بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

عمادة الدراسات العليا

كلية اللغات

بحث لنيل درجة الدكتوراه

بعنـوان:

تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة (المستوى الأول نموذجاً)

The analysis of the linguistic in the series of Arabic language learning for Non Arabic Native Speakers in Sudan Open University

إعداد الطالبة

سهام محمد علي محجوب

إشراف الدكتور

محمد علي أحمد عمر

السنة 1438هـ/ 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال تعالى:

﴿ ولَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً واحِدَةً ﴾

صدق الله العظيم

سورة هود الآية (118)

إهـــداء

إلى والدي الغالي

إلى والدتي الغالية

اللذين بذلا معي الغالي والنفيس من أجل الوصول بي

إلى هذه المرحلة العلمية

إلى زوجي الغالي ورفيق دربي الذي صابر وثابر بدون كلل ولا ملل

إلى أختي الغالية ازدهار

إلى أخواني وأهلي جميعاً

إلى كل أم جاهدت وناضلت من أجل العلم

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، والصلاة والسلام على نبينا وشفيعنا محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين.

وبعد:

الشكر أوله وآخره لله سبحانه وتعالى الذي أعانني على إكمال هذا البحث وسهل لي كل عسير.

يطيب لي أن أتقدم بالشكر للعاملين بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة لإتاحتهم لي فرصة هذه الدراسة كما أخص بالشكر هيئة التدريس متمثلة في د.سعاد عبد الرحيم ود.هداية تاج الأصفياء.

وأتقدم بعظيم شكري لأستاذي الذي أشرف على هذا البحث الدكتور محمد علي أحمد عمر وعلى نصائحه العلمية النيرة التي أفادتني كثيراً والذي كان مرجعاً ودليلاً اهتدي به في مرحلة إعداد هذا البحث منذ بدايته وحتى نهايته فلم يبخل عليّ بالمعلومات والتوجيهات من غير كلل ولا ملل وبسعة صدر وبشاشة، كلما دخلت عليه وبي ضيق في صدري خرجت منه وصدري منشرح بجانب جهده وعنايته في الإشراف على هذا البحث فله مني التحية والتجلى.

كما لا يفوتني شكر الخبراء الذين تفضلوا بالرد على أسئلة المقابلة وذلك بأدب جم وسعة صدر.

والشكر لوزارة التربية والتعليم بولاية البحر الأحمر (بورتسودان) التي أتاحت لي هذه الفرصة للدراسة.

كما أشكر نقابة المعلمين بوحدة الجنوبي بولاية البحر الأحمر وعلى رأسهم الأستاذ الفاضل والمربي محمد المصطفى له مني كل احترام وتقدير.

كما أشكر هيئة تدريس معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية مركز الطالبات الأستاذات بالمعهد.

والشكر لمن قام طبع هذا البحث

والشكر لله من قبل ومن بعد

مستخلص البحث

هذا البحث بعنوان تحليل المحتوى اللغوي (لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة).

وقد تمثلت مشكلة البحث في إيجاد إجابة للسؤال التالي ما مدى استيفاء سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة السودان المفتوحة لمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية؟

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسة. وكانت الأدوات التي استخدمتها أداة تحليل المحتوى للوقوف على المحتوى اللغوي في السلسلة، والكشف عن جوانب القوة والضعف فيها، واقتراح بعض الحلول لمعالجة جوانب الضعف في تلك السلسلة وكذلك استخدمت الباحثة المقابلة وهي موجهة للخبراء الذين قاموا بتأليف هذه السلسلة للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم.

حدود البحث الموضوعية في معرفة المحتوى اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تتوقع الباحثة أن تفيد هذه الدراسة الباحثين الذين يهتمون بدراسة المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمؤسسات التي تعنى بنشر اللغة العربية خارج حدودها ومعلمي معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعات السودانية.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ما يلي:

1- حقق المحتوى اللغوي أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك لأن السلسلة تحمل معظم مواصفات الكتاب الجيِّد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما في ذلك المقدمة التعريفية العلمية التي تتضمن أهداف السلسلة وعدد كتبها وطريقة تأليفها وتفاصيل وحدات الكتاب وأساليب عرض الدروس والوقت المحدد لها والعناصر والمهارات التي تقدم فيها، وطريقة تدريسها.

2- استخدمت السلسلة اللغة العربية الفصحى.

3- التزم المؤلفون بالأسس والمعايير التي أوصى بها خبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في اختبار ومعالجة المحتوى اللغوي بفروعه المختلفة.

4- الالتزام بقوائم المفردات والتعبيرات والتراكيب الشائعة.

5- مواكبة هذه السلسلة للمستجدات الحديثة فهي مواكبة لأحدث النظريات اللغوية والتربوية حيث إنها استفادت من كل وسائل التقنية الحديثة.

6- اختيرت المفردات وفق المعايير العلمية المعروفة منها الاستئناس بقوائم المفردات الشائعة.

7- يمكن للدارس المبتدئ الاعتماد على هذه السلسلة في تعلمه للمهارات اللغوية عدا مهارة الاستماع.

Abstract

This research is entitled Analysis of the linguistic content (for the series of teaching Arabic language for non native speakers at Sudan open university) through with the researcher attempted to understand the linguistic content of this series.

The research problem was represented in gating an answer for the following question:

What is the range of fulfillment of series of teaching Arabic language for non native speakers in Sudan open university for the criteria of teaching Arabic language for non native speakers as a second language?

The researcher used the descriptive analytical method because it is the most suitable one for such kind of study ,the tools that the researcher used were the tool of content analysis to understand the linguistic content in the series , reveal its power and weakness aspects , suggest some solutions to deal with weakness aspects in that series , this in addition to the interview with the experts who wrote this series and the it hers to benefit of their opinions and suggestions .

The objective research limits were represented in knowing the linguistic content in the programs of teaching Arabic language for non Arabic language for non Arabic speakers away from the cultural content.

The researcher expects that this study would be beneficial for the researchers who care for the study of the linguistic content for the series of teaching Arabic language for non native speakers , the establishments which care for spreading Arabic language off their borders and the teachers of Arabic language institutes for

Non native speakers at the Sudanese university .

Following are some of the essential results reached by the study:-

1.the linguistic content achieved the targets of teaching Arabic language for non native speakers, due to the fact that series contains most of the specifications of the good book in the field of teaching Arabic language for non native speakers, including the scientific informative introduction which covers

the series targets, the number of its book, method of writing it, details of the books units, styles of lessons presentation, its specific time, the element, its skills through which it is presented and method of teaching it .

2. The series utilized classical Arabic.

3. The writers were abided by the basics and criteria which were recommended by the experts in the field of teaching Arabic language for non native speakers in testing and processing the linguistic content with its different branches.

4. Abidance by the terms, expression and popular structures.

5. Accompaniment of this series to the modern innovations because it is accompanying the most modern linguistic and educational theories where as it benefited of all modern technological means.

6. The beginner student could depend on this series in teaching the linguistic skills except for the listing skill, in spite of the richness of the series with the linguistic terms and structures, because the method presentation of listening skills need review.

7.the terms were chosen according to the well known scientific criteria of it is the familiarization with the list of the popular terms.

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	استهلال	أ
2	إهداء	ب
3	شكر وتقدير	ج
4	مستخلص البحث	د– هـ
5	Abstract	و– ز
6	الفصل الأول: أسياسيات البحث	1
7	مقدمة	1
8	مشكلة الدراسة	3
9	أهداف الدراسة	3
10	أهمية الدراسة	3
11	أسئلة الدراسة	4
12	فروض الدراسة	4
13	منهج الدراسة	4
14	أدوات الدراسة	4
15	حدود الدراسة	4
16	مصطلحات الدراسة	5
17	الفصل الثاني: الدراسات السابقة	6
18	الفصل الثالث: الإطار النظري	31
19	**المبحث الأول: اللغة العربية واللغات الأخرى تعليمها وتعلمها**	31
20	اللغة العربية	32
21	علاقة العربية بالإسلام	36
22	تعليم اللغة العربية للأجانب	37

23	أهمية اللغة العربية	38
24	أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها	36
25	خصائص اللغة العربية	
26	مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها	43
27	مقارنة بين متعلم اللغة العربية الناطق بها والناطق بغيرها	49
28	أثر المدارس الحديثة في تعليم اللغات	52
29	**المبحث الثاني: المنهج**	54
30	مفهوم المنهج	54
31	أهداف ومستويات المنهج	60
32	أهمية الأهداف التعليمية	62
33	مستويات الأهداف التعليمية	62
34	تصنيف الأهداف السلوكية	63
35	أهداف مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها	65
36	مفهوم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها	70
37	الوسائل التعليمية والتعلمية	73
38	**المبحث الثالث: المحتوى اللغوي**	78
39	التحليل اللغوي للغة العربية	89
40	التحليل الصرفي والنحوي في اللغة العربية	92
41	معايير اختيار المحتوى اللغوي	99
42	خصائص المحتوى اللغوي	100
43	وسائل اختيار المحتوى اللغوي	101
44	أسس اختيار المحتوى اللغوي في ضوء المناهج الحديثة	106
45	المحتوى الثقافي	110
46	محددات اختيار المحتوى الثقافي	115
47	**المبحث الرابع: مشكلات وقضايا في إعداد وتأليفها كتب اللغة**	118

	العربية للناطقين بغيرها	
48	إعداد مواد تعليمية خاصة بالبرنامج	127
49	مكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ السلوكية	128
50	البرنامج الدراسي لتعلم اللغة الأجنبية	129
51	تحليل محتوى الكتاب المدرسي	130
52	تقويم المحتوى اللغوي والثقافي في الكتاب المدرسي	131
53	**المبحث الخامس: عناصر المحتوى اللغوي**	142
54	النظام الصوتي	142
55	الفونيمات	144
56	أنواع الفونيمات	146
57	علم الأصوات وأهميته في تعليم اللغة العربية	148
58	مفردات اللغة العربية وتعلمها	150
59	أهمية المفردات الشائعة	153
60	أسس اختيار موضوعات النحو	157
61	الأسس اللغوية	161
62	الأسس التربوية	166
63	الأسس النفسية	168
64	**المبحث السادس: المهارات اللغوية**	171
65	مدخل مفهوم المهارة	171
66	مهارة الاستماع	171
67	أهمية الاستماع	172
68	أغراض الاستماع	173
69	أنواع الاستماع	173
70	مهارات الاستماع الفرعية	174
71	أهداف تدريس الاستماع	175

72	مهارة الكلام (الحديث)	176
73	أهداف تدريس الكلام	178
74	مهارة القراءة	179
75	مهارة الكتابة	184
76	التكامل بين المهارات اللغوية الأربع	188
77	**المبحث السابع: طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية**	190
78	الأهداف العامة لطرق تدريس اللغة العربية	207
79	الطريقة وعلاقتها بأسباب المنهج	209
80	الأسس العامة لطرق التدريس	209
81	العوامل المؤثرة في أساليب التدريس	212
82	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	216
83	الفصل الخامس: تحليل البيانات ومناقشة النتائج	223
84	البيانات العامة	223
85	تحليل المحتوى اللغوي	229
86	طبيعة المقرر	231
87	لغة الكتاب	232
88	طريقة التدريس	232
89	الأصوات	234
90	المفردات	236
91	التراكيب	238
92	النصوص	240
93	عملية التقويم	242
94	الوسائل التعليمية	243
95	تحليل إجابات الخبراء والمؤلفين عن أسئلة المقابلة الشخصية	244
96	الفصل السادس: النتائج والتوصيات والمقترحات	256

97	النتائج	256
98	التوصيات	259
99	المقترحات	260
100	قائمة المصادر والمراجع	261

الفصل الأول
أساسيات البحث

الفصل الأول
أساسيات البحث

المقدمة:

الحمد لله الذي أعطى اللغة العربية من الخلود بكلماته الخالدة ونصلي ونسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

اللغة هي سمة إنسانية إذ إن السمة التي تميِّز الإنسان عن الحيوان هي اللغة التي أنعم الله بها عليه عبر التعلم إذ لا توجد أية جماعة إنسانية مهما قل عددها بدون لغة تتفاهم وتتبادل الأفكار بها.

فاللغة أياً كان نوعها تعد الجوهر الأساسي للتعلم، فبدونها لا يستطيع الفرد أن يحصل على أي نوع من أنواع المعرفة.

واللغة العربية أصبحت بفضل القرآن والحضارة الإسلامية وجهود علماء المسلمين على مر العصور في مقدمة لغات العالم الحية، ومن أغناها أدباً وأسلوباً وأدقها تعبيراً، فالقرآن كفل لها الخلود ما بقى للإنسان من وجود كما حفظ لها قوتها وجمالها الغني.

يأتي الشعور بالمسئولية من المسلمين من جهات عربية كثيرة لنشر اللغة العربية، وتعليمها لأهداف دينية وحضارية وثقافية.

إن الازدياد الواسع في تعليم اللغة العربية أدى إلى الحاجة إلى إعداد مناهج مبنية على أسس علمية عملية، سواء أكانت هذه المناهج معدة للناطقين بها أو بغيرها.

ومن خبرة الباحثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها آثار جعلت الباحثة تختار عنوان بحثها لنيل درجة الدكتوراه في مجال علم اللغة التطبيقي على أن يكون ذلك مشاركة فعالة ترتبط بأخذ أهم جوانب برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا وهو تحليل محتواها اللغوي، لكون عملية اختيار هذا المحتوى من أصعب المهام في تلك البرامج.

ولعل مرد هذه الصعوبة إلى أن عملية اختيار المحتوى اللغوي تحتاج إلى أسس، ومعايير، وضوابط تصبح بدونها هذه العملية غير علمية. فقد أحست الباحثة

أن كثيراً من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم تراع هذه الأسس والمعايير بأسلوب علمي عند اختيار محتواها اللغوي، ومن هذا المنطلق هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المحتوى اللغوي في سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة، وإلى أي مدى يتصف ذلك المحتوى بالصفات الجيدة. وسلسلة جامعة السودان المفتوحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها موجهة للدارسين من الراشدين تعتمد على اللغة العربية الفصحى ولا تستخدم أي لغة وسيطة.

تهدف هذه السلسلة لتمكين الدارس من الكفايات الثلاثة: الكفاية اللغوية والاتصالية والثقافية وتراعي التكامل بين مهارات اللغة وعناصرها.

أعدت السلسلة لثلاثة مستويات: مستوى ابتدائي أول، ومستوى ثاني، ومستوى متوسط أول ومستوى ثاني ويصحب السلسلة أشرطة صوتية وأقراص مدمجة.

فهذه الدراسة لها صلة وثيقة بعلم اللغة التطبيقي الذي يهتم بالدراسات التطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستفيداً من علم اللغة النظري.

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى استيفاء سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة السودان المفتوحة لمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفها لغة ثانية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- الكشف عن طبيعة المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

2- إيجاد معلومات مهمة متعلقة بالمحتوى اللغوي للاستفادة منها في تطوير سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التي تهتم بهذا الجانب.

3- تقديم حلول للمشكلات المتعلقة بالمحتوى اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

4- الإسهام في البحث العلمي المتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السودانية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من حيث إنها تتناول مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالدراسة والتقويم، حتى تسهم في تطويرها لتكون قادرة على تعليم العربية بفاعلية، لاسيما أن العربية هي لغة العقيدة الإسلامية التي ينضوي تحت لوائها مجتمع إسلامي متعدد الجنسيات والألسن، كما أن الإقبال على تعلمها من قبل هؤلاء المسلمين يحدث تطوراً في مجال تعلم اللغات.

ومن المتوقع أن تفيد هذه الدراسة:

1- واضعي سلسلة تعليم اللغة العربية بجامعة السودان المفتوحة.

2- الباحثين الذين يهتمون بدراسة المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3- معلمي معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعات السودانية.

4- المؤسسات التي تعنى بنشر اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة الدراسة:

1- إلى أي مدى تتناسب المعايير التي اعتمد عليها المؤلفون في اختيار المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمعايير منهج تعليم اللغات؟

2- ما المشكلات التي تضمنها المحتوى اللغوي للتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

3- إلى أي مدى يحقق المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

4- كيف يمكن تلافي تلك المشكلات؟

فروض الدراسة:

1- المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة يحقق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- المعايير التي وضعها المؤلفون للمحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تتناسب مع المتعلمين.

3- وجود بعض المشكلات حول المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

4- تقديم المحتوى اللغوي بصورة متدرجة وسهلة.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة:

مقابلة – أداة تحليل المحتوى.

حدود الدراسة:

1/ **الحدود الموضوعية:** يقتصر هذا البحث على تحليل المحتوى اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

2/ **الحدود الزمانية:** 2014- 2017م.

3/ **الحدود المكانية:** معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

مصطلحات الدراسة:

1/ **المحتوى:** يقصد به نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، وهو المضمون التفصيلي الدقيق للمادة العلمية المراد تقديمها للمتعلم بما تشمله من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات وتعميمات وأنشطة وتدريبات وصور ورسوم[1].

2/ **اللغة العربية:** هي مجموعة من الرموز المتمثلة في الحروف الهجائية العربية التي تستدعى نطق أي واحد منها أو أكثر أصواتاً معينة تعطي دلالات يدركها من يفهم هذه اللغة[2].

3/ **تحليل المحتوى:** هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال ويتمثل التطبيق العلمي لتحليل المحتوى في تقسيم المادة التي تخضع للتحليل وتصنيفها إلى فئات أصلية وأخرى فرعية. فهو أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المادة الفطرية المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس[3].

([1])مصطفى رسلان، المناهج الدراسية ومجتمع المعرفة، مصر، 1427هـ- 2006م، ص25.

([2]) ابن جني

([3]) معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة علي محمود طلفاح (1984م) [1].

عنوان الدراسة:

تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن، وقد تناول فيه منهج اللغة العربية في مركزي اللغات في كل من الجامعتين الأردنية واليرموك وذلك للفصل الصيفي لعام 1983م.

ويتوقع لهذه الدراسة أن تحقق عدداً من الأهداف ومن أهم هذه الأهداف:

1- التعرف على طبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى المتعلمين ونوع البرنامج الذي وضع له والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه.

2- التعرف على طريقة التدريس من حيث تقديم المادة التعليمية وعناصر الدرس والكتابة الصوتية.

3- التعرف على المفردات والتراكيب اللغوية النحوية.

4- التعرف على بعض الجوانب الإيجابية والسلبية في المنهج، ومن ثم تقديم الآراء والمقترحات لتحسين بناء منهج المناهج اللغوية العربية للناطقين بغيرها.

منهج وأدوات الدراسة:

وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي واستخدم أداة واحدة وهي الاستبانة الموجهة للمعلمين والمتعلمين.

من حيث العينة فقد اقتصرت هذه الدراسة على المتعلمين والمعلمين الموجودين في مركزي اللغات في كل من الجامعتين الأردنية واليرموك بالإضافة إلى معهد دار الألسن.

نتائج الدراسة:

---

(1)علي محمود طلفاح، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، 1984م. بحث غير منشور.

وقد خلص الباحث إلى عدة نتائج ومن أبرزها:

1/ الاعتماد على طريقة الترجمة إلى حد كبير.

2/ عدم الوحدة والترابط في موضوعات المنهج، حيث جاءت الدروس متباعدة وبالتالي فإن المفردات الجديدة لم تعزز بشكل جيد.

3/ عدم التركيز على أهم المهارات اللغوية في تقديم التدريبات مثل مهارة الاستماع والكلام.

4/ افتقار التدريبات إلى بعض تدريبات الاتصال التي تساعد المتعلم على استخدام اللغة في المواقف المختلفة.

توصيات الدراسة:

وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات أهمها:

1- أن تراعي المادة أهداف المتعلمين من تعلم اللغة.

2- ضرورة اعتماد اللغة الفصحى المعاصرة عند بناء المادة التعليمية.

3- ضرورة الوحدة والترابط في موضوعات المنهج والابتعاد عن النصوص المتباعدة.

4- أن تتضمن مجموعة من التدريبات المتنوعة بحيث جميع المهارات وتعمل على تنميها وتثبيتها.

5- ضرورة وجود منهج موحد يعتمد في كافة مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأردن بحيث يشترك في إعداد خبراء في اللغويات وفي الاجتماع والثقافة وعلم النفس والمناهج والوسائل التعليمية وبعض المدرسين.

الدراسة الثانية: دراسة عبد القادر أحمد الشيخ الفادني[1].

عنوان الدراسة:

(1)عبد القادر أحمد الشيخ الفادني، (الأسس العلمية لاختيار محتوى القراءة لمتوسطي المستوى من غير الناطقين باللغة العربية) بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 1984م- 1404هـ.

(الأسس العلمية لاختيار محتوى القراءة لمتوسطي المستوى من غير الناطقين باللغة العربية) 1984م- 1404هـ.

بحث تكميلي مقدم لمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد تناول هذا الموضوع المؤثرات النفسية التربوية على وضع المادة القرائية ثم خرج بها بأسس نفسية تربوية يجب مراعاتها عند تأليف الكتب القرائية للمتوسطين الأجانب كما تعرض الموضوع إلى الجوانب اللغوية المختلفة وطريقة اختيارها وذلك من أساليب ومواضيع وتراكيب ومفردات خرج من هذه المناقشات اللغوية بأسس تكون معياراً لاختيار المادة القرائية وتناول الباحث كذلك العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة على وضع المادة القرائية وخرج منها بأسس يجب مراعاتها عند اختيار المادة القرائية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الأهداف الآتية:

1. طرح الأطر النظرية للأسس والمعايير التي تؤثر على اختيار المادة القرائية.
2. تحديد العوامل التي تساعد على اختيار محتوى القراءة العربية لمستوى المتوسطين غير الناطقين بالعربية.
3. اختيار بعض الأسس الهامة التي تضبط عملية تأليف الكتب القرائية العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

1. هل توجد عوامل نفسية ولغوية وثقافية تؤثر على تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. كيف يمكن تحديد مستوى المتوسطين لتطبيق هذه الأسس والمعايير عند تأليف الكتاب القرائي لهم.
3. كيف نصل إلى درجة معقولة ومقبولة لهذه الأسس.

4. ما هي الأسس والمعايير التي وصل إليها البحث لتكون معياراً لحكم وضع وتأليف المادة القرائية لمستوى المتوسطين الأجانب.

الدراسة الثالثة: نفيسة عبد الرحمن(1985م) [1].

بعنوان: (خطوة نحو تحليل وتقويم المحتوى اللغوي للكاتب الأساسي في اللغة العربية) وهدفت الباحثة إلى إتباع تقويم الكتاب الأساسي تركيزاً على المحتوى اللغوي ومعرفة أثر الجوانب المتداخلة في العلمية التعليمية سلباً وإيجاباً في إثبات فعالية الكتاب، وقد قامت الباحثة بتقويم الكتاب والأهداف التي ألف الكتاب لتحقيقها وقامت الباحثة بتدريس درسين من دروس الكتاب كجانب تطبيقي للتقويم.

اعتمدت الباحثة على الأداة التي وضعها الدكتور رشدي لتقويم كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها. وحللت الباحثة عشرة دروس من (الدرس الأول إلى الدرس العاشر) إلا أنها لم تقوم جانب الإخراج الفني، واعتمدت الباحثة في تقويم المحتوى على نتائج الاستبيان، ولم تبرز نتائج التقويم بصورة واضحة ودقيقة.

الدراسة الرابعة: وان عبد الرحمن1987م[2]

بعنوان: (منهج اللغة العربية للمدارس السنغالية المتوسطة والثانوية) فيهدف إلى عرض وتحليل لمنهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والثانوية بالسنغال. خرج الباحث من هذه الدراسة بالنتائج التالية:

- اهتم المنهج اهتماماً كافياً بالجانب الصوتي للغة العربية وبجانب المفردات والتراكيب كما اهتم بالجانب الثقافي والحضاري لهذه اللغة.
- اهتم المنهج بالقواعد النحوية اهتماماً مبالغاً فيه.
- لم يوضح المنهج أهداف تعليم اللغة العربية ويمكن فهم بعض هذه الأهداف في ثنايا بعض مواد المنهج.

الدراسة الخامسة: بدر الزمان محمد يونس1987م[1].

([1]) نفيسة عبد الرحمن حماد: خطوة نحو تحليل وتقويم محتوى الكتاب الأساسي، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير 1985م.

([2]) وان عبد الرحمن يحي: منهج اللغة العربية للمدارس السنغالية المتوسطة والثانوية – دراسة وصفية تحليلية تقويمية، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير 1987م.

بعنوان: (تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للمدارس الإسلامية المتوسطة في إندونيسيا) يهدف هذا البحث إلى تحليل المادة الأساسية للكتاب من حيث نصوصه وما فيها من مفردات وتراكيب ومجالات ثقافية بالإضافة إلى التدريبات للوصول إلى ما في الكتاب من إيجابيات وسلبيات بغرض المعالجة. والنتائج المهمة الواردة بالبحث كما يلي:

- إن الكتاب يسير على طريقة الوحدة وهذه الطريقة مناسبة لتعليم العربية لأبناء إندونيسيا.
- صيغت غالبية الجمل والعبارات في هذا الكتاب بالقوالب الإندونيسية وذلك لغلبة الحس اللغوي الإندونيسي على المؤلفين والترجمة الحرفية من الجمل والعبارات الإندونيسية.
- عدم اهتمام الكتاب بتدريبات الاتصال التي تمكن الدارس من تعلم اللغة بشكل وظيفي.
- استخدمت اللغة الوسيطة في هذا الكتاب في شرح المباحث النحوية وتعليمات التدريبات.

الدراسة السادسة: أحمد محمد موسى(1998م)[2].

بعنوان: (منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس الحكومية التشادية) وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمدارس الحكومية بالمرحلة الإعدادية بتشاد والكشف عن واقع مناهج القراءة العربية للمرحلة الإعدادية. وتوصل الباحث في هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن أهداف المنهج لم تحدد بصورة واضحة ودقيقة كما لم تتم صياغتها بشكل إجرائي يمكن قياسها.
- لا توجد معايير محددة تم في ضوئها اختيار محتوى المنهج كماً ونوعاً وإنما اختير وفقاً لاجتهادات المسئولين.

([1]) بدر الزمان محمد يونس: تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للمدارس الإسلامية المتوسطة في إندونيسيا، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي، لنيل درجة الماجستير 1987م.

([2]) أحمد محمد موسى: تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس الحكومية التشادية، بحث مقدم للكلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية لنيل درجة الدكتوراه، 1998م.

- المحتوى لا يلبي حاجات، وميول التلاميذ، كما لا يراعي الفروق الفردية.
- عدم استخدام المنهج للأساليب والأدوات المتنوعة في تقويم التلاميذ.

الدراسة السابعة: إسحاق رحماني[1]: دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الإيرانية 2001م.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

إلى أي مدى تنطبق في منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الإيرانية الأسس العلمية لوضع المناهج ؟

أهمية الدراسة:

معرفة الطريقة العلمية السليمة لوضع المناهج.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف التربوية في إيران.

منهج الدراسة وأدواتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة.

أهم النتائج:

1- إن لتعليم اللغة العربية في إيران جذور موغلة في القدم تزامنت مع دخول الإسلام.
2- إن منهج اللغة العربية الجديد في المرحلة الإعدادية وضع بطريقة تربوية حديثة روعي فيها الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي.
3- الطريقة المستخدمة لتعليم اللغة العربية في المدارس هي طريقة النحو والترجمة.

أهم التوصيات:

1- متابعة المنهج في كل جوانبه عن طريق زيارة الموجهين المنظمة للمدارس.

([1]) إسحاق رحماني، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الإيرانية – رسالة لنيل درجة الدكتوراه- جامعة الخرطوم 2001م.

2- محاولة الاهتمام بتأهيل معلمي اللغة العربية، وتنظيم حلقات وندوات دولية للتفاكر والمناقشة العلمية لموضوع محدد من الموضوعات التي تمس تعليم وتعلم اللغة العربية في المدارس الإيرانية.

الدراسة الثامنة: دراسة مريم أكرم مولات: دراسة تقويمية تحليلية لمنهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في الجامعات التركية 2001م لنيل درجة الدكتوراة[1].

مشكلة البحث:

تتمثل المشكلة في هذه الأسئلة:

1- ما طبيعة منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة أرجياس وما مدى مناسبته في العصر الحديث ؟

2- ما مدى ملائمة الكتاب المستخدمة في التعليم مع طبيعة الطلاب وميولهم؟

3- ما الطرق المستخدمة لتدريس اللغة العربية في كلية الإلهيات؟

4- ما مدى إمكانية الوسائل التعليمية في مساعدة الأستاذة في توصيل محتوى المنهج إلى الطلبة في كلية الإلهيات؟

5- هل استخدام اللغة الوسيطة وهي اللغة التركية في التدريس يحقق أهداف تعليم اللغة العربية؟

أهمية البحث:

ترجعه أهمية هذا البحث إلى ما يلي:

1- التعرف على طبيعة المنهج وما يحتويه من دروس مخصصة لتعليم غير الناطقين بالعربية، كذلك طرق التدريس بها.

2- تحديد الأسس التي ينبغي مراعتها عند بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها وكذلك تحديد العناصر المكونة له.

3- تيسير مشكلات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك في كلية الإلهيات.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

---

(1) مريم أكرم مولات: دراسة تقويمية تحليلية لمنهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في الجامعات التركية 2001م لنيل درجة الدكتوراة.

1- معرفة طبيعة المنهج من حيث ملائمته لمستوى الطلاب والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه.
2- معرفة الجوانب السلبية والإيجابية في المنهج وتقديم الحلول والمقترحات لتحسين المنهج.
3- التعرف على آراء المدرسين حول المنهج المتبع والوسائل المستخدمة في التدريس ومدى ملائمته للطلاب.

منهج البحث:

المنهج الوصفي في عرض وتحليل المعلومات بمنهج اللغة العربية في كلية الإلهيات.

أهم النتائج:

1. عدم وجود رؤية واضحة وسياسات محددة في تعليم اللغة العربية في تركيا مع وجود عقبات داخلية وخارجية أمام تعليم اللغة العربية.
2. إن منهج الكلية هو منهج اللغة العربية والدراسات الإسلامية لأن الهدف الجوهري منه تعلم اللغة العربية وإكساب العلوم الإسلامية.
3. ضيق المنهج وأهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة.
4. انطلق بناء منهج اللغة العربية من الأسس العلمية وهي الأسس النفسية والاجتماعية والثقافية واللغوية.
5. الكتب المستخدمة في التعليم مصممة لطلاب غير عرب في بيئة عربية.
6. اهتمام المنهج بالقواعد والصرف ووجودها بكثرة في المرحلة الأولى.

أهم التوصيات:

1- توصي الباحثة القائمين على أمر التعليم بكلية الإلهيات في تركيا بتعديل منهج اللغة العربية المعمول به حالياً وإعداد وتوفير منهج دراسي ملائم للمرحلة الأولى ائم على أسس ومعايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2- ضرورة تقليل دروس القواعد والصرف ودراسة المراحل الأخرى في الكلية.

الاستفادة من المناهج المختلفة للمؤسسات التعليمية التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها داخل العالم العربي وخارجه.

الدراسة التاسعة: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي[1]: منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات غيرها 2003م.

مشكلة الدراسة:

تتلخص في أن الخطط والمناهج والمقررات الحالية لا تقدم للمتعلم مهارات لغوية وأكاديمية كافية تمكنه من الدراسة في المرحلة الجامعية للغة العربية رغم ما يبذل من جهد ووقت ومال.

أهداف الدراسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي إلى تحقيق هدفين رئيسيين:

أحداهما: التعريف بمنهج المحتوى في برامج تعليم العربية والأسس النظرية التي يعتمد عليها.

ثانيهما: اقتراح برنامج تطبيقي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق منهج مقترح لمن سوف يلحق بالبرامج الجامعية باللغة العربية.

منهج الدراسة وأدواتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على وضع برنامج تطبيقي.

أهم النتائج:

1- منهج المحتوى هو أحد المناهج المعاصرة التي تحكم تنظيم المواد التعليمية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

2- يتميز هذا المنهج عن المناهج الأخرى بميزات لغوية وعلمية وتربوية.

3- يوفر تطبيقه من الوقت والجهد ما لا توفره المناهج الأخرى.

أهم التوصيات:

([1]) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات غيرها بحث منشور – جامعة الإمام محمد بن سعود 2003م.

1- يوصي الباحث بتطبيق هذا المنهج على مراحل من حيث عدد البرامج والطلاب والأساتذة.

2- إن يبدأ المنهج أول الأمر بعدد قليل من الطلاب والمعلمين وأساتذة الجامعة ويقتصر على برنامج الموضوعات مدة فصلين دراسيين ثم تقوم التجربة، فإذا تبينت فوائدها وسع البرنامج تدريجياً من حيث عدد الطلاب والمعلمين.

3- تكون غرف الدراسة قريبة من تجمعات طلبة الجامعة ليختلط المتعلمون بالناطقين بالعربية من طلاب وأساتذة وموظفين، فيقرؤن التعليمات والإرشادات في اللوحات الموجهة للناطقين فيستفيدون.

الدراسة العاشرة: ليلى عوض عثمان[1]: العربية بن يديك- سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كتاب الطالب الأول 2003م.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الوقوف على مدى ملاءمة كتاب الطالب الأول من سلسلة العربية بين يديك للطلاب غير الناطقين باللغة العربية والوقوف على إيجابياته وسلبياته وذلك من خلال الأسئلة التالية:

1- ما الأسس التي اعتمد عليها المؤلفون في اختيار المحتوى ؟

2- ما مدى تنوع التدريبات اللغوية وهل للكتاب خطة واضحة للتقويم ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في تناول كتاب الطالب الأول من سلسلة العربية بين يديك بالتحليل والتقويم وللتأكد من مدى ملاءمته لغير الناطقين باللغة العربية.

هذه أول دراسة تتناول هذا الكتاب بالتحليل والتقويم والنقد والوقوف على المادة التعليمية من حيث المفردات والتراكيب وأسلوب تدريسها، وإخراج الكتاب ومرشد المعلم والمعينات.

أهداف الدراسة:

([1]) ليلى عوض عثمان- العربية بين يديك – سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب الطالب (1) دراسة وصفية تحليلية تقويمية – بحث لنيل درجة الماجستير- معهد الخرطوم الدولي 2003م.

1- دراسة العربية بين يديك كتاب الطالب الأول دراسة تحليلية تقويمية.

2- الوقوف على المحتوى وملاءمته للطالب المتعلم ولثقافة المجتمع.

3- التعرف على الطريقة الملائمة لتدريس الكتاب.

منهج الدراسة وأدواتها:

المنهج الوصفي التحليلي- وبالتالي ينبغي الوقوف على المراجع التي لها صلة بالموضوع، واستخدام أداة تقويم الكتاب الأساسي لرشدي طعيمة وأسئلة مقابلة شخصية مع بعض المختصين.

أهم النتائج:

1- تعد سلسلة العربية بين يديك إضافة حقيقية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

2- توافرت في كتب السلسلة شروط الكتاب المدرسي الجيد من حيث التأليف والنشر، والفهرس، والتنظيم والدليل.

3- روعي مبدأ التدرج في تقديم المحتوى من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

أهم التوصيات:

1- تدريب معلمين للقيام بتدريس الكتب.

2- إعادة النظر في بعض الصور المصاحبة، فالصور التي وردت عن النساء لم تكن معبرة في كثير من المواقف.

الدراسة الحادية عشر: محمد محمد سالم[1]: تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية 1424هـ - 2003م.

مشكلة الدراسة:

تحديد المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار محتوى كتب تعليم اللغة العربية.

([1]) محمد محمد سالم- تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية- ندوة بناء المناهج- كلية التربية- جامعة الملك سعود 1424هـ- 2003م دراسة مأخوذة من شبكة المعلومات الدولية – الرابط الالكتروني WWW.KSU.EDU.SA/EDR/LINKS/VIEW4-PHP?=2-60K

أهمية الدراسة:

المحتوى الجيد يزود التلاميذ بالمعارف والاتجاهات والمهارات الأساسية.

أهداف الدراسة:

1- يهدف هذا البحث للوقوف على مدى مراعاة محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية للمعايير الموضوعة لتحليله.
2- الوقوف على أوجه القوة والضعف في محتوى كتاب لغتنا العربية المقرر حالياً على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن والخروج بتصور مقترح لتطويره.

منهج الدراسة وأدواتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى، وكذلك أداة تحليل المحتوى.

أهم النتائج:

تبين من تحللي محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية الذي قام به الباحث وفقاً للمعيار الذي تم بناؤه، مجموعة من النتائج يمكن عرض أهمها فيما يلي:

1- إن الكتاب لم يوضع على أساس موضوعي ودراسات ميدانية للتعرف على نوعية الجمهور المستهدف.
2- لم يحتوي الكتاب على مجموعة من الأهداف المحددة الواضحة لتدريسه والمراد تحقيقها.
3- إن محتوى الكتاب قد أسهم بشكل ما في تزويد التلاميذ بالمعارف والاتجاهات والمهارات الأساسية.

أهم التوصيات:

1- أن يحتوي كتاب لغتنا العربية في مقدمته على تحديد للأساس النظري والتربوي وقوانين التعلم التي تبين على أساسها الكتاب.
2- أن يوضع كتاب لغتنا العربية على أساس علمي موضوعي ودراسات ميدانية يتم فيها تحديد خصائص ومطالب تلميذ الصف السادس الأردني.

الدراسة الثانية عشر: عمر الصديق عبد الله[1]: تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العربية للحياة نموذجاً) 2004م.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة البحث في معرفة ما المحتوى المناسب الذي يجب تقديمه في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

أهمية الدراسة:

هذا البحث يوضح الكيفية التي ينبغي أن يكون عليها تحليل الكتاب.

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد يعد من المعاهد الرائدة في الوطن العربي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.
2- إبراز الاتجاهات العامة والخاصة لهذه التجربة للتعرف عليها عن كتب ثم إصدار الحكم لها أو عليها.
3- تعريف أقسام اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعات السودانية بتجربة جامعة الملك سعود للاستفادة منها عند إعداد موادهم التعليمية.
4- توفير فئات التحليل التي يمكن في ضوئها تحليل كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها في أقسام اللغة العربية بالجامعات إن وجدت تلك الكتب.
5- توضيح أوجه النجاح والقصور في تجربة جامعة الملك سعود للاستفادة من الجوانب الإيجابية وتفادي الجوانب السلبية.
6- فتح المجال أمام الدراسات المستقبلية حول التجارب الأخرى التي لم تمس بعد.

منهج الدراسة وأدواتها:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي واستعان بأداة تحليل المحتوى.

أهم النتائج:

([1]) عمر الصديق عبد الله- تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العربية للحياة نموذجاً) مجلة اللغة العربية بغيرها- معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية، العدد الأول 2004م.

1. إن هذا البرنامج ينتمي إلى فئة البرامج البنيوية التي تقوم على فكرة بناء المقرر الدراسي على أساس لغوي، وعلى فكرة التدرج في تقديم المفردات والتراكيب اللغوية، ويتسم هذا النوع بأنه يزود الطالب بكفاية لغوية، ولكنه يعجز عن تزويده بالكفاية الاتصالية التي تمكنه من استخدام اللغة في المواقف الاتصالية المختلفة.
2. السلسلة نجحت إلى حد ما في الأسلوب المناسب لتقديم المحتوى الثقافي، حيث اعتمدت الأسلوب غير المباشر في المراحل الأولى، والأسلوب المباشر في تدريس ثقافة اللغة في المراحل المتقدمة.
3. إعداد الكتاب بواسطة مجموعة من لمؤلفين العرب قد أدى إلى أن يأتي الكتاب خالياً إلى حد ما من عيب أساسي يلازم كتب تعليم اللغة العربية التي يعدها مؤلفون من غير العرب.
4. يلاحظ أن هذه السلسلة قد سلمت إلى حد ما من النقد الذي وجهه د.رشدي طعيمة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند قيامه بدراسة تحليلية لمائة كتاب فيها.

أهم التوصيات:

1- دعوة الجامعات السودانية، وعلى وجه التحديد تلك التي تقع في مناطق التداخل اللغوي إلى إنشاء أقسام لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2- أن تعمل كل جامعة على وضع كتابها الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى وفق أسس علمية، وفنية تربوية.

الدراسة الثالثة عشر: دراسة آدم إبراهيم أحمد[1]. أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 2005م.

مشكلة الدراسة:

([1]) آدم إبراهيم أحمد- أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة لنيل درجة الدكتوراة- جامعة إفريقيا العالمية 2005م.

عدم وجود ضوابط وأسس تربوية تعد في إطارها المواد التعليمية وعدم الاعتماد على أسس ثقافية في إعداد المواد التعليمية، تراعي من خلالها صلة الثقافة وتوفير عناصرها الأساسية في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهمية الدراسة:

تتركز أهمية الدراسة في أنها محاولة لتطبيق الأسس اللغوية والتربوية والنفسية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

وضع معايير وأسس لغوية وثقافية وتربوية ونفسية تعالج من خلالها النصوص الدراسية في المستويات التعليمية المختلفة.

منهج الدراسة وأدواتها:

1. منهج وصفي تطبيقي يرتكز على النظرية ويشفعها بالتطبيق.
2. وأجرى الباحث مقابلات مع مجموعة من الخبراء لهم تجارب وخبرات طويلة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

حدود الدراسة:

1. زمانية لا تتعدى النصف الثاني من القرن العشرين.
2. ومكانية أجرى هذا البحث في الأماكن التي بدأت فيها تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مثل جامعة إفريقيا العالمية (معهد اللغة العربية).
3. وموضوعية: نظرية تتمثل في أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتطبيقية عبارة عن وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهم النتائج:

الدوافع الرئيسة لتعليم العربية عند أكثر الشعوب الإسلامية هي تعلم الإسلام وحضارته والتعمق في ثقافته، وإن المحتوى الثقافي في المواد التعليمية يصحح الأفكار الخاطئة حول الثقافة العربية الإسلامية.

من التوصيات:

جعل المعلومات والمعارف الثقافية أهدافاً أساسية لأي مادة تعليمية، ويرى أن ما دامت الثقافة في أغلب كتب تعليم اللغات تعتبر هدفاً أساسياً في تعليم اللغة فيجب أن يكون تعاملنا معها بهذا الاهتمام في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الدراسة الرابعة عشر: أحمد عثمان علي[1]. دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الطالب الثاني في سلسلة العربية بين يديك 2005م.

مشكلة الدراسة:

تتمثل في الوقوف على مدى ملاءمة الكتاب الثاني من سلسلة العربية بين يديك للطلاب غير الناطقين بالعربية وذلك من خلال السؤال التالي:

إلى أي مدى التزم معدو هذا الكتاب بالأسس العلمية والفنية السليمة في إعداده ؟

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن المتوقع أيضاً أن يستفيد منها طلاب الدراسات العليا والمؤسسات التعليمية ومتعلمو اللغة العربية.

أهداف الدراسة:

1- الوقوف على المحتوى وملاءمته للطالب المتعلم ولثقافة المجتمع.

2- إلى أي مدى استفاد الكتاب من الوسائل التعليمية.

3- التأكد من ترابط الموضوعات وتتابعها في الكتاب.

منهج الدراسة وأدواتها:

منهج وصفي تحليلي وذلك من خلال الوقوف على المراجع والمصادر ذات الصلة بالموضوع مثل مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها والمقابلات التي أجريت مع الخبراء المختصين في هذا المجال.

أهم النتائج:

([1]) أحمد عثمان علي، دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الطالب (2) مكن سلسلة العربية بين يديك- بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي 2005م.

1- معايير اختيار المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تركز على الثقافة العربية والإسلامية وعلى عادات وتقاليد أهل البلاد.

2- الصور جاءت واضحة ومعبرة عن المضمون.

3- التزم معدو الكتاب بالأسس العلمية والفنية السليمة.

أهم التوصيات:

1- إجراء دراسة تحليلية لبقية كتب السلسلة.

2- إعداد مادة تتعلق بإعداد الكتاب، ومواصفاته، وتدريسها للطلاب في المرحلة الجامعية حتى لا تكون هناك مشكلة في إعداد الكتاب والآراء التي تدور حوله.

الدراسة الخامسة عشر: منصور أحمد درهم المفلس[1]. المحتوى الثقافي للكتاب الرابع من سلسلة العربية للحياة- دراسة وصفية تحليلية تقويمية – معهد الخرطوم الدولي 2007م.

مشكلة الدراسة:

تتبع المشكلة من حاجة متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها إلى الإلمام بقدر معقول ومناسب من الثقافة العربية والتي يستطيع من خلالها تحقيق فهم لا بأس به من هذه اللغة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهميتها من كونها تتناول جانب الثقافة (ثقافة اللغة) لما لها من أهمية كبرى تعين الدارس على فهم هذه اللغة.

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- الوقوف على الجوانب الثقافية التي يتضمنها هذا الكتاب.
- التعرف على الجوانب الثقافية الأكثر بروزاً وظهوراً في هذا الكتاب.

([1]) منصور أحمد درهم المفلس، المحتوى الثقافي للكتاب الرابع من سلسلة العربية للحياة – دراسة وصفية تحليلية تقويمية- رسالة لنيل درجة الماجستير – معهد الخرطوم الدولي 2007م.

- الكشف عن مدى تنوع المحتوى الثقافي للكتاب.

منهج الدراسة وأدواتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي واعتمد على أداة تحليل المحتوى.

أهم النتائج:

1- تنوع المحتوى الثقافي للكتاب الرابع ولكن ليس بالتنوع المرجو الذي يحقق الأغراض المختلفة للدارسين.

2- اندرجت موضوعاته ضمن المجالات التالية: الثقافة الدينية، والثقافة العامة والمجال الحضاري والمجال الجغرافي والرحلات والمجال الأدبي والمجال الاجتماعي.

3- احتل الكتاب الرابع بما في ذلك السلسلة كاملة مكان الريادة- بشهادة الخبراء – في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها.

أهم التوصيات:

1- ضرورة التنوع الشامل في المحتوى الثقافي للكتاب الرابع من سلسلة العربية للحياة، وذلك لأن الدارس له أغراض عديدة من تعلم أي لغة أجنبية (دينية – سياسية – تجارية- علمية).

الموازنة – قدر الإمكان – بين المجالات فلا يغطي مجال على حساب مجال آخر إلا إذا دعت الضرورة.

الدراسة السادسة عشر: إحسان عبد الماجد محمد[1] – دراسة وصفية تحليلية تقويمية لمنهج القراءة بمعهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية 2007م.

مشكلة البحث:

تدور مشكلة الدراسة حول مدى فاعلية منهج تعليم القراءة في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

أهمية الدراسة:

([1]) إحسان عبد الماجد محمد- دراسة وصفية تحليلية تقويمية لمنهج القراءة بمعهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية – رسالة لنيل درجة الدكتوراه 2007م.

تأتي من ضرورة معرفة مدى تطابق أسس تكوين منهج مهارة القراءة بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية لأسس تكوين مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهداف البحث:

التعرف على أسس اختيار محتوى منهج تعليم القراءة لغير الناطقين بها باللغة العربية.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على ما إذا كان المنهج– موضوع الدراسة– مطابقاً لمعايير وضع مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

حدود البحث:

أ– الحدود الزمانية: شملت هذه الدراسة المنهج الموضوعي الآن ويجري العمل في إعداد كتب دراسة وفقاً لما جاء في محتواه (اللغوي والثقافي).

ب– الحدود البيئية: معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

ج– الحدود العلمية (الموضوعية): تقتصر هذه الدراسة على المنهج الموضوعي لتعليم مهارة القراءة.

أهم النتائج:

الأهداف التي حددها المنهج لتعليم مهارة القراءة، بالمعهد جاءت وفقاً لأسس ومعايير تحديد أهداف تعليم مهارة القراءة لغير الناطقين بالعربية، والمنهج وضع خطة لتقويم مهارة القراءة.

أهم التوصيات:

أن يقوم معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية بمواجهة خطة التقويم التي وضعت بالمنهج وتضمينها كل طرق تقويم المناهج ووسائلها حتى تساعد في عملية تقويم المنهج بصورة جيدة.

الدراسة السابعة عشر: أبوبكر عبد الله علي شعيب[1]. تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سلسلة العربية بين يديك نموذجاً 2009م.

مشكلة الدراسة:

قلة حصيلة التأليف لكتب وسلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسلسلة العربية بين يديك تواجه بعض الصعوبات من ناحية المحتوى اللغوي والثقافي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في إنه يمكن الاستفادة منه للذين يودون تصميم مناهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال الرجوع إلى نتائج التحليل الإيجابية والسلبية.

أهداف الدراسة:

دراسة سلسلة العربية بين يديك دراسة تحليلية تقويمية والوقوف على عدد ونوعية المفردات والتراكيب ومدى شيوعها وتكرارها.

منهج الدراسة وأدواتها:

المنهج الوصفي والأدوات التي استخدمها الباحث أداة تحليل المحتوى ومقابلة موجهة مؤلفي السلسلة.

أهم النتائج:

1- تتبع السلسلة نظاماً ثابتاً في توزيع الدروس وفي تقديم تدريبات العناصر اللغوية والمهارات.

2- تهتم السلسلة بكل مهارات اللغة بصورة متوازنة إلى حد كبير.

3- تتيح السلسلة الفرصة لربط الطالب بالثقافة العالمية والعربية.

أهم التوصيات:

1- إعادة النظر في تجليد السلسلة في الطبعات القادمة.

إجراء دراسة ميدانية لمعرفة الصعوبات التي تواجه المعلم عند قيامه بتدريس السلسلة.

([1]) أبوبكر عبد الله غلي شعيب- تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة العربية بين يديك نموذجاً رسالة لنيل درجة الدكتوراه جامعة النيلين الخرطوم 2009م.

الدراسة الثامنة عشر: عبد النور محمد الماحي[1]. سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 2011م.

مشكلة الدراسة:

الحاجة إلى كتاب أساسي يتعلق بمعهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية.

أهمية الدراسة:

من المتوقع لهذه الدراسة أن تستفيد منها الجهات التالية:

1- معلمو اللغة العربية ومتعلموها.

2- متعلمو الثقافة الإسلامية ومتعلموها.

3- المؤسسات التعليمية التي تعنى بتعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

أهداف الدراسة:

1- الوقوف على المضمون الثقافي الذي تنقله هذه الكتب للدارسين.

2- قياس مستوى سهولة اللغة المقدمة في كتب تعليم العربية وتحديد مدى مناسبتها للدارسين الين الفت لهم هذه السلسلة.

3- التقويم الموضوعي لهذه الكتب.

منهج الدراسة وأدواتها:

المنهج الوصفي التحليلي واستخدام أداة تحليل المحتوى لرشدي طعيمة.

أهم النتائج:

اتسم تأليف السلسلة، بصورة عامة بالانضباط العلمي ويتضح ذلك في التزام المؤلفين بأهم الأسس العلمية الموصى بها في تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويتجلى ذلك في عدد من الموجهات أهمها:

1- تصدير السلسلة بمقدمة علمية تعريفية ضافية، اشتملت على أهم العناصر التي يتوقع أن تشتمل عليها أية مقدمة علمية.

2- تقديم السلسلة للمحتوى الثقافي بالطريقة العلمية المطلوبة.

([1]) عبد النور محمد الماحي- سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تحليلية تقويمية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية- العدد الثاني عشر السنة الثامنة 2001م، ص1-87.

3- عناية السلسلة بالمحتوى اللغوي.

الدراسة الثامنة: أحمد طه عبد المشهداني، بعنوان:(دراسة تحليلية تقويمية لمنهج تعليم اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في العراق).

موازنة الدراسات السابقة:

من خلال متابعة الباحثة لبعض الدراسات السابقة التي كُتبت حول تحليل المحتوى اللغوي للغة العربية للناطقين بغيرها والخاصة بسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اتفقت هذه الدراسة مع تلك الدراسات على أنها تهدف إلى تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعض الدراسات المباشرة تمثلت مشكلة الدراسة فيها في تحديد المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار محتوى كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ملائمة كتب سلسلة العربية بين يديك والصعوبات التي تواجهها من ناحية المحتوى اللغوي.

أما وجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة بعضها تمثلت أهميتها في تطبيق الأسس اللغوية والتربوية والنفسية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والبعض الآخر اقتصرت دراستها في بعض المراحل التعليمية مختلفة كما قامت بعض الدراسات بدراسة تحليلية تقويمية لمهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها تمثلت القراءة والحديث وتحليل لمنهج اللغة العربية.

أما ما أضافته هذه الدراسة للدراسات السابقة أنها تناولت تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

الفصل الثالث
الإطار النظري

الفصل الثالث
الإطار النظري

المبحث الأول:

اللغة واللغة العربية:

اللغة ظاهرة بشرية يتميز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية وهي من نعم الله تعالى على الإنسان.

اختلف العلماء القدماء والمحدثون في تعريفها، قال ابن جني " اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" وعرفت أيضاً بأنها نظام صوتي يمثل سياقاً اجتماعياً، وثقافياً له دلالته ورموزه، وهو قابل للنمو والتطور ويخضع ذلك للظروف التاريخية، والحضارية التي يمر بها المجتمع. فاللغة تمتاز بخصائص متعددة منها:

إنسانية خاصة بالإنسان تعبر عن مطالبه، وتواصله بالآخرين وهي مكتسبة يكتسبها الفرد من عائلته ومجتمعه، وهي أصوات والأصوات تُنظم في وحدات تحمل كل منها معنى معيناً، يصبح لها مدلولها، ومفعولها الخاص بها، فكلما كان الملفوظ واضحاً كان المعنى والمدلول واضحاً أيضاً. تشتمل اللغة على عناصر وهي الأصوات، والمفردات، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، وهي عرفية لأن أفراد المجتمع تعاونوا، واتفقوا على الألفاظ ودلالتها.

ومن وظائف اللغة هي وسيلة للتفكير، والتعبير، والاتصال، والتواصل وإنها تؤدي دوراً مهماً في عمليتي التعليم والتعلم وتساعد على نقل التراث من جيل إلى جيل، فإن طريقة الأداء اللفظي هي وظيفة اللغة الاجتماعية، إذ يفهم الناس معنى حديث بعضهم بعضا[1].

أما بالنسبة للوظيفة النفسية فيها، تمكن الإنسان من النطق والتعبير الجيد بطلاقة، يشعره بالطمأنينة، والإحساس بالرفعة، ويدفعه ذلك إلى مزيد من الرقى والثقة بالنفس وعدم الخجل والاضطراب والخوف، وباللغة يكشف الإنسان عن عواطفه وانفعالاتهم، ويظهر ذلك واضحاً في أعمال الأدباء شعراً ونثراً.

---

[1]() طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، الإصدار الثاني 2005م، الناشر دار الشروق للنشر، ص57-61.

أما الوظيفة الفكرية فتعنى أنها تكشف عن العلاقات الحميمة بين الفكر واللغة إذ إن بينهما ارتباطاً عضوياً، فالفكر مختزن في عقل الإنسان، لكي يخرج الإنسان أفكاره إلى حيز الوجود فلابد من قالب يصب فيه تلك الأفكار وهذا القالب هو الصورة التعبيرية التي تكون مادتها اللغة أما الوظيفة الثقافية للغة: فهي تحمل حضارات الأمم، لذلك تقاس حضارات الأمم بدرجة ثقافة أفرادها بمقدار ما لديها من معالم التراث الثقافي والحضاري. فالحضارة لا تخرج عن كونها مجموعة من القيم والنظم. فاللغة تمكن الأفراد من حفظ هذا التراث بقيمه ونظمه فضلاً عما يضيفه الأفراد إلى تلك القيم والنظم الحضارية.

أما الوظيفة التربوية للغة، فاللغة لا تدرس على أنها هدف خاص مقصود لذاته، بل هي وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم ألا وهو تربية الأجيال فهي وسيلة للتربية وعنصر أساسي يعين على إعداد جيل ناضج العقل ومهذب النفس، فهي تصل بين الفرد ومعتقده وبينه وبين تراثه[1].

اللغة العربية:

إن اللغة العربية هي لغة البيان، فقد جمعت اللغة العربية بين فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء، وتتمتع بقدرة فائقة في استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، وهي تتمتع برسوخ في الأصول وحيوية في الفروع ومما يزيد من مكانتها وعلو شأنها، إنها لغة القرآن.

كذلك هي لغة الحديث النبوي الشريف الذي هو جزء من السنة النبوية المطهرة وهي المصدر الثاني للتشريع، فعليه يجب تعليم اللغة العربية للأخذ بسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم لذلك نجد أن للغة العربية وظائف كثيرة من أهمها:

1- إنها وسيلة الإنسان في التفكير فعندما يفكر يستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كتاباتنا، فتفكيرنا حديث عربي صامت، وحديثنا تفكير عربي صائت.

2- إنها تحمل مبادئ الإسلام السليمة بحكم أنها لغة القرآن.

---

[1]() طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مرجع سابق، ص57-61.

3- إنها تحمل على تأصيل العقيدة الإسلامية، فالعلاقة وثيقة جداً بين العربية والعقيدة الإسلامية.

4- إنها مقوّم من مقوّمات الأمة العربية الواحدة فهي توثق شخصية الأمة العربية وتؤكد أهميتها وتشكل أداة الاتصال بين أبناء هذه الأمة.

5- إن العربية لا تدرس وتُعلم لذاتها لأنها وسيلة المتعلمين جميعهم لتعلم سائر المواد الأخرى.

6- إنها الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي[1].

والذي يتتبع حركة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العقدين الآخرين، يلحظ اهتماماً متزايداً بالمواد التعليمية عامة وبالكتب المدرسية على وجه الخصوص.

ويتمثل هذا الاهتمام في العالم العربي في عدة أمور منها تعدد المؤتمرات التي تعالج من بين ما تعالج قضايا المواد التعليمية ومنها تخصيص ندوات علمية لمناقشة مشكلة الكتاب المدرسي في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن مظاهر الاهتمام أيضاً تنشيط حركة تأليف الكتب والمذكرات لدارسين في برنامج تعليم هذه اللغة على اختلاف مستوياتها[2].

مع كل هذه التطورات في تعليم اللغة العربية ونشرها فإن الميدان – بحاجة إلى مزيد من التقدم في جوانبها المختلفة التي من بينها.

وضع مواد تعليمية غزيرة تفي بطموحات المقبلين على اللغة العربية من الناطقين بغيرها. ومن هنا جاءت أهمية برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستويات المختلفة وقد شهد مجال تعليم اللغة العربية منذ بضعة عقود برامج عديدة لتحقيق هذا الغرض النبيل، بعضها اختفى لافتقاره إلى الصفة العلمية سواء في اختيار المحتوى لغوياً وثقافياً أو في طريقة عرض ذلك المحتوى بأسلوب علمي وثيق في آن واحد، في حين أن بعضها الآخر حظي بالبقاء والديمومة لالتزامه بالمطلوب في المحتوى وطريقة العرض على السواء.

---

[1]() طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، المرجع السابق، ص57-61.

[2]() رشدي أحمد طعيمة، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية المجلد1، العدد2، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 1983م.

والذي يعني الباحثة في هذا السياق الحديث بالتفصيل عن التحليل اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لكونها موضوع هذا البحث– لا شك أن عدد من خبراء المجال قد تطرقوا لهذا الموضوع في كتاباتهم، تحاول الباحثة تسليط الضوء على ما قيل في هذا الموضوع بالتفصيل بغرض انجاز دراسة شاملة تسهم في تحليل المحتوى اللغوي بالبرامج المتواجدة مع التطبيق النموذجي على سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

إذن ما هي أهمية العربية بالنسبة للناطقين بغيرها؟

ولم الدعوة إلى الاهتمام بها ورعايتها؟

اللغة العربية ليست مجرد لغة للتواصل وأداء للتعبير، ولكنها مستقبل الأمة العربية، فهي لغة القرآن الكريم الذي أنزله الله سبحانه وتعالى قرأناً عربياً غير ذي عوج رسالة وهداية لكل البشر والاهتمام باللغة العربية واجب عربي أولاً، وواجب إسلامي لنقل رسالة الإسلام وتعاليمه لكل الأمم. وإذا كانت اللغة العربية هي تعبير عن الهوية، والشخصية العربية، فإن حمايتها والزود عنها أمام الغزو الثقافي القادم عبر القنوات الفضائية يعد دفاعاً عن خصوصيتنا الثقافة الحضارية أمام الفكر واللغات الوافدة، فقوة اللغة تعني قوة القوم الذين يتحدثون بها وضعها يعني ضعف أملها، وكلما زادت قوة اللغة، وصلاحيتها زادت قدرة أملها على مواجهة كل مخاطر الغزو الثقافي الوافد من الخارج، ومنها بعض المواد التي تبثها شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت" ووسائل الاتصال الدولية.

وهذا لا يعني أن ندعو للانغلاق بل على العكس نريد انفتاحاً على العالم وثقافته ولغاته ولكن في الوقت نفسه حماية خصوصيتنا الثقافية وتقويمها حتى لا يكون الانفتاح على الآخرين مدخلاً للاستيلاء عليها[1].

إن أهم وسيلة لتقوية لغتنا العربية وتنميتها هي الإعلام والتعليم فالمدرسة وأجهزة الإعلام ينبغي عليها بسبب تأثيرها الكبير استخدام العربية الصحيحة الفصيحة.

---

[1]() طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي اللغة العربية، مرجع سابق، ص57–61.

كيف نستفيد من التكنولوجيا المعاصرة التي تتقدم بخطوات واسعة كل يوم في خدمة اللغة العربية وزيادة انتشارها؟

هناك جهود مبذولة من هيئات ومؤسسات مختلفة في العالم العربي لتحقيق تقدم طيب في سبيل تطويع الحاسوب "الكمبيوتر" لمعالجة اللغة العربية نحواً وصرفاً ومنعىً ونطقاً. وهذه القضية معقدة ومتشابكة لأن اللغة العربية لها نظم متعددة ومعظم هذه الجهود ركزت على إدخال المعجم وبعض القواعد النحوية، والصرفية في الكمبيوتر، ولكن هناك عقبات، فالإعراب مثلاً مشكلة كبيرة لها جوانب نحوية وصرفية، ويستعين رجال الكمبيوتر بعلماء اللغة العربية للتغلب على هذه العقبات.

لذلك لابد من وجود إستراتيجية عربية تستهدف معالجة اللغة العربية بالحاسوب، فهي تحتاج إلى تنظيم علمي إداري ضخم يضم بين جنباته ممثلين عن العالم العربي كله بشرقه وغربه من رجال الحاسوب وخبراء اللغة والتنمية لوضع مبادئ أو خطط رئيسية للسير في عمل ومناهج ووسائل تنفيذ هذه الإستراتيجية.

وهذا التنظيم الإداري الضخم يمكن أن ينضوي تحت إنشاء هيئة علمية عربية، موحدة يتوافر لها التمويل العربي السخي لأن التمويل جزء لإنجاح تلك الإستراتيجية[1].

علاقة العربية بالإسلام:

لكل لغة محتوى وخلفية ثقافية، فقد كانت مبادئ وقيم المجتمع العربي في الجاهلية هي المحتوى الثقافي للعربية قبل الإسلام، لكن بمجيء الإسلام ارتقت قيم وتعاليم المجتمع العربي وتهذبت وتشذبت بالعربية الجديدة وتأثر بهذا التهذيب حتى ألفاظ وتراكيب اللغة، حيث تطورت معاني بعض المفردات ذات الصلة بالشريعة الإسلامية وارتقت أساليب العربية بحيث أصبحت تراعي المشاعر والنائي عن الأساليب الخادشة للحياء وغيرها من القيم الإنسانية والإسلامية الراقية التي انعكست على أساليب ومفردات اللغة العربية.

أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها:

---

[1]() كمال بشر، حوارات في اللغة والثقافة، الواقع والمأمول، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع 2009م، ص82، 83، 86.

يسعى متعلم اللغة العربية إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي:

1/ الكفاية اللغوية:

والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تميزاً وإنتاجاً، ومعرفة بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية: نظرياً، ووظيفياً، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، بالفهم والاستعمال.

2/ الكفاية الاتصالية:

ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.

3/ الكفاية الثقافية:

ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم. وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاثة لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته وفي جميع المراحل والمستويات[1].

وتشتق أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من عدة مصادر هي:-

أ/ الثقافة العربية الإسلامية:

ينبغي أن تتفق أهداف المنهج مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا يتعارض معها، وإن تختار من الثقافة ما ينبغي أن يُعلم لمتعلم اللغة.

ب/ المجتمع المحلي:

يختلف تعلم اللغة العربية (لغة ثانية) من بلد لآخر لاختلاف ظروف المتعلمين من حيث دوافع التعلم وظروف البيئة، أو موقع العربية وثقافتها في ذلك البلد.

---

[1]() الشبكة المعلوماتية:8- 2015م /http-//www.google.com/ur

ج/ الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة الأجنبية ينبغي أن يكون المعلم على وعي بالجديد في ميدان تعليم اللغات الأجنبية حيث تعكس هنا الوعي طريقة اختيار الأهداف والطرق المناسبة للتدريس.

4/ تقنيات الدارسين واحتياجاتهم:

وذلك بأن يعرف المعلم الجوانب النفسية الخاصة بالدارسين من حيث دوافعهم من تعلم اللغة العربية وحاجاتهم الخاصة وميولهم وقدراتهم ومستوياتهم اللغوية، ونوع لغتهم الأولى والعلاقة بينها وبين اللغة العربية.

5/ طبيعة المادة، ونوع المهارة المستهدفة، فأهداف تعلم النطق غير أهداف تعليم الكلام وكذلك القراءة والكتابة[1].

تعلم اللغة العربية للأجانب:

يعود الاهتمام بتعلم اللغة العربية من ناحية تاريخية إلى القرن السابع عشر الميلادي وذلك حينما دخلت اللغة العربية إلى جامعة كمبردج، حيث كانت الناحية الدينية والاقتصادية هما الهدفان الأولان.

وفي خطاب إلى توماس آدمز الذي أسهم كثيراً في إدخال العربية إلى كمبردج، لقد كتب نائب الرئيس إلى آدمز في مايو 1936 يقول: "هذا العمل الذي ضمنا به (إدخال العربية في جامعة كمبردج، ليس الهدف منه – فقط– خلق أدب جيّد، بإلقاء الضوء على أدب تلك اللغة)، بل الهدف أيضاً هو الخدمة الجيدة للملك وللدولة من الناحية الاقتصادية.

وهذان الهدفان (الديني والتجاري) اللذان كانا وراء تعليم العربية في انجلترا خلال القرن السابع عشر ظلا سائرين في الأواسط التعليمية إلى منتصف القرن العشرين في كل من انجلترا وأمريكا ربما مع خلاف واحد، وهو أن التأكيد اليوم على الجانب التجاري أكثر منه على الجانب الديني الثقافي.

---

[1]() رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، القسم الأول، 1986م، ص63–64.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن الاهتمام بتعليم اللغة العربية حديث نسبياً. والمحاولة الأولى الجادة لإيجاد برنامج كامل لتعليم العربية قد بدأت في 1947م حينما أدخلت العربية في مدرسة اللغات التابعة للجيش الأمريكي.

ومنذ ذلك الوقت، هناك اهتمام متزايد باللغة العربية فقد أخذت اللغة العربية جانباً كبيراً من الاهتمام ونُظِرَ إليها على أنها حقل مهم في الدراسات الإنسانية ينبغي أن تهتم به مؤسسات التعليم الأمريكية[1].

من خصائص اللغة العربية:

الحروف المشددة:

هي الحرف الصامت الذي يضعف في النطق يكتب واحداً ولكنه يأخذ العلامة (ّ) ويطلق عليها الشدة، وهي إما مفتوحة أو مكسورة أو مضمومة فالحرف المضعف يأتي بعد حركة لأنه يبدأ بالسكون، إذا كان ما قبله ساكناً لاكتفاء الساكنان وهذه في العربية مرفوض.

التنوين: هي الحركات الثلاثة الأخيرة في الكلمة. وهي الفتحة الكسرة والضمة وتكون دائماً في الأسماء النكرة ويبتعها صوت النون وهذا الصوت لا يكتب يسمى في العربية التنوين تكتب الحركة التي قبل الصوت مرتين (ً) (ٍ) (ٌ)[2].

المفردات:

علم المفردات كما عرفه اللغويون العرب القدامى هو العلم الذي يبحث في جزئيات الكلمة المفردة فيستقص أصواتها ويتعرف على أوصولها الأولى ويوضح ما غمض من تراكيبها ويؤصل بينها، وبين صيغتها، ويقابلها بمدلولها مشيراً إلى كنه أو إبدالاً في الصوت، أو حذف واحد أو كثر من هذه الأصوات.

لقد مارس العرب هذا العلم واستخدموه في جاهليتهم فميزوا بين الصيغ المختلفة مشيرين إلى ضعف المدلول يضعف الصيغة وقوته مع قوتها فتعرفوا على

---

[1]() د.فتحي علي يونس ود.محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية التطبيقية، مكتبة وهبة، ط1، 1423هـ – 2003م، ص15–16.

([2]) فتحي علي يونس، تصميم منهج تعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع سابق، ص128.

ذاتية اللفظية والتعبيرية على حدٍ سواء وقاسوا مدلوله، وأوضحوا سعة هذا المدلول بتغير الصيغ والأصوات التي يتركب منها[1].

مفردات اللغة العربية وتعلمها:

من المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية كثيرة ومتنوعة. ومن أهم هذه المشكلات ندرة المفردات اللغوية والتي تعد العمود الفقري لإنجاح تعليم اللغات الأجنبية ولقد ظهرت أهمية المفردات جلية حتى كاد أن يقارن تخزين المفردات اللغوية كمرادف لتعليم اللغة الثانية، حيث تعد قلة المفردات فشلاً ذريعاً في تعلم اللغة الهدف نجد أن التعبيري ناتج عن قلة المفردات اللغوية لدى الطلبة، مما يؤثر سلباً على مهارتي الكتابة والمحادثة.

لذلك اهتم اللغويون وعلماء النفس والتربويون بدارسة المفردات لما لها من أهمية قصوى في تعلم اللغة الثانية وتعلمها وقد أرجع بعض الخبراء بسبب تأخر الاهتمام بتعليم المفردات اللغوية إلى ما أطلقوا عليه "بالنظرية التمسكية حيث الاهتمام المفرط بالقواعد والأصوات اللغوية في آن واحد. إلا أن الاهتمام بطريقة اكتساب المفردات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وتعلمها زادت بصورة ملحوظة نتيجة التطورات المزهلة التي طرأت على الدراسات اللغوية بصفة عامة، وتعليم اللغة الثانية بصفة خاصة.

أظهرت بعض النتائج العلمية أن متعلمو اللغة الثانية يستخدمون استراتيجيات مختلفة في آن واحد لاختزان المفردات الجديدة التي تم تعلمها وحفظها سواء عن طريق المرشد أو عن طريق التعليم الذاتي.

نجد أن متعلم اللغة الثانية تختار إستراتيجية معينة لتخزين المفردات بناءً على قناعته واعتقاده عن المفردات ذاتها واعتقاده عن اللغة الهدف ثانياً فقد يؤدي استخدام إستراتيجية واحدة معينة في تعليم المفردات اللغوية إلى إنجاح عملية تعليم تلك المفردات أو فشلها إلا أن تكرار استخدام تلك الإستراتيجية يكون مدخلاً لتعلم المفردات وبالتالي يؤثر على طريقة التعلم.

([1]) جورجي زيدان، فلسفة اللغة والألفاظ العربية، مطبعة دار الهلال 186م، ص25.

هناك اهتمام متزايد بتعليم اللغة الأجنبية بالتركيز على المفردات اللغوية وتعلمها إلا أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تولّ اهتماماً كبيراً بهذا الجانب حيث يتعلم متعلم اللغة العربية جُلّ المفردات عن طريق التعليم العرضي من خلال قراءة ذاتية واقتطافها من النصوص المقروءة أو من خلال الاحتكاكات الإيجابية بالبيئة المحيطة أو من أقواه المدرسين في الفصول الدراسية.

أكد خبراء تعليم اللغات الأجنبية أن متعلم اللغة الأجنبية يحتاجون إلى عدد من الكلمات يتراوح ما بين 2000 إلى 3000 كلمة لتوصل أفكاره بصورة دقيقة عن طريق المحادثة بينما يحتاجون إلى عدد أكثر للتواصل عن طريق الكتابة، مما ينبغي لهم التمكن من مهارة الاشتقاق والتوليد مما يتوافر لديهم من الكلمات حسب الحاجة، فمهارة الكتابة إذن تحتاج إلى عدد أكبر من المفردات اللغوية لأنها تفتقر إلى عناصر مساعدة في العملية التواصلية عن طريق المحادثة مثل الإيماء بالرأس، والإشارة باليد، أو التنغيم والنبر، والمقطع التي تساعد في جلاء المعاني وإيصال المراد.

إذن، فضعف متعلم اللغة العربية في إيصال المعلومات كتابة ومحادثة يتم عن قلة ما لديه من المفردات اللغوية أو ضعف القوة الإنتاجية والتوليدية.

وعلاوة على القدر الإنتاجية والاشتقاقية للكلمات، فإن متعلمي اللغات الأجنبية يحتاجون إلى القدرات الأخرى، مثل القدرة الإملائية، والقدرة استخدام المفردات المنتسبة في مكانها المناسب في الجملة والقدرة على تنظيم الكلام وترتيبه حسب حاجة اللغة (ريمس، 1985م Raimes).

إستراتيجيات تعلم المفردات اللغوية:

إن تعلّم مفردات اللغة الهدف مهمٌ جداً وحيويٌ لدى متعلم اللغة الثانية إن درجة إنهم يكادون يقيسون تعلم اللغة الثانية بكمية المفردات المختزنة لديهم.

نجد أن متعلمي اللغة الثانية يستخدمون استراتيجيات مختلفة حسب تصورهم عن اللغة نفسها، وعن قدراتهم الشخصية، وعن تصورهم عن المفردات التي يردون تعليمها. وقد ميّز كوهين Cohan، (1998م) بين استراتيجيات تعلم المفردات اللغوية بصفة عامة وتعلم المفردات اللغوية بصفة خاصة، حيث ربط الأولى بالمهمة

التعليمية ذات العلاقة بالاستذكار، وأما الثانية فلها علاقة بالعملية التواصلية أي القدرة على إيصال المعلومات من غير الكتابة أو المحادثة، وهي القدرة على استرجاع هذه المفردات عند الحاجة والتمكن من استخدامها في المواقف المختلفة مع مراعاة اختلاف السياقات الاجتماعية والثقافية والعاطفية، وغيرها (أليس، 1994م Ellis، مكْ كاتي، 1984م Mc Charyhy).

منهج تعليم اللغة الأجنبية وتعلم المفردات اللغوية:

عرَّف سينكلير ورونوف Sinclair & Renouf (Vo 1988) منهج تعليم اللغات الأجنبية بأنه مجموعة من عناوين الموضوعات المتنوعة اختير أساساً من قبل مصممي مناهج تعليم اللغات المعينة إلى المتعلم وإحداث تغير في سلوكياته اللغوية ويحتوي هذا المنهج عادة على العناصر اللغوية والعلمية والسلوكية التي يراد إكسابهم إياها[1] إن المناهج التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية من القواعد اللغوية للغة الهدف بدون القدرة على ممارسة اللغة بصورة فعالة واستخدامها للعملية التواصلية التي هي فكر مصممو مناهج تعليم اللغات بضرورة التركيز على المفردات الأكثر تداولاً في المعاملة اليومية مما يوافي متطلبات متعلمي اللغات الأكاديمية والتواصلية وتوسع دائرته المعرفية والعلمية أو ما يطلق عليها نظرية المفردات التطبيقية أديل، 1997م).

المفردات اللغوية بني التعلم العرضي والتعلم الإداري:

أثبتت الدراسات أن الغالبية العظمى من مفردات اللغة الأم تكتسب عن طريق غير مباشر ولا شعورية وليست عن الطريقة المباشرة الإرادية المتعمدة، فالطفل يكتسب مفردات لغته الأم عن طريق الاحتكاكات الإيجابية بينه وبين البيئة المحيطة، لذا يمكن الحصول على مفردات اللغة الهدف بتبني المنهج نفسه (كوايدي 1993م Coady).

([1]) رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، 1987م، ص203.

استنتج كريشن (1989م) Krasheh بأن التعلم العرضي للمفردات اللغوية عن طريق القراءة، والاحتكاكات الإيجابية بالبيئة المحيطة، والاستطلاعات الشخصية والعمليات التواصلية الهادفة أكثر فعالية من المتعلم المتعمد والإرادي.

فالتعلم العرضي له شروط لابد من توافرها وهي القدرة القرائية لدى المتعلم وهي نادر ما تتوفر للمتعلم المبتدى، كما يعاني التعلم العرضي من ندرة مدخلاته وقلة الأدوات التعليمية مما يؤثر سبلاً على الاستفادة من إيجابيات هذه الطريقة فالدمج بين الطريقتين التعلم الإرادي عن طريق التعليم بمعدل ثلاثة ساعات في الأسبوع مع التعلم العرضي عن طريق اختيار ذاتي للمواد القرائية أكثر فعالية من التعليم العرض وحدة (زيمامن، 1994م Zimmerman)، كما اكتشف باربكت وويسى (1997م) أ قراءة شاملة مع تدريس إستراتيجية رشيدة ومباشرة لتعلم المفردات تؤديان إلى رفع معدل المفردات، بالتالي يؤثر على المهارات اللغوية خاصة مهارتي الكتابة والمحادثة.

أكد نيرتسان (1990م) بأن مصادقة الكلمة بعدد يتراوح ما بين 6 إلى 16 مرة كافية لاختزانها ومعرفتها، وحفظها، واسترجاعها وحتى استخدامها في سياقات مختلفة حسب الخلفية اللغوية للمتعلم.

تعلم المفردات لا يعتمد كلياً على عدد مصادفتها في السياق فحسب، بل هناك عوامل أخرى كثيرة تؤثر في تعلمها مثل توافر المفتاح ودوافع المتعلم نفسه وخلفيته المعرفية، ومخزوناته اللغوية[1].

أهمية المفردات الشائعة:

لم تعد أهمية قوائم المفردات الشائعة خافية فقد تحدث عنها الكثيرون ومن أهم المجالات التي يمكن الاستعانة بها فيها هي:

1/ تأليف كتب القراءة للمراحل الدراسية الأولى ففي هذه المراحل يقوم عدد محدود من المفردات للدارسين، ومن ضياع الجهد إدخال مفردات لا يقابلها الدارس بعد الانتهاء من كتاب القراءة، بل وعلى رغبته في القراءة نفسها يتضح هذا لو قارنا

([1]) المجلة العربية، الدراسات اللغوية، المفردات الشائعة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد 36 شعبان 1436هـ يونيو 2015م، ص119– 126.

بين مبتدئين في الدراسة أحدهم تعلم مئة من الكلمات الأكثر شيوعاً والآخر تعلم مئة من الكلمات الأقل شيوعاً. فالدارس الأول خليق بأن يتعرف على ثلث ما تقع عليه عيناه من الكلمات في الصحف وبعض الكتب مما يعطيه إحساساً بالنجاح ويساعده على زيادة سرعته في القراءة لأن شيوع هذه الكلمات يجعله قادراً على التعرف عليها فوراً لكثرة فرص مقابلتها. أما الآخر فرصته ما يمكن أن يتعرف عليه من كلمات لا يزيد عن 4.5% من المواد التي يقابلها قد تكون الكلمة مألوفة للدارس ولكنها غير شائعة في المواد المكتوبة فكلمة سقف مثلاً مألوفة للصغار والكبار من المبتدئين في الدراسة على السواء ولكن فرصة وردها في القصص أو الصحف.

أو غيرها من المواد المكتوبة ضئيلة جداً كثيراً ما يقف المؤلف حائر فيما يختار من الكلمات التي تؤدي نفس المعنى هل يستعمل وراء أم خلف؟ ملابس أم ثياب؟ كسب أم ريح؟ محل أم كان؟ كامل أم تام؟ مدرس أم معلم؟ طلاب أم طلبة؟ في هذه الحالات لابد للمؤلف أن يلجأ إلى قوائم المفردات الشائعة للاستعانة بها في تحديد أي الكلمات المرشحة أحق بالاختيار.

2/ الحكم على صلاحية الكتب المستعملة من ناحية المفردات التي وردت فيها.

3/ دراسة مواد القراءة الإضافية كقصص الأطفال وكتب المتابعة لتحديد صلاحيتها من جهة، والمرحلة التي تصلح لها من جهة أخرى.

4/ وضع الاختيارات لتحديد المستوى اللغوي للممتحنين بشكل عام ولثروتهم من المفردات بشكل خاص، مما يساعد على وضع الدارسين في المستوى الذي يناسبهم.

5/ إلقاء ضوء على أهمية ما يدرس في قواعد اللغة نحو وصرفاً فأخوات كان مثلاً ليس للجزء الأكبر منها وجود إلا في كتب النحو وهي تختلف على كل حال في مدى شيوعها مما يساعد على تحديد ما يجب أن يقدم منها في المراحل الدراسية المختلفة بحيث يدرس الشائع منها في المراحل الابتدائية ويؤجل غير الشائع إلى المراحل المتقدمة.

فقد تعمد المؤلف بأن يقول يمكن الاستعانة بقوائم المفردات الشائعة في هذه المجالات ولم يقل الاعتماد عليها. لأن تكرار بعض المفردات في هذه القوائم لا يعكس مدى شيوعها الحقيقي للغة، فقد يكون جاء تكرارها قد جاء نتيجة قصة أو حادثة تطلبت هذا التكرار.

بعض الكلمات نجدها شائعة جداً في الصحف دون غيرها أو في الكتب المدرسية دون غيرها لذا فمن الضروري أخذ هذا يعين الاعتبار ففي تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير العرب يجب مراعاة أغراض دراستهم، منهم من يدرس العربية يتمكن من القراءة ومنهم من يدرسها لقراءة القرآن الكريم والكتب الدينية ومنهم من يدرسها لاهتمامه بالأدب هناك بعض المفردات تعتبر الأساسية في اللغة لأنها يحتاج إليها الدارس مهما كان هدفه المفردات الأساسية، أقل تكرار من غيرها فكلمة (حزب) شائعة جداً في الصحف ولكنها ليست شائعة في المواد المختلفة وكلمة (شجر) شائعة في الكتب المدرسية ولكن ليست في المواد الأخرى بينما كلمة (كاد) وردت بنسبة عالية في المواد المختلفة عند الاستعانة بقوائم المفردات الشائعة لابد أن يأخذ بعين الاعتبار التطور في الاستعمال اللغوي الذي يتأثر بتغير الأحداث[1].

النظام التركيبي (النحو والتركيب):

هو العلم الذي يهتم بدراسة القواعد والأنظمة التي يتحكم في وضع الكلمات وترتيبها وصورة النطق بها وعن طريق ما يطرأ على أواخرها من أشكال إعرابية مختلفة[2] وإن قواعد اللغة العربية تشمل النحو الصرف والإعراب. ولقد بين ابن خلدون[3] أركان علوم اللسان العربي وهي اللغة والنحو والبيان والأدب وبين الأهم من بين نوع هذه العلوم هو النحو إذ تبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبراء لولاه لجهل أصل الإفادة.

إن تعليم قواعد النحو والصرف ليس غاية في حد ذاته وبل هو وسيلة لتقويم اللسان والعلم.

([1]) داؤود عطية عبده، المفردات الشائعة في اللغة العربية، معهد اللغة العربية، 1979/1399م، جامعة الرياض، ص(ر، ش، ت، ث) مقدمة الكتاب.

([2]) عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الغالي، مرجع سابق، ص44.

([3]) ابن خلدون، دار القلم، بيروت، لبنان، ط4، ص545.

1/ **النحـو**: إن النحـو والصـرف جـزء مهـم فـي تعلـم اللغـة وتعلمهـا وتعلـيم القواعـد ضـروري لتعليم اللغة وضبط استخداماتها، ولكن مع هذا فتعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر القواعد صعوبة وتعمقاً وهي ليست صعبة لدارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها فقط وإنما للعرب أيضاً ويقول حسين قورة إن قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة ومبنية على أسس منطقية وفلسفية، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها يسير غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك، هذه وجهة نظر عربية، أما وجهة نظر غير عربية فنجد فيشر يقول: (لتقام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم، وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة، ولكنه لا يناسب غير العرب) [1].

وبهذا نصل إلى طرح سؤال وهو:

ما فائدة دراسة الأجنبي للنحو برغم صعوبتها؟

الجواب على هذا السؤال من ناحية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أنه من الصواب أيدرك المتعلم الأجنبي النحو لأنه أصالة اللغة ومظهر حضارتها وأنه ما دام يتعلم اللغة فلابد له من استخدامها ومن ثم عليه تعلم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام وتساعد على الفهم والتراكيب وإن تدريس النحو مع الأدبي فيهما متعة للدارس الأجنبي لأنهما مظهران من مظاهر اللغة، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي[2].

بعد ما توصلنا إلى فائدة النحو فإننا بحاجة إلى معرفة القواعد التي نعلمها لغير العرب (لغير الناطقين بها) فالقواعد التي تعلم لغير الناطقين بها يجب أن تكون ذات نفع وذات معنى حتى يقبلوا عليها ويستفيدوا منها. وإن ربط القواعد بالجانب الحياتي والناحية الفكرية والاجتماعية أمر يجب أن يؤخذ في الاعتبار وينبغي أن

([1]) محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدارسات اللغوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، فبراير 1985م، ص10.

([2]) المرجع السابق، ص10.

تقتصر دراسة النحو على ما يلزم من القواعد لتحقيق أهداف غير الناطقين بالعربية وهي الاتصالية[1].

ولما كانت الجملة العربية تحتوي على العديد من القواعد في وقت واحد كان من المفيد أولاً أن ندرس القواعد في ضوء الجملة، أي من الواقع وأن يكون سير الدرس عملياً تطبيقياً ولا يكون منظماً منسقاً كتدريس المرفوعات ثم المنصوبات فالمجرورات، إذ هناك قواعد تستعمل كثيراً وأخرى تستعمل نادراً، فيجب تقديم القواعد التي يكون الدارس بحاجة إلى ذكره بكثرة، أكثر مما هو بحاجة إليه إلماماً[2].

أسس اختيار موضوعات النحو:

عند تناول القواعد في كتب العربية لغير الناطقين بها يجب مراعاة الآتي:

أ) لا يدرس القواعد في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية.

ب) لا يتم تدريس القواعد النحوية إلا بعد التأكد من قدرة الدارس على التعبير في الأصوات ونطق الحروف.

ج) عبد البدء بتدريس القواعد يجب أن لا يعتمد على طريقة القواعد والترجمة.

د) يجب أن لا تقدم القواعد في صورة أمثلة ليس لها معنى، وإنما تقدم من خلال النصوص اللغوي الموجودة في الدرس.

هـ) الإكثار من التدريبات التي تثبت قواعد النحو عند الدارسين.

و) أن تعلم القواعد التي يحتاج إليها الدارس ويستعملها في التعبير ولا نبالغ في دراستها بتفصيلاتها الدقيقة.

ز) أن لا يخصص له كتاب ولا يدرس كعلم مستقل إلا في المستويات المتقدمة.

2/ التركيب:

بما إن اللغة تركيب ولا يمكن تقديمها من خلال كلمات مفردة أصبح للتركيب اللغوي دور مهم في المادة التعليمية، ويجب أن تقدم التراكيب الشائعة والبسيطة،

([1]) إسحاق حسن رحماني، مرجا سابق، ص95.

([2]) عبد العزيز برهام، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ج2، 1978م، ص127.

ويجب أن يصحبها تعليم المهارات اللغوية من النطق السليم والكتابة والاستيعاب المسموع والاستيعاب المقروء، وينبغي التدرج في تقديم الجمل على النحو التالي:

- الجملة الاسمية.
- الجملة الفعلية.
- الجملة المثبتة.
- الجملة المنفية.

وعندما تقدم التراكيب بالصورة المذكورة لا يعنى أن الجمل الاسمية أفضل من الفعلية، أو الخبرية أفضل من الإنشائية فلكل نوع منها استخداماتها ومواقفه، ومن العبث أن تقدم للدارس حديث عهد بتعليم اللغة العربية فهو يحتاج إلى إثبات الأحداث أكثر من نفيها، ولكن هذا ليس معناه أن نقتصر على تقديم الجملة المثبتة ولا نعلمه الجمل المنفية[1].

النظام المعجمي:

المعجم هو فرع من فروع علم اللغة ويهتم بدراسة المفردات اللغوية وذلك من خلال توضيح معناه وإزالة غموضها لغوياً، وذلك يهتم بدراسة تصنيف المفردات وتبويبها وفقاً لأنظمة مختلفة وترتيب معين. والمعجم أداة لازمة لفهم اللغة الثانية والتعبير بها، ومادة ضرورة لتعلمها. والمعاجم نوعان منها:

1- معجم أحادي اللغة: وهو المعجم الذي يستعمل لغة واحدة في شرح المفردات اللغوية ويستعمل لغة المتن ويعتمد على التعريف والمرادفات في إيصال المعلومات الدلالية.

2- معجم ثنائي اللغة: وهو المعجم الذي يستعمل لغتين في شرح المفردات حيث تكون اللغة الأولى هي لغة الأم واللغة الثانية هي اللغة التي يرد تعلمها مثل شرح مفردات اللغة العربية باللغة التركية أو العكس.

المعجم المخصص للناطقين بالعربية والمخصص لغيرهم:

([1]) إسحق حسن رحماتي، مرجع سابق، ص79.

إن الفرق بين المعجمين فرق بين نوعين من القراء هما الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها، والاختلاف بين هذين النوعين من القراءة على وجهتين لغوي وحضاري.

1- من الناحية اللغوية:

اعتاد الناطقون بالعربية النظام الصوتي والصرفي والإعرابي والدلالي للغة العربية وأصبحت لهم قدرة تعينهم على أدائهم وتجنبهم أخطاء العجمى. أما غير الناطقين بالعربية فتجابههم صعوبة نطق الأصوات العربية لعدم وجودها في لغتهم ويخطئون في مواضع النبر وتنغيم الجملة، ولهم ثروة لغوية محدودة من المفردات لا تصل إلى الناطقين بالعربية، كما يواجهون صعوبة في ضبط التراكيب النحوية ونظم الجملة العربية.

2- من الناحية الحضارية:

إن الحضارة العربية الإسلامية تختلف بدرجات متفاوتة عن حضارات غير الناطقين بها من حيث مظاهرها الفكرية والمادية[1].

الفرق بين المعجمين الأحادي والثنائي اللغة وأيها أنسب لغير الناطقين بالعربية:

إن المعجمين يتفقان في ترتيب المداخل ونوع المادة المقدمة لكن يختلفان في إيصال المعنى بدقة لغير الناطقين بها إذ إيصاله في معجم الأحادي اللغة أصعب من معجم ثنائي اللغة، ففي المعجم الأول يستخدم المرادف والتعريف في إيصال معنى المدخل، أما في الثنائي فيستخدم المقابل الترجمي أو التفسير بلغة القارئ. والمرادف أصعب من المقابل لسببين، الأول: أن المرادف في اللغة ذاتها أندر وجوداً من المقابل في لغة أخرى.

والثاني: أن المرادف المطلق نادر الوجود حقاً إذ إن لكل كلمة معنى هامشياً بالإضافة إلى معناها المركزي، فالأخ والشقيق في العربية ليستا مترادفتين ترادفاً تاماً وكذلك الحال في العاهل والملك والشاه والرئيس والزعيم[2].

ويرى الكاتبان عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي بأن أنسب المعجم لدارسي العربية من غير الناطقين بها هو المعجم الأحادي اللغة المرتب ترتيباً موضوعياً لأن الهدف من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو تنمية الثورة اللغوية لدى الدارسين،

([1]) علي القاسمي، المعجم الأحادي اللغوي لغير الناطقين بها، عمادة شئون المكتبات الرياض، 1978م، ج1، ص308.

([2]) علي القاسمي، المعجم الأحادي اللغوي لغير الناطقين بالعربية، مرجع سابق، ص219.

التي تساعدهم على الاتصال بالآخرين والتعبير عن أفكارهم وهذا النوع من المعاجم هو الذي يساعد على تحقيق هذا الهدف لدى الدارسين حيث يكسبهم ثروة لغوية عربية.

ترتيب المداخل:

ونعني بترتيب المداخل كيفية وضعها الواحد تلو الآخر في المعجم، ويمكن للمعجم أن يتبع أحد الأنماط الترتيب الآتي:

1- الترتيب العشوائي: أي وضع المداخل في العجم دون إتباع نظام معين ويرفض هذا النمط لصعوبة العثور على الألفاظ المطلوبة في المعجم، والمعجم الجيد هو الذي يساعد الطالب للحصول على طلبه بأقل جهد وأقصر وقت.

2- الترتيب المعنوي: حسب الموضوعات: ترتب الموضوعات حسب معانيها أو الموضوعات التي تنتمي إليها، وهذا النوع من المعجم مفيد لغاية ولكن يرفض لأنه يتطلب تقيما للكون ولا نتوقع من القارئ معرفة ذلك التقسيم للعثور على ضآلته من المعجم الذي يتبنى هذا الترتيب.

3- الترتيب الجذري: ترتب المفردات حسب الجذر الذي اشتقت منه، فالكلمات (كتب – كتابة – مكتوب – كتاب...الخ) تدرج تحت الجذر (ك، ت، ب) ثم ترتب هذه الجذور ترتيباً ألف بائياً.

4- الترتيب الالفبائي: ترتيب الكلمات ألفبائياً بغض النظر عن جذرها أو أصلها حسب الحرف الأول فيها وإذا اتفق الحرف الأول لكلمتين يوضع الحرف الثاني في الحسبان وهكذا حتى يتم ترتيب جميع الكلمات ألفبائياً. مع أن هذا الترتيب سهل الاستعمال، لكن يحطم الأسس اللفظية ويشتت مفرداتها، فكلمة كتاب لا تكون بقرب من كتب وكاتب.

ويرى الدكتور علي القاسمي: أن يجمع بين الترتيب الجذري والالفبائي للتخلص من عيوبهما ويمكن انتهاج إحدى وسيلتين لتحقيق ذلك وهما:

أ) ترتيب المداخل ألفبائياً ويوضع أمام كل مدخل الجذر الذي اشتقت منه كلمة المدخل وهذا الجذر هو بمثابة تذكير للقارئ.

ب) ترتيب كافة المواد حسب الترتيب الجذري، ثم يوضع كشاف في أول المعجم ترتب فيه الألفاظ ألفبائياً ويوضع كل لفظ الجذر أو رقم الصفحة التي يرد فيها معناه[1].

([1]) علي القاسمي، المعجم الأحادي اللغوي لغير الناطقين بالعربية، مرجع سابق، ص214-216.

كيف نقدم المعجم في كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أ) تقديم المفردات الجديدة في صدر الموضوعات وقبل المتن.

ب) تقديم المفردات اللغوية في الهامش في الصفحة التي جاء منها النص.

ج) تقديم كتاب مستقل للمفردات اللغوية يحوي مفردات اللغة المقدمة في الكتب المقررة، ويسمى هذا الكتاب المعجم المصاحب للكتاب المدرسي.

د) تقديم المفردات اللغوية بصورة قائمة المفردات في نهاية الكتاب وترتيب هذه القائمة إما أن تكون على حسب رقم الدرس أو على ترتيب الهجاء، أو على ترتيب جذر الكلمة[1].

وفي الحقيقة لكل طريقة من هذه الطرق مميزات وعيوب ولذلك يجب الجمع بين الترتيب الجذري والألفبائي حيث تجعل الطالب يرجع إلى المعجم عند الحاجة ويكون المعجم مساعداً وليس ملازماً لفهم الدرس.

أهمية اللغة العربية:

تعد اللغة العربية بتراثها الأدبي الضخم إحدى اللغات العظيمة في العالم. فمنذ العصور الوسطى تمتعت هذه اللغة بالعالمية التي جعلتها إحدى لغات العالم العظيمة مثل اليونانية، واللاتينية، والإنجليزية، والفرنسية والأسبانية والروسية. وهذا الوضع بالنسبة للعربية لا يعكس – فقط– عدد المتكلمين بها بل يعكس أيضاً المكانة التي احتلتها في التاريخ، والدور المهم الذي لعبته – وما تزال تلعبه– في تنمية المجتمعات العربية والإسلامية.

وقد ذكر العالم اللغوي العظيم (فيرجسون) أن اللغة العربية بالنسبة إلى أعداد المتكلمين بها، وبالنسبة إلى مدى تأثيرها تعد أعظم اللغات السامية اليوم، ومن أهم اللغات في العالم.

والعربية اليوم واحدة من اللغات التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة، ويتم تعليم اللغة العربية في أماكن كثيرة في العالم وخاصة الولايات المتحدة و340 تقريباً مليون نسمة تمتد أراضيهم ما بين آسيا وشمال أفريقيا، أي من الخليج العربي إلى المحيط الهندي، وبالإضافة إلى هذه المنطقة المتصلة جغرافياً توجد بعض الجيوب المنعزلة التي يتحدث أهلها بالعربية. ففي أفريقيا مثلاً نجد جيبوتي، وزنزبار، وفي

([1]) انظر إسحاق رحماني، مرجع سابق، ص100.

أوربا نجد مالطا، وصقلية حتى القرن الثامن عشر، وأسبانيا حتى القرن الخامس عشر.

أما بالنسبة المهاجرين السوريين، واللبنانيين في أمريكا الشمالية والجنوبية، وفي غرب أفريقيا، هم يتحدث العربية ويعملون على نشرها.

فحياة العربية عبر العصور تعود أساساً إلى الإسلام وحيويته، ومع ذلك هناك صفات خاصة بالعربية ساعدت على بقائها وانتقالها من جيل لآخر. فهي لغة قومية صارمة وقد توارثت حيويتها من الأيام الخشنة في الصحراء، والتي مكنتها من أن تقف في وجه الأزمات والصعوبات ولأنها لغة القرآن، ارتبطت بالإسلام ارتباطاً كبيراً، فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء كانوا يتكلمون العربية أو لا يتكلمونها فهم مسلمون، يتلون القرآن في أصله عربي، وكذلك الصلوات الخمس التي ينبغي لكل مسلم أن يؤديها بالعربية، وكذلك بقية شعائر الإيمان والعبادات، والدعوات التي نجدها دائماً على لسانٍ كل مؤمن فارسياً، أو تركياً، أو هندياً، أو أفغانياً، أو ملاوياً فكل مسلم يجب أن تكون لديه لغة ما أو تحصيل بقدر ما للغة العربية حتى المؤذن الذي يعلن الصلاة من على المآذن داعياً المصلين للعبادة يستخدم العربية الفصحى، سواء كان بالقاهرة، أو استانبول منذ القرن السابع الميلادي وجُدت رغبة في تعلم العربية ليست من جانب العرب فقط، بل أيضاً من جانب غير العرب الذين يعتقدون في الدين الجديد.

فالدين الإسلامي هو العامل الأكثر أهمية، والذي دفع الناس إلى تعلم العربية، فقد كانت هناك رغبة ملحة لقراءة القرآن الكريم، ولمعرفة التراث الإسلامي، والصلاة وفي (القرن السابع الميلادي) كانت الجزيرة العربية أيضاً مركز النشاط الديني الذي جذب كثير من الأجانب والدارسين لهذه المنطقة.

هناك أسباب حقيقية وراء ازدياد الصلات بين المنطقة العربية والعالم الخارجي، يمكن أن تكون هذه الأسباب اقتصادية، أو سياسية أو ثقافية أو دينية أو اجتماعية ومن هنا صارت دراسة اللغة العربية واجباً لكل فرد.

والذين يرغبون في تعلم اللغة العربية هم:

1-المسلمون غير العرب الذين يرغبون في دراسة الإسلام من مصادره الأصلية.

2-المبعوثون الذين يرغبون في المدارس العربية، والمعاهد، والجامعات بجامعة الأزهر.

3-الأجانب الذين يرغبون في الاتصال بالعرب في الشؤون الاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها.

4-العلماء الأجانب الذين يودون أن يقرءوا عن العلوم العربية والثقافية.

لذلك عدت الأمم المتحدة في الدورة الثامنة والعشرين اللغة العربية إحدى لغات ست تستخدم لغات رسمية ولغات عمل. إذ ينص القرار رقم 28 على إدخال اللغة العربية بين اللغات الرسمية ولغات العمل التي تستخدم في الجمعية العامة وفروعها الرئيسية[1].

مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إذا كنا اليوم بصدد تعليم اللغة العربية للأجانب، لابد لنا أولاً من استعراض المشاكل التي تواجهنا عند تدريس هذه المادة حتى نتمكن من وضع الحلول اللازمة لها، من أهم هذه المشاكل:

1. عدم وجود المقاصد المتخصصة التي تهتم بتدريس اللغة العربية للأجانب.
2. ازدواجية اللغة: يوجد في وقتنا الحاضر خاصة في الدول العربية لغتان بينهما حاجز نفسي كبير.

(أ) اللغة الأولى: هي لغة مشتركة بين الدول العربية كلها وهي الكتابة الفصحى، لغة الإعراب وهي مقصورة على الكتابة فقط وإلقاء الخطب وقراءة نشرات الأخبار أي (أنها لغة تكتب ويتحدث بها).

(ب) اللغة الثانية: لغة عامية تتعدد لهجاتها في البلد الواحد بشكل ملحوظ، لاسيما في البلدان الأخرى العربية، وهذه اللغة خاصة بالحديث فقط أي (أنها يتحدث بها ولا تكتب).

---

[1]() فتحي علي يونس ود.محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص11-13.

معنى هذا أن على المتعلم الأجنبي أن يتعلم لغتين إحداهما للكتابة والقراءة بها وهي الفصحى. والثانية للتفاهم والتحدث بها وهي العامة الدارجة.

فبالنسبة لنا نحن العرب نجد أن هاتين اللغتين لغة واحدة ليس بينهما سوى فروق ضئيلة للغاية ولكنهما بالنسبة للأجنبيين لغتان مختلفتان تماماً بعضهما عن بعض ليس بينهما رابط سوى أنهما نابعتان من مصدر واحد.

3. الكتابة والخط العربي:

ولهذه المشكلة شقان: الأول يتعلق بالحروف العربية وطريقة كتابتها. والشق الثاني يتعلق بكتابة الحركات القصيرة وعدم كتابتها.

أ/ طريقة الكتابة:

وصول الحروف العربية ببعضها البعض ورغم ما يضيفه على شكل الكتابة العربية من جمال فقد أدى هذا. أن يأخذ الحرف الواحد عند الكتابة أشكالاً مختلفة فحرف العين مثلاً له أربعة أشكال فهو في أول الكلمة يختلف عنه في وسطها أو آخرها أو إذا جاء منفصلاً عن غير متصل بحرف آخر فحرف النون في أول الكلمة أو وسطها يختلف عن الباء، والتاء، والثاء، والياء في النون توضع نقطة والتاء نقطتان والثاء ثلاثة نقاط توضع أسفل الباء نقطة وتحت الياء نقطتان مشكلة هذه النقاط في وضعها الصحيح يعاني منها المتعلم لشهور طويلة.

ب/ كتابة الحركات القصيرة:

هذه المشكلة لا تواجه الأجنبي وحده بل تواجه العربي أيضاً. الحركات في اللغة العربية الفصحى ست حركات ثلاثة منها قصار وثلاثة طوال فالحركات القصيرة: هي الفتحة، الضمة، الكسرة والحركات الطويلة هي: الألف الممدودة والواو الممدودة والياء الممدودة (حروف المد).

وقد اصطلحنا منذ أزمان طويلة على كتابة الحركات الطويلة باستثناء بضع كلمات قديمة محفوظة لنا جميعاً مثل هذا، وهذه، وذلك، ولكن[1].

بعض الأسماء القديمة نكتبها تارة بالمد وتارة أخرى بدونها مثل اسحق، واسمعيل، وهرون.

---

[1]() فتحي علي يونس ود.محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص11-13.

أما الحركات القصيرة وهي الفتحة والضمة والسكرة فقد اصطدمنا على عدم كتابتها باستثناء نصوص القرآن الكريم حيث يشكل تشكيلاً كاملاً.

ح/ الكتاب التعليمي:

إذا أراد شخص أن يتعلم لغة أجنبية فلا يكفي مطلقاً أن يتعلم منها لغة الكتابة والقراءة فقط بل عليه أن يلم بالخطوات التالية:

1- أن تصبح له القدرة على سماع أصوات هذه اللغة بحيث إذا سمع منها شيئاً فهم ما سمع.
2- أن يستطيع التحدث بها.
3- أن تكون له القدرة على القراءة وفهم ما يقرأ.
4- أن يكون قادراً على الكتابة بها بطريقة صحيحة تمكن الآخرين من فهم ما كتبه.

هـ/ مدرس اللغة:

فمدرس اللغة العربية لابد أن يكون معداً ومهيئاً للتدريس بالطريقة الحديثة المتبعة في تدريس اللغات الأجنبية بحيث يتمكن من الوصول بالطالب للأهداف المرجوة وأن يكون قادراً على التحدث باللغة الفصحى ويمارس الحديث بها دون سواها.

حبذا لو كان المدرس في المرحلة الأولى من تعليم العربية للأجانب يجيد اللغة الوطنية للدارس أو يجيد لغة أخرى يعرفها الدارس حتى يتمكن من إدراك المشاكل الخاصة التي قد تعترض سبيل الدارس وخاصة مشاكل الأصوات والحروف التي قد لا يكون لها وجود في لغته فيعمل على تكرار تدريبه على نطقها حتى يتمكن منها، أو حتى يمكنه اطلاعه على المعنى الدقيق للكلمات والمهارات[1].

6- تأثير متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها بلغته الأم حيث إنه ينقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية فمثلاً يحاول أن ينقل أصوات لغته الأم، أو يحاول

---

[1]() د.محمود إسماعيل الصيني، د.علي محمد القاسمي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، 17-21 ربيع الثاني 1398، 26- 30 مارس 1978 الجزء الثاني- عمادة شؤون المكتبات، ص132- 142.

استخدام تراكيبه اللغوية المعروفة في لغته كأن بجمع بعض الكلمات على أوزان لغته أو غير ذلك.

تقرر نتائج الدراسات التقابلية بأن الاختلاف بين اللغتين الأم واللغة الهدف يؤدي إلى التدخل السلبي حمل عادات اللغة الأم إلى اللغة المراد تعلمها وإن التشابه يؤدي إلى التدخل الإيجابي والخبراء في هذا المجال يرون إن اختلاف العادات اللغوية يخلق صعوبات في تعليم وتعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بغيرها.

وأولى تلك القضايا التي تشكل صعوبة للدارسين.

أ/ مشكلة الأصوات (Phonetics):

لقد اعتمد علماء العرب الأوائل وعلماء التجويد على الملاحظة الذاتية والتجربة الشخصية في دراسة الأصوات، ولا تزال هذه الوسيلة من الوسائل المهمة في الدرس الصوتي الحديث، رغم التقدم العلمي، والذي وضع في أيدي علماء الصوت وسائل جديدة تعتمد على الأجهزة الحديثة وإن أصوات اللغة العربية متنوعة لهذا يواجه المتعلم غير الناطق بالعربية صعوبة في تعلم الأصوات العربية؛ ومن أجل ذلك فلابد من الاهتمام بعملية النطق أو الكلام قبل الكتابة؛ لأنه الأصل وهي الفرع.

ويُعزى وقوع الأجنبي في هذه الأخطاء إلى:

1- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.

2- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

3- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.

4- اختلاف اللغتين في العادات النطقية[1].

كما أن هناك بعض المشكلات التي تسبب صعوبات لا تقل عن صعوبات التشابه المضلل، ولا علاقة لها بالتدخل اللغوي.

أولاً: شيوع القاعدة:

---

[1]() نقلاً عن سمية دفع الله أحمد الأمين، بحث لنيل درجة الدكتوراه، مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع اقتراح بعض الحلول لها، جامعة كيبا، نغسان، ماليزيا 2012من ص41.

يجد كثير من المتعلمين صعوبة في استخدام أدوات التعريف والتذكير في اللغة الإنجليزية والسبب في ذلك إننا نجد صعوبة في تحديد الفروق بين هذه الأدوات إلا عن طريق تقديم قوائم تضم أمثلة توضح استخداماتها المختلفة. وقد نجد صعوبة أكبر في تلخيص هذه الاستخدامات في نقاط محددة، أو في شكل قاعدة يمكن لدارس أن يطبقها بسهولة. ومن أمثلة هذه الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة الإنجليزية استخدامات الأفعال في الزمن، غير تام وغير مستقر، وغيرها من الحالات التي لا توجد قاعدة مطردة لها. فهل يفيد التدرج في تحقيق العبء على المتعلم؟

يفيد التدرج إلى حد ما، وذلك بالتفريق بين المعاني المختلفة، أن كل منهما قد قدم إلى الدارس في سياق واضح محدد فالنجاح في هذه النقاط يحتاج إلى خبرة كافية ثم بعد ذلك سيصل الدارس تدريجياً إلى المرحلة التي تجعله يستشعر الفرق بين المعاني المختلفة وأشكال الفعل المختلفة.

ثانياً: مشكلة التعرف على قسم الكلمة:

عند تعليم لغة ما لابد لنا أن نقسم ألفاظ اللغة إلى أقسام، ثم يتفرع من كل قسم أساسي أقساماً فرعية.

فالأسماء في اللغة الفرنسية – على سبيل المثال– تنقسم إلى مذكر ومؤنث، وقد تبدأ بصائت أو لا تبدأ به، وتتمثل مشكلة الدارسين حين يتعامل مع الأسماء في أن ينجح في وضع الاسم في القسم الفرعي المناسب له أي أن يحدد – نوعه تذكيراً أو تأنيثاً مثلاً، وهذا أمر صعب جداً في الفرنسية لأن المدرس لن يجد ما يزود به الدارس كي يساعده على التغلب على هذه المشكلة وعلى أي حال نجد الدارس نفسه مضطراً إلى أن يتعلم نوع كل اسم على حدة (أي كونه مذكراً أو مؤنثاً) فاللغة الإنجليزية كذلك تحتوي على مشكلات مماثلة، ذلك أن بعض الأفعال مثل (Want) (يرغب بريد) لابد أن تتبع بالمصدر المؤول (أي – ما) ثم يأتي بعدها جذر الفعل. كذلك في بعض الأفعال الأخرى مثل (Enjoy) بالعربية (يستمتع) لابد أن تتبع بالمصدر الصريح أي المكون من الفعل مضافاً إلى آخره (ing) بينما توجد طائفة

ثالثة من الأفعال مثل (Stop) بالعربية (قف) قد تتبع بالمصدر المؤول أو المصدر الصريح مع اختلاف المعنى في كل حالة عن أخرى.

لذلك يتعين على متعلم اللغة الإنجليزية أن يتعلم استخدام كل فعل على حدة، لأنه لا يمكن استنباط قاعدة لا من شكل الفعل، ولا من معناه لمساعدة المتعلم.

هل يفيد التدرج في حل هذه المشكلة؟

الجواب هو أن التدرج في مثل هذه الحالة لا يعني إلا حصر المشكلات، تحديد قسم الكلمة الأساسي والفرعي، ثم تقديم حل مشكلة منها على حدا في مرحلة معينة، ولكنه لا يفيد في حل المشكلة ذاتها حلاً نهائياً.

ثالثاً: الاستثناءات:

تدرج المقرر من الأشياء المهمة والمفيدة بحيث يتعلم الدارس القواعد الأساسية أولاً، يتعلمون بعدها الثانوية أو الفرعية. ولكن هناك بعض القواعد التي لا تنطبق إلا على مثال أو مثالين في اللغة لذلك لابد أن نقدم هذه القواعد الاستثنائية في شكل وحدات منفصلة قائمة بذاتها على الرغم من أن ذلك قد يسبب مشكلات تعلميه. فالتدرج في هذا المقام يتغلب على بعض هذه المشكلات، وذلك بتحديد القواعد الاستثنائية وتقديم المهم منها أولاً، وإرجاء غير المهم إلى مراحل تالية في المقرر.

الشذوذ:

نقصد بها النقاط والملامح اللغوية التي لا يتوقعها المتعلم. مثال لذلك الفعل المضارع الذي فاعله مفرد غائب في اللغة الإنجليزية بتغير شكله عنه حين يكون فاعل غير ذلك (أي أنه يأخذ اللاحقة) حين هذه الحالة ليست (استثناء) في المفهوم العام ولكنه سلوك لغوي لا يتوقعه الدارس. لذلك لابد أن يتعلمها بوصفها حالة شاذة منفردة.

فالتدرج لا يفيد في التغلب على مشكلة الشذوذ ولكن واضع المقرر والمدرس لابد أن يعنيا بتذكير المتعلم بهذه الحالات من وقت لآخر[1].

---

[1]() د.علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، تحرير وتعريب، الرياض 1416هـ- 1995م، ص7127.

مقارنة بين متعلم اللغة العربية والمتعلم غير الناطقين بالعربية:

تشترك اللغة العربية مع غيرها من اللغات في أن لها بنيتها التركيبية الخاصة بها (أي طريقتها الخاصة في بناء الجملة بأنماطها مثل الترتيب بين الفعل والفاعل والمستثنى والمستثنى منه....الخ مما لا يشاركها فيها غيرها بالتمام. وتزيد اللغة العربية في أنها تتميز عن كثير من اللغات في وجود نظام نحوي إضافي بها هو ما يسمى بنظام الإعراب ومحصلة ذلك هو الفرق بين متعلم العربية ومتعلم لغة أخرى مثل الإنجليزية. أنه في الوقت الذي يتعلم فيه الأخير نظاماً واحداً (هو النظام التركيب) نجد أن متعلم اللغة العربية يتعين عليه وحده دون غيره أن يتعلم نظامين اثنين (النظام التركيبي والنظام الإعرابي) وأن يدرك ما بينهما من علاقات قد لا تكون واضحة أو مستقرة في جميع الأحوال، ومن حسن حظ متعلمي العربية من العرب أنهم لا يواجهون هذين النظامين في ذات الوقت، بل في مرحلتين متتالين.

1- النظام التركيبي فقط في المرحلة الأولى في المدرسة الابتدائية.

2- النظام التركيبي والإعرابي في بقية المراحل الدراسية فالطفل العربي أولاً يتعلم نظاماً تركيبياً في بيئة المنزل شبيهاً إلى حد كبير بالنظام التركيبي للفصحى، لذلك لا يجد مشقة عند دخوله المدرسة في أن يفهم منذ اليوم الأول عبارات مثل (عادل في المدرسة) (سعاد تكتب) ومثيلاتها. ثم تتولى المدرسة في السنوات الثلاثة الأولى تنمية هذا النظام التركيبي بتقديم الأنماط التي تنقصه، والتي تختص بها الفصحى. يحدث كل ذلك دون أن يتعامل مع النظام الإعرابي للغة[1].

أما بالنسبة للمتعلم الأجنبي فإن الطرق المتبعة في تعليمه للغة العربية، تضعه عادة في موقف صعب للغاية. فهي تلزمه تعلم نظامين التركيبي والإعرابي في ذات الوقت وتفرض عليه إتقان كل ما يقدم إليه يتعمق وقد أثبتت التجربة أن هذه الإستراتيجية تشغل المتعلم بأمور نظرية معقدة تثقله، وتبطئ خطوه وتحرمه من تمثل اللغة كمهارة عملية وكوعاء لحضارة تعبر عنها ولعل هذه الاستراتيجية أحد الأسباب الكبرى في تخلي كثير من متعلمي العربية من غير الناطقين بها عن متابعة الدراسة

[1]() د.علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص7127.

بعد فترة وجيزة، وفي شيوع الاعتقاد بصعوبة تعلم العربية بل والاعتقاد يشبه استحالة إتقان الأجنبي لها إتقان أهلها، أو على الأقل تعلمه لغيرها من اللغات.

لذلك لابد أن يقوم الكتاب الأساسي من الناحية التركيبية النحوية على الخصوص على الإستراتيجية التي تأخذ بالمتعلم للعربية في طريق من التدرج يوازي الطريق الذي يسير عليه العرب في تعلمهم الفصحى.

وتتمثل هذه الإستراتيجية في توزيع مادة البنية اللغوية للكتاب الأساسي على مراحل أربع ليست متساوية بالطبع، ويقع كل منها في جزء مستقل، وهذه المراحل هي في واقع الأمر مراحل تعليمية ذات أهداف متداخلة كما يلي:

(أ) توطئة صوتية- أبجدية.

(ب) مرحلة التركيب اللغوي البسيط.

(ج) مرحلة التركيب اللغوي البسيط مع تقديم الجانب الإعرابي.

(د) مرحلة التركيب والإعراب في صورهما المركبة.

وفيما يلي وصف لهذه المراحل:

أ/ التوطئة الصوتية الأبجدية:

تقوم الإستراتجية في هذه المرحلة على تقديم الأصوات العربية في بيئتها الطبيعية الكاملة من خلال موضوعات مصورة مكتوبة تحت كل منها الكلمة التي تعبر عنها بحيث يستطيع الطالب من استماعه لنطق المدرس لها ومن استماعه المتكرر للأشرطة المصاحبة، ومن ملاحظته للرموز الكتابية أي صور الحروف المختلفة والمدونة تحتها أن يتعرف على:

1- حقيقة أصوات اللغة العربية والجرس العام للغة العربية.

2- يكتسب مهارة الاستماع ويميز الأصوات العربية في اجتماعها وانفرادها وكذلك مهارة إنتاج الأصوات متميزة بعضها عن البعض وبصورة مقبولة.

3- يربط ربطاً تلقائياً بين الصورة والكلمة الصوتية الدالة عليها والرمز الكتابي الدال على هذا الصوت.

4- يتدرب على كتابة الرموز الأبجدية في الاتجاه الصحيح (من اليمين إلى اليسار) وبصورة مقبولة.

5- يتعلم عدداً معقولاً من الأسماء والأفعال تمهيداً لاستخدامها في المرحلة التالية.

6- يتدرب الطالب عن طريق الحوار النشط للتعرف على الصورة والكلمات الدالة عليها – يتدرب على استخدام صيغة السؤال والجواب البسيط، وجملة الإشارة تمهيداً لدخول الدرس الأول من المرحلة التالية.

ب/ التركيب اللغوي البسيط:

وهو أن يتعرف الطالب على الأنماط الرئيسة للجملة العربية البسيطة وأن يتفاعل معها سماعاً وإنتاجاً بطريقة شبه تلقائية وبعيداً عن خاصية الإعراب وعلاماته، وأن نتوجه في هذه المرحلة إلى التركيب اللغوي وإلى نظام الكلمات في الجملة وترابط مكوناتها.

ج/ المرحلة التركيبية الإعرابية البسيطة:

في هذه المرحلة يبدأ تقديم الجانب الإعرابي بصورة متدرجة تأخذ مادتها من التراكيب البسيطة التي تدرب الطالب عليها في المرحلة السابقة، بحيث لا يجتمع عليه مجهولان في وقت واحد (أعني التراكيب والإعراب)، بحيث تكون عملية الربط ثلاثي بين صورة التركيب، وعلامة الإعراب، والمحتوى الدلالي للجملة في منتصف هذه المرحلة يبدأ المتعلم التعامل مع أهم ظاهرة من ظواهر اللغة العربية وأكثرها تعقيداً بالنسبة للمتعلم الأجنبي وهي ظاهرة الاشتقاق في الثروة اللغوية حيث يتم ضبط أواخر الكلمات طبقاً لسير الدروس مع تقدم الدروس في هذه المرحلة ومع تكرار المفردات في عملية التعزيز التي يسير عليها توزيعها ومع الاطمئنان إلى أن هذه المفردات قد دخلت في حصيلة الطالب، وأصبحت في متناول قدراته – يحدث شيئاً هاماً جداً هو بدء التخفيف من الضبط بالشكل لتلك المفردات حيث يتعود الطالب على خاصية الكتابة العربية وعدم الضبط بالشكل[1].

د/ مرحلة التركيب والإعراب (في صوره المركبة):

تهتم هذه المرحلة بتدريب الطالب على ألوان التعبير العربي ذات البنية المركبة مثل الجمل الشرطية والجمل المترابطة، والمعترضة، وأدوات الربط في الجملة

---

[1]() د.علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص7127.

ويتعامل مع النظام الاشتقاقي في اللغة العربية ويربط ذلك ربطاً وثيقاً بطريقة استخدام المعلم العربي.

وبذلك يكون قد وصل الطالب إلى مرحلة الاستقلال الدراسي وقد استعرض تنوعات اللغة العربية من الناحيتين الوظيفية والبنائية، كما يكون في وضع يمكنه من اختيار الطريق اللغوي الذي يسير فيه[1].

أثر المدارس الحديثة في تعليم اللغات:

1/ المدرسة السلوكية الرائد (Skinner):

اللغة عبارة عن سلوك مكتسب، عندما تكتسب تصبح مظهراً من مظاهر السلوك البشري، وعملية التعلم تتطلب الاعتماد على التدريب والإعادة والتكرار في تعليم عملية الكلام دراسة الظاهرة اللغوية من خلال الإثارة والاستجابة والتعزيز وأن اللغة عبارة عن مجموعة من العادات الصوتية يكيفها حافز البيئة.

2/ المدرسة البيولوجية الرائد (Lenneberg):

اللغة ملكة طبيعية ينفرد بها الإنسان عن غيره وذلك لامتلاكه خصائص بيولوجية تساعد على تعلم اللغة، وصعوبة إتقان النمو اللغوي عند الإنسان ووجود أسس صوتية وصرفية ونحوية ودلالية مشتركة بين جميع اللغات وكذلك ارتباط اللغة بعدة خصائص بيولوجية يمتلكها الإنسان وتفرده بجهاز النطق. وتمر عملية الاكتساب اللغوي بعدة مراحل مقارنة بمراحل النمو الإنساني.

3/ المدرسة التكوينية الرائد (Jearpiaget):

اللغة تخضع خضوعاً مطلقاً للفكر، وأن وظيفة اللغة هي التعبير عن القدرات التصويرية، وان الإنسان يكتسب هذه القدرات التصويرية قبل أن يكتسب اللغة.

4/ المدرسة الوظيفية الرائد (Darsioban):

اللغة عبارة عن تطور واحد عام يجمع بين المقدرة المعرفية والوجدانية، وأن هناك عوامل مشتركة على عملية الاكتساب، وهي الإدراك، والفهم، والخيال والعاطفة.

5/ المدرسة التوليدية التحولية الرائد (Chomsky):

---

[1]() السعيد محمد البدوي، وآخرون، الكتاب الأساسي، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2006م، ط2، ج1ن مقدمة الكتاب، ص(ز–ي).

الإنسان يمتلك نظام لغوي مجرد يكتسب اللغة من خلاله، ويقوم بتحقيق الأداءات الكلامية، وهذا ما يعرف بمفهوم الكفاية، ومن خلال هذا النظام يستطيع الإنسان إنتاج عدد غير متناة من الجمل[1].

المدارس لها تأثير كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبذلك نجد أن اللغة سلوك مكتسب، وملكة طبيعية، وفكرية، وكفاية لغوية.

[1]() د.سعد بن علي القحطاني وماجد بن محمود الحمد، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، جامعة الملك سعود معهد اللغويات الحديثة، 1-2 ربيع الأول 1435هـ- 10-12 فبراير 2014م، ص536.

المبحث الثاني: مفهوم المنهج:

كلمة منهج في اللغة تعني: الطريق الواضح، وانهج الطريق أوضحه واستبان وصار نهجاً واضحاً بيناً[1].

وهو وسيلة محددة تُوصِل إلى غاية معينة، فالمنهج العلمي مثلاً هو خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية، أو حسية للوصول إلى كشف حقيقة، أو التحقق من افتراضات معينة، أو ترتيب وتنظيم بيانات في نسق واضح يفقني إلى عمل مترابط مكتمل المعالم.

إذن لا يختلف معنى المنهج في جوهرة عن المعنى السابق، من حيث أنه وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية، أو غايات محددة وللمنهج مفهومين مفهوم تقليدي وآخر حديث:

المفهوم التقليدي للمنهج: ينبع هذا المفهوم من التربية التقليدية الذي يعد أن أسمي غايات التربية هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات وذلك تمشياً مع اعتقادهم بأن للمعرفة قيمة في حد ذاتها وبأن تزويد المتعلم بهذه معرفة يكفي لتوجيه سلوكه بها يتفق مع مضمون هذه المعرفة. ولما كان المنهج بمعناه العام وسيلة توصل إلى غاية جاء مفهوم المنهج عند التربويين التقليدين مرادفاً للمعرفة حيث أصبح المنهج في نظرهم عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للمتعلم من مجالات مختلفة علمية ورياضية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية وفنية. فالمنهج بهذا المنظور نجده قد لاقى كثيراً من النقد لتركيزه على المعلومات وتمركزه حول محور واحد فقط هو المعرفة، مما أدى إلى إهمال الجوانب الأخرى لنمو المتعلم، كالجانب الاجتماعي والجانب الفني والجانب الرياضي والجانب الجسمي وغيرها من جوانب النمو كما أدى إلى إهمال تكوين عادات واتجاهات إيجابية وإهمال تعديل سلوك المتعلم. وكأن الطالب بهذا المفهوم التقليدي للمنهج عبارة عن ذاكرة

---

[1]() ابن منظور، ولسان العرب، دار الجيل، بيروت، المجلد السادس، ص727.

يعاد تحميل الكتاب المدرسي فيها بحيث يصبح للكتاب صورتها صورة ورقية وصورة ذهنية.

فالمنهج بهذا المفهوم الضيق قد قصر دور المعلم على نقل المعلومة لم يُتِحْ له الفرصة للقيام بدوره التربوي لذلك قيد النمو المهني للمعلم وبالتركيز على المعلومات في حد ذاتها لم تحظ التطبيقات العملية أو الحياتية إلا بالقدر الضئيل في المقررات الدراسية، وبالتالي أصبح ارتباط المنهج ببيئة المتعلم ومجتمعه ضيقاً وأصبحت الجدوى من هذه المقررات محدودة للغاية مما أدى إلى شعور المتعلمين بالملل من الدراسة والنفور من المدرسة.

المفهوم الحديث للمنهج:

نتيجة لآراء بعض التربويين المتقدمين والدراسات الحديثة في علم النفس وفي مجال طرق التدريس التي ركزت على شخصية المتعلم وعلى أهمية النشاط في العملية التعليمية والتقدم الصناعي ظهر المنهج بمفهومه الحديث للمعلمين سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية، والدينية والاجتماعية والجسمية، والنفسية والفنية نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم، وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات.

فالمنهج بمفهومه الحديث يعني:

1. أن المنهج يتضمن خبرات تربوية وهي خبرات مفيدة تصمم تحت إشراف المدرسة لإكساب المتعلمين مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
2. إن هذه الخبرات تتنوع بتنوع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها ولا تركز على جانب واحد من جوانب النمو كما هو الحال في المنهج التقليدي.
3. إن التعلم يحدث من خلال مرور المتعلم بالخبرات المختلفة التي يحتاجها لينمو في بيئته ومشاركته في مواقف تعليمية متنوعة أي أن التعلم هنا هو (تعلم خْبرِي).

4. بيئة المتعلم لا تقتصر على حجرة الدراسة أو ما يدور داخل جدران المدرسة في المعامل، أو الملاعب، أو الفناء بل تمتد إلى خارج المدرسة فتشمل الحقل، المصنع، والمعسكرات وهذا يعرض التلاميذ إلى الخبرات المتنوعة بنوعيها المباشرة وغير المباشرة.
5. إن هدف المنهج عن طريق هذه الخبرات يؤدي إلى النمو الشامل المتكامل للمتعلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم مما يؤدي إلى تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع.
6. وهذا التفاعل يؤدي إلى إعمال المتعلم لعقله في مواجهة التحديات والمشكلات التي توجد في بيئته ومجتمعه ومحاولة التغلب عليها وحلها، لذلك أصبحت تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات هدفاً مهماً من أهداف المنهج.
7. في عالم سريع التغيير كعالمنا الذي نعيش فيه لا يكفي حل واحد لاختيار المناسب منها وفق الظروف المتغيرة والإمكانات المتاحة لذلك أصبح تنمية ابتكار المتعلم هدف من أهداف المنهج[1].

عند بناء المنهج لابد من مراعاة الآتي:

- البنية المنطقية للتفكير المعاصر ووسائل دراستها.
- شروط تشكيل الفعالية الفكرية عند المتعلم وقوانينها.
- معرفة تأثر الأشكال المحددة للتفكير على النشاط الذهني عند المتعلم.

لابد من وجود وسائل جديدة لبناء المناهج الدراسة تعمل على تشكيل مستوى من التفكير عند المتعلمين أعلى من الذي يعمل على تشكيله التعليم التقليدي إن محتوى التعليم التقليدي ووسائله تجعل جلّ همها تسليح التلاميذ بأسس وقواعد التفكير التجريبي هو أمر هام للغاية إلا أنه في الوقت الحاضر لا يعتبر الصيغة الفعالة للمعرفة العلمية. فالأهم هنا إيجاد حل لرفع مستوى التفكير العلمي والنظري العصري لا يتحقق هذا إلا من خلال فهم جديد للأسس المنطقية والنفسية التي يقوم عليها المنهج المدرسي بجميع مكوناته التي يشملها لأنه هو المعنى أولاً وأخيراً بتشكيل تفكير الفرد وقدراته ومهاراته.

---

[1]() حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004م، ص5-6.

فالمنهج هو في نهاية الأمر عملية تعلم ونمو واحدة متكاملة فلا تعلم بدون أهداف ولا نمو بدون خبرات لذلك لابد لنا أن نكشف عن العلاقة بين التعلم والنمو ونبني طريق هذه العملية ونعمل على ضبطها والتحكم بها.

تتوقف أهمية دراسة المنهج على جميع عناصر العملية التربوية ضمن تأثيراتها المتبادلة ويستدعى هذا الأمر دراسة النشاط التعليمي التعلمي قبل أي شيء، فلا يكفي ما يستخدمه المعلم من طرق وتقنيات أثناء نشاطه التعليمي، بل لابد من دراسة عملية استيعاب التلاميذ للمعارف والكشف عن طرق تنمية القدرات والمهارات العملية عندهم.

القضايا الأساسية الهامة التي يشملها مصطلح المنهج الحديث وتشمل الآتي:

1/ دراسة عمليات التعلم والتعليم والكشف عن قوانينها ضرورة هامة للتحكم بها عن طريق استخدام هذه القوانين. يحتاج واضعي المنهج أن يفهم بشكل واضح تلك العمليات التي تجري داخل الصف وخارجه. ويتعرف على خصائص المتعلمين وحاجاتهم وطرق تفكيرهم وطرق تعلمهم للمعلومات والمفاهيم والمهارات وتكوين قدراتهم، حتى يتوصل بالتالي إلى أساليب ضبط العملية التعليمية التعلمية وتنظيمها.

2/ وضع أهداف التعليم ومهماته بعد مرحلة هامة في عملية إعداد المنهج المدرسي، فبدون معرفة أهداف التعلم ومهماته بشكل دقيق ومحدد يفقد المنهج أحد مكوناته الأساسية لذلك يعجز واضع المنهج عن اختيار الخبرات وتحديدها وتخطيطها وتقديمها للمتعلم.

3/ تحديد مضمون المنهج وبناؤه: وهذا يتطلب اختيار المادة التعليمية التي يجب أن يلم بها المتعلمين وتعين الخبرات التي يكتسبها من خلال كل مرحلة دراسية وتنظيم مواد المنهج بشكل يضمن تحقيق الأهداف المرغوبة.

4/ اختيار طرائق تعليم الخبرات: ويتم ذلك عن طريق اختيار طرائق التعليم ووسائله المنسبة بما يلائم طرائق تفكير المتعلم وخاصية المادة المدروسة.

5/ تقويم المنهج المدرسي وتطويره يقصد تحسين إنتاجية العملية التربوية[1].

---

[1]() جبرائيل بشارة، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، ط1، 1403هـ- 1983م، ص13-16.

المفهوم الواسع (الشامل) للمنهج:

نتيجة للانتقادات والملاحظات التي وجهت للمنهج القديم لعدم مواكبته لمتطلبات الحياة وبعد ظهور عدة نظريات وأفكار تنادي بتطوير المنهج الواسع أو الشامل تسنده بحوث ودراسات اشتملت على كافة مجالات التربية وقد أثرت المنهج بصورة فعالة مثل[1]:

1) التجارب والدراسات الشاملة التي أجريت بالميدان التربوي والنفسي والتي غرت للعديد من الأفكار التي كانت سائدة عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته وما يتعلق بخصوص نموه وحاجاته واتجاهاته وقدراته ومهاراته وطبيعة عملية التعلم.
2) حيث أن المنهج العلمي قد أكد إيجابية المتعلم لا سلبيته على جانب واحد دون الجوانب الأخرى من شخصية التلميذ والتي تشكل وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة تنمو جميعاً لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بنمو الطفل.
3) التغيرات التي طرأت على أهداف التربية واجتياز المجتمع وعلى وظيفة المدرسة التربوية في العصر الحديث والتطورات التكنولوجية والانفجار المعرفي الذي غير العالم من المفاهيم والقيم الاجتماعية القديمة أدى إلى تحولات وتغيرات جذرية في المجتمع وأساليبه الوظيفية والحياتية لكل هذا وغيره أدى إلى ظهور اتجاهات وأفكار جديدة اعتبرت التلميذ جملة من المجالات يجب الاهتمام بها والعمل على تنميتها من أنشطة متنوعة للوصول إلى الغايات عبر المعلم الذي يمثل حجر الزاوية للعملية التعليمية.

وتظهر كل هذه العوامل مجتمعة قادت إلى المفهوم الحديث للمنهج منذ عرفة التربويون بعدة تعريفات نأخذ منها الآتي:

1/ المنهج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات (العوائد) التعلمية المنشورة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

2/ هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان داخل الفصل أو خارجه.

---

[1]() رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص9.

3/ هو مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والرياضية والفنية والعلمية ... الخ والتي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو التعديل أو تفسير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال ممارساتهم بجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات يساعدهم في إتمام نموهم وبذلك يكون مفهوم المنهج الحديث: كل الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة[1] بأفضل ما تستطيعه قدراتهم داخل الصف المدرسي أو خارج أسوار المدرسة أما فيما يتعلق بمنهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أورد رشدي طعيمة في كتابه (تعلم العربية لغير الناطقين بها) تعريفاً لمنهج العربية كلغة ثانية ووصفه بالتمييز.

حيث يقول (يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثانية تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسية والحركية التي تمكنه من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد ويتميز هذا التعريف بعدة مميزات أهمها[2]:

1/ أخذه بمبدأ التنظيم والنظر إلى المنهج على أنه نظام فيه تسليم بمبدأ التخطيط أو بحسب المنهج تنظيماً فرعياً لتنظيم أكبر.

2/ تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصره في ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات لأن الخبرات هي المحتوى. والمنهج ليس الأهداف كما أنه ليس طريقة وليس تقويم أيضاً فهذه عناصر المنهج ومكوناته ولا تمثل وهي منفردة مفهوم المنهج.

3/ نظرته الشاملة للعملية التعليمية فتعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج ليس قاصراً على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية وإنما هو تمكينهم من اكتشاف مهاراتها.

---

[1]() نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، ص21.

[2]() نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، نفس المرجع، ص65.

4/ تحديده لوظيفة اللغة بأنها تحقق الاتصال بين الناس وهو هنا يختلف عن المناهج التي تحدد وظيفة اللغة في قراءة التراث.

5/ تحديده لجهة مسئولة في تعليم اللغة العربية فهنا أي معهد علمي يضع الخطة ويشرف على تنفيذها سواء داخل جدران المعهد أو خارجه.

6/ النظر على المنهج على أنه وسيلة لا غاية.

أهداف ومستويات المنهج:

تمثل الأهداف نقطة البداية لعمليات المنهج الدراسي سواء كان من الناحية التخطيطية أو من الناحية التنفيذية. كما نجد أن مجال الأهداف لا يزال موضع جدل وحوار بين التربويين على جميع المستويات، والشيء المؤكد أن هناك مستويات للأهداف، بمعنى أن هناك أهداف لعملية التربية كلها وهناك أهداف لكل مادة دراسية، فالمعلم في كافة المواقف التعلمية يتبنى أهدافاً معينة، ومن ثم فإنه يمكن القول أن سبب الغموض والتداخل هو تعدد المستويات وعدم التمييز بين ما يعد هدفاً لمرحلة تعلمية وما يعد هدفاً لموقف تعلمي على مستوى دراسي معين أو مجموعة من الدروس، فالمعلم كثيراً ما يرى أهداف المنهج كما لو كانت تصلح كأهداف لدروسه، كما أنه قد يعتبر الأهداف عند المستويات الأخرى أهداف للمنهج الذي يقوم بتنفيذه، لذلك نجد أن أهداف مجموعة من المناهج بمعنى أن أهداف المناهج لا تزال في حاجة إلى خطوط واضحة تبين منها ما يصلح لمنهج ما وما لا يعد كذلك[1].

نجد أن العملية التربوية التقليدية كانت تجري وكان المعلم يقوم بدوره على أفضل صورة ممكنة بالرغم من عدم وجود أهداف مكتوبة فالمعلم كان يستطيع أن يدرك بوعي وبصيرة ما يمكن تحقيقه من أهداف من خلال إدراكه للمناخ التربوي العام ومن خلال إدراكه لمهنته وأدواره وطبيعة تلاميذه، فكان المعلم يستطيع تحمل تلك المسئولية في غياب أهداف رسمية للمناهج الدراسية، ولكن نجد أن الغالبية لا يستطيعون ذلك، بل ونحتاج إلى نوع من التوجيه تتحدد من خلال المستويات والإجراءات والأدوار لأن عملية التربية أصبحت عملية علمية ترفض الارتجال

---

[1]() نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، نفس المرجع، ص65.

والعشوائية، كذلك أصبح كل جهد تربوي يقوم على العمل العلمي والدليل الذي تثبته التجربة وتغذيه الخبرة.

فالأهداف تخضع في اختيارها لمصادر معينة وهي المجتمع والمتعلم والمعرفة والاتجاهات العالمية حيث تشتق الأهداف منها مما يساعد على ضبط عمليات المنهج، كما يؤدي إغفالها إلى تشتت وارتجال تنكس آثاره بصورة مباشرة على تلك المصادر.

فالأسس التي يبنى عليها المنهج يرجع إليها بداية في اختبار الأهداف وتحديدها فالمجتمع له ثقافة وله فلسفه يؤمن بها ويسعى إلى تربية أبنائه في إطارها وهو يرى عادة أن تُنقل تلك الثقافة إلى أجيال المستقبل وأن يعشو تلك الفلسفة ويمارسوها، والمتعلم له طبيعة خاصة في كل مستوى ولديه الخبرات والتطلعات المتباينة والتي تفرض مضامين وأساليب تربوية معينة والمعرفة أيضاً من حيث تراكيبها وتطوراتها تملك قوة التأثير مما يفرض أهداف معينة تختلف من مجال إلى آخر، وأيضاً العالم وما يجري فيه من بحث علمي ومستحدثات في التنظيم والأساليب.

فالنظرية التربوية هي حلقة الوصل بين الأسس في ناحية، ونظرية المنهج ونموذجه من ناحية أخرى فتحديد أهداف المنهج لا تأتي إلا في مرحلة متقدمة. البداية هي وجود نظرية تربوية معينة تنصهر فيها الأسس الأربعة[1].

فالأهداف التي يتم التوصل إليها في تلك المرحلة هي أهداف على درجة كبيرة من العمومية والتجريد والتعقيد، فهي ليست أهداف لمرحلة تعلميه ما أو لصف دراسي معين ولا أهداف لمنهج ما، ولا لمواقف تعليمية يومية.

ومن أمثلة هذه الأهداف:

1/ بناء الإنسان من الداخل بحيث متمسكاً بالقيم الروحية والأخلاقية.

2/ تربية النشئ على الإيمان بوطنه الصغير والكبير والدفاع عنه ضد أطماع الآخرين.

3/ تعلم الفرد كيفية التفكير العلمي.

---

[1]() نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، نفس المرجع، ص65.

4/ بناء اتجاهات وقيم جديدة.

5/ إكساب الفرد عادات ومهمات تساعده على القيام بمسئوليات اجتماعية معينة.

6/ تربية الفرد بحيث يقبل على المعرفة ويتزيد منها ويبحث فيها.

7/ تربية الفرد على التعرف على مشكلات المجتمع والمشاركة في حلها.

8/ تربية الفرد بحيث يكون قادراً على تعليم ذاته وتقويمها[1].

أهمية الأهداف التعليمية:

الأهداف التعليمية هي الخطوة الأولى في منظومة المنهج، فهي السبيل لرسم خطط تعليمية، واختيار الخبرات التعليمية، والوسائط التعليمية والاستراتيجيات فأساليب التدريس وتضافر الجهود وتنسيقها داخل المؤسسة التعليمية وفي القيام بالتقويم المناسب. نجد أن هذه المنظومة تحكمها علاقة دائرية لا خطية تعتمد على التغذية الراجعة تؤثر في كل عناصر المنظومة وتتأثر بها، لذلك نجد أن التقويم يساعد في تعديل الأهداف.

كما أن تحديد الأهداف يؤدي إلى إدراك العاملين في النظام التربوي للعلاقة بين حركة النظام التعليمي وحركة المجتمع وتطوره وتقبل التغير السريع المتتابع والربط بين أهداف التعليم وأهداف المجتمع وحاجاته ومطالبة ومشكلاته؛ مما يدفعنا إلى البحث عن أساليب ووسائل مناسبة لتحقيق تلك الأهداف[2].

مستويات الأهداف التعليمية:

أ/ الأهداف التربوية:

هي المقاصد والغايات طويلة الأمد، من خصائصها أنها شديدة التجريد والعمومية والشمول وهي وصف للمحصلة النهائية للتربية في مرحلة تعليمية أو لأهداف وزارة التربية والتعليم أو أهداف وزارة التعليم العالي، أو أهداف للمرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل التعليمية. ومن أمثلة هذه الأهداف تكوين المواطن الصالح، أو تنمية القيم الأخلاقية، أو اكتساب المهارات الأساسية، فهي أهداف واسعة ليست مهمة المدرسة وحدها أو مهمة صف دراسي أو مادة دراسية بذاتها.

---

[1]() أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق الناشر عالم الكتب، ط3 1989م، ص200-202.

[2]() حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، ربيع الأول 1419هـ- يوليو 1998م، ص61.

ب/ الأهداف التعليمية:

وهي أهداف في صورة عمليات نفسية أقل عمومية وأكثر تخصيصاً تمتاز بدرجة ما من التجرد من الصعب ملاحظتها أو قياسها بأسلوب مباشر وهي تضم عدد من نواتج التعلم، مثل المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، تضم في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وفي المجال الوجداني (الانتباه، الاستجابة، تكوين الاتجاهات والقيم، التنظيم وتكوين النسق القيمي، التميز بمركب قيمي معين، وفي المجال المهاري (الإدراك، التأهب، الاستجابة الموجهة، التعود، المهارة، المرونة، التكييف، الإبداع الحركي).

ج/ الأهداف الإجرائية:

وهي نواتج تعليمية نوعية تقبل الملاحظة والقياس وتسمى بالأهداف السلوكية أو الأهداف الأدائية والهدف السلوكي يصف استجابات الطلاب النوعية التي تظهر بالفعل في سلوك الطالب ومن أمثلة هذه الأهداف: يشرح عبارة مختصر بلغته الخاصة، يميز بين الحقيقة والرأي، يجري تجربة بالتتابع الصحيح لخطوتها، وهذه الأهداف يحددها المعلم ويتوقع حدوثها في نهاية الحصة[1].

تصنيف الأهداف السلوكية:

تصنف هذه الأهداف على أساس الجوانب الأدائية كما يتصورها بلوم Bloom، حيث يسطر المعلم بوضوح على عناصر الموقف التعليمي، ويمكن تقسيم تصنيف الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي:

المجال المعرفي:

يدور هذا المجال في إطار المعلومات والمعارف التي ترتبط بتعديل السلوك اللفظي للمتعلم، الذي يتضمن القدرات والمهارات العقلية والقوانين والحقائق والمفاهيم والنظريات، فالعمليات المعرفية هنا متدرجة المستوى بترتيب تصاعدي من البسيط للمركب والمعقد من الأنشطة العقلية ويعتمد كل مستوى منها على المستويات التي تسبقه وبذلك يتكون سلم المستويات المعرفية من: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

---

[1]() نفس المرجع، ص62-63.

المجال الوجداني:

في هذا المجال يسلك المتعلم سلوكاً انفعالياً يتمثل في إبداء المشاعر: الحب التقدير، التقبل، الاستجابة، وأساليب التكييف مع الآخرين من قبول ورفض لأشياء محددة، نجد أن سلوك المتعلم في هذا المجال يتصف بالثبات في الميول والاتجاهات وأوجه التقدير، هذا المجال يمثل محركات السلوك والتي تصدر عن البناء الوجداني للمتعلم.

يصف المجال الوجداني في الأقسام الآتية:

*** التقبل والانتباه:**

وهو استعداد المتعلم واهتمامه بشيء محدد ويشمل الوعي، وإرادة التلقي، والانتباه المنضبط.

- الاستجابة: وهي المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعلمي.
- تقدير القيم: وهو تقدير المتعلم لموضوع محدد أو مجموعة من القيم التي يعبر عنها سلوك واضح.
- التنظيم القيمي: هو عملية يتم فيها الجمع بين أكثر من قيمة، وبناء نظام قيمي ثابت متسق داخلياً وفيه تظهر فلسفة المتعلم الخاصة بالحياة.
- الاتصاف بقيمه: وهو ضبط سلوك المتعلم بناء على ما يتكون لديه من نظام قيمي محدد وفيه يتم تكوين أسلوب مميز في الحياة ويمكن التنبؤ بنوع السلوك الذي سيصدر عن المتعلم.

ج/ المجال المهاري:

ويشمل الأهداف المرتبطة بالمهارات الحركية وهي استخدام الحركات والعضلات والأنشطة لأداء عمل محدد ويتطلب هذا المجال التناسق الحركي النفسي العصبي كما أن إتقان المهارات العملية يتوقف على دوافع المتعلم واتجاهاته. كما أن هذا المجال يرتبط بالمجالين السابقين وللارتباط الشديد بين هذا المجال والمجال الوجداني جعل هذا المجال يسمى بالمجال النفسحركي، ويمكن تقسيم مستويات هذا المجال إلى:

*** الإدراك الحسي:**

وهو الملاحظة أو الإثارة الحسية ويعتمد على الشعور والوعي مما يقود إلى النشاط الحركي.

* التهيؤ:

وهو الاستعداد لتأدية العمل. وهو أمر نسبي يدني يسلك فيه المتعلم نشاطاً حركياً.

*** الاستجابة الموجهة:**

وتتم عن طريق تعلم المهارة بالتقليد أو بالمحاولة والخطأ.

- الآلية الاعتبارية: وهو أداء أعمال حركية بطريقة آلية عند ما يتعود عليها المتعلم بثقة وجرأة وإتقان.
- الاستجابة العملية المركبة: وهي أداء الحركة المركبة بسرعة ودقة وبأقل جهد ممكن.
- التكييف: وهو أداء للمهارات يرتبط بالتعديل والتغيير في الحركة لتلائم الموقف.
- الإبداع: وهو ابتكار نماذج حركية جديدة كل مشكلة ما أو التناغم مع موقف جديد[1].

مفهوم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها:

منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها هو تنظيم معين يتم عن طريق تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف المعهد[2].

بدأت محاولات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستندة إلى تقديم مجموعة من المقررات تتضمن كماً من المعلومات والمعارف التي تتناول طبيعة اللغة العربية وتدور حول قواعدها وتراكيبها بصياغات تقليدية وصعبة مستمدة من كتب في أصول اللغة وفقهما ثم تطورت هذه المحاولات فأخذت تتجه إلى تقديم

---

[1]() نفس المرجع، ص69-71-72.

([2]) رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (مناهجه وأساليبه)، مرجع سابق، ص60.

مجموعة من النصوص اللغوية التي تختار من وجهة نظر الناطقين بها، أو ممّا يتوافر منها في البلاد التي تعلم العربية، خارج نطاق الناطقين بها، وهي نصوص لا تراعى فيها المبادئ التربوية من حيث مستواها اللغوية ومضامينها الثقافية وارتباطها بحياة دارس اللغة وأغراضه منها، ويدفع الطالب إلى حفظ هذه النصوص وفهمها عن طريق الترجمة، وعادة ما كانت تصحب هذه النصوص قوائم من المفردات التي يطالب الدارس بحفظها وهجائها وكتابتها. ولذا اقتصر مفهوم منهج اللغة العربية على حفظ النصوص وترجمتها وتحصيل كم كبير من المفردات دون النظر إلى وظائف اللغة الحياتية والاتصالية والأدبية، وقد ترتب على هذا المفهوم الضيف للمنهج أنّه لم يمكن المتعلمين من فهم اللغة استماعاً، ومن التحدث بها أو التعبير بها كتابة وأقصى ما أمكن لهذا المنهج تحقيقه هو قدوة ضعيفة على القراءة والترجمة كما أدى هذا المنهج إلى قلة الإقبال على تعلم اللغة العربية.

ونتيجة لما وجّهه لهذا المفهوم القاصر لمنهج تعليم اللغة العربية اتجه العاملون في هذا الميدان إلى التفكير في مفهوم واسع وفعّال لمنهج يرى أن تعلم اللغة لا يتم إلا من خلال مواقف لغوية ممارسة طبيعة، لذلك رأوا أن المنهج يعني مجموعة من المواقف والخبرات اللغوية والأنشطة الاتصالية التي تهيّأ وتعدّ وتختار وتخطط وتنظم لكي يعايش بها متعلم اللغة العربية ودارسها ويتميز بها ليصبح قادراً على استخدام اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة[1].

يتبين لنا من هذا المفهوم الجديد أنه يهتم باللغة والمتعلم في آن واحد، فهو ينظر إلى متعلم اللغة على اعتبار أنه كائن حي، يقوم بأنشطة مختلفة منها العقلية والانفعالية والحركية ولا يمكن أن نفصل بين هذه الأنشطة وبعضها البعض،فعندما يتكلم الفرد باللغة فإنه بذلك يمارس نشاطاً حركياً يستدعى استعمال الأجهزة الصوتية، ولكنّه في الوقت نفسه يفكر فيما يقول كما أنه ينفعل بما يقول ويضمنه أحاسيسه وانفعالاته، كما أنّ هذا المفهوم يرى أنّه

([1]) فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة: تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، ج1، القاهرة، سعد سمك للطباعة، سنة 1996م، ص11.

يجب أن تتكامل خبرات المنهج بحيث لا يطفئ جانب من تعلّم اللغة على بقية الجوانب، فإذا اقتصرنا على المعلومات اللغوية دون استعمال اللغة استعمالاً وظيفياً، وإذا اقتصرنا على القراءة دون الكلام، أو الاستماع دون الكلام، أو القراءة دون الكتابة فإن ذلك يؤدي إلى قصور في تعلّم اللغة، ومن هنا ينبغي أن تتكامل خبرات تعليم اللغة لتؤدي إلى استعمال اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة.

فإذا نظرنا إلى واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الآن وإلى المناهج المستخدمة في ذلك ضوء المفهوم الواسع للمنهج نجد العديد من الانتقادات وأوجه القصور، من ذلك[1]:

1- اهتمام العديد من المناهج الحالية باللغة ذاتها من حيث ما يدور حولها من معلومات ومعارف وقصور الاهتمام بتعليم استعمالها وممارستها.

2- الاعتماد على المعلم كملقن للغة وليس كمهيأ لمواقف لغوية يتيح الفرصة للمتعلم لاستعمال اللغة استعمالاً حقيقياً.

أهداف مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تمثل الأهداف التربوية مكانة الصدارة في المناهج الدراسية وقد عبر المربي الأمريكي "تايلر" بقوله عن الأصوات بأنها "المعايير التي يختار على أساسها المواد الدراسية ويحدد المحتوى، وتطور العمليات التعلية، وتعد الاختبارات[2].

يميز العاملون في حقل المناهج بين ثلاثة مستويات لتعريف الأهداف، حيث أسهم في وصفها وتحديدها أعمال عديدة منها أعمال تايلر (1949م) وماجر (1962م)، وكراثوول (1965م) وبلوم وزملائه (1971م) وتضم هذه المستويات الثلاثة:

- الغايات (وهي أعلى مستويات التجريد في الأهداف).
- الأهداف العامة.

([1]) رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة: مفهوم المنهج وأهمية دراسته. http:www.isesco.org.ma/pub/ARAB/Taalim/20Logha/p2.htm

([2]) سمير زكريا قودة، الغايات والأهداف العامة لمناهج العلوم، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مصر، 1993م، ص101.

- الأهداف النوعية.

الغايات: وهي أن يتعرف المجتمع (أو جماعة اجتماعية معينه) من خلاله على قيمة ما ويمررها عبره إنها (الغاية) النظام التربوي بالخطوط الموجه له ويطرق التعبير عن الخطاب التربوي والغايات أهداف تستقي من مستوى عال، لدرجة أنها تؤطر العمل التعليمي من أعلى مستويات إلى أدناه وهي بمثابة مبادئ موجه للنظام تعليمي في بلد ما، كما أنها تعكس فلسفة وجود اجتماعي معين يتمثل في نظام من القيم التي تشكلت عبر مراحل تاريخ المجتمع، فهي وثيقة بأيديولوجية الدولة تحتاج إليها الأنشطة التعليمية لتمريرها عبر برامجها التعليمية، فإذا كانت للدولة أسسها السياسية، وكانت التربية تشكل الدعامة الثقافية لهذه السياسة، فإن الغايات التربوية هي الأفكار والمبادئ العامة التي تلخص هذه الأيديولوجية[1].

يتم اشتقاق غايات مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المصادر الإسلامية بحسب الإسلام في دين المجتمع الذي توضع البرامج له.

يراع عند وصفها طبيعة التراث العلمي التي تستند إليها اللغة العربية، يجب أن تكون لغة فصيحة لا دارجة، لأنها لغة القرآن لذلك حافظة على أصالتها ووحدة أصحابها بسبب بقائها على نسقها التقليدي الذي انتقل بها من العصر الجاهلي الذي تبلورت فيه خصائصها المميزة ومروراً بصدر الإسلام الذي زاده – بفضل القرآن الكريم – نصاعة وصقلاً، إلى العصور الأدبية التالية التي نضجت فيها، ورقت حواشها، إلى العصر الحديث الذي زاد مرونة واتساعاً.

أهداف عامة:

وهي تصف بدقة التغيير المنتظر عن المتعلم وإظهاره بعد اجتياز حصة أو حصصاً تعليمية[2].

كأنها مقصد تعليمي يصف في شكل قدرات معينة– إحدى النتائج المؤمل تحقيقها لدى المتعلم من فترة تعليمية[3].

---

[1]() محمد آيت موجي وآخرون، الأهداف التربوية مطبعة نجم الدين الجديدة، المغرب، 1988م، ص80.

[2]() المجلة العربية للتربية، عدد1، مارس 1989م، تونس، ص56.

[3]() محمد آيت موجي وآخر، مرجع سابق، ص87.

يهتم خبراء المناهج في هذه المرحلة بتجزئة الغايات التي تشكل في – عادة – في صياغات عامة وصياغتها في شكل قدرات، يكون المتعلم قد تزود بها في فترة تعليمية قد تتحدد بسنة دراسة أو أكثر.

أهداف خاصة:

تصفها مجموعة باحثين في جامعة جنيف بأنها (تتم صياغتها في شكل قدرات يكون التقويم فيها أسهل بكثير من الأهداف العامة)[1].

إلا أنه لابد من التفرقة بين الهدف الخاص والهدف الإجرائي، ليس كل هدف خاص إجرائياً، بينما يعتبر الهدف الإجرائي هدفاً خاصاً بالضرورة، يمكن تعريف الأول بأنه هدف عام أصبح مرتبطاً بفعل ملموس ومحتوى دراسي معين في حصة أو درس، وتعريف لآخر بأنه: "هدف خاص أصبح مرتبطاً بسلوكيات ملموسة سينجزها التلميذ في إطار شروط ومعايير محددة لبلوغ هذا الهدف[2].

نجد أن مناهج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية من أنسب المناهج الدراسية للأخذ بمبدأ التصنيفات وذلك للاعتبارات منها.

1- أن الغرض عن هذه البرامج ليست فقط إكساب المتعلم مفردات اللغة العربية بقدر ما هو توظيف لقدراته الاتصالية نحو الحياة اليومية ويمكنه من الاندماج في مجتمعه وإشباع لحاجاته الأساسية التي يشعر بها في بيئته من خلال استخدامه للغة العربية.

2- نجد أن متعلم اللغة العربية في ظل مناهج تعليم العربية لغة ثانية فرداً يعيش في مجتمع ذي ثقافة معينة، وله عادات وتقاليد وقيم، لذلك لابد من توظيف قدراته الاتصالية لتشمل مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، مما يؤدي إلى توسيع مجال التفاعل مع عناصر بيئته باستخدام اللغة العربية مما

---

[1]() عبد اللطيف الفاربي وآخر، كيف تدرس بواسطة الأهداف، مطبعة النجاح الجديد، المغرب، 1989م، ص41.

([2]) أفتان دروزة، إجراءات في تصميم المناهج مركز التوثيق والأبحاث، 1986م، نابلس، ص71.

يؤدي إلى زيادة اعتزازه باللغة العربية وتغيير نظرة المجتمع المحلي إلى اللغة العربية كلغة عبادة ولغة حضارة ومدنية وتكنولوجية لا تقل عن سائر اللغات.

3- يؤدي توظيف القدرة الاتصالية لدى المتعلم إلى سرعة تعلمه.

تسوق فيما يأتي أمثلة من أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على كل مستوى من مستويات الأهداف السالف ذكرها.

- **الغايات[1]:**

نشر اللغة العربية بين المسلمين غير العرب لوصلهم بالمصادر الأصلية والأساسية للإسلام.

- نشر اللغة العربية وتعريب المدرسة والمجتمع تعريباً كاملاً في الدول العربية الإفريقية التي حددت هويتها الحضارية بانضمامها إلى جامعة الدول العربية.
- التبليغ المبين لعلمية اللغة العربية وعالميتها في العالم.

الأهداف العامة:

اكتساب الدارس مجموعة من المهارات اللغوية عند مستوى يمكنه من:

- فهم اللغة العربية الفصحى المتكلمة، أي الاستماع الواعي في موافق الحياة العامة.
- التحدث باللغة العربية كوسيلة اتصال مباشر.

الأهداف الخاصة:

- قراءة اللغة العربية بيسر وإدراك للمعنى وتفاعل معه.
- استخدام اللغة العربية في الكتابة سواء كان ذلك وظيفياً أم تعبيراً عن النفس.
- تزويد الدارس بمعلومات ومعارف كافية وبشكل متدرج عن البلاد العربية من حيث جغرافيتها وتاريخها ونظامها الاجتماعي وآدابها وفنونها وثقافتها[2].

([1]) عشاري أحمد محمود، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الثاني، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1983م، ص122.

([2]) محمد الأمين جابي، الجامعة الإسلامية بالنيجر سلسلة ندوات، ورقة عمل لقومات إعداد مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها في دول الساحل الإفريقي؟

مصادر اشتقاق أهداف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تشتق أهداف مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من المصادر الآتية:

1- الثقافة الإسلامية: إذ ينبغي أن تتفق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا تتعارض معها.

2- المجتمع المحلي: فتعليم اللغة العربية كلغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد.

3- الاتجاهات المعاصرة في التدريس: أي أن يكون المعلم على وعي بالجديد في ميدان تعليم اللغات الثانية.

4- سيكولوجية الدارسين: ويقصد بذلك ضرورة تعرف المعلم للجوانب النفسية الخاصة بالدارسين؛ ودوافعهم من تعلم اللغة العربية، وحاجاتهم وميولهم، ومستوياتهم في العربية، ونوع لغتهم الأولى، والعلاقة بينها وبين العربية، وغير ذلك من جوانب سيكولوجية مهمة.

5- طبيعة المادة: ويقصد بذلك ضرورة وعي المعلم بالمادة الدراسية التي يريد تعليمها للطلاب. فأهداف الكلام غير أهداف النطق غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة[1].

الأهداف السلوكية:

قسمت الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحركي أو النفسي حركي.

في تعليم اللغات الأجنبية يجرى تقسيم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر مثل المعرفة، والفهم والتحليل والتقويم والاستقبال والاستجابة والتقدير، والتنظيم والتركيب، وإظهار المواقف اتجاه الأشياء.

تندرج بعض هذه الحقول الصغرى تحت كل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة، وتندرج تحت كل حقل، المهام أو الأنشطة التعليمية الخاصة بكل من هذه المجالات. نأخذ أولاً:

([1]) رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1989م، ص64.

اختيار مادة المنهج ومحتواه:

يتم اختيار مادة المنهج ومحتواه وذلك بتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام ونشاطات وممارسات وتدريبات لغوية.

يرتبط اختيار هذه المادة بأهداف تعليم اللغة الأجنبية المستهدفة واللغة السياسية التربوية واللغوية، المكافحة الاجتماعية والدولية التي تحظى بوجه عام وأيضاً بحاجات المتعلمين في كل سنة دراسية، أو مقرر دراسي، وبالوقت المتاح لتعلم اللغة، وبالطريقة المتبعة في ذلك لسنوات طويلة ظل اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات. إلا أن هذا التغير في السنوات الأخيرة، بعد ظهور الطريقة التواصلية وتفرع عنها من طرائق أخرى مماثلة فقد تحول الاهتمام إلى اختيار المادة التي تمثل ما يجرى في الحياة العامة تمثيلاً حقيقياً، وإلى تنظيم المعلومات وفق خبرات الطالب المتنامية بدءاً من الطالب نفسه ومحيطه المباشر من المدرسة والمجتمع إلى المحيط الغير مباشر المتمثل في العالم من حوله إضافة إلى العالم الطبيعي المتمثلة في العلوم المختلفة والثقافة العامة.

الوسائل التعليمية التعلمية:

الوسيلة هي جزء أساسي من طريقة التدريس الحديثة ومن خصائص المنهج الجدي، وذلك لأن مقدرة التلاميذ على استيعاب المادة الدراسية والاستفادة منها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوسائل المستخدمة في طرق وأساليب التدريس وتلعب الوسائل التعليمية دوراً هاماً في العملية التعليمية ونجاح أي مؤسسة تعليمية في عملها مرتبط إلى حد كبير بمدى ما يتوفر لديها من الوسائل والتقنيات ومدى اهتمامها بها لاسيما عند تدريس لغة أجنبية؛ فإن استخدامها ليست أقل من استخدام الترجمة والشرح[1].

فلهذا تحاول الطريقة الحديثة أن توفر لتدريس اللغة العربية كل ما يمكن من الوسائل التعليمية، وتتمثل أهميتها فيما يلي:

1- إثارة دافعية التلاميذ وحفزهم على تعلم اللغة العربية.

([1]) ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، الطبعة الأولى 2000م، ص15.

2- توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات والكلمات المجردة أو ما يصعب إيصالها إلى المتعلمين.
3- تقريب بعض المفاهيم والرموز والأشياء إلى أذهان المتعلمين رغم عدم توافرها.
4- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يختلف التلاميذ في سرعة تعلمهم والوسائل التعليمية تساعد على مراعاة هذه الخاصية لدى الطلبة.
5- تنمية دقة الملاحظة لدى الطلاب، إذ تتيح للطلبة فرصة الموازنة والمقارنة والبحث والتدقيق.
6- تثبت الصورة المستخدمة في دروس القراءة وخاصة في الصفوف الدنيا بعض التعابير والمعاني اللغوية التي تتوافر في قاموس المتعلم وذلك بربط هذه المفاهيم بالصور الدالة عليها مما يساعد على تذكرها[1].

التقويم:

هو العملية التي تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك التلميذ أو بعض جوانب المنهج لاتخاذ قرارات، تتخذ بشأن التلميذ أو المنهج[2].

مجالات التقويم:

يتطلب التقويم الشامل للمنهج الاهتمام بالجوانب التالية:

1/ تقويم الأهداف.

- تقويم المنهج.
- تقويم المعلم وأسلوب تدريسه.
- تقويم نمو النمو التلاميذ.

أولاً: تقويم الأهداف:

يمثل تقويم الأهداف جانباً رئيسياً من جوانب التقويم التربوي، ويتم تقويم الأهداف على عدة مستويات، أهمها ما يلي:

([1]) أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص236-237. وانظر صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999م، ص246.

([2]) إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة 1991م، ص249.

- علاقة الهدف بالمتعلم والمجتمع وطبيعة المادة.
- مدى تدخل أهداف منهج معين مع أهداف منهج آخر.
- مدى وضوح الهدف.
- تصنيف الأهداف وترتيبها.
- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.
- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.

ثانياً: تقويم المنهج:

يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره وفي تحسين عملية التعلم، باعتبار أن المنهج هو في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم ويتمثل فيما يلي:

- ارتباط محتوى المقرر بالأهداف التعليمية التي وضع من أجلها.
- موافقة المحتوى لأهداف ما وصل إليه التطور العلمي في هذا المجال.
- الترابط والتدرج في مفاهيمه العلمية، مع التركيز على الأساسيات دون إشراف في التفصيل.
- الملائمة لمستوى نضج المتعلمين والارتباط بخبراتهم وحاجاتهم وميولهم.
- الاتفاق مع ثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه.
- تنظيم المحتوى بصورة تساعد على تطبيق الطرائق والأساليب الحديثة في التعليم والتعلم.
- التوازن في محتوى المقرر سواء من ناحية تغطية مختلف جوانب الموضوع أو من حيث شمولية الأنشطة والخبرات التعلميه المتنوعة في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس الحركية[1].

تقويم المعلم وأسلوب تدريسه:

يقوم المعلم من حيث كفاءته المهنية والعلمية والإدارية، وذلك بغية تحديد مستواه والوقوف على مدى قدراته المهارية في عرض المادة العلمية، ويمكن حصر جوانب تقويم المعلم في النقاط التالية:

1- مدى اهتمامه بإعداد الدروس وتحضيرها.

([1]) صالح هندي وآخرون، مرجع سابق، ص239-240.

2- مدى اهتمامه بتنويع النشاط الصفي.
3- مدى نجاحه في تحقيق الهدف المنشود في دروسه (إكساب التلاميذ المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية).
4- مدى إلمامه بطرائق تعليم اللغات الأجنبية ومتابعته لكل جديد في ميدانه.
5- مدى اهتمامه باستعمال الوسائل التعلميه المختلفة واستخدامه للتنفيذات التعليمية في أداء دروسه لتعزيز بعض نقاط التعلم.
6- مدى إتاحة الفرصة للتلاميذ ليعبروا عما في أنفسهم وإبداء ملاحظاتهم عن سميرة العملية التعليمية، ومدى تقبله لتلك الملاحظات.
7- مدى عنايته بالتحدث باللغة العربية الفصحى المعاصرة.
8- إتاحة مجالات متنوعة للأنشطة التعليمية.
9- توافق الوسيلة مع الهدف التعليمي والمساعدة على إتقان عملية التعلم.
10- احتواء الوسيلة على معلومات صحيحة وحديثة مع ملائمة الوسيلة لمستوى المتعلمين وإثارتها .
11- توفير فرص لتحقيق نمو المتعلمين وحزهم على التفكير والمبادرة والابتكار.
12- مدى عنايته بنطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً سليماً مع اهتمامه بالنبر والتنغيم والوقف بالإضافة بعنايته بالتحدث باللغة العربية كما مر.
13- مدى استيعابه للتراكيب اللغوية واستخدامها على مستوى من الطلاقة والصحة ومدى استعماله للمفردات العربية استعمالاً صحيحاً.
14- وضوح خطه وحسنه وسهولة قراءته، وإنشائه من حيث تسلسله ومرونته وتنظمه[1].

رابعاً: تقويم التلاميذ:

يقصد بتقويم نمو التلاميذ الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة من معرفية وانفعالية ونفس حركية ونمو التلاميذ يقوم من ناحيتين:

([1]) صالح هندي وآخرون، المرجع السابق، ص210. وانظر أيضاً إبراهيم بسيوني عميرة: ص270.

1- تقويم الجانب التحصيلي: يتم تقويم الجانب التحصيلي عن طريق الاختبارات المختلفة العوم وجود نوع واحد من الاختبارات هي: المقال، الموضوعي، العملية الذكاء (مثل: اختبار تشخصي، اختبارات الكفاية اللغوية، اختبار استعداد التلميذ، اختبار قدرة التمييز، اختبار التطبيق) [1].

الأمور التي ينبغي مراعاتها في أداة التقويم:

1- أن تختار أداة التقويم في ضوء طبيعة الهدف التربوي، بدون ذلك يتعذر الحكم على مدى ملاءمتها وصلاحيتها؛ نظراً لتنوع الأهداف التربوية.

2- أن تختار أداة التقويم في ضوء أغراض استخداماتها المختلفة.

3- أن تتوافر فيها شروط الصدق والثبات والموضوعية وسهولة الاستعمال.

4- التمييز: أن يميز بين التلاميذ من حيث مستوياتهم ويكشف عن قدراتهم ويراعي الفروق الفردية بينهم.

5- الزمن المحدد للاختبار: الزمن القصر قد يؤدي إلى العجلة أو الإسقاط أو إجمال بعض الأسئلة أو التخمين[2].

([1]) إبراهيم بسيوني عميرة، نفس الصفحة.

([2]) إبراهيم بسيوني عميرة، مرجع سابق، 265.،

المحتوى اللغوي

المبحث الثالث: تعريفه وأهميته:

يعد المحتوى اللغوي من أساسيات برامج تعليم اللغة. ويقصد بالمحتوى اللغوي كل ما يتعلق بالجانب اللغوي، من أصوات، ومفردات، وتراكيب، فاللغة نظام، بل عند تحليلها يتضح أنها أكثر من نظام إنها في الحقيقة، نظام النظم، فيوجد أولاً نظام الأصوات الذي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة)، الذي يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب. وهذه النظم الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع هو نظام المعنى، لذلك فعندما تشرع برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عملية تحديد ما تود أن تختار منه المحتوى اللغوي تحتاج إلى تحليل كامل لهذه الأنظمة المتعددة[87].

على نحو ما يلي:

1/ أصوات اللغة.

2/ أهم الأصوات ذات الدلالة.

3/ الأصوات المفردة، والأصوات عندما تغيرت في الظهور والتغيرات التي تحدث فيها عندما تترابط وتتلاحق.

4/ أهم الأشكال.

5/ ترابط الأشكال وتلاحقها وكيفية هذا الترابط.

6/ أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال والتراكيب.

7/ كيفية ترابط كل هذه العناصر والتنظيمات السابقة بحيث تحمل خبراتنا في وحدات من المعنى (الدلالة) لذلك لابد لأي برنامج لتعلم اللغة العربية أن يتضمن محتوىً لغوياً يضمن للدارس الأمور التالية:

1/ إلف الأصوات العربية والتمييز بينها، وفهم دلالتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته.

2/ فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة.

---

[87]() محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه، جامعة أم القرى – مكة المكرمة، 1983م، ص61.

3/ استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة.

4/ إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي[88].

عندما نلقى نظرة عامة في ضوء هذه الأساسية على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد أنها تقوم على أساس وصف، تحليل وتقويم غير علمي وغير دقيق لكل جوانب اللغة ومكوناتها وعناصرها، بحيث أن من الملاحظ فيها أنها لغة مصطنعة وأنماط لغوية غير مألوفة لذلك لابد من الاعتماد على نتائج الدراسات اللغوية الحديثة في اختيار المحتوى اللغوي[89].

مفهوم المحتوى:

هو عنصر أساسي في المنهج وترجع أهميته إلى أنه أكبر مكونات المنهج تحديداً ووضوحاً، كما يلقى اهتماماً خاصاً في اختيار خبرته وتنظيمه وتطبيقه ويقصد بالمحتوى كعنصر من عناصر المنهج مجموعة الخبرات التربوية التي تقدم من خلال المقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها ومساعدتهم على النمو المتكامل ويشمل المحتوى على اختيار وتنظيم معرفة معينة (حقائق- معلومات- مفاهيم) ....الخ، مهارات (تعلم مجموعة مهارات في خطوات متتابعة، ظروف ومواقف معينة لموضوع دراسي معين.

لذلك فإن المحتوى يتكون من عدة عناصر أهمها:

(أ) خبرات خاصة بالمتعلم:

تقدم في صورة مفردات دراسية تترجم فيها الخبرات السابقة والمنشودة وفق الإطار الفكري للمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، ويسهم في تحقيق أهداف المنهج.

(ب) خبرات خاصة بالمعلم:

---

[88]() رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، القسم الأول، 1986م، ص1120- 114.

[89]() محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983م، ص61-62.

تكون عادة في صورة دليل للمعلم يحوي منظومات تدريسية متكاملة توجه أداء المعلم مع التلاميذ، كما يمكن أن تقدم في صورة برامج تدريسية للمعلم أثناء الخدمة وبما يساعد المعلم على تحقيق أهداف المدرسة.

(ج) خبرات خاصة بالموجهين والتربويين وتقدم في صورة برامج تدريبية لهم تساعد على توجيه المعلمين بما يحقق أهداف المنهج.

(د) خبرات خاصة بإدارة المدرسة:

وتكون في صورة برامج تدريبية تقدم لهم على إدارة المدرسة بما يحقق أقصى استثمار للطاقات البشرية والمادية بالمدرسة[90].

مكونات المحتوى:

يتكون المنهج أو البرنامج التعليمي من حقائق، ومعارف ومفاهيم وتصميمات ونظريات، كما يتضمن عمليات وملاحظات وقياس واستنتاجات يؤكد فليب (فينكس) Philip-phinix على ضرورة أن يستمد المحتوى المنهج من ميادين المعرفة المنظمة والتي تعد ملائمة لمحتوى المنهج باعتبارها المعرفة المنظمة التي تتناول بيئة المتعلم وما يقع في مجال إدراكه وبالتالي في تكوين مفاهيمه ومهارات واتجاهات المتعلم الحياتية.

يجب أن تتوفر في المعرفة المنظمة سمات عدة منها:

1- البساطة في التحليل وهذا ما يساعد المتعلم على فهم ما يقدم له من مفاهيم بصورة جيدة.
2- التناسق في التراكيب: حيث يكشف عن العلاقة بين عناصر المعرفة لتكوين تركيبات معرفية متماسكة ومما يوضح التكامل بين فروع العلم الذي يدرسه المعلم.
3- التفاعل الدينامي: حيث يتضح التفاعل الدينامي بين عناصر المعرفة بما يؤدي إلى ممارسة عمليات عقلية وتكوين أبنية معرفية جديدة[91].

---

[90]() د.صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، ط1، ص246.

[91]() د.صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، مرجع سابق.

اختيار المحتوى وتنظيمه:

الاختيار مبدأ جوهري لذلك لابد من "المقارنة" داخل اللغة أو خارجها ولا يمكن أن يكون الاختيار "عشوائياً" "أو ذاتياً" أو حسب الصدفة.

وإنما تحكم اختيارهم معايير علمية تجعله "محكوماً" بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما تختاره.

فالتجربة العلمية أثبتت أن "الاختيار" يصعب أن يكون موضوعياً موضوعية كاملة. إذ يستحيل استبعاد "الحرس".

الذين يختارون "خبراتهم" فالأمر يظل في حدود السعي الراتب نحو ضبط العمل والتحكم فيه.

العوامل التي يتأثر بها المقرر الدراسي كثيرة أهمها:

1/ الأهداف:

وهي من أهم العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق. فالأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية فهي مصطلح علمي يفترق عن الغايات العامة التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوي ما، بالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي ولابد أن تكون محددة تحديداً واضحاً عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط، والأغلب أن الأهداف تتوزع إلى أهداف تعليمية وأخرى سلوكية وثالثة أدائية وكل منها يؤثر تأثيراً مباشر على اختيار المحتوى ففي تعليم اللغة الأجنبية مثلاً يختلف الأمر بين مقرر يهدف إلى تعليم اللغة لأغراض عامة وآخر يهدف تعليمها لأغراض خاصة؛ ففي الأولى لابد أن يكون الاختيار من مجال واسع من الشيوع والتعدد وأن يكون مكوناً في معظمه من العناصر اللغوية العامة التي تمثل أساس اللغة وهو ما يطلق عليه النواة العامة أو المشتركة.

وأما الثاني فيركز على الأنماط الخاصة بأغراضه. وثمة فرق كبير بين مقرر عام وآخر لتعليم لغة الطب، والهندسة، أو الفلسفة أو غيرها.

فالأهداف السلوكية والأدائية تحدد لنا "واجبات" معينة لابد أن يتقنها المتعلم فلذلك لابد أن يحقق اختيار محتوى المقرر هذه الأهداف.

2/ مستوى المقرر:

في تعليم اللغة الأولى يمثل هذا العامل أهمية خاصة؛ إذ إن اختيار المحتوى وفق المستوى تترتب عليه نتائج خطيرة فالمحتوى الذي يقدم للأطفال في المدرسة الابتدائية، يختلف اختلافاً نوعياً عن المحتوى الذي يقدم على مستوى المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية، وهو في المدرسة الابتدائية يختلف في الصف الأول عن الصف الخامس وذلك وفقاً لمعايير كثيرة؛ منها القدرات المعرفية والبيئة اللغوية، والمواد الأخرى المصاحبة.

وفي تعليم اللغة الأجنبية كذلك الأمر يختلف بين مقرر يقدم للأطفال وآخر للكبار بالنسبة للمستويات، جرت العادة على تقسيم المستويات إلى مبتدئ وآخر متوسط وثالث متقدم، فالمستوى المبتدئ يتطلب اختبار المحتوى من "النواة العامة" المشتركة التي تمثل العناصر الأساسية في اللغة كلما يقوم المستوى، تعددت فرص الاختبار وتوسعت.

3/ الوقت:

إن أي مقرر لابد أن يتم تنفيذه على جدول زمني، وهو في اللغة الأولى، يختلف عن اللغة الأجنبية فالمفردات في اللغة الأولى تمتد على سنوات تتجاوز العشر سنوات في أغلب الأحوال لكل مقرر له زمنه المحدد قد يكون فصلاً دراسياً واحداً وقد يكون فصلين، أما في اللغة الأجنبية فهناك المقرر الذي ينفذ على مدى الشهرين مع ساعات كثيرة في الأسبوع وهو ما يعرف بالمقرر المكثف، وهذا المقرر نفسه قد ينفذ على سنتين مع ساعات قليلة في الأسبوع فالمحتوى هنا يختلف عنه هناك لأن عامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تحددها الأهداف.

وقد تكون هناك عوامل أخرى تؤثر على اختيار المحتوى المقرر منها:

1/ نوع الدراسة التي يقدم فيها تعليم اللغة.

فالمدرسة التي تتبع جامعة دينية كالمعاهد العلمية الثابتة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أو المعاهد الدينية التابعة للأزهر، لابد أن يختلف فيها محتوى مقرر تعليم اللغة عن المدارس الأخرى، كذلك فإن محتوى المقرر الذي يقدم في مدرسة تعليم الأطفال لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأولى يختلف عنه في مدرسة لا

تعلم إلا اللغة، كما يختلف الأمر بين المدارس الفنية والصناعية والزراعية والتجارية عن المدارس العامة.

كما أن هناك رأي يقول أن محتوى المقرر في تعليم اللغة في المدارس الابتدائية يجب أن لا يكون واحداً على مستوى الدولة الواحدة، إنما يجب أن يتنوع بتنوع البيئات؛ المحتوى الذي يقدم في المدارس الابتدائية في العاصمة أو المدن الكبرى يجب أن يكون غير المقرر الذي يقدم في مدارس الريف أو في البادية.

وهذا رأي لابد أن تهتم به في المراحل الأولى في المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص؛ لأن المحيط اللغوي يختلف من بيئة لأخرى فقد أثبتت التجارب، أن توحيد اختيار المواد اللغوية في هذه المدرسة، لا يؤدي إلى تحقيق أهداف المقرر أن يصطدم الأطفال بكلمات ومفردات عن أشياء غير موجودة في البيئة فلا يستطيعون تصور مدلولاتها المحسوسة في الأغلب حيث يؤثر هذا بعد ذلك على تتابع المحتوى.

فهذه من أهم العوامل التي تؤثر في اختيار المحتوى فهي عوامل لا تتصل باللغة ولا بخصائص المتعلمين لذلك تسمى "عوامل خارجية"، فهي تتناسق جميعاً عند عملية الاختيار؛ كل واحد منها يؤثر في الآخر ويتكامل معه.

أما العوامل الداخلية فسوف نتحدث عنها عند المواد العضوية.

عند اختيار المقرر لابد أن يتضمن ضربين من الاختيار:

1/ اختيار النمط اللغوي.

2/ اختيار مفردات المواد اللغوية أو الأشكال اللغوية.

سوف أتناول هذين الضربين بالتفصيل:

أولاً: اختيار النمط اللغوي:

يهتم علم اللغة الاجتماعي بالتنوع اللغوي حيث أن كل شكل من أشكال التنوع يمثل نمطاً لغوياً.

ومن الأنماط التي لا مناص منها في اختيار المحتوى هي:

أ/ اللهجة:

هناك لهجات إقليمية ولهجات اجتماعية فلابد لنا عند اختيار المحتوى خاصة في تعليم اللغة الأجنبية. حيث يظهر السؤال عن نوع اللهجة التي تكون موضع

الاختيار، فالمقرر الذي يوضع لأغراض عامة يختار محتواه من "النمط" الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة. لكن المقرر الذي يوضع لأغراض خاصة، كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية لابد أن يختار محتواه من اللهجات المستعملة لأن الهدف هنا فإذا لم يستطع الطبيب فهم المريض يتعذر تقديم الخدمة الصحية التي يطلبها المريض وتفشل مهمة الطبيب بفشل عملية الاتصال اللغوي بينه وبين المريض. وفي بعض اللغات كتعليم الفرنسية لغة أجنبية يتحدثون دائماً عن لهجة سوقية وأخرى عامة، وهم لا يعقلون الأولى عند اختيار المحتوى بل يرونها عنصراً ضرورياً في التعليم لأن المتعلم لابد أن يواجهها في الاتصال اللغوي.

فالأمر يختلف في تعليم اللغة العربية في هذا الشأن، فاختيار النمط العربي له معاييره الخاصة التي يجب مراعاتها عند اختيار المحتوى.

ب/ اللغة الخاصة:

كل مجال لغوي له لغته الخاصة، تختلف من مجال لآخر على مستوى المعجم في الأغلب وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان؛ فالمعجم المستعمل في لغة القانون مختلفة عنه في لغة الطب أو لغة الفلسفة، أو لغة الفقه، كذلك تختلف أشكال البنية النحوية. لذلك أن هذا النمط معيار أساسي في اختيار محتوى المقرر يفتح – افتح– افتتح – الفتح – استفتح – فاتح – فتاح – مفتوح – افتتاح كل وحدة منها تور وحدة في ذاتها.

أما على أساس اتخاذ "المدخل" المعجمي وحدة تنظيم، هذه الصيغ جميعاً تحت "فتح".

وبعد إجراء التحليل الإحصائي لشيوع الكلمات يمكننا أن نقرر "الكلمات" التي تختار في المقرر فالعدد المطلوب، لبناء مقرر في تعليم اللغة قليل جداً يكفي للاستعمال في كثير من الموضوعات فقد دلت إحصائيات الشيوع التي أجريت في لغات كثيرة أن الألف كلمة الأكثر شيوعاً تمثل 94% من النص وأن المئة الأكثر شيوعاً وتمثل 74% منه وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المنهج قبل اختيار

المحتوى، وإلا فإن المتعلم يستنفد جهده في تعليم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادراً على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها دائماً.

2/ التوزيع:

هو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع، يقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛ إذ أن هناك لها انتشار واسع في غير مجال موضوع، كلمة فتح مثلاً لها درجة مرتفعة في التوزيع تقول مثلاً "فتح الباب – وفتح المسلمون بلاد كثيرة، فتح عينيه على كذا، فتح قلبه للناس وفتح حساباً في مصرف، وفتح عليه النار وهكذا[92].

3/ الاستدعاء:

فهي فكرة انتقلت من الفرنسية إلى الإنجليزية في دراسة لتعليم أساسيات اللغة الفرنسية وتتلخص هذه الفكرة في أن تتوصل في تحديد الكلمات التي ترتبط بمقام معين أو موقف معين وترد إلى ذهن المتكلم سرياً دون عناء، أو مشقة. فهذه الكلمات هي أكثر الكلمات قابلية للاستدعاء، ويعتمد هذا الأسلوب على أن يطلب الباحث من المتعلمين أن يكتبوا قائمة بالألفاظ التي ترد إلى مخيلتهم سريعاً عند الحديث عن موضوع معين يصبح من الممكن تحديد أكثر الكلمات وروداً على رأس هذه القوائم وأقلها وروداً أيضاً. فهذه الفكرة يمكن أن يكون تطبيقها مفيداً في وضع قوائم مفردات التي ترتبط بموضوعات محددة.

لذلك لابد أن ينصب اهتمامنا على مدى علاقة المفردات والأنماط النحوية نوعية اللغة التي نريد أن نعلمها أكثر من أن ينصب على مدى شيوع نمط نحوي معين أو مفردات معينة فحسب.

وتلخيصاً لهذا الجزء نقول:

أولاً: يجب أن نختار اللغة التي تفيد المتعلم وهي اللغة السائدة التي يستخدمها أهل اللغة الأصليون في حياتهم اليومية بشكل دائم في المحتوى ويمكن أن نستفيد من قوائم الشيوع والاستدعاء ولكن يمكن أن نستخدمها بحذر.

---

[92]() د.عبده الراجحي، تعليم العربية، الناشر 6/14– 1995م، ص61–96.

ثانياً: أن نختار اللغة التي يمكن استخدامها في مختلف المقامات والسياقات التي يقتصر استخدامها على مجال بعينه وفكرة الشمول قد تفيد في هذا المقام.

ثالثاً: أن تعلم اللغة التي تلائم اهتمام المتعلم والمواقف التي يحتاج فيها إلى استخدام معلوماته اللغوية.

فقد تتعارض هذه النقاط الثلاثة فيما بينها إذا احتاج المتعلم إلى تعلم بعض الموضوعات أو المواقف غير الشائعة، في هذه الحالة لابد من اللجوء إلى حل وسط بحيث لا تؤدي هذه الموضوعات والمواقف إلى الحد من المعلومات اللغوية بشكل مؤثر[93].

4/ تنظيم المقرر:

الهدف من تنظيم المقرر وتدريجه هو جعل محتوى المقرر سهلاً وسريعاً في تعلمه ولذلك ينبغي أن نحاول أن:

أ- نقرر الترتيب الذي ينبغي أن نقدم فيه النقاط التعليمية الجديدة.

ب- نقرر كمية المادة التعليمية التي نتوقع أن يستوعبها الدارس في وقت معين.

ج- نضع نظاماً للمراجعة الكافية دون أن يسبب ذلك مللاً للمتعلم.

5/ ترتيب محتوى المقرر:

من حيث المبدأ – أن نعلم النقاط السهلة أولاً، ونرجى الملامح اللغوية الصعبة إلى مرحلة متقدمة، هناك سبب يجعل نقطة تعليمية ما سهلة أو صعبة في تعلمها، هناك سبب منهجي هو الذي سنتعامل معه أولاً قبل أن ننتقل إلى الجانب الآخر وهو الجانب اللغوي. فمن حيث المنهج نرى أن المعنى لا يمكن تعليمه في المراحل الأولى المبكرة من مقررات تعليم اللغات الأجنبية إلا من خلال الترجمة أو الوسائل التعليمية، ويمكننا بعد ذلك أن نعلم المعنى من خلال السياقات اللغوية والألفاظ التي سبق أن تعلمها الدارس.

إذا رفض مبدأ الاستعانة بالترجمة فإن على المدرس أن يلجأ إلى بعض الوسائل الأخرى مثل: الصور، والأدوات المعينة ثم الحركات، والتمثيل الإيمائي. وأن

---

[93]() زين كامل الخويسكي، قطوف في علم اللغة الطبيعي، دار المعرفة الجامعية 1429هـ- 2009م، ص185-193.

تكون الألفاظ في المراحل الأولى من المقرر ملائمة مع الوسائل التعليمية المتاحة للمدرس. قدر الإمكان بهذا السبب كثير من المقررات تبدأ بلغة الإشارة، مثل استخدام أسماء الإشارة، مثل هذا كتاب، وهذا طالب.

بالرغم من وجود بعض الأنماط قد لا تكون سهلة في مجملها، وقد تسبب بعض المشكلات النطقية لدى معظم الطلاب الأجانب، فإن المنهج يتطلبها ويحتاج إلى تقويمها أولاً ومن ثم تبدأ المقررات بتعلمها – وكذلك الحال عند استخدام الوسائل السمعية البصرية في التعليم، مثل عرض حوار مسجل مصحوب بشريط تصويري، إذ ينبغي لواضعي المقرر في هذه الحالة، أن يقدم مهارات سهلة في المقرر، بغض النظر عن الصعوبات التي قد يكتنفها في بعض الجوانب الأخرى. لذلك فإن التدرج التسلسل لمحتوى المقرر يتم تحديده في المراحل الأولى من تنفيذه في ضوء المنهج الذي يتم اختياره لتنفيذ المقرر.

بعد أن يقطع الدارس شوطاً من المقرر يبدأ تضاؤل الدور الذي تؤديه الصور وغيرها من الوسائل المعجمية، وتأخذ المشكلات التي تظهر ذلك طابعاً لغوياً، مثل تلك التي تنشأ نتيجة التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف، حيث ينقل الدارس أحياناً، لما بعد بين اللغات من قدر مشترك في الأفكار وكيفية التعبير عنها اللغة الإنجليزية على سبيل المثال – يشترك مع الألمانية إلى حد بعيد في التعبير عن الزمن.

فاللغة الأم قد تحوي بعض الكلمات التي تنحدر من أصول لغوية انحدرت عنها بعض الكلمات في اللغة الهدف مما يجعل لهذه الكلمات أصلاً واحداً مشتركاً فالإنجليزية والألمانية تحتويان على كلمات منحدرة من أصول مشتركة مثلاً: Mutter أم في الألمانية وMother أم في الإنجليزية Hausa منزل في الألمانية وHouse منزل بالإنجليزية.

فالمتعلم يتعلم في مرحلة "ما" السياقات التي يختلف فيها استعمال هذه الألفاظ في كلتا اللغتين، فمثل هذه الكلمات ذات الأصل المشترك في الإنجليزية والألمانية تيسر للناطق الأصل بإحدى هاتين اللغتين تعلم اللغة الأخرى إذا ما قورنت بتعلمه الروسية أو العربية مثلاً. ومع ذلك نقل أنماط اللغة الأم إلى اللغة الهدف سيؤدي

بـالمتعلم إلـى مواجهـة بعـض الصـعوبات حيـث يـؤد إلـى "تـداخل اللغـة الأم" إلـى صعوبات واضحة في النطق وهذا يترتب عليه ظهور لكنه تشوب نطق المتعلم عندما يتحدث باللغة الأجنبية، حيث يظهر مثل هذا التداخل في المستوى الفكري (أي عندما يحاول الدارس التعبير عن أفكاره باللغة الهدف).

فالتدرج في عرض محتوى المقرر قد يساعد على تحقيق أثر التداخل اللغوي ولكنه لا يمنع حدوثه منعاً باتاً. لذلك لابد لنا أن نهتم اهتماماً كبيراً بالتعريف بين الاستخدامات المختلفة للنمط النحوي الواحد أو الكلمة الواحدة فنقدم كلٌ من هذه الاستخدامات المختلفة على حدة في مرحلة معينة، ولا نقدمها دفعة واحدة لذلك ينبغي علينا أن نُعْنَى بها عناية خاصة، بتقديمها في سياقات واضحة لا لبس فيها ولا غموض، خاصة حين تكون الفروق بين الاستخدامات المختلفة فروقاً ضئيلة أو غير واضحة أو لا يتوقعها المتعلم.

ومع ذلك لا ينبغي أن تولى مشكلة التداخل اللغوي من الاهتمام أكثر مما يستحق إذ ليس صحيحاً أن كل فرق بين اللغتين من اللغات يمثل مشكلة تعليميه فالفروق بين اللغات موجودة فعلاً وقد يسبب بعض الصعوبات غير أن هذه الفروق يسهل تعليمها[94].

التحليل اللغوي للغة العربية[95]:

التحليل اللغوي لأية لغة يتضمن تحليل الأصوات والكلمات ومبادئ صياغة الكلمات، بناء الجمل، ومبادئ تفسير الجمل وفهم معانيها. فهو مسألة مركبة، ولها أشكال كثيرة تحتاج إلى مجهودات مختلفة.

وفي هذه الدراسة تناولت الباحثة هذه الجوانب النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي.

---

[94]() علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي تحرير وتعريب، الرياض، 1416هـ/ 1995م، الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص65-68.

[95]() فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر جامعة عين شمس 1978م، ص123.

النظام الصوتي للغة العربية:

اللغة العربية مثل معظم اللغات السامية تكتب وتقرأ من اليمين إلى الشمال والحروف الأبجدية العربية ثمانية وعشرون حرفاً صامتاً ولو أن ثلاثة منها تستخدم حركات Vowels والحروف الصامتة:

نتناول أولاً الحروف العربية الصامتة ذات الصور المكافئة في اللغة الإنجليزية كما في الجدول الآتي:

الحروف الصامتة	المقابل في اللغة الإنجليزية
ب	b (boy)
ت	t (toy)
ث	th (three)
ج	j (joy)
د	d (door)
ذ	th (the)
ر	r (ray)
ز	z (zeal)
س	s (seat)
ف	F (finish)
ك	K (key)
ل	L (lamp)
م	M (moon)
ن	N (number)
هـ	H (hat)
و	W (weather)
ي	Y (yes)

ثم تأتي بعد ذلك الحروف الصامتة التي ليس لها مكافئ في الأبجدية العربية وهي الحروف التالية:

أ/ الحرف الأول في اللغة العربية يسمى أحياناً (ا) وإذا أخذ هذا الحرف علاقة (ء) يسمى همزة، وهو حرف صامتٌ.

وتوضع الهمزة فوق الحرف أو أسفله (أن إ) يعرف الهمزة أنها وقفه حنجرية وتكون حينما تغلق الحنجرة تماماً باتصال الوترين الصوتين والهمزة ليست صوتاً مجهوراً ولا صوتاً مهموساً أنها تحدث كصوت أساسي في كثير من اللغات (ب) الحرف العربي خاء (خ) صوت احتكاكي يخرج من أقصى الحلق وله نفس صوت (ch)

(ج) الغنى (غ) حرف حنكي احتكاكي لكنه مجهور.

(د) الحاء (ح) حلقي مهموس واحتكاكي.

(هـ) العين (ع) حرف حلقي مهموس واحتكاكي لكنه مجهور.

(و) القاف (ق) لهوي مهموس انفجاري.

(ز) الحروف العربية الصامتة القريبة المخرج وهي الصاد (ص) الضاد (ض)، والطاء (ط)، والظاء (ظ)، وتعرف بحروف الأطباق كما سماها علما الأصوات.

الحركات (Vowels):

توجد ثلاث حركات أساسية في اللغة العربية الكلاسكية أو المعيارية وهذه الحركات الثلاثة إما طويلة أو قصيرة[96].

1- حركة الفتحة وهي قريبة جداً للحركة الإنجليزية في كلمة (man) ورمزها الصوتي (a) ويشار إليها عادة في الكتابة بوضع شرطة مائلة هكذا (/)، فوق الحرف الصامت مثال ذلك كتب.

2- الكسرة، وهي تطابق الحركة الإنجليزية (i) في كلمة (Finish) وتكتب تحت الحرف الصامت ويشار إليها بالشرطة المائلة مثال ذلك (فرِح).

3- الضمة وهي تتطابق مع الحركة الإنجليزية (u) في كلمة (put) ويمثلها في الكتابة العربية ما يشبه واواً صغيرة (و) فوق الحرف الصامت المقصور مثل (كُتب).

---

[96]() فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع سابق، ص124-125.

وعدم وجود حركة من هذه الحركات الثلاث يؤدي إلى ما يسمى في العربية بالسكون ويشار إليه في الكتابة بدائرة صغيرة توضع فوق الحرف الصامت (ْ) في اللغة الإنجليزية كما في كلمة concept حيث نقف عند النون ثم تكمل بقية الكلمة – إذن السكون يفصل الكلمة الواحدة إلى مقطعين con/ cept بدءْ / رٌ وبهذا نكون قد وضحنا السكون لدارس اللغة العربية. ويماثل السكون الشدة لأنها عبارة عن سكون وحركة مع بعض فهي أيضاً تقسم الكلمة إلى مقاطع.

الحروف المشددة:

هو الحرف الصامت الذي يضعف في النطق يكتب واحداً ولكنه يأخذ هذه العلامة (ّ) التي يطلق عليها الشدة وهي إما مفتوحة أو مكسورة أو مضمومة. والحرف المضعف في العربية يأتي دائماً بعد حركة عند النطق فقط نقول أن الحرف المضعف يجب أن يسبق بحركة فمثلاً كلمة السُكّرِ – اللام ساكنة، والألف ساكنة والسين المشددة عبارة عن سْ + سَ ولذلك تكون أزاء ثلاثة أحرف ساكنة متوالية في بينه كلمة واحدة، ولهذا إذا بدأنا بها الكلام حركنا الهمزة وأسقطنا اللام عند النطق، فنحن نقرأ فعلياً اَسْسُكر، لأن الحرف المضعف يبدأ بسكون فلو كان ما قبله ساكناً لالتقى الساكنان وهذا مرفوض في العربية.

التنوين:

وهي الحركات الثلاث وتكتب في آخر الكلمة وهي الفتحة والضمة والكسرة دائماً في الأسماء النكرة صوت نون وهذا الصوت لا يكتب ويتبعها ويسمى في العربية التنوين ويشار إليه في الكتابة بتكرار الحركة التي قبل الصوت "مرتين" (ً).

أهداف تحليل المحتوى ووظائفه:

أولاً: أهداف تحليل المحتوى:

من أهداف تحليل المحتوى

1/ التعرف على حقيقة ماهية المحتوى؛ من أفكار وأحكام ومبادئ، وقوانين وأخبار وقيم واتجاهات وخبرات ومهارات إلى غير ذلك.

2/ استكشاف النتائج التعليمية العامة والخاصة التي يسعى واضعو المنهج إلى تحقيقها من حيث نوع المجال والمستوى وكذلك النتائج التربوية العامة لواضعي المنهج وخاصة المعنوية المتمثلة في العواطف والقيم والاتجاهات.

3/ تزويد الأخصائيين التربويين والخبراء بتغذية راجعة عن مستوى الالتزام بالخطوط العريضة والبرنامج المعرفي والخبرة التعليمية من حيث الحجم والنوع ومن حيث السلم التعليمي ومن حيث الزمن وأدوات التقويم.

4/ بناء الاختبارات التحصيلية العامة للمتعلمين واختيار أدوات التقويم المناسبة.

5/ استكشاف مواطن القوة والضعف في المحتوى الدراسي وخاصة ما يتصل بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتطورات العلمية المتسارعة والاستفادة من التقنيات الحديثة في تحسين عملية التعليم والتدريس.

6/ تسهيل عملية التدريس فحين يقوم المعلمون بتحليل المحتوى الدراسي إلى عناصره الرئيسة من أفكار ومعارف وقيم ومفاهيم وأنواع النشاط وأدوات التقويم؛ للنظر في المحتوى الإرشادي وما فيه من توجيهات وإرشادات ونماذج مقترحة لدروس تطبيقية يمكنهم إحداث التزاوج بين ما توصلوا إليه من خلال خبراتهم الوظيفية المتجددة، وخبرات الأخصائيين والخبراء ومن ثم وضع تصميم أفضل لحصص صفية ومواقف تعليمية متنوعة وبالتالي يسهل عملية التدريس لتحقيق أهدافها.

التحليل الصرفي والنحوي في اللغة العربية[97]:

التحليل الصرفي:

يفرق النحويون العرب بين ثلاثة أنواع للكلام هي الأسماء والأفعال والحروف وما يسمى بالصفات والظروف والضمائر في اللغات الأخرى يطلق عليها في اللغة العربية أسماء وكثيرة جداً من الأسماء يطلق عليها المشتقات يمكن اشتقاقها بسهولة من الأفعال.

وفي اللغة العربية يوجد عدد عظيم من الأسماء يمكن أن تشتق من جذر ثلاثي يطلق عليه مجرد ثلاثي Radical والكلمات تشتق من الجذور بإضافة

[97]() فتحي علي يونس، تصميم منهج تعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع سابق، ص128-131.

حركات سوابق وحواشي (in tixes) ولواحق وذلك طبقاً لمبادئ ثابتة في غالب الأحيان.

يوجد في اللغة العربية نوعان من الأسماء بحسب الجنس هي مذكر ومؤنث وهذان النوعان يوجدان في الأسماء والصفات وتكون المؤنث بإضافة تاء التأنيث إلى المذكر وتوجد ثلاثة أنواع بالنسبة للعدد المفرد والمثنى والجمع يتكون المثنى بإضافة ألف ونون في حالة الرفع وياء ونون في حالة النصب والجر.

كما يوجد نوعان من الجمع: الجمع السالم مذكراً أو مؤنثاً، وجمع تكسير ويتكون الجمع السالم بإضافة لواحق منتظمة إلى المفرد بين ما يتكون جمع التكسير بتغير الحركات الداخلية للمفرد، أو بإضافة لواحق، أو حواشي أو سوابق إلى المفرد طبقاً لأكثر من واحد وثلاثين نمطاً لجمع التكسير.

وجمع المذكر السالم يتكون بإضافة واو ونون إلى المفرد في حالة الرفع وياء ونون في حالة النصب والجر.

أما جمع المؤنث السالم فيكون بإضافة ألف وتاء إلى المفرد.

وللأسماء ثلاث حالات إعرابية الرفع والنصب والجر ومعظم الأسماء العربية هي الأسماء المنصرفة وهناك أسماء غير منصرفة تستوي فيه حالتان النصب والجر وهناك نوع آخر من الأسماء وهي الأسماء المبنية وهي الضمائر المنفصلة والمتصلة، والأفعال المنشقة من الجزر الثلاثي في اللغة العربية وهي ثلاثة أنواع: ماضي، ومضارع، وأمر، توجد في اللغة العربية ثلاثة طرق لتنمية مفرداتها وهي الاشتقاق والنحت والتعريب.

الاشتقاق[98]:

ذكر ستيتكفيتش أن الاشتقاق من الجذور العربية هو الطريق الأول الطبيعي لتنمية اللغة ولقد سميت اللغة العربية لغة الاشتقاق وهذه القدرة التي للغة العربية أعطتها فرصة لكي تنمو ولقد كان ذلك الاشتقاق وراء الفخر بالتناسق النادر في اللغة وهناك ثلاثة أنواع من الاشتقاق:

1/ الاشتقاق الصغير.

---

[98]() فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع سابق، ص132.

2/ الاشتقاق الكبير.

3/ الاشتقاق الأكبر.

بدأت فكرة الاشتقاق في القرن الأول الهجري حيث كانت في رجال اللغة منهم أبو الأسود الدؤلي مُجَزَّره في عقول.

أما علم النحو فكان علماً تجريبياً صرف.

وقد لعب الاشتقاق دوراً مهماً في تصحيح الجديد من اللغة وشرحه وبيان الصيغ المقبولة حيث كان له دورٌ عظيمٌ في تشكيل اللغة العربية وتكوينها.

التعريب:

فهو أحد العوامل التي أدت تحديث اللغة العربية والتعريب هو يمثل الألفاظ الأجنبية إعطاؤُها الصفات العربية في الأصوات والإعراب وقد دخل التعريب كطريقة من طرق إثراء اللغة بسبب الحاجة الملحة إلى إدخال كثير من المصطلحات العلمية الأجنبية إلى اللغة العربية وإجراء الألفاظ الأجنبية مجرى الألفاظ العربية.

التحليل النحوي:

الجمل الأساسية في النحو العربي نوعان عادة وجمل غير معقدة.

1/ الجملة الاسمية.

2/ الجملة الفعلية.

والتركيب الشائع لهذين النوعين من الجمل هو كما يلي.

الجملة الاسمية: مبتدأ + خبر

الجملة الفعلية= فعل لازم + فاعل أو فعل متعد + فاعل + مفعول.

فجميع الجمل في اللغة العربية يمكن كذلك معرفة فكرتها الرئيسية بسهولة[99].

ثانياً: وظائف تحليل المحتوى:

هناك عدة وظائف لتحليل المحتوى من أهمها:

1- دراسة خصائص المحتوى. من حيث المادة المتضمنة فيه فلكل محتوى خصائصه التي تمييزه من المحتويات ويكون تحليل المحتوى من خلال:

---

[99]() فتحي علي يونس، تصميم منهج تعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع سابق، ص134.

أ. فحص المحتوى على ضوء النتائج التعليمية العامة والخاصة المخطط لها من حيث مناسبته لها.

ب. تتبع تطور المعارف والخبرة التعليمية.

ج. وصف الاتجاهات الظاهرة. فلكل محتوى أهداف معنوية من عواطف واتجاهات وغيرها[100].

د. اكتساب المتعلم المعارف والمهارات الأساسية.

هـ. القدرة على التعلم الذاتي.

و. تنمية القدرة على حسن استخدام المعرفة المكتسبة وذلك في إطار التفكير العلمي.

ز. تعويد المتعلم على التفكير المنطقي والاستقلال في استنتاج الأفكار الأساسية للموضوعات التي يدرسها.

ح. تربية القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة والاستفادة منها كوسائل تعليمية.

ط. تحقيق التوازن بين المعلومات الأساسية للمواد العلمية والثقافية للغات[101].

أنواع تحليل المحتوى[102]:

لتحليل المحتوى أكثر من نوع يختلف بعض عن بعض باختلاف طبيعية الإجراءات التي بموجبها نضيف الظواهر والأساس الذي تقوم عليه تلك الإجراءات منها:

---

[100]() ناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل للنشر، ط1ن 2006م، ص69-173.

[101]() إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1992م، ص128-129.

[102]() عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية، جامعة بابل، ط1، دار صفاء للنشر 1430هـ- 2009م، ص211-215.

1/ تحليل المحتوى (العملي):

يتضمن الإجراءات التي يتم بموجبها الظواهر التي يتضمنها المحتوى على أساس أسبابها أو نتائجها المحتملة مثل عدد المرات التي يتم فيها ذكر العرب، وعدد المرات التي يرد فيها ذكر الاحتلال، أو عدد المرات التي يرد فيها التحرير ويترتب عليها اتجاه سلبي، أو إيجابي حول الظاهرة، أو السمة التي تتكرر فتسود المضمون، فقد يتكرر ذكر العرب في المضمون بقصد تكوين إيجابي لدى المتلقي. وقد يتكرر ذكر الاحتلال بقصد تكوين اتجاه سلبي نحو الاحتلال لدى المتلقي.

2/ تحليل المحتوى الدلالي:

هو التحليل الذي يتضمن إجراءات يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقاً للمعاني الدالة عليها بصرف النظر عن الألفاظ المقروءة التي تستخدم في عملية الاستدلال مثل عدد الكلمات أو الجمل التي تشير في معانيها إلى العراق من دون ذكر الطرق بالاسم، مثل: بلاد الرافدين، أرض الرافدين، أرض السوار، البوابة الشرقية للوطن العربي.

فالتحليل الذي يصنف الظواهر التي يتضمنها المحتوى طبقاً للمعاني الدالة، باعتماد عدد الكلمات أو الجمل التي تحمل إشارات دالة، يكون التحليل من النوع الدلالي.

3/ التحليل البنائي:

هو التحليل الذي يتضمن الإجراءات التي يتم بموجبها تضيف المحتوى طبقاً للخصائص المادية، أو المجازية لمكوناته أو أقسامه، مثل: الحقائق، والمفاهيم، والتصميمات، والاتجاهات والقيم التي يتكون منها المضمون أو المحتوى أو خصائص الأسلوب الذي يميز المحتوى كنوع المفردات والجمل والفقرات المستخدمة وقد أشارة الخوالدة ورفيقة 2006م إلى أكثر من تصنيف لأنواع التحليل.

1/ أنواع التحليل القائمة على أساس مجالات التحليل وتضم ما يأتي:

أ/ تحليل الكتاب المدرسي والمنهج المدرسي، ويقصد بتحليل المنهج تجزئة محتواه المسموع والمقروءة إلى مكوناته وفق معايير محددة يختارها الباحث، بموجب خطة وأهداف مخطط لها.

أما تحليل الكتاب المدرسي فيعنى تجزئة محتواه وتفصيله وفق معايير محددة وخطة موضوعة وأهداف مصوغة محددة، كما يتناول هذا النوع أنواع المضمون ومكوناته وطبيعة العلاقة بين مكوناته وطرائق تصميم المحتوى ومن هذا النوع أيضاً تحليل دليل المعلم.

ب/ تحليل المحتوى تبعاً لظاهرة أو نوايا صاحبة.

أما تحليل المحتوى الظاهر فإنه يتجه نحو ظاهرة المادة الاتصالية من دون البحث عن نية صاحبها ويجري التحليل في هذا النوع بحصر المفردات والكلمات، والمفاهيم والموضوعات وتعرّف الارتباطات وطبيعة العلاقة بين هذه المكونات وصولاً إلى تحديد مكانتها النسبية في المحتوى.

أما تحليل المحتوى الخفي فإنه يتجه نحو كشف نوايا صاحب المادة باستخدام أدوات خاصة من التحليل الكمي وملاحظة السلوك.

ج/ تحليل محتوى الخطاب وتحليل محتوى النص.

يتجه تحليل محتوى الخطاب نحو كل ما يصدر من صاحب الخطاب من كلام منطوق آخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة به وهو أوسع من تحليل النصوص لأن الخطاب أشمل من النص كما يتجه تحليل النص نحو نص بعينه ألا يتعداه إلى غيره فالمحلل ينظر إلى مفردات النص ومفاهيمه وأفكاره وقيمه من ربط النص بغيره.

2/ تحليل على أساس طبيعة المحتوى ويضم الآتي:

أ/ التحليل الكمي:

يقوم التحليل الكمي بتجزئة المادة على أساس كمي وفق معايير محددة وله أكثر من صورة.

*** تحليل المضمون على أساس الفرضيات أو الأسئلة التي يضعها الباحث على أساسها يصف المادة المدروسة.**

*** التحليل الغرضي:**

وهو تحليل جزء من المادة مثل معرفة الباحث لعدد المرات التي وردة فيها إن المكسورة الهمزة والمشددة النون في القرآن الكريم والسياق الذي وردت فيه كل مرة ففي هذا النوع يتجه التحليل نحو عرض معين أو جزء معين من النص.

*** التحليل الإحصائي:**

ويقصد به إحصاء لكل مفردة من مفردات النص موضوع التحليل يقصد إحصاء الأسماء، الحروف وترتيبها على أساس التواتر وورودها في النص.

ب/ التحليل الكيفي:

ويقصد به تجزئة المادة على أساس الموضوعات والمقاصد والمعاني وله أكثر من صورة هي[103]:

- تحليل المنطوق.
- تحليل الشخصيات.
- تحليل حقول الأدلة والمفاهيم.

معايير اختيار المحتوى:

يذكر نيكولاس مجموعة من المعايير التي نجملها في الآتي:

أ/ معيار الصدق Validity

يعتبر المحتوى صادقاً عندما يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً فضلاً عن تمشية مع الأهداف الموضوعية.

ب/ معيار الأهمية Significance

يعد المحتوى مهماً عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتماً بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة وجعلها مفيدة للمتعلم وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

---

[103]() نفس المرجع، ص214.

ج/ معيار الميول والاهتمامات:

ويكون المحتوى متمشياً مع اهتمامات المتعلمين عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهماً لهم.

د/ معيار القابلية للتعلم Learn ability

ويكون قابل للتعلم عندما يراعي قدرات الطلاب متمشياً مع الفروق الفردية بينهم مراعياً لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

هـ/ الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي:

وهو ارتباط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيشه الطالب.

و/ معيار العالمية Universality

ويكون المحتوى جيداً عندما يشمل أنماطاً من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر وتقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله[104].

أما معايير اختيار المحتوى للغة العربية للناطقين بغيرها:

1/ الفائدة: وتندرج تحتها معايير فرعية منها:

أ. الشمولية: وهذا يعني فائدة العنصر اللغوي من حيث أنه يشتمل أو يعطي عدداً أكبر من الاستعمالات والموافق فنجد مثلاً كلمة (باب) أكثر شمولية من بوابة حيث أنها تشمل (بوابة) ويمكننا استعمالها كذلك بمعناها المجازي في (أبواب الكتاب) و(أبواب الرزق) على أن يراعي المحتوى ورود هذه الكلمة في صورها المختلفة.

ب. الانتشار: وهي أن كلمات الاستعمال العام أكثر أهمية من الكلمات التي ينحصر استعمالها في مجال محدود (مثل المصطلحات العلمية المتخصصة).

ج. المتاحية: وهي كثر ورود الكلمة في موقف أو موضوع معين قد يحتاجه الدارس مثل أسماء أعضاء الجسم، فمن أعضاء الجسم نجد كلمة (يد) أكثر متاحية من (ركبة أو جفن).

---

[104]() رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ط2، دار الفكر العربي، 1421هـ-2000م، ص31-34.

هذه المعايير تنطبق على أي منهج لأي مادة دراسية في أية مرحلة إلا أن هناك مجموعة من المعايير تختص بها مناهج تعليم اللغات ترد ضمنا وليست بشكل صريح[105].

خصائص المحتوي الثقافي:

أن للمحتوى الثقافي العربي الإسلامي في الدرس اللغوي في منهج الناطقين بغيرها في الدرس اللغوي يجب أن يكون له الخصائص الآتية:

أ. أن تؤدي المادة المختارة إلى توليد المحبة في نفوس الدارسين للثقافة العربية والإسلامية والكشف عن القيم الدينية والخلقية التي يشملها الإسلام، ليقبل على تعلمها معتزاً بها ومعجباً بتراثها.

ب. البساطة: وهي عدم اشتمال النص المعروف على مادة معقدة عسيرة الاستيعاب سواء من الناحية اللغوية كالتراكيب النحوية التي تتعدد فيها احتمالات المعنى أو التقديم والتأخير أو الحذف أو الاستخدام المجازي والاستعارات أو يكون معقداً اجتماعياً بسبب اختيار موقف الصراع بين العاطفة والواجب أو معقدة عقلياً بعرض الأفكار الفلسفية المتشابكة التي تحتاج إلى شرح طويل لأن الأفضل اختيار السهل ولا يلجأ المعلم لشرح الكتاب.

ج. اجتناب اختيار عناصر من الثقافة العربية تتعارض مع ثقافة الدارسين فتسبب لهم إحساساً بالحرج أو الغضب أو النفور من الدرس لأن الدرس درس لغة، وليست درس مقارنة ثقافات.

د. حسن العرض: يجب أن لا يقتصر الأمر على قراءة النص إنما يتعدى إلى الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية التي لا يستغنى عنها في تعليم اللغة الثانية.

هـ. المواءمة بين المحتوى في درس اللغة وبين غرض الطالب من تعلم اللغة العربية، فالغايات التي يسعى إليها الطلاب غير الناطقين بالعربية متعددة فقد

---

[105]() مريم أكرم مولات: دراسة تقويمية تحليلية لمنهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في الجامعات التربية 2001م، لنيل درجة الدكتوراه.

يكون الغرض شخصاً كميله إلى أدب اللغة، أو يكون لغرض تجاري أو ديني، أو يكون الغرض اجتماعياً كرغبة الطالب في مخالطة العرب والزواج منهم[106]

وسائل اختيار المحتوى اللغوي:

إن من أكثر الوسائل شيوعاً في اختيار محتوى اللغة العربية للناطقين بغيرها ما يأتي:

أ/ **المناهج الأخرى:** إن لواضعي منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يمكنه الاسترشاد بمناهج تعليم اللغات الثانية مثل الإنجليزية كلغة ثانية، أو لغة أجنبية. وفي ضوء هذه المناهج يستطيع أن يختار المحتوى اللغوي في منهجه مع الأخذ في الاعتبار التفاوت بين طبيعة اللغتين وظروف البرامج.

ب/ **رأي الخبير** يمكن لواضع منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الاسترشاد بآراء الخبراء سواء كانوا متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أم كانوا معلمين أم لغوين أم تربويين، كما يمكن للمعلم أن يقدم تصور للخبرات التي يريد تزويد الطلاب بها أو الموضوعات التي يريد تعليمهم إيَّاها. ثم يعرض هذا التصور على الخبراء لأخذ رأيهم فيه، وذلك عن طريق استبيان أو مقابلة، أو حلقة بحث.

ومما يتصل برأي الخبير والوقوف على ما انتهت مؤتمرات وندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك ما انتهت إليه الدراسة والأبحاث العلمية السابقة.

ج/ **المسح:** هو إجراء دراسة ميدانية حول خصائص المتعلمين والتعرف على ما يناسبهم من المحتوى اللغوي كإجراء دراسات تقابلية بين لغة الدارس واللغة العربية أو تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب وعلاج هذه الأخطاء.

د/ **التحليل:** هو تحليل المواقف التي يحتاج الدارس فيها للاتصال بالعربية، مثال ذلك: دراسة مواقف الحديث الشفهي مواقف الكتابة العربية، أو دراسة المواقف الوظيفية المناسبة للبرنامج[107].

---

[106]() تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1984م، ص92-93.

[107]() رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مناهجه، وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط؛ 1989م، ص67-68.

هـ/ البرامج السابقة: ويقصد بها البرامج التي صممت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أي يمكن اختيار المحتوى اللغوي للبرنامج المعين بناءً على ما سبق من تجارب برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إيجابياتها وسلبياتها.

مكونات المضمون:

يتكون محتوى المادة الاتصالية من الآتي:

أ/ الحقائق:

هي مجموعة الصيغ أو المعلومات اللفظية الواضحة المعاني الخالية من الغموض المتفق على دلالتها بين الناس التي لا تحتمل الجدل أو الخلاف عند مناقشتها لغرض الإقرار بما تحمله من مضامين، أو مدلولات كالأسماء، التواريخ وغيرها؛ الحقيقة معلومة واضحة مسلم بصحتها، وقد آن إقرارها، والاتفاق عليها بصورة فاطمة لأخلاق عليها بين الناس، والحقائق نوعان هما:

1/ الحقائق المادية المحسوسة:

وهي التي تدرك عن طريق الحواس، مثل: العسل حلو، الصيف حار.

2/ الحقائق اللفظية أو المجردة:

وهي التي تدرك عن طريق معاني الرموز أو الأشكال والمعلومات التي ترتبط بالأشياء، والأماكن والأسماء، والألوان فالحقائق المجردة أو اللفظية، أو الرمزية تشير إلى مجموعة من المعارف والمعلومات لا نستطيع إدراكها عن طريق الحواس مباشرة.

لذلك نلجأ إلى الرموز والأشكال والكلمات لغرض تجريدها للدلالة عليها عن طريق رسم صورتها في الذهن وإدراكها والتعبير عنها مثل الإيمان يستدعى الصدق، والنفاق يستدعى الكذب والنجاح يؤدي إلى السرور، والقرآن كتاب الله الساعة تقسم إلى 60 دقيقة.

فالحقائق المادية أسهل إدراكاً من الحقائق المجردة ولإدراك الحقائق المجردة لابد من إدراك معاني الرموز والأشكال والكلمات التي يستعان بها لرسم الصور الذهنية للحقائق المجردة.

ب/ المفاهيم:

المفهوم في اللغة لفظ يدل على اسم ذات مثل: بيت، مدرسة، بلد أو يدل على اسم معنى مثل: كرامة، شجاعة، جود، نخوه.

أما اصطلاحاً: فالمفهوم يشير إلى مجموعة السمات أو الدلالات التي تستدعيها قوى الإدراك عند سماع كلمة ما لتجميع صور ذهنية لهذه الكلمات، لتمييزها من غيرها من الأسماء.

إدراك حسي: (التربية، الممارسة، الملاحقة).

إدراك عقلي: (الفهم، التخيل، الربط الزمني).

تصنف المفاهيم إلى ثلاثة أنواع هي:

- **المفاهيم المادية الحسية:**

وهي تتكون لدى الفرد عن طريق الإدراك الحسي، وتنمي بالملاحظة والممارسة والتجريب أو استخدام وسائل التعليم والتعلم، والمحسوس مثل: مدرسة، جبل، سيارة، مزرعة، بستان، فاكهة، حمضيات.

- **المفاهيم المجردة:**

هي المفاهيم التي تتكون عن طريق الإدراك العقلي، ويعبر عنها بالكلمات أو الرموز مثل: الديمقراطية، الحرية، الشجاعة، التعاون، التضحية، قدسية الدين.

- **المفاهيم المعرفية:**

هي التي شكلها الإنسان بمعرفته للأشياء وإسهاماته في الحياة المعاشية، وتواصله مع التقدم العلمي والتكنولوجي مثل: التعلم، المؤتمر، الندوة، البورصة، العولمة، التجارة الحرة، النظام الاجتماعي النظام الاقتصادي، النظام اللغوي وغيرها.

فالمفاهيم قد تكون قديمة موجودة مع وجود الطبيعة وقد تكون وضعية من وضع الإنسان أعطيت أسماء لتدل عليها مثل: الحجم، الدائرة، التر الدستور (عطية 2008م).

ج/ المبادئ:

وهو عبارة عن علاقة ثابتة بين مفهومين أو أكثر أو هو عبارة عن تعميم ثم التأكد من صدقه وإثباته عن طريق التجربة لأكثر من مرة وأصل المبدأ فرضية أو عبارة تحتمل الصحة والخطأ لذا فهو بحاجة لما يثبت صحته عن طريق التجريب، والتطبيق في مواقف متعددة وفي حالة صحة تلك الفرضية تصبح مبدأ قابل للتطبيق ويتكون المبدأ من مفهومين أو أكثر مثل: عندما يتجمد الماء يزداد حجمه، تتمدد الأجسام بالحرارة.

د/ التعميمات:

لا تختلف عن المبدأ نهى ذات طبيعة تجريبية لها صفة الشمول، وإمكانية التطبيق على عدد من الأشياء، أو الأحداث، أو الظواهر التي يرتبط بها التعليم كما في قولنا: جميع المعادن تتمدد بالحرارة فهذا التعليم تم التوصل إليه بالتجريب، وبه اكتسب صفة التعليم، فهو مبدأ لأنه علاقة بين مفهومين، لذلك فإن المبادئ والتعميمات كثيراً ما تستخدم في المعنى نفسه.

هـ/ القوانين:

هي صياغة كمية لظاهرة أو مجموعة ظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ عليها، تحت ظروف كمية وكيفية محددة، فهي تمثيل رياضي رمزي للعلاقة بين المفاهيم وغالباً ما تكون القوانين للعلوم العلمية الصرفة مثل:

قانون الكتلة:

الكتلة= الكثافة × الحجم

قانون المسافة:

المسافة = السرعة × الزمن

فالمبادئ والقوانين من حيث طبيعة وجودها نوعان هما:

1/ ما هو موجود في الطبيعة ولا دور للإنسان في وجود مثل قانون الجاذبية.

2/ ما هو من وضع الإنسان مثل: قوانين اللغة، مبادئ علم النفس (الخوالدة 2004م).

و/ **النظريات عبارة بين مبدأين أو أكثر**، أو هي عبارة أو جملة، أو تقرير يشرح أحداثاً متنوعة تشمل عدد من الفروض العلمية؛ والفرض عبارة عن تصور ذهني معين اتجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة مثل نظرية فيثاغورث.

ز/ الاتجاهات:

الاتجاه: هو ترعة دافعة ذات طبيعة انفعالية تتكون لدى الفرد، اتجاه شيء معين، أو موضوع معين، أو قيمة معينة، وقد يكون الاتجاه إيجابياً يشير إلى القبول والرضى، وقد يكون سلبياً يشير إلى الرفض وعدم الرضى وهو خلاصة لما يعتقد الفرد اتجاه شيء أو موقف معين.

ح/ القيم:

القيمة وهي تقدير ذاتي للفرد إزاء ما هو صالح، أو جدير بأن يتبع من تصرفات أفراد الجماعة التي تنتمي إليها، كما هو الحال في احترام النطق السليم التحقيق من الأمور قبل البث فيها والالتزام بآداب المجالسة والحوار، وغير ذلك من القيم السلوكية والعلمية (عطية 2008م).

ط/ الإجراءات:

هي مجموعة من المهارات أو الطرق أو الخطوات المرتبة بتسلسل معين بحيث يؤدي إجراؤها إلى تحقيق هدف معين كالخطوات التجريبية المطلوبة لتركيب حامض الفوسفوريك أو البرهنة على القوانين باتباع خطوات معينة.

تأسيساً على ما تقدم فإن محتوى الكتاب أو مضمونه يشتمل على معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات وقيم، واتجاهات تحملها رموز لغوية محكومة بنظام معين من أجل تحقيق أهداف محددة.

يخلص من ذلك بأن المقصود بتحليل المحتوى هو تجزئة المضمون، وتقسيم ما يتضمنه من مكونات ويشتمل على:

- تحديد الأجزاء المكونة للمحتوى، أو تحديد العلاقات بين الأجزاء التي تشكل بنية المنهج، كما يتضمن تعريف الافتراضات والتمييز بين الحقائق وبين الأساسية، والأفكار الثانوية، وبين الاستنتاجات والحقائق، وتحديد العلاقات

والأفكار، تعريف الأسباب والنتائج وتمييز الأفكار المدعومة بالأدلة ويتضمن كذلك تحليل المبادئ والأسس التنظيمية للمحتوى.

هو أسلوب يستخدم لوصف الظواهر والسمات وصفاً كمياً منظماً[108].

أسس اختيار المحتوى اللغوي في ضوء المناهج الحديثة:

بدأت محاولات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستندة إلى تقديم مجموعة من المقررات تتضمن كماً من المعلومات والمعارف التي تتناول طبيعة اللغة العربية وتدور حول قواعدها وتراكيبها بصياغات تقليدية وصعبة مستمرة من كتب أصول اللغة وفقهها، تطورت هذه المجالات إلى تقديم مجموعة من النصوص اللغوية التي تختار من وجهة الناطقين بها، أو مما يتوافر منها في البلاد التي تعلم اللغة العربية، وهي نصوص لا تراعي فيها مبادئ التربية من حيث مستواها اللغوي ومضامينها الثقافية وارتباطها بحياة دارسي اللغة وأعراضه منها وعادة ما كانت تصحب هذه النصوص قوائم من المفردات التي يطلب الدارس بحفظها وهجائها وكتابتها...، وقد ترتب على هذا المفهوم الضيق أن المنهج لم يمكِّن الدارسين من ممارسة اللغة استماعاً وكلاماً وكتابة، وأقصى ما أمكن لهذا المنهج تحقيقه هو قدرة ضعيفة على القراءة والترجمة[109].

لقد تغيرت متطلبات الحياة المعاصرة والمتجددة هذا الاتجاه، وفكرة تعليم اللغة الأجنبية بغرض قراءة الأدبيات الكلاسيكية من مصادرها الأصلية فلم يعد اليوم يكفي ذلك الغرض، حيث تغيرت طبيعة اهتمام المجتمع بتعليم اللغة الأجنبية.

فالدارسون اليوم مولعون بتعليم اللغات الأجنبية ليست فقط لأنهم يريدون قراءة أدبيات تلك اللغات بل هم يحسون بحاجة التواصل. ولعل ذلك يرجع لحبهم للسفر والتعرف على الثقافات الأخرى.

وفهمهم بأن الإلمام باللغة الأجنبية يجعلهم مرشحين أكفاء للوظائف.

ومن هنا نرى أن مناهج وبرامج تعليم اللغات الأجنبية – بما في ذلك تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تغير مستمر منذ ثلاثة عقود، وأن اهتمامها قد

---

[108]() عبد الرحمن الهاشمي ومحسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص146–150.

[109]() رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجية، مرجع سابق، ص89–90.

توسع من حيث النحو والمفردات ونطق الأصوات إلى المهارات الاتصالية في مواقف الحياة الحقيقية[110].

المحتوى والمعرفة:

عـرف هايمـان (1973م) المحتـوى بأنـه يتكـون مـن المعرفـة بالحقـائق والتفسيرات والمبادئ والتعريفات كما أنه يتكون من المهارات والعمليات، كالقراءة والكتابة، والحساب، والتفكير الناقد، اتخاذ القرارات وأيضاً القيم كتحديد الشر والخير والخطأ والصواب والقبيح والجميل.

فالمحتوى غير قابل للتجزئة فهو يؤلف كاملاً مركباً لا يمكن الاهتمام بجانب دون التعرض للجانبين الآخرين.

مـع أن سـايلور والكسـاندر (1966م) لا يفصـلان التمييـز والفصـل بـين مصطلحي المحتوى والمعرفة إلا أن ديوي (1916م) وريتشموند (1971م) يعتقدان بأن ذلك ضروري من أجل تخطيط سليم للمنهج ومما يرون المحتوى بأنه عبارة عن تسجيل للمعرفة المكتسبة بكل أشكالها، ويرون المعرفة بأنها زيادة في تثبيت وتعميق المعنى الذي يكتسبه الفرد نتيجة تفاعله مع المحتوى.

ويقول بريتزكو (1970م) بأن المعرفة تحصل نتيجة للخبرة والفهم التي يمر خلالها الفرد حيث يتم اختيار المحتوى حسب المعنى الذي يجب أن يقدمه لخدمة المعارف الأخرى اللازمة في المنهج وذلك بتحويل ترجمة المحتوى إلى معارف.

ويشير ديوي (916) إلى الخبرة التي يمر بها المتعلم الصغير تختلف في نتائجها عن الخبرة نفسها التي يمر بها المتعلم الناضج ولهذا تحصيل المعارف في أن واحد للمحتوى نفسه. نجد أن لاختيار المحتوى وتحويله إلى معارف مفيدة اعتبار آخر هو الخبرة السابقة التي يحتمل أن يكون المتعلم قد مر بها من قبل.

لذلك نجد أن معظم ما يتعلمه التلميذ في المدرسة يؤثر الشيء اليسير في سلوكه خارج المدرسة وذلك بسبب اختيار محتوى المادة العلمية بناء على خبرات الكبار الذين وضعوا المنهج بدون اعتبار لمستوى الصغار.

---

[110]() محمد عرفان قبير محمد، أسس اختيار المحتوى اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 1435هـ- 2014م، ص89-90.

ويضيف ديوي إن المحتوى أكثر ما يكون ذو معنى عندما يكون متعلقاً باهتمامات المتعلمين أنفسهم ويكون قريباً من محيطهم لكي يزداد معناه بالنسبة لهم[111].

فالمعرفة ليست للوجود جاهزة لمن يحصدها إنما تكتسب من تفاعل المتعلم مع المحتوى، فيترجم المتعلم المحتوى المسجل في الكتب أو الذي شرحه المعلم إلى معرفة خاصة به، وتدخل في هذا عوامل كثيرة منها قدرات المتعلم وخبراته، وأهدافه الذاتية، وقد يكون المحتوى الذي خطط له مختلفاً كثيراً، أو قليلاً عن المعرفة التي يكتسبها المتعلم.

وقد تتولد عن تعامل المتعلم مع المحتوى أحياناً معرفة مختلفة تماماً عما قصد إليه واضع المنهج أو قد لا يتولد إليه عنه أي شيء ذى قيمة، وهنا يكمن الخطر في عدم التمييز بين المحتوى والمعرفة يتحول معظم التعلم إلى تعلم لفظي.

التعليم اللفظي:

المحتوى الذي يختار من وجهة نظر مخططي المنهج دون إمكانيته في توليد المعرفة لدى المتعلم وفي إطار خبرته يمكن أن يكون مجرد معلومات يحفظها التلاميذ حفظاً لفظياً، لأغراض المدرسة وللنجاح في امتحاناتها، دون أن يتحول التعلم إلى معرفة حقيقية، أو يؤثر في شخصية المتعلم أو سلوكه، فمثلاً قواعد النحو يمكن أن تدرس للمتعلم سنوات وينجح فيها ولكنه لو سُئل فيها أو عنها يخطئ أثناء الحديث والكتابة[112].

ترى الباحثة أن اكتساب المعرفة الحقيقية بالنسبة للمتعلم هو أن يكون المحتوى ذا معنى ومتعلق باهتمامات المتعلمين.

---

[111]() وليد عبد اللطيف هوانه، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1408هـ- 1988م، ص152-154.

[112]() إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف 1987م، ص148-149.

المبحث الرابع:

يعرف خليل عمايره الثقافة الإسلامية قائلاً:

((الثقافة الإسلامية هي المعتقدات والمبادئ والقيم والمفاهيم وأوجه السلوك التي يوجهها الفكر الإسلامي وتنبثق من مصدري القرآن الكريم والسنة المطهرة))[113].

وعرفها ناصر الغالي وعبد الحميد عبد الله[114] بما يلي:

"الثقافة الإسلامية تعني المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك الإسلامي متمثلاً في القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة".

ومن ثم فإن هذه الثقافة تقتصر على المجتمعات الإسلامية بغض النظر عن المكان والزمان، وقد أورد رشدي طعيمة[115] تعريف خبراء اليونسكو في مؤتمرهم الذي عقد في 29/مايو إلى 4 يوليو 1969م عن الثقافة العربية بما يلي:

"إنها مجموعة الحقائق والنشاطات الفكرية والفنية والعلمية للمجموعة المعاصرة من الشعوب المنتمية إلى الحضارة الإسلامية وتتمثل هذه الثقافة في استخدام الوسائل التي تعبر عن هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها؛ وإلى سائر العالم، تلقى رسالة العالم وأدائها في بلادها".

ويضيف رشدي قائلاً: "أما العربية فهي لغة الثقافة الإسلامية بلا منازع" ثم يقول عن الثقافة الإسلامية: يقصد بها المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي والسنة النبوية المطهرة.

أما حول الفرق بين الثقافة الإسلامية والثقافة العربية ينقل رشدي طعيمة رأي تمام حسان ما يلي:

---

[113]() خليل عمايره، ندوة تطور برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم، 28–30 أكتوبر 2000م.

[114]() ناصر الغالي، وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية، دار الاعتصام، القاهرة، ص20، بدون تاريخ.

[115]() رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م، ص199.

الثقافة العربية	الثقافة الإسلامية
وصفية تصور ما هو كائن	معيارية تصف ما ينبغي أن يكون
تقبل عناصرها الجاهلية	ترفض الجاهلية
ترفض الشعوبية حطها من قدر العرب	ترفض الشعوبية لتعارضها مع الإخوة الإسلامية
محلية	عالمية
جذورها من العرق	جذورها من القرآن الكريم والسنة المشرفة
يقبلها الإنسان للاعتزاز القومي	يقبلها الإنسان للاعتزاز الديني

أصول الثقافة العربية الإسلامية:

تتكون الثقافة العربية الإسلامية من الآتي:[116]

أولاً: الإسلام:

إنّ دين الإسلام هو المكون الأول لثقافة الأمة الإسلامية وهو الذي يحدد فلسفتها الأساسية عن سر الحياة وغاية الوجود، له تأثيره العميق والشامل في ثقافة الأمة الإسلامية والعربية عن طريق عقائده الإيمانية وشعائره التعبيرية وقيمة الخلقية وأحكامه التشريعية وآدابه العلمية ومفاهيمه النظرية.

ثانياً: اللُّغة العربية:

اللُّغة العربية هي وعاء الثَّقافة الإسلامية والعلوم والمعارف وأداة الإفهام والتعبير العلمي والفني ووسيلة التأثير في العقل والشعور بأدبها ونثرها وشعرها، وحكمها، وأمثالها، وقصصها وأساطيرها وللعربية تأثيرها البالغ في الثَّقافة العربية بما لها من مميزات لم تتوافر لغيرها وحسبها أن الله قد أنزل بها القرآن، ويقول الله تعالى في محكم تنزيله **(إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)**[117].

---

[116]() صلاح محمد أحمد، تعليم اللغة العربية لنشر الثقافة الإسلامية، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1997م، ص13.

[117]() سورة يوسف الآية(2).

يقول رشدي طعيمة[118] "اللغة والثَّقافة العربية الإسلامية يسيران يداً بيد".

وقد ذكر رالف ينتون[119] في كتابه دراسة الإنسان (The Study of man) إن عناصر الثَّقافة ينقسم إلى ثلاثة أقسام: عموميات، خصوصيات – بديلات.

أولاً: العموميات:

فهي العناصر الثَّقافية ذات الطابع المشترك بين أفراد المجتمع الناضجين.

ثانياً: الخصوصيات:

وهي العناصر الثَّقافية الَّتي تحكم سلوك فريق معين من الكبار في مجتمع من المجتمعات.

ثالثاً: البديل: وهي العناصر الثَّقافية الَّتي يمكن للفرد أن يختار فيها.

علاقة اللُّغة العربية بالثَّقافة:

اللُّغة العربية هي وعاء الثَّقافة وهي وسيلة التعبير عنها في الغالب وهذا أصدق ما يكون عن اللُّغة العربية وثقافتها لأنها يسيران جنباً إلى جنب، ومن العسير على دارس أجنبي أن يفهم اللُّغة العربية فهماً دقيقاً ويستخدمها استخداماً جيداً دون أن يفهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية معينة، من النادر أن نجد كتاباً يعلم اللُّغة من غير أن يتعرض لثقافتها وتعليمها، لأن الفهم الثقافي أصبح أمراً لا مفر منه في تعليم اللُّغات الأجنبية[120].

العناصر الأساسية الَّتي تجعل الثَّقافة جزءً أساسياً في تعليم اللُّغة العربية للنَّاطقين بغيرها:

تشير فيما يلي إلى بعض العناصر الآتية:

1- فهم ثقافة اللُّغة الهدف والتفاعل معها أصبح أمراً ضرورياً، لأن التفاهم العالمي صار الآن من الأهداف الأساسية للتعلم في أي بلد من بلدان العالم.

---

[118]() رشدي طعيمة، محاضرات عامة عن الثَّقافة العربية الإسلامية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 18يناير 2003م.

[119]() حسن سليمان قورة، الأصول التَّربوية في بناء المناهج، ط8، دار المعارف 1985م، ص53.

[120]() فتحي يونس، ومحمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم العربية للأجانب، مكتب وهبة القاهرة 2003م، ص119.

2- معرفة التشابه والاختلاف بين الثقافات صار أمراً مهماً لإحداث التقارب والتعاون بين الشُّعوب المختلفة لذلك كان لابد من تزويد المادة التَّعليمية بملامح الثَّقافة الأساسية، ثم أوجه التشابه والاختلاف الأساسية بين ثقافة اللُّغة الهدف وثقافات المتعلمين.

3- الكثير من الدِّراسات التي تعمل في تعليم اللُّغات الأجنبية، تُجمع على أن الثَّقافة تعتبر الهدف النهائي في أي مقرر لتعليم اللُّغة الأجنبية.

4- العادات الثَّقافية تشبه كثيراً من المهارات اللُّغوية، ومن ثم ينبغي أن تعامل عادات الثَّقافة، كما تعامل مهارات اللُّغة في المواد التَّعليمية.

5- قدرة الدارس على التفاعل مع النَّاطقين باللُّغة لا يتوقف فقط على إتقان مهارات اللُّغة بل يحتاج إلى فهم ثقافة أهل اللُّغة وعاداتهم.

6- معرفة اللُّغة الهدف فقط لا يعين على فهم حياة متحدثيها وواقعهم، لذلك الاهتمام بالثَّقافة في برنامج تعليم اللُّغة يقود إلى فائدة كبيرة ونتيجة فاعلة في عملية الاتصال باللُّغة قد يفوق ما يقدمه تعلم مهارات اللُّغة نفسها.

7- الاتصال الثقافي بين متحدثي لغتين يساعد على تنمية مهارات اللُّغة وإتقانها.

8- الدارسون لأي لغة عادةً ما يكونوا شغوفين لمعرفة الناس الذين يتعلمون لغتهم. ما طبيعة حياتهم؟، كيف يعيشون؟، ماذا يلبسون؟، ماذا يأكلون؟[121].

المحتوى الثقافي للمواد التعليمية الأساسية لتعليم العربية للنَّاطقين بغيرها:

يراعي في المحتوى الثقافي الموجهات الآتية:

1. أن تكون المادة التَّعليمية متنوعة تغطي مختلف الجوانب والمجالات الثَّقافية والفكرية في الثَّقافة العربية الإسلامية وأن تعطي صورة حقيقية عن الحياة الموجودة في البلاد العربية، كما يجب أن تولى المادة التَّعليمية عناية كاملة بجوانب الحياة العامة والجوانب المشتركة بين الثقافات، وأن يعكس المحتوى الثقافي للمادة التَّعليمية صورة معبرة عن حياة العربي المتحضر في داخل العصر الذي يعيش فيه.

[121]() رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، مرجع سابق، ص44.

2. تنوع المادة التَّعليمية بحيث تلبي رغبات قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات[122].
3. أن يكون المحتوى الثقافي للمادة المتعلمة مشتملاً على ما يثير المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللُّغة والاستمرار فيها.
4. أن يكون المحتوى الثقافي للمادة المتعلمة متسقاً مع أغراض وأهداف الدارسين، كما أنه ينبغي أن يكون متسقاً مع أهداف العرب في تعليم لغتهم ونشرها في العالم.
5. أن يقدم تصحيحاً لما في عقول الدارسين من أفكار خاطئة عن الثَّقافة العربية الإسلامية وأن يتجنب إصدار أحكام خاطئة ضد الثقافات الأخرى.
6. أن يقدم المحتوى الثقافي في صورة تتناسب مع عمر الدارسين ومستواهم وخبراتهم التَّعليمية وأن يركز على القيم الأصلية المقبولة في الثَّقافة العربية.
7. البعد في المادة التَّعليمية عن التعصب الواضح للثقافة العربية الإسلامية وعدم تعرضها بالإساءة لثقافة الآخرين.
8. أن تضم المادة التَّعليمية ما يزيل من عقول الآخرين الأفكار المدسوسة عن الثَّقافة العربية الإسلامية. أن يبتعد المحتوى الثقافي عن المسائل التي دار حولها الخلاف الفكري والفقهي.
9. مدة البرنامج: ما يقدم في برنامج عادي يستغرق عاماً كاملاً يختلف عما يقدم في برنامج مكثف خمسة عشر أسبوعاً وما يقدم في برنامج ذى مستوى واحد يختلف عما يقدم في ثلاثة مستويات.
10. أن يختلف المحتوى الثقافي باختلاف المجتمع المستهدف.
11. أن تقدم الثَّقافة المستوى الحسي من الثَّقافة ثم تتدرج إلى المستوى المعنوي[123].

---

[122]() رشدي أحمد طعيمة، المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية، إطار مقترح نحو نظرية إسلامية تربوية معاصرة، 24–27 يونيو، 1999م.

[123]() محمد عمارة، بحوث في اللُّغة العربية، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2002م، ص54.

محددات اختيار المحتوى الثقافي:

يقصد بالمحددات هنا مجموعة العوامل الَّتي ينبغي أن تحكمنا عند معالجة المحتوى الثقافي سواء عند اختياره أو تقديمه أو تقويمه.

ولقد كان من أسباب العجز عن جذب الأجانب إلى ثقافتنا العربية الإسلامية توحيد اللُّغة الَّتي تخاطب لها هؤلاء الأجانب في كتب أو برامج تعليم العربية لهم دون اعتبار لطبيعة البرنامج أو لخصائص الدارسين في هذه المحددات ما يلي:

1/ مستوى البرنامج:

تختلف معالجة المحتوى الثقافي باختلاف مستوى البرنامج سواء أكان المستوى مبتدئ، أم متوسط أم متقدم، فما يقدم لهذا المستوى قد لا يناسب ذاك فإن طريقة تقديم المحتوى يختلف باختلاف المستوى، فقد يتناسب مع أحدهما أن يقدم بطريقة غير مباشرة من خلال العبارات والنصوص الَّتي يتعلمها الدارس، وقد يتناسب مع مستوى آخر تقديم المحتوى الثقافي بطريقة مباشرة من خلال دروس مؤلفة خصيصاً لذلك.

2/ نوع اللُّغة المتعلمة:

يواجهنا هنا سؤالان عن اللُّغة المُتَعلَّمَةِ هل هي عامية أم فصحى، وثانيهما هل هي لغة أجنبية أم لغة ثانية بالنسبة للفئة المستهدفة؟.

لكل نوع من هذه الأنواع طريقة خاصة في تقديم الأنماط الثَّقافية.

3/ نوع البرنامج:

يمكن أن نُمَيِّزَ بين نوعين من برامج تعليم اللُّغة العربية كلغة ثانية.

برامج عامة وبرامج لأغراض خاصة، ولكل منهما محتوى ثقافي مناسب وطريقة خاصة لتقديمه وتقويمه. فما يقدم لدارسين يريدون تَعلُّم العربية للتواصل مع النَّاطقين بالعربية، مواقف الحياة اليومية (برامج عامة) يختلف بلا شك عما ينبغي تقديمه لدارسين يريدون تعلم العربية للعمل في قطاع معين مثل الهندسة Arabic for special perpuses أو الطب أو التجارة أو البترول (برامج تخصصية)[124].

---

[124]() رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتَّدريس، دار الفكر العربي، ط2، 1419هـ-1998م، ص81.

4/ المجتمع الَّذي تعلم فيه اللُّغة، كيف تقدم محتوى ثقافي في ثلاثة برامج لتعلم اللُّغة العربية كلغة ثانية.

إحداهما يدرس في إحدى المدن العربية مثل: مكة المكرمة حيث تتوافر الأنماط والمعالم الثَّقافية العربية الإسلامية في أشكالها الحقيقية، ومصادرها الأولى. وفي بلد يتحقق فيه الانغماس الثقافي في الثقافة العربية الإسلامية بأقصى درجة.

والثاني يدرس في مدينة كوالالمبور حيث يتوافر مناخ إسلامي يساعد الدارس على إدراك دلالات كثيرة من الألفاظ والمفاهيم العربية الإسلامية التي ترد في ثنايا كتب تعليم اللُّغة العربية.

أما الثالث: فهو يدرس في مدينة واشنطون حيث يفتقر إلى هذا كله باستثناء مركز إسلامي تلتقي فيه بعض أعضاء الجالية العربية الإسلامية على فترات متقطعة.

5/ ثقافة الأم:

ونقصد بها ثقافة الدارس نفسه أو بعبارة أكثر تخصصاً نقصد المفهوم الانثروبولوجي للثقافة الَّتي تمتد لتسجل معتقدات الأفراد وقيمهم وأساليب حياتهم بما يميزهم عن الآخرين.

6/ دوافع تعلم اللُّغة:

قد يتعلم الدارس اللُّغة العربية كلغة ثانية لأسباب سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية أو دينية أو يتعلمها كلغة ثانية من أجل تحقيق هدف قريب أو مطلب عاجل، تنتهي الحاجة لتعلم اللُّغة بمجرد تحقيقه هدف قريب وقد يتعلمها من أجل هدف أكبر وغاية أشمل رغبة في التكامل خلال اللُّغة مع النَّاطقين بها.

لكل نوع من هذه الدوافع اهتمامات لغوية وثقافية تعكس نفسها على المستوى الثقافي المتقدم له من حيث اختيار محتواه نوعاً وكماً.

7/ مدة البرنامج:

ما يقدم في برنامج عادي يستغرق عاماً كاملاً يختلف عن ما يقدم في برنامج مكثف يستغرق عشرة أسابيع وما يقدم في مستوى واحد يختلف عما يقدم في برنامج ذي ثلاثة مستويات.

8/ المرحلة العمرية:

ما يقدم لتلاميذ في المرحلة الابتدائية يتعلمون اللُّغة العربية كلغة ثانية يختلف عما يقدم لطلاب في المرحلة الثَّانوية وكلاهما يختلف عما يقدم للدارسين الكبار في المرحلة الجامعية.

9/ المدخل اللُّغوي:

تستند برامج تعليم اللُّغة العربية كلغة ثانية إلى مداخل لغوية معينة منها مفهوم اللُّغة ودورها في المجتمع ومنها النظرية اللغوية الَّتي تقدم المفاهيم النحوية على أساسها مثل النظرية البنيوية والنظرية التوليدية التحولية.

إن الطريقة الَّتي تقدم بها المفاهيم اللغوية في ضوء هاتين النظرتين تنعكس بدورها على المستوى الثقافي والطريقة الَّتي يقوم بها في برامج تعليم اللُّغة.

10/ مجالات الاتصال اللغوي:

لا يكفي أن نقول إن هؤلاء الدارسين يريدون تعلم العربية لأغراض خاصة أو عامة فكل منهما يمثل مظلة كبيرة تغطي تحتها عدد من مجالات الاتصال باللغة الَّتي تختلف من فرد لآخر في إطار المجموعة الواحدة.

هذا ما دفع الباحثين في مجال تعليم اللُّغات الأجنبية إلى طرح مفهوم تقدير الحاجات اللغوية ولقد صار هذا الأسلوب هو المنطلق لبناء برامج تعليم اللُّغة الثانية لأغراض خاصة[125].

[125]() رشدي أحمد طعيمة، الثَّقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، مرجع سابق، ص2-83.

المبحث الخامس:

مشكلات وقضايا في إعداد وتأليف كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بدأ الباحثون في ميدان التربية وتعليم اللغات يتجهون إلى دراسة وبحث القضايا والمشاكل التي تتصل بوضع مناهج وإعداد مواد تعليمية، وتأليف كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أسس سليمة والبحث عن أفضل طرق التدريس وأجداها وأنسبها لمختلف الدارسين والأغراض، وإن كانت هذه الخطوة قد بدأت متأخرة بالرغم من كونها في مرحلة أكبر إلا أنها خطوة على الطريق وفتح باب الاهتمام بهذا النوع من الدراسة المتصلة بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها.

إلى جانب اهتمام بعض الدول العربية كالسودان والسعودية ومصر والكويت والمغرب والأردن وأنشئت معاهد أو مراكز أو أقسام لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها كما قامت بأعداد من يقوم بهذه المهمة في البلاد الراغبة في تعليم هذه اللغة.

هناك مسئوليات تقع على عاتق أصحاب اللغة والمهتمين بتعليمها، وهي مسئولية كبرى تتمثل في ضرورة أن ندخل ميدان تعليم لغتنا لغيرنا مدخلاً علمياً مدروساً فالجهود التي بذلت والتي تبذل الآن جهود نحمد الله ونشكره عليها فهي من توفيقه إلا أن القضية الأساسية التي يجب أن نجابهها نحن أصحاب اللغة هي أن تعليم أية لغة لأجنبي عنها أمراً غير سهل بل هو عسير ومشكلة تستحق التفكير والدراسة والبحث ترتبط بهذه القضية عدة أمور هامة يترتب على نجاح دراستها وبحثها والوصول فيها إلى أسس علمية مستقرة، نجاح أية اهتمامات أو محاولات أو جهود تبذل لتعليم اللغة ونشرها بين غير الناطقين بها.

ومن هذه الأمور في ميدان تعليم اللغة العربية يهمنا أن نعرض ثلاثة نقاط رئيسية هي:

1- موقع اللغة العربية في التعليم:

تعلم اللغة العربية يختلف من فرد إلى آخر باختلاف البلاد والأعراض وتاريخ اللغة نفسها؟

2- موقف تعليم العربية للناطقين بغيرها من العامية والفصحى وكيف نصل من خلال ذلك إلى لغة أساسية أو ما يمكن أن نسميه "العربية الأساسية".

3- مداخل وطرق وأساليب تعليم العربية لغير الناطقين بها:

اللغة العربية لغة أجنبية قد تكون البداية الصحيحة التي يجب أن نبدأ بها ونحن نتصدى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن نطرح على أنفسنا سؤلاً هو تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية أم كلغة ثانياً؟

في ضوء الإجابة على هذا السؤال يتضح الكثير من الأمور والأسس والمبادئ التي في ضوئها تحدد الأهداف وتخطط المناهج أيضاً طرق وأساليب التدريس، والتقويم[126].

أدرك المختصون المعنيون بتعليم اللغات من خلال منظور تربوي اختلاف مدلول كل مصطلح عن الآخر ومن ثم بحثوا في التمييز بين المصطلحين وأصبح على كل من يتصدى لتعليم لغته لغير أهلها أن يدرك هل سيتعلمها كلغة أجنبية أم كلغة ثانية؟.

وفي التمييز بين المصطلحين نجد أن تعليم اللغة كلغة أجنبية يعني أن اللغة تعلم في المدارس كمقرر دراسي أي كمادة من المواد الدراسية، ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في واحد من أغراض متعددة كقراءة الأدب والأعمال الفنية أو الاستماع إلى المذياع وهم الحوار، أو استخدام اللغة بصفة عامة في الاتصال بمن يتكلمون بها.

أما المصطلح الثاني هو تعلم اللغة (كلغة ثانية) فهو يستخدم عندما تصبح اللغة التي يراد بتعلمها لغة التدريس والتعليم في المدارس كاللغة الإنجليزية في الفلبين والهند أو تصبح اللغة المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية كما في بعض الأقطار الإفريقية وفي هذه الحالة على أصحاب اللغة أن يحددوا أهدافهم وخططهم ومناهجهم وطرق تدريسهم كما لو كانوا سيقومون بتدريسها في مدارس الوطن الأصلي للغة متجاهلين تماماً كون هذه اللغة ليست أو لغة المنزل بالنسبة للمتعلم،

---

[126]() محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم العربية لغير العرب، الناشر معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم، ديسمبر 1978م، ص5-6.

وبهذا المعنى كثيراً ما تستخدم الكتب والمواد التعليمية التي أُلفت للمدارس في الوطن الأصلي للغة في عملية تعليمها، ولعل هذا ينطبق تماماً على تعليم اللغة الإنجليزية في الفلبين وبورما والهند، وبعض الدول الإفريقية.

وغالباً ما تكون اللغة – كلغة ثانية أساسية للحياة اليومية والحياة الوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي تعلم فيها وهي بهذا تتعدى كونها لغة أجنبية[127].

4- موقف تعليم اللغة العربية من العامية والفصحى:

أية لغة ينبغي أن تعلم؟ هل ستعلم العامية أم الفصحى وأية فصحى؟ هل يمكن أن تكون العامية سوية لوضع لغة سهلة تبدأ بها ومنها.

ما اللغة الأساسية التي ينبغي الوصول إليها وما أهميتها وكيف يمكن تحديدها؟

نجد أن الاستعمار حاول طويلاً إحلال العامية محل الفصحى بحيث تصبح لغة كتابة وتأليف ولغة الأدب ومن ثم تتحول فتصبح لغة التعليم والتعلم ولكن نجد أكثر من مفكرينا رفضوا هذه المحاولات والدعاوي حيث استندوا في رفضهم إلى عدة حقائق من هذه الحقائق أن العامية ضيقة لفظاً وفكراً وأنها تتعدد وتختلف وتتباين على الصعيد العربي من دولة إلى أخرى بل ومن منطقة إلى أخرى داخل الدولة الواحدة، كما إنها لغة غير مضبوطة ولا محكمة فمحاولة ضبطها وإحكامها أمراً يكاد يكون مستحيلاً أما اللغة الفصحى من حضارة عريقة وأصالة ونظام محكم دقيق وتاريخ لا ينكر كانت فيه حيث أنها لغة العلم والثقافة والشاهد على ذلك ما ترجم منها إلى كثير من لغات العالم في ميادين الطب والفلسفة والفلك والطبيعة والرياضيات.

الكتاب المدرسي لتعليم العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها:

ويختلف الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها عن الكتاب المدرسي لتعليم العربية لأبنائها من حيث العرض والبناء والوسيلة، وبصورة عامة يكمن الفرق الجوهري بين الكتاب المدرسي المخصص للعرب والكتاب المدرسي المخصص لغيرهم.

---

[127]() محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، نفس المرجع، ص817.

فالأول يستعمله تلاميذ ينتمون إلى حضارة عربية أو يتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها، أما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الحضارة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية.

فالكتاب الأول ينبغي أن يقوم على نتائج التحليل التقابلي للغة العربية الفصحى ولهجة المتعلم ودراسة بيئتهم، أما الكتاب الثاني ينبغي أن يُبنى على أساس التحليل التقابلي للغة العربية ولغة التلميذ بحيث يجدد ما تتفق فيه اللغتان وما تختلفان فيه، للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في تعليم تراكيب العربية ونظامها الصوتي كما يجب أن يأخذ الكتاب بيئة الطالب ومجمل حضاراته، منطلقاً لتقديم الحضارة العربية الإسلامية وهذا يعني أن الكتاب المدرسي الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها لا يصلح بالضرورة لتدريسها لغير الناطقين بها[128].

عدم توفير الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها:

نجد أن الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالشكل الذي ذكرناه غير موجود على الإطلاق بل أن المواد الأساسية قليلة جداً لا تتناسب مع الانتشار الواسع الذي تحظى به العربية في العالم اليوم ويرجع ذلك للأسباب الآتية:-

أولاً: ندرة المتخصصين في علم اللغة التطبيقي الحديث وقلة العاملين في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثانياً: قلة البحوث المتعلقة باللغات الإفريقية والآسيوية والأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة في أقطارها.

ثالثاً: عدم تشجيع التأليف والنشر وصعوبات التوزيع والمعاناة التي يلقاها المؤلف العربي في سبيل إخراج كتابه أو نشره[129].

---

[128]() محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، نفس المرجع، ص9.

[129]() محمد علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، 1399هـ- 1979م، 99-100.

المادة الأساسية للكتاب المدرسي:

ونعني بها الكتاب المدرسي بشكله التقليدي حيث يتكون من:

1/ نصوص الدروس، سواء وضعت على شكل حوار سرد نثراً كانت أم شعراً.

2/ قواعد التراكيب اللغوية، سواء وضعت باللغة العربية أم بلغة الطلاب، حيث أنها توضع بعد النص الأصلي في بداية كل تمرين أو نهاية الكتاب.

3/ تمارين ((صفية)) يؤديها بأشراف المدرس وتقويمه.

4/ كشافات بموضوعات الكتاب والأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية التي يحتوي عليها مسرد بالمفردات سواء أكان ذلك بالعربية أم بلغة الطالب سواء وضعت مواده في هوامش أم لا.

المادة المساعدة للكتاب المدرسي وتتألف من ستة أنواع من الكتاب هي:

(1) المعجم.

(2) كتاب التمارين التحريرية.

(3) كتاب التمارين الصوتية.

(4) كتب المطابقة المتدرجة.

(5) كتاب الاختبارات

(6) مرشد المعلم.

خصائص الكتاب المدرسي الجيّد:

لابد أن يحتوي الكتاب الجيد على:

1. الأهداف السلوكية: وهي أهداف تعليمية محددة تضيف بدقة السلوك النهائي للمتعلم أي الفعالية المنظورة التي يؤديها الطلاب بتأثير المادة التعليمية عليه بعبارة أخرى ينبغي تحديد المستوي الذي يجب أن يبلغه المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الكتاب المدرسي وما يستطيع فهمه من اللغة العربية ومقدار المفردات ونوع التراكيب التي يستطيع فوراً أن يستعملها.

ملائمة الكتاب للمتعلمين:

يجب أن يهدف الكتاب تعليم اللغة العربية إلى مجموعة معينة من المتعلمين الناطقين بلغة ما والقاطنين بمنطقة جغرافية وحضارية محددة بحيث يضع الكتاب

طروحهم اللغوية والحياتية في الحسبان ويبني المؤلف مادته على نوعين من أنواع التحليل التقابلي:

أ/ التحليل اللغوي التقابلي:

قبل تأليف الكتاب المدرسي ينبغي القيام بدراسة وصفية منهجية للغة المتعلمين تتناول جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية للوقوف على خصائص هذه اللغة وملامحها ثم مقارنتها بخصائص اللغة العربية وملامحها لمعرفة ما تتفق فيه هاتان اللغتان وما تفترقان فيه لنلمس مواطن السهولة والصعوبة التي سيواجهها المتعلم عند دراسة اللغة العربية فيعمل المؤلف على زيادة التمارين التي تعالج تلك الأصوات أو التراكيب أو التعابير الاصطلاحية التي تنفرد بها اللغة العربية ولم يعتمد عليها المتعلم[130]. هذا إذا كنا نريد أن تعلم اللغة العربية لدارسين أجانب في دولتهم بحيث يكون أفراد المجموعة الواحدة من جنس واحد ويتعلمون لغةً واحدة. أما إذا كنا نريد أن تعلم اللغة العربية في السعودية مثلاً وأنشأنا معهداً لذلك فإن الدارسين سيكونون من جنسيات مختلفة، ويتكلمون لغات متعددة مما يصعب تعليمهم بمقرر دراسي واحد معد وفق مقارنة بين العربية ولغة أجنبية واحدة.

ب/ التحليل الحضاري التقابلي:

لابد أن يقوم مؤلف الكتاب بدراسة واقعية بحضارة المتعلمين وخصائصها المميزة بجانبيها الأخلاقي والمادي ونعني بالجانب الأخلاقي المعتقدات الدينية والفكرية والعادات والتقاليد والنظم السياسية والاجتماعية أما الجانب المادي للحضارة فيشتمل على الأزياء والطعام والمأكولات والسكن والبناء وطريقة المعيشية من زراعة أو صناعة ومدى شيوع مظاهر التكنولوجيا الحديثة في المجتمع.

ج/ التحليل التربوي:

يجب أن يلائم الكتاب المدرسي المتعلمين من حيث :

1. العمر 2. القابلية للتعلم 3. المستوى اللغوي أو التعليمي 4. الرغبة للتعلم 5. الوقت الذي يستطيعون تكريسه لدراسة اللغة العربية.

---

[130]() محمد علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، نفس المرجع، ص102-107.

ملاءمة الكتاب للمعلم:

يجب أن يتم اختيار المدرس المناسب للكتاب المدرسي مع المدرس حيث يُطرح سؤال هل المعلم مؤهل لتدريس المادة اللغوية الذي يحتوي عليها الكتاب.

لتحديد ذلك ثلاثة عوامل:

1/ مهارات المدرس اللغوية.

2/ مهارات المدرس المهنية.

3/ عبء المدرس التعليمي[131].

المادة التعليمية في الكتاب المدرسي:

يجب أن تتناول المادة التعليمية التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي الجانب اللغوي والحضاري للعربية على النحو الآتي:

1) المادة اللغوية:

تعرض المادة اللغوية في الكتاب المدرسي الجيد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المادة اللغوية بصورة متكاملة حيث يساعد الطلاب كل حسب مستواه على تعلم ما يأتي:

أ. النظام الصوتي:

يجب أن لا يقتصر النظام للغة العربية على الوحدات الصوتية الأساسية الفونيمات فقط، إنما يشتمل على نبر المقاطع والكلمات وتنغيم الجمل وهذه مهمة القراءة والكتابة المنهجية.

ب. المفردات والتعابير الاصطلاحية:

يجب أن يهدف الكتاب الجيّد إلى تقديم عدد معين من المفردات والتعبيرات الاصطلاحية توزع على دروس الكتاب المختلفة بحيث يتناسب عدد المفردات الجديدة لكل درس مع الوقت المخصص لها ويتم اختيار هذه المفردات والتعبيرات من المفردات والكلمات الشائعة في اللغة العربية مع إضافة تعبيرات ومصطلحات لا تظهر في قوائم الشيوع.

---

[131]() محمد علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ص108-113.

ج. التراكيب اللغوية:

لا توجد تراكيب لغوية شائعة في اللغة العربية المعاصرة فالتراكيب التي تقدم في الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إما أن تحذو حذو قدامى النحويين أو تقدم على تقديرات مؤلفي هذه الكتب إضافة.

د. المادة الحضارية:

الكتاب المدرسي الجيّد هو الذي يختار مواقف حقيقية حية يتضمنها في دروسه ويعرض من خلالها الحضارة الإسلامية من جميع جوانبها الفكرية والمادية.

هـ. المهارات اللغوية:

لابد من وجود المهارات الأربع في الكتاب المدرسي وهي: الإصغاء والفهم والنطق والتكلم والقراءة والكتابة[132].

تكييف الكتب الدراسيةAdopting text books:"

إن غالبية المدرسين لا يبتكرون المواد التدريسية ولكنهم يختارون مواد تعليمية جيّدة ولكن يرى بعض علماء اللغة أن المقدم الجيّد للمواد التعليمية سوف يكون قادراً على.

1/ الاختيار مما هو متوافر بشكل مناسب.

2/ أن يكون مبدعاً مع ما هو متوافر.

3/ تعديل الأنشطة لتناسب حاجات المتعلمين.

4/ تقديم أنشطة وملحقات إضافية.

إذن لابد من تدريب المعلم الجيد وإعداده.

وقد يأخذ هذا التكييف أشكالاً متنوعة منها:

تعديل المحتوى:

قد تكون هناك حاجة لتغيير المحتوى لأنه لا يتناسب مع المتعلمين المستهدفين ربما بسبب عوامل تتعلق بأعمار المتعلمين أو جنسيتهم أو مرتبتهم الاجتماعية أو مهنهم أو أديانهم أو خلفياتهم الثقافية.

---

[132]() محمد علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ص114-116، نفس المرجع.

*** الإضافة إلى المحتوى أو الحذف منه:**

قد يحتوي الكتاب على معلومات كثيرة جداً أو قليلة جداً بالنسبة للبرنامج فقد تحذف وحدات كاملة أو ربما تحذق أجزاء من وحدات في كل كتاب، فقد ترتكز دورة ما مثلاً على مهارتي الاستماع والكلام بالدرجة الأولى وبالتالي سوف يتم حذف أنشطة مهارة الكتابة.

*** إعادة تنظيم المحتوى:**

قد يقرر المدرس إعادة تنظيم مقرر الكتاب فيرتب الوحدات بما يرى أنه الترتيب المناسب. وقد يقرر المدرس عدم ترتيب الأنشطة في وحدة ما فيعيد الأنشطة لسبب ما.

*** معالجة ما تم إغفاله:**

قد يغفل الكتاب عناصر يشعر المدرس أنها مهمة فقد يضيف المدرس مثلاً إلى الوحدات أنشطة خاصة بالمقررات أو أنشطة خاصة بالقواعد.

*** تعديل المهمات:**

قد يكون هناك حاجة لتغيير التمارين والأنشطة للتركيز على شي إضافي فقد يركز النشاط مثلاً على الاستماع للحصول على المعلومات فقط لذا لابد أن يعدل النشاط ليقوم الطلاب بالاستماع مرة ثانية أو ثالثة لغرض مختلف وقد يتم تمديد نشاط معين ليعطي الطلاب فرصاً لممارسة اللغة بصورة شخصية أكثر.

*** توسيع المهمات:**

إن القدرة على تكييف الكتب الدراسية التجارية بهذه الطريقة تعد مهارة أساسية للمدرسين يجب تنميتها من خلال عملية التكييف، يجعل الكتاب شخصياً ويجعله مصدراً أفضل للتدريس وجعله مناسباً أكثر لمجموعة معينة من المتعلمين[133].

إعداد مواد تعليمية خاصة بالبرنامج:

في الحالات التي يجب فيها تطوير مواد تعليمية للبرنامج اللغوي خاصة بالمؤسسة التعليمية، يجب التفكير بعناية منذ البداية في إيجابياته وسلبياته.

---

[133]() جاك ريتشارد ترجمة وناصر عبد الله العاتي، وصالح بن ناصر، تطوير مناهج تعليم اللغة العربية، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 1428هـ- 2007م، ص369-370.

فالإيجابيات تشتمل على:

1/ تأسيس قسم لتطوير المواد التعليمية في البرنامج ما يلي:

أ. الصلة:

يمكن إنتاج مواد تعليمية لها علاقة مباشرة بحاجات الطلاب وبالمؤسسة التعليمية كما تعكس المحتوى والقضايا والاهتمامات المحلية.

ب. تنمية الخبرة:

تطوير المواد التعليمية يمكن أن تساعد في تنمية الخبرة عند الطاقم التدريسي مما يجعلهم يدركون خصائص المواد التعليمية الفعّال بشكل أكبر.

جـ. السمعة:

قد تعزز المواد التعليمية المعدة في مؤسسة تعليمية سمعة المؤسس العلمية من خلال إبراز التزام المؤسسة بتقديم مواد تعليمية معدة خصيصاً لطلابها.

د. المرونة:

إن المواد التعليمية المنتجة داخل المؤسسة التعليمية يمكن تنقيحها وتكييفها عند الحاجة مما يعطيها مرونة أكبر من الكتب الدراسية التجارية.

2/ السلبيات:

يجب النظر إلى السلبيات قبل الشروع في تطوير المواد التعليمية.

أ. التكلفة:

إنتاج مواد تعليمية عالية الجودة تستغرق وقتاً طويلاً، مما يؤدي إلى تخصيص وقت كافٍ من أوقات طاقم التدريس وتخصيص موارد كافية لمثل هذا المشروع.

ب. الجودة:

المواد التعليمية التي يعدها المدرسون لن تصل إلى المستوى نفسه من التصميم والإنتاج الذي تتميز به المواد التعليمية التجارية.

ج. التدريب:

لابد من توفير برنامج تدريسي يلائم إعداد المدرسين لمشاريع كتابة المواد التعليمية. إذن لابد من توفير مهارات خاصة لكتّاب المواد التعليمية وذلك لتنمية مهاراتهم

الضرورية ويمكن تنظيم ورش عمل لهذا الغرض إضافة لتكوين فريق فيه توازن في الخبرات ذات العلاقة[134].

مكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ السلوكية:

لقد خلط ما بين المنهج والبرنامج الدراسي بل بينهما وبين الكتاب المدرسي خصوصاً كتاب الطالب، لم تكن هناك طريقة تدريس واضحة في ذهن المدرس ولا في ذهن مخططي المناهج[135].

اتسمت الكتب التي تعد لتعليم اللغات الأجنبية بعيوب أبرزها العمومية والشمول بمعنى أنها صالحة لكل زمان ومكان– كما أنها أقرب في توجيهها إلى الناطقين بها أما اليوم فقد اختلفت الصورة تماماً وأصبح للمنهج أسسه ومكوناته وأصبح بناؤه يخضع للحاجات المتغيرة ولمقتضيات الأوضاع التعليمية المحددة لكل بلد. والوصول إلى مستوى جيّد من التحصيل أو التعلم هو هدف رئيسي لأي نظام تربوي أنه لابد من وجود أهداف صريحة وواضحة ومحددة أهداف تعليم اللغة الأجنبية تنقسم إلى ثلاثة مستويات يعتمد كل منها على الآخر.

أولاً: الأهداف العامة:

وهي مجموعة المفاهيم والتصورات التي تمثل فلسفة المجتمع حيث أنها تحول إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها.

ثانياً: أهداف المهارات:

عادة تنقسم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات هي: الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة.

حيث تنقسم هذه المهارات إلى فئتين

أ. مهارات الاستيعاب: وهي الاستماع والقراءة.

ب. مهارات الإنتاج. وهي التحدث والكتابة.

---

[134]() نفس المرجع، ص371–372.

[135]() نايف خرما، عل الحجاج، اللغة الأجنبية – تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص198.

ويمكن تخليص هذه الأهداف الأساسية تحت ثلاثة عناوين رئيسية هي:

1/ تقديم خبرة واسعة ومتنوعة في تعليم اللغة العربية.

2/ تشجيع الأداء (هذه اللغة) على المعنى المناسب والثقة بالنفس.

3/ تنمية فهم متكامل للطريقة التي تعمل بها هذه اللغة.

ثالثاً: الأهداف السلوكية:

يهدف التعلم إلى التغيير في سلوك المتعلم وقد قسم(بلوم) وزملاؤه الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي:

المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي أو النفس حركي[136].

وفي تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يجري تقسيم هذه المجالات إلى حقول أصغر وهي:

1/ المعرفة والفهم والتحليل والتقويم والاستقبال والاستجابة والتقدير والتنظيم والتركيب وإظهار المواقف اتجاه الأشياء تندرج تلك الحقول الصغرى تحت كل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة تأخذ.

أولاً: مهارتي الاستماع والقراءة وتبدأ بالمجال المعرفي.

1. إن أهداف هاتين المهارتين في حقل المعرفة هي:

أ/ التعرف على الأصوات والقواعد، وقواعد التهجئة.

ب/ التعرف على علامات التنقيط.

2. أهدافها في حقل الفهم حيث يمكن القول أنها

أ/ فهم المعاني من نطق وقراءة الكلمة.

ب/ فهم دلالة القواعد اللغوية.

3. أما الحقول التي تندرج تحت مهارة الحديث والكتابة فإنه في حقل الفهم تكون الأهداف الآتية:

أ/ الإجابة شفوياً أو تحريراً عن الأسئلة حول حوار معين.

---

[136]() نايف خرما وعلي الحجاج، نفس المرجع.

ب/ وضع الأسئلة أو الرد عليها في حوار معين يمكن متابعة ذلك إلى أن تتم تفعيل جميع الأهداف السلوكية تحت كل مجال وكل حقل من الحقول ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم[137].

البرنامج الدراسي لتعلم اللغة الأجنبية:

لتحقيق هذه الأهداف لابد من وجود برنامج دراسي ينبغي للمدرس أن يدرّسه وعلى الطالب أن يتعلمه باستخدام الوسائل المتاحة (المواد التعليمية، وطرائق وأساليب التدريس والتقنيات التربوية وغيرها) وهي خطة شبيه بالقائمة طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية، التي ينبغي تدريسها ويتم إعداد هذه الخطة أو هذه القائمة وفقاً لطريقة التدريس المختارة بنيوية كانت أو اتصالية[138].

تحليل محتوى الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي يتضمن المحتوى في صورة شاملة كاملة وصفها خبراء المناهج بترتيب وتدرج معينين من بداية الكتاب إلى ختامه، نظراً لتعدد موضوعات الكتاب المدرسي وكثرة محتوياته.

كان لابد للمعلم أن يجزئه إلى عدة موضوعات لكل منها محتواه المناسب لحصة دراسية واحدة. تتعدد المجالات التي يستخدم فيها أسلوب تحليل المحتوى فهو أداة رئيسية في بحوث التدريس التربوية.أهم ما يؤدي إليه تحليل محتوى الكتب المدرسية تلك الفكرة الواضحة عن عمق الموضوعات المقررة والكشف عن الترتيب المتبع فيها والتتابع والتكامل والاستمرار في متضمنات الموضوعات فضلاً عن الوصف الكمي للمصطلحات والقواعد الواردة فيها في كل تلك الموضوعات.

فالمقصود من تحليل المحتوى أنه أسلوب للبحث العلمي وطريقة في ملاحظة المضمون المعرفي لأي مادة مكتوبة بغرض الاستدلال على مكونات هذا المضمون،

---

[137]() عبد المنعم حسن الملك عثمان وجاسم علي جاسم، قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي، تعليم وتعلم اللغات، مكتبة الرشيد، الرياض، ط1، 1434هـ- 2013م، ص179-180.

[138]() نفس المرجع، ص181.

ووصفها وصفاً كمياً موضوعياً والكشف عن خصائصها وأصنافها وعناصرها، وتصنيفها وتبويبها إلى مختلف الأشكال التي يمكن الوصول إليها[139].

تقويم المحتوى اللغوي والثقافي في الكتاب المدرسي:

تبدو غالبية الكتب الدراسية للوهلة الأولى على درجة كبيرة من التشابه، الناشرون حريصون على أن تكون كتبهم جذابة المنظر وعناوينها جميلة أخاذة إلا أن المعلم إذا كان معداً إعداداً مهنياً جيداً يكون قادراً على رؤية ماذا كان الكتاب يعرض الأنماط اللغوية والثقافية التي تكون نظام المواد الدراسية، ولا يكتفي برصد عناصر متفرقة من هنا وهناك وعليه كذلك أن يتأكد أن الكتاب يعطي اهتماماً وتركيزاً خاصاً على تلك الأنماط ذات الصعوبة الناشئة من اختلافها عن الأنماط الموجودة في لغة الدارس الأصلية.

هناك بعض الكتب يعلن عنها وسيلة سهلة للتعلم وهي تقتصر على عرض بعض الأنماط المتشابهة لا أنماط اللغة الأصلية حيث تخصص عدد من أبوابها بل كتاباً بأكمله أحياناً لتلك المتشابهات قد يرى المعلم غير المدرب وكذا الدارس أن ذلك الكتاب سهل فعلاً لتعليم اللغة العربية ولكن في الحقيقة أن الكتاب لا يعلم اللغة الأجنبية، ولكنه يروح عن المعلم والدارس بنشاط سهل ميسور ولكنه غير مثمر وسوف يتضح هذا حال إجراء مقارنة بين اللغتين.

إن الكتب الدراسية يجب أن تتدرج في مجال البنية النحوية والنطق والمفردات والمحتوى الثقافي.

إعداد مواد تعليمية جيّدة:

يحتاج المعلم دائماً إلى إعداد كتب دراسية ومواد تعليمية متطورة تفي بحاجات نوعيات خاصة من الطلاب.

من أهم خطوات إعداد المواد التعليمية هي مقارنة اللغتين والثقافتين (الأصلية والأجنبية) من أجل الوقوف على العقبات التي يجب أن تزلل في عملية التعليم سوف

---

[139]() حسني عبد الباري ومصطفى مشرفه، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م، ص19-20.

يحين وقت تعتبر فيه الكتب الدراسية غير المعدة على أساس من التحليل التقابلي متخلفة من حيث مادتها. هناك جوانب أخرى في طرائق عرض اللغة والثقافة فالمقارنة اللغوية أمراً أساسي لا عدول عنه إذا كنا نصبو إلى تحقيق نتائج إيجابية.

قد يرى المعلم أن كتاب المقرر الدراسي غير مناسب سواء في محتواه الثقافي أو اللغوي لذلك لابد أن تعد مقارنة منظمة بين اللغتين بذلك يستطيع أن يضيف تمرينات على الأنماط التي لم يتطرق إليها الكتاب أو على تلك التي تعالج فيه معالجة غير وافية.

إذن لابد للمعلم أن يقوم بتحليل المشكلات التي تواجه المتعلمين ومعرفة النمط المقصود ويدرك وجه الدقة والملمح الذي يسبب المشكلة، ومعرفة البدائل التي يستعملها الدارس في ذلك الموضع، بذلك يكون قادراً على توجيه الدارس توجيهاً مختصراً وإعطائه مؤشراً قد يحل ما أمكن أن يكون مشكلة كبيرة.

فالمعلم المعد إعداداً مهنياً يجب أن لا يكتفي بمراقبة اللكنة الأجنبية في الكلام والصيغ الغير صحيحة بل يجب عليه أن يلاحظ التحريفات المحددة من مجال الأصوات والتراكيب والأنماط الثقافية[140].

[140]() إسماعيل الصيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شئون المكتبات، الرياض، ط1، 1402هـ- 1982م، ص5-6.

المبحث السادس:
عناصر المحتوى اللغوي:

النظام اللغوي للعربية ومستوياتها لكل لغة نظام يختص بها ويميزها من غيرها من اللغات. فاللغة العربية لها نظام لغوي خاص وأصول مرعية وصفات خاصة بها من غيرها.

والمقصود بالنظام اللغوي للغة ما. مجموعة من القوانين والقواعد والأحكام التي تحكم هذه اللغة وتخضع لها ألفاظها وعبارتها ويلتزم بها أبناؤها التزاماً بعينهم على التفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات مثال ذلك إذا تلا أمامك تالٍ قوله تعالى: **(...** إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ...)[141] فرفع أو قال لك قائل: ذهبت إلى السوء يريد السوق، أو خاطبك رجل بلسان غير عربي بقوله كامل يريد أن يقول أنت خامل. وسمع أبناء اللغة مثل هذه الأخطاء، هل يتفقون على تصحيحها بطريقة واحدة وأسلوب واحد؟ لاشك أنهم يفعلون ذلك، لأن تصحيح الأخطاء يكون بالاحتكام إلى مجموعة من النظم تأخذ بها اللغة العربية وتراعها مراعاة دقيقة.

بين هذه النظم اللغوية التي يعرفها أبناء اللغة ويحتكمون إليها علائق عضوية وثيقة ومعرفة هذه النظم والعلائق لازمة لمعرفة الخطأ والصواب وتمييزهما بعضهما من بعض فاللغة إذن ظاهر تشير لنظام شامل وهي مجموعة من العلامات أو الرموز يعبر عنها بأصوات يحدثها جهاز النطق وتدركها لأذن وتحفظها اليد بالكتابة، وهذه الأصوات يؤلف لتؤدي معاني اصطلاحية، وتشكل نظماً جزئية منبثقة من طبيعة وهي الظروف الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية والعلمية، فهذه تؤثر تأثيراً مباشر في صياغة هذه الأنظمة الجزئية وتطويرها والرقي بها.

النظام الصوتي:

يدرس طبيعة الصوت وطرائق النطق به. حيث يؤلف هذه الأصوات بعضها مع بعض لتكون ألفاظاً خاصة ذات مدلولات محدودة وإرساء قواعد العلاقة الخاصة بين هذه الأصوات[142].

---

[141]() سورة فاطر الآية (28).

([142]) عمر الأسعد وفاطمة السوري، اللغة العربية– دراسات تطبيقية، المكتبة الوطنية، 2008م، ص8.

ونعني بالأصوات في اللغة تلك الصورة النطقية التي تصدر عن جهاز النطق في الإنسان وتنتقل عبر الوسط الناقل وهو الهواء، حيث يظهر على شكل ذبذبات صوتية إلى أذن السامع فيدرك مدلولاتها، فالصورة النطقية هي المظهر المادي للغة أما المظهر الذهني حيث يتم الربط بين الكلام ومعناه فهو المظهر الثاني.

فالصوت اللغوي يتم إنتاجه عن طريق جهاز النطق ولكل عضو في جهاز النطق طبيعة خاصة أو دور في عملية إصدار الكلام فهو أصغر وحدة لغوية يتألف منها التركيب اللغوي.

لذلك لابد لنا أن نتعرف على أعضاء النطق في الإنسان حيث إنها تتكون من:

1/ الوتران الصوتيان والحنجرة 2/ الحلق 3/ اللسان

4/ الحنك واللهاة 5/ الأسنان 6/ الشفتان 7/ التجويف الأنفي

فلنتعرف عليها بالتفصيل:

1/ الوتران الصوتيان:

يقوم الوتران بوصل الفراغ الحلقي بالقصبة الهوائية ويغلق الطريق والفتحة بصورة دقيقة عند الحاجة في وضع الغلق يحدث الانفجار الذي تسمع معه صوت (أ) الهمزة فيصف بأنه انفجاري.

عند اهتزاز الوتران يخرج الصوت مجهوراً يوصف بالجهر مثل العين "ع" والزاي "ز".

إذا كان الوتران مبتعدين والممر مفتوحاً فلا يحدث اهتزاز فيوصف بالهمس مثل "س" والصاد "ص".

2/ الحلق:

وهو الفراغ الذي يبدأ من سطح الحنجرة وينتهي بفتحة الفم ومن أعلى بفتحة الأنف.

ويقسم إلى ثلاثة أقسام، أسفل الحلق ووسطه وأعلاها والحلق مخرج لستة حروف هي "الهمزة والهاء، والعين والحاء والغين والخاء".

3/ اللسان ويقسم إلى أربعة أقسام:

أقصى اللسان، وسط مقدمة اللسان[143] وطرف اللسان وللسان دور كبير في مخارج الأصوات مثل: الكاف التي تخرج من مؤخرة اللسان والجيم تخرج من وسطه والسين التي تخرج من مقدمته.

4/ اللهاة:

وهي تمثل نهاية سقف الحلق وتتحرك إلى أعلى فتقلق الطريق بين الحلق والأنف فيتسرب الهواء من الفم فتخرج الأصوات عدا "الميم والنون"، أما إلى أعلى فيتسرب الهواء عبر الأنف فتحدث "الميم والنون".

5/ الأسنان:

الأسنان مع اللسان والشفتين مخرج لبعض الأصوات كا"الفاء".

6/ الشفتان:

من أكثر أعضاء النطق حركة ومرونة ولهما دور مهم مع أصوات الحركة، وهي مخرج لبعض الأصوات "كالباء، الميم، الفاء" العربية.

7/ التجويف الأنفي:

وهو مخرج لأصوات معينة كالميم والنون، نجد أن هذا الوصف السريع ضروري لأعضاء النطق ووظائفها الحيوية والكلامية[144].

الوحدات الصوتية للغات[145]:

الفونيمات:

هو علم حديث بالنسبة للعلم الأصوات العام؛ وظيفته وصف أصوات لغة معينة وتصنيفها.

من وظائف الوحدة الصوتية أو الفونيم التمييز بين الكلمات وإعطاؤها قيماً لغوياً مختلفة من أهمها القيم الدلالية والصرفية والنحوية.

([143]) عمر الأسعد وفاطمة السعدي، اللغة العربية دراسات تطبيقية، نفس المرجع، ص9.

([144]) نفس المرجع، ص10.

([145])ماريو باي، ترجمة أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، عالم الكتب، القاهرة، 2010م، ط9، ص48.

فهي من وحدات النظام الصوتي المعقدة فلكل فونيم حقله الصوتي ويتم تحديد الفونيم عن طريق القيم الوفاقية والقيم الخلافية. فالفونيم يؤدي وظيفته الدلالية من حيث علاقته بغيره من الفونيمات داخل الكلمات والجمل. ومن وظائفه كذلك تسهيل عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية كذلك أن يعني على تعلم النطق الأجنبي، كما أنه يقوم بمساعدة عمل الأبجديات المنظمة للغات المختلفة وقد يقصد بالفونيم في أحد معانيه معنى الحرف.

فالحرف الأبجدي وحده ليس فونيمات قد يعبر بفونيم واحد بأكثر من حرف، فاللغة الصينية لا يوجد بها حروف ولكن يوجد بها فونيمات. إذن فالفونيم هو الحدة الصوتية الموجودة في كافة اللغات المكتوبة وغير المكتوبة. فالفونيم قدرته من الناحية اللغوية الوظيفية على تغير معاني الكلمات.

يعد كل حرف من الحروف الأبجدية العربية فونيماً، فالأبجدية العربية تعد أبجدية عملية إلى حد بعيد ليست كل فونيمات العربية في الأبجدية.

قد تكون الحركة بين القصيرة والطويلة فونيماً يتغير بموجبها معنى الكلمة عن معنى الكلمة الأخرى، على الرغم من اتحادهما في الشكل والمكونات الأساسية– قد يكون النبر وقد يكون التنظيم – وقد يكون ما هو أدنى من ذلك وما هو أكثر.

مقال لفونيم الحركة في اللغة العربية، نجد أن بعض الكلمات تتحد في كل المكونات الأساسية فإذا تغير حركة حرف منها ما بين الفتحة أو الكسرة أو الضمة، يتغير المعنى مثل: كلمة (الخُضم) بضم الخاء تعطي معنى وبفتحها تعطي معنى آخر ويكسرها تعطي معنى ثالثاً.

فالخُضْم بضم الخاء معناه الناحية أو الجانب، أو الزاوية والخِضْم بكسر الخاء المخاصم الذي يصلح للمخاصمة وإن لم يخاصم.

في بعض اللغات تتخذ كمية الصوت أو استمراره وسيلة مميزة بين المعاني أي فونيماً. فالصائت الواحد يأتي قصيراً وطويلاً وبالغ الطول بحيث يعطي كل حالة معنى فالصائت الأول في كلمة Sade: ومعناه مائة، ولكنه عندما يصير طويلاً في

Saada: تكون فعل أمر بمعنى أرسل أو عندما يكون بالغ الطول في كلمة Saaada: تكون بمعنى سماح[146].

أنواع الفونيمات:

نجد أن بعض العلماء يقسم الفونيمات إلى نوعين.

1/ فونيمات رئيسة:

وهي العنصر الذي يكون جزءاً أساسياً من الكلمة المفردة مثل الباء، التاء، الثاء.

2/ فونيمات ثانوية:

وهي ظاهرة صوتية ذات مغذى في الكلام المتصل فهو ليست جزءاً من تركيب الكلمة إنما يظهر عند انضمام الكلمة إلى أخرى، أو حين تستعمل الكلمة الواحدة بصورة خاصة أو تستعمل جملة.

فالنوع الأول سميت بالفونيمات التركيبية أما فونيمات النوع الثاني أطلقوا عليها فونيمات فوق التركيب.

ومن أمثلة الفونيمات الثانوية "النبر" والتنغيم وللنبر والتنغيم وظيفة حيوية في كل اللغات ولها أهمية كبرى في بيان خصائص الكلام فالكلمات مكونة من أصوات تتفاوت في ما بينها في القوة والضعف في النطق حسب موقعها.

فالصوت الذي ينطق بصورة أقوى يسمى منبوراً، إذن النبر هو وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قُورن بغيره من الأصوات المجاورة.

وله ثلاث درجات:

1. قوي مثل ض/ر/ب/ نجد أن "ض" تنطق بارتكاز أكبر من /ر/، /ب/.
2. النبر الوسيط: فيظهر في المقطع [حير].

والنبر الذي يوجد في الكلمة المفردة يسمى نبر الكلمة ولكن هذا النبر يتعدل من حيث القوة والضعف في الجمل والعبارات وهو يعتمد على أهمية الكلمات، كما يعتمد على التنغيم.

([146]) البدراوي زهران، دراسات نظرية في علم اللغة التطبيقي، دار الآفاق العربية، ط1، 1428هـ- 2008م، ص14-49.

وظائف النبر اللغوية والصرفية والدلالية:

يستخدم النبر أحياناً في الإنجليزية للتفريغ بين الأسماء والأفعال، كما يقوم بتغير الصفة الصرفية (من اسم إلى فعل أو العكس) هذا يؤدي إلى تغير في الوظائف النحوية والدلالية فالنبر يظهر بصورة أساسية في لغات معينة أهمها اللغة الصينية لأنها تستخدم الكلمة الواحدة في معانٍ مختلفة.

التنغيم:

هو ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام ويسمى موسيقى الكلام فتختلف نغماته وفقاً لأنماط التراكيب، والموافق مما يساعد على فهم المعنى المقصود.

وظائف التنغيم النحوية والدلالية:

الجملة قد تكون إثباتية (تقريرية) أو استفهامية:

1- فالتنغيم هو أهم وسيلة للتفريغ بين حالتي الإثبات والاستفهام.

2- يستغل في أغراض أخرى مثل التهكم، أو الزجر، الموافقة أو الرفض، الاستغراب والدهشة.

3- يصلح لتعبير عن الاستفهام وعدم الاهتمام والنفي، فبعض الجمل تصلح أن تكون استفهاماً بدون أداة، وأيضاً إنكار الكلام.

4- يدل على الاحتقار والاستمئزاز. لذلك من واجبنا أن نراعيه في تلاوة القرآن وهذا يؤدي إلى فهمه وتزوق معانيه[147].

علم الأصوات وأهميته في تعليم اللغات الأجنبية:

لكل بنية لغوية عادتها النطقية الخاصة بها. إذا أراد أصحاب لغة ما تعلم لغة أخرى تعرضوا أصحاب هذه اللغة إلى أخطاء هي الخلط أثناء تعلمهم لتلك اللغة الجديدة، ومن هذه الأخطاء هي الخلط بين أصوات اللغة المتعلمة ولغتهم، بسبب تأثرهم بعاداتهم النطقية، تشير إلى بعض الأخطاء الشائعة في نطق تلاميذ المراحل الأولى من تعلم الأصوات الإنجليزية.

(أ) يميل بعض المتعلمين إلى نطق الصوت الإنجليزي [P] مثلاً، كما لو كان مجهوراً وإلى نطق الصوت [v] كما لو كان مهموساً وذلك بسبب تأثير هؤلاء

([147]) كمال محمد بشر، علم اللغة العام – الأصوات، دار المعارف، دار المعارف، القاهرة، 1980م، ص161- 163.

المتعلمين بنطق نظريهما من اللغة العربية وهما الباء [b] وهو صوت مجهور والفاء [F] وهو صوت مهموس.

(ب) يخطي كثير من المتعلمين في النطق حين يقابلون بصوتين ساكنين في أول الكلام، يلجئون إلى إدخال نوع الهمزة أو التحريك في أول الكلمة Station، وهم في ذلك بعادات النطق العربية حيث لا تبدأ كلمة فيها صوتين ساكنين متتالين.

(ج) إذا توالى صوتان ساكنان أو أكثر في وسط الكلمة دون حركة فاصلة يقوم بعض المتعلمين بوضع حركة حقيقة بين هذه السواكن.

(د) يخطي المتعلم العربي في نطق الراء الإنجليزية فمنهم يقومون بإظهارها في كل المواقع، فهي في اللغة الإنجليزية البريطانية واللغة الإنجليزية الأميركية لا تنطق إذا وقعت طرفاً كما في Singer أو وقعت وسطاً غير متبوعة يحركه كما في garder.

تنطق الراء إذا في هذه اللغة إذا اتبعت بحركة سواء كانت وسطاً أو في أول الكلمة.

(هـ) أكثر الحركات تظهر في نطق الحركات الإنجليزية خاصة الحركات المركبة وفي نطق الحركات المفردة التي لا نظير لها في اللغة العربية.

علم الأصوات وأهميته في تعليم اللغة العربية:

الاهتمام بمعرفة أصوات العربية أمراً مهماً وضرورياً لمن يرغب في تعليمها وهذا يحتاج إلى جهود موحدة منسقة لوضوح منهج محدود ذى طابع تعليمي في أصوات العربية، تقوم به أي جهة رسمية، حيث يقوم بتدريبهم خبراء متخصصين في علم الأصوات عامة وأصوات العربية خاصة.

فالمعلمون هم في أشد الحاجة إلى معرفة أصوات اللغة وإلى تدريبهم عليها تدريباً علمياً يمكنهم من القيام بعملهم على أكمل فرصة.

الصعوبات الصوتية التي تواجه متعلم اللغة العربية من الأجانب:

تتمثل هذه الصعوبات في أصوات الحلق وأقصى الحنك فالعين مثلاً تنطق كما لو كانت (همزة) أو (هاء) والحاء تنطق (خاء) أحياناً، فالسنغاليون ينطقون هذا

الصوت "الحاء" "عيناً" وصوت القاف تسمعه من بعضهم كافاً أو خاءً فقد ينطقه البعض صوتاً مشوهاً ليست به خاصة من خواص القاف العربية فبعضهم ينطق الجيم زاياً والسين شيناً واليابانيون لا يستطيعون التعريف بين اللام والراء.

هناك أيضاً أصوات الأطباق أو التفخيم تعد مشكلة لغير العرب، كما أن من أشد الصعوبات وأعمقها هي نطق الكلام المتصل، لأن الكلام المتصل له سمات وخواص صوتية معينة لا يستطيع المتعلم الأجنبي معرفتها إلا بالتعلم والمران على يد خبير متخصص، من هذه الصعوبات موسيقى الكلام ونماذجه، والنبر وتوزيعه في الكلمة والجملة والحركات الطويلة والقصيرة للتركيب المقطعي الذي تقع فيه[148].

الأسس اللغوية:

تعتمد الأسس اللغوية لبناء وتنظيم المادة اللغوية.

يرى كثير من الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن هذه الأسس تعني بناء وتصميم المادة اللغوية بعناصرها المختلفة، الأصوات، والمفردات، والجمل والتراكيب، بناء وتنظيماً يؤدي إلى تحقيق أهداف المتعلمين الأجانب وحاجاتهم التعليمية في تعلمهم اللغة العربية. فيجب أن تبني المناهج أو المادة التعليمية على أساس سليم وتحليل علمي دقيق، وتؤلف النصوص والحوارات في ظروف ودروس تلائم مستوى التلاميذ وأهدافهم وبيئاتهم وقدراتهم واحتياجاتهم. وقال عبد الحميد عبد الله: ينقسم دارسو اللغة العربية من الأجانب إلى قسمين: قسم يتعلم العربية لدافع وغرض التعبير عن فكرة أو معرفة فكر العرب، وقسم يهدف للتعامل مع الناطقين بها والاتصال بهم وهذا يحدد نوع اللغة العربية التي ينبغي أن نعلمها للأجانب وهي التي قد تؤمن له الاتصال والتعامل مع اللغة وتسمى اللغة المعاصرة (لغة الحديث ولغة الحياة الفصيحة) أما اللغة المعبرة عن التراث والفكر وتسمى العربية الفصحى(لغة التراث). فهي تفيده في تنمية فكرة عن العرب وثقافتهم القديمة[149].

([148]) كمال بشر، علم اللغة العام، الأصوات، نفس المرجع، ص176-180.

[149]() عبد الحميد عبد الله وناصر الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض، دار الغالي، دون تاريخ، ص36.

فإن اختلاف الهدف، أو الدافع للدارسين أدى إلى اختلاف مستوى اللغة المطلوب وإعدادها وهي تقوم على أسس لغوية صحيحة لكل جوانب اللغة ومكوناتها وعناصرها بحيث ليست فيها لغة مطبقة وأنماط غير مألوفة. يذكر الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عدة أنظمة للغة ينبغي مراعاتها عند بناء منهج أو مادة تعليمية معينة وهذه الأنظمة هي[150]:

(1) أصوات اللغة.

(2) أهم الأصوات ذات الدلالة.

(3) الأصوات المفردة والأصوات عندما تقترن في الظهور والتعبيرات التي تحدث فيها عندما تترابط وتتلاحق

(4) أهم الأشكال (الدلالة)

(5) ترابط الأشكال وتلاحمها وكيفية هذا الترابط.

(6) أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال.

(7) كيفية ترابط كل العناصر والتنظيمات السابقة بحيث تحمل خبرات في وحدات من المعنى (الدلالة).

انطلاقاً من هذه الأنظمة اللغوية تأتي شروط وأسس لغوية ينبغي أن تراعي في إعداد المواد الدراسية لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ومن أهم هذه الشروط أو الأسس اللغوية ما يلي[151]:

(1) أن تكون اللغة المعتمدة هي اللغة العربية الفصحى.

(2) أن تعتمد التراكيب والنصوص المقدمة على اللغة الأساسية ومستمدة من قائمة مفردات شائعة معتمدة.

(3) أن يلتزم المنهج أو المادة التعليمية في المعلومات اللغوية المقدمة بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة.

(4) أن تراعى الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات.

(5) أن تكون اللغة المقدمة مألوفة طبيعية أي تقوم اللغة الصحيحة في بنائها وتراكيبها.

---

[150]() محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص61.

[151]() محمود كامل الناقة، ورشدي طعيمة، مرجع سابق، ص65.

(6) أن يتجنب المنهج عدم استخدام اللغة الوسيطة كلما أمكن ذلك.
(7) أن يعالج ظاهرة الاشتقاق بعناية.
(8) أن يعتمد المنهج على تراكيب شائعة الاستعمال.
(9) أن يتجنب المنهج القواعد الغامضة وصعبة الفهم وقليلة الاستخدام.
(10) أن يبرز التركيب المقصود ويتم التدريب عليه.
(11) أن تأخذ الكلمات الوظيفية اهتماماً كبير.
(12) أن تؤلف النصوص والحوارات على أساس لغوي سليم من حيث المفردات المناسبة للمستوى وسهولة التراكيب والأساليب.
(13) أن يستعان في إعداد المنهج بنتائج الدراسات التقابلية وتحليل الأخطاء.
(14) أن يراعى محتوى اللغة المقصود لكي يتناسب مع مستوى الدارسين وحاجاتهم اللغوية[152].

ولكي يكون المنهج مراعياً لطبيعة اللغة وإفادتها للدارسين الناطقين بغير العربية يجب مراعاة الجانب الصوتي في المراحل الأولى الدراسية وخاصة الأصوات التي لا توجد في لغة الدارسين، ويحسن تعليمها بتقديم الأصوات المتشابهة، وسواء أكانت سهلة أم صعبة في مواقف التدريس المتتابعة والمترابطة لتسهل المقارنة والمقابلة وينبغي العلاج للأصوات الجديدة عليهم بأسلوب منظم حيث أن الأصوات الصعبة والمشكلات الصوتية يمكن معالجتها من خلال مفردات سهلة المعنى ملموسة في محيط الدارس، على أن نعطي عناية في بناء النصوص والحوارات والتدريبات.

يجب أن يقدم المنهج ظواهر الإدغام والتفخيم بعد الفراغ من تقديم الأصوات صيغتها الصوتية الأصلية مع الاهتمام بهذه الظواهر عند تدريب قراءة النصوص أو التراكيب كما يجب أن يراعى المنهج المهارات اللغوية حفاظاً على النطق العملي والتعبير المباشر للأصوات العربية وهذا يتطلب وجود معلم مدرب ومؤهل تأهيلاً خاصاً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كل المراحل الدراسية.

[152]() نفس المرجع، ص65.

ثانياً: الأسس الثقافية:

تعد الثقافة أهم ما يميز المجتمع الإنساني عن المجتمعات الحيوانية، فهي تميز المجتمعات الإنسانية بعضها عن بعض.

فالثقافة هي نسج متكامل من خبرات الإنسان على وجه الأرض على مر العصور المختلفة وتشمل أنماطاً متعددة مثل اللغة والدين والعادات والتقاليد والقيم والأعراف وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك[153].

كما تعرف الثقافة أيضاً أنها "طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وهي تمثل تراث المجتمع.... فالثقافة إذن وليدة المجتمع وهي تختلف من مجتمع إلى آخر وهي الأداة التي يحاول كل مجتمع من خلالها المحافظة على كيانه ويضمن لنفسه الاستقرار والتقدم والرقي، فضلاً عن كونها المرآة التي تعكس واقع المجتمع وحقيقته. وأما المجتمع فهو شعب يعيش في مكان معين له أهداف معينة يتعاون أفراده جميعاً لتحقيقها، والثقافة هي طريقة حياة هذا المجتمع[154].

بناء على احتياجات المجتمع وعلى ضوء أركان الثقافة الموروثة في ذلك المجتمع يتم تحديد المنهج المناسب لتعليم أبنائه تعليماً مثمراً لأن المنهج هو الأداة التي تترجم واقع المجتمع بهدف المحافظة على تراثه الاجتماعي من خلال تربية أبنائه تربية تعمل على تحقيق طموحاته وأهدافه بالشكل الذي يضمن بقاءه واستمرار تميزه عن غيره من المجتمعات كما يجب أن يعالج المنهج الجوانب السابقة في المجتمع.

وعند بناء أي منهج لتعليم أبناء أي مجتمع هناك عدة عناصر يجب أن ينظر إليها نظرة تحليلية لكي يلبي المنهج المعد حاجات المجتمع أو الدارسين، ويتناسب مع ثقافاتهم وهذه العناصر هي[155]:

---

[153]() فتحي يوسف مبارك، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج (النظرية والتطبيق)، ط2، القاهرة: دار المعارف، 1988م، ص19.

[154]() هاشم السامرائي، وآخرون، "المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها، ط1، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع، 1995م، ص46.

[155]() أحمد محمد سليم وآخرون، "المناهج" القاهرة، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، 1983م، ص10.

(1) الأهداف التربوية التي يقصد إليها من وراء تدريس المنهج.

(2) المواد الدراسية التي يراد التلاميذ تحصيلها.

(3) الأنشطة التي يقصد القيام بها لتحصيل المواد الدراسية.

(4) الطريقة التربوية التي يسلكها المدرس في مواقف التدريس المختلفة.

(5) تقويم النتائج العملية التعليمية.

تتأثر طبيعة المنهج باختلاف طبيعة الشعوب ورقيها وتحضرها من دولة إلى أخرى. أما ما يتعلق بإعداد وبناء منهج تعليم اللغات الأجنبية عامة واللغة العربية خاصة فيتأثر بقدر كبير ومباشر بالعناصر الثقافية السابق ذكرها.

حدد الخبراء شروط وأسس ثقافية لبناء مادة تعليمية للناطقين بلغات أخرى ومن أهم هذه الأسس ما يلي[156]:

(1) أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية الإسلامية.

(2) أن تعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.

(3) أن تعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم.

(4) أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية في إطار الثقافة العربية الإسلامية.

(5) أن تتنوع بحيث تقابل احتياجات قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات والأغراض.

(6) أن المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين ولكن أيضاً تتسق مع أهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها.

(7) أن لا تغفل جوانب الحياة العامة والمشتركة بين الثقافات.

(8) أن يعكس المحتوى حياة العربي المتحضر في العصر الذي يعيش.

(9) أن يثير المضمون الثقافي في المتعلم ويدفعه إلى تعلم هذه اللغة والاستمرار في هذا التعلم.

---

[156]() محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، "الكتاب الأساسي لتعلم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص44-46.

(10) أن ينظم المضمون الثقافي للمناهج إما من القريب للبعيد، أو الحاضر للمستقبل أو من إلى الآخرين أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.

(11) أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج إلى المستوى المعنوي.

(12) أن توسع المادة خبرات المتعلم بأصحاب اللغة.

(13) أن تربط المادة بخبرات الدارسين السابقة في ثقافاتهم.

(14) أن يقدم المضمون الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.

(15) أن تصحح المادة الثقافية لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية الإسلامية.

(16) أن تتجنب إصدار أحكام متوجهة للثقافة العربية.

(17) أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى

الأسس التربوية:

الجانب التربوي هو جانب أساسي إذ أنه يتصل اتصالاً مباشراً بالجانب اللغوي من حيث اختيار عناصر اللغة المناسبة للمستوى، وتنظيم المادة اللغوية تنظيماً منطقياً وتربوياً، من حيث وضوح البرامج التعليمية ومدى ملاءمتها لمستويات الدارسين، وقابليتها للتدريس واتفاقها مع مبادئ التدريس الجيّد كما يجب أن تراعى المواد التعليمية فلسفة التربية المستمدة في المجتمعات المقصود تدريس العربية فيها.

ومن المبادئ والشروط التربوية الأزمة والتي يمكن تلخيصها كما يلي:-

1/ أن تتماشى المادة مع أهداف المنهج وتقدم في صورة تتكامل فيها المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية مع ضبط عدد المقررات الجديدة في كل نص وتدرجها من السهولة إلى الصعب.

2/ تمكين الدارسين من استخدام اللغة شفوياً وتحريراً من خلال التدريبات.

3/ استخدام الأنماط اللغوية بصورة طبيعية غير متكلفة مع تقديم النحو بشكل وظيفي وتزويد المادة بالصور الجذابة والرسومات التوضيحية.

4/ مبادئ تتصل بوضوح المادة المتعلمة وانقرائيتها وملائمة المفردات والتراكيب والجمل والأساليب والأفكار لمن كتبت لهم بحيث يقرؤونها بسهولة أو بجهد يسير. ومن حيث الوضوح أيضاً باعتبار حجم حروف الطباعة ونوع الخط والمسافات بين الأسطر

وطول السطر المطبوع وانعكاس الضوء عن طريق الصفحة المطبوعة. والمقروء يتضمن نوع المفردات والتراكيب وطول الجمل وقصرها وطول الفقرات وتنظيمها ونوعية الفكر.

5/ مبادئ تتصل بمحتوى المادة المعرفي فيها من يجب أن يكون متصلاً بخبرات الدارسين وأغراضهم، وأن تكون المعارف كافية للاستخدام والكفاية هنا تعني، فائدة المحتوى المعرفي للدارسين ومناسبته لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الثقافية. ومن هنا يجب مراعاة الدقة والحداثة في المعلومات.

يجب أن يعد النشاط اللغوي في مجال تعليم اللغة العربية بغير أصلها جزء مهماً من تعليم العربية في البلاد الغير عربية فالمجتمعات الإسلامية الغير عربية كثيراً ما تهمل الجانب العملي للغة وتعلمها مما يؤدي إلى ضعيف المتعلم لها ويترتب عليه من الملل والشعور بالصعوبة في تعلم اللغة العربية.

فالتربية السليمة الصحيحة تتحقق عن طريق الخبرة والعمل والممارسة ويقول المختصون في هذا المجال((ليست وظيفة المدرسة تلقين التلميذ قدراً من المواد الدراسية، وإنما تزوده بخبرات جديدة وإعادة تنظيم خبراته السابقة بصورة تضيف إلى معناها وتزيد من قدرته على توجيه مجرى خبراته التالية نحو تحقيق أهداف تربية مستورة. وإذا انعزلت الدراسة النظرية عن النشاط اللغوي أو الخبرة العملية تعذر فهمها وأصبحت مجرد صيغ لفظية)). يقصد بالنشاط اللغوي ألوان منوعة من الممارسات العملية للغة يقوم بها المتعلمين، يستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناجحاً في المواقف الحيوية والطبيعية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة[157].

من الفوائد المباشرة وراء الاهتمام بالنشاط اللغوي تمكين الطلاب من الانتفاع باللغة انتفاعاً عملياً في مجالات التعبير الوظيفي، والإبداعي، ويتحقق ذلك بممارسة الحديث والحوار والمناقشات، والمناظرات في الاجتماعات والندوات، وبما يقوم به التلاميذ من التحرير في صحيفة الفصل أو مجلة المدرسة أو نحوا ما. ومنها أيضاً إقرار التلاميذ على أن يتتبعوا ما يجدوه في الحياة من ألوان الثقافة والفنون والمعرفة،

---

[157]() جابر عبد الحميد جابر وآخرون، "الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، مصر، وزارة التربية والتعليم، 1977م- 1978م، ص273.

وذلك بممارستهم للقراءة الحرة في مكتبة المدرسة، وما يتاح لهم من فر ص الاستماع إلى المحاضرات والأحاديث[158].

رابعاً الأسس النفسية:

الجانب النفسي يلعب دوراً مهماً في تغير سلوك الدارسين وتعديل خبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة. وفي إعداد النفس للإقبال على التعلم بطريقة فعّالة. ويقول خبراء تعلم العربية لعل الاهتمام بهذا الجانب ومراعاته يعتمد على حد كبير على مدى مسايرة مواد التعلم لمستويات النمو ومدى مناسبتها للميول، أو مراعاتها لأحداث الحقائق والمبادئ في ميدان تعلم اللغات الأجنبية[159].

الاهتمام بالمتعلمين والتقدير لحاجاتهم النفسية أو المعنوية يساعد على سرعة تعلم وإتقان اللغة المتعلمة، يقول أحد الخبراء: وقد لاحظنا أن كل من قام بمحاولات أو تجارب في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كانوا يهتمون بالطريقة اهتماماً دون النظر إلى العوامل النفسية التي تساعد على سرعة التعليم وإتقان هذه اللغة[160].

ويمكن تلخيص[161] الشروط والمبادئ والأسس النفسية التي ينبغي أن تراعى في وضع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على النحو التالي:

1/ أن تناسب المناهج أو المادة الخصائص النفسية والثقافية للدارسين معرفة في ذلك بين ما يقدم للصغار وما يقدم للكبار.

2/ أن تراعى الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض الدارسين من تعلم اللغة.

3/ أن تحدد مكانة كل مهارة من مهارات اللغة وما ينبغي أن يعطى لكل منها من هذه المادة.

---

[158]() نفس المرجع، ص274.

[159]() محمود كامل الناقة ورشدي طعيمة، مرجع سابق، ص29.

[160]() نبيه إبراهيم "الأسس النفسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص11–20 (بحث دكتوراه في تصميم منهج لمتعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية العالمية في المدارس العربية بماليزيا، صوفي بن مان بن أومة، أكتوبر 1999م، ص65.

[161]() محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص30.

4/ أن تحدد بوضوح مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللغة ومراعاة ذلك في المراحل المختلفة من المناهج أو المادة.

5/ أن يتتابع تقديم المهارات وفق خطة واضحة تتناسب وتدرج مراحل نضج الدارسين بحيث لا تقدم مهارة إلا في وقتها المناسب.

6/ أن تعالج المادة المهارات بشكل تفصيلي من حيث الصوت والكلمة والجملة والتركيب.

7/ أن تحقق المطالب الأساسية للدارسين من تعلم اللغة.

8/ أن تكون مشوقة جامعة بين الفكاهة والحكاية النادرة وكل ما من شأنه أن يحقق الاستمتاع للدارسين.

9/ أن تراعى الفروق الفردية بين الدارسين في القدرات عن طريق التنوع في مستوى المادة.

10/ أن تراعى استعداد الدارسين للتعلم وأن تلجأ إلى وسائل متعددة لتنشيط هذا الاستعداد وتهيئة الدارس للتعلم.

11/ أن تحقق للدارس شيئاً من الإشباع. أي تمكنه وبشكل سريع من إتمام عملية اتصاله باللغة سماعاً وحديثاً.

12/أن تراعى إثارة رغبة الدارسين واستعداداتهم لتعرف اللغة وزيادة معلوماتهم وإشباع حسب استطلاعهم نحو ثقافتها، وذلك عن طريق الأنشطة والممارسات.

13/ أن تستند إعداد المادة وتنظيمها إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم.

14/ أن تصاغ وتنظم في ضوء الطرق الفعّالة في تدريس اللغات.

15/ أن تهيئ دائما للدارس مشكلة يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللغة وممارستها.

16/ أن تتيح المناهج أو المادة للدارسين فرصاً لتشجيعه على استخدام ما تعلم في مواقف اتصال حقيقية ، شفوية وتحريرية.

على ضوء هذه الأسس اللغوية والثقافية والتربوية والنفسية يجب أن ينظر للمحتوى اللغوي لسلسلة تعليم العربية التي نحن بصدد تقويمها ودراستها وتحليلها، كما

يجب إذا دعت الضرورة إلى بناء استبانة أو صياغة أسئلة مقابلة تعتمد في ذلك على هذه الأسس بحيث يصمم كل واحد منها عبارة عن سؤال.

المبحث السابع: المهارات اللغوية

مفهوم المهارة:

المهارة اللغوية حسب تعريف فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ "هي أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدى أداء صحيحاً وجيداً في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة"[162].

والمهارات اللغوية أربع، وهي: الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة. وهي متكاملة، ومتداخلة في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً[163].

مهارة الاستماع:

1/ مفهوم الاستماع:

هناك تعريفات كثيرة للاستماع كمهارة لغوية ينقل كامل الطراونة عن: مورلي أن الاستماع "عملية عقلية لغوية نشيطة إيجابية يقوم بها الفرد متجاوزاً مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها، للوصول إلى مستوى التفاعل مع النص المسموع بما يحتويه من معلومات وأفكار لتقويمه وإبداء الرأي فيه[164].

فهذا التعريف يشمل عناصر متعددة للاستماع وهي:

1- عقلية 2- عملية لغوية 3- نشاط إيجابي

وقريب عن هذا ما أورده أحمد إبراهيم صومان من أن الاستماع، تعمد تلقي مادة صوتية بقصد فهمها والتمكن من تحليلها واستيعابها واكتساب القدرة على تقدمها وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك[165].

وهناك فرق بين مصطلحات متقاربة في معانيها وهي الاستماع، والسماع والإصغاء، والإنصات.

---

[162]() فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة القاهرة، ط1، 1423هـ- 2003م، ص55.

[163]() علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص96.

[164]() كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2013م، ص35.

[165]() أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2012م، ص43.

أهمية الاستماع:

للاستماع أهمية كبيرة وقد ورد في مادة سمع في مشتقات متعددة في مائة وخمسة وثمانين موضعاً في القرآن الكريم، وكانت مقدمة على الأبصار في مواطن الجمع بينهما والسمع من الحواس المهمة لدى الإنسان وهو الحاسة الطبيعية لإدراك الأصوات وفهمها وهو أعم نفعاً للإنسان من النظر والشم[166].

وفي هذا ينوه علي أحمد مدكور على أن المتدبر لآيات القرآن يرى كيف أن القرآن يركز على طاقة السمع ويجعلها الأولى من قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان[167].

لقد أجمع الباحثون على أن مهارة الاستماع هي الأولى من بين مهارات اللغة الأخرى من حيث أهميتها في حياة الإنسان، وتأتي الأولى في مقدمة الحواس التي تساعد على التعلم[168].

أكد عمر الصديق بأن مهارة الاستماع هي المهارة الموصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، وكلما أحسن التدريب على هذه المهارة فإن الطالب يستطيع أن يحقق في مجال تعليم اللغة المستهدفة نتائج طيبة في وقت قصير[169].

يستدل أحمد مدكور بأن الاستماع "لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة، فالطفل الذي يولد أصم يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، ويفقد بالتالي القدرة على الكلام اللغوي المنظم فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع مع الفهم، وكذلك القدرة على القراءة والكتابة[170].

---

[166]() زين كامل الحويسكي: المهارات، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصرية، 2014م، ص27.

[167]() علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 1430هـ2010م، ص127.

[168]() سعيد عبد الله لافي: تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2012م، ص139.

[169]() عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسات وتطبيقات، الدار العالمية، الخرطوم، 1431هـ، 2010م، ص141.

[170]() علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص128.

أغراض الاستماع:

توجد أغراض متعددة للاستماع، أو ما يمكن تسميته بأنواع الاستماع، وهناك هدف استماعي خاص من كل استماع، يضف محمد رجب فضل الله أغراض الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسية، وهي:

(1) **الاستماع التواصلي:** هو الذي يمارسه الفرد في حياته اليومية لقضاء حاجاته، وحل مشكلاته والتفاهم مع الغير من أجل مصلحته.

(2) **الاستماع التحصيلي:** ويحدث هذا في قاعة الدرس وأماكن الندوات والمحاضرات وجلسات المناقشة حيث يكون الاستماع بهدف الحصول على معلومات.

(3) **الاستماع الناقد:** هو استماع يعقبه تحليل لما تم الاستماع إليه والرد عليه ومناقشته، وإبداء الرأي فيه، ونقده.

(4) **الاستماع الاستمتاعي:** هو استماع للمتعة، ليس له هدف غير ذلك وهو استماع يقبل عليه الفرد عن رغبة وميل، كاستماع الفرد، إلى أبيات شعر أو قصة مسلية[171].

أنواع الاستماع ثلاثة أنواع:

أ/ الاستماع المكثف ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية ويهدف هذا النوع إلى تنمية القدر على استيعاب مستوى النص بصورة مباشرة وهذا النوع يتم تحت إشراف المعلم مباشرة أما النوع الثاني.

ب/ الاستماع الموسع: وهو إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عُرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد، ويتناول مفردات وتراكيب لم يستطيع الطالب استيعابها أو لم يألفها بعد.

ج/ الاستماع التثقيفي: والقصد منه التحصيل الثقافي والاستزادة من العلوم والمعارف ويكون عادة لزوي المستويات العالية[172].

---

[171]() محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1423هـ- 2003م، ص39-40، انظر أيضاً أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص146-147.

مهارات الاستماع الفرعية:

لكل مهارة رئيسة مهارات فرعية متعددة، وللاستماع مهاراته الفرعية وهي متدرجة في مستوياتها من السهولة إلى الصعوبة، ومن مستويات دنيا إلى مهارات استماعية عُليا. وينقل علي أحمد شعبان عن ريتشارد نوعين في عملية فهم المسموع وهما:

> الاستماع المقرون بالحديث، والاستماع الأكاديمي، أي الاستماع في أثناء حوار عادي، والاستماع إلى محاضرة أكاديمية، ويقصد بالاستماع الأكاديمي الاستماع إلى محاضرة في مقام أكاديمي وليس في مقام تعلم لغة[173].

ولكن عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان يسمي المهارات الفرعية بمجالات الاستماع ويعدد ثلاثة عشر بنداً تبدأ بالتعرف على الأصوات، وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة، والتعرف على الحركات طويلة وقصيرة، والتمييز بينها، التقاط الأفكار الرئيسية، فهم ما يلقى من حديث باللغة العربية وبإبقاء طبيعي في حدود المفردات المدروسة، التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية).

ويبدو أن عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان بدأ بالمهارات الفرعية الآلية، ثم تدرج إلى المهارات العقلية، التي هي التمييز بين الأفكار وإدراك ما بين الكلام من علاقات، واستخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات، إدراك أغراض المتحدث، واستخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة.

أهداف تدريس الاستماع:

أشار الباحثون التربويون إلى كون مهارة الاستماع أهم مهارة في اكتساب اللغة الأولى والثانية، وأنه يجب البدء به في تعليم اللغة الثانية، ولكن ما أهداف تدريس مهارة الاستماع.

---

[172]() عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص109.

[173]() علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص98-99.

يذكر عمر الصديق عبد الله أن أهداف الاستماع متفاوتة ومتنوعة ومتدرجة قائلاً: "وأما أهدافها الخاصة فهي أهداف قصيرة المدى قابلة التحقق والملاحظة والتقييم في زمن وجيز لا يتعدى زمن الحصة الدراسية"[174].

وإذا كانت تلك أهدافاً خاصة يتوقع إنجازها في زمن قصير، إلا أن هناك أهدافاً عامة يلخصها أحمد إبراهيم صومان بقوله بأنه استيعاب المستمع لما سمعه معرفياً أو سلوكياً أو وجدانياً[175].

ويضيف أحمد إبراهيم صومان بأن ثمة أهدافاً أخرى كثيرة يرجو المعلم تحقيقها في أبنائه الطلبة[176] والذي ذكره في تفاصيل كثيرة، تصل إلى 13 بنداً معظمها من مهارات الاستماع المتقدمة (الفكرية). وهذا الذي فصله هذا الباحث لخصه عبد السلام يوسف الجعافرة بأنها أي أهداف تدريس مهارة الاستماع هي:

تنمية قدرة التلميذ على متابعة الحديث وفهمه واستيعابه.

تحصيل المعلومات والمعارف والقدرة على استخلاص النتائج.

تنمية قدرة التلميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.

تشجيع التلاميذ على إدراك العلاقات بين الأشياء في المواقف التعليمية، ومحاولة إدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها.

تنمية قدرة التلاميذ على عمل المخلصات السريعة والشاملة لجوانب المستمع إليه[177].

والخلاصة هي أن أهداف تدريس الاستماع لها ارتباط بمهارات الاستماع الفرعية، فإذا كانت المهارة الفرعية للاستماع من المستويات الآلية مثل التمييز بين الأصوات، أو التعرف على الحركات القصيرة والطويلة، فإن هدف تدريس الاستماع

---

[174]() عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، 1432هـ- 2011م، ص180-181.

[175]() عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، دار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1431هـ- 2010م، ص138.

[176]() أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص150.

[177]() عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص223.

يكون مقتصراً على ذلك، وهو التمييز بين الأصوات، والتعرف على الحركة القصيرة من الطويلة. أما إذا كانت المهارات من المستويات العقلية، مثل تنمية قدرة التلميذ على عمل ملخص لنص معقد أو طويل، أو أن يكتسب القدرة إدراك غرض المتكلم ومقاصده، أو عمل ملخص لنص مستمع إليه وما إلى ذلك، فإن هدف تدريس الاستماع تضبطه نوع المهارة الفرعية ومستوى المتعلمين.

مهارة الكلام (الحديث)

1- مفهوم مهارة الكلام:

إذا كان الاستماع هو المدخل لاكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، فإن الكلام كما يوضحه رشدي أحمد طعيمة "نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي. وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي"[178]. وتأكيداً لهذا فإن الكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقاً للغرض الأساس الذي هو الاتصال[179].

ويتبنى فراس السليتي تعريفاً شاملاً للكلام يلخصه بأن "الكلام هو قدرة مركبة من عدد من القدرات اللغوية تمكن الفرد من إنتاج لغة يهدف منها المتكلم إلى نقل رسائل، أو التعبير عن آرائه ومشاعره حول موقف معين"[180]. هذا التعريف يتضمن عدة عناصر، هي: القدرة، والإنتاج، ونقل الرسالة، والتعبير عن الشعور.

2- أهمية الكلام (الحديث):

إذا كان التربويون يجمعون على أولوية مهارة الاستماع في البدء بالعليم، فإنهم يكادون يجمعون على أن مهارة الكلام هي الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة

---

[178]() رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص186.

[179]() عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في اللغة العربية، علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011م، مرجع سابق، ص113.

[180]() فراس السليتي، فنون اللغة – المفهوم – الأهمية – المقدمات– البرامج التعليمية، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008م.

للإنسان، وعلى ذلك يمكن اعتبار الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخدامه في الحياة الإنسانية بعد الاستماع[181].

وتستوقف رشدي أحمد طعيمة عبارات تدل على أهمية الحديث، وهي: الناطقون باللغة، وغير الناطقين باللغة، وأحياناً يقال: متكلمو اللغات، وكذلك متحدثو اللغات وهي اصطلاحات مختلفة لها مغزى. فيقول لم نسمع من قبل، وصف هؤلاء الناس بأنهم: القارئون باللغة أو غير القارئين بها، لم نسمع أيضاً وصفهم بأنهم الكاتبون باللغة أو غير الكاتبين بها. إن الفرد العادي عندما يسأل شخصاً عن اللغات التي يعرفها يسأله كم لغة تتحدث؟ وكان الحديث باللغة هو معيار الكفاءة فيها[182].

ولذا فإن مهارة الكلام قدمت على مهارة القراءة لأسباب أهمها أن النشاطات التي يمارسها الأطفال في المحادثة ستعمل على تصحيح عيوب نطقية يستلزم تصحيحها قبل القراءة من أجل صحتها[183]. وإذا كان هذا للأطفال في تعلم لغتهم الأم، فإن الاهتمام بمهارة الحديث لدى متعلمي اللغة الثانية وتصحيح عيوب نطقهم اكبر، وذلك للصعوبات الصوتية التي يواجهونها في اكتسابهم اللغة الثانية.

ومما يعطي الأولوية لمهارة الكلام على مهارة الكتابة يبرر عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان أن "الكلام لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية، واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام[184]. وبصدد تشديده على أهمية مهارة الكلام يقول عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول تمكين الطالب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم[185].

---

[181]() علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص152.

[182]() رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص499-500.

[183]() فهد خليل الزائد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2006م، ص29-30.

[184]() عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية، مرجع سابق، ص185.

[185]() عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص185.

أهداف تدريس الكلام:

أهداف تدريس مهارة الكلام تأتي في أنها تسبق القراءة والكتابة، لأنه بدون إحراز تقدم في الحديث، فإن المضي في القراءة والكتابة يكون صعباً.

يقول علي أحمد مدكور: تأتي التلقائية والطلاقة وحسن الإلقاء والتحدث من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم التحدث للتلاميذ الصغار[186]. هذا لمتحدثي اللغة الأم. ويبدو أن الأهمية تكون أكبر لدى متعلمي اللغة الثانية. إن ممارسة المتعلم للتعبير الشفهي يدربه على استخدام اللغة استخداماً جيداً مما يهذب كلامه ويرفع مستوى حديثه، ويحقق له مكانة اجتماعية وينعكس ذلك على حالته النفسية والانفعالية[187].

مهارات الحديث الفرعية:

أما المهارات الفرعية لمهارة الحديث فمتعددة فبعض هذه المهارات يمكن تصنيفها بأنها مهارات آلية، وتقدم للطلبة المبتدئين في اكتساب اللغة الثانية. وقد تكون هذه المهارات خاصة بإتقان مهارة معينة، وقد يكون القصد إكساب المتعلم مهارة عامة، مثل التعبير عن الأفكار بسلاسة في المواقف اللغوية المختلفة. وبصدد أنواع المهارات الفرعية للكلام يعدد سعيد عبد الله لافي بأنها: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، تمثيل المعنى، التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخارج، استخدام عبارات المجاملة، والتحية بما يتفق والثقافة العربية، التكيف مع ظروف المستمعين، التعبير عن الأفكار بسلاسة، والقدر على تغيير مجرى الحديث إذا استدعى الأمر ذلك[188].

ويضيف فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ مهارات أخرى معظمها للمستويات العليا (العقلية) مثل أن يتحدث عن خبرته الشخصية بطريقة مناسبة، وأن يدير حواراً حول موضوع معين[189] وهناك أمر مهم يشير إليه الباحثون التربويون

---

[186]() أحمد علي مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص153.

[187]() محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص51.

[188]() سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، ص86.

[189]() فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة القاهرة، ط1، 1423هـ - 2003م، ص59-60.

في مجال مهارات الاتصال الشفهي، وهو: السيطرة على مهارات الاستماع المقرون بالحديث "المحادثة الناجحة تحتاج إلى متحدث جيد مثلما تحتاج إلى مستمع جيد"[190] وهذا له علاقة بآداب الحديث والحوار، وعدم الاستئثار بالحديث وإعطاء الفرصة للمتحدث الآخر أو الآخرين.

مهارة القراءة:

1- مفهوم القراءة:

ينقل رشدي أحمد طعيمة تعريفاً إجرائياً عن الرابطة القومية لدراسة التربية في أميركا (NSSE) يقول: إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها (أساساً عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والحكم والتحليل، والتعليل وحل المشكلات[191].

وإذا كان هذا التعريف يرفض قصر القراءة على أنها مهارة آلية بسيطة وأنها مهارة مدرسية، فإن التعريف يرتكز إلى أن القراءة قضية ذهنية تأملية وينبغي أن تشمل جميع أنواع التفكير.

ولكن عبد المجيد عيساني في تحليله دلالات القراءة يعدد المستويات المتعددة لتلك المهارة بأنها:

عملية آلية ميكانيكية تهدف إلى الربط بين الحرف ونطقه، وهذه مرحلة خاصة بالمبتدئين، وبالتالي فهي عملية إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الخطية.

ثم دعت الحاجة إلى إيجاد عنصر الفهم لضرورة ربط الرمز بمدلوله أي فهم ما يقرأ وهذه مرحلة تالية للمرحلة الأولى.

ثم ترتقي إلى أن تكون القراءة عملية عقلية، ويرتبط ذلك بتفاعل القارئ مع النص المقروء، فيبدي من خلاله قبوله وإعجابه أو سخطه واستنكاره، وهي درجة من درجات نقد المقروء.

---

[190]() علي أحمد شعبان، (تحرير وتعريب)، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص107.

[191]() رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، مرجع سابق، ص26.

ثم ارتقت إلى درجة حل المشكلات المتنوعة بالقراءة ومن خلالها، وضرورة ممارستها للتكيف مع وضعيات اجتماعية مختلفة.

ثم إلى وسيلة من وسائل الترفيه والاستمتاع، حيث لجأ كثير من الناس إلى الكتاب، ليحقق لهم ذلك الإمتاع[192].

ويلاحظ محمد رجب فضل الله أن مفهوم القراءة تطور بتطور الحياة في المجالات المختلفة، وأدرج في مفهوم القراءة عناصر جديدة مثل: الاستفادة منها – أي القراءة– باستخدام ما يفهمه وما يستخلصه، في مواجهة ما يواجهه القارئ من مشكلات حياته خاصة أو عامة[193].

وأما عنصر القراءة للاستمتاع والترفيه فإن رشدي أحمد طعيمة ينقل عن (هويت White) قوله: إن القارئ لا يقرأ إلا لهدف، حتى ولو كان الهدف للمتعة الشخصية، فالقارئ فرد يعبر سلوكه عن رغبات ومقاصد معينة، وحاجات يريد إشباعها[194].

ومفهوم القراءة يدور على دعامتين في: أن يكون المرء قادراً على تحويل المادة المكتوبة إلى اتصال شفوي في ضوء مجموعة من القواعد الواضحة، وأن يفهم محتوى المكتوب، ويكون قادراً على الحكم عليه... ومن أجل ذلك كله، كان لابد من أن يكتسب القارئ فنيات قراءة الحروف بغية الفهم بعد ذلك والحكم[195].

وبعبارة أخرى فإن عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان يرى أن للقراءة مستويين، المستوى الآلي ويتمثل في الربط بين الرموز المكتوبة وما يقابلها من الحروف، إدراك بداية ونهاية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة، دقة النطق وتمثيل المعنى تبعاً لعلامات الترقيم... والمستوى العقلي ويشمل فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل، القدرة على استخراج معاني الكلمات من داخل النص، أو من خارجه، تحديد المعنى

---

[192]() عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص121– 122 بتصرف.

[193]() محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص65.

[194]() رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص188.

[195]() كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، مرجع سابق، ص119–120 وانظر أيضاً سعيد عبد الله عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص107.

العام والأفكار الرئيسة، فهم المعنى المباشر القريب والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب، ومحاكمة المحتوى[196].

2- أهمية القراءة:

يذكر الباحثون التربويون للقراءة عدداً من الأهميات تبين مكانتها من بين مهارات اللغة. تتمثل في كونها ما تزال الطريقة الأولى في نقل المعارف، وأنها من أهم وسائل الاتصال البشري في تنمية المعلومات، والتعرف إلى الحقائق المجهولة، وأن كثيراً من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم، وكان طريقهم إلى هذا القراءة[197].

ويرجح فتحي دياب سبيتان أن القدرة القرائية للإنسان هي السبب في الثورة المعرفية والعلمية الملموسة في عصرنا الحاضر[198]. وبدون القراءة ما كان للإنسانية أن تصل إلى ما وصلت إليه من الرقى والتحضر، ويؤكد محمد رجب فضل الله أن القراءة مجال من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة، وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري، ومن أهم وسائل الرقي، والنمو الاجتماعي والعلمي[199].

3- مهارات القراءة الفرعية:

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية يسرد عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان مجالات مهارات القراءة على أنها:

ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.

قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

---

[196]() عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص194-195.

[197]() فهد خليل زادة، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر، عمان الأردن، 2008م، مرجع سابق، ص21-22.

[198]() فتحي دياب سبنيان، أصول وطرق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2009م، ص99.

[199]() محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصر في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص61، وانظر أيضاً محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1427هـ- 2007م، ص89-90.

دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، ومراعاة حركات الإعراب عبر القراءة الجهرية.

تحليل النص المقروء إلى أجزاء، ومعرفة العلاقة بينهما.

متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار، والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

استنتاج المعنى من النص المقروء.

التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.

التعرف على معاني المفردات الجديدة من السياق.

الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.

تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.

تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصاً وافياً[200].

وقريباً من هذا وبصورة أكثر تفصيلاً يورد فتحي على يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ ضعف ما أورده الفوزان ويمكن القول فيها أنها شاملة للمهارات الفرعية للقراءة[201].

وفي الموضوع نفسه يورد عبد الله سعيد لافي نحواً من أربع عشرة عبارة في مهارة الفهم القرائي كلها تدور حول المهارات العقلية، مثل التنبوء بنهاية الموضوع من خلال السياق، نقد المقروء نقداً موضوعياً، والقدرة على تكوين الأسئلة بعد نهاية النص المقروء، وحل المشكلات في ضوء المادة المقروءة[202].

4- أهداف تدريس القراءة:

إن تحديد أهداف تدريس مهارة القراءة لا غنى عنه، لأن هناك أنواعاً كثيرة لمهارة القراءة، فمن حيث الأداء هناك القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، ومن حيث الأغراض فهناك القراءة للتدريس والاستماع أو لحل المشكلات، ومن حيث مستويات

---

[200]() عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص200.

[201]() فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، مكتبة وهبة القاهرة، ط1/ 1423هـ- 2003م، ص.

[202]() عبد الله سعيد لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص116.

القراءة تنقسم إلى سطحية وعميقة، وفي تصنيف آخر تنقسم القراءة حسب مستويات القدرات العقلية إلى قراءة معرفية، وفهمية، وتحليلية، وتركيبية، وناقدة[203].

ولكل نوع من هذه الأنواع أهداف خاصة لها تراعى أثناء التدريس، ويمكن تصنيف المهارات الفرعية للقراءة على حسب مهارة القراءة المراد تدريسها.

ويربط عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان بين بعض فروع القراءة وأهدافها، فيقول مهارة القراءة الآلية الهدف الأساسي منها الربط بين المرسوم ونطقه، ومهارة القراءة العقلية، الهدف الأساسي منها فهم المقروء، ومهارة القراءة الجهرية الهدف الأساسي منها إجادة النطق، وصحة القراءة[204].

وفي الموضوع نفسه يقسم رشدي أحمد مهارات القراءة إلى أربع مهارات رئيسية، وهي مهارات التعرف، ومهارات الفهم، ومهارات النقد، ومهارات التفاعل.

وإدخال تحت مهارات التعرف، المهارات الميكانيكية البحتة، وهي ما يتعلق بنطق الكلمة، والتمييز بين الكلمات، والتعرف على شكل كتابة الكلمات، والتعرف على الحروف الهجائية في مختلف مجالاتها أصواتاً وأشكالاً. وأما مهارات الفهم فتشمل القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل، وفهم الدلالة المباشرة وغير المباشرة، واستخلاص الأفكار من النص المقروء. ويدخل هنا التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية، التمييز بين الحقائق والآراء، استنتاج المعنى العام، وغيرها. وأما مهارات النقد فيأتي تحتها كل ما له علاقة بالحكم على النص، مثل إبداء الرأي في النص المقروء، وقبول ما هو معقول، ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار، وما يعرفه القارئ من أفكار سابقة عن الموضوع نفسه، ويدخل هنا تعرف غرض الكاتب، وطريقته في تنظيم الأفكار، وتحديد مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار. وأما مهارات التفاعل وهي الأخيرة، فإنه يقصد بها تفاعل النشاط الفكري المتكامل الذي يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة، والذي يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه، والبحث من

---

[203]() عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص124.

[204]() عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص200.

خـلال المـادة المقـروءة عـن حـل لهـذه المشـكلات، والاسـتجابة لهـذه المشـكلات، والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير ثم إصدار قرار[205].

مهارة الكتابة:

1- مفهوم مهارة الكتابة:

مهارة الكتابة متأخرة عن المهارات الأخرى في الترتيب، ولأنها آخر ما يقدم إلى المتعلم لما تتطلبه من قدرات خاصة وهو تحويل ما كان منطوقاً إلى مرسوم. ويعرف عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان الكتابة بأنها "تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة"[206]. وقريب من هذا قول رشدي أحمد طعيمة إن الكتابة هي تحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع[207]. الذي أوجزه عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وأحمد رشدي طعيمة بكلمات قليلة يفصله محمد محمود موسى كالآتي قائلاً:

الكتابة: عملية معقدة هي في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف، وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط وتعميق الأفكار[208].

هذا التعريف اشتمل على العناصر الرئيسية للكتابة وإن كان ركز فيه على المهارات العقلية المتقدمة مثل تصوير الأفكار في أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، ومعالجة الأفكار في تتابع ووضوح ثم تنقيح الأفكار والتراكيب. وهذا الذي وضعه محمود موسى في تعريف عام يوزعه عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان على مراحل ثلاث وهي:

---

[205]() رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص521-525بتصرف.

[206]() عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص205.

[207]() رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص189.

[208]() محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 1433هـ-2020م، ص347.

المرحلة الأولى: التدريب على رسم الحروف، وتحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة والترقيم في العربية، ويقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة.

المرحلة الثانية: التعبير المقيد، وهي مرحلة وسطى تربط بين مرحلة رسم الحروف والتعبير الحر، وهي مرحلة التعبير الموجه، ومن تطبيقاته. وصف الصور.

المرحلة الثالثة: التعبير الحر وهو أن يترك للطالب فرصة أن يحول أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عما يريد قوله.. وهذه مرحلة عقلية. ويدخل في هذه المرحلة التعبير الكتابي المتقدم وهي الكتابة الفنية[209].

هذا التقسيم مفيد في مراحل تعليم الكتابة إلا أن الباحثين التربويين يجمعون على تقسيم الكتابة إلى آلية وعقلية. يقول حسن عثمان عبد الرحيم إن الكتابة مهارة إنتاجية تتطلب من الفرد التمكن من الإملاء، وهذا هو الجانب الآلي لهذه المهارة، ثم الإلمام بقواعد النحو والصرف، والقدرة على تنظيم الأفكار بصورة سليمة، وهذا هو الجانب العقلي لهذه المهارة[210].

ويرد تقسيم هذه المهارة إلى ثلاثة أنواع هي: الرسم الهجائي أولاً، والخط ثانياً، والتعبير الكتابي ثالثاً، وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج[211].

2- أهمية الكتابة:

أما أهمية الكتابة فتكمن في أنها الوسيلة في مخاطبة المرء أناساً لا يجمعهم الزمان أو المكان وذلك من مقتضيات الحياة. فالكتابة وسيلة لتدوين الأفكار والأحاسيس عن الآلام والمسرات وتدوين المذكرات والحوادث والأقوال والاحتفاظ بها،

---

[209]() عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص205-207.

[210]() حسن عثمان عبد الرحيم، أثر القرآن الكريم في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، رسالة دكتوراة غير منشورة في المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، 1427هـ- 2007م، ص135.

[211]() عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص128.

أو نقلها إلى الآخرين، وهي أيضاً وسيلة لحفظ التراث الحضاري للأمة، ونقل القيم والعادات من جيل إلى جيل، وهي وسيلة لتقديم محتويات المنهج الدراسي للمتعلمين وعرض المحتويات[212].

ويؤكد عبد المجيد عيساني أهمية الكتابة بأنها: "وسيلة التعليم في جميع التخصصات... بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها[213].

3- أهداف تدريس الكتابة:

يلخص محمود كامل الناقة أهداف تعليم الكتابة بهدف رئيسي واحد وهو: السيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن يفهمه[214]. ولكنه يشير ومن أجل الوصول إلى ذلك الهدف الرئيسي، فإن هناك أهدافاً مرحلية متعددة ينبغي إتقانها لتمكين الدارس من الهدف المنشود. وهذه الأهداف يمكن تفصيلها على مستويات أو مراحل تعليم الكتابة فمنها ما يرجع إلى الكتابة الآلية من حيث كتابة الحروف وأشكالها، ووضوح الخط، ومعرفة مبادئ الإملاء، وغيرها. ومن هذه الأهداف ما يرجع إلى الكتابة العقلية (الفكرية) وهي المستوى المتقدم مثل ترجمة أفكاره بلغة واضحة ومناسبة للموضوع.

4- مهارات الكتابة الفرعية:

ومن أمثلتها: كتابة الحروف العربية إدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

كتابة الكلمات العربية بحروف مفصلة، وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.

إتقان الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس.

إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.

---

[212]() كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، مرجع سابق، ص166-167.

[213]() عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم العربية، مرجع سابق، ص130.

[214]() محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم 1978م، ص152.

معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها.

معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.

ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.

استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.

سرعة الكتابة معبراً عن نفسه في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة[215].

التكامل بين المهارات اللغوية الأربعة:

المهارات اللغوية الأربعة التي هي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة متكاملة، وأن هذا التقسيم ما قصد منه إلا تسهيل عملية التعليم في بعض الأحيان كالتركيز على مهارة واحدة. ويجزم علي أحمد شعبان "أن كل المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل معاً في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية"[216]. وهذا التداخل والتكامل يأتي أيضاً من إرجاع هذه المهارات الأربعة إلى مهارتين أساسيتين. وفي هذا يقول عمر الصديق عبد الله "إن الصوت الحي يجمع بين مهارتي الاستماع والكلام، بينما يجمع الرمز الكتابي بين مهارتي القراءة والكتابة. والكلام والكتابة مهارتا إنتاج، والقراءة والاستماع مهارتا استقبال واستيعاب[217].

إن هذا التكامل بين مهارات اللغة ينبثق من نظرية الاتصال– والوظيفة الأولى للغة الاتصال– وأركانها الأساسية، وهي المرسل والمرسل إليه، الرسالة، والوسيلة. يقول عبد المجيد عيساني: لأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه باعتبارهما الطرفين الأساسيين، والمرسل لا يكون إلا متكلماً أو كاتباً، والمرسل إليه

---

[215]() محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، مرجع سابق، ص152–153.

[216]() علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص96.

[217]() عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1431هـ–2010م، ص137.

(المستقبل) لا يكون إلا مستمعاً أو قارئاً. وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات هي "الاستماع والكلام عندما يكون الخطاب مباشراً والقراءة والكتابة غير مباشر"[218].

وفي إبراز علاقة القراءة بالكتابة وارتباط كل منهما بالآخر حتى إن الكتابة لن تكون لها قيمة إذا لم تفك تلك الرموز بقراءة، يرى فراس السليتي أن القراءة "عملية تبادلية تبدأ بأفكار الكاتب وتنتهي بفهم القارئ لهذه الأفكار"[219].

ويسهب فراس السليتي في العلاقة بين القراءة والكتابة مؤكداً أن المادة المكتوبة لا تحدث تواصلاً دون قراءتها أي من تلقاء نفسها[220].

---

[218]() عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص106.

[219]() فراس السليتي، فنون اللغة العربية، المفهوم الأهمية، المعوقات البرامج التعليمية، عالم الكتب، أربد، عمان، 2008م، ص19.

[220]() فراس السليتي، فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص20.

المبحث الثامن:
طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية:

من المعروف أن طرق التدريس من الأمور الأساسية التي لابد أن يلم بها كل من يريد أن يكون مدرساً في المستقبل ففي أي منهج من المناهج الدراسية تصبح الطريقة جيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس في عملية التدريس وتعلم التلاميذ بأيسر السبيل وأكثرها اقتصاداً، لأن العملية التربوية تتطور مع مرور الزمن ولاسيما في هذا العصر الذي عُرف بعصر العولمة وعصر الانفجار المعرفي حيث إن جميع أنواع المعرفة صارت لها قابلية التأثير والتأثر، كما صار التطور في مجال التقنية يُحسب تطوراً في مجال التعليم. وصارت النظرية التعليمية عملية تتم بالمشاركة بين المدرس والتلاميذ والأسرة والمجتمع في تحقيق جلب المنافع لهذا الجيل المتعلم.

إن أهمية طريقة التدريس تتركز في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي ترمي إليه في دراسة مادة من المواد فإن طرق التدريس تلعب دوراً مهماً في إجادة العملية التعليمية هناك طرق متنوعة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وقد تعددت هذه الطرق بتعدد أساليب التدريس المتبعة ومختلف المواد الدراسية والمهارات اللغوية والخبرات التعليمية، والتقنيات الحديثة وغيرها ومن أهم هذه الطرق ما يأتي:

1- **طريقة النحو والترجمة:** ولهذه الطريقة أسماء عدة أخرى فيدعوها البعض (الطريقة القديمة) ويدعوها الآخرون (الطريقة التقليدية) [221] تُعدُّ هذه الطريقة من أقدم طرق تعليم اللغات الثانية قالوا إن جذورها تمتد في التعليم إلى العصور الإغريقية واللاتينية واليونانية القديمة وقد انتشرت هذه الطريقة في أوربا ثم أسيا ثم تحولت إلى أمريكا بعد عصر النهضة[222] تعتمد هذه الطريقة على تدريس الدارسين على قراءة النصوص وترجمتها، ويعتبر التدريب على الكتابة وتقليد النصوص شيئاً

([221]) الخولي، محمد على – أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 20.

([222]) سمساعة، أحمد الحسن- البرامج التعليمية أساليبها وطرق تدريسها- ماليزيات 1422هـ- 200م-ص 171-172.

مهماً ورئيساً ولقد اتسمت الكتب التي اتبعت هذه الطريقة بالتركيز على تفاصيل قواعد اللغة التي وضعت وصنفت وشكلت على أساس التنصيف التقليدي لقواعد اللغة اللاتينية والإغريقية اللتين نشأتا في هذه الطريقة في أحضانها، كما امتلأت هذه الكتب بالتدريبات التحريرية خاصة بتدريبات الترجمة وبقوائم المفردات الموضوعة في لغتين كما ازدحمت النصوص المستخلصة من مؤلفات كبار الكتّاب والتي اختارها على أساس ما تحتويه من أمور عقلية على أساس ما تتضمنه مما يحبب اللغة للدارسين. [223]

وتعتمد هذه الطريقة على تكليف الدارسين بواجبات محددة يراجعها المعلم بدقة، وأيضاً يدربهم تدريباً جيداً على الحفظ دون التفكير باللغة المتعلمة، خاصة أن هذه التدريبات غالباً ما تكون غير متقنة الصياغة، حيث يظهر فيها الافتعال والتصنع مما لا يمكن للدارسين من استيعاب القواعد والتعليمات النحوية لتنمية مهارة استخدامها استخداماً صحيحاً ومع كثرة عدد القواعد النحوية في هذه الطريقة يعجز الدارسون عن الانطلاق في التعبير عن أنفسهم وينصرف اهتمامهم إلى ما يجب أن يُقال بحثاً عن التركيب النحوي السليم. [224]

ومن أهم ملامح هذه الطريقة ما يأتي: [225]

1- تهتم هذه الطريقة بتعليم القواعد النحوية، وشواذها، وغرائبها، وحفظ مفرداتها، بوصفها وسيلة لتعليم اللغة الأجنبية وضبط صحتها.

2- تهتم بتمكين الطلبة من مهارات القراءة والكتابة والترجمة، ولا تعطى الاهتمام اللازم بمهارة الكلام.

([223]) الناقة، محمود كامل،وطعيمة، رشدي أحمد- **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**- منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة ايسيسكو 1424هـ- 2003م-ص 70.

([224]) المرجع نفسه ص 71-72 وانظر الركابي، جودت- **طرق تدريس اللغة العربية** – سوريا- دار الفكر ط 2-1986م-ص 396.

([225]) الخولي، محمد على- **أساليب تدريس اللغة العربية**- ص 20-21، والناقة- محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-ص 72.

3- تستخدم هذه الطريقة الترجمة من لغة الطلاب إلى اللغة المتعلمة أسلوباً رئيساً في التدريس، وتفقد روح الترابط اللغوي ولا تحمل المعنى الذي قصده الكاتب.

4- كثيراً ما يلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي للجمل المنشودة ويطلب من طلبته القيام بهذا التحليل.

5- تستخدم نصوصاً أدبية جافة وقوائم مزدحمة بالكلمات.

6- تهمل مهارات الاتصال، ومن ثم لا تهتم بدقة النطق والتنغيم، ولا تدرب الطلاب كثيراً على استخدام اللغة استخداماً نشطاً في التعبير عن أنفسهم شفهياً وكتابياً.

7- لا تحمل المعلم أعباء كثيرة فعندما يتعب يجلس ويكلف الطلبة بحل بعض التدريبات التحريرية كما أنه لا يحتاج أن يبتكر في تخطيط درسه وتجهيزه كما أنه يتبع خطوات عرض الكتاب المدرسي خطوة خطوة.

8- لا تحقق أهداف تعلم اللغة استماعاً وكلاماً. ومن ثم تكون اللغة قد فقدت أهم صفاتها (الصوتية).

مزايا هذه الطريقة:

في هذه الطريقة إيجابيات كثيرة في تعليم اللغة العربية وبيانها على النحو الآتي: [226]

1- إن العبء الملقي على كتف المعلم في هذه الطريقة قليل جداً ولا يحتاج إلى النشاط الإبداعي شيئاً وعلى المعلم أن يقرأ على المتعلمين نصاً في العربية جملة جملة وفقرة فقرة ثم يترجمها لهم إلى لغاتهم الأم، الإنجليزية أو الأردية أو الفرنسية أو غيرها شارحاً لهم قواعد اللغة العربية مبيناً لهم خصائص الجمال في التعبيرات المختلفة،و المتعلمون في هذا كله متابعون له وكاتبون ما يقوله حتى يمكنهم العودة إليه في منازلهم.

([226]) طعيمة، رشدي أحمد – المرجع في تعليم اللغة العربية- ص 354-355، وانظر سمساعة- البرامج التعليمية للغة العربية- ص 172-173.

2- إن إجراءات تقويم هذه الطريقة أيضاً سهلة يسيرة ومحددة سلفاً لا يتطلب من المتعلم أكثر من الأسئلة المتعلقة بقاعدة من القواعد أو ترجمة النص من النصوص من العربية أو إليها ولا يطلب منه بالخيال والابتكار والإبداع ما يجز عنه المعلم.

3- هذه الطريقة تناسب للأعداد الضخمة من المتعلمين ويمكن أن يتسع الفصل لعدد ما يستطيع المعلم أن يتعامل معه وعلى المتعلم أن يحمل كتاباً يدرس منه وكراسة يكتب فيها، ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا الكتاب ما يسمع في الفصل من خبرات ومعلومات ومعارف.

4- تمكن الدارس من استيعاب قدرٍ كبيرٍ من مفردات اللغة الثانية بحيث يستطيع أن يعبر من خلال قراءتها أو كتابتها وهي ساهمت في نقل التراث البشري من الضياع.

5- إنها ساعدت على صناعة المعاجم لدى الأمم القديمة وتساعد على كسب الوقت لمن ليس له وقت كافٍ لتعلم لغة ما نظراً لاعتماد هذه الطريقة على الترجمة.

سلبيات هذه الطريقة:

لا تخلو طريقة النحو والترجمة من العيوب والنقصان ولعل بعض أهم هذه السلبيات ما يأتي:

1- إن المتعلم الذي يتعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وفق هذه الطريقة يكون أقدر على القراءة والكتابة بالعربية من الاستماع والكلام فهذا أمر مرعب لأنه يقصر وظيفة اللغة على الاتصال بين الناس عن طريق المراسلات والمكاتبات فقط دون الاستماع إليه أو الحديث معهم.

2- إنها جامدة في تحول النص حتى إن المعلم لا يمكنه أن يخرج عن مفردات النص وهي تبعث الملل، لأن هذا النوع من التعلم يعتمد غالباً على التكرار والإعادة بغية الفهم.

3- موقف الدارس يكون سلبياً من حيث إعمال الذهن والتفكر أو التأمل فيما هو مطروح لأنه يعتمد كلياً على المعلم والمفردات التي يدرسها الطالب

تكون ذات اتجاه خاص الهدف منها حفظ الشعر أو النثر أو المقالات باعتبارها مادة دراسية وهذا لا يساعد على الاتصال العام في الحياة.

4- تدريس قواعد اللغة أيضاً يشبه طريقة قياسية حيث يبدأ المعلم فيها بذكر القاعدة ثم يذكر أمثلة عليها وتطبيقات لها واستخدام اللغة الأولى للمتعلم عنصر رئيس من عناصر هذه الطريقة، ولقد ثبت من الدراسات الحديثة أن استخدام اللغة الأولى للمتعلم في تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له في إتقان هذه اللغة.

2- الطريقة المباشرة:

ظهرت هذه الطريقة عندما لُوحظ في النشاط اللغوي أن الطلاب يمكنهم تعلم فهم اللغة عن طريق الاستماع لقدر كبير من التحدث بها، وعن طريق التكلم بها في مواقف حيوية ومناسبة للطلاب، ولوحظ أيضاً أن هذه الطريقة هي التي يتعلم بها الطلاب لغتهم الوطنية، وأيضاً اللغة الثانية بدون صعوبات كثيرة عندما ينتقلون إلى بيئة هذه اللغة الثانية، وتعتمد هذه الطريقة على ربط كلمات اللغة المتعلمة وجملها وتراكيبها بالأشياء والأحداث من دون أن يستخدم المعلم أو الطلاب لغتهم الوطنية والطريقة المباشرة تبدأ بتعليم المفردات أولاً من خلال سلسلة من الجمل تدور حول أنشطة الحياة اليومية مثل الاستيقاظ، وتناول الطعام، والذهاب إلى السوق وزيارة الطبيب ... الخ متوسلة إلى ذلك بتحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي مع الاستعانة بالأشياء والصور والرسوم وغيرها[227] وتسمى المباشرة، لأنه ليس بين اللفظ والمعنى حاجز يدفعنا لاستخدام الترجمة في فهم المقصود إن تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بهذه الطريقة يتماثل مع الطريقة التي تعلم المتعلم بها لغته الأولى فينبغي تدريس اللغة أصواتاً وجملاً في إطار موقف طبيعي ترتبط به هذه الأصوات والجمل بمدلولاتها سواء عن طريق تجسيد الفعل من المعلم أو لعب الدور أو عن طريق إحضار عينة من الأشياء التي تدل عليها الكلمات. [228]

([227]) الناقة، محمود كامل- **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**-ص 73.

([228]) طعيمة، رشدي أحمد- **المرجع في تعليم اللغة العربية**- ص 361.

ومع تطور الدراسات الصوتية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، اهتم ميدان تعليم اللغات الأجنبية بالصوتيات، ومن هنا التفتت الطريقة المباشرة إلى الجانب الصوتي وأخذت تركز بشكل أكبر على الممارسة الشفهية والنطق الصحيح واعتبرت أن هذا الجانب هو المدخل الصحيح والمنطقي لتعليم اللغة الأجنبية. [229]

ولقد رحب الكثيرون بهذه الطريقة باعتبار أنها تقوم أسلوباً ممتعاً وجذاباً لتعليم اللغة الأجنبية من خلال النشاط، وباعتبار أنها أثبتت نجاحها في تخليص الطلاب من حالة العزوف عن تعلم اللغة الأجنبية خاص في المراحل الأولى.

مزايا هذه الطريقة:

هذه الطريقة تمتاز بمزايا كالآتي: [230]

1- تعطى الطريقة المباشرة الأولية لمهارة الكلام والحوار والسرد القصصي بدلاً من مهارات القراءات والكتابة والترجمة على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل مباشر.

2- إنها ترفض على الإطلاق استعمال لغة وسيطة مما يدعم مهارات اللغة الجديدة ويقلل من آثار التدخل اللغوي.

3- بموجب هذه الطريقة فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية وتقوم على أساس من أن الفرد يستطيع أن يتعلم لغة أجنبية بالطريقة نفسها التي يتعلم بها الطفل لغة الأم.

4- يستطيع الدارس فهم المفردات والتراكيب عن طريق معايشة في مواقف حية، وأن هذه الطريقة تجعل الاستخدام الفعلي للغة في الحياة أساس التعليم وتغير معالجتها من مجرد نصوص جامدة في كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس.

5- تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه ولهذا سميت الطريقة بالطريقة المباشرة.

([229]) الناقة، محمود كامل- **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**- ص 73.

([230]) المرجع نفسه ص 77، وانظر الخولي، محمد على – أساليب تدريس اللغة العربية-ص 22.

6- لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية لأن مؤيدي هذه الطريقة يرون أن هذه الأحكام لا تفيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.

7- تستخدم هذه الطريقة أسلوب التقليد والحفظ حيث يستظهر الطلاب جملاً باللغة الأجنبية ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة المنشودة.

8- استخدام المادة التعليمية بطريقة يمكن بها فهم حضارة اللغة التي تعلم.

9- تقلل من فرص تدخل اللغة الأم على اللغة الأجنبية ومن ثم يقل أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية.

سلبيات هذه الطريقة: [231]

1- من مشكلات هذه الطريقة، أنها تسمح للطلاب بحرية الكلام والتعبير في مواقف غير مخطط لها أحياناً مما يترتب عليه انطلاق غير محمود سواء أكان من حيث استخدام الكلمات أم تركيب الجمل.

2- إن الرفض التام لاستخدام لغة وسيطة ولاسيما اللغة الأم سلاح ذو حدين وقد يواجه المعلم من المواقف ما يعجز عن توصيله لأذهان المتعلمين باللغة الجديدة وعدم استعمال لغة وسيطة لن ينتج عنه في هذه الحالة سوى خلط في المفاهيم وخطأ في التعليم.

3- إن استبعاد هذه الطريقة للأحكام النحوية من التعليم يحرم المتعلم من إدراك ماهية القوالب النحوية التي تنتظم فيها كلمات اللغة لتكوين الجمل.

4- هذه الطريقة تعد الدرس بشكل سريع للتعبير عن نفسه باللغة الأجنبية في مواقف لم تعد بشكل جيد لتكون هادفة، مما يجعل الدارس يميل إلى تنمية طلاقته اللغوية دون دقة، ويميل إلى إدخال كثير من المفردات الأجنبية في تراكيب لغته الأم.

5- لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب فعندما يطلب من الطلاب في حجرة الدراسة الربط بين عبارة من اللغة المتعلمة والموقف أو العكس، فإن الطالب

([231]) العداوني، أحمد مشاري- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها- المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب- الكويت-ص 66-67 وانظر الخولي- أساليب تدريس اللغة العربية-ص 22-23 والناقة، محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-ص 73-74.

الذكي القادر على الاستدلال هو الذي يستطيع الربط والاستفادة من هذه الطريقة، أما الطالب الأقل ذكاءً فيصاب بالارتباك والإحباط.

6- لا تسمح تكوين القدرة على الإلمام بثروة لفظية واسعة إذ كان الموقف المختص لتعليم اللغة محدوداً.

7- تلقي أعباء كثيرة على كاهل المعلم فهي تتطلب منه أن يكون طليق اللسان ملماً باللغة إلماماً كاملاً حتى يستطيع أن يوضح المعاني بوسائل مختلفة دون الالتجاء لاستخدام اللغة القومية. لذلك تحتاج هذه الطريقة لمعلم متمكن ومدرب تدريباً جيداً.

3- طريقة القراءة:

ظهرت هذه الطريقة عندما أخذ تعلم اللغات مكانة في التعلم النظامي للدول وخصص له وقت أطول قد لا يقل عن عامين، وذلك يمكن واقعياً تحقيق هدف مهم من أهداف تعلم اللغة، وهو تنمية القدرة على القراءة، حيث بدأت حركة مراجعة أهداف تعليم اللغات وصار ينظر إلى القراءة باعتبارها من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب. [232]

بدأت طريقة القراءة بالاهتمام بالترجمة ودقة التعبير، والتقليل من الممارسة والتدريب الشفويين، أما القواعد النحوية فنظرت إليها باعتبارها مرحلة تأتي متأخرة في تعلم اللغة، ولقد تطورت الطريقة فأخذت تدرب الطلاب على قراءة اللغة الأجنبية التي يتعلمونها وإدراك المعنى بطريقة مباشرة وبدون تركيز على ترجمة ما قرؤوه ومن هنا ظهر العناية بالقراءة الصامتة الواسعة بدون ترجمة، وتشجيع الطلاب على القراءة الحرة الموسعة خارج الفصل[233] وتهتم هذه الطريقة بالقراءة الواسعة لصفحات

([232]) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- **طرق تدريسه**- مكة -مكة- معهد اللغة العربية- جامعة أم القرى-ط 1 1985م- ص 45.

([233]) طعيمة، رشدي أحمد- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- مكة - جامعة أم القرى- ط 1 1986م- ج 1- ص 372 والناقة، محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-ص 77-78.

عديدة تتضمن موضوعاً متكاملاً ومناسباً لمستوى الطلاب، وكلما نمت القدرة على القراءة عند الطلاب ينتقل المعلم بهم إلى مستوى آخر. [234]

مزايا هذه الطريقة: [235]

1- طريقة جيدة من حيث إنها تزيد قدرة الطلاب الممتازين على القراءة في اللغة المستعملة، وتمكنهم من التعامل مع مواد قرائية على مستويات مختلفة من الصعوبة.

2- تثير ميول الطلاب نحو المتحدثين باللغة المتعلمة، وتثير حب استطلاعهم نحو طرق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.

3- لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة إلى لغة أخرى.

4- إن خطوات هذه الطريقة تشبه إلى حد ما بما يتبع في تعليم اللغة الأولى فتعليم القراءة في برامج تعليم العربية بوصفها لغة ثانية خاصة في المستويات المتقدمة يشبه تعليم القراءة في برامج تعليم العربية بوصفها لغة أولى.

5- قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم هذه اللغة انطلاقاً من أغراض خاصة، وهي هنا تعليم القراءة.

سلبيات هذه الطريقة: [236]

ومن سلبيات هذه الطريقة ما يلي:

1- الاعتماد الوثيق على مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، حتى أهمل الدارس المهارات اللغوية الأخرى، فهذا عيب كبير يجب أن يتجنبه الدارس عند التعلم.

2- تزيد عبء الطلاب الذين يقرؤون أصلاً بصعوبة في لغتهم الأم.

([234]) الناقة، محمود كامل- **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**-ص 79.

([235]) طعيمة، رشدي أحمد-**المرجع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**- ص 376، والناقة، محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية نحو الناطقين بها- ص 79.

([236]) طعيمة، رشدي أحمد- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-ص 378، وانظر الناقة، محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-ص 79.

3- إذا لم يتوفر فيها نوع من السيطرة والضبط الكافيين فإن القراءة الواسعة يمكن أن تؤدى إلى قراءة مواد كثيرة وصفحات عديدة دون إعطاء عناية لعملية الفهم.

4- بالنسبة إلى القراءة المكثفة، فقد يجد الطالب المادة صعبة فيشعر بالإحباط وقد يجدها سهلة فيشعر بالغرور وكلا الأمرين انطباع زائف عن مستواه اللغوي.

5- قد تمكن التلاميذ من التقاط الخط الرئيس للفكرة دون أن تجعلهم قادرين على الإجابة عن الأسئلة التي تتصل بالتفاصيل.

4- الطريقة الإلقائية:

يستخدم المدرس الذي ينفذ هذه الطريقة أسلوب إلقاء المعلومات على التلاميذ سواء أكانت أخباراً عن أحداث أم وقائع أم بيانات بأسلوب إخباري في حين يظل التلاميذ في موقف سلبي يتلقون المعلومات جاهزة دون أن ينشطوا للبحث عنها، وقد كانت هذه الطريقة سائدة في التعليم قديماً، ولا تزال تسود في جامعتنا وكلياتنا ومدارسنا ومعاهدنا إلى حد كبير حتى وقتنا الحاضر ولاسيما عندما يريد المعلم أن يعرض على تلاميذه فكرة لا يعرفونها ولا تذكرها كتبهم أو عندما يريد أن يعرف حقائق كثيرة. [237]

وهي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقى الحقائق أو يسردها وتمتاز الطريقة بأنها تناسب الأطفال الصغار جداً الذين لا يمكنهم الكتابة أو الإطلاع وهي تناسبهم في موضوعات، مثل: سرد القصص، أو وصف بعض المشاهدات، أو شرح بعض الحوادث ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس والمادة التي يختارها للإلقاء والمدرس يلقي في مناسبات كثيرة مثل: المحاضرات القصيرة والشرح والوصف والعرض القصصي. [238]

([237]) التوانسي، أبو الفتح علي الجمبلاطي- **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**- القاهرة- دار نهضة مصر- ط 2 د. ت ص 69.

([238]) عبد العال عبد المنعم سيد-**طرق تدريس اللغة العربية**- القاهرة- مكتبة غريب0 ص 32-33.

مزايا هذه الطريقة: [239]

1- هذه الطريقة توفر الوقت إذا كانت الدروس مكثفة والوقت ضيق.

2- هذه الطريقة لها تأثير قوى في مشاعر الناس ومثيرة في مواجهة الأعداء ومكافحة الأمراض الاجتماعية فهي عامل يساعد في تغيير مظاهر الفساد الاجتماعي نحو الصلاح والخير.

3- يمكن أن تستخدم هذه الطريقة في جموع غفير من الناس.

سلبيات هذه الطريقة: [240]

1- إن هذه الطريقة تضع الطالب في موقف سلبي فيركن إلى الخمول بعيداً عن النشاط.

2- لا تصلح هذه الطريقة للطلاب في المراحل الإعدادية والثانوية الذين لا يستطيعون أن يسجلوا الملاحظة أثناء المحاضرة.

3- لا تراعي هذه الطريقة الفروق الفردية وتحتاج إلى تركيز الانتباه لمدى طويلة وهذا قد لا يستطيعه الطلاب الذين هم في سن المراهقة.

5- طريقة حل المشكلات:

تقوم هذه الطريقة على أساس معالجة المشكلات التي تعن للتلاميذ أثناء كلامهم أو كتابتهم ويثري هذه الطريقة تعرف القاعدة التي يخطئ فيها التلاميذ من خلال التعبير والاختبارات والمذكرات والقصص ومجلات الحائط والدعوات الاجتماعية والرسائل الإخوانية والمكاتبات الرسمية والمادة الإذاعية بالمدرسة وكذا ما يقع من التلميذ من أخطاء أثناء القراءة إلى غير ذلك ويقوم المعلم بحصر تلك الأخطاء وتصنيفها ورسم خطة لمعالجتها بدءاً بالخطأ الشائع ثم الذي يليه وهكذا[241] والمعلم يبدأ بإثارة المشكلة وقد يثيرها التلميذ نفسه وما من شك في أن التعليم يكون أثبت في الذهن إذا جاء عن طريق محاولة التلميذ أن يكشف بنفسه حل المشكلة التي تعترضه.

([239]) سمساعة، أحمد الحسن- **البرامج التعليمية للغة العربية أساليبها وطرق تدريسها**- 2002م-ص 177.

([240]) المرجع نفسه،ص 177.

([241]) عطاء إبراهيم محمد- **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**- ج 2-ص 91-92.

هناك مراحل التفكير يتبعها العقل عند حل المشكلات هي: [242]

الإحساس بالمشكلة وتحديد المشكلة وافتراض الحلول المحتملة وتحقيق الفروض والتطبيق.

ويلاحظ أن موقف التلميذ في طريقة حل المشكلات موقف إيجابي فهو يشترك في تحديد المشكلة وتوضيحها وافتراض الحلول لحلها، وهو الذي يسعى من أجل الوصول إلى الحل، ثم هو الذي يختبر هذا الحل كما نلاحظ عناية الطريقة بالجانب العملي، فالتلميذ يسعى إلى مصادر المعلومات ويسعى في جمع نماذج أخرى من التعبير تتمثل فيها المشكلة إذا كانت المشكلة لغوية، وربما لجأ إلى المعاجم لتفسير الكلمات أو ردها إلى أصولها وتسعى هذه الطريقة إلى خلق شخص يمكنه مواجهة صعوبات الحياة ففيها يتعود التلميذ منذ البداية الاعتماد على نفسه في التحصيل والفهم والنقد والابتكار.

6- الطريقة التواصلية:

وهي تهدف إلى تمكين المتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية، واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة التي لا يمكن فيها استخدام اللغة الأم بل إن هذه الطريقة ما قامت في الأصل أثناء الحرب العالمية الثانية، إلا لخلق جيل ممن يتقنون اللغات الأجنبية لاستخدامها بوصفها جزءاً من المجهود الحربي للحلفاء. [243]

إن الطريقة التواصلية في تعليم اللغة تقف على النقيض من الطريقتين الأساسيتين التقليدية والسمعية الشفهية، حيث لا ترى اللغة مجرد قواعد جافة ولا تراها عادة سلوكية. [244]

([242]) أحمد، محمد عبد القادر- **طرق تعليم اللغة العربية**- ص 17-18.

([243]) إسماعيل، زكريا- **طرق تدريس اللغة العربية**- الإسكندرية- مصر- دار المعرفة الجامعية- ط 1- 1991م- ص 89.

([244]) الكلابي، تيسير وأياد ملحم- **التوجيه الفني في أصول التربية والتدريس**- لبنان مكتبة لبنان- 1987م-ص 57.

مزايا هذه الطريقة:

1- ملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعنى مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية بل هي كفاءة إستراتيجية قائمة على الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم.

2- إن الطريقة التواصلية تعرض المادة لا على أساس التدرج اللغوي بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، وبعبارة أخرى فإن تدرج مادة التعلم أصبح الآن وثيق الصلة بأهداف التعلم، وهذا يتم بطبيعة الحال دون إهمال القاعدة اللغوية. [245]

3- بالنسبة إلى اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه الدارس فإن الاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية لا على القواعد اللغوية.

4- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية المهمة للمتعلم.

5- عرض المادة بطريقة دائرية وهذا يقصد عرض المادة بحيث تعمل على تنمية قدرات المتعلم التواصلية وتعزيزها.

6- تهتم هذه الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافياً ومعرفياً في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئاً ما أو يعمل شيئاً ما أو يساهم في شيء من عنده باستخدام اللغة. [246]

7- تهتم هذه الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى. [247]

([245]) التونسي، أبو الفتح علي الجمبلاطي- **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**- القاهرة- دار نهضة مصر- ط 2-ص 64.

([246]) المرجع السابق-ص 48.

([247]) العدواني، احمد مشاري- **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**- الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- ص 24.

سلبيات هذه الطريقة:

ولعل من أهم ما وجه للطريقة من نقد يتركز على ما يأتي:

1- الطريقة التواصلية تتركز شديداً على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية إنما تقوم على حضارة تلك اللغة[248] ولا يمكن في تعليم اللغات الأجنبية ولاسيما خارج أوطانها خلق بيئة حضارية أجنبية كاملة.

2- تهدف الطريقة التواصلية إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة الأجنبية كما لو كان واحداً من الناطقين الأصليين بها وهذا الهدف فضلاً عن كونه مستحيلاً في معظم الأحوال غير مرغوب فيه في حد ذاته ذلك لأن لدارس اللغة الأجنبية أهدافاً خاصة ومحددة من تعلم هذه اللغة.

3- الطريقة التواصلية الحقيقية تعنى توافر المدرس عالي الكفاءة في اللغة الأجنبية تقارب كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة الأجنبية ومثل هذا المدرس نادر الوجود. [249]

7- طريقة الحوار والمناظرة:

طريقة الحوار هي تلك الطريقة التي تقوم على أساس الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق وتتيح هذه الطريقة للمتعلم للمشاركة في العملية التعليمية بالأسئلة وإبداء الرأي والاستماع إلى آراء الآخرين وتحليلها والمناقشة طريقة حية حيث يتبادل فيها المعلم والمتعلمون الكلام والاستماع ويشاطر فيها المتعلمون المعلم الفهم والتحليل وتقويم موضوع أو فكرة أو مشكلة وبيان نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف[250] وهي طريقة توافق صغار الأطفال لما فيها من الحرية والتبسيط وعدم التكلف والشرود على أن استعمالها مع الكبار له فائدته ففيها شيء من التغيير، وهي تستخدم بنجاح في دروس الأشياء، وما يشبهان وتحتاج في تنفيذها إلى مهارة وصدق نظر. [251]

([248]) المرجع نفسه-ص 25.

([249]) أبو معلى، سميح- **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**- ص 54.

([250]) مدكور، على أحمد- **منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته**- الكويت مكتبة الفلاح 1987م-ص360-361.

([251]) عبد المنعم- **طرق تدريس اللغة العربية**-ص 34.

مزايا هذه الطريقة: [252]

1- إثبات الحقائق ودفع الشبهات في القضايا الفكرية والعملية.

2- كشف إمكانية رغبات ودوافع المتعلم الخفية عن طريق الأسئلة والأجوبة.

3- توصيل المادة بشكل مُحكم إلى الدارس أو المستمع وتثبيتها في ذهنه بعد إزالة الشكوك والأوهام التي كان لديه.

4- تنشيط فكر المتجاورين واكتسابهم خبرة وإفادة بعضهم عن بعض.

سلبيات هذه الطريقة: [253]

1- لا تستقر العلوم التي تكتسب عن طريق الحوار في الذهن طويلاً نظراً لمشافهتها مما يستلزم تدوينها إن أريد تثبيتها.

2- لا تفيد الدارس الذي لا يملك خبرة في المحاورة.

3- خلق أزمات نفسية لدى بعض الناس الذين يعجزون عن الرد على ندهم إذا كان الحوار حول قضية جلية.

13- الطريقة السمعية الشفوية:

ظهرت هذه الطريقة في أمريكا وذلك حينما دعت الحاجة إلى اتصال الجيش الأمريكي بالشعوب الأخرى في مناسبات عديدة ولقد نعلم أن عملية الاتصال في حد ذاتها قد ازدادت بشكل ملحوظ بعد الحرب العالمية الأولى والثانية، فانتشرت برامج الإذاعة وتقدمت وسائل الاتصال حينما ظهرت الإذاعة المشاهدة (التلفاز) والأقمار الصناعية مما أدى إلى ازدياد التبادل الثقافي والتعليمي بين الأمم وهذا كله كان حافزاً دافعاً بأن يهتم الناسُ بتعلم اللغات الأجنبية غير لغاتهم الوطنية، وتركز هذا الاهتمام على فهم اللغة والتكلم بها مما انعكس على الطرق التي يتعلم بها الناس قراءة اللغة الأجنبية بطلاقة والكتابة بها بدقة. [254]

([252]) سمساعة، أحمد الحسن- **البرامج التعليمية للغة العربية**- ص 185 وإبراهيم، عبد الحليم- الموجه الفني لمدرس اللغة العربي- مصر دار المعارف ط1- 1978م-ص 67.

([253]) عطاء إبراهيم محمد- **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**- القاهرة مكتبة النهضة المصرية- ط 2- 1986م-ص 98 سمساعة، أحمد الحسن- **البرامج التعليمية للغة العربية**-ص 85.

([254]) المرجع نفسه-ص 199.

ونتيجة للاهتمام بزيادة القدرة على الاتصال باللغة الأجنبية ظهر مصطلح (السمعي الشفهي) ليطلق على طريقة تهدف إتقان مهارات الاستماع والكلام أولاً بوصفه أساساً لإتقان مهارات القراءة والكتابة ثانياً ولقد استفادت هذه الطريقة مما وصل إليه علماء اللغة من نتائج فيما يتصل بدراسة الأصوات والتراكيب اللغوية: النحوية والصرفية والدراسات المقارنة التقابلية بين لغة المتعلم واللغة الجديدة التي يتعلمها ومما استفادت منه هذه الطريقة ما توصل إليه علماء اللغة من الخصائص والحقائق الآتية: [255]

1- إن اللغة حديث وليست بكتابة، ولذلك يدرسون اللغة كما هي وكما ينطق أهلها بها وكما يسمع من أهلها وهذا يناقض طريقة النحو والترجمة.
2- إن اللغة مجموعة منتظمة من العادات إذ أن اللغة مكتسبة كما أن العادات مكتسبة ويمكن فهم هذه اللغة عن طريق الاحتكاك ومراقبة السلوك.
3- أن اللغة هي ما يتحدث بها أصحابها بالفعل وليس ما ينبغي أن يُتحدث بها.
4- إن للغات خصائص وهي تختلف بعضها عن بعض وتعتمد اللغة على السمع والمشافهة ولذلك تؤخذ اللغة كما يريدها البعض.

مزايا هذه الطريقة: [256]

1- تنطلق هذه الطريقة من تصور صحيح للغة ووظفتها وإنها تؤتي الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم اللغات ولا شك أن الاهتمام بمهارتي الاستماع والكلام في تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنساني المعاصر.
2- إن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فقراءة فكتابة ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم الإنسان بها لغته الأولى.

([255]) الناقة، محمود كامل- **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**-ص 80-82، والعدواني، أحمد مشاري- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها-ص 178-179.

([256]) المرجع نفسه-ص 84-85 وانظر سمساعة، أحمد الحسن- **البرامج التعليمية للغة العربية**-ص 201-202.

3- تشبع هذه الطريقة كثيراً من الحاجات النفسية لدى المتعلمين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها وكذلك في وقت قصير تمكن المتكلم من أن يعرف نفسه للآخرين وأن يبادلهم التحية بلغتهم وأن يسأل أسئلة بسيطة عنهم وغير ذلك من مواقف يستطيع الدارس السيطرة عليها وإدارتها بكفاءة.

4- إن تعليم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يُحمدُ لهذه الطريقة إن الوقت قصير الذي يقضيه المتعلم متحدثاً العربية ولا شيء غيرها أجدى بكثير من الوقت الطويل الذي يقضيه المتعلم نفسه متحدثاً العربية من خلال الترجمة عن لغته الأولى.

5- تشجع هذه الطريقة المتعلم على إعداد تدريبات لغوية متنوعة الأشكال متعددة الأهداف ولا شك أن التدريبات النمطية من شأنها تثبيت المهارات اللغوية وتمكين المتعلم من الممارسة الصحيحة للغة.

6- تسمح باشتراك الطلاب في عملية التعلم معظم الوقت بنشاط وفعالية وتهتم باستخدام الشرائط المسجلة والمعامل اللغوية، وتسمح للمعلم بإعطاء نهاية كاملة للتعلم الفردي والفوري الذي يساعد الطلاب على تجنب الأخطاء.

7- تسعى إلى تنمية فهم الطلاب لثقافات الشعوب الأخرى من خلال لغاتهم.

سلبيات هذه الطريقة:

لا تخلو هذه الطريقة من عيوب ومن أهمها: [257]

1- إن تدريب التلاميذ سمعياً وشفوياً بطريقة آلية يمكن أن يؤدى إلى تقدم شبيه بتقدم الببغاوات المدربة تدريباً جيداً من حيث قدرتهم على تكرار النطق بشكل كامل عندما يطلب منهم ذلك دون التأكد من فهم معنى ما يقولون وبدون قدرة على استخدام اللغة في سياقات جديدة غير تلك التي تعلموها. لأوجه للمقارنة هذا إجحاف يخرج عن المنطق ويصيب الأشياء بلا مبرر الإنسان له عقل فهو يستوعب ولو بدرجة قليلة ما يحفظ ويمكن أن يطور هذا الفهم بعقله أيضاً.

([257]) طعيمة، رشدي أحمد-_**المرجع في تعليم الغلة العربية للناطقين بلغات أخرى**- ص 392- وانظر سمساعة، أحمد الحسن- **البرامج التعليمية للغة العربية**-ص 202،والناقة، محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-ص 85.

2- إن أساليب الحفظ والتدريب التي تتضمنها هذه الطريقة قد تسبب الإجهاد والتعب والملل لبعض الطلاب وتجعل عملية التعلم بالنسبة لهم بغيضة وكثيراً ما يحدث هذا بالفعل عندما تطبق أساليب هذه الطريقة بجمود وعندما يكون المدرس ضيق الأفق غير حساس لردود الفعل لدى التلاميذ.

3- إن الطلاب في هذه الطريقة يدربون على عمل تغيرات في أنماط اللغة بواسطة عملية القياس النسبي دون إعطائهم فكرة واضحة عن المطلوب عمله في هذه العملية، ونتيجة لهذا لا يدركون طبيعة العمليات وإمكاناتها التي قدمت لهم ويؤدى هذا إلى حالة من الغموض والحيرة.

4- إن هذه الطريقة تترك وقتاً طويلاً بين تقديم المادة التعليمية شفوياً، وتقديمها مطبوعة أو مكتوبة ولقد اقترح بعض خبراء هذه الطريقة أن يفصل بين العمل الشفوي ورؤية الطلاب لهذا العمل في شكل مطبوع أربعة وعشرون أسبوعاً وهذا مغالي فيه إذ يكفي في ستة إلى عشرة أسابيع على الأكثر.

5- إن هذه الطريقة قد تؤدى إلى إهمال التعليم نحو الثقافة التي من طبيعتها الشرح والحوار مع الطلاب.

الأهداف العامة لطرق تدريس اللغة العربية:

تهدف طرق التدريس إلى تحقيق أهداف المنهج الدراسي لأنها من عناصر المنهج الرئيس وتختص هذه الطرق باستخدام مختلف الأساليب والسبل والفعاليات التي تعمل على تحقيق ما يأتي: [258]

1- إيجاد مواقف للتعلم يتفاعل فيها كل من المعلم والمتعلم وخبرات المنهج في منظومة تربوية تحقق أهداف المنهج ويستثمر فيها إمكانيات المدرسة وما يمكن توافره منها.

2- الإسهام في تربية المتعلمين بما يجعلهم أعضاء ناجحين في كل من الأسرة والمجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي، وتأهيلهم لاستثمار ما أفاء الله على وطنهم من خبرات، والعمل على حل مشكلاته في الحياة وفق منهجه.

([258]) شوق، محمود أحمد- **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**- الرياض: دار عالم الكتب- ط 1 1995م- ص 77-78.

3- توفير مناخ صحي لنمو الطالب نمواً شاملاً متكاملاً متعادلاً: اعتقادياً واجتماعياً ووجدانياً وعقلياً وجسمياً وفق منهج الله تعالى، بما يتفق مع طبيعته ووظيفته ومرحلة نموه، مع التأكيد على تربيته تربية إسلامية.

4- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التعليم الجمعي وبخاصة من حيث القدرات والميول والاتجاهات والحاجات والتحصيل.

5- الكشف عن الموهوبين لتغذية قدراتهم وصولاً إلى تربية العلماء من بينهم، وعن المختلفين دراسياً لتوفير المناخ التحصيلي المناسب لهم.

6- تيسير استيعاب الطلبة لخبرات المنهج من خلال تنويع المادة واستخدام التقنية التربوية والنشاط التربوي وغيرها من الفعاليات التربوية.

7- توجيه عملية التعليم والتعلم بحيث يكون المعلم فيها عنصراً إيجابياً نشطاً، وأن يكون المعلم موجهاً لنموه ومشرفاً عليه ومقوماً له، وأن تكون خبرات المنهج مجالاً لهذا النمو ومفاتيح لمغاليق الحياة بالنسبة للمتعلم.

8- مساعدة المتعلمين على اكتساب طرق التفكير المختلفة واكتساب المهارات اللغوية الأربع واستخدامها وفي ممارسة مختلف أساليب التعلم وبخاصة ما يتعلق منها بالتعليم الذاتي والمستمر وحل المشكلات واستثمار أوقات الفراغ.

9- مساعدة الطلبة على التعرف على إنجازات أمتهم الإسلامية في الماضي والحاضر ومعرفة مشكلاتها المعاصرة، واكتساب المهارات اللغوية اللازمة للإسهام في حلها واكتساب المهارات الاجتماعية المهمة مثل: القيادة والتعاون والنظام وتقدير العمل والإنتاج.

10- استثمار التقدم التربوي والتقني المعاصر في عملية التعليم والتعلم وجعل المجتمع المحلي والمجتمع الإسلامي مجالاً للتطبيق التقني والإثراء التربوي.

11- تعويد المتعلم على الحفظ والفهم والتفكير السليم ودقة الملاحظة وتكوين جو صالح للتعليم قوامه الثقة والاحترام المتبادلان بين المعلم والمتعلم.

12- تعزيز ثقة التلاميذ بالتراث الإسلامي وأمجاده الخالدة وتعويدهم على آداب السلوك والزيارة والحديث والاستماع والمناقشة.

13- تقوية الشعور الديني للطلبة وتعويدهم على التمسك بالفضائل ودعم أنواع السلوك الطيبة لدى المتعلم.

الطريقة وعلاقتها بأساسيات المنهج:

إن طريقة التدريس ذات صلة قوية بأساسيات المنهج الأخرى، مثل: الأهداف والمحتوى والتقويم فالمنهج وحدة متكاملة البناء، ذات أجزاء مختلفة ولكن بينها علاقة ذات تأثير وتأثر متبادل.

إن طريقة التدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل عنصر من عناصر المنهج الأخرى ولا يتم المنهج إلا أن تكون هناك علاقة وطيدة ومتبادلة بين هذه العناصر الأربع ومن المهم أن نجعل طريقة التدريس متسايرة مع الأهداف الدراسية المرجوة والمحتوى المختار والتقويم الجيد إن تحديد طريقة التدريس المناسبة تعتمد على وضوح العلاقات الأساسية بينها و بين كافة عناصر المنهج الأخرى، وبدون وضوح لهذه العلاقات تصبح طريقة التدريس مجرد جهد يبذله المدرس دون جدوى تتعلق الطريقة بالمنهج، لأنها جزء منه الذي يسهم في تحقيق أهدافه عن طريق توفير جميع الفعاليات الخاصة بأساليب التعليم التي يستخدمها المعلم لمساعدة الطلبة على اكتساب خبرات المنهج التي يمرون بها طبقاً لهذا التعريف رأينا أن هناك قدراً مشتركاً بين كل من طرق التدريس والنشاط التربوي إذ إن كلا منهما فعاليات يستخدمها المعلم لمساعدة طلبته على اكتساب خبرات المنهج. [259]

الأسس العامة لطرق التدريس:

إن طرق تعليم اللغات الثانية متعددة بحيث يجب على معلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه، والحقيقة التي ينبغي أن تستقر في الذهن هنا هي أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف، وفي كل المجتمعات ولكل الدارسين ليس ثمة طريقة شافية تختصر الزمن وتختصر الطرق، بحيث تعلم كل المهارات اللغوية في وقت قياسي ودون مشكلات تثيرها، إن لكل طريقة من طرق التدريس، مزايا ولها أوجه قصور، كما ستأتي والطريقة المناسبة في رأينا هي تلك

([259]) شوق، محمود أحمد- **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**-ص 77.

التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية، فما يكون مناسباً هنا قد لا يكون مناسباً هناك، وما قد يكون مناسباً هناك قد لا يكون مناسباً هنا.

ومن هنا وجب أن تحكم معلم العربية بوصفها لغة ثانية مجموعة من القواعد والأسس والمبادئ في تفضيل طريقة على أخرى ومن هذه الأسس ما يأتي: [260]

1- **المجتمع الذي يدرس فيه اللغة العربية بوصفها لغة ثانية:** إن طريقة تعلم العربية بوصفها لغة ثانية في الأردن مثلاً ينبغي أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها في أمريكا، فتعليم اللغة الثانية في مجتمع اللغة ينبغي أن يختلف عن طريقة تعليمها في مجتمع يتحدث لغة أجنبية.

2- **أهداف تدريس اللغة:** إن وعي المعلم بأهداف تدريس العربية بوصفها لغة ثانية أمر أساسي لنجاحه في التدريس، وشرط واجب لاختيار الطريقة لأن طريقة تعليم العربية بوصفها لغة ثانية لأفراد يريدون توظيفها في قراءة التراث العربي فقط ينبغي أن يختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريدون الاتصال بمتحدثي العربية استماعاً وكلاماً والطريقة أيضاً ينبغي أن تختلف من مجتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه.

3- **مستوى الدارسين:** يفرض اختلاف مستويات الطلبة في اللغة اختلافاً في طريقة التدريس إن الطريقة التي تستخدم مع دارس في المستوى الأول ينبغي أن تختلف عن الطريقة التي تستخدم مع دارس في المستويات المتوسطة والمتقدمة، والطريقة التي تستخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغي أن تختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأول مرة.

4- **خصائص الدارسين:** للدارسين خصائص مختلفة سواء أكانت من حيث السن أم الجنس أم الدوافع والاتجاهات أم الوظائف والحرف أم غير ذلك من مظاهر

([260])رشدي أحمد طعيمة - **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**- مكة- جامعة أم القرى- ط 1 1986م-ج 1-ص 215-217، والناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها- منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة- ايسيسكو 1424هـ-2003م- الرباط مطبعة المعارف الجديدة- ص 67-69.

الاختلاف بين الدارسين، ولا شك أن هذا يفرض اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة، أو على الأقل شيئاً من التعديل فيها.

5- **إمكانية التعلم ومصادره:** يجب أن تختلف طريقة التدريس في ظروف تتوفر فيها إمكانيات الدراسة ومصادر التعلم عن تدريسها في ظروف لا تتوفر فيها هذه الإمكانيات إنها في مجتمع عربي يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها في مجتمع غربي ليس فيه مهاجر عربي واحد في المجتمع الأول يستطيع المعلم استثمار ذلك في تدريس الثقافة العربية بأسلوب عملي وطريقة حية تربط بين ما يقوله في الفصل وبين ما يراه الأجنبي خارجه.

6- **نوع اللغة:** إن للغة العربية مستويات مختلفة منها لغة التراث العامية المختلفة، ومنها الفصحى المعاصرة ومنها اللغات التخصصية التي تختلف باختلاف ميادين الحياة والدراسة: طب وهندسة وصيدلة وغيرها واختلاف اللغة التي يدرسها المعلم يفرض اختيار الطريقة المناسبة أو تعديل ما يتاح له منها.

7- **اللغة القومية للدارسين:** ينبغي أن تتكيف طريقة التدريس مع الظروف اللغوية للدارسين إن تدريس العربية لمتحدثي اللغات السامية ينبغي أن يختلف عن تدريسها لمتحدثي اللغات الهندو- أوربية أو الصينية أو غيرها إن على المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين في تدريسه للغة المستهدفة.

8- **أنواع الطرق:** تتعدد طرق تدريس اللغة الثانية إلى الدرجة التي يصعب معها حصرها ومن هنا يجب على كل معلم أن يضع نصب عينيه في جميع الطرق التدريسية الشائعة في ميدان التربية ويحاول أن ينظر بعين الاعتبار إلى مزاياها وعيوبها عند استخدامها في العملية .

القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس:

1- **التدرج من المعلوم إلى المجهول:** فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرفها التلاميذ، فإنها عندئذ تفهم وفي دروس اللغة العربية نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ بان نبدأ بتدريب التلاميذ في القراءة على الصورة التي يعرفها ثم نتدرج في تعريفه على الرمز الدال عليها وهو المجهول.

2- **التدرج من السهل إلى الصعب:** ويقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلاً أو صعباً، لا ما نراه نحن ومن الأمثلة على هذه القواعد في اللغة العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون من حروف مقطعة مثل: دار ودرس ودور، والتدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المقطعية، مثل: باسم ورامي سامي وغيرها، والانتقال إلى الكلمات أو الجمل المتصلة، مثل: سمير وسعيد وبيت وغيرها.

3- **التدرج من الكل إلى الجزء:** وهذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء فالناظر إلى شجرة يراها كلاً متكاملاً قبل أن يبدأ في النظر إلى جزئياتها وهي الساق والفروع والأوراق والثمر ومن الأمثلة على هذه القاعدة في الدروس العربية قراءة الكلمة أو الجملة ومن ثم تحليلها إلى أجزائها وهي المقاطع والحروف في حالة الكلمة، والمفردات والمقاطع والحروف في حالة الجملة.

4- **التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد:** والطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة وأخيراً يستطيع إدراك الأشياء إدراكاً مجرداً حين سماعها أو ذكرها. [261]

العوامل المؤثرة في أساليب التدريس:

هناك عوامل تؤثر في أساليب تدريس اللغة الأجنبية ومن المفيد للمعلم أن يكون على دراية بهذه العوامل كما أن الإحاطة بهذه العوامل تساعد على تصميم الأساليب وتقويمها ومن بين هذه العوامل ما يلي: [262]

1- **تدريب المعلم:** إذا لم يتلق المعلم تدريباً قبل الخدمة أو أثناء الخدمة فيما يتعلق بأساليب تدريس اللغة الأجنبية، فإنه سيكون من الصعب عليه قبول الأساليب الجديدة أو تطبيقها.

2- **عبء المعلم:** إذا كان المعلم مُثقلاً بساعات التدريس وسواها من الأنشطة المدرسية الأخرى، فإنه يفضل استخدام أساليب التدريس التي لا تتطلب جهداً

([261]) جابر، وليد- **أساليب تدريس اللغة العربية**- عمان- الأردن- ط 3 دار الفكر 1991م-ص 15.

([262]) الحولي، محمد على- **أساليب تدريس اللغة العربية**-ط 3 الرياض 1410هـ--1989م-ص 26-29.

كبيراً وفي الغالب يختار الأساليب قليلة الفعالية ليوفر لنفسه شيئاً من الراحة التي يفتقدها.

3- **دافعية المعلم:** إذا كان المعلم لا يشعر بالحماس لعمله لسبب ما فإن كفاءته في التدريس تنحدر انحداراً شديداً، كما أن رغبته في استخدام أساليب تدريسية جديدة تتضاءل.

4- **عادات المعلم:** إذا اعتاد المعلم على استخدام أساليب تدريسية معينة لمدة طويلة فإن يصعب عليه استخدام أساليب جديدة بل إنه يقاوم التحديد في هذه الأساليب لأنه قد يعتبر ذلك تهديداً موجهاً إليه شخصياً.

5- **شخصية المعلم:** بعض المعلمين تناسبهم بعض أساليب التدريس ولا يناسبهم البعض الآخر منها وسرعان ما يكتشف المعلم أن هناك أساليب تناسبه أكثر من سواها وأن هناك أساليب لا تناسب شخصيته لذلك كثيراً ما يلجأ المعلم لتبني أساليب معينة والتنكر لأساليب معينة بوعي منه أو دون وعي فالمعلم الخجول مثلاً يفضل الأساليب التدريسية التي لا تتطلب كثيراً من الاحتكاك بينه وبين طلابه.

6- **تعلّم المعلّم:** يميل المعلم عادة إلى استخدام الأساليب التدريسية التي تعلم هو بها اللغة الأجنبية وكأن لسان حاله يقول لتلاميذه (تعلموا كما تعلمتُ).

7- **ميل الطلاب:** إذا كان الطلاب متشوقين لتعلم لغة ما، فإن المعلم يكون أقدر على تنويع أساليب تدريسه لهم حيث يجد منهم الترحاب والتشجيع وقد يكون الطلاب مرغمين على تعلم لغة ما ففي هذه الحالة يكون وضع المعلم أصعب ومهمته أشق.

8- **ذكاء الطلاب:** لقد دلت البحوث على أن هناك ارتباطاً موجباً عالياً بين ذكاء الأذكياء قد تختلف قليلاً أو كثيراً عن طريقة الطلاب الأقل ذكاء.

9- **عمر الطلاب:** تتأثر طريقة التدريس بعمر المتعلم فالأساليب التي تروق للأطفال قد لا تروق للكبار والعكس صحيح أيضاً فالطفل يفضل التقليد والتكرار، أما المراهق والبالغ فقد يفضل إضافة بعض التفسيرات العقلية للظواهر اللغوية والقوالب النحوية.

10- **توقعات الطلاب:** يأتي الطلاب إلى برامج تعليم اللغة الأجنبية ولديهم توقعات معينة عن الكيفية التي سيعلمون بها ولا شك أن هذه التوقعات تؤثر بدرجة ما في أساليب تدريس هؤلاء الطلاب وتتشكل توقعاتهم في ضوء خبراتهم السابقة عن برامج مماثلة وفي ضوء حاجاتهم الحقيقية، وفي ضوء عاداتهم الدراسية عموماً وفي ضوء إستراتيجية التعلم العامة لديهم.

11- **العلاقة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية:** إذا اختلفت اللغتان أي اللغة الأم واللغة المنشودة في كل الوجوه فالمشكلات في تدريس اللغة الأجنبية تختلف عن حالة تختلف فيها اللغتان في بعض الوجوه إن الاختلاف الجزئي يمكن المعلم من التركيز على بعض الأمور على أساس أن الطالب يعرف الوجوه المتشابهة مثل بعض المفردات أو رموز الكتابة.

12- **مدة البرنامج:** إذا كان برنامج تعليم اللغة الأجنبية قصيراً من ناحية زمنية فغن هذا يعني أن مداه محدود وأهدافه محدودة وأنه قد يركز على بعض المهارات اللغوية دون سواها فإذا كان البرنامج يمتد مثلاً لمدة ستة أشهر فقد يكون مفيداً التركيز على مهارة لغوية واحدة أو اثنتين أما إذا امتد البرنامج لمدة بضع سنوات فإن هذا يشير إلى اتساع مداه وأهدافه وبالتالي تعدد المهارات اللغوية التي يسعى البرنامج إلى تعليمها.

13- **التسهيلات:** هناك فرق حتماً بين برنامج تعليم اللغة الأجنبية التي تتوفر له الأشرطة والأفلام والصور والمختبرات والبطاقات واللوحات وبرنامج آخر لا يتوفر له شيء من ذلك إن توفر التسهيلات يؤثر في نوعية أساليب التدريس الممكن إتباعها.

14- **الأهداف:** إن أهداف البرنامج التعليمي تؤثر في الأساليب التدريسية المستخدمة فإذا كان البرنامج يهدف إلى تعليم كتابة اللغة الأجنبية أو قراءتها أو تكلمها أو الترجمة منها وإليها، فستكون الأساليب المستخدمة متمشية مع الهدف أو الأهداف المطلوبة.

15- **الاختبارات:** يميل المعلمون والطلاب إلى الاهتمام بما تهتم به الاختبارات ولاسيما الاختبارات الختامية العامة فإذا اعتاد نظام اختبارات إهمال ناحية لغوية

معينة، فسرعان ما يكتشف المعلمون والطلاب ذلك، ويهملون هذه الناحية أيضاً وسوف ينعكس ذلك على طريقة تعليم المعلم وتعلم المتعلم كما أن نوعية الاختبارات لها تأثير مشابه فالاختبارات الإنتاجية تؤثر على أساليب التدريس تأثيراً يختلف عن تأثير الاختبارات التعريفية ويدعى هذا التأثير الرجعي للاختبار.

16- **حجم الصف:** هناك أساليب تدريسية تنجح في الصفوف صغير الحجم ولكن هذه الأساليب قد لا تنجح بالدرجة نفسها في الصفوف كبيرة الحجم كما أن هناك أساليب يضطر المعلم إلى استخدامها حين يكون الصف كبيراً، ويختفي هذا الاضطرار حين يكون الصف صغيراً، مثال ذلك التكرار الجماعي مقابل التكرار الفردي.

ترى الباحثة أن طرق التدريس من الأشياء المهمة لانجاح العملية التعليمية ولابد أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج كما لابد من وجود معلم مؤهل، ولتعدد طرق وأساليب تعلم اللغة الثانية على المعلم أن يختار منها ما يناسبه لتحقيق الأهداف المرجوة.

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج يقوم على دراسة الظاهرة بصورتها الواقعية حيث يهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها كيفاً وكماً، والتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً ويوضح مقدارها وحجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، لأن الدراسة العلمية تهتم بجمع الظواهر الخاصة بالعلم المعنى ثم دراستها بعد ملاحظتها وتجريبها والخروج بنتائج واضحة تترجم إلى قواعد وقوانين تحكم اللغة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

هم المفحوصون الذين منهم العينة ولذلك لقلة مجتمع الدراسة.

ثالثاً: موضوع الدراسة:

كتابان من سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهما (الكتاب الأول والثاني المستوى الأول).

رابعاً: وصف أدوات الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام أداة تحليل محتوى كتب تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وكذلك استخدمت أداة المقابلة التي أجريت مع الخبراء والمؤلفين الذين قاموا بتأليف السلسلة.

خامساً: الصعوبات التي واجهة الباحثة:

واجهة الدراسة بعض المشكلات وهي تعزر الوصل لاثنين من مؤلفي السلسلة لإجراء المقابلة معهما وذلك لأسباب وفاة أحدهما وهجرة الآخر خارج السودان.

سادساً: نبذة تعريفية عن سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة:

قامت جامعة السودان المفتوحة إيماناً منها برسالتها السامية في إيصال المعرفة وتمليكها "للراغبين" في تعلم اللغة في أماكن وجودهم بإعداد سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها تُعلَّم عبر المنحنى التكاملي متعدد الوسائط من كتب ومواد سمعية ومرئية وحاسوب وانترنت (شبكة المعلومات الدولية).

أهداف السلسلة:

تهدف السلسلة في جملتها إلى تزويد الدارس بمجموعة من الكفايات الآتية:

- **الجانب اللغوي: ويشمل:**

1/ الأصوات العربية وما يتصل بها من ظواهر صوتية أخرى.

2/ المفردات اللغوية والتعبيرات.

3/ التراكيب النحوية، مع مجموعة من قواعد الصرف والإملاء.

- **الجانب الاتصالي:**

ويهدف إلى تزويد الدارس بالقدرة التي تمكنه من الاتصال بالمتحدثين بالعربية بحيث يستطيع التفاعل معهم كلاماً وكتابةً في مواقف الحياة المختلفة، وذلك عن طريق مهارات الاتصال اللغوي الأربع وهي الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة (الإملائية والتعبيرية).

- **الجانب الثقافي:** ويزود الدارس بمجموعة من الأنماط الثقافية العربية الإسلامية، الثقافة العالمية.

لغة السلسلة:

تستخدم السلسلة اللغة الفصحى المعاصرة، ولا تستخدم الوسيطة إلا في حدود ولدى الضرورة.

الفئة المستهدفة:

السلسلة موجهة إلى الدارسين من الناشئين (اليافعين) والكبار من الناطقين بغيرها من كل الجنسيات والأعراق.

كتب السلسلة:

تتكون السلسلة من ستة كتب موزعة على ست مستويات وهي:

1/ المستوى الابتدائي الأول.

2/ المستوى الابتدائي الثاني.

3/ المستوى المتوسط الأول.

4/ المستوى المتوسط الثاني.

5/ المستوى المتقدم الأول.

6/ المستوى المتقدم الثاني.

تصحب هذه السلسلة أشرطه تسجيل صوتية وأقراص مدمجة كما أن محتويات الكتاب تُبث عبر إذاعة الجامعة في برنامج خاص لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

زمن المقرر:

يشتمل كل مقرر على عدد من الوحدات التعليمية تتألف كل وحدة من مجموعة من الدروس، يستغرق كل درس زمن محدد وقد خصص عدد معين من الساعات المعتمدة لكل كتاب.

أسس إعداد الكتب:

قبل إعداد مادة المقررات كان لابد من القيام بما يلي:

- الاستئناس بالكتب والأبحاث السابقة التي ألفت في هذا المجال.
- الاسترشاد بتوصيات وقرارات الخبراء في مؤتمراتهم وندواتهم.
- استخدام الأساليب والتقنيات الحديثة التي يتبناها تعليم اللغات الأجنبية.
- استشارة الخبراء والمعلمين من ذوي الخبرة الطويلة في هذا المجال وفي ضوء ما تقدم تم الاسترشاد بالمبادئ التربوية الآتية:
  - استخدام نظام الوحدة التعليمية في المستوى المبتدئ والمتوسط.
  - معالجة المحتويات في أسلوب الحوار والسرد.
  - مراعاة التكامل والتوازن بين عناصر اللغة مهارتها.
  - مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين.
  - ضبط عدد المفردات اللغوية الأساسية والتراكيب النحوية في المستويات الابتدائية.
  - استخدام تدريبات مكثفة ومنوعة لخدمة الأهداف التعليمية.
  - استخدام الصوت والصورة المتحركة والثابتة باعتبارها إحدى الوسائل التي تناسب هذا النوع من التعليم.
  - عرض المحتويات في شكل مواقف يحتاج إليها الدارس في حياته اليومية خاصة في المستوى الابتدائي والمتقدم وعملية التقويم تجري بصورة مستمرة.

استخدمت السلسلة في الكتاب الأول والثاني بعض الرموز منها رموز تعليمات التدريبات ورموز كتابية.

التعريف بالمقرر:

يتألف الكتاب الأول من خمس وحدات كل وحدة تتكون من خمسة دروس، فالكتاب يضم خمسة وعشرين درساً جاء تصميم الوحدة على النحو التالي:

أ/ الدروس الأربعة الأولى:

1. تقديم النص الأساسي (حوار – سرد).
2. عرض المفردات الجديدة.
3. عرض التراكيب النحوية.
4. تقديم الأصوات.
5. معالجة الكلام.
6. القراءة.
7. الكتابة بنوعيها.
8. يصحب كل عنصر أو مهارة تدريبات متنوعة في جميع وحدات الكتاب.

وحدات الكتاب:

أ/ أثبتت عقب كل إجابات للتدريبات ومسرد للأصوات والمفردات وملخص بالتراكيب الأساسية.

ب/ الدرس الخامس: هو عبارة عن تدريبات فهم المسموع ويأتي بعد كل وحدة مستفيداً من محتوى العناصر والمهارات التي تمت دراستها في الدروس الأربعة الأولى.

ج/ إجابات تدريبات فهم المسموع.

د/ الاختبار: يحتوي الكتاب على خمسة اختبارات يأتي كل واحدٍ منها بعد كل وحدة.

هـ/ حل أسئلة الاختبار.

و/ المراجع وأثبتت مرة واحدة في آخر الكتاب.

أسلوب عرض المادة:

قدمت دروس الكتاب من خلال نصوص الحوار والسرد وفي سياقات تامة ومواقف وظيفية عامة مما يحتاج إليه الدارس في حياته.

أما المفردات فقد اختيرت المفردات الأساسية وفق المعايير العلمية المعروفة منها الاستئناس بقوائم المفردات الشائعة كما اختيرت بعض المفردات وفق معيار الموضوع المطروق والتي يقتضيها الموقف التعليمي ويتراوح عددها ما بين (22-4) وقد تم التدريب عليها بأنماط مختلفة وهي ينظر، يسمع، يرددها عدة مرات.

أما التراكيب النحوية فقد وردت تراكيب أساسية في الحوارات بناءً على طبيعة المواقف اللغوية المختارة وقد تراوح عددها بين 3 و5 وقد روعي في اختيارها سهولتها وشيوعها وتدرجها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب. فقد استخدم الكتاب في التدريب عليها أنماط مختلفة.

من الأهداف التي يسعى إليها تعليم اللغة الأجنبية أن يجيد المتعلم نطق الصوت وخاصة التي لا توجد في لغته فقد تم تقديم الأصوات في الكتاب من خلال المفردات الأساسية ومن مفردات أخرى أساسية حيث رُوعي في هذه المفردات المتمثلة على الصوت أن تكون ذات دلالة حسية يمكن رسم صورة لها ومن ثم يجرد منها الصوت الهدف، كما يتم تقديم الصوت الصامت مع الساكن ومع الحركات القصيرة والطويلة وذلك من أول درس في الكتاب وذلك لأهميته في المراحل الأولى لتعليم النطق والقراءة.

من أهم أهداف تعليم اللغات الأجنبية تعليم مهارة الكلام، فقد استقلت مادة الكتاب التي تعلمها الدارس في التدريب على الكلام وفق الأنماط الآتية:-

1- تكلم مع زميلك كما في المثال.
2- أجر الحوار مع زميلك كما في المثال.
3- استمع ثم أجب.
4- أجب على الأسئلة الآتية.
5- استمع ثم أكمل.
6- وصف الصورة.

7- ضع أسئلة للإجابات الآتية.

نجد أن القراءة قدمت في السلسلة في المستوى الابتدائي بالتدرج انطلاقاً من الكلمة إلى الجملة ثم الفقرة ثم النص القصير وقد وظفت المواد اللغوية التي درسها الدارس في التدريب عليها ومن أساليبه:

1- انظر واستمع.

2- ضع علامة (√) أمام الكلمة المماثلة.

3- اقرأ الكلمة.

4- قراءة الجملة.

5- السؤال والجواب وغيرها.

أما الكتابة فقد وردت في السلسلة في المستوى الأول، حيث إن لها جانبين، جانب آلي وجانب تعبيري.

فالجانب الآلي يبدأ بتدريب الدارس على كتابة جميع الحروف الصوامت مع رموز الحركات الطويلة والقصيرة ويتم ذلك بالتدرج من خلال كلمات أساسية وإضافية، ثم التدريب على الكتابة التعبيرية.

نجد السلسلة قدمت فهم المسموع بطريقة متدرجة والهدف من ذلك التعرف والتمييز والفهم وينطبق هذا على الأصوات والكلمات والجمل والعبارات ثم الفقرات ثم الموضوعات والنصوص الطويلة نسبياً في مراحل متقدمة، في هذا الكتاب يتم تدريب الدارس على فهم المسموع مرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة عرض النص.

المرحلة الثانية: عند عرض مادة فهم المسموع التي خصص لها الدرس الخامس بعد كل وحدة والتي تم إعدادها من مواد لغوية سبق أن درسها المتعلم في الصف.

ختمت كل وحدة باختبار شامل يهدف إلى قياس تحصيل الدارس في المواد التي درسها كما يهدف إلى تدعيمها وتعزيزها.

أثبتت في ذيل كل وحدة قائمة بالمفردات والتراكيب النحوية التي عولجت وظيفياً في دروس كل وحدة ليتمكن الدارس من الرجوع إليها.

يستعين الكتاب في دراسة الأصوات وتقديم الحوار والمفردات وإجراء التدريبات بالوسائل البصرية والسمعية.

زمن المقرر المقترح: 100 ساعة.

سابعاً: أداة تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية:

استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى للاستفادة منها في تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة.

فقد قامت بتوليف كل من أداة تحليل المحتوى للدكتور رشدي طعيمة والدكتور عمر الصديق عبد الله، وذلك لأن المقياسين إضافة فقرة للتقييم الحر. فقد تم الاعتماد على أدوات التحليل الآتية[263]:

1/ أسس تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إعداد أ.د.رشدي أحمد طعيمة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس 1418هـ-1997م.

2/ استمارة تقويم كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي أعدها د.محمود إسماعيل صالح وعبد الرحمن الفوزان وآخرون[264].

---

[263]() رشدي أحمد طعيمة، أسس تحليل وتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة السلطان قابوس، 1418هـ- 1997م.

[264]() من وثيقة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بمعهد اللغة العربية التي أعدها د.عمر الصديق عبد الله وآخرون، 2003م.

الفصل الخامس
تحليل البيانات ومناقشة النتائج

الفصل الخامس
تحليل البيانات ومناقشة النتائج

تحليل المحتوى اللغوي في سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة (المستوى الأول نموذجاً)

تتناول الباحثة في هذا الفصل تحليل المحتوى اللغوي في سلسلة جامعة السودان المفتوحة لتعليم اللغة العربية للناطقين في ضوء أسئلة عددها ثلاثة وسبعون سؤالاً التي ذكرت في الفصل الرابع، قسم التحليل على النحو التالي:

أولاً: البيانات العامة:

ثانياً: تحليل المحتوى اللغوي.

أولاً: البيانات العامة:

الكتاب الأول:

اسم الكتاب	الكتاب الأول
أسماء المؤلفين	1- أ.السيد عوض الكريم الدوش 2- أ.حسن يوسف بخيت 3- أ.عبد الباقي المبارك 4- د.طه محمد محمود
الإشراف التحكم العلمي	د.مختار الطاهر حسين
الناشر	جامعة السودان المفتوحة
تاريخ الطبع	2011م
عدد صفحات الكتاب	315 صفحة

وحدات الكتاب:

يتكون الكتاب الأول من خمسة وحدات وكل وحدة تتكون من خمسة دروس. وبهذا فالكتاب يضم خمسة وعشرين درساً عولجت من خلالها عناصر اللغة (الأصوات، والمفردات والتراكيب) ومهارات اللغة (الاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة) إضافة

إلـى مسـرد الأصـوات والمفـردات وملخـص بالتراكيـب الأساسـية وقـد جـاء عنـاوين الوحدات على النحو التالي:

الوحدة الأولى: تحية وتعارف

الوحدة الثانية: العدد والزمن

الوحدة الثالثة: المدرسة

الوحدة الرابعة: في السوق

الوحدة الخامسة: الطعام والتراب

ونلاحـظ أن هـذه الموضـوعات جميعهـا ذات طـابع اجتمـاعي الغـرض منهـا تمكـين الدارسـين مـن لغـة المجتمـع حتـى يتمكنـوا مـن التعـايش معـه والتعـرف علـى ثقافتـه وعاداته.

حيث ضمنت الوحدات على النحو التالي:

أ- الدروس الأربعة الأولى:

1. تقديم النص الأساسي (حوار – سرد).
2. عرض المفردات الجديدة.
3. عرض التراكيب النحوية.
4. تقديم الأصوات.
5. معالجة الكلام.
6. القراءة.
7. الكتابة بنوعيها.

يتبـع كل عنصـر أو مهـارة تـدريبات متنوعـة فـي جميـع وحـدات الكتـاب، حيـث أثبتت عقب كل درس إجابات التدريبات ليسهل على الدارس الرجوع إليها.

أمـا الـدرس الخـامس: عبـارة عـن تـدريبات فهـم المسـموع حيـث يـأتي بعـد كـل وحدة مستفيداً من محتوى العناصر والمهارات التي تمت دراستها في الدروس الأربعة الأولى في كل وحدة.

إجابات تدريبات فهم المسموع ثم تأتي الاختبارات يحتوي الكتاب على خمسة اختبارات، تأتي بعد كل وحدة، ثم حل أسئلة الاختبار.

أثبتت مراجع في آخر الكتاب.

أهداف السلسلة التي يتألف منها الكتاب الأول والثاني، تهدف إلى تزويد الدارس بمجموعة من الكفايات في الجوانب الآتية:

- الجانب اللغوي ويشمل الأصوات العربية وما يتصل بها من ظواهر صوتية أخرى.
- المفردات اللغوية والتعبيرات.
- التراكيب النحوية مع مجموع من قواعد النحو والصرف والإملاء.
- الجانب الاتصالي يهدف إلى تزويد الدارس بالقدرة التي تمكنه من الاتصال بالمتحدثين بالعربية بحيث يستطيع التفاعل معهم كلاماً وكتابة في مواقف الحياة المختلفة.

وذلك عن طريق مهارات الاتصال اللغوي:

- الجانب الثقافي: يزود الدارس بمجموعة من الأنماط الثقافية:

أ. الثقافة العربية الإسلامية.

ب. الثقافة العالمية (ينتقي منها ما يناسب حاجة المتعلم).

ج. أنماط خاصة بثقافة المتعلم المقتبسة من موروثاتهم وبيئاتهم الاجتماعية والجغرافية[265].

العناصر اللغوية:

المفردات يتراوح عددها ما في الدرس ما بين (4– 22) وقد تم التدريب عليها بأنماط مختلفة.

التراكيب النحوية:

وردت تراكيب أساسية بناءً على طبيعة المواقف اللغوية المختارة وقد تراوح عددها بين 3– 5 وقد رُوعي في اختيارها سهولتها وشيوعها وتدرجها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، عولجت بطريقة وظيفية وفي مواقف واقعية مستمدة من مواقف الحياة اليومية مع استخدام أسلوب التكرار والتقليد والمحاكاة لتعزيز المعرفة ويمكن الدارس من توظيفها.

[265] مقدمة سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة، الكتاب الثاني، ص (و).

التعبيرات:

يحتوي الكتاب الأول على تعابير بسيطة متمثلة في مهارة الكلام مثل تكلم كما في المثال هناك التعابير تحتوي على الحاجات اللغوية في مواقف التحايا والمقابلة، والتعارف، وفي شكل حوارات مثل استمع إلى الحوار ثم أجب عن الأسئلة وغير ذلك.

أهداف العناصر اللغوية في الكتاب:

الأصوات:

يهدف الكتاب إلى تقديم الأصوات العربية والتي تجعل المتعلم قادراً على التالي:

1- التعرف الدارس على بعض الأصوات العربية ويميز بينها سماعاً ونطقاً ثم يكتبها.
2- التعرف على الأصوات العربية والصوائت والصوامت والتمييز بينها.
3- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
4- الربط بين التعرف والأداء.
5- يتعرف على الصوائت القصيرة والطويلة والتمييز بينها.
6- التعرف على الأصوات المتجاورة في المخارج والمتشابهة في الصفات.

المفردات:

قدم الكتاب مجموعة من المفردات بهدف:

1- أن يربط بين شكلها وصورتها التي تعبر عن دلالها.
2- أن يؤلف كلمات من الحروف التي درسها.
3- أن ينطق بعض الكلمات نطقاً صحيحاً.
4- أن يقرأ ويكتب كلمات وجمل مكونة من حروف التي سبق له أن درسها.
5- أن يستخدم المفردات والعبارات المستخدمة في بعض محلات البيع والشراء كالملحمة والبقالة.
6- يستخدم بعض المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة المقدمة من الدرس في مواقفه مماثلة.

7- توفير بعض الكلمات الوظيفية: مثل كالضمائر، أدوات الاستفهام، أسماء الإشارة وغيرها.

التراكيب:

تضمن التراكيب التي أوردها الكتاب:

1- بعض التراكيب البسيطة كالجملة الاسمية والمبتدأ والخبر.

2- استخدام بعض صيغ الفعل المضارع وبعض أدوات الاستفهام.

3- يقرأ بعض الجمل والتراكيب المقدمة إليه في الحوار قراءة صحيحة.

4- يتدرب على بعض الضمائر المنفصلة وبعض الجموع والمضاف إليه.

5- العدد: المفرد والمطوف والمركب، وبعض مضاعفاته.

6- استخدام بعض أدوات العطف كالواو، وبعض أساليب الإضافة والنعت وأساليب التنكير والتعريف ويستخدم صيغ التثنية.

7- استخدام كان واسمها وخبرها.

8- استخدام تاء الفاعل بأنماطها الثلاثة.

9- استخدام إن واسمها وخبرها.

10- استخدام الفعل المضارع المبدوء بالهمزة والنون والياء والتاء (أنيت).

الكتاب الثاني: عدد الصفحة 438

وحدات الكتاب:

يتكون الكتاب الثاني من خمسة وحدات كل وحدة تتكون من خمسة دروس، حيث يضم الكتاب خمسة وعشرين درساً، إضافة إلى مسرد المفردات وملخص التراكيب وبعض رموز تعليمات التدريبات وهي صور لبعض أعضاء الجسم للاستعانة بها على فهم التعليمات المشار إليها، ورموز كتابية وهي عبارة عن شكل الحرف العربي واسمه وما يقابله من الإنجليزية (حروف الأصوات الساكنة والمتحركة).

عناوين وحدات الكتاب الثاني:

الوحدة الأولى: أسماء أعضاء الإنسان

الوحدة الثانية: الأسرة

الوحدة الثالثة: مع الطبيب

الوحدة الرابعة: الحديقة

الوحدة الخامسة: الوضوء والغسل

العناصر اللغوية:

يتضمن الكتاب العناصر اللغوية الآتية:

1/ الأصوات اللغوية:

يحتوي الكتاب الثاني على بعض الظواهر الصوتية والتمييز بينها نطقاً، كما يعزز الكتاب ما تعلمه الدارس من أصوات عربية وذلك في موضوعاتها وتدريباتها المختلفة، ومعرفة طبيعة إخراج الصوت من مكانه الصحيح، وما يحدث له من تأثير بما يجاوره وذلك عن طريق نطق المفردات الجديدة بصورة صحيحة، كما يعزز الكتاب بعض الأصوات التي درسها الدارس كالحركات القصيرة والتنوين.

المفردات:

قدم الكتاب مفردات جديدة اندرجت تحت عنوان موضوعات متعددة بحيث تكون من بيئة العربية وثقافتها كما أورد الكتاب المفردات الشائعة وتواترها مع الالتزام باللفظ العربي، كما اهتم الكتاب بالكلمات العربية الأصلة.

التراكيب:

احتوى الكتاب الثاني على (100) تركيب لغوي متنوع بناءً على طبيعة المواقف اللغوي المختارة وقد تراوح عددها بين (3 إلى 5) وقد رُوعي في اختيارها سهولتها وشيوعها وتدرجها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، كما ذكر آنفاً.

القواعد النحوية:

جاءت في الكتاب بصورة مبسطة وبشكل وظيفي، تمثلت في مجالات الكلمة والجملة وأنواعها والأفعال وأزمنتها، والمضاف والمضاف إليه، وصيغ الفعل المضارع، واستخدام أدوات الاستفهام المتصلة بحروف الجر واستخدام أسلوب الاستفهام والتمني، مواضع همزة الوصل ومواضع جزمها، استخدام المثنى المضاف، وعرضت الظواهر اللغوية في شكل جداول مقسمة كما تعين الدارس على التعرف عليها وتمييزها وحسن استخدامها.

ثانياً: تحليل المحتوى اللغوي للكتاب الأول والثاني:

من خلال الأسئلة التي صغتها الباحثة وبالاعتماد على أداة تحليل المحتوى اللغوي، وما نوقش في الإطار النظري من آراء لتحليل المحتوى اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كان مجمل الأسئلة ثلاثة وسبعين سؤالاً، توزع على اثني عشرة محوراً، جاء على النحو التالي:

- إخراج الكتاب 12 سؤالاً.
- طبيعة المقرر 4 أسئلة.
- لغة الكتاب 3 أسئلة.
- طريقة التدريس 5 أسئلة.
- المهارات اللغوية 4 أسئلة.
- الأصوات 8 أسئلة.
- المفردات 11 سؤالاً.
- التراكيب 8 أسئلة.
- النصوص 9 أسئلة.
- عملية التقويم 6 أسئلة.
- الوسائل التعليمية 3 أسئلة.

إخراج الكتاب:

1/ هل حجم الكتاب مناسب؟

الكتب المكونة لسلسة تختلف في أحجامها اختلافاً بسيطاً فقد جاء الكتاب الأول في 315 صفحة أما الكتاب الثاني في 438 صفحة.

2/ هل شكل الغلاف متين وجذاب؟

غلفت هذه الكتب بأغلفة مصورة، وجلدت تجليداً فاخر مما أعطى الكتاب متانة وجاذبية.

3/ ما هو نوع الورق الذي صدر فيه الكتاب؟

صدر الكتاب في ورق مصقول ذات جودة عالية حيث كتبت المواد اللغوية فيه بحروف طباعة ملونة وجذابة.

4/ ما مدى شيوع الأخطاء المطبعية في الكتاب؟

فيما يتعلق بالأخطاء الطباعية قليلة بل نادرة فهي تقع في حدود النسبة المسموح بها في المطبوعات.

5/ هل وضعت الحركات الطويلة والقصيرة على الحروف بشكل جيد؟

اهتم معدو الكتاب بوضع الحركات الطويلة والقصيرة على الحروف بشكل جيَّد حيث يوجد في مقدمة الكتاب الأول رموز كتابية للأصوات المتحركة vowels والساكنة consonants بالعربية والإنجليزية لتساعد الدارس المبتدئ على معرفة الصوت ورمزه واسمه.

6/ هل اشتملت المقدمة على بيانات الهدف من الكتاب؟

يمتاز الكتاب بمقدمة منهجية حيث اشتملت على بيان الهدف من الكتاب بصورة جيّدة وأسس تأليفه ولغة السلسلة والفئة المستهدفة وعدد كتب السلسلة وزمن المقرر.

7/ ما هي الطريقة المستخدمة في الكتاب؟

قُدمت دروس الكتاب من خلال نصوص حوارية أو سرد في سياقات تامة ومواقف وظيفية عامة، لأنه الإطار الذي يضم الجوانب اللغوية والثقافية والتربوية الذي تنطلق منه الأهداف المبتغاة.

8/ هل يحتوي الكتاب على فهرس يعرّف القارئ بمضمون الكتاب؟

يحتوي الكتاب على فهرست يعرّف القارئ بمضمون الكتاب حيث أنه يوجد بشكل تفصيلي يعرض العناوين لكل درس من دروس الكتاب حيث أنه يشتمل على عناصر رئيسة وهي: الموضوع ورقم الصفحة.

9/ هل يوجد في الكتاب كشافات وملاحق لحصر المفردات والموضوعات؟

زود الكتاب بكشافات متمثلة في مسرد الأصوات والحروف والمفردات والتعبيرات وملخص التراكيب.

10/ هل اختيرت المفردات الأساسية وفق المعايير العلمية المعروفة؟

اختيرت المفردات الأساسية وفق المعايير المعروفة منها الاستئناس بقوائم المفردات الشائعة، كما اختيرت بعض المفردات وفق معيار الموضوع المطروق والتي يقتضيها الموقف التعليمي وما تستدعيه الضرورة لأهميته أو الحاجة إليه.

11/ هل تتنوع العناوين الداخلية للكتاب؟

زودت الدروس بمجموعة من الكفايات في الجوانب اللغوية حيث اشتملت على الأصوات العربية والمفردات والتراكيب أما من حيث الجانب الاتصالي فقد تمكِّن الدارس من الاتصال بالمتحدثين بالعربية كما توجد هناك دروس تهتم بالجوانب الثقافية العربية والثقافية العالمية (يُنتقي منها ما يناسب حاجة المتعلم) وبأنماط قامت بثقافة الدارسين المقتبسة من مورثاتهم الاجتماعية والجغرافية.

12/ إلى أي مدى يتناسب عدد الدروس مع عدد الحصص المستخدمة في الكتاب؟

أعدت الدروس في شكل وحدات دراسية حيث خصص عدد معين من الساعات المعتمدة لكل كتاب، زمن المقرر لهذا الكتاب 100 ساعة تقريباً وهذه الساعات تتناسب مع دروس هذا الكتاب.

ثالثاً: طبيعة المقرر:

1/ هل يتناسب الكتاب مع مستوى الدارسين وحاجاتهم اللغوية؟

السلسلة موجهة إلى الدارسين الناشئين (اليافعين) والكبار من الناطقين بغير العربية من كل الجنسيات والأعراق تتدرج بهم السلسلة من المستوى الابتدائي وهو موضوع الباحثة إلى المستوى المتقدم، يمكن لأي دارس يبدأ من حيث وقف تعلمه للغة العربية إذا كان له منها حظ سابق وذلك بعد جلوسه لاختبار جديد المستوى.

2/ ما الفترة الزمنية المناسبة لتدريس الكتاب؟

الفترة الزمنية المقررة لكل كتاب من المستوى الأول 100 ساعة تقريباً.

3/ هل تتناسب المدة المقترحة للتدريس مع محتوى الكتاب؟

تعتمد المدة الزمنية على قدرات الدارسين والوقت الفعلي الذي يعضونه في تعليم اللغة ومدى دافعيتهم ومستوى المعلمين ومدى توافر الوسائل التعليمية الحديثة من هذا المنطلق نستطيع أن نقول تتناسب الفترة الزمنية مع محتوى الكتاب نوعاً لاعتمادها على ما ذكر آنفاً.

4/ ما المنطلق الذي استند عليه المؤلف "الفئة المستهدفة"؟

تعليم اللغة العربية للناطقين بها يختلف عن تعليمها لغير الناطقين بها يبدأ المتعلم من حيث وقف تعليمه وذلك بإجراء اختبار قبلي، وتحديد مستوى الدارس.

رابعاً: لغة الكتاب:

1/ هل يعتمد الكتاب على اللغة الفصحى المعاصرة؟

تستخدم السلسلة اللغة الفصحى المعاصرة لأنها تمثل المستوى اللغوي العظيم الشائع الاستخدام مما يوفر بيئة لغوية تعين الدارس للاستماع والتحدث مما ينمي مهاراته في اكتساب اللغة.

اللغة العربية الفصحى: هي لغة الكتابة وأجهزة الإعلام والمحاضرات والأحاديث العامة واللقاءات الرسمية والتعليم[266].

2/ هل يستعين بلغة وسيطة؟

لا يستعين بلغة وسيطة إلا في حدود ولدى الضرورة.

لغة وسيط: هي الاستعانة في تعليم اللغة العربية بلغة أخرى يفهمها الدارسون، لغة أم أو قومية، أو لغة أجنبية أخرى[267].

3/ إلى أي مدى استخدم الكتاب الخبرات السابقة للدارسة باللغة العربية؟

يستخدم الكتاب الخبرات السابقة للدارس وذلك بإخضاع الدارسين لاختبارات قبلية لتحديد المستوى الذي ينطلق منه.

خامساً: طريقة التدريس:

1/ ما الشكل الذي تقدم بها المادة التعليمية؟

---

[266] د.رشدي أحمد طعيمة، أسس تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلطنة عمان، مسقط، 1418هـ- 1997م، ص23.

[267] نفس المرجع السابق.

اعتمد الكتاب إلى حد كبير على أسلوب الحوار في الكتاب الأول والثاني موضع البحث لأنه الإطار الذي يضم الجوانب اللغوية والثقافية والتربوية والأساس الذي تنطلق منه الأهداف، ثم أسئلة الاستيعاب ثم تقديم المفردات والتراكيب النحوية بطريقة متدرجة بهدف خلق سلوك لغوي سليم عن طريق التدريبات المتنوعة لمواجهة الفروق الفردية قام الكتاب بتوظيف الكلمات في مواقف جديدة مع الأخذ بمبدأ التدرج واستخدام الوسائل التعليمية لتوضيح التراكيب والمعاجم.

2/ هل تناسب طريقة التدريس مع المهارات اللغوية؟

طريقة التدريس تقدم المهارات بطريقة متدرجة حيث تبدأ بمهارة الاستماع ثم الكلام (الترديد)، هذه الطريقة تساعد الدارس على المحاكاة والترديد بهذه الصفة تساعد المتعلم على تكوين مقدرة لغوية تساعد على استخدام اللغة التي تعلمها في مواقف الاتصال المختلفة.

3/ ما هو نوع الطريقة المتبعة لتقديم المادة التعليمية؟

الطريقة المتبعة التي ألف الكتاب على أساسها في تعلم اللغة العربية عبر المنحى التكاملي متعدد الوسائط.

4/ كيف تتدرج المادة التعليمية؟

تبدأ المادة التعليمية بتقديم المهارات اللغوية الأربع: الاستماع ثم الكلام ثم القراءة والكتابة يركز الكتاب بصورة أساسية على مهارتي الاستماع والكلام وذلك من خلاص النصوص المقدمة في شكل مهارات، ثم عرض المفردات الجديدة وعرض التراكيب النحوية ثم تقديم الأصوات معالجة الكلام بالقراءة، حيث يصعب كل عنصر أو مهارة تدريبات متنوعة في جميع وحدات الكتاب.

5/ هل تعالج الطريقة الفروق الفردية بين الدارسين؟

تستخدم الطريقة التكاملية لمراعاة الفروق الفردية بين الدارسين وذلك بتقديم مادة تناسب مستوياتهم المختلفة.

سادساً: المهارات اللغوية:

1/ ما المهارة التي يبدأ الكتاب تعليمها؟

يبدأ الكتاب بتدريس مهارة الكلام فهي من أهم أهداف تعليم اللغات الأجنبية وقد زادت أهميتها في الوقت الحاضر فهي تأتي بعد مهارة الاستماع وقبل القراءة والكتابة لأن المتعلم يستمع إلى الحوار عند عرضه لأول مرة.

فالإنسان يبدأ حياته مستمعاً ثم متكلماً ثم تأتي باقي المهارات لذلك اعتمدت مادة الكتاب التي يتعلمها الدارس في التدريب على الكلام.

كما أن مهارة الكلام تساعد المتعلم في التواصل مع مجتمع اللغة وكلها زاد تواصله ازدادت معرفته وحصيلته اللغوية، وقادت ذلك إلى تنمية مهارات اللغة الأخرى الاستماع والكتابة والقراءة والنطق السليم.

2/ ما المهارة التي يدور الكتاب حولها ويتم التركيز عليها؟

يركز الكتاب بصورة أساسية على مهارتي الاستماع والكلام ولكنه لا يهمل مهارتي القراءة والكتابة بل يعمل على أن تتكامل هذه المهارات في الدرس الواحد.

3/ هل تعالج المهارات بشكل تفصيلي من حيث الصوت والكلمة والجملة والتركيب؟

يعالج الصوت بشكل تفصيلي في الكتاب الأول بطريقة صل بين الحروف (تحليل الكلمة إلى حروف أما من حيث تحليل الجملة إلى كلمات لا يوجد بصورة واضحة، تركيب كلمات جديدة سبق تعلمها أيضاً ليس لها وجود، توجد بعض صياغة الكلمات وفق أوزان مختلفة، تعالج المهارات التفصيلية والتمييز بين كلمتين أو أكثر وذلك من خلال التدريبات أما حيث الجملة والتركيب وردت في التدريبات بصورة اكتب علامة (√) إذا كانت الجملة صحيحة وخطأ إذا كانت الجملة خاطئة وذلك من خلال أسئلة الحوار وصل بين عبارات المجموعة (أ) وعبارات المجموعة (ب) في الكتاب الثاني.

ومثل هذه الأسئلة غالباً ما تقود إلى التخمين الذي لا يجدي في تعلم اللغة.

4/ ما الكيفية التي يتم من خلالها تقديم المهارات؟

تم تقدم المهارات في المادة التعليمية بصورة متدرجة تبدأ بالاستماع ثم الكلام إلى باقي المهارات حيث قدم المؤلفون تركيب الجملة من مفردات سبق أن تعلمها الدارس في دروس سابقة حيث أنها تمثل مهارة الكتابة.

سابعاً: الأصوات:

1/ هل تقدم الأصوات الرئيسية مع أنماط التنغيم والنبر والوقفة؟

قدمت الأصوات من خلال مفردات أساسية ذات دلالة حسية يمكن رسم صورة لها، حيث ثم تقديم الصوت الصامت مع الساكن.

2/ هل قدمت الأصوات متدرجة؟

نعم قدمت الأصوات متدرجة من خلال مفردات أساسية وإضافية ذات دلالة حسية يمكن رسم صوره لها، وهذه المفردات مشتملة على الصوت المعنى حيث جُرد الصوت الهدف وذلك لتدريب المتعلم على سماع الأصوات وتمييزها وإنتاجها.

3/ هل يهتم الكتاب بالرموز والصوت لكل حرف؟

نعم اهتم الكتاب في الرمز والصوت لكل الحروف حيث قدم جدول الألفبائية العربية في شكل الحرف العربي واسمه وما يقابله بالانجليزية (حروف الأصوات الساكنة والمتحركة نجد ذلك في مقدمة الكتابين الأول والثاني).

4/ هل يعرض الكتاب الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة؟

عرض الكتاب الأصوات مع الحركات القصيرة الفتحة والضمة والكسرة ومع الحركات الطويلة حروف المدّ (ا، و، ي) ومع السكون كذلك من أول درس في الكتاب وذلك لأهميته في المراحل الأولى لتعليم النطق والقراءة.

5/ إلى أي مدى اهتم الكتاب بتدريبات الأصوات؟

اهتم الكتاب بتدريبات الأصوات حيث اتخذت أشكال عدة منها على سبيل المثال:

أ. انظر واستمع وأعد.

ب. ضع علامة (√) أمام الكلمة التي تحتوي على الصوت (الصامت مع حركة قصيرة أو مع سكون).

ج. ضع علامة (√) أمام الكلمة التي تحتوي على الصوت (صامت مع سكون).

د. ضع علامة (√) أمام الكلمة التي تحتوي على الصوت الصامت مع حركة طويلة.

هـ. إجراء تدريبات الثنائيات الصغرى استماع وإعادة.

6/ ما الكيفية التي يتم من خلالها معالجة الأصوات الصفية النطق؟

من أهداف تعليم اللغة الأجنبية، إجادة المتعلم نطق الأصوات وخاصة التي لا توجد في لغته لأن تعلمها أصعب من الأصوات الصعبة النطق عن طريق الوسائل التعليمية منها:

أ. الوسيلة البصرية وهي الصور التوضيحية المعبر.

ب. الوسيلة السمعية وهي الشريط المسجل المسموع أو القرص المدمج مع كثرة التدريبات المصاحبة لكل درس.

7/ هل تقدم الظواهر الصوتية خلال أنماط لغوية كاملة؟

نعم استخدم الكتاب بعض الظواهر الصوتية برموزها وأشكالها المختلفة وأوضاعها داخل الكلمة كما جاء في مقدمة المقرر.

8/ هل يتم عرض الصوت الجديد من خلال تجريده وعزله؟

نعم يتم عرض الصوت الجديد بعد تجريده من المفردة وذلك بغرض تدريب المتعلم على سماع الصوت وتمييزه وإنتاجه رغم أن وظيفته الصوتية محدودة فهي ذات أثر في عملية التعلم.

ثامناً: المفردات:

1/ هل تم انتقاء المفردات حسب فائدتها وشمولها؟

ذكر مؤلفو السلسلة إشارة في منهجهم في انتقاء المفردات قائلين: "لقد اختيرت المفردات الأساسية وفق المعايير العلمية المعروفة منها الاستئناس بقوائم المفردات الشائعة كما اختيرت بعض المفردات وفق معيار الموضوع المطروق أو

التي يقتضيها الموقف التعليمي وما تستدعيه الضرورة لأهميته أو حاجته"[268].

تلاحظ الباحثة من قول فيما يتعلق بالشمول مناسب هنا أيضاً، إذ أنه لم يلاحظ في كتب السلسلة ما يخالف منهج المؤلفين عند انتقاء المفردات بناءً على قائدتها وشمولها في الغالب، كلمة صباح الخير، صباح النور، مساء الخير، أهلاً وسهلاً، تشمل عبارات التحية.

2/ هل تعرض المفردات متدرجة؟

نعم تعرض السلسلة المفردات بتدرج مقبول حيث يبدأ في الوحدة الأولى بمفردات سهلة محسوسة مثل: أنا، أنتَ، أنتِ، اسم، مدرس، مدرسة يا طبيب، طبيبة، نعم، لا، هي، هو، حتى تندرج إلى مفردات معنوية، الزمن، الأسبوع- الشهور، ألم، صداع وأي مفردات متقدمة مثل: هاتف، يتصل به، أقرص ومفردات مثل سمع، أذان، يؤذن، الصلاة، بتأخر، حتى وغيرها من المفردات.

3/ هل وجدت المفردات الوظيفية اهتماماً كبيراً في المادة التعليمية؟

ركز الكتاب على المفردات الوظيفية بصورة جيدة حيث اعتمد الكتاب على أسلوب الحوار حيث وردت فيه المفردات الوظيفية، مثل اسمي، جنسية، فرنسا، السنغال، مفردات لاستخدام الزمن الساعة، دقيقة، ثانية، ظهر، مكتبة، مدرسة، أثاث، حقيبة، وغيرها من المفردات التي تعين المتعلم على الحياة اليومية.

4/ هل تعالج الأصوات الصعبة من خلال مفردات سهلة المعنى. وفي محيط الدارس؟

يتم معالجة الأصوات الصعبة من خلال مفردات سهلة، مثل: كلمة شعْر لمعالجة الصوت (عَ) وذلك بوضعه مع صوت ساكن وكلمة خَلْفَ لمعالجة الصوت (ل).

وذلك بوضعه مع صوت ساكن بين متحركين وهكذا يتم معالجة الأصوات، كما تتم المعالجة عن طريق الثنائيات الصغرى، مثل: ذخر/ زخر، نزر/ نزل.

5/ هل يتم تقديم المفردات الشائعة الاستعمال؟

ذكرت الكتاب في تقديمه للمفردات على مبدأ الشيوع حيث قدم مفردات مألوفة لدى المتعلم، مثل: كتاب، مسطرة، هذا، هذه، سيارة، ما اسمك في الأعداد، بدأ

[268] مقدمة سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة، الكتاب الثاني، ص (و).

من الأول(1)، الثاني (2)، الثالث (3) مع كل كلمة عربية رقمها حسابياً يوجد في الكتاب مسرد للكلمات الشائعة الاستعمال.

6/ إلى أي مدى يتم تفضيل الكلمة العربية التي تعبر عن مفهوم عصري على الكلمة المعربة؟

يشتمل الكتاب الثاني على قائمة من الكلمات العربية التي تعبر عن مفهوم عصري مثل: ميزان ضغط، ميزان حرارة، فحص، إسعاف، سُعال، دواء، الأشعة عينة هذه الكلمات تفضل على الكلمات المعربة لأنها سهلة الفهم يرى الباحث أن الكلمة المعرّبة يتغير ملامح الكلمة عند الترجمة وبذلك يصعب تعليمها نوعاً ما حيث تعتبر من الكلمات غير شائعة.

7/ هل تقدم المفردات في سياقات لغوية سهلة؟

نعم قدمت المفردات في الكتابين الأول والثاني في شكل حوارات وفي سياقات لغوية سهلة حيث استخدمت الكلمات الوظيفية البسيطة التي يحتاجها الدارس في حياته اليومية.

8/ هل تعزز المفردات السابقة بدرجة كافية؟

لم تلاحظ الباحثة تعزيزاً للمفردات السابقة إلا ما يقع تلقائياً من مفردات سابقة في الدروس والتدريبات اللاحقة.

9/ هل وجدت المفردات الجديدة تركيزاً مكثفاً للتدريب بغرض تثبيت معناها؟

من ملاحظ أن السلسلة في الكتابين أعطت تدريب المفردات نفس الأهمية التي أعطيتها بقية العناصر وذلك بمعدل تدريبين لكل عنصر بالإضافة إلى تدريبات العناصر الأخرى التي تساعد في تثبيت المفردة الجديدة.

10/ هل تلبي المفردات حاجات المتعلمين؟

قدمت السلسلة الدروس في شكل وحدات حيث تتبنى تقديم مفردات ما يفيد الدارس في حياته اليومية حيث اهتمت بحاجات المتعلمين ودوافعهم وميولهم عند اختيار محتواها اللغوي المتمثل في المفردات الجديدة وبالنظرة السريعة إلى المفردات المقدمة في كل وحدة تؤكد أن المفردات تلبي حاجات المتعلم لأنها تتماشى مع المتعلم خطوة خطوة.

11/ ما مدى استعمال المفردات في المجالات المختلفة؟

قدمت المفردات في الكتابين الأول والثاني في عدة مجالات وظيفية، الدرس الأول تحدث عن: التحية والدرس الثاني التعارف، الدرس الثالث الجنسية، والدرس الرابع العمل، إما الكتاب الثاني الدرس الأول تحدث عن: أسماء الأعضاء، الدرس الثاني عمل أعضاء الإنسان، والدرس الثالث جسمك مثل الدولة الدرس الرابع سلامة الأعضاء[269].

تاسعاً: التراكيب:

1/ هل تم تقديم التراكيب على مبدأ الشيوع؟

قدمت التراكيب في الكتابين الأول والثاني على مبدأ الشيوع، لم تجد الباحثة تراكيب غير شائعة من أمثلة التراكيب في الكتاب الأول.

أسأل واجب كما في المثال: ماذا تريد؟ أريد قلماً.

استمع ثم كون جملاً مستعملاً هذا، ذلك، هذا كتاب.

ذلك كتاب أما الدروس المتقدمة في الكتاب الثاني.

تكوين الجمل وأسأل واجب، اقرأ الجمل الآتية.

2/ هل قدمت التراكيب النحوية من سياق ثقافي ذى معنى محبب للدارس؟

ترى الباحثة أن التراكيب النحوية قدمت في سياق ثقافي إسلامي حيث بداء بتحية الإسلام وهي السلام عليكم، والسؤال عن الحال كما في الحوار الذي داره بين فاطمة وسميرة.

فاطمة: السلام عليكم سميرة.

سميرة: وعليكم السلام فاطمة.

فاطمة: كيف حالك.

سميرة: بخير والحمد لله.

كذلك كما ورد في الكتاب الثاني الحوار التالي:

الأب: هل توضأت يا سامي؟

سامي: نعم توضأت.

---

[269] مقدمة الكتاب الثاني، جامعة السودان المفتوحة، ص2.

الأب: هل توضأت يا أسماء.

أسماء: نعم توضأت.

3/ هل تمت معالجة ظاهرة الاشتقاق بعناية؟

لا توجد معالجة لظاهرة الاشتقاق في هذه السلسلة لأن التراكيب في الكتابين الأول والثاني مختصرة على الضمائر وأسماء الإشارة، أدوات الاستفهام والنداء وبعض أدوات العطف.

4/ هل عُرضت التراكيب بتدرج مقبول وبمفردات معروفة؟

نعم. عرضت التراكيب بتدرج مقبول حسب مستوى الكتاب.

5/ هل قدمت التراكيب النحوية بطريقة سهلة وواضحة قابلة للتطبيق؟

كل التراكيب في الكتابين سهلة وواضحة وقابلة للتطبيق قدمت بأمثلة تطبيقية حيث قدمت فيها الأمثلة مأخوذة من الدروس التي استوعبها المتعلم، شرحت هذه الأمثلة بغرض التركيز على القواعد اللغوية المراد إبرازها في ذهن المتعلم.

6/ هل نظمت الدروس النحوية وربطت بالفروع اللغوية حفظاً لسمة التكامل؟

حافظ مؤلفي السلسلة على سمة التكامل من حيث العناصر والمهارات حيث أنهم قدموا الحوارات بناء على طبيعة المواقف اللغوية وقد تراوح عددها 3 و 5 حيث قدمت الدروس في الكتاب الأول وظيفياً برمجها مع المهارات الأخرى.

استخدم الكتاب في التدريب عليها أنماط متنوعة على سبيل المثال:

- انظر واستمع وأعد.
- حول كما في المثال.
- كون جملاً.
- أجب بلا أو نعم.

7/ هل تساعد التراكيب النحوية في خلق سلوك لغوي سليم؟

ترى الباحثة أن التراكيب النحوية الموجودة في الكتابين الأول والثاني قادرة على تخلق سلوك لغوي سليم لأنها مستقاة من الحياة اليومية.

8/ هل تستخدم التدريبات كأسلوب عرفي مناسب للمادة التعليمية وتكثيفها؟

ترى الباحثة أن تدريبات التراكيب في الكتاب الأول غير كافية لمعرفة المادة التعليمية حيث تتراوح التدريبات بين 2 إلى 3 تدريبات. أما الكتاب الثاني استخدمه أنماط متنوعة من التدريبات ذكرت آنفاً.

عاشراً: النصوص:

1/ هل تم تأليف النصوص على أساس لغوي سليم؟

اعتمدت النصوص في الكتاب على حد كبير على أسلوب الحوار لأنه الإطار الذي يضم الجوانب اللغوية والثقافية والتربوية والأساس الذي تنطلق منه الأهداف المبتغاة حيث تمييز بالسهولة في شكله ومضمونه، يمكن حفظه وترديده ومحاكاته في مواقف اتصالية مماثلة، وهو بهذه الصفة يساعد المتعلم على تكوين مقدرة لغوية سليمة[270].

2/ هل النصوص المقدمة متنوعة ومتعددة؟

تقف الباحثة مع الرأي الذي يقول: من أجل تحديد موطن الاهتمام في الكتاب والوقوف على الوزن النسبي الذي يمثله كل نوع من أنواع النصوص تقترح تصميم جدول تحديد فيه العدد والنسبة المئوية لكل نوع من أنواع النصوص الواردة في دروس الكتاب[271] قد تكون نصاً قرآنياً أو حديثاً نبوياً شريفاً أو نصاً مختاراً من المطبوعات العربية، أو حواراً في ظل هذا الرأي ترى الباحثة أن النصوص التي قدمت في الكتابين عبارة عن حوارات في دروس الرئيسية ففي الكتاب الأول نجد الحوار هو سيد الموقف أما نصوص السرد توجد في أواخر الدروس.

3/ هل يهتم النص بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم؟

عُرض النصوص في الكتابين في شكل مواقف يحتاج إليها الدارس في حياته اليومية وبخاصة المستوى المبتدئ، كما أعد النص بطريقة تكاملية ومراعاة الفروق بين الدارسين بتقديم نصوص تناسب مستوياتهم المختلفة.

4/ هل يقدم النص بشكل متدرج؟

---

[270] مقدمة الكتاب الثاني، سلسلة تعليم جامعة السودان المفتوحة.

[271] د.رشدي طعيمة، أسس تحليل وتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق.

نعم قدم النص بشكل متدرج حيث بدأت الدروس الأولى في الكتاب الأول بحوار مبسط إلى أن وصلت إلى الكتاب الثاني حيث قدم النص بصورة موسعة تناسب مقدرات المتعلمين وتمكنهم من الاتصال بالمتحدثين بالعربية.

5/ هل يعرض النص في مضمون ثقافي بحيث يدفع المتعلم إلى تعلم اللغة؟

قدمت النصوص في هذه الكتب في مضمون ثقافي لأن معظم المتعلمين غايتهم تعليم اللغة العربية من أجل الإسلام والتعرف عليه وتعلم الدين الإسلامي من جميع نواحيه المعرفية سواء كان تعليم القرآن وعلومه أو السنة النبوية لذلك جاءت النصوص في إطار ثقافي إسلامي متدرج.

6/ إلى أي مدى يوسع النص خبرات المتعلمين بأصحاب اللغة؟

من أهداف النصوص المقدمة هي:

تزويد المتعلمين بالجانب اللغوي والاتصالي والجانب الثقافي فالنصوص المقدمة توسع خبرات المتعلمين للحد الذي جعلهم الاتصال بالمتحدثين بها.

7/ هل يهتم النص باتجاهات وقيم الدارسين من مختلف اللغات والثقافات؟

يهتم النص باتجاهات وقيم الدارسين من مختلف اللغات والثقافات حيث قدم النص أنماط خاصة بثقافة الدارسين المقتبسة من موروثاتهم وبيئتهم الاجتماعية والجغرافية، كما ورد في أهداف السلسلة.

8/ هل يعكس النص الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلاف جنسياتهم؟

نجد أن الكتب قدمت الثقافة العالمية حيث انتقت منها ما يناسب اهتمامات الدارس الفكري وتتمثل هذه في كتابة التعبير الموجه في الكتاب الثاني.

9/ هل يراعي النص الفروق الفردية بين الدارسين؟

راع النص الفروق الفردية بين الدارسين بحين وذلك بتقديم نصوص تناسب مستوياتهم المختلفة حيث قدمت النصوص متدرجة مع تعزيز الدروس السابقة بالوسائل التعليمية المختلفة.

حادي عشر: عملية التقويم:

1/ هل التدريبات النحوية والصرفية تناسب المستوى الدراسي؟

استخدم أسلوب التدرج في التدريبات النحوية والصرفية مما جعلها تتناسب مع المستوى الدراسي للمتعلم.

2/ هل نفذت تدريبات الأنماط بصورة كبيرة؟

تحظى تدريبات الأنماط باهتمام كبير في الكتابين الأول والثاني وذلك لتدريب المتعلم على جميع المهارات الأساسية.

3/ هل ينعكس تقديم النصوص وصور التدريبات على أداء الطالب القرائي؟

النصوص المقدمة مع التدريبات تساعد المتعلم على القراءة الصحيحة لأن التدريبات تحتوي على أسئلة الاستيعاب والفهم، لزيادة أداة المتعلم القرائي.

يرى الباحث زيادة التدريبات وتنوعها بصورة مكثفة خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة.

4/ هل التدريبات من حيث الكثرة كافية إلى تحقيق المهارات اللغوية وتعزيزها؟

يحتاج الكتابين إلى زيادة في التدريبات لأنها ليست كافية لتحقيق المهارات اللغوية.

5/ هل تنويع التدريبات والأسئلة يؤدي إلى سرعة التعلم؟

ثمة حقيقتان يفرضان تنوع التدريبات اللغوية:

أولهما تنوع المهارات اللغوية وثانيهما تباين قدرات الدارسين. فمنهم من يجري معهم الخلط من التدريبات ومنهم من لا يجري معه ذلك. كما قال رشدي أحمد طعيمة[272].

وفي ظل هذه المقولة ترى الباحثة أن تنوع التدريبات والأسئلة يؤدي إلى سرعة التعلم، لذلك قدمت في الكتابين بصورة مكثفة ومتنوعة وموجه لخدمة الأهداف التعليمية.

[272] رشدي أحمد طعيمة، أسس تحليل وتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص37.

ثاني عشر: الوسائل التعليمية:

1/ ما هي الوسائل التعليمية التي استعان بها الكتاب في تقديم الدروس؟

استخدم الكتاب الصوت والصورة المتحركة والثابتة باعتبارها وسيلة ناجحة في التعبير عن المضامين وإيصال المعلومة مباشرة باعتبارها إحدى الوسائل التي تناسب هذا النوع من التعلم.

2/ هل هناك وسائل إضافية أخرى مساعدة؟

استخدمت الوسائل المسموعة والمرئية، كما استخدمت في الكتابين الأول والثاني بعض الرموز منها رموز تعليمات التدريبات وهي صور لبعض أعضاء الجسم للاستعانة بها على فهم التعليمات.

3/ هل استخدم الكتاب الكترونياً في تقديم المادة التعليمية؟

نعم استخدم الكتاب الكترونياً في تدريس المواد التعليمية.

تحليل إجابات الخبراء والمؤلفين عن أسئلة المقابلة الشخصية

قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع الخبراء والمؤلفين الذين قاموا بتأليف السلسلة وممن توفرت لديهم الخبرة والكفاية في هذا المجال، وقد اختارت الباحثة ثلاثة من المؤلفين وثلاثة من الخبراء، ليقوموا بالرد على الأسئلة، حيث وصلت للباحثة جميع الردود مكتوبة وبناءً على ذلك قامت الباحثة بتحليل إجابات الأسئلة في هذا البحث حسب ترتيبها في المقابلات للاستفادة منها في استخلاص النتائج والتوصيات.

أسماء الخبراء الذين قاموا بإجابات

أسئلة المقابلة

الاسم	المؤهل
د.طه محمد محمود	أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية خبرة لأكثر من 45 عاماً
أ.السيد عوض الكريم الدوش	أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية خبرة لأكثر من 45 عاماً
أ.عبد الباقي المبارك البشير	محاضر بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية خبرة لأكثر من 35 عاماً
د.هداية تاج الأصفياء حسن البصري	أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة خبرة لأكثر من 10 سنوات
د.حياة عبد الوهاب التهامي	أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية خبرة لأكثر من 15 عاماً
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة خبرة لأكثر من 45 عاماً.

وقد أدرجت آراء المؤلفين والخبراء عن أسئلة المقابلة في الجداول التالية: كل سؤال وجوابه من قبل الخبراء والمؤلفين على حدة.

السؤال الأول:

ما المعايير التي تم وضعها عند اختيار المحتوى اللغوي لهذه السلسلة؟

الاسم	الإجابة
أ.عبد الباقي المبارك البشير	الأصوات والحروف: وفق اشتراك اللغات العالمية استخدامها، ثم سهولة نطقها، ثم تقدم أو تأخر مخارجها في الجهاز النطقي ثم التضخيم والترقيق ثم سهولة كتابتها وتشابهها. الكلمات: وفق المعايير المعلومة كالشيوع والأهمية والسهولة والضرورة...الخ. التراكيب وفق سهولتها ثم ورودها في الحوار التعليمي وارتباطها بحاجات التعلم. التعبيرات: وفق ورودها في الحوار. المعايير تتناسب مع سن المتعلمين وأهدافهم التعليمية.
د.طه محمد محمود	المعايير كثيرة: (1) الاستئناس بالكتب والمقررات السابقة التي ألفت في جامعة الملك سعود بالرياض وجامعة أم القرى وغيرها. (2) التوصيات التي قدمت من قبل الخبراء في مؤتمراتهم وندواتهم. (3) استخدام التقنيات الحديثة في التدريس. (4) استشارة الخبراء والمعلمين من ذو الخبرة الطويلة في هذا المجال.
أ.السيد عوض الكريم الدوش	منها الدراسات السابقة التي تمت في هذا المجال آراء الخبراء في المجال تفهم معدي البرنامج لحاجة هذا المجال وخاصة الطلاب لهذه الأنواع من الدراسات وفي الغالب تم رصد النصوص بما فيها من مفردات وتراكيب وفق ما يسمى بالموضوع المطروق.

الاسم	الإجابة
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	ثلاثة معايير هي: (1) المعيار اللغوي ويشمل الأصوات العربية وما يتصل بها من الجوانب الصوتية أخرى: * المفردات اللغوية والتعبيرات. * التراكيب النحوية مع مجموعة من قواعد النحو والصرف والإملاء. (2) المعيار الاتصالي: ويهدف إلى تزويد الدارسين بالقدرة التي تمكنه في الاتصال بالمتحدثين بالعربية بحيث يستطيع التفاعل معهم كلاماً وكتابة في مواقف الحياة المختلفة؛ وذلك عن طريق مهارات الاتصال اللغوي الأربعة. (3) المعيار الثقافي: بحيث يُزوّد الدارس بمجموعة من الأنماط الثقافية التالي: الثقافة العربية الإسلامية، الثقافة العالمية وينتفي منها ما يتناسب حاجة المتعلمين.
د.هداية تاج الأصفياء حسن	(1) تحديد الأهداف العامة والخاصة لكتب السلسلة وفقاً للمستويات الثلاثة. (2) مراعاة خطة لجنة الخبراء في اختيار المواقف اللغوية التي تزود المتعلم بالكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية. (3) الالتزام بقوائم المفردات والتعبيرات والتراكيب الشائعة. (4) المحتويات التعليمية للمستويات المحددة بالسلسلة وروعيت فيها مناسبتها للجوانب الصوتية والمفردات والتراكيب.
د.حياة عبد الوهاب التهامي	الاهتمام بالتراكيب اللغوية والنصوص المحورية والنصوص القرآنية والقواعد النحوية والصرفية ونصوص التربية التي يستنبط منها قواعد النحو والصرف، وهي تتناسب وتتوافق تماماً مع تدريس المهارات اللغوية وفق المنحنى التكاملي مراعياً في ذلك ربط اللغة بالثقافة العربية الإسلامية ربطاً محكماً يصلح للأغراض الخاصة معاً في قوالب لغوية تعين الدارسين على التواصل مع من حولهم.

يتضح من إجابات الخبراء والمؤلفين عن السؤال الأول إن المعايير التي تم وضعها في عند اختيار المحتوى اللغوي هي معايير أخذت من كتب ومقررات النت مسبقاً أو من توصيات قدمت من قبل خبراء في المؤتمرات وهي معايير تهتم بالشيوع والأهمية حيث أنها ترتكز على المعيار اللغوي والمعيار الاتصالي والمعيار الثقافي، وتحديد الأهداف.

السؤال الثاني:

إلى أي مدى تتناسب المعايير التي اعتمد عليها المؤلف في اختيار المحتوى لهذه السلسلة؟

الاسم	الإجابة
أ.عبد الباقي المبارك البشير	المعايير العامة التي سبق ذكرها في (1) المعايير الخاصة التي تناسب الدارس المقدم من حيث أهميتها وضرورة إبرازها، ومدى صلتها بما سبق تعلمه في اختيار ما يتناسب مع الموقف التعليمي.
د.طه محمد محمود	المعايير التي استخدمت في تأليف هذه السلسلة تتناسب في دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها لأن الذي قاموا به بوضع هذه المعايير لهم خبرة طويلة في هذا المجال ولهم كتب ومؤلفات سابقة.
أ.السيد عوض الكريم الدوش	في اعتقاد المؤلفين إن هذه المعايير تلائم مكونات المحتوى، وفي رأيهم أنها مناسبة جداً، والدليل على ذلك نجاح السلسلة في تحقيق أهدافها.
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	هذه المعايير التي اعتمد عليها مؤلفو السلسلة تتناسب مع المحتوى الذي قاموا بوضعه خدمة لهذه المعايير إلى حد كبير وقد نجح المحتوى حسب علمي وخبرتي التربوية واللغوية في تغطية تلك المعايير الثلاثة التي أسلفت الحديث عنها وهي على التوالي: (1) المعيار اللغوي (2) المعيار الثقافي (3) الاتصالي التفاعلي مع بني البشر في جميع أنحاء المعمورة.

الاسم	**الإجابة**
د.هداية تاج الأصفياء حسن	كل من يقوم بتدريس هذه السلسلة يدرك أي عملية التأليف قامت وفق الأسس والمعايير التي قامت بوضعها لجنة الخبراء والمؤلفين فجاء المحتوى متكاملاً متوازناً في تناوله للعناصر اللغوية ومهارتها. كذلك يلاحظ أن المحتوى قد راعى الفروق الفردية من خلال تقديم المواد التعليمية التي تناسب المستويات المختلفة والحرص على جعل الوسائط التعليمية حضوراً خلال تقديم محتويات السلسلة.
د.حياة عبد الوهاب التهامي	في رأيي أنها مناسبة جداً ومحقق للكفاية اللغوية والاتصالية والثقافية من خلال تجربتي في التدريس.

اتضح من إجابات الخبراء والمؤلفين في إجابات السؤال الثاني أن المعايير التي استخدمت في تأليف هذه السلسلة مناسبة في دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها لأنها متكاملة حيث اعتمدت على المعيار اللغوي والمعيار الاتصالي والمعيار الثقافي كما أنها تلائم مكونات المحتوى اللغوي للسلسلة والدليل على نجاح السلسلة في تحقيق أهدافها.

السؤال الثالث:

ما المشكلات التي واجهتكم عند تأليف هذه السلسلة؟

الاسم	الإجابة
أ.عبد الباقي المبارك البشير	تحديد الزمن لعدم وجود سلسلة سابقة بسلاسل لا رابط بينها والفراغ أحدثه عدم وجود مقرر موحد لطلاب وطالبات كثيرو العدد ومعدو الثقافات ومستوياتهم اللغوية معاينة ضبط السلسلة بالشكل لم يتحقق – مشكلات طباعة. – مشكلات التجريب
د.طه محمد محمود	ليست هناك أي مشكلة واجهت المؤلفين لهذه الكتب غير ضيق الزمن وهم يعملون في معاهد عدة.
أ.السيد عوض الكريم الدوش	من هذه المشكلات ضيق الزمن حيث أزحمت أوقات المؤلفين بأعمال أخرى، وكثافة المراجعات والوسائل التعليمية كالرسومات التي تتطلب مالاً ووقتاً.
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	أوّل المشكلات هي البحث عن المحتوى الذي يُلبّي حاجة هذه المعايير الثلاثة ويغطيها ويكون مقبولاً لدى الدارسين بحيث يشيع تهمهم للمعرفة والتعليم ويجذبهم إلى قراءة هذه السلسلة بشفق ومتعة. المشكلة الثانية: استخدام المفردات الأكثر شيوعاً بحيث يعتمد عليها هيكله وتصميم الدروس المختارة لهذه السلسلة. المشكلة الثالثة: اختيار القالب اللغوي النصي حواراً أم سرداً وأيهما الأكثر شيوعاً وجذباً وإثارة للدارسين. المشكلة الرابعة: تصميم التدريبات المناسبة التي تطال جميع أنشطة الدرس.
د.هداية تاج الأصفياء حسن	صعوبة في تجميع الخبراء والمؤلفين في أي وقت نشاء لارتباطاتهم المختلفة نتيجة لانتمائهم للمؤسسات متعددة. مشقة الإعداد في التأليف للناطقين بغيرها.

الاسم	الإجابة
د.حياة عبد الوهاب التهامي	أنا ليست من المؤلفين ولم أعاصر مشكلات التأليف.

اتضح من خلال إجابات الخبراء في السؤال الثالث في ضيق الزمن وتحديده لعدم وجود سلسلة سابقة لها وقلة الوسائل التعليمية كالرسومات التي تتطلب مالاً ووقتاً والبحث محتوى يلبي حاجة المعايير الثلاثة وصعوبة تصميم التدريبات وانشغال المؤلفين وارتباطاتهم بأعمال أخرى.

السؤال الرابع:

هل قام مؤلفو هذه السلسلة بتجريبها لتثبيت صلاحيتها؟

الاسم	الإجابة
أ.عبد الباقي المبارك البشير	تم تجريب الكتاب الأول قبل طباعته.
د.طه محمد محمود	ليس من الضروري تجربة السلسلة لأن المؤلفين الذين قاموا بتأليف هذه الكتب لهم تجارب عدة وفي معاهد مختلفة.
أ.السيد عوض الكريم الدوش	نعم جربت وأثبتت فاعليتها حيث قدمت للطلاب بوسائل تكنولوجية حديثة.
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	نعم طبقت هذه السلسلة على عينة من الدارسين الصينيين الذين كانوا يعملون في مشاريع التنمية المختلفة في السودان عمالاً وفنين ومهندسين وأثبت الرجع الميداني نجاح التجربة واستفادتهم من هذه السلسلة؛ وبالتالي ثبتت كسلسلة لغوية لمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة السودان المفتوحة. وقد أثبتت السلسلة نجاحها وفاعليتها في تعليم القضاة التشاديين الذين كانوا يأتون دوماً للمعهد لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
د.هداية تاج الأصفياء حسن	نعم قامت إدارة المعهد بتجريب السلسلة على مجموعة من المهندسين وقد نجحت التجربة بنسبة بلغت 97% وقد كان التجريب من خلال استخدام الوسائط التقنية والالكترونية في العملية التعليمية.
د.حياة عبد الوهاب التهامي	لا أدري جربت أم لا فقط درستها.

من خلال إجابات السؤال الرابع اتفق مؤلفي وخبراء هذه السلسلة بتجربتها على عينة من الدارسين الذين كانوا يعملون في مشاريع التنمية في السودان حيث قدمت للطلاب بوسائل تكنولوجية حديثة وبالتالي ثبتت كسلسلة لغوية لمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة، اختلف معهم د.طه محمد محمود حيث قال ليست من الضروري تجربتها لأن المؤلفين الذين قاموا بتأليف هذه السلسلة لهم تجارب عدة.

السؤال الخامس:

ما مدى مواكبة هذه السلسلة للمستجدات الحديثة التي طرأت في تعليم اللغات الأجنبية لاسيما الجوانب التقنية؟

الاسم	الإجابة
أ.عبد الباقي المبارك البشير	تحتاج السلسلة للمراجعة واستخدام الأجهزة الحديثة في التسجيل الصوتي والمرئي وعمل أقراص وكاسيت وتزويدها بالرسومات والصور والفهارس وتسجيلها في أجهزة الكمبيوتر (الانترنت) وتعليمها عن بعد.
د.طه محمد محمود	هذه السلسلة مواكبة للمستجدات الحديثة ولاسيما في الجوانب التقنية الحديثة.
أ.السيد عوض الكريم الدوش	ظل معهد اللغة العربية بالجامعة المفتوحة يراقب ويرصد كل جديد لاستخدامه والاستفادة منه في تعليم السلسلة ومن ضمن هذه الاحتياجات التكنولوجية إنشاء معمل اللغة.
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	هذه السلسلة تواكب أحدث النظريات اللغوية والتربوية واستفادت من كل الوسائل التقنية الحديثة التي تطبق في تعليم اللغات، ولقد استفادت هذه السلسلة من الأخطاء التي صاحبت تأليف كتب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية وجامعة إفريقيا العالمية، ولقد بذل مؤلفو هذه السلسلة جهوداً جبارة في تلافي كل الأخطاء وجوانب القصور التي حوتها سلسلة مؤسسات تعليمية أخرى.

الاسم	**الإجابة**
د.هداية تاج الأصفياء حسن	طبيعة التعليم المفتوحة استوجبت على لجنة الخبراء العمل على توجيه المعايير والأسس باتجاه المنحنى المتكامل متعدد الوسائط. ويلاحظ أن السلسلة تستوعبها تطبيقات تقنيات الوسائط المتعددة وكل مستحدث في مجال التقنيات الرقمية.
د.حياة عبد الوهاب التهامي	مواكبة جداً وهي تتوافق مع متطلبات العصر ومستجداته وتواكب التطور التقني الحديث وعصر العولمة.

اتضح من خلال إجابات الخبراء والمؤلفين في السؤال الخامس مواكبة هذه السلسلة للمستجدات الحديثة لأن طبيعة التعليم المفتوحة استوجبت على المؤلفين توجيه المعايير وأسس باتجاه المنحنى التكاملي المتعدد الوسائط وذلك لمواكبة التطور التقني الحديث ومستجداته والدليل على ذلك إنشاء معمل لغة متطور وحديث.

السؤال السادس:

إلى أي مدى يمكن للطالب المبتدئ أن يعتمد على هذه السلسلة؟

الاسم	**الإجابة**
أ.عبد الباقي المبارك البشير	في تقديري أنها مفيدة للطالب المبتدئ بشرط أن يسبقها تدريب على الأصوات والحروف في كتاب الجامعة (أصوات العربية والحروف) وأن يتوفر متعلمين ذوي أصوات متقاربة.
د.طه محمد محمود	يمكن للطالب المبتدئ أن يعتمد على هذه السلسلة لأن واضعي المنهج لهم خبرة طويلة في هذا المجال وقاموا بتدريس الطلاب الأجانب سنوات عديدة.
أ.السيد عوض الكريم الدوش	يمكن ذلك حيث في استطاعته أن يجعل السلسلة منطلقاً لمراحل أخرى لتعليم اللغة (ومن شواهد ذلك يمكنه أن يتعلم منها ذاتياً).

الاسم	**الإجابة**
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	يمكن للطالب المبتدئ أن يعتمد على هذه السلسلة اعتماداً كلياً بحيث يُعطيها ما تستحق من الدراسة والمراجعة والتمرين والتدريب على أصواتها وكتابة مفرداتها وجملها وتراكيبها والاستفادة من نصوصها وصرفها في تراكيب الجمل وصحة الكلمات التي ينطقها أو يكتبها.
د.هداية تاج الأصفياء حسن	واضح أن كتب السلسلة في المستوى المبتدئ الأول والمستوى المبتدئ الثاني، قد كان الاهتمام أكثر ظهوراً بحاجته في تعليم اللغة بالتالي فالاعتماد على السلسلة ورقياً والكترونياً يكاد أن يحقق كامل الاعتماد للمتعلم في جميع المستويات المحددة بالسلسلة.
د.حياة عبد الوهاب التهامي	يمكن للدارس المبتدئ الاعتماد عليها ويمكن أن تمكنه من المهارات اللغوية عدا مهارة الاستماع على الرغم من ثراء السلسلة بالمفردات اللغوية والتراكيب، إلا أن طريق عرض مهارة الاستماع تحتاج إلى إعادة نظر وترتيب وحجب المفردات والتراكيب المسموعة، يستمعها الدارس ولا تعرض.

اتضح من خلال إجابات الخبراء والمؤلفين في السؤال السادس يمكن للطالب المبتدئ الاعتماد على هذه السلسلة بشرط أن تتبعها تدريبات على الأصوات والحروف بصورة مكثفة كما يمكن الاهتمام بمهارة الاستماع لأنها تحتاج إلى إعادة نظر وترتيب في تقديمها كمهارة مهمة لأن السلسلة تعتمد على التقنيات الحديثة بحيث تجعل المتعلم يتعلم اللغة ذاتياً.

السؤال السابع:

ما المقترحات التي ترونها مناسبة لتطوير المحتوى اللغوي لهذه السلسلة؟

الاسم	الإجابة
أ.عبد الباقي المبارك البشير	تزويد السلسلة بتدريبات اتصالية وحذف بعض الموضوعات المتكررة أو إعادة إنتاجها والتركيز على زيادة الموضوعات القرائية وتدريبات فهم المسموع.
د.طه محمد محمود	هذا المحتوى الذي قدم له سنوات قليلة في تدريسه لذلك ليس هناك مقترحات إلا بعد تدريس هذه السلسلة لسنوات طويلة.
أ.السيد عوض الكريم الدوش	من العادة أن تراجع السلاسل بعد ثلاث أو أربع سنوات لتحديثها وتطويرها لتواكب المستحدثات الحديثة.
أ.د.المهدي أحمد عبد الماجد	(1) الأخذ بالنظريات الحديثة الخاصة بتأليف وإعداد المحتوى اللغوي لكتب الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها. (2) استخدام الوسائط الحديثة كالسبورة الزكية ومعمل اللغة والكاسيت وغير ذلك من الوسائط الحديثة التي تساهم في تطوير التعليم والتعلم عامة وتعليم اللغات للناطقين بغيرها على جهة الخصوص. (3) التحديث الحديث الذي يثرى هذه السلسلة بكل جديد من المعلومات والمفردات ووسائط التعليم والتعلم لمواكبة كل حديث وجديد ونافع مفيد في مجالات الحياة المختلفة.
د.هداية تاج الأصفياء حسن	(1) استخدام المزيد من الوسائط الالكترونية مع تقنياتها المتطورة. (2) إكمال إعداد مصاحبات السلسلة سواء أكان مرشد تعليم أو دليل النشاط الإثرائي تفصيل المدونة اللغوية.

الاسم	**الإجابة**
د.حياة عبد الوهاب التهامي	السلسلة ثرية وغنية بكل جديد وجميل لكن لابد من فصل مهارة الاستماع في كتاب منفصل بحيث يكون هناك ملحق "كتاب المعلم"، يستصحب النصوص والتراكيب المسموعة بحيث يسمعها الدارس ولا تعرض في الكتاب للدارسين.

اتضح من خلال إجابات الخبراء والمؤلفين في السؤال السابع بالمقترحات التي يرونها مناسبة لتطوير السلسلة تمثلت في تزويد السلسلة بتدريبات اتصالية والأخذ بالنظريات الحديثة والاهتمام بمهارة الاستماع وإعداد مصاحبات لسلسلة، كما اتفق كل من الخبراء والمؤلفين على استخدام الوسائط الالكترونية مع تقنياتها المتطورة في مجال تعليم اللغة العربية.

الفصل السادس
النتائج والتوصيات والمقترحات

الفصل السادس
النتائج والتوصيات والمقترحات

تمهيد:

يُعدُّ الكتاب المدرسي ذا أهمية قصوى في عملية التعليم والتعلم وهو الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلم والمتعلم وهو وسيلة تحقيق أهداف المنهج، وقد يسد الكتاب النقص الناتج عن غياب المعلم الكفء لذلك فالحاجة ملحة إلى كتاب أساسي في تعليم العربية للناطقين بغيرها على أن يصمم هذا الكتاب على أسس علمية مدروسة، حيث تزداد أهميته والحاجة إليه في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والذي تقل فيه مثل هذه الكتب.

اولاً: النتائج

1- حقق المحتوى اللغوي أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك لأن السلسلة تحمل معظم مواصفات الكتاب الجيِّد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما في ذلك المقدمة التعريفية العلمية التي تتضمن أهداف السلسلة وعدد كتبها وطريقة تأليفها وتفاصيل وحدات الكتاب وأساليب عرض الدروس والوقت المحدد لها والعناصر والمهارات التي تقدم فيها، وطريقة تدريسها.

2- لم تستخدم السلسلة لغة وسيطة.

3- التزم المؤلفون بالأسس والمعايير التي أوصى بها الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في اختبار ومعالجة المحتوى اللغوي بفروعه المختلفة.

4- استخدمت السلسلة اللغة العربية الفصحى.

5- الالتزام بقوائم المفردات والتعبيرات والتراكيب الشائعة.

6- اهتمت السلسلة بالتراكيب اللغوية والنصوص المحورية والقرائية والقواعد النحوية والصرفية والنصوص الإثرائية التي استنبط منها قواعد النحو والصرف فهي تتوافق وتناسب مع تدريس المهارات اللغوية وفق المنحنى التكاملي.

7- مواكبة هذه السلسلة للمستجدات الحديثة فهي مواكبة لأحدث النظريات اللغوية والتربوية حيث أنها استفادت من كل وسائل التقنية الحديثة.

8- يمكن للدارس المبتدئ الاعتماد على هذه السلسلة في تعليمه للمهارات اللغوية عدا مهارة الاستماع على الرغم من ثراء السلسلة بالمفردات اللغوية والتراكيب إلا أن طريقة عرض مهارة الاستماع تحتاج إلى إعادة نظر

9- قلة الوسائل كالرسومات التي تتطلب مالاً ووقتاً.

10- عدم ضبط السلسلة بالشكل.

11- تحتاج السلسلة لاستخدام الأجهزة الحديثة في التسجيل الصوتي والمرئي وعمل أقراص وكاسيت وتزويدها بالرسومات والصور والفهارس وتسجيلها في أجهزة الكمبيوتر (الانترنت) وتعليمها عن بعد.

12- وجود بعض الموضوعات المتكررة.

13- وجود بعض الأخطاء المطبعية.

14- قدمت السلسلة الأصوات الرئيسية من خلال مفردات أساسية ذات دلالة حسية يمكن رسم صورة لها.

15- عرض السلسلة للأصوات مع الحركات القصيرة والطويلة وتقديمها متدرجة.

16- اختيرت المفردات وفق المعايير العلمية المعروفة منها الاستئناس بقوائم المفردات الشائعة.

17- ركز الكتاب على المفردات الوظيفية بصورة جيدة في المادة التعليمية.

18- قدمت السلسلة التراكيب النحوية بطريقة سهلة وواضحة قابلة للتطبيق.

19- نظمت الدروس النحوية وربطت بالفروع الأخرى حفظاً لسمة التكامل.

20- اعتمدت النصوص في الكتابين الأول والثاني على أسلوب الحوار لأنه الإطار الذي يضم الجوانب اللغوية والثقافية والتربوية والأساس الذي تنطلق منه الأهداف.

21- اهتم النص بحاجة المتعلمين ومشكلاتهم حيث قدم بشكل متدرج.

22- تعكس نصوص السلسلة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلاف جنسياتهم كما تراعي الفروق الفردية بين الدارسين.

23- استخدمت السلسلة أسلوب التدرج في التدريبات النحوية والصرفية مما جعلها تتناسب مع المستوى الدراسي للمتعلم.

24- يحتاج الكتابان إلى زيادة في التدريبات لأنها ليست كافية لتحقيق المهارات اللغوية.

ثانياً: التوصيات:

من خلال الدراسة التي قامت بها الباحثة ومن منطلق النتائج التي توصلت إليها، توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

1- تدريب المعلمين وتأهيل المعلمين للقيام بتدريس السلسلة.

2- تزويد السلسلة بتدريبات اتصالية وحذف بعض الموضوعات المتكررة أو إعادة إنتاجها.

3- التركيز على زيادة الموضوعات القرائية وتدريبات فهم المسموع.

4- استخدام المزيد من الوسائط الالكترونية مع تقنياتها المتطورة.

5- إكمال إعداد مصاحبات السلسلة سواء أكان مرشد تعليم السلسلة أم دليل النشاط الإثرائي.

6- تفعيل المرونة اللغوية.

7- مراجعة السلسلة كل أربع أو خمس سنوات لتحديثها وتطويرها لتواكب المستحدثات الجديدة.

8- الاهتمام بالرسومات والوسائط التعليمية داخل السلسلة.

9- الاهتمام بالوسائل السمعية والبصرية الحديثة وعمل أقراص وتزويدها بالرسومات والصور للمساعدة على التعليم الذاتي بالنسبة للدارس.

ثالثاً: المقترحات:

1- فصل مهارة الاستماع في كتاب منفصل بحيث يكون هناك ملحق "كتاب المعلم" يستصحب النصوص والتراكيب المسموعة بحيث يسمعها الدارسين ولا تعرض في الكتاب للدارسين.

2- الأخذ بالنظريات الحديثة الخاصة بتأليف وإعداد المحتوى اللغوي لكتب اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3- إجراء دراسة تحليلية تقويمية للمحتوى الثقافي في سلسلة تعليم اللغة العربية بجامعة السودان المفتوحة.

4- الإكثار من النصوص القرائية وذلك لإثراء الذخيرة اللغوية لدى الدارس والتي تعين الدارسين على التواصل مع من حولهم.

5- إجراء دراسة ميدانية لمعرفة الصعوبات التي تواجه المعلم عند تدريسه لسلسلة تعليم اللغة العربية بجامعة السودان المفتوحة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المصادر والمراجع.

1- إبراهيم بسيوني عميرة ، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف 1987م.

2- إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1992م.

3- ابن منظور، ولسان العرب، دار الجيل، بيروت، المجلد السادس.

4- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2012م.

5- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق الناشر عالم الكتب، ط3 1989م.

6- أحمد محمد سليم وآخرون، "المناهج" القاهرة، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، 1983م.

7- إسماعيل الصيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شئون المكتبات، الرياض، ط1، 1402هـ- 1982م، ص5-6.

8- إسماعيل، زكريا- طرق تدريس اللغة العربية- الإسكندرية- مصر- دار المعرفة الجامعية- ط 1-1991م.

9- أفتان دروزة، إجراءات في تصميم المناهج مركز التوثيق والأبحاث، 1986م، نابلس.

10- البدراوي زهران، دراسات نظرية في علم اللغة التطبيقي، دار الآفاق العربية، ط1، 1428هـ- 2008م.

11- تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1984م.

12- التوانسي، أبو الفتح علي الجمبلاطي- الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية- القاهرة- دار نهضة مصر- ط 2 د. ت.

13- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، "الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، مصر، وزارة التربية والتعليم، 1977م- 1978م.
14- جابر، وليد- أساليب تدريس اللغة العربية- عمان- الأردن- ط 3 دار الفكر 1991م.
15- جاك ريتشارد وثيودرروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، وصف وتحليل، ترجمة إسماعيل الصيني وآخرين، الرياض، دار عالم الكتب، 1410هـ.
16- جبرائيل بشارة، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، ط1، 1403هـ- 1983م.
17- جورجي زيدان، فلسفة اللغة والألفاظ العربية، مطبعة دار الهلال 186م.
18- حسن سليمان قورة، الأصول التَّربوية في بناء المناهج، ط8، دار المعارف 1985م.
19- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، ربيع الأول 1419هـ- يوليو 1998م.
20- حسني عبد الباري ومصطفى مشرفه، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م.
21- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004م.
22- حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، 1987م.
23- حيدر عالم الندوي،(منهج معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية وأثره في تنمية مهارات الحديثة – بحث لنيل درجة الدكتوراه).
24- خليل عمايره، ندوة تطور برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم، 28-30 أكتوبر 2000م.
25- الخولي، محمد على- أساليب تدريس اللغة العربية، والناقة- محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

26- داؤود عطية عبده، المفردات الشائعة في اللغة العربية، معهد اللغة العربية، 1979/1399م، جامعة الرياض، ص(ر، ش، ت، ث) مقدمة الكتاب.
27- رشدي أحمد طعيمة - المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- مكة- جامعة أم القرى- ط 1 1986م-ج 1-ص 215-217، والناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها- منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة- ايسيسكو 1424هـ- 2003م- الرباط مطبعة المعارف الجديدة.
28- .....، أسس تحليل وتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة السلطان قابوس، 1418هـ- 1997م.
29- .....، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ط2، دار الفكر العربي، 1421هـ-2000م.
30- .....، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتَّدريس، دار الفكر العربي، ط2، 1419هـ- 1998م.
31- .....، المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية، إطار مقترح نحو نظرية إسلامية تربوية معاصرة، 24-27 يونيو، 1999م.
32- .....، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، القسم الأول، 1986م.
33- .....، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.
34- .....، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1989م.
35- .....، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية المجلد1، العدد2، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 1983م.

36- .....، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م.
37- .....، محاضرات عامة عن الثَّقافة العربية الإسلامية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 18يناير 2003م.
38- زين كامل الحويسكي: المهارات، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصرية، 2014م.
39- .....، قطوف في علم اللغة الطبيعي، دار المعرفة الجامعية 1429هـ- 2009م.
40- سعد بن علي القحطاني وماجد بن محمود الحمد، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، جامعة الملك سعود معهد اللغويات الحديثة، 1-2 ربيع الأول 1435هـ- 10-12 فبراير 2014م.
41- سعيد عبد الله لافي: تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2012م.
42- السعيد محمد البدوي، وآخرون، الكتاب الأساسي، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2006م، ط2، ج1ن مقدمة الكتاب.
43- سمساعة، أحمد الحسن- البرامج التعليمية للغة العربية- ص 185 وإبراهيم، عبد الحليم- الموجه الفني لمدرس اللغة العربي- مصر دار المعارف ط1- 1978م.
44- سمير زكريا قودة، الغايات والأهداف العامة لمناهج العلوم، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مصر، 1993م.
45- السيد محمد مرتضى الحسين الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الحليم الصحاوي، التراث العربي سلسل تصدرها وزارة الإعلام في الكويت، 1394، 1974م مادة مهر.
46- شوقي، محمود أحمد- أساسيات المنهج الدراسي ومهماته- الرياض: دار عالم الكتب- ط 1 1995م.

47- صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، ط1.
48- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، الإصدار الثاني 2005م، الناشر دار الشروق للنشر.
49- عبد الحميد عبد الله وناصر الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض، دار الغالي، دون تاريخ.
50- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية، جامعة بابل، ط1، دار صفاء للنشر 1430هـ-2009م.
51- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، 1432هـ- 2011م.
52- عبد العزيز برهام، الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ج2، 1978م.
53- عبد اللطيف الفاربي وآخر، كيف تدرس بواسطة الأهداف، مطبعة النجاح الجديد، المغرب، 1989م.
54- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص109.
55- عبد المنعم حسن الملك عثمان وجاسم علي جاسم، قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي، تعليم وتعلم اللغات، مكتبة الرشيد، الرياض، ط1، 1434هـ-2013م.
56- العداوني، أحمد مشاري- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها- المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب- الكويت-انظر الخولي- أساليب تدريس اللغة العربية- ص 22-23 والناقة، محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-.

57- عشاري أحمد محمود، المجلة العربية للدراسات الإسلامية، المجلد الأول، العدد الثاني، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1983م.
58- عطاء إبراهيم محمد- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية- القاهرة مكتبة النهضة المصرية- ط 2- 1986م-ص 98 سمساعة، أحمد الحسن- البرامج التعليمية للغة العربية.
59- علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي تحرير وتعريب، الرياض، 1416هـ/ 1995م، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
60- علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، تحرير وتعريب، الرياض 1416هـ- 1995م.
61- علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 1430هـ2010م.
62- علي القاسمي، المعجم الأحادي اللغوي لغير الناطقين بها، عمادة شئون المكتبات الرياض، 1978م، ج1.
63- عمر الأسعد وفاطمة السوري، اللغة العربية- دراسات تطبيقية، المكتبة الوطنية، 2008م.
64- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسات وتطبيقات، الدار العالمية، الخرطوم، 1431هـ، 2010م،.
65- فتحي دياب سبنيان، أصول وطرق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
66- فتحي علي يونس ود.محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية التطبيقية، مكتبة وهبة، ط1، 1423هـ- 2003م.
67- فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر جامعة عين شمس 1978م.
68- فتحي يوسف مبارك، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج (النظرية والتطبيق)، ط2، القاهرة: دار المعارف، 1988م.

69- فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة: تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، ج1، القاهرة، سعد سمك للطباعة، سنة 1996م.
70- فراس السليتي، فنون اللغة – المفهوم – الأهمية – المقدمات- البرامج التعليمية، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008م.
71- فهد خليل الزائد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2006م.
72- كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
73- الكلابي، تيسير وأياد ملحم- التوجيه الفني في أصول التربية والتدريس- لبنان مكتبة لبنان- 1987م.
74- كمال محمد بشر، حوارات في اللغة والثقافة، الواقع والمأمول، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع 2009م.
75- .....، علم اللغة العام – الأصوات، دار المعارف، دار المعارف، القاهرة، 1980م.
76- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، الطبعة الأولى 2000م.
77- ماريو باي، ترجمة أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، عالم الكتب، القاهرة، 2010م، ط9.
78- محمد الأمين جابي، الجامعة الإسلامية بالنيجر سلسلة ندوات، ورقة عمل لقومات إعداد مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها في دول الساحل الإفريقي؟
79- محمد آيت موجي وآخرون، الأهداف التربوية مطبعة نجم الدين الجديدة، المغرب، 1988م.
80- محمد علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، 1399هـ- 1979م.
81- محمد عمارة، بحوث في اللُّغة العربية، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2002م.

82- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 1433هـ- 2020م.
83- محمود إسماعيل الصيني، د.علي محمد القاسمي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، 17-21 ربيع الثاني 1398، 26- 30 مارس 1978 الجزء الثاني- عمادة شؤون المكتبات.
84- محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم 1978م.
85- محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه، جامعة أم القرى – مكة المكرمة، 1983م.
86- مدكور، على أحمد- منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته- الكويت مكتبة الفلاح 1987م.
87- معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس.
88- مقدمة سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة، الكتاب الثاني، ص (و).
89- من وثيقة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بمعهد اللغة العربية التي أعدها د.عمر الصديق عبد الله وآخرون، 2003م.
90- ناصر أحمد الخوالدة، ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل للنشر، ط1ن 2006م.
91- ناصر الغالي، وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية، دار الاعتصام، القاهرة، بدون تاريخ.
92- الناقة، محمود كامل- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-ص 80-82، والعدواني، أحمد مشاري- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.
93- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- طرق تدريسه- مكة -مكة- معهد اللغة العربية- جامعة أم القرى-ط 1 1985م.

94- الناقة، محمود كامل،وطعيمة، رشدي أحمد- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها- منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة ايسيسكو 1424هـ- 2003م.

95- نبيه إبراهيم "الأسس النفسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص11-20 (بحث دكتوراه في تصميم منهج لمتعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية العالمية في المدارس العربية بماليزيا، صوفي بن مان بن أومة، أكتوبر 1999م

96- نقلاً عن سمية دفع الله أحمد الأمين، بحث لنيل درجة الدكتوراه، مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع اقتراح بعض الحلول لها، جامعة كيبا، نغسان، ماليزيا 2012م.

97- هاشم السامرائي، وآخرون، "المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها، ط1، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع، 1995م.

98- وليد عبد اللطيف هوانه، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1408هـ- 1988م.

ثالثاً: الرسائل العلمية:

1- أبوبكر عبد الله غلي شعيب- تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة العربية بين يديك نموذجاً رسالة لنيل درجة الدكتوراه جامعة النيلين الخرطوم 2009م.

2- إحسان عبد الماجد محمد- دراسة وصفية تحليلية تقويمية لمنهج القراءة بمعهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية – رسالة لنيل درجة الدكتوراه 2007م.

3- أحمد عثمان علي، دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الطالب (2) مكن سلسلة العربية بين يديك- بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي 2005م.

4- أحمد محمد موسى: تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس الحكومية التشادية، بحث مقدم للكلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية لنيل درجة الدكتوراه، 1998م.

5- آدم إبراهيم أحمد- أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة لنيل درجة الدكتوراه- جامعة إفريقيا العالمية 2005م.
6- إسحاق رحماني، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الإيرانية – رسالة لنيل درجة الدكتوراه- جامعة الخرطوم 2001م.
7- بدر الزمان محمد يونس: تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للمدارس الإسلامية المتوسطة في إندونيسيا، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي، لنيل درجة الماجستير 1987م.
8- حسن عثمان عبد الرحيم، أثر القرآن الكريم في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، رسالة دكتوراه غير منشورة في المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، 1427هـ- 2007م.
9- صلاح محمد أحمد، تعليم اللغة العربية لنشر الثقافة الإسلامية، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1997م
10- عبد القادر أحمد الشيخ الفادني، (الأسس العلمية لاختيار محتوى القراءة لمتوسطي المستوى من غير الناطقين باللغة العربية) بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 1984م- 1404هـ.
11- علي محمود طلفاح، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، 1984م. بحث غير منشور.
12- عواطف حسن عبد المجيد، (تحليل وتقويم منهج القراء للصف الأول بمرحلة الأساس بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه).
13- ليلى عوض عثمان- العربية بين يديك – سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب الطالب (1) دراسة وصفية تحليلية تقويمية – بحث لنيل درجة الماجستير- معهد الخرطوم الدولي 2003م.

14- محمد عرفان قبير محمد، أسس اختيار المحتوى اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 1435هـ- 2014م.
15- مريم أكرم مولات: دراسة تقويمية تحليلية لمنهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في الجامعات التركية 2001م لنيل درجة الدكتوراه.
16- منصور أحمد درهم المفلس، المحتوى الثقافي للكتاب الرابع من سلسلة العربية للحياة – دراسة وصفية تحليلية تقويمية- رسالة لنيل درجة الماجستير – معهد الخرطوم الدولي 2007م.
17- نفيسة عبد الرحمن حماد: خطوة نحو تحليل وتقويم محتوى الكتاب الأساسي، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير 1985م.
18- وان عبد الرحمن يحي: منهج اللغة العربية للمدارس السنغالية المتوسطة والثانوية – دراسة وصفية تحليلية تقويمية، بحث مقدم لمعهد الخرطوم الدولي لنيل درجة الماجستير 1987م.

رابعاً: المجلات:

1- عبد النور محمد الماحي- سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تحليلية تقويمية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية- العدد الثاني عشر السنة الثامنة 2001م.
2- عمر الصديق عبد الله- تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العربية للحياة نموذجاً) مجلة اللغة العربية بغيرها- معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية، العدد الأول 2004م.
3- المجلة العربية للتربية، عدد1، مارس 1989م، تونس.
4- المجلة العربية، الدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد 36 شعبان 1436هـ يونيو 2015م
5- محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدارسات اللغوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، فبراير 1985م.

خامساً: الانترنت:

1- الشبكة المعلوماتية: http-//www.google.com/ur/8- 2015

2- محمد محمد سالم- تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية- ندوة بناء المناهج- كلية التربية- جامعة الملك سعود 1424هـ- 2003م دراسة مأخوذة من شبكة المعلومات الدولية – الرابط الالكتروني WWW.KSU.EDU.SA/EDR/LINKS/VIEW4-PHP?=2-60K

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

عمادة الدراسات العليا

كلية اللغات

رسالة دكتوراه بعنوان: (تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة "المستوى الأول نموذجاً")

استمارة أسئلة تحليل المحتوى اللغوي

أولاً: البيانات العامة "بيليوجرافية"

اسم الكتاب	
أسماء المؤلفين	
الإشراف	
الناشر	
تاريخ الطبع	
عدد صفحات الكتاب	

ثانياً: الإخراج:

1/ هل حجم الكتاب مناسب.

2/ هل شكل الغلاف متين وجذاب.

3/ ما هو نوع الورق الذي صدر فيه الكتاب.

4/ ما مدى شيوع الأخطاء المطبعية في الكتاب.

5/ هل وضعت الحركات الطويلة والقصيرة على الحروف بشكل جيد.

6/ هل اشتملت المقدمة على بيانات الهدف من الكتاب.

7/ ما هي الطريقة المستخدمة في الكتاب.

8/ هل يحتوي الكتاب على فهرس يعرّف القارئ بمضمون الكتاب.

9/ هل يوجد في الكتاب كشافات وملاحق لحصر المفردات والموضوعات.

10/ هل اختيرت المفردات الأساسية وقف المعايير العلمية المعروفة.

11/ هل تتنوع العناوين الداخلية للكتاب.

12/ إلى أي مدى يتناسب عدد الدروس مع عدد الحصص المستخدمة في الكتاب.

ثالثاً: طبيعة المقرر:

1/ هل يتناسب الكتاب مع مستوى الدارسين وحاجاتهم اللغوية.

2/ ما الفترة الزمنية المناسبة لتدريس الكتاب.

3/ هل تتناسب المدة المقترحة للتدريس مع محتوى الكتاب.

4/ ما المنطلق الذي استند عليه المؤلف "الفئة المستهدفة".

رابعاً: لغة الكتاب:

1/ هل يعتمد الكتاب على اللغة الفصحى المعاصرة.

2/ هل يستعين بلغة وسيط.

3/ إلى أي مدى استخدم الكتاب الخبرات السابقة للدارسة باللغة العربية.

خامساً: طريقة التدريس:

1/ ما الشكل الذي يقدم بها المادة التعليمية.

2/ هل تناسب طريقة التدريس مع المهارات اللغوية.

3/ ما هو نوع الطريقة المتبعة لتقديم المادة التعليمية.

4/ كيف تتدرج المادة التعليمية.

5/ هل تعالج الطريقة الفروق الفردية بين الدارسين.

سادساً: المهارات اللغوية:

1/ ما المهارة التي يبدأ الكتاب تعليمها.

2/ ما المهارة التي يدور الكتاب حولها ويتم التركيز عليها.

3/ هل تعالج المهارات بشكل تفصيلي من حيث الصوت والكلمة والجملة والتركيب.

4/ ما الكيفية التي يتم من خلالها تقديم المهارات.

سابعاً: الأصوات:

1/ هل تقدم الأصوات الرئيسية مع أنماط التنغيم والنبر والوقفة.

2/ هل قدمت الأصوات متدرجة.

3/ هل يهتم الكتاب بالرموز والصوت لكل حرف.

4/ هل يعرض الكتاب الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة.

5/ إلى أي مدى اهتم الكتاب بتدريبات الأصوات.

6/ ما الكيفية التي يتم من خلالها معالجة الأصوات الصفية النطق.

7/ هل تقدم الظواهر الصوتية خلال أنماط لغوية كاملة.

8/ هل يتم عرض الصوت الجديد من خلال تجريده وعزله.

ثامناً: المفردات:

1/ هلت م انتقاء المفردات حسب فائدتها وشمولها.

2/ هل تعرض المفردات متدرجة.

3/ هل وجدت المفردات الوظيفية اهتماماً كبير في المادة التعليمية.

4/ هل تعالج الأصوات الصعبة من خلال مفردات سهلة المعنى. وفي محيط الدارس.

5/ هل يتم تقديم المفردات الشائعة الاستعمال.

6/ إلى أي مدى يتم تفضيل الكلمة العربية التي تعبر عن مفهوم عصري على الكلمة المعربة.

7/ هل تقدم المفردات في سياقات لغوية سهلة.

8/ هل تعزز المفردات السابقة بدرجة كافية.

9/ هل وجدت المفردات الجديدة تركيزاً مكثفاً للتدريب بغرض تثبيت معناها.

10/ هل تلبي المفردات حاجات المتعلمين.

11/ ما مدى استعمال المفردات في المجالات المختلفة.

تاسعاً: التراكيب:

1/ هل تم تقديم التراكيب على مبدأ الشيوع.

2/ هل قدمت التراكيب النحوية من سياق ثقافي ذى معنى محبب للدارس.

3/ هل تمت معالجة طاهرة الاشتقاق بعناية.

4/ هل عُرضت التراكيب بتدرج مقبول وبمفردات معروفة.

5/ هل قدمت التراكيب النحوية بطريقة سهلة وواضحة قابلة للتطبيق.

6/ هل نظمت الدروس النحوية وربطت بالفروع اللغوية حفظاً لسمة التكامل.

7/ هل تساعد التراكيب النحوية في خلق سلوك لغوي سليم.

8/ هل تستخدم التدريبات كأسلوب عرفي مناسب للمادة التعليمية وتكثيفها.

عاشراً: النصوص:

1/ هل يتم تأليف النصوص على أساس لغوي سليم.

2/ هل النصوص المقدمة متنوعة ومتعددة.

3/ هل يهتم النص بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم.

4/ هل يقدم النص بشكل متدرج.

5/ هل يعرض النص في مضمون ثقافي بحيث يدفع المتعلم إلى تعلم اللغة.

6/ إلى أي مدى يوسع النص خبرات المتعلمين بأصحاب اللغة.

7/ هل يهتم النص باتجاهات وقيم الدارسين من مختلف اللغات والثقافات.

8/ هل يعكس النص الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلاف جنسياتهم.

9/ هل يراعي النص الفروق الفردية بين الدارسين.

الحادي عشر: عملية التقويم:

1/ هل التدريبات النحوية والصرفية تناسب المستوى الدراسي.

2/ هل نفذت تدريبات الأنماط بصورة كبيرة.

3/ هل ينعكس تقديم النصوص وصور التدريبات على أداء الطالب القرائي.

4/ إلى أي مدى تؤدي كثرة التدريبات إلى تحقيق المهارات اللغوية.

5/ هل تعالج التدريبات الأصوات الصعبة من خلال مفردات سهلة وملموسة.

6/ هل تنويع التدريبات والأسئلة يؤدي إلى سرعة التعلم.

الثاني عشر: الوسائل التعليمية:

1/ ما هي الوسائل التعليمية التي استعان بها الكتاب في تقديم الدروس.

2/ هل هناك وسائل إضافية أخرى مساعدة.

3/ هل استخدم الكتاب الكترونياً في تقديم المادة التعليمية.

أسئلة مقابلة موجهة إلى الخبراء الذين قاموا بتأليف سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة

أسئلة لمقابلة :-

1/ ما المعايير التي تم وصفها عند اختيار المحتوى اللغوي لهذه السلسلة؟

2/ إلى أي مدى تتناسب المعايير التي أعتمد عليها المؤلف في اختيار المحتوى لهذه السلسلة؟

3/ ما المشكلات التي واجهتكم عند تأليف هذه السلسلة؟

4/ هل قام مؤلفو هذه السلسلة بتجريبها لتثبيت صلاحيتها؟

5/ ما مدى مواكبة هذه السلسلة للمستجدات الحديثة التي طرأت في تعليم اللغات الأجنبية لاسيما الجوانب التقنية؟

6/ إلى أي مدى يمكن للطالب المبتدئ أن يعتمد على هذه السلسلة؟

7/ ما المقترحات التي ترونها مناسبة للتطوير المحتوى اللغوي لهذه السلسلة؟

_____

_____