبيق استراتيجيات الوساطة في اختيار الكلمات، الصور، والتوضيحات.

ليضمن هذا النهج المنهجي أن كل مرحلة من مراحل تخطيط استراتيجية الوساطة يتم صياغتها بعناية، بدءاً من تحليل الاحتياجات وصولاً إلى تصميم الأنشطة المقترحة، ومع ذلك، يجب التأكيد على أن نطاق هذه الدراسة يقتصر على شرح استراتيجيات الوساطة المقترحة فقط، دون تضمين مرحلة التطوير، والتنفيذ، والتقييم في الميدان.

لقد تم هذا التحديد في النطاق مع إدراك كامل للقيود العملية، لكنه لا يقلل من قيمة إسهام هذه الدراسة على الإطلاق، بل على العكس من ذلك، إن تقديم اقتراح استراتيجي يستند إلى نظرية قوية يعد إسهاما حاسماً،

فلديه إمكانات كبيرة ليصبح مرجعاً ودليلاً أولياً قيماً للمعلمين، وعبر توفر إطار مقترح واضح، سيجد المعلمون سهولة أكبر في مراجعة وتكييف واختيار المنهجيات التعليمية الأكثر ملاءمة وفعالية لتطبيقها في سياق فصولهم الدراسية، وإثراء ممارسات تدريس وتعلم الوساطة اللغوية.

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، منها:

1. ضمن هذا النهج المنهجي أن كل مرحلة من مراحل تخطيط استراتيجية الوساطة يتم صياغتها بعناية، بدءاً من تحليل الاحتياجات وصولاً إلى تصميم الأنشطة المقترحة.
2. لقد تم هذا التحديد في النطاق مع إدراك كامل للقيود العملية؛ لكنه لا يقلل من قيمة إسهام هذه الدراسة على الإطلاق. بل على العكس من ذلك فإن تقديم اقتراح استراتيجي يستند إلى نظرية قوية يعد إسهاماً حاسمةً، فلديه إمكانات كبيرة ليصبح مرجعاً ودليلاً أولياً قيماً للمعلمين.
3. فعبر توفر إطار مقترح واضح، سيجد المعلمون سهولة أكبر في مراجعة وتكييف واختيار المنهجيات التعليمية الأكثر ملاءمة وفعالية؛ لتطبيقها في سياق فصولهم الدراسية، وإثراء ممارسات تدريس وتعلم الوساطة اللغوية.

ISSN: 2394-4862
مجلة اللغة
علمية . محكمة . مصنفة .

الهوامش:

[i] انظر:
Rawya Jamous, Abdul Rahman bin Chik. (2012). **Teaching Arabic for Cultural Purposes: A Case Study of Francophone Program of Arabic at Aleppo University**, Selangor, December. Procedia - *Social and Behavioral Sciences,* PP 66 37 – 4.

[ii] انظر:
Sumaiyah Sulaiman, Nik Farhan Mustapha, PabiyahToklubok@Hajimaming, Wan uhammad Wan Sulong: Halangan Penguasaan Kemahiran Mendengar Bahasa Arab Sebagai Bahasa Asing, ***Asian comparative education research journal on Islam and civilization (ACER-J)*** , UKM, Malaysia, 2(1), 1-14.

[iii] انظر:
Siti Salwa Mohd Noor, Norasyikin Osman, Nurazan Mohmad Rouyan, Norhayati Che Hat, Kahirun Nisak Mad Saad: Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Luar Kelas dalam Kalangan Penutur Bukan Asli Bahasa Arab, ***International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences* (*BITARA*)**, Vol. 4 No. 2 (2021) 4(2), 59-69.

[iv] انظر:
Rani, N. I. S. C., & Bakar: Kaedah Menilai Kecekapan Kemahiran Membaca Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar IPTA, ***International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*** **(BITARA)**, 4 (1), 158-170, 2021.

[v] انظر:
Mohamad Rofian Ismail, Ahmad Redzaudin Ghazali, Khairatul Akmar Abdul Latif, Fahed Maromar, Saupi Man. (2020). Kemahiran Menulis Pelajar Diploma Bahasa Arab di Institut Pengajian Tinggi Malaysia Berdasarkan Persepsi dan Ujian Pengesanan, **Persidangan Antarabangsa Sains Sosial dan Kemanusiaan ke-5 (PASAK5 2020)** – Dalam Talian 24 & 25 November 2020 Selangor,.

[vi] انظر:
Abdul Razak Zaini, N. Z.. (2019). Pengajaran Bahasa Arab di Malaysia: Permasalahan dan Cabaran, Conference: **Persidangan Antarabangsa Sains Sosial & Kemanusiaan 2017At: Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor**,Volume: 1. Malaysia.

[vii] انظر:

Samah, R. (2010). Pendekatan Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab di Peringkat Menengah Rendah: Kajian kepada guru Bahasa Arab di SMKAKL, **International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)**, Malaysia.

[viii] انظر:

Nik Mohd Rahimi, Z. H. (2014). Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Secara Aturan Kluster Semantik dan Aturan Kluster Bebas, **Jurnal Sains Humanika**, Vol. 67 No. 1 March 2014 Malaysia, 2014.

[ix] انظر:

Abd Rahman, R., Alias, H., Zakaria, M. H., & Razali, N. W. N. (2024). Pembangunan dan Kebolehgunaan Modul Bahasa Arab "Marhaban" Berteraskan CEFR (Tahap A1 & A2), Perak, **SIBAWAYH Arabic Language and Education,** Vol.5 No.2.

[x] انظر:

Abdul Razif Zaini, N. Z. (2019). Pengajaran Bahasa Arab di Malaysia: Permasalahan dan Cabaran, **Jurnal Pengajian Islam**, Malaysia, Vol. 12 No. 1.

[xi] انظر:

Defriani Waruwu. (2024). "English Teacher's Perception of Merdeka Curriculum Implementation**," Jurnal Pendidikan Kebudayaan (JURDIKBUD),** Vol.4, No.1 Maret December 2024.

[xii] انظر: هداية حسن البصري، تاج الأصفياء حسن، "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التواصل والتداولية: مقاربة نوعية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية"، **مجلة كلية التربية للبنات**، مج32، ع2، بغداد، يونيو ٢٠٢١م.

[xiii] انظر:

"Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)" November 2024.

[xiv] انظر:

Matrik Prajapati, "Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for Language Teachers", December 2022.

[xv] انظر: هداية حسن البصري، تاج الأصفياء حسن، "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التواصل والتداولية: مقاربة نوعية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية"، **مجلة كلية التربية للبنات**، مج32، ع2، بغداد، يونيو ٢٠٢١م.

[xvi] انظر: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب، المجلس الأوروبي، يناير ٢٠٢٠.

[xvii] انظر:

Masitoh, Zaenuri, Makruf, Aji Abdilah, Abdallah Albshkar. (2024). "Analysis of The Independent Curriculum on Arabic Language Learning from the Theoretical Perspective of CEFR", **JURNAL AL MAQAYIS**, Antasari State Islamic University, Indonesia, Vol. 11 No. 2 (2024):, December 2024.

[xviii] انظر: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب، المجلس الأوروبي، يناير ٢٠٢٠.

[xix] انظر:

Masitoh, Zaenuri, Makruf, Aji Abdilah, Abdallah Albshkar. (2024). "Analysis of The Independent Curriculum on Arabic Language Learning from the Theoretical Perspective of CEFR", **JURNAL AL MAQAYIS**, Antasari State Islamic University, Indonesia, Vol. 11 No. 2 (2024):, December 2024.

[xx] انظر: هداية حسن البصري، "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التواصل والتداولية: مقاربة نوعية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية" **مجلة كلية التربية للبنات**، مج32، ع2، بغداد، يونيو ٢٠٢١م، بغداد، يونيو ٢٠٢١.

[xxi] انظر:

Masitoh, Zaenuri, Makruf, Aji Abdilah, Abdallah Albshkar. (2024). "Analysis of The Independent Curriculum on Arabic Language Learning from the Theoretical Perspective of CEFR", **JURNAL AL MAQAYIS**, Antasari State Islamic University, Indonesia, Vol. 11 No. 2 (2024):, December 2024.

[xxii] انظر: **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب، المجلس الأوروبي**، ترجمة: عبد الناصر صبير، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، يناير ٢٠٢٠م).

[xxiii] انظر: **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب، المجلس الأوروبي**، ترجمة: عبد الناصر صبير، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، يناير ٢٠٢٠م).

[xxiv] انظر:

Kaisa, Tuija. (2022). "Mediation in FL Learning: From Translation to Translatoriality", **Jounal of Studies in Translation and Interpreting (STRIDON)**, 2(1):5-29, Finland.

[xxv] انظر:

Baraldi, Claudio. (2012). **Participation, Facilitation, and Mediation in Educational Interactions**, Routledge, New York.

[xxvi] انظر:

Kaisa, Tuija. (2022). "Mediation in FL Learning: From Translation to Translatoriality", **Jounal of Studies in Translation and Interpreting (STRIDON)**, 2(1):5-29, Finland.

[xxvii] انظر:

Katan, David. (2009**). Intercultural Mediation**, Yves Gambier & Luc van Doorslaer, Milan.

[xxviii] انظر: **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب، المجلس الأوروبي**، يناير ٢٠٢٠.

[xxix] انظر: **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب، المجلس الأوروبي**، يناير ٢٠٢٠.

[xxx] انظر:

Kaseh Abu Bakar,: **Bahasa Arab Berasaskan Tahap Kecekapan Satu Saranan**. Persidangan Multaqa Thaqafy, Malaysia, 2020.

[xxxi] انظر:

Kurikulum Standard Sekolah Menengah [Bahasa Arab] Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran, Malaysia, Mei 2015.

[xxxii] انظر:

Kurikulum Standard Sekolah Menengah [Bahasa Arab] Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran, Malaysia, Mei 2015.

[xxxiii] انظر: Kurikulum Standard Sekolah Menengah [Bahasa Arab] Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran, Malaysia, Mei 2015

[xxxiv]انظر:

Rachma, Iriani, Handoyo: Penerapan Model ADDIE dalam Pengembangan Media Pembelajaran Berbasis Video Simulasi Mengajar Keterampilan Memberikan *Reinforcement*, Jakarta, Aug 2023

[xxxv] انظر: Johnson-Barlow, E.M.; Lehnen, C. A scoping review of the application of systematic instructional design and instructional design models by academic librarians. J. Acad. Librariansh. 2021.

[xxxvi] انظر:

Trust, T.; Pektas, E. Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to Develop an Open Online Course for Teacher Professional Development. J. Digit. Learn. Teach. Educ. 2018, 34, 219–233.

[xxxvii]انظر:

Diamantopoulou, K. Comparative Study of Educational Design Models for E-Learning. Advantages, Disadvantages, Applications and Theoretical Background. Master's Thesis, University of the Aegean, Rhodes, Greece, 2017. Available online: https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18140 (accessed on 23 July 2021).

[xxxviii] انظر:

Abernathy, D. ADDIE in Action: A Transformational Course Redesign Process. J. Adv. Educ. Res. 2019, 13, 8.

[xxxix]انظر: الكتاب المدرسي KSSM اللغة العربية للسنة الأولى (https://anyflip.com/pagdg/pjmo)

[xl] المدرسي KSSM اللغة العربية للسنة الأولى(https://anyflip.com/pagdg/pjmo)

[xli] المدرسي KSSM اللغة العربية للسنة الأولى(https://anyflip.com/pagdg/pjmo)

المراجع العربية:

- **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب، المجلس الأوروبي**، ترجمة: عبد الناصر صبير، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، يناير ٢٠٢٠م).
- البصري، هداية حسن، تاج الأصفياء حسن، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التواصل والتداولية: مقاربة نوعية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، **مجلة كلية التربية للبنات**، مج32، ع2، بغداد، يونيو ٢٠٢١م.
- الكتاب المدرسي KSSM اللغة العربية للسنة الأولى ، موقع إلكتروني: (https://anyflip.com/pagdg/pjmo تاريخ الدخول: 12 مايو 2025م

المراجع الأجنبية

- Abd Rahman, R., Alias, H., Zakaria, M. H., & Razali, N. W. N. (2024). Pembangunan dan Kebolehgunaan Modul Bahasa Arab Marhaban Berteraskan CEFR (Tahap A1 & A2), Perak, **SIBAWAYH Arabic Language and Education,** Vol.5 No.2.
- Abernathy, D. (2019). ADDIE in Action: A Transformational Course Redesign Process. J. Adv. Educ. Res, 13, 8.
- Abu Bakar, Kaseh. (2020). **Bahasa Arab Berasaskan Tahap Kecekapan Satu Saranan**. Persidangan Multaqa Thaqafy, Malaysia.

- Baraldi, Claudio. (2012). **Participation, Facilitation, and Mediation in Educational Interactions**, Routledge, New York.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) November (2024).
- Defriani Waruwu. (2024). English Teacher's Perception of Merdeka Curriculum Implementation**, Jurnal Pendidikan Kebudayaan (JURDIKBUD),** Vol.4, No.1 Maret December.
- Diamantopoulou, K. (2017), **Comparative Study of Educational Design Models for E-Learning. Advantages, Disadvantages, Applications and Theoretical Background**. Master's Thesis, University of the Aegean, Rhodes, Greece, Available online: https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18140 (accessed on 23 July 2021).
- Ismail,Mohamad Rofian, Ahmad Redzaudin Ghazali, Khairatul Akmar Abdul Latif, Fahed Maromar, Saupi Man. (2020). Kemahiran Menulis Pelajar Diploma Bahasa Arab di Institut Pengajian Tinggi Malaysia Berdasarkan Persepsi dan Ujian Pengesanan, **Persidangan Antarabangsa Sains Sosial dan Kemanusiaan ke-5 (PASAK5 2020**) – Dalam Talian 24 & 25 November, Selangor.
- Jamous, Rawya, Abdul Rahman bin Chik. (2012). **Teaching Arabic for Cultural Purposes: A Case Study of Francophone Program of Arabic at Aleppo University**, Selangor, December. Procedia - *Social and Behavioral Sciences,* PP 66 37 – 4.
- Johnson-Barlow, E.M.; Lehnen, C. (2021). A scoping review of the application of Systematic instructional design and instructional design models by academic librarians. **Journal Acad. Librariansh**. 47(5), University of Illinois Chicago.
- Kaisa, Tuija. (2022). Mediation in FL Learning: From Translation to Translatoriality, **Jounal of Studies in Translation and Interpreting (STRIDON)**, 2(1):5-29, Finland.
- Katan, David. (2009**). Intercultural Mediation**, Yves Gambier & Luc van Doorslaer, Milan.
- **Kurikulum Standard Sekolah Menengah [Bahasa Arab] Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran**, Malaysia, Mei (2015).
- Masitoh, Zaenuri, Makruf, Aji Abdilah, Abdallah Albshkar. (2024). Analysis of The Independent Curriculum on Arabic Language Learning from the Theoretical Perspective of CEFR, **JURNAL AL MAQAYIS**, Antasari State Islamic University, Indonesia, Vol. 11 No. 2, December.
- Noor, Siti Salwa Mohd, Norasyikin Osman, Nurazan Mohmad Rouyan, Norhayati Che Hat, Kahirun Nisak Mad Saad: Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Luar Kelas dalam Kalangan Penutur Bukan Asli Bahasa Arab, ***International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences* (*BITARA*)**, Vol. 4 No. 2 (2021) 4(2), 59-69.
- Prajapati, Matrik. (2022). **Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for Language Teachers**, December.
- Rachma, Iriani, Handoyo. (2023). **Penerapan Model ADDIE dalam Pengembangan Media Pembelajaran Berbasis Video Simulasi Mengajar Keterampilan Memberikan** *Reinforcement*, Jakarta, Aug.
- Rahimi, Nik Mohd, Z. H. (2014). Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Secara Aturan Kluster Semantik dan Aturan Kluster Bebas, **Jurnal Sains Humanika**, Vol. 67 No. 1 March 2014 Malaysia.
- Rani, N. I. S. C., & Bakar. (2021). Kaedah Menilai Kecekapan Kemahiran Membaca Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar IPTA, ***International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences* (BITARA)**, 4 (1), 158-170.

ISSN: 2394-4862

- Samah, R. (2010). Pendekatan Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab di Peringkat Menengah Rendah: Kajian kepada guru Bahasa Arab di SMKAKL, **International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)**, Malaysia.
- Spatioti, A.G.; Kazanidis, I.; Pange, J. (2022). **A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education**. Information 13, 402.
- Sumaiyah Sulaiman, Nik Farhan Mustapha, PabiyahToklubok@Hajimaming, Wan uhammad Sulong, Wan. (2018). Halangan Penguasaan Kemahiran Mendengar Bahasa Arab Sebagai Bahasa Asing, ***Asian comparative education research journal on Islam and civilization (ACER-J)*** , UKM, Malaysia, 2(1), 1-14.
- Trust, T.; Pektas, E. (2018). **Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to Develop an Open Online Course for Teacher Professional Development**. J. Digit. Learn. Teach. Educ. 2018, 34, 219–233.
- Zaini, Abdul Razak, N. Z. (2019). Pengajaran Bahasa Arab di Malaysia: Permasalahan dan Cabaran, Conference. **Persidangan Antarabangsa Sains Sosial & Kemanusiaan At: Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor**,Volume: 1. Malaysia.

ISSN: 2394-4862
مجلة اللغة
علمية . محكمة . مصنفة .