



Mahrajan Arabi Proceeding International Conference in Arabic Festival (INCAFA) 2026

تحليل الاحتياجات كأساس تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات: دمج وجهات نظر أصحاب المصلحة والاتجاهات العالمية

نبهان هديان عدنان¹

¹ جامعة مالانج الحكومية، شارع سيمارانج رقم 5 مالانج، جاوا الشرقية، إندونيسيا

Abstract

The purpose of this study is to develop a curriculum model for Arabic Language Education in higher education based on needs analysis by integrating stakeholder perspectives and CEFR. The research uses the Research and Development approach in the form of conceptual development through literature studies. Data is collected through documentation from scientific articles, books, and related documents, then analyzed using content analysis techniques. The results of the study have shown that effective curriculum development requires the integration of student needs analysis, evaluation of existing curriculum, stakeholder involvement, and global competency standards. The resulting model is cyclical, adaptive, and standards-based, so it is able to bridge local needs with global demands. This research contributes to providing a relevant and measurable integrative curriculum model for Arabic language learning in college.

Keyword: Need Analysis; Curriculum; Arabic Language Education; Stakeholders; CEFR

مستخلص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نموذج منهجي لتعليم اللغة العربية في التعليم العالي استنادًا إلى تحليل الاحتياجات، وذلك من خلال دمج وجهات نظر الأطراف المعنية مع الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR). وتستخدم الدراسة نهج البحث والتطوير في شكل تطوير مفاهيمي من خلال دراسات الأدبيات. ويتم جمع البيانات من خلال الوثائق المستمدة من المقالات العلمية والكتب والوثائق ذات الصلة، ثم يتم تحليلها باستخدام تقنيات تحليل المحتوى. أظهرت نتائج الدراسة أن تطوير المناهج الدراسية الفعال يتطلب دمج تحليل احتياجات الطلاب، وتقييم المناهج الدراسية الحالية، ومشاركة أصحاب المصلحة، ومعايير الكفاءة العالمية. النموذج الناتج هو نموذج دوري وقابل للتكيف وقائم على المعايير، لذا فهو قادر على ربط الاحتياجات المحلية بالمتطلبات العالمية. تساهم هذه الدراسة في توفير نموذج منهجي تكاملي ذي صلة وقابل للقياس لتعليم اللغة العربية في الجامعة.

كلمات أساسية: تحليل الاحتياجات؛ المنهج الدراسي؛ تعليم اللغة العربية؛ أصحاب المصلحة؛ الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات

لم يعد تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي يقتصر على إعداد المواد التعليمية فحسب (خومايدي وبرهان، 2025). بل أصبح يتطلب فهماً عميقاً للاحتياجات الفعلية لجميع المتعلمين في السياقات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية. وقد أكد التحول في النموذج النظري نحو التعليم القائم على النتائج (Outcome-Based Education) على ضرورة تصميم المناهج الدراسية بناءً على الكفاءات القابلة للقياس وذات الصلة باحتياجات العالم الواقعي. وبالتالي، يؤكد رحمان وآخرون (2025) أن تخطيط المناهج الدراسية القائم على النتائج هو مفتاح تحسين جودة التعليم. وفي الوقت نفسه، أشار كالا وبولمايز (2025) أيضاً إلى أهمية مواءمة الكفاءات مع المعايير الدولية.

في هذه الحالة، يُعد تحليل الاحتياجات الأساس الرئيسي لتطوير المناهج الدراسية. ويرجع ذلك إلى أن تحليل الاحتياجات يعمل على تحديد الأهداف والمواد، فضلاً عن نهج التعلم الذي يركز على جميع الطلاب (هاتشينسون ووترز، 1987). وتماشياً مع ذلك، أوضحت ميلباني وآخرون (2025) أن تحليل الاحتياجات يلعب دوراً مهماً في تصميم نتائج التعلم ذات الصلة والسياقية. وبالتالي، فبدون تحليل احتياجات منهجي، من المحتمل ألا يتوافق المنهج الدراسي مع واقع المتعلمين (مالاهياتي وزونيدة، 2021).

علاوة على ذلك، وجدت نوريني وآخرون (2023) أن عدم توافق المواد التعليمية مع احتياجات الطلاب قد يقلل من فعالية التعلم. ولذلك، لا يركز تحليل الاحتياجات الحديث على الطلاب فحسب، بل يشمل أيضاً مختلف أصحاب المصلحة مثل أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات ومستخدمي الخريجين. وقد أظهر ذلك، أن مشاركة أصحاب المصلحة أو الموارد تؤثر بشكل كبير على جودة المناهج الدراسية فطماواي وآخرون (2026). بينما أكد خومايدي وبرهان (2025) على أهمية وجود مناهج دراسية تستجيب للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية.

في سياق تعليم اللغة العربية، تزداد الحاجة الملحة إلى تطوير مناهج دراسية قائمة على تحليل الاحتياجات، مدفوعة بمتطلبات العولمة. وقد وفر مجلس أوروبا (2020) من خلال الإطار الأوروبي المرجعي العام للكفاءة اللغوية (CEFR) لقياس الكفاءة اللغوية بشكل منهجي. وعلى الرغم من أن العديد من الأبحاث قد تناولت دمج CEFR وتحليل الاحتياجات، إلا أن الدراسات التي تطور على وجه التحديد نماذج مناهج دراسية قائمة على الاحتياجات، لا سيما في سياق التعليم العالي، لا تزال محدودة. من خلال دراسة أجراها محمد (2023)، أوضح أن تطوير مناهج اللغة العربية القائمة على CEFR قادر على تحسين وضوح نتائج التعلم. بالإضافة إلى ذلك، أشار مبین وآخرون (2025) أيضاً إلى أن دمج CEFR قادر على تعزيز التوجه نحو الكفاءة في مناهج اللغة العربية.

ومع ذلك، لا يزال تطبيق الإطار الأوروبي المرجعي العام للكفاءة اللغوية (CEFR) في تعليم اللغة العربية يواجه العديد من التحديات. فقد أشار أمر الله (2024) إلى أن تطبيق هذا الإطار في بيئة المدارس الدينية لا يزال يتطلب تكييفاً سياقياً. وقد أكد ذلك أيضاً سلام وآخرون (2025) الذين ذكروا أن تطوير المناهج الدراسية القائمة على الإطار الأوروبي المرجعي العام للكفاءة اللغوية (CEFR) يجب أن يأخذ في الاعتبار الخصائص المحلية. بل إن نتائج الدراسة التي أجراها الجارف ومينغازوفا (2020) عن وجود تباين بين مواد تدريس اللغة العربية ومعايير CEFR في بعض السياقات الدولية.

في إندونيسيا، ترتبط تحديات تطوير المناهج الدراسية ارتباطاً وثيقاً بالنهج الذي لا يزال يميل إلى أن يكون تسلطياً. ويشير كوسنو وويجاياني (2021) إلى أن تصميم المناهج الدراسية غالباً ما لا يستند إلى الاحتياجات الفعلية. من ناحية أخرى، يضيف باراميتا وآخرون (2025) أن تحويل المناهج الدراسية في إندونيسيا لا يزال يتطلب تكاملاً أقوى بين احتياجات المتعلمين والمتطلبات العالمية. بالإضافة إلى ذلك، في سياق التعليم العالي، لا يمكن فصل تطوير مناهج تعليم اللغة العربية عن المتطلبات الأكاديمية والمهنية

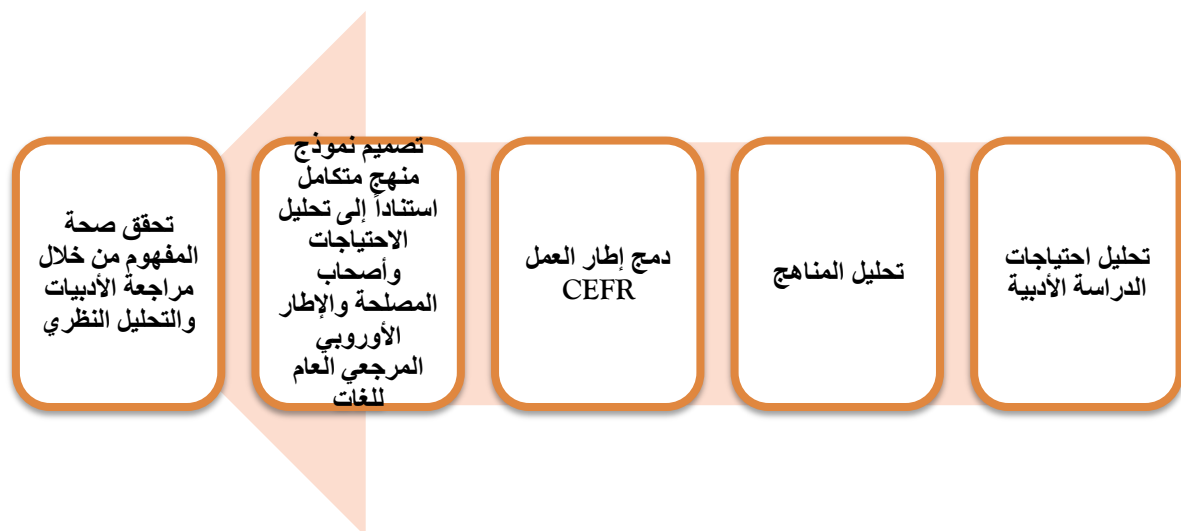
المتزايدة التعقيد. لا يُطلب من الطلاب فهم بنية اللغة فحسب، بل أن يكونوا قادرين أيضاً على الوصول إلى الأدبيات العلمية، وإعداد الأعمال الأكاديمية، والتواصل في المنتديات العلمية الدولية. وهذا يدل على أن احتياجات تعلم اللغة قد تحولت من مجرد إتقان اللغويات إلى كفاءات تواصلية وأكاديمية أوسع نطاقاً، كما أكد تما-توموري (2008). ولذلك، يجب أن يكون المنهج الذي يتم تطويره قائماً على الاحتياجات الفعلية حتى يتمكن من مواجهة التحديات العالمية بفعالية (هاتشينسون ووترز، 1987).

بناءً على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى دراسة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية من خلال تحليل الاحتياجات، مع دمج وجهات نظر أصحاب المصلحة ومعايير الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR). وبالتالي، يُتوقع أن تسهم هذه الدراسة في صياغة نموذج لتطوير المناهج يكون أكثر تكيفاً وارتباطاً بالسياق، وموجهاً نحو الاحتياجات الفعلية للمتعلمين. تركز هذه الدراسة على سياق التعليم العالي، ولا سيما برنامج دراسة تعليم اللغة العربية الذي يتطلب كفاءات أكاديمية ومهنية أكثر تعقيداً في مواجهة التحديات العالمية.

Methods (منهج البحث)

تستخدم هذه الدراسة نهج البحث والتطوير في شكل تطوير مفاهيمي يهدف التوصل إلى نموذج لمنهج تعليم اللغة العربية يستند إلى تحليل الاحتياجات ووجهات نظر أصحاب المصلحة، فضلاً عن إطار عمل الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR). وقد تم اختيار هذا النهج لأنه يتيح تصميم نموذج منهجي للمنهج بناءً على الدراسات النظرية واحتياجات التعلم.

من الناحية النظرية، تستند هذه الدراسة إلى وجهة نظر هاتشينسون ووترز (1987) التي تضع تحليل الاحتياجات كأساس رئيسي في تصميم تعليم اللغة. علاوة على ذلك، أكد ماكيم (2007) أيضاً أن تطوير المناهج الدراسية يجب أن يمر بمراحل منهجية تشمل التحليل والتصميم والتقييم. وبالتالي، تشمل مكونات المنهج الدراسي التي تم تطويرها في هذا البحث الأهداف والمواد والاستراتيجيات، وكذلك تقييم التعلم كما أوضح ذلك سعدة وإبراهيم (2014). ولتوضيح مسار البحث، فيما يلي تصميم إجراءات البحث في شكل مخطط تدفق:



الشكل 1. إجراءات البحث

استنادًا إلى مخطط التدفق المذكور، تتمثل المرحلة الأولى في تحليل الاحتياجات الذي يتم إجراؤه من خلال مراجعة الأدبيات لتحديد احتياجات جميع الطلاب وأصحاب المصلحة. وتهدف هذه المرحلة إلى تحديد الفجوة بين الوضع الفعلي والكفاءات المتوقعة. (مالاهاياتي وزونيدة، 2021). بعد ذلك، تتمثل المرحلة الثانية في تحليل المنهج الدراسي الحالي بهدف تحديد نقاط الضعف والفجوات في المنهج المستخدم حاليًا (كوسنو وويجاياتي، 2021). ثم تأتي المرحلة الثالثة وهي دمج إطار CEFR، بالرجوع إلى واصفات الكفاءة اللغوية التي وضعها مجلس أوروبا (2020). ويهدف هذا الدمج إلى مواءمة احتياجات التعلم مع معايير الكفاءة الدولية. وكما أكد محمد (2023) أن استخدام CEFR يساعد في توضيح إنجازات التعلم في منهج اللغة العربية. بعد ذلك، تتمثل المرحلة الرابعة في تصميم نموذج المنهج الدراسي الذي يتم من خلال دمج نتائج تحليل الاحتياجات، وأصحاب المصلحة، ومعايير CEFR. وقد صُمم هذا النموذج لإنتاج منهج دراسي تكيفي وقائم على الكفاءات (مبين وآخرون، 2025). أما المرحلة الخامسة فهي تحقق صحة النموذج من الناحية النظرية، ويتم ذلك من خلال مراجعة الأدبيات والتحليل النظري لضمان توافق النموذج مع مبادئ تطوير المناهج الدراسية. ومن المهم تنفيذ هذه المراحل لضمان أن يكون لنموذج المنهج الدراسي أساس أكاديمي قوي بالفعل (باراميتا وآخرون، 2025).

وفيما يتعلق بمصادر البيانات في هذا البحث، فقد استمدت من مراجعة الأدبيات التي شملت المقالات العلمية والكتب والوثائق المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية، وتحليل الاحتياجات، بالإضافة إلى الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR). وقد تم جمع البيانات من خلال الاطلاع على الوثائق، بينما استخدم تحليل المحتوى في تحليل البيانات لتحديد المفاهيم والأنماط ذات الصلة بناءً على أهداف البحث. ولذلك، فإن النموذج الناتج عن هذا البحث التطويري هو نموذج مفاهيمي ويمكن اختباره بشكل أعمق في الأبحاث اللاحقة من خلال التطبيق التجريبي في سياق التعليم العالي، ولا سيما في برنامج دراسة تعليم اللغة العربية.

Results (نتائج البحث)

1- نموذج تطوير مناهج تعليم اللغة العربية استنادًا إلى تحليل الاحتياجات ووجهات نظر أصحاب المصلحة والإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR)

تطوير مناهج تعليم اللغة العربية يجب أن يستند إلى التكامل بين تحليل الاحتياجات ومشاركة أصحاب المصلحة وإطار المرجع الأوروبي العام للغات (CEFR). وتتوافق هذه النتائج مع ما ذكره هاتشينسون ووترز (1987) من أن تحليل الاحتياجات يُعد الأساس الرئيسي في تصميم عملية التعلم، لا سيما في تعلم اللغة العربية. أما أنشطة تحليل الاحتياجات في هذه الدراسة فتشمل الاحتياجات اللغوية والأكاديمية والمهنية للطلاب. وقد تم تعزيز ذلك من خلال دراسة أجرتها مالاهاياتي وزونيدة (2021) والتي أظهرت أن وجود عدم توافق بين الاحتياجات ومواد التعلم قادر على تقليل فعالية التعلم. إلى جانب ذلك، أكد نوريني وآخرون (2023) أيضًا أن الاحتياجات الفعلية للطلاب يجب أن تكون أساسًا لتطوير المواد التعليمية. وفي سياق التعليم العالي، لا تشمل احتياجات الطلاب الكفاءات اللغوية فحسب، بل تشمل أيضًا القدرات الأكاديمية والمهنية، مثل مهارات قراءة الأدبيات العلمية باللغة العربية، والتواصل الأكاديمي، والاستعداد لدخول سوق العمل.

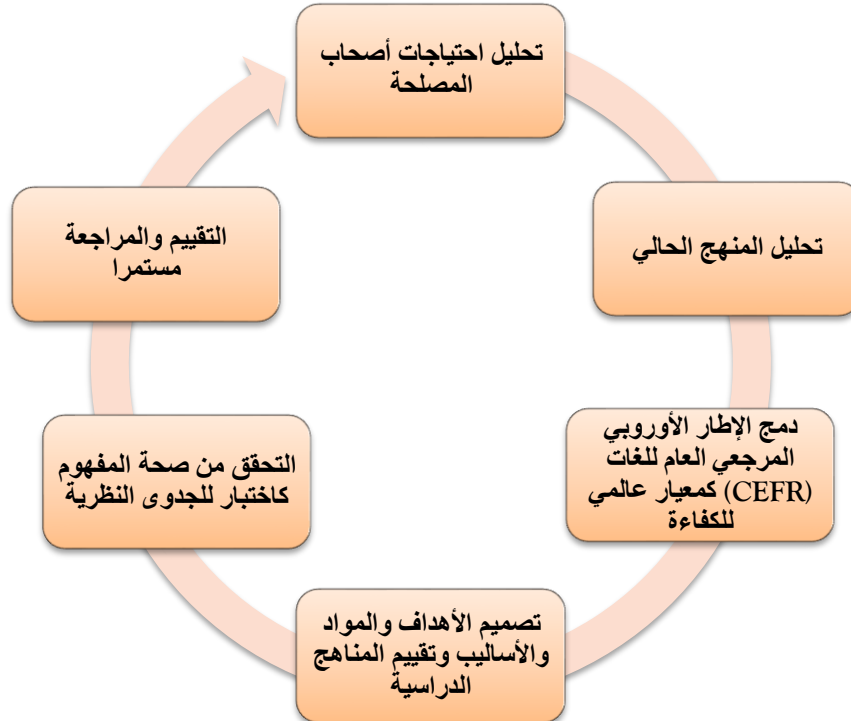
علاوة على ذلك، أظهرت نتائج البحث أيضًا مدى أهمية تقييم المناهج التعليمية المستخدمة. ولذلك، فإن تحليل المناهج الحالية ضروري لتحديد نقاط الضعف والثغرات في التعلم (كوسنو وويجاياتي، 2021). وفي هذا السياق، أضاف باراميتا وآخرون (2025) أن تحويل المناهج يجب أن يستند إلى تقييم نقدي للمناهج السابقة. بعد ذلك، تعمل دمج CEFR في نموذج تطوير المنهج الدراسي هذا كميّار عالمي لتحديد إنجازات التعلم. في سياق التعليم العالي، يصبح دمج CEFR أكثر أهمية لأنه يتيح

تقييم كفاءات الطلاب بشكل تدريجي وقابل للقياس وفقاً للمعايير الدولية. وقد أعلن مجلس أوروبا (2020) أن CEFR يوفر إطاراً وصفيًا منهجيًا لقياس الكفاءة اللغوية. في سياق تعليم اللغة العربية، أشار محمد (2023) إلى أن استخدام CEFR قادر على المساعدة في صياغة إنجازات تعليمية أكثر قابلية للقياس. ومع ذلك، أكد أمر الله (2024) أيضًا أن تنفيذ CEFR يجب أن يتكيف مع السياق المحلي حتى يظل ذا صلة. لذلك، من خلال مرحلة تصميم المنهج، توصلت هذه الدراسة إلى أن التكامل بين الأهداف والمواد والاستراتيجيات، وكذلك تقييم التعلم، هو مفتاح نجاح المنهج. تؤكد سعادة وإبراهيم (2014) أن هذه المكونات الأربعة يجب تصميمها بشكل منهجي. إلى جانب ذلك، يذكر مبین وآخرون (2025) أن المنهج القائم على الكفاءات يجب أن يكون فيه ارتباط واضح بين أهداف التعلم والتقييم.

وثبت أن مشاركة أصحاب المصلحة في تطوير المناهج الدراسية تزيد من ملائمة المناهج لاحتياجات العالم الواقعي. وقد أكد خومايدي وبورهان (2025) على أن المناهج الدراسية يجب أن تكون قابلة للتكيف مع التطورات الاجتماعية واحتياجات سوق العمل. وفي النهاية، يصبح التحقق من صحة النموذج مرحلة مهمة لضمان جودة نموذج المناهج الدراسية الذي تم تطويره. يذكر باراميتا وآخرون (2025) أن التحقق ضروري لضمان توافق النموذج مع مبادئ تطوير المناهج الدراسية. وفي هذا السياق، يؤكد ماكيم (2007) أيضًا أن تطوير المناهج الدراسية هو عملية مستمرة تتطلب تقييمًا ومراجعةً متواصلين ودائمين.

2- تصور نموذج تطوير منهج تعليم اللغة العربية استنادًا إلى تحليل الاحتياجات ووجهات نظر أصحاب المصلحة والإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR)

لتوضيح نموذج تطوير المناهج الدراسية، نقدم فيما يلي لمحة عامة عن نموذج تطوير المناهج الدراسية الذي تم إعداده:



الشكل 2. مخطط نموذج تطوير منهج تعليم اللغة العربية القائم على تحليل الاحتياجات وأصحاب المصلحة والإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR)

إن نموذج تطوير منهج تعليم اللغة العربية الذي تم التوصل إليه في هذه الدراسة يتسم بطابع منهجي ودوري. تبدأ العملية الأولى بتحليل الاحتياجات الذي يشمل احتياجات الأطراف المعنية. وكما أكد هاتشينسون ووترز (1987)، فإن الاحتياجات تشكل الأساس الرئيسي في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعلم. وبلي ذلك تحليل المنهج الحالي أو القديم لتحديد الفجوة بين الوضع الفعلي وأهداف التعلم (كوسنو وويجاياي، 2021).

المرحلة التالية هي دمج الإطار الأوروبي المرجعي العام للكفاءة اللغوية (CEFR) كمييار علمي للكفاءة. يوضح مجلس أوروبا (2020) أن الإطار الأوروبي المرجعي العام للكفاءة اللغوية (CEFR) يوفر مؤشرات منظمة للكفاءة اللغوية. وفي الوقت نفسه، يؤكد محمد (2023) على أهمية هذا الإطار في توضيح إنجازات تعلم اللغة العربية. ثم يتم استخدام نتائج هذا الدمج في مرحلة تصميم المنهج الدراسي التي تشمل الأهداف والمواد والاستراتيجيات وتقييم التعلم (سعادة وإبراهيم، 2014). ثم تأتي في المرحلة الأخيرة عملية التحقق من صحة النموذج من الناحية النظرية للتأكد من توافق النموذج مع مبادئ تطوير المناهج الدراسية (باراميتا وآخرون، 2025) وبالتالي، فإن هذا النموذج ذو طبيعة دورية. وبذلك يمكن استخدام نتائج التقييم كأساس للتحسين المستمر (ماكيم، 2007).

Discussion (المناقشة)

يُظهر نموذج تطوير المنهج الدراسي الذي تم التوصل إليه في هذه الدراسة أن التكامل بين تحليل الاحتياجات وتقييم المنهج الحالي، بالإضافة إلى إطار عمل CEFR، يمثل نهجاً منهجياً لتحسين جودة تعليم اللغة العربية. وتدعم هذه النتائج النظرية التي طرحها هاتشينسون ووترز (1987)، والتي تضع تحليل الاحتياجات كأساس رئيسي في تصميم تعليم اللغة.

في مرحلة تحليل الاحتياجات، توصلت هذه الدراسة إلى أن احتياجات الطلاب لا تقتصر على الجانب اللغوي فحسب، بل تشمل أيضاً الجوانب الأكاديمية والمهنية. ويتوافق ذلك مع رأي مالاهاياتي وزونيدة (2021) اللتين ذكرتا أن عدم التوافق بين الاحتياجات ومواد التعلم من شأنه أن يقلل من فعالية التعلم. وبالتالي، فإن دمج الاحتياجات الفعلية للطلاب يمثل الميزة الرئيسية للنموذج الذي تم تطويره.

علاوة على ذلك، أظهر تحليل المنهج الدراسي الحالي وجود فجوة بين أهداف التعلم وتطبيقها. ومن ثم، فإن هذه النتائج تعزز رأي كوسنو وويجاياي (2021) اللذين أفادا بأن تقييم المنهج الدراسي يمثل الخطوة الأهم في تحديد نقاط الضعف في عملية التعلم. وفي هذا السياق، فإن النموذج الذي تم تطويره لا يقتصر على كونه نموذجاً تكيفياً فحسب، بل إنه نموذج تصحيحي أيضاً لمعالجة أوجه القصور في المنهج السابق.

ثم في مرحلة دمج الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) في نموذج التطوير هذا، ثبت أنه قادر على توفير إطار معياري أكثر قابلية للقياس لصياغة نتائج التعلم. ويؤكد مجلس أوروبا (2020) أن الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات يوفر مؤشرات كفاءة منهجية. وفي الوقت نفسه، أشار محمد (2023) أيضاً إلى أن هذا الإطار يساعد في تعزيز وضوح أهداف تعلم اللغة العربية. ومع ذلك، تؤكد هذه الدراسة أيضاً على أهمية التكييف السياقي كما ذكر أمر الله (2024)، بحيث لا يتم تطبيق CEFR بشكل جامد. وبالتالي، في سياق التعليم العالي، لا يقتصر دور دمج الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) على كونه أداة قياس فحسب، بل يعمل أيضاً كمرجع في تصميم أهداف التعلم بشكل تدريجي. يقدم كل مستوى من مستويات CEFR وصفاً للكفاءات بشكل منهجي وقابل للقياس. ومع ذلك، فإن تطبيق CEFR في تعليم اللغة العربية يتطلب تكييفاً سياقياً. وكما أكد أمر الله (2024)، فإن تطبيق CEFR لا يمكن فصله عن الخصائص المحلية للمؤسسات التعليمية.

وفي المرحلة التالية المتعلقة بتصميم المنهج الدراسي، توصلت هذه الدراسة إلى أن التكامل بين الأهداف والمواد وأساليب التعلم والتقييم يمثل عاملاً أساسياً للنجاح. وتدعم هذه النتائج رأي سعاد وإبراهيم (2014) اللذين أكدوا على أهمية تكامل مكونات المنهج الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، فإن مشاركة أصحاب المصلحة في عملية التصميم تعزز ملاءمة المنهج لاحتياجات العالم الواقعي، كما أشار خومايدي وبرهان (2025). وبالتالي، فإن مرحلة تحليل الاحتياجات في تصميم منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات لها آثار مهمة على مختلف مكونات المنهج. أولاً، فيما يتعلق بجوانب أهداف التعلم، تتيح نتائج تحليل الاحتياجات صياغة نتائج التعلم بشكل أكثر تحديداً وارتباطاً باحتياجات الطلاب. ويتوافق هذا مع وجهة نظر هاتشينسون ووترز (1987) اللذين أكدوا على أن المنهج الدراسي يجب أن ينطلق من احتياجات المتعلم. ثانياً، فيما يتعلق بمحتوى التعلم، يلعب تحليل الاحتياجات دوراً في تحديد محتوى ذي طابع سياقي وتطبيقي. أشارت نورعيني وآخرون (2023) إلى أن ملاءمة المحتوى لاحتياجات المتعلمين تؤثر بشكل مباشر على فعالية عملية التعلم. ثالثاً، فيما يتعلق بأساليب التعلم، يجب أن تتكيف المناهج المستخدمة مع خصائص الطلاب. أوضحت مالاهايتي وزونيدة (2021) أن تحليل الاحتياجات يساعد في تصميم استراتيجيات تعليمية أكثر دقة. رابعاً، فيما يتعلق بالتقييم، لا يركز التقييم على الجوانب اللغوية فحسب، بل أيضاً على استخدام اللغة في سياقات واقعية. وهذا يتوافق مع إطار التقييم القائم على الكفاءة في الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR). وبالتالي، فإن دمج تحليل الاحتياجات في جميع مكونات المنهج الدراسي يعد خطوة استراتيجية في إنتاج منهج دراسي تكيفي وسياقي. يؤكد موبين وآخرون (2025) أن المنهج الدراسي القائم على الاحتياجات قادر على تعزيز التوجه نحو الكفاءة في تعلم اللغة العربية.

في المرحلة النهائية، مرحلة التحقق من صحة النموذج النظري في نموذج التطوير، تبين أن تطوير المناهج الدراسية لا يمكن فصله عن أساس نظري متين. وقد أكد باراميتا وآخرون (2025) أن عملية التحقق من الصحة ضرورية لضمان جودة تصميم المناهج الدراسية. من ناحية أخرى، شدد ماكيم (2007) على أن تطوير المناهج الدراسية هو عملية مستمرة تتطلب تقييماً ومراجعةً متواصلين ودائمين.

Conclusions (الاستنتاج)

نموذج تطوير المناهج الدراسية الفعال في برامج دراسة تعليم اللغة العربية يجب أن يُبنى من خلال التكامل المنهجي بين تحليل الاحتياجات وتقييم المناهج الحالية، بالإضافة إلى أطر الكفاءات العالمية مثل الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR). وبالتالي، فإن نموذج تطوير المناهج الدراسية الناتج يتميز بخصائص دورية وتكيفية وقائمة على المعايير. وهذا يتيح إجراء تحسينات مستمرة على المناهج الدراسية، مع القدرة في الوقت نفسه على الربط بين الاحتياجات المحلية والمتطلبات العالمية. وتؤكد هذه النتائج أن نجاح المنهج الدراسي لا يتحدد فقط بجودة المواد أو أساليب التعلم، بل يتحدد أيضاً بمدى قدرة المنهج الدراسي على الاستجابة للاحتياجات الفعلية للطلاب، وإشراك أصحاب المصلحة، واعتماد المعايير الدولية بشكل سياقي. بالإضافة إلى ذلك، لا يتوقف نجاح تطوير المناهج الدراسية على التصميم الجيد فحسب، بل يعتمد أيضاً على القدرة على دمج مختلف المنظورات بشكل شامل. وبالتالي، فإن تطوير المناهج الدراسية من خلال نهج تحليل الاحتياجات الذي يأخذ في الاعتبار وجهات نظر أصحاب المصلحة والإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) يُعد حلاً استراتيجياً لمواجهة ديناميكيات تعليم اللغة العربية في العصر العالمي.

من ناحية أخرى، تنطوي هذه الدراسة أيضاً على آثار مهمة، سواء من الناحية النظرية أو العملية. من الناحية النظرية، فإن نموذج المنهج الذي تم تطويره قادر على إثراء رصيد تطوير مناهج اللغات من خلال تقديم نهج تكاملي يربط بين تحليل الاحتياجات، ومشاركة أصحاب المصلحة، وتوحيد الكفاءات في إطار مفاهيمي متماسك. أما من الناحية العملية، فإن نموذج المنهج الذي تم

تطويره قادر على أن يكون مرجعاً أو دليلاً للأساتذة ومطوري المناهج في تصميم تعليم أكثر صلة وقابلية للقياس وتكيفاً مع ديناميكيات احتياجات جميع الطلاب.

ومن الناحية السياسية، تشير نتائج هذه الدراسة إلى أهمية اعتماد أطر معيارية دولية مثل الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) في تطوير المناهج الوطنية، مع مراعاة السياق المحلي، بهدف تعزيز القدرة التنافسية للخريجين. بالإضافة إلى ذلك، تفتح هذه الدراسة الباب أمام إجراء دراسات متابعة لاختبار فعالية نموذج تطوير المناهج الدراسية بشكل تجريبي في سياقات تعليمية أوسع نطاقاً، لا سيما في مجال تعليم اللغة العربية. وبالتالي، فإن هذا النموذج ذو صلة خاصة بالتطبيق في تطوير مناهج برامج دراسة تعليم اللغة العربية على مستوى التعليم العالي.

References (المراجع)

- Al-Jarf, R., & Mingazova, N. G. (2020). Evaluation of Arabic language teaching textbooks used in Russia in the light of the CEFR criteria. *Proceedings IFTE-2020*. <https://ssrn.com/abstract=3838065>
- Amrulloh, F. S. (2024). Insights on CEFR and Its Implementation in Arabic Language Learning at Pesantren. *JEET, Journal of English Education and Technology*, 5(01), 1-14. <https://doi.org/10.59689/jeet.v5i01.101>
- Europe, C. of. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Fatmawati, Hasniaty, & Bidol, S. (2026). Analisis ketersediaan sumber daya dan proses pengembangan kurikulum terhadap kebutuhan industri dimediasi oleh mutu pendidikan di SMK Negeri 8 Samarinda Provinsi Kalimantan Timur. *Jurnal Kajian Ekonomi dan Akuntansi Terapan*, 7(1). <https://ejournals.com/ojs/index.php/jdmb/article/view/1627>
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalla, H & Boulmaiz, D. (2025). Competency-Based Education in Action: A Benchmark Analysis of Algerian Secondary School English Curriculum in Alignment with Common European Framework of Reference (CEFR) B1 Level Standards . التدريس بالكفاءات: مقارنة مرجعية لمنهاج اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الجزائرية مع الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. مجلة العلوم النفسية والتربوية, 11(4), 213-234. <https://asjp.cerist.dz/en/article/288179>
- Khumaedi, A. A., & Burhan, A. (2025). The Transformation of Arabic Language Learning in the Digital Era: A Case Study of the Implementation of Responsive Curriculum in Indonesian Private Universities. *Journal of Pedagogi*, 2(4), 23–28. <https://doi.org/10.62872/teew2298>
- Kusno, H. S., & Wijayani, D. I. L. (2021). Analisis desain pengembangan kurikulum. *AKUNTABEL: Jurnal Ekonomi Dan Keuangan*, 18(4), 635–641. <https://doi.org/10.30872/jakt.v18i4.10134>

- Malahayati, E. N., & Zunaidah, F. N. (2021). Analisis kebutuhan bahan ajar mata kuliah kurikulum. *Jurnal Basicedu*, 5(6), 6218–6226. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i6.1802>
- McKim, J. (2007). *Curriculum Design and Development*. Imperial College Center for Educational Development.
- Meilyani, A., Rinalgi, D., Nandha, M. S., & Qamariah, Z. (2025). The role of needs analysis in designing relevant learning outcomes for EFL curriculum: Literature review. *Datokarama English Education Journal*, 6(1), 32-42. <https://doi.org/10.24239/dee.v6i1.113>
- Mohamed, S. (2023). The development of an Arabic curriculum framework based on a compilation of salient features from CEFR level descriptors. *The Language Learning Journal*, 51(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1923781>
- Mubin, K., Setyawan, C. E., Syamsiyah, D., Muhajir, M., & Hasibuan, A. S. (2025). Reconstructing the Arabic Language Curriculum Based on the CEFR and Rusydi Ahmad Thuaimah's Perspective. *ALSUNYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab*, 8(1), 196-211. <https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v8i1.78081>
- Nuraini, N., Arifin, S., Rahmawati, I. Y., & Tajab, Muh. (2023). Analysis of Student Needs for the Development of Arabic Language Teaching Materials at Madrasah Ibtidaiyyah Al Birru Ponorogo. *Istawa: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), 168–177. <https://doi.org/10.24269/ijpi.v8i2.7651>
- Paramita, E., Aminullah, A., Ratnasari, D., & Husna, A. (2025). Transformasi perkembangan kurikulum di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Indonesia*, 5(1), 169–184. <https://doi.org/10.53299/jppi.v5i1.976>
- Rahmap, R., Widiatmaka, P., Syahni, S. M. R., & Khairunnisa, K. (2025). Assisting in the planning for the establishment of an Arabic Language Education study program based on the outcome-based education curriculum at STAI Mempawah. *Community Empowerment*, 10(5). <https://doi.org/10.31603/ce.12954>
- Sa'adah, J. A., & Ibrahim, A. (2014). *Al-Manhaj al-Dirasi al-Mu'asir*. Dar al-Fikr.
- Salam, A. F. A., Firdaus, M. R., Amaliah, T., Azmy, M. U., & Hasanah, U. (2025). Analisis Pengembangan Kurikulum CEFR Bahasa Arab di Eropa dan Internasional. *Al-Hikmah: Jurnal Agama dan Ilmu Pengetahuan*, 22(2), 502-513. [https://doi.org/10.25299/ajaip.2025.vol22\(2\).23113](https://doi.org/10.25299/ajaip.2025.vol22(2).23113)
- Taha-Thomure, H. (2008). The status of Arabic language teaching today. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 1(3), 186–192. <https://doi.org/10.1108/17537980810909805>