جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية

تحليل وتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية (من وجهة نظر المعلمين والخبراء)

Analysis And Evaluation of the Arabic Learning for Non-Native Speakers Programme, at The International University Of Africa (from the point of View of Teachers and experts)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص (مناهج وطرق التدريس)

إعداد الطالبة
سميرة زمراوي فرح محمد

إشراف الدكتورة
أميرة محمد علي أحمد

1438هـ - 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهـــــــــلال

قال تعالى :

﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾

سورة النحل: الآية (103)

إهـــــداء

إلى ..... أمي التي علمتني الصبر والعطاء

إلى ..... روح أبي الذي علمني الصمود والوفاء

إلى ..... إخوتي الأعزاء الذين هم سندي في الحياة

إلى ..... ابنتي ريم فلذة كبدي

إلى ..... أبناء أخوتي وأخواتي مشاعل دربي

إلى ..... كل من أعانني في هذا العمل العظيم

إلى ..... روح أستاذي الدكتور أحمد سعد مسعود

إلى ..... الدكتورة أميرة محمد علي أحمد

أهدي بحثي

الباحثة

شكر وتقدير

الشكر لله من قبل ومن بعد، الذي وفقني إلى الوصول إلى هذه المرحلة التي لم أصلها إلا بتوفيقه، وكرمه وحسن عطائه الذي لا ينضب وأتقدم بأسمي آيات الشكر الجزيل إلى جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا التي أتاحت لي إجراء البحث في رحابها الواسع، وأخص بالشكر الدكتورة أميرة محمد علي التي تولت أمر الإشراف على رسالتي بكل صبر واجتهاد وبشاشة ولم تبخل علي بنصيحة أو رأي بعد وفاة مشرفي الأول المغفور له بإذن الله الدكتور أحمد سعد مسعود.

وأمد صوت الشكر لأسرة كلية اللغات وأخص بالشكر أسرة مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى رأسه العميد الدكتور محمد علي، والدكتور مبارك حسين، والشكر أيضاً إلى أمناء المكتبات في مكتبة كلية التربية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الخرطوم وجامعة إفريقيا العالمية والشكر الخاص لمكتبة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، كما أشكر المحكمين قسم الإحصاء وقسم اللغة العربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وعلى رأسهم الدكتور حربية محمد أحمد، والشكر أيضاً إلى وزارة التربية والتعليم الاتحادية وأخص بالشكر النقابة الاتحادية لعمال التعليم العام وأمد صوت الشكر لوزارة التربية والتعليم بالولاية الشمالية وأخص بالشكر إدارة مرحلة الأساس بالولاية وإدارة مرحلة الأساس بالمحلية وإدارة تعليم الأساس بوحدة كرمة الإدارية.

كما أشكر أيضاً الأساتذة وخبراء اللغة العربية في كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، والشكر أيضاً إلى مركز يوسف الخليفة لكتابة اللغات بالحرف العربي.

وفي الختام شكري وتقديري لكل من ساهم وقدم لي نصحاً وتوجيهاً ورأياً.

المستخلص

هدف هذا البحث إلى تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية من وجهة نظر المعلمين وخبراء اللغة العربية.

لمعرفة مدى الالتزام بالمعايير المعمول بها في تصميم برامج تعليم اللغات الأجنبية، للمساهمة في تحليل وتقويم هذه البرامج بهدف تحديثها وتطويرها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على أداتي الاستبانة والمقابلة، وتكونت عينة الدراسة من أساتذة كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية والبالغ عددهم (42) أستاذاً وأستاذة. وخبراء اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية ويبلغ عددهم (10) خبراء.

استخدمت الباحثة عدّة أساليب إحصائية منها النِّسب المئوية والوسيط والقيمة الاحتمالية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث التالي:

أولاً: النتائج:

(1) تتطابق أهداف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(2) طبيعة المحتوى اللغوي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية يتناسب مع الفئات المستهدفة.

(3) الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية تقليدية وتحتاج إلى التحديث والتطوير لمواكبة حركة تطوير تقنيات التعليم.

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تُقدِّم الباحثة التوصيات التالية:

(1) دعوة العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إعادة النظر في برامج تعليم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية وذلك بهدف تطويرها.

(2) ضرورة توفير الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة في كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

(3) إقامة ندوات ومؤتمرات علمية خاصة تدرُس مشكلات تعليم اللغـــة العربيـــة للنـــاطقين بغيرها، واتخاذ التوصيات اللازمة وتطبيقها على أرض الواقع.

ABSTRACT

This research aimed to assess the program of teaching Arabic to non-native speakers in the International University of Africa, from the point of view of teachers and Arabic language experts.

To determine the extent of compliance with the standards in the design of foreign language learning programs, and to contribute to the analysis and evaluation of these programs in order to update and develop them.

The researcher used the descriptive approach and relied on the questionnaire and interview tools. The sample of the study consisted of the professors of the Faculty of Arabic Language at the International University of Africa, which they were 42 professors and Arabic language experts at the International University of Africa and they were 10 experts.

The researcher used several statistical methods, including percentages, medium and probability value. The most important findings of the research are the following:

The results:

1. The objectives of the program of teaching Arabic to non-native speakers at the International University of Africa are consistent with the standards and objectives of teaching Arabic to non-Arabic speakers.
2. The nature of the linguistic content of Arabic language programs for non-native speakers is consistent with the target groups.
3. The teaching aids and techniques used in Arabic language programs forenoon-Arabic speakers at the International University of Africa are traditional methods that need to be updated and developed to keep up with the development of educational techniques.

Recommendations:

In the light of the findings, the researcher provide the following recommendations

1. Call on those working in the field of teaching Arabic to non-native speakers to review the programs of teaching Arabic language at the International University of Africa in order to develop them.
2. The need to provide modern teaching aids and devices in the Faculty of Arabic Language at the International University of Africa.
3. Holding special scientific seminars and conferences to study the problems of teaching Arabic to non-native speakers and making the necessary recommendations and applying them on the ground.

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
1	استهلال	أ
2	إهداء	ب
3	شكر وتقدير	ج
4	المستخلص باللغة العربية	د
5	Abstract	و
6	فهرس المحتويات	ز
7	فهرس الجداول	ن
8	فهرس الأشكال	ع
9	فهرس الملاحق	ف
10	الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
11	المقدمة	1
12	مشكلة البحث	3
13	أهداف البحث	4
14	فروض البحث	4
15	أهمية البحث	5
16	منهج البحث	5
17	حدود البحث	5
18	مصطلحات البحث	5
19	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
20	أولاً: الإطار النظري	7
21	المبحث الأول: المنهج	7
22	مفهوم المنهج التقليدي	7
23	مفهوم المنهج التربوي	12

24	مفهوم المنهج قديماً وحديثاً	15
25	الاتجاهات الحديثة لتعريف المنهج	17
26	مفهوم المنهج الحديث	19
27	المقارنة بين المنهج التقليدي والحديث	22
28	المبحث الثاني: التقويم	24
29	أهمية التقويم	26
30	مفهوم التقويم التربوي	26
31	أسس ومعايير التقويم	28
32	أنواع التقويم	28
33	مجالات التقويم	29
34	وسائل التقويم	31
35	أغراض التقويم	32
36	خطوات التقويم	34
37	مفهوم تقويم المنهج	35
38	إجراءات التقويم في المنهج الدراسي	35
39	مجالات تقويم الكتاب المدرسي	38
40	تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	38
41	خصائص الكتاب المدرسي الجيد	42
42	أهداف ووظائف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	44
43	اللغة العربية	44
44	أصالة اللغة العربية	45
45	نشأة اللغة العربية	46
46	أهمية اللغة العربية	46
47	مكانة اللغة العربية بين لغات العالم	46
48	خصائص اللغة العربية	47
49	اللغة العربية للناطقين بغيرها	47

50	مفهوم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها	47
51	أهمية وأهداف اللغة العربية للناطقين بغيرها	48
52	أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	49
53	حول تطور تعليم اللغات الحية	50
54	تجربة منهج تعليم اللغة العربية للأجانب	53
55	تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة	55
56	أوجه الاتفاق والاختلاف للعربية للحياة وللخاصة	56
57	عناصر اللغة العربية	59
58	مهارات اللغة العربية	61
59	أنواع مناهج تعليم اللغات الأجنبية	70
60	المبحث الثالث: أسس بناء برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها	76
61	الأسس الفلسفية	77
62	الأسس الاجتماعية والثقافية	80
63	الأسس النفسية	83
64	الأسس التربوية	89
65	الأسس اللغوية	94
66	المبحث الرابع: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	99
67	مفهوم البرنامج	99
68	أنواع برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها	101
69	العناصر المكونة للبرنامج	103
70	الأهداف	103
71	المحتوى	106
72	طرق التدريس	109
73	الوسائل التعليمية	120
74	المعلم	126
75	المتعلم	128

76	البيئة التعليمية	131
77	التقويم	131
78	أسس تقويم البرامج	135
79	تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	139
80	تقويم الأهداف	139
81	تقويم المحتوى	139
82	تقويم طرق التدريس	141
83	تقويم الوسائل التعليمية	141
84	تقويم الأنشطة التعليمية	142
85	تقويم المعلم	144
86	تقويم المتعلم	146
87	تقويم البيئة التعليمية	147
88	تقويم التقويم (الاختبارات)	148
89	المبحث الخامس: نشأة وتطور كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية	150
90	أهداف الكلية	151
91	البرامج التعليمية الموجودة في الكلية	151
92	الخطة الدراسية بالبرنامج العام	153
93	الوسائل التعليمية بالكلية	155
94	التعريف بسلسلة جامعة إفريقيا العالمية (الكتب المنهجية)	155
95	أهداف السلسلة	156
96	المستهدفون بهذه السلسلة	157
97	عدد كتب السلسلة	157
98	تأليف الكتب	157
99	المهارات اللغوية بكتب السلسلة	159
100	العناصر اللغوية بكتب السلسلة	160

101	طريقة التدريس بكتب السلسلة	162
102	تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	163
103	أداة تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	163
104	تحليل الكتاب	168
105	الاتجاهات العامة للكتاب	169
106	وحدات الكتاب	173
107	نتائج تحليل الكتاب	185
108	ثانياً: الدراسات السابقة	185
109	المبحث السادس: الدراسات السابقة	187
110	الدراسات المحلية	187
111	الدراسات العربية	195
112	الدراسات الأجنبية	198
113	التعقيب على الدراسات السابقة	208
114	الإفادة من الدراسات السابقة	217
115	موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	217
116	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
117	منهج البحث	219
118	مجتمع البحث	219
119	عينة البحث	219
120	أدوات البحث	223
121	وصف الاستبانة	224
122	صدق وثبات الاستبانة	226
123	ثبات الاستبانة	227
124	تحليل البيانات	228
125	تطبيق الاستبانة	229
126	المقابلة	230

127	وصف المقابلة	230
128	صياغة أسئلة المقابلة	231
129	تحكيم المقابلة	232
130	التطبيق الإجرائي للمقابلة	232
131	تحليل البيانات والأساليب الإحصائية	233
132	الفصل الرابع: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها	
133	أولاً: تحليل الاستبانة	234
134	المحور الأول: الأهداف	234
135	المحور الثاني: المحتوى اللغوي	239
136	المحور الثالث: طرائق التدريس	246
137	المحور الرابع: الوسائل التعليمة	250
138	المحور الخامس: التقويم	255
139	ثانياً: تحليل المقابلة	261
140	نتائج السؤال الأول (أ) الأهداف	262
141	نتائج السؤال الأول (ب) تحقيق الأهداف	264
142	نتائج السؤال (ج) التطبيق	265
143	نتائج السؤال الثاني المحتوى اللغوي	266
144	نتائج السؤال الثالث المهارات اللغوية والأنشطة	269
145	نتائج السؤال الرابع طرائق التدريس المستخدمة	270
146	نتائج السؤال الخامس (أ) الوسائل التعليمية	273
147	نتائج السؤال الخامس (ب) الأنشطة الإثرائية	275
148	نتائج السؤال السادس الأساليب التقويمية	277
149	نتائج السؤال السابع مكونات البرنامج	279
150	مناقشة النتائج والتحقق من الفروض	281
151	مناقشة نتائج السؤال الأول الأهداف	281
152	مناقشة نتائج السؤال الثاني محتوى المنهج	282

153	مناقشة نتائج السؤال الثالث طرائق التدريس	284
154	مناقشة نتائج السؤال الرابع الوسائل التعليمية	285
155	مناقشة نتائج السؤال الخامس الأساليب التقويمية	287
156	مناقشة السؤال السادس	288
157	الفصل الخامس: النتائج، التوصيات، المقترحات	
158	أولاً: النتائج	290
159	ثانياً: التوصيات	290
160	ثالثاً: المقترحات لدراسات مستقبلية	292
161	قائمة المصادر و المراجع	293
162	قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	المقارنة بين المنهج التقليدي والحديث	22
2	أوجه الاختلاف بين العربية للحياة والعربية لأغراض خاصة	57
3	مقترح لتقسيم الحروف حسب أشكالها إلى مجموعات	68
4	تحليل كتاب الطالب الأول (1)	169
5	بيانات الإخراج لكتاب الطالب الأول (1)	170
6	الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة	178
7	التفريق بين ال القمرية وال الشمسية	178
8	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع "فئة المعلمين"	220
9	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير العمر	220
10	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل الأكاديمي	221
11	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير سنوات الخبرة	221
12	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المهنة	222
13	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع "فئة الخبراء"	223
14	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل الأكاديمي	223
15	التوزيع التكراري والنسبي لمتغير سنوات الخبرة	223
16	محاور الاستبانة وعدد بنودها	225
17	محاور الاستبانة ونسبة ثباتها	225
18	محاور الاستبانة ونسبة صدقها	226
19	معامل الفاكرونباخ للثبات والصدق للاستبانة	228
20	سلم درجات مقياس أداة الاستبانة	229
21	التكرارات والنسب المئوية للمحور الأول الأهداف	234
22	المقاييس الإحصائية لعبارات المحور الأول الأهداف	236

23	فرضية المحور الأول الأهداف	238
24	فرضية المحور الثاني	245
25	التكرارات والنسب المئوية للمحور الثاني محتوى المنهج	239
24	المقاييس والنسب الإحصائية لعبارات محتوى المنهج	242
25	التكرارات والنسب المئوية للمحور الثالث طرائق التدريس	246
26	المقاييس الإحصائية لعبارات محور طرائق التدريس	248
27	التكرارات والنسب المئوية للمحور الرابع الوسائل التعليمية	250
28	يوضح فرضية المحور الثالث	250
29	المقاييس الإحصائية لعبارات محور الوسائل التعليمية	252
30	التكرارات والنسب المئوية للمحور الخامس التقويم	255
31	المقاييس الإحصائية للمحور الخامس التقويم	257
32	فرضية المحور الخامس	259
33	فرضية المحور السادس النوع	259
34	فرضية المحور السادس العمر	260
35	فرضية المحور السادس المؤهل العلمي	260
36	فرضية المحور السادس سنوات الخبرة	260
37	نتائج البيانات الشخصية للخبراء	261
38	آراء الخبراء للسؤال الأول (أ) الأهداف	264
39	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الأول (أ) الأهداف	263
40	آراء الخبراء للسؤال الأول (ب) تحقيق الأهداف	264
41	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الأول (ب) تحقيق الأهداف	265
42	آراء الخبراء للسؤال الأول (ج) التطبيق	265
43	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الأول (ج) التطبيق	266
44	آراء الخبراء للسؤال الثاني المحتوى اللغوي	267
45	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الثاني المحتوى اللغوي	268
46	آراء الخبراء للسؤال الثالث المهارات اللغوية والأنشطة	269

47	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الثالث المهارات اللغوية	270
48	آراء الخبراء للسؤال الرابع طرائق التدريس	271
49	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الرابع طرائق التدريس	272
50	آراء الخبراء للسؤال الخامس (أ) الوسائل التعليمية	273
51	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الخامس (أ)	274
52	آراء الخبراء للسؤال الخامس (ب) الأنشطة الإثرائية	275
53	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الخامس (ب)	275
54	آراء الخبراء للسؤال السادس التقويم	277
55	التوزيع التكراري والنسبي للمحور السؤال السادس	278
56	آراء الخبراء للسؤال السابع مكونات البرنامج	279
57	التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال السابع	280

قائمة الأشكال

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
1	مفهوم نشوان للمنهج	18
2	علاقة المنهج بنظام التربية ونظام المجتمع	19
3	مدخلات المنهج وعملياته ومخرجاته	21
4	عملية التقويم وأغراضه	33
5	خريطة لخطوات التقويم	34
6	عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها	59
7	المدارس النفسية الكبرى	78
8	نظام المجتمع	81
9	تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهج وتنفيذه	85
10	مقترح بعناصر تصميم برنامج لغوي	100
11	أنواع الأهداف ومستوياتها	105

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق
1	أسماء المحكمين للاستبانة
2	الاستبانة في صورتها الأولية
3	الاستبانة في صورتها النهائية
4	أسماء المحكمين للمقابلة
5	المقابلة في صورتها الأولية
6	المقابلة في صورتها النهائية
7	استمارة الأساتذة بالكلية قسم الطلاب
8	استمارة الأساتذة بالكلية قسم الطالبات
9	إحصائية لعدد الخبراء الذين تمت مقابلتهم
10	خطاب تيسير عمل الباحثة
11	الكتاب الأساسي – كتاب الطالب الأول "1"
12	صورة كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة:

قال تعالى: (ڭ ۇ ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ ۇٴ ۋ ۋ ۅ ۅ ۉ ۉ ې ې ى ى ئا ئا □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □) سورة فصلت الآية(44).

اللغة ذاعت وانتشرت بين العرب، وغير العرب دليل على قوتها، وأصولها الدقيقة، وتناغمها واتساقها، وتلبيتها لمطالب كل من الفرد والمجتمع.

اللغة العربية تُعد من أهم اللغات الإنسانية في العالم، إذ تعتبر اللغة الموحدة للأمة العربية، والشعوب الإسلامية، ولغة القرآن الكريم الذي كفل لها الخلود ما بقى الإنسان موجوداً، كما حفظ لها قوتها وجمالها وغناها، فقد أراد الله أن تكون لغة كتابه ووحيه وترجمانه وبلاغ رسالته.

وقد اهتم الرسول الكريم بنشر اللغة العربية، لغة الدين الإسلامي، وشجع بعض الصحابة على تعلم اللغات الأخرى، وسار على هذا خلفاؤه والحكام في العصور اللاحقة، فانتشرت اللغة العربية حتى أصبحت لغة ملايين المسلمين من مختلف الأمم والشعوب.

وقد حُظيت اللغة العربية باهتمام كبير من الناطقين بلغات أخرى، لأنها لغة القرآن الكريم التي نزل بها ولم يترجم إلى لغة أخرى، ولأهمية اللغة العربية يزداد يوماً بعد يوم الذين يرغبون في تعلمها في كل بقاع العالم، وتتمتع بإقبال كبير من قبل دارسيها، وحتى الذين لم يدخلوا في الإسلام اضطرتهم الأوضاع الجديدة في العالم العربي من أوضاع اقتصادية وسياسية إلى ضرورة تعلمها حتى يستطيعوا التفاهم مع العرب وتكوين علاقات معهم، فانتشرت المعاهد والمراكز التي تعمل على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وزادت عناية الحكومات العربية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فأنشأت المعاهد المتخصصة كمعهد الخرطوم الدولي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، وكلية اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة، ومركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وغيرها

من المراكز، وفي المملكة العربية السعودية أنشأت معاهد ومراكز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كجامعة الملك سعود وجامعة أم القرى وغيرها من المراكز في الدول العربية الأخرى.

وقد أدى ذلك إلى اهتمام القائمين بأمر تعليم اللغة بإعداد برامج، وتأليف سلاسل وكتب عديدة بذلت فيها مجهودات مقدرة استفاد منها الكثيرون.

والمتتبع لحركة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنوات الأخيرة يجد أن هناك اهتمام متزايد بالمواد التعليمية، والكتب المدرسية على وجه الخصوص التي تقابل بالنقد سواء من حيث المؤلفين أو طريقة التدريس أو غير ذلك إذ لها شروط وخصائص ومعايير ينبغي أن يقوم على أساسها، وذلك لأن الكتاب هو المرجع الدائم ولا تنافسه في هذا أي وسيلة. حيث يُحظى الكتاب المدرسي من بين المواد التعليمية المختلفة بهذا الاهتمام، لاشتمالها على المادة التعليمية التي تساعد الدارس على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة. ومما أدى إلى أهمية الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو افتقار هذا الميدان إلى كثير من الوسائط التي يسرها خبراء تكنولوجيا التعليم والتي تم توظيفها على نطاق واسع في تعليم اللغات الأجنبية الأخرى بكفاءة. والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس والتعليم، وهو أحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره، وهو هدف تُعْقَد من أجله المؤتمرات وتُقدَّم الرسائل العلمية، وتجري البحوث والدراسات، وتعقد حوله الحوارات والمناقشات، فهو يوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، ومهام العاملين فيها، وكافة العناصر الداخلة نحو انتقاء أهداف العملية التعليمية، ونحو تحقيقها وبلوغ مستويات عالية فيها لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنشئ معهد اللغة العربية في العام 1992م بوصفها امتداداً لقسم اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية ليؤدي دوراً جديداً في تعليم اللغة العربية للراغبين من أبناء القارة الإفريقية وغيرهم.

وعلى الرغم من ذلك فما زالت الحاجة ماسة ومتجددة للتأليف في هذا المجال المهم، وتحديث البرامج وتطور نظريات التعليم والتعلم، وجامعة إفريقيا العالمية تسعى نحو تحقيق أهدافها السامية في إيصال المعرفة، وتمليكها لطلابها قامت بإعداد (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) مشاركة ومساهمة منها في هذا الحقل المهم لاسيما أنه يركز ركيزة من الركائز التي تقوم عليها الجامعة.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى استيفاء برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية ومطابقته لمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والخبراء؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي عدة أسئلة يحاول البحث الإجابة عليها:

1- إلى أي مدى تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2- إلى أي مدى تتناسب طبيعة محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع الفئات المستهدفة؟

3- ما مدى مناسبة طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها؟

4- إلى أي مدى يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية وسائل تعليمية حديثة ومواكبة لحركة تطوير تقنيات التعليم؟

5- ما أنواع الأساليب التقويمية التي يتبعها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية؟

6- إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي للمتغيرات الآتية: (النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهداف البحث:

1- التعرف على مدى مطابقة أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- بيان طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية ومدى مناسبته مع الفئات المستهدفة.

3- إبراز طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى مطابقته لمعايير تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- توضيح الوسائل التعليمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية.

5- إظهار الأساليب التقويمية التي يتبعها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية.

فروض البحث:

1- تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئات المستهدفة.

3- طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مطابقة لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها.

4- الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية غير حديثة ومواكبة لحركة تطوير تقنيات التعليم.

5- يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغيرات النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أهمية اللغة العربية ودورها الرئيسي في عملية الاتصال بين المجتمعات وهي أداة التفكير والتعبير.

كما تتمثل الأهمية في الاستجابة الحقيقية لإحدى وأبرز القضايا والتحديات الرئيسية التي تواجهها اللغة العربية للناطقين بغيرها وتلبية لتوصيات المؤتمرات ونتائج الدراسات والبحوث الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهو التقويم الذي يعتبر أحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره.

ولذلك يمكن للبحث أن يفيد الفئات التالية:

1- جامعة إفريقيا العالمية التي تطبق فيها برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- الجامعات السودانية التي تطبق برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن برامجها.

3- واضعي برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية والجامعات السودانية ومعلمي اللغة العربية في تلك الأقسام.

4- المؤسسات المهتمة بتعليم ونشر اللغة العربية خارج الوطن العربي.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي.

حدود البحث:

الحدود المكانية: ولاية الخرطوم.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2013- 2016م.

مصطلحات البحث:

1/ التقويم:

تقصد به الباحثة مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة.

2/ التحليل:

تقصد به الباحثة أحد المستويات المعرفية ويعني قدرة الفرد على تحليل المواقف التي يتعرض لها وتظهر في نواتج تعلم كأن يقسم أو يحدد أو يختار أو يفضل.

3/ البرنامج:

تقصد به الباحثة المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم التي تنظمها الجامعة خلال مدة معينة، قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتماشى مع سنوات نمو حاجاتهم ومطالبهم الخاصة وبالتالي فهو أشمل وأعم من المنهج.

4/ التعليم:

تقصد به الباحثة الجهد الذي يخطط وينفذ في شكل تفاعل مباشر بينه وبين طلابه.

وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرق والمتعلمين كطرق آخر من أجل تعليم مستمر وفعال.

5/ اللغة العربية:

تقصد بها الباحثة اللغة الفصحى التي تجمع بين المفردات الأساسية في اللغة المستعملة والتي لابد من تعليمها للدارسين الجدد بغية الاتصال بالتراث الثقافي وبين المفردات الضرورية في اللغة والتي من الضروري تعلمه لإتمام عملية الاتصال في الحياة العامة والحياة اليومية.

6/ الناطقين بغيرها:

تقصد به الباحثة دارسي اللغة العربية في المستويات التعليمية ومن لم تكن اللغة العربية لغتهم الأُم.

7/ جامعة إفريقيا العالمية:

تقصد به الباحثة إحدى مؤسسات التعليم العالي في السودان، تقع في جنوب الخرطوم بها كلية اللغة العربية للناطقين بغيرها تم إنشاؤها منذ عام 1992م.

8/ المعلمين وخبراء اللغة العربية:

تقصد به الباحثة أساتذة وخبراء اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية.

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

المبحث الأول: المنهج

تمهيد:

المنهج هو العمود الفقري للمؤسسة التعليمية، فبدونه لا هدف لها ولا معنى لوجود المدرسين أو التلاميذ أو الإداريين فيها.

أن المفاهيم المتنوعة للمنهج تلقى استحساناً لدى خبراء المناهج وذلك لأنها تسهم في إثراء الفكر التربوي في مجال المناهج الحديثة فيما يتعلق بالنظرة نحو الأهداف ومحتوى المواد والأنشطة المختلفة.

إن وجود عدة مفاهيم للمنهج يدل على وجود من يحاولون تثبيت قواعده بصورة راسخة. (عاشور، قاسم، 2004م، ص294).

مفهوم المنهج التقليدي:

إن كلمة "المنهج" في اللغة العربية تعني الأسلوب أو الطريقة المتبعة في عمل الأشياء، وفي اللغة اللاتينية تعني حلبة السباق التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز(هوانه،عبد اللطيف، 1990م، ص32-33).

فانظر إلى منهج أي مؤسسة تعليمية تجده عبارة عن مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من مرحلة إلى أخرى، عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده في حياته المستقبلية.

عند تحديد المفاهيم المتعلقة بالمنهج فلا بد من التساؤل:

1- هل المنهج يعبر عن محتويات المواد الدراسية أم البرنامج الدراسي ككل؟

2- هل المنهج يعبر عن سلسلة نتائج تعليمية مقصودة أو الخبرات التعليمية المنظمة؟

3- هل المنهج يعبر عن الخبرات التعليمية غير المخطط لها، أم خطة عامة للتربية؟

من خلال هذه الأسئلة نجد أن كثيراً ما يشار إلى المقررات الدراسية على أنها المنهج نفسه، وعندما تسأل المعلم أن يصف لك المنهج في مادة معينة فسرعان ما يذكر رؤوس المواضيع و العناوين التي تغطيها إحدى المواد التي يقوم بتدريسها، وأحياناً يشار إلى مجموعة المواد الدراسية على أنها المنهج، لذلك كثير من الأفراد يجيبون عن مكونات المنهج في مدرسة ما بأنه يتألف من: اللغة العربية و العلوم وغير ذلك من مواد عامة غير محددة، في حال أن التسمية المفضلة هنا ينبغي أن تكون أدب عربي، أساسيات العلوم، مبادئ الرياضيات فهي تعبر بطريقة أفضل عن نوعية المادة العلمية و مستواها الدراسي.

إن هاتين التسميتين لا تعبران حقيقة عما يجري في المواد المذكورة من عمليات تعليم و تعلم، و لا تعبران تماماً عن النتائج التعليمية أو الخبرات التي يتوقع أن يتحصل عليها التلاميذ من خلال دراسة هذه المواد، وعلى هذا الأساس يفضل خبراء المناهج عند الإشارة إلى المواضيع والمواد الدراسية استخدام مصطلح البرنامج الدراسي، لأن كلمة المنهج الدراسي تعني أكثر بكثير من مجرد ذكر عناوين لتلك المواد الدراسية.

إن المنهج ليس مثل التدريس الذي يحتوي على تفاعل التلميذ والبيئة المحيطة به في الفصل أو خارجه، وإنما هو نظام متكامل يتوقع حدوث نتائج تعليمية مخطط لها.

فالتخطيط الحقيقي في نظر (جونسون) هو تخطيط للمحتوى وللأنشطة التعليمية ولعمليات تعميم تحصيل التلاميذ، وهو تخطيط التدريس لا تخطيط المنهج، فالفصل المدرسي يعتبر مكاناً لتنفيذ الخطة التدريسية وليس خطة المنهج التي تهدف فقط إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة(هوانه، عبد اللطيف، 1990م، ص33-34).

عند التأمل في المنطق الذي يحمله (جونسون) فإنه يصعب تقبله نظرياً وعلمياً، حيث يصعب الفصل بين النتائج التي يسعى المنهج إلى تحقيقها وبين الوسائل التي تؤدي إلى النتائج، كما أن التعريف والتمييز بين المنهج والتدريس يجعل خبراء المناهج يهتمون فقط بوضع قائمة بالنتائج التعليمية المقصودة أو الأهداف التربوية، ومن ثم يتنازلون عن مسئولياتهم في اختيار المحتوى وتحديد النشاطات التعليمية المصاحبة له، ويعني ذلك تغيير نحو العاملين في ميدان المناهج لقبهم من خبراء مناهج إلى خبراء عمليات التدريس

ويتخلون عن أعمالهم الأساسية في بناء وتقييم وتطوير المناهج التي هي أهم وظائف هذا الحقل التربوي على الإطلاق.

معظم التربويين يوافقون على أن المنهج يعبر عن الخبرات التعليمية المخططة سابقاً والتي تزود التلاميذ بمهارات مرغوبة، وربما يغيب عن كثير منهم بأن هناك منهجاً غير منظوم يتم تنفيذه في المدرسة دون قصد أو تخطيط، وهو ما يعرف بالمنهج الخفي كانصياع التلاميذ للقوانين المعمول بها في المدرسة أو الفصل بطريقة غير مباشرة، الأمر الذي ينعكس على حياتهم اليومية فيما بعد في الالتزام بأعمالهم وتنفيذ ما يرغبون في القيام به على ضوء قوانين المجتمع وأعرافه.

المحاولات التي جرت من أجل التمييز بين المنهج والتدريس أو التعليم والتعلم ظلت هذه المصطلحات تستخدم بطريقة شبه تقليدية وغير علمية حتى اليوم (فرحات، إسحاق، 2000م، ص35).

وأن ما يجري بين جدران المدرسة يومياً يمكن تصوره على أنه عملية تتضمن أربعة جوانب يتم فيها التفاعل بين التلميذ والمدرس والمنهج بخبراته المنظمة هذه الجوانب هي:

1- التعليم الذي يقدمه المدرسون لتلاميذهم.
2- التعلم الذي يحدث عند التلاميذ من تعليم المدرسون لهم.
3- التدريس الذي يعبر عن مجموع العنصرين السابقين (التعليم والتعلم) واللذين يشكلان معاً نظاماً اجتماعياً موحداً.
4- انسجام المنهج الذي يعبر عن كل ما يجري في المدرسة بشكل متكامل ويعبر عن خطة العمل التي توجه و تقود عملية التدريس عموماً.

إن هذا المقترح ذا الأربعة جوانب يقدم مفهوماً واسعاً للمنهج، لأنه إلى جانب النتائج المقصودة أو المخطط لها يضم محتويات المواد والأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف المرسومة للمنهج. وكذلك بأن تخطيط الأهداف وإعداد الأنشطة التعليمية والمواد الدراسية تدخل في نطاق مفهوم المنهج، وهو الجانب النظري والعملي، بينما يدخل تنفيذ

هذه الخطط الدراسية في نطاق مفهوم التدريس وهو الجانب العملي الواقعي. وعلى هذا يكون المنهج خطة عامة تهدف إلى نقل التلاميذ من حالة فكرية ومهارية ووجدانية إلى حالة أرقى منه. حسب أهداف مرسومة وعبر خبرات مقصودة.

يحتاج أي دارس لأي علم أو عمل إلى فهم المفاهيم الأساسية المستخدمة فيه بمعني أن لكل علم مفاهيم حاكمة تشكل البنية المعرفية لهذا العلم، وبالتالي فإن فهم هذا العلم ودراسته والاستغراق في تعلمه في مختلف مستوياته يعني بداية دراسة المفاهيم الأساسية والواقع يشير إلى أن علم المناهج يضم العديد من المفاهيم الحاكمة والمفاهيم الفرعية والتي تشكلها في مجموعة بناء هذا العلم.

ومن المفاهيم الأساسية للمنهج ما يلي:(عرفة، صلاح الدين، 2006م، ص325-327):

1- **المقرر:** هو تلك الموضوعات الرئيسية والفرعية التي يتم انتقاؤها من بين تراكمات المعرفة المسجلة في المصادر العلمية المتاحة أمام من يختارون قدراً معيناً من المعارف، وهذه الموضوعات لا ينبغي أن يكون اختيارها عشوائياً، بل يتم في إطار فهم كامل لما حدد من أهداف المنهج.

2- **المحتوى:** هو المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر، فإن كان المقرر قد حدد ووضع في فهرس الكتاب، فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما وردت في الكتاب المدرسي هي التي يطلق عليها محتوى المنهج. لما كان المحتوى لا يعرض منفصلاً بذاته وإنما يعرض متكاملاً مع وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وأسئلة كأنه يصعب القول أن المقرر هو المحتوى، ويشتمل المحتوى عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ونظريات، أي أنه يضم نواحي معرفية عديدة تعكس جزء أو أجزاء من البيئة المعرفية لعلم ما أو بعدد من العلوم، والمحتوى قد ينظم في شكل أو بآخر لكي يلائم مستوى دراسي معين.

3- **الكتاب:** هو ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة ويضم الكتاب مقدمة للمتعلم وفهرساً

يعرض شكل المقرر بشكل عام وموجز، كما قد يضم قائمة بالمصطلحات والمفردات غير المألوفة بالنسبة للمتعلمين ويُعد الكتاب عادة للمتعلمين وليس المعلمين.

4- **البرنامج:** هو خطة يتم وضعها لفرد أو فصل أو مدرسة، وقد تكون هذه الخطة لجزء من يوم دراسي، أو يوم دراسي كامل، أو شهر أو فصل دراسي كامل أو عام دراسي كامل، وفي هذا البرنامج تحدد الأنشطة التي يجب تنفيذها في الفصل في زمن محدد، فالبرنامج المدرسي يشمل دراسة أو تنفيذ لمناهج دراسية معينة خلال عام دراسي أو فترة زمنية خلال العام الدراسي، و في جميع الأحوال يكون البرنامج أشمل من المنهج المدرسي، ولكن عندما يضع المعلم خطة لتدريس علاجي مثلاً لأحد التلاميذ أو المجموعة يكون ذلك برنامجاً صغيراً في إطار منهج معين.

5- **الخبرة:** الخبرة هي موقف تربوي تتم فيه عمليتي التعليم والتربية معاً، فإذا كان المعلم يدرس درساً في الفصل خلال حصة ما، فإن هذا الموقف يتضمن خبرة ما، تضم معارف وحقائق ومفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات وغيرها من جوانب العملية التربوية، فالمتعلم يتعلم من الخبرة أو من خلال مروره بالخبرة، و لكن لا يتعلم كل من يمرون بنفس القدر، كما قد يمر الفرد بخبرة ما ولا يتعلم منها مطلقاً بفعل عوامل شخصية أو أسرية أو إجتماعية أو اقتصادية أو نفسية. وبذلك يمكن أن نعتبره منهجاً مدرسياً كاملاً، وبالتالي فإن الخبرة وحدة بناء المنهج.

6- **خبرة موازية:** إن الخبرة بالمعنى السابق هي موقف دراسي مخطط ومدروس، وبالتالي فإن القصد هو جوهر وجود الخبرة، وبجانب ذلك توجد خبرات من نوع آخر غير مقصودة، أي أن المعلم حينما قام بتخطيط موقف الخبرة الأصلي، كان يرمي إلى أهداف أخرى معينة وإلى جانب هذا الموقف يتعلم المتعلم أشياء أخرى لم ترد على ذهن المعلم عندما كان بصدد التخطيط لتلك الخبرة، وعلى الرغم من أهمية هذه الخبرات الموازية إلا أنها لا تخضع للتخطيط المسبق، لأنه يصعب عل المعلم رصدها ووضعها في الاعتبار، ولكن نتيجة لتراكم خبرات المعلم أثناء ممارسته للمهنة قد يتكون لديه الوعي والبصيرة التي تساعده في هذا الشأن.

ترى الباحثة إن المفاهيم المتنوعة للمنهج تلقي استحساناً لدى خبراء المناهج وذلك لأنها تساهم في إثراء الفكر التربوي في مجال المناهج الحديثة فيما يتعلق بالنظرة نحو الأهداف ومحتوى المواد والأنشطة المختلفة. إن وجود عدة مفاهيم للمنهج يدل على وجود من يحاولون تثبيت قواعد هذا العلم الجديد بصورة راسخة.

ليس مفهوم المنهج وحده هو الذي يتنوع، و إنما تتنوع المفاهيم أيضاً، حين تذكر العمليات المتعلقة بإعداد المنهج، فنجد تسميات مثل: أُسس المناهج، وتحسين المناهج، وتقييم المناهج، وتنفيذ المناهج، وهندسة المناهج، فهذه التسميات غير متفق عليها وعلى تعريفها بين خبراء المناهج، وإنما تستخدم هذه التسميات بشكل شبه عشوائي، وخاصة بين التطوير والتحسين أو بين التعميم والبناء والهندسة. (عرفة، صلاح الدين، 2006م، ص328-329).

يمكن القول أن المنهج هو العمود الفقري للمؤسسة التعليمية، فبدونه لا هدف لها ولا معنى لوجود المدرسين أو التلاميذ أو الإداريين فيها، وتمتاز المدرسة بخصائص مهمة إن وجدت فيها، كل ذلك علامة على أن المنهج المتبع فيها سليم وشبه مثالي والعكس صحيح، وهذه الخصائص هي: وجود الفلسفة العامة التي تؤمن بها المدرسة، وجود بنية تنظيمية محددة للمدرسة، ووجود ممارسات تربوية منهجية سليمة في المدرسة.

مفهوم المنهج التربوي:

مرّ الفكر التربوي بمراحل عديدة، في كل مرحلة كان للفكر التربوي تأثيره المباشر وانعكاساته على المناهج الدراسية في كل مراحل التعليم وعند الحديث عن مفهوم المنهج التربوي لابد أن يذكر شيئاً من مفهوم المنهج المدرسي تاريخاً، وقد ارتبط المنهج المدرسي بمفهوم التربية رغم أن المنهج كعلم وحقل دراسة حديث العهد. و لكي ندرك التطور التاريخي للمنهج لا بد من تناول تطور تاريخ التربية.

التربية كنشاط إنساني قديم قدم الإنسان، فقد خبرت الإنسانية التربية عن طريق التقليد والمحاكاة حيث كان الأطفال يقلدون آباءهم فيما يقومون به من مهن و أعمال في مجال الزراعة والصناعة، وكانت التربية القديمة تقوم على الممارسات المقترنة بالمعرفة البسيطة بهدف زيادة قدرة الفرد على التكيف من البيئة، ولما كانت التربية تقوم على

الممارسة فإن السمة الغالبة فيها كانت حدوث التعلم كأداة لتغيير السلوك(نشوان، 1992م، ص14).

ومع تقدم الزمن أصبح لدى الإنسان كم هائل ومتزايد من الثقافة ما يصعب الاعتماد على تربية الأطفال التقليد والمحاكاة، فظهرت المدارس لتعليم النِّشء المعرفة التي يعتقد الكبار أنها ضرورية.

وفي الحضارة القديمة كالحضارة الإغريقية والصينية والمصرية القديمة كانت المعرفة مصدرها الفلاسفة والحكماء، ومن أشهر ما عرفت الحضارة الإغريقية ذلك الثالوث الذي قدم للفكر والفلسفة الشيء الكثير، وهم: سقراط، أفلاطون، وأرسطو.

عاش سقراط في مجتمع أثينا الطبقي الذي كان ينقسم إلى طبقة الفلاسفة والحكام، والطبقة العامة التي كانت محرومة من التعبير وإبداء الرأي، وهي الطبقة التي كان ينتمي إليها سقراط، ومع هذه التعقيدات إلا أن سقراط أشتهر بأدائه الفسلفية والتربوية، وأستخدم في تعليم التلاميذ عن طريق الحوار بطرح سؤال عليه التلميذ ومن إجابته يطرح سؤالاً آخر وهكذا، حتى يجعل المتعلم يصل إلى المعرفة بنفسه، فعرفت هذه الطريقة بالطريقة الحوارية أو السقراطية.

أما أفكار أفلاطون، تلميذ سقراط، في التربية، فقد تركزت حول الإنسان الحكيم، ويرى أن التربية هدفها إنتاج الإنسان الصالح سياسياً والتطور خلقياً، وهذا نموذج من نماذج التربية القديمة أمتد أثره حتى العصور الوسطى.

ولقد كان أرسطو امتداداً لكل من سقراط وأفلاطون، وسار أرسطو في نظرته التربوية على خطى معلمهم الأول سقراط، واستخدم المنطق على نطاق واسع الاستنباط والوصول إلى الحقائق، وهذه الطريقة ما زالت تستخدم في العلوم والرياضيات حتى يومنا هذا.

ظل الاهتمام بالمعارض النظرية سائداً منذ التربية الإغريقية حتى القرنين السابع عشر والثامن عشر حين ظهرت اتجاهات تؤكد على أهمية الطفل ودوره في عملية التربية، ومن الأصوات التي جهرت بهذا الاتجاه (جان جاك روسو) في كتابه (أميل) حيث نادى بالتربية الطبيعية وأن الطفل طيب بطبعه ما لم يفسده المجتمع بتربيته، وقد اعتبرت

هذه الآراء وقتئذٍ ثورة في عالم التربية، ولقد حذا حذوه (بستالوزي) الذي أخذ بنفس أفكار (روسو) وأضاف أن عالم الطفل يجب أن يكون عالماً مختلفاً عن عالم الكبار، ولقد تتابع تعزيز هذا الاتجاه الفردي في التربية، ولقد اعتبرت المعرفة ليست غاية في حد ذاتها ولكن طريقة اكتساب المعرفة هو هدف التربية(شحادة، حسين، 1998م،ص16–17).

إذاً المنهج المدرسي بطبيعة الحال هو أداة التربية ووسيلتها، ولذلك فإن المنهج المدرسي قد خضع لتطورات وتغييرات طبقاً للنظرة التربوية.

ولهذا فإن التربية القديمة لم تشهد مناهج مكتوبة، وإنما كان المنهج في ذهن المعلم أو المربي ويقوم على تدريس التلميذ المواد الدراسية التي يشعر الكبار أنها ضرورية. فالمنهج هو المفردات الدراسية التي يدرسها التلاميذ، كما أن المنهج كعلم ومجال دراسة، لم يعرف إلا في هذا القرن.

ومع بداية علم المناهج كحقل دراسي مستقل، ظهر مفهومان للمنهج المدرسي: واتفق المربون على تسمية المفهوم الأول بالمفهوم التقليدي للمنهج، والمفهوم الثاني بالمفهوم الحديث.

فمفهوم المنهج التربوي إذاً يرتبط بمفهوم المنهج المدرسي وقد زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيراً خلال العقود القليلة الماضية بعد التطورات العلمية، والتكنولوجية من جهة، وبعد إجراء الدراسات والبحوث العديدة في ميدان التربية وعلم النفس من جهة أخرى (سعادة، وآخرون، 1997م، ص29).

مرّ مفهوم المنهج بتطور تاريخي يجب القيام به ولو بإيجاز، ويرجع مصطلح المنهج في الأصل إلى الكلمة اللاتينية وتعني ما يجري في مهرجانات أو دورات السباق (Race) التي تقام من وقت لآخر، وبمرور الزمن يتحول متطلب السباق أو الجري هذا إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها.

وفي القرنين الثامن والتاسع عشر ظهرت وجهات نظر تقليدية نادت إحداها بضرورة أن يتكون المنهج من الموضوعات أو المواد ذات صفة الدوام مثل قواعد اللغة أو

النحو وكذلك بالنسبة للمدارس الابتدائية والإعدادية أولاً على أن تتم معالجة الموضوعات المتعمقة وتقديمها في المرحلة المدرسية والثانوية.

هناك مربون آخرون يطالبون بضرورة أن يتكون المنهج بصفة أساسية من الدراسة المنظمة وفي خمسة ميادين دراسية كبرى هي: اللغة القومية من حيث القواعد ثم الرياضيات، فالعلوم، فالتاريخ، وأخيراً اللغات الأجنبية.

ويرى فريق آخر ضرورة أن يتألف المنهج المدرسي في مجمله من المعرفة التي تقدمها الدراسات المنظمة التي تستخدم المنهج العلمي في مجالها، وذلك على اعتبار أن التربية لا بد أن تعمل على اكتساب طلابها المعرفة بصورة منتظمة.

فالمنهج المدرسي وفقاً لهذا الفهم يقتصر على المعرفة التي يمكن نقلها للتلميذ في صورة مواد دراسية تدور حول اللغة القومية والرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية باعتبار ذلك ضرورة للمتعلمين.

اختلف علماء التربية في مفهوم المنهج المدرسي مما أدى إلى ظهور عدة تعريفات لهذا المفهوم التربوي في تعدد تعريفات المنهج المدرسي وتنوعها إلا أنها من السهل تصنيفها إلى مجموعتين كبيرتين:

المجموعة الأولى: تعالج مفهوم المنهج من وجهة نظر تقليدية قديمة.

المجموعة الثانية: حديثة تمت فيها مراعاة التطورات التربوية و النفسية خلال العقود الماضية.

مفهوم المنهج قديماً وحديثاً:

لقد ذكرت الباحثة آنفاً أن مفهوم المنهج قد تأثر بدرجة بالغة بمفهوم التربية، ولما كانت التربية القديمة في القرن الحالي وصفاً بالتربية التقليدية، والتربية اليوم وصفت بالحديثة، فإن مفهوم المنهج كذلك خضع بدوره لهذا التصنيف.

ولا يعني هذا أن ما جاء في أنماط التربية القديمة والمناهج المنوط بها شيء، وما جاء في التربية الحديثة ومناهجها جيد، بل لكل جانب له مزايا وعيوب.

التقليد والحداثة يحملان جانباً هاماً من جوانب الاهتمام بالمتعلم، والتربية ومنهاجها قديماً ركزت على المعرفة، وعلى التلميذ حفظ هذه المعرفة واستظهارها حفظاً للمعرفة

والتراث الإنساني، والمناهج في هذا النوع ركزت على المفردات الدراسية باعتبار المناهج في هذا السياق هي ما يقوم به المعلمون والمدرسة لأجل اكتساب التلاميذ المعرفة. والمناهج كمجال للدراسة تعتبر حديث العهد ولكنها حظيت بالعديد من الكتابات والبحوث، ولعل (بوبيت) من أوائل المهتمين بالمناهج وكتب في عام 1918م كتاباً بعنوان (المنهج) وتوالت الكتابات بعد ذلك وتناول الكتاب والمنهجيون مفهوم المنهج بصور متعددة. (مرعي، وآخرون، 2004م، ص21)

من تعريفات المناهج التقليدية:

هي كل المفردات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها. أو هي تنظيم معين لمفردات دراسية مثل: مناهج الإعداد للجامعة ومناهج الإعداد للحياة أو العمل.

وكل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل: (مناهج اللغة العربية، ومناهج العلوم، ومناهج الرياضيات)، أو ما يختاره التلميذ من المفردات، أو المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق، أو هي عملية نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المنهج إلى الطلاب ملخصاً، لغرض إعدادهم للامتحانات، ويحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم. ما تقرره المدرسة، وتراه ضرورياً للطالب بغض النظر، عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيداً عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المفردات بشتى الوسائل المتاحة للمتعلم. (مرعي، وآخرون،2004م، ص22)

ويعتبر هذا المفهوم شاملاً وعاماً، لأنه يتناول الجهود المخططة التي تقوم بها المدرسة من غير بيان هذه الجهود ما إذا كانت تعتمد على المعلم أو المتعلم.

إن التطور الفكري التربوي له انعكاسات على المنهج، وعند الحديث عن مفهوم المنهج قديماً وحديثاً فلا بد من التطرق كذلك للتربية التقليدية والتقدمية.

التربية التقليدية:

تُعد التربية التقليدية أقدم النماذج التربوية وتمتد جذورها إلى التربية الأثينية التي توصف بأنها متعلقة بالماضي أكثر من تعلقها بالحاضر أو المستقبل، وهي تعتبر أسس لحياة ثابتة ودائمة، كما تعتقد في تواتر الحقيقة وقدسيتها، ففي نظرهم هي صادقة في الحاضر وستكون كذلك في المستقبل كما كانت في الماضي.

فوظيفة التربية وفق هذا المعنى هي نقل الصفات إلى أبناء كل جيل جديد ليكونوا قادرين على نقل الثقافة ودعم هذه المعاني لدى الأجيال القادمة.(مرعي، وآخرون،2004م، ص23).

التربية التقدمية:

ظهر الفكري التقدمي في التربية كانعكاس للفكر التقليدي، وكما كان الفكر الواقعي يمثل خروجاً على الفكر التقليدي في صورته الأولى، وإلى الفكر الواقعي، وجوهر الفكر التقدمي هو أن المتعلم أصبح مركز عملية التربية، على أن المتعلم من حيث أبعاده العقلية والاجتماعية والسيكولوجية أصبح هو مركز ما يخطط من مناهج مدرسية.

وهذه الأبعاد الثلاثة ينظر إليها على نحو متوازن في عملية التربية، إذ إن الطفل يود أن يعيش طفولته وأن يعيش مع الأطفال وأن يتفاعل معهم، ويود كذلك أن يعيش مع الكبار ويتفاعل معهم، ويود أن يتعلم من خلال حياته في بيئته، وذلك لكي يستمتع بحياته في الحاضر وليستعد للحياة في المستقبل. (مرعي، وآخرون،2004م، ص25.)

التربية التكنولوجية:

هي تنظر إلى عملية نقل المعرفة من جانب إلى آخر حيث تعتبر أن الثقافة بكل جوانبها لا تمثل أهمية بالغة، وهي من خلال ذلك توجه معظم الاهتمام إلى كفايات الفرد المتعلم، وتحاول أن تدخل التعديلات الضرورية على المادة، بحيث تناسب المستوى الدراسي الثقافي للمتعلم، ومن ثم تناول المادة وتبسيطها وتقديمها في قوالب يمكن أن يتقبلها كل فرد.

الاتجاهات الحديثة لتعريف المنهج:

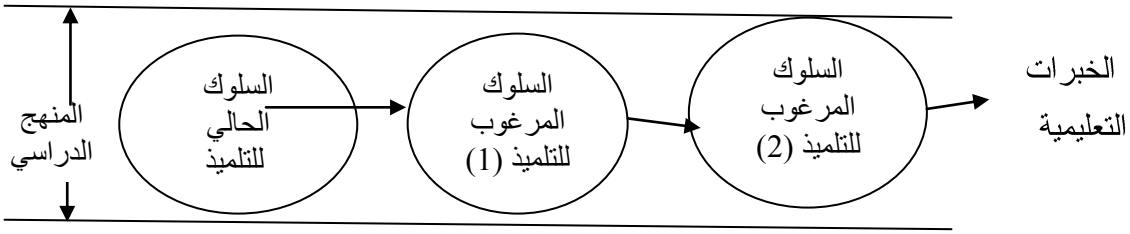
في أوائل القرن العشرين بدأ عصر الانفجار المعرفي لدى الإنسان وتضاعف عدد البحوث والدراسات والمؤلفات في ميدان التربية وعلم النفس عدة مرات، مما ساهم كثيراً في ظهور العديد من التعريفات المتعلقة بمفهوم المنهج المدرسي في العصر الحديث.

المنهج هو جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة التلميذ علي بلوغ النتاجات التعليمية إلى أقصى درجة تمكنه منها قدرته.(عرفة، صلاح الدين، 2006م، ص332).

وفي هذا التعريف يلاحظ أمرين مهمين: الفروق الفردية بين الطلاب بحيث ينمون إلي الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراتهم وإمكاناتهم، فيجب أن يلبي المنهج كافة مستويات الطلاب باختلافهم في مستوي قدراتهم، النتاجات التعليمية، وهي التغيرات التي تحدث للطلاب في سلوكهم وهي الغايات النهائية من المنهج .

وعرفه نشوان بأنه جميع الخبرات التعليمية المخططة التي تنظم داخل المدرسة وخارجها لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم.(نشوان، 2002م، ص15).

فالخبرات التعليمية يجب أن تكون مخططة وتنظم علي نحو يجعلها قادرة علي تحقيق الأهداف. والغاية الأساسية للمنهج هو نقل المتعلم من حالة إلي أخري ليست نهائية، ولم يحدد الأهداف هنا لأن الأهداف متغيرة، كما أن الخبرات شاملة داخل وخارج المدرسة، والمتعلم هو محور ومركز العملية التعليمية، والمدرسة دورها تنظيم الخبرات بما يتفق بخصائص المتعلم.

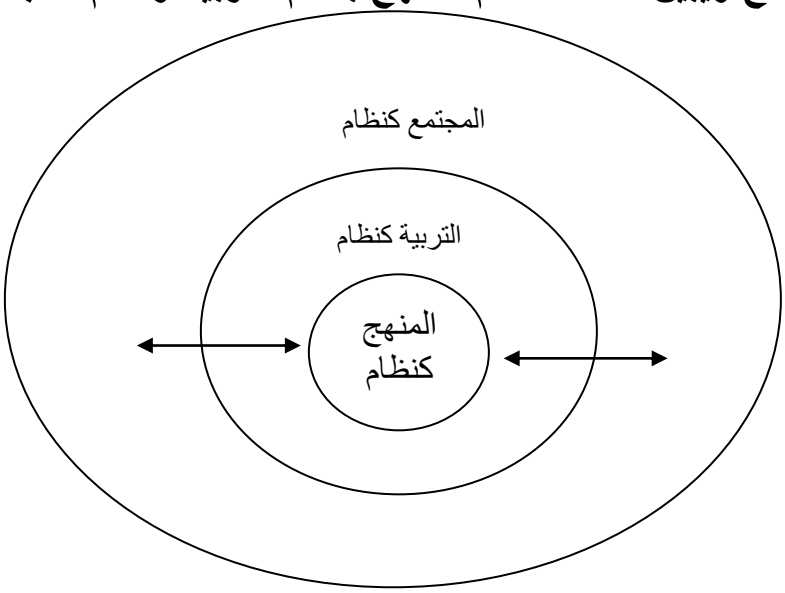


شكل رقم (1) يوضح مفهوم نشوان للمنهج (نشوان، 2002م، ص16)

ومن خلال ما سبق تؤكد الباحثة أن مفهوم المنهج الحديث واسع وشامل لكل الوسائط المنوطة بعملية التعليم والتعلم، فالمنهج إذاً نظام، فالنظام هو الكل المتكامل الذي تتفاعل أجزاؤه مع بعضها البعض لتحقيق أهداف النظام، فجسم الإنسان نظام، لأن كافة أجهزته تعمل بتنسيق وترابط ليظل الجسم قادراً على أداء دوره.

والنظام يتكون من المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، ويعتبر المنهج في ضوء أسلوب النظم نظاماً فرعياً من النظم التربوية وبالتالي فأن المنهج كنظام لا بُّد أن يتفاعل مع النظام التربوي لكي يحقق أهدافه.

والشكل التالي يوضح ويبين علاقة نظام المنهج بنظام التربية ونظام المجتمع:



الشكل رقم (2) يبين علاقة المنهج بنظام التربية ونظام المجتمع(عبد الله، رشدان، 2004م، ص18)

من هذا الشكل يمكن اشتقاق الأُسس التالية:

1- إن المجتمع كنظام يتكون من أنظمة فرعية كالإعلام والنظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنظام التربوي.

2- أن تتفاعل كافة أنظمة المجتمع من أجل تحقيق أهداف المجتمع.

3- إن نظام المنهج هو مركز الأنظمة التربوية والاجتماعية لأنه يحدد ما إذا كان النظام التربوي يستطيع تحقيق أهدافه وبالتالي أهداف المجتمع.

4- أن تكون كافة الأنظمة مفتوحة، إذ أن النظام المغلق لا يتفاعل مع بيئة، فيجب أن يكون المنهج كما هو نظام التربية متحركاً يؤثر في نظام التربية ويتأثر بها، فلا منهج ثابت ما دام المجتمع متغيراً ونظامه التربوي متغيراً كذلك.

1- تعريف نشوان لمفهوم المنهج الحديث:

هو خطة للتربية الرسمية، ويعني التربية المخططة التي يقوم بها الكبار نحو تعديل سلوك الصغار، والمنهج هو خطة لتحقيق أهداف التربية في تعديل هذا السلوك. (نشوان، يعقوب، 2002م، ص17-18)

يتكون المنهج من الفرص التعليمية الفعلية المتاحة في الزمان والمكان المحددين، ويعني أن المنهج يشتمل علي ما يقدم للطلاب من فرص تعليمية تهدف إلي تحقيق أهداف التربية.

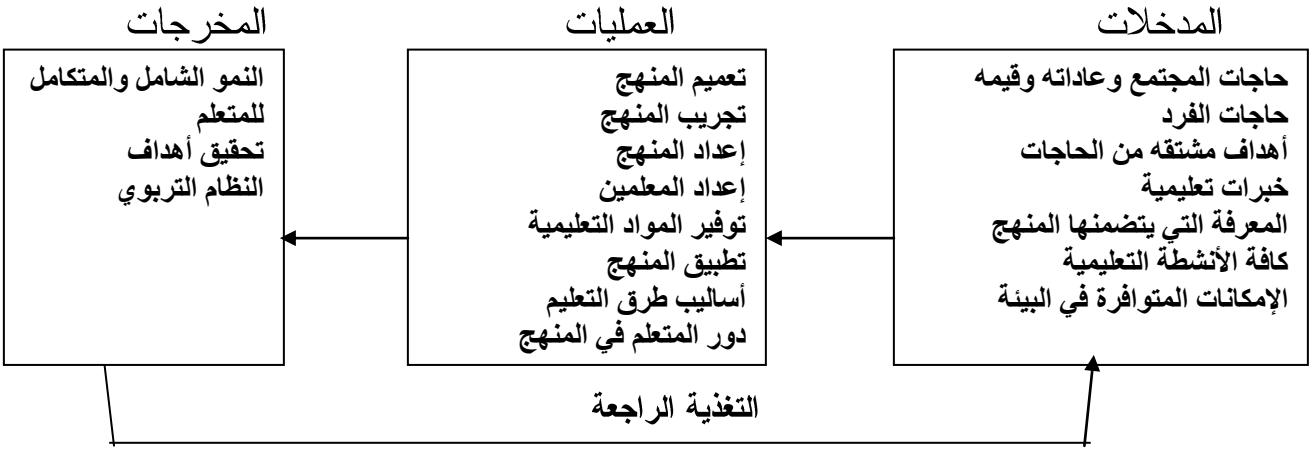
المنهج هو أداء لإجراء التغيرات السلوكية لدي المتعلمين كنتيجة لنشاطهم في مدرستهم، فالغاية للمنهج إحداث تعديل في سلوك المتعلمين من خلال قيامهم بنشاطات تعليمية داخل المدرسة.

إن مفهوم المنهج في العصر الحديث متنوعة وغير مقيدة إلي عنصر دون آخر، ومن خلال التعريفات التي تم سردها، يمكن التوقف حول تعريف (نشوان) حول المنهج في الأمور التالية لتأكيد ما يتميز به من المنهج حديثا وعكس ما كان يعرف ويعامل قديما:

هدف المنهج الأساسي هو الطالب لتعديل سلوكه علي نحو مستمر عبر الخبرات التعليمية وأن كل متعلم يمر بخبرة المنهج لديه سلوك معين نقطة البداية ولكن لا توجد نهاية أو حد لهذا السلوك، ويظل سلوكه في تغير مستمر، وعند تخطيط المنهج يجب تحديد أمرين: السلوك الحالي والسلوك المرغوب فيه، ولتحديد حاجات الفرد يجب أن يبدأ بالفرد نفسه ولتحديد ذلك يشترك فيه كل من المعلم والمتعلم والمدرسة والمشرف التربوي وأولياء الأمور، والمتعلم هو المسئول الرئيسي عن تعديل السلوك، ولا تتصف الخبرات التعليمية بالثبات من بداية المنهج وحتي نهايته بل لا بد أن تكون متنوعة من حيث الكم والكيف، وإن التنوع في الخبرات أمر بالغ الأهمية لكي تتماشى والتنوع من قدرات الطلاب الفروق الفردية فيجب أن يكون لكل طالب مكان في هذه الخبرات.

كلما كان المنهج واسعاً في خبراته كلما أتاح للمتعلم الفرصة ليسلك مساراً معيناً خاصاً به، وأفضل المناهج هو ما تتعدد في مسارات التعلم، ويشعر عندئذٍ أن هذا المنهج يخصه هو، وحينئذٍ نكون قد اقتربنا كثيراً من التعلم الفردي، وهذا النوع من التعلم يتعلم كل طالب بحسب قدراته وإمكاناته الخاصة وبسرعته الخاصة وليس بالضرورة أن ينهي جميع الطلاب مهام التعلم في آن واحد(نبيل، عبد الهادي، 2005م، ص23-24).

إن المنهج كنظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وفيما يلي وصف لهذه العناصر:



شكل رقم (3) يبين مدخلات المنهج وعملياته ومخرجاته.

المصدر: :(نشوان، يعقوب، 2002م، ص25)

المدخلات :

تتكون مدخلات نظام المنهج من كافة مصادر تصميم المنهج، فإن أهداف المنهج تشتق من حاجات كل من المجتمع والفرد، كما تتضمن المدخلات الخبرات التعليمية التي يجب أن يمر بها المتعلم:

العمليات :

ويقصد التفاعلات التي تحدث بين المدخلات لإنتاج المخرجات، وتتمثل هذه التفاعلات من خطوات إنتاج المنهج المدرسي ابتداءً من التخطيط له وانتهاءً بتنفيذه وتطويره وتقويمه ومراجعته.

المخرجات:

بعد أن يتم تطبيق المنهج لا بُد من التأكد من أن الطلاب قد بلغوا الأهداف المحددة سلفاً والمتمثلة في تحقيق النمو الشامل والمتكامل، معرفيا وإنفعالياً ونفس حركياً.

التغذية الراجعة:

تهدف التغذية الراجعة إلي تحديد درجة ملائمة المدخلات للمخرجات المطلوبة ومن ثم تعديل أي عنصر من عناصرها لتحسين نوعية المخرجات، كتطوير مهارات المعلمين أو المديرين والموجهين، أو تطوير نوعية المواد التعليمية اللازمة (نشوان، يعقوب، 2002م، ص27-30). إن النظرة النظامية للمنهج التي سبقت تسهم في إدراك مفهوم المنهج كنظام، وبالتأكيد فإن ذلك من مفهوم المنهج الحديث.

من خلال تعريفات المنهج التقليدي والمنهج الحديث توصل مرعي إلى أن هناك فروق وميزات بين مفهوم المنهج التقليدي والحديث، والجدول التالي يوضح مقارنة بين المنهج التقليدي والحديث. (مرعي، وآخرون، 2004م، ص33).

جدول رقم (1) يوضح مقارنة بين المنهج التقليدي والحديث

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
1- طبيعة المنهج	1- المقرر الدراسي مرادف للمنهج 2- ثابت لا يقبل التعديل بسهولة 3- يركز علي الكم الذي يتعلمه الطالب 4- يركز علي الجانب المعرفي في إطار ضيق 5- يهتم بالنمو العقلي للطلبة فقط 6- يكيف المتعلم للمنهج	1- المقرر الدراسي جزء من المنهج 2- مرن يقبل التعديل 3- يركز علي الكيف 4- يهتم بطريقة تفكير الطالب 5- يهتم بجميع أبعاد النمو للطالب 6- يكيف المنهج
2- تخطيط المنهج	1- يعده المتخصصون في المادة الدراسية 2- يركز علي اختيار المادة الدراسية 3- تعد المادة الدراسية محور المنهج	1- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة فيه والمتأثرة به 2- يشمل عناصر المنهج الأربعة 3- المتعلم محور المنهج
3- المادة الدراسية	1- غاية في ذاتها 2- لا يجوز إدخال أي تعديل عليها 3- يبني المقرر الدراسي علي التنظيم المنطقي للمادة. 4- المواد الدراسية منفصلة 5- مصدرها الكتاب المقرر	1- وسيلة تساعد علي نمو الطالب نمواً متكاملاً 2- تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم 3- يبني المقرر المدرسي على ضوء سايكلوجية الطلب 4- يبني المواد الدراسية متكاملة ومترابطة 5- مصادرها متعددة

4- طريقة التدريس	1- تقوم علي تعليم التلقين المباشر 2- لا تهتم بالنشاطات 3- تسير علي نمط واحد 4- تغفل استخدام الوسائل التعليمية	1- تقوم علي توفير الشروط والظروف الملائمة للمتعلم 2- تهتم بالنشاطات بأنواعها 3- لها أنماط متعددة 4- تستخدم وسائل تعليمية متنوعة
5- المتعلم	1- سلبي غير مشارك 2- يحكم عليه بمدي نجاحه في امتحانات المواد الدراسية	1- إيجابي مشارك 2- يحكم عليه بمدي تقدمة نحو الأهداف المنشودة
6- المعلم	1- علاقته تسلطية مع الطلبة 2- يحكم عليه بمدي نجاح المتعلم في الامتحانات 3- لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة 4- يشجع علي تنافس الطلبة وحفظ المادة 5- دور المعلم ثابت 6- يهدد بالعقاب ويوقعه	1- علاقته تقوم علي الانفتاح والثقافة والاحترام 2- يحكم عليه في أضوء مساعدته للطلبة علي النمو المتكامل 3- يراعي الفروق الفردية بينهم 4- يشجع الطلبة علي التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها 5- دور المعلم متغير ومتجدد 6- يوجه ويرشد
7- الحياة المدرسية	1- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة 2- لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع 3- لا توفر جوا ديمقراطيا 4- لا تساعد علي النمو السوي	1- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم 2- تقوم علي العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي 3- توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة 4- تساعد المتعلم علي النمو السوي المتكامل للمتعلم
8- البيئة الاجتماعية للمتعلمين	1- يتعامل مع الطالب باعتباره فرداً مستقلاً لا فرداً في إطار اجتماعي متفاعل 2- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم 3- لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية 4- يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية	1- يتعامل مع الطالب باعتباره فرداً اجتماعياً متفاعلاً 2- لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصدر التعلم 3- يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية 4- لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار

يبين الجدول أعلاه الفروق والميزات الموجودة بين مفهوم المنهج التقليدي والحديث إذ يظهر المنهج عند الفكر التربوي الحديث بأنه يسهل العملية التعليمة لدي الفرد والمجتمع.(مرعي، وآخرون،2004م، ص33).

المبحث الثاني: التقويم

استخدم الإنسان القياس منذ أن وجد على وجه الأرض، فقاس ملابسه، وكهفه، والمسافة بين مسكنه، ومكان الغذاء، ثم أخذ يستخدم أدوات للقياس ليناسب عمله (النجار، الحداد) حاجات الناس.

ويحتاج الفرد منا إلى معرفة مستوى قدرته، أو مستوى معرفته، أو أدائه، أو مستوى تحصيله.، ويكون الحال أشد لو كان هذا الفرد يقوم بعملية التعليم، فهو يحتاج لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ليتمكن من توضيح ما لم يتضح لهم، وليوصل لهم المعلومة بالشكل الصحيح الذي يفهم، وليتمكن من إعطاء كل منهم الدرجة التي يستحقها عند اختبارهم، فالتقويم عملية ضرورية هامة جداً في العملية التربوية والتعليمية.

إن التقويم جزء لا يتجزء من عملية التدريس والتعليم، وهو أحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره، وهو هدف تعقد من أجله المؤتمرات وتقدم الرسائل العلمية، وتجري البحوث والدراسات، وتعقد حوله الحوارات والمناقشات.

فهو يوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، ومهام العاملين فيها، وكافة العناصر الداخلة نحو انتقاء أهداف العملية على تقويم أدائه، والمعلم على تقويم كفاءته، ومدير المدرسة على تقويم قدرته على إدارة المدرسة، والمشرف على حسن توجيهه وكافة عناصر العملية التعليمية.

إن التقويم التربوي من أكثر الحلقات أثراً في المنظومة التعليمية، فهو يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف، وأساليب وممارسات ونتائج(سيد أحمد، 2000م، ص17).

التقويم لغة: (سيد أحمد، 2000م، ص18) تقول قوم السلعة تقويماً، أي: أعطاها قيمة مادية، وأهل مكة يقولون (استقام) السلعة، وهما بمعنى واحد.

وقوم الشيء أي أزال اعوجاجه، مثل قوم الرمح، أي: عدله، وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة وسعره.

ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويماً أو مستقيماً.

والتقويم في اللغة أيضاً معناه تقسيم الأزمنة، وحساب الأوقات، وما يتعلق بها.

التقويم في المجال التربوي فإنه يعني استخدام أدوات تربوية لقياس أداء المتعلمين، وحصل بذلك على قيمة وتقدير بهدف معرفة.

كما أنه يعني تحديد ما تم تحقيقه من أهداف العملية التعليمية التربوية، حيث تبين نتائج عملية التقويم اتجاه ومدى النمو عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس، والكشف عن نواحي القوة والضعف في العملية التربوية.

تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم والمعلم، بهدف العمل على تحسين عملية التعليم عن طريق تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين، وتعديل أساليب التدريس، أو تعديل المناهج بما يناسب مستوى المتعلمين(سيد أحمد، 2000م، ص18-20.).

الفرق بين القياس والتقويم والتقييم:

يتبادر إلى ذهن بعض التربويّين أنّ القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدّي إلى مفهوم معنويّ واحد، والصحيح أن بينها فروقاً واضحة، وذلك على النحو التالي:

القياس :وصف كمّيّ لظاهرة أو جوانب متعدّدة. ويعبّر عن ذلك عددياً. فعندما يحصل التلميذ أحمد على 95 درجة من 100 فهذا قياس، أما إذا حصل أحمد على تقدير ممتاز فهذا تقييم، حيث صدر حكماً على تحصيل أحمد في حدود مستوى معيّن وصل إليه وهو مستوى ممتاز. هذا المستوى تمّ تحديده من قبل كمعيار، فمن يحصل على درجة 95 فأكثر سوف يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم وأساس له. وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات .

التقويم :التعديل والإصلاح بعد التشخيص، لذا فالتقويم هو الأعمّ والأشمل من بين المصطلحات الثلاثة.(سيد أحمد، وآخرون، 2000م، ص19).

التقييم :إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودّقتها وفاعليّتها، على أن يتمّ هذا الحكم في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار

معيّن. ويتمّ تقييم التلميذ أحمد في ضوء المستويات المحدّدة من قبل مثل: ضعيف، مقبول، جيّد، جيّد جدّاً، ممتاز.

أهمية التقويم:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية،وفي مقدمة هذه الوظائف: كما أوردها (منسي، 2007م، ص16).

1- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة.
2- توضيح الأهداف التعليمية والتحقق من أن ما تقوم المدرسة بتنفيذه من مناهج مرتبط ارتباطاً عضوياً بالأهداف المنشودة.
3- اكتشاف نواحي القوة والضعف في العملية التربوية، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية والعلاجية للتقويم التربوي.
4- التحقق من سلامة الفروض والمسلمات التي تقوم عليهما العملية التعليمية.
5- مساعدة المدرس على معرفة تلاميذه فرداً فرداً، والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقق تطبيق مبدأ الفروق في التدريس.
6- إعطاء التلاميذ قدراً من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الفاعلية لديهم.
7- تسهيل التغير التربوي من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات عن الأوضاع التعليمية السائدة في المجتمع.

مفهوم التقويم التربوي:

التقويم هو عملية تقدير القيمة أو الكمية لشيء ما بعناية وحرص(قـــورة، ســـليمان ، 1985م، ص395). وبمعنى أوضح هو التقدير الكيفي للأشياء.

إن التقويم الذي في المناهج التربوية هو اختبار مدى الانجازات التي حققتها طبقاً للأهداف التي وضعت لها. وهو إذاً ينصب قبل كل شيء على طبيعة المناهج وصلاحيتها لأحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين، وإن كانت تسهم في أحداث هذه النتيجة عوامل أخرى كفاعلية المعلم في التعليم، والأوضاع المادية للمدرسة، ونحو ذلك؛ مما يعتبر

شرطاً أو عاملاً من عوامل تحقيق أهداف المنهج الدراسي، إذ يعتبر تقويمه داخلاً ومتمماً لتقويم المنهج نفسه.

ومع أن هذه الانجازات وتلك التغييرات تصاغ أول ما تصاغ وتتحقق أبعادها بطريقة مباشرة في المتعلم، إلا أن آثارها تمتد إلى المجتمع عن طريق هذا المتعلم حيث هو لبنة البناء الاجتماعي.

وهو العنصر الفعال في غرس هذه الانجازات في مغارسها الاجتماعية، فيبدو المجتمع بها ناهضاً إن صحت ونهضت أو مقصراً في نهضته إن كانت غير ذلك، وهو بهذا يعد أهم مظهر من مظاهر الانجازات التربوية للمناهج، وأهم دليل على نجاحها أو فشلها في تأدية أهدافها. وإذا كان الأمر كذلك فتقويم المناهج يتضمن ناحيتين(منسي وآخرون، 2007م، ص12).

1. التعرف على مدى ما حققته في المتعلم بصياغته التي يتوقع أن ينمو بها هو إلى أقصى ما تمكنه قدراته واستعداداته طبقاً لما قصد من أهداف تربوية مرغوب فيها.
2. قياس الآثار التي استحدثت بالفعل في المجتمع نتيجة للمناهج التربوية التي تسير عليها المدارس بمختلف مراحلها؛ مما قد يسمو بالمجتمع ويحقق له ما يصبو إليه من أهداف، أو قد يهبط به دون تحقيق أهدافه.

هذا ولا بد أن تظل المناهج خاضعة للتجريب العلمي الذي يأخذ في حسابه هذين الجانبين حتى تبقى حية ذات فاعلية، ومسايرة للتغييرات الدائمة الحدوث في المتعلم والمجتمع.

تقويم آثار المنهج في المتعلم:

يتضمن تقويم آثار المنهج في المتعلم عادة الحكم الذي يصدره المتصدي له، والثاني هو الشيء المحكوم عليه، والثالث هو الوسيلة التي يبنى عليها الحكم.

أما عن آثار المنهج في المجتمع فعن طريق الاستفتاءات والتجارب الخاصة يمكن التعرف على تأثر المجتمع بتحقيق المناهج أهدافها أو عدم تحقيق هذه الأهداف.

أسس ومعايير التقويم:

هناك مقومات ومعايير يجب أن تتوفر في عمليات التقويم إذ لابد أن: (لبيب، وآخرون،2008م، ص20).

1- يرتبط التقويم بالأهداف المحددة.
2- يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التي تنشدها.
3- تكون أدوات التقويم متنوعة.
4- تتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية.
5- يراعي التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ.
6- يكون التقويم عملية مستمرة، لا تأتي في نهاية العام الدراسي، بل لابد أن تسير مع العملية التعليمية.
7- يكون التقويم اقتصادياً، من حيث الوقت والتكلفة والجهد.
8- يكون التقويم إنسانياً، فالتقويم ليس عقاباً كما يظنه البعض.

أنواع التقويم: كما أوردها(عرفة، 2006م،ص328-329)

1- التقويم المبدئي التشخيصي:

إن تقييم المدخلات السلوكية للتلاميذ والتي تؤهلهم لدراسة معينة، بمعنى تحديد نقطة البدء في التعليم، وهذا النوع يستمر باستمرار الموقف التعليمي أي التقويم التشخيصي، هو تحديد لخصائص المتعلمين من شتى الجوانب.

2- التقويم التكويني:

وهو ذلك النوع الذي يستخدمه المعلم بين فترة وأخرى مع التقدم والمعنى في عملية التعليم، ويهدف التقويم لتزويد المعلم والمتعلم بما يلي:

أ- تقديرات مؤقتة عند تقدم المتعلم.

ب- تشخيص محدد لنواحي القوة والضعف في أثناء سير العملية التعليمية.

ج- توفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم، أن التقويم التكويني يسهم في تصحيح مسار التعلم أول بأول.

3- التقويم الشامل:

يستخدم كتقدير نهائي لتحديد مستوى التقدم، أو التحصيل النهائي الذي حققه المتعلمون في نهاية موقف تعليمي محدد، أو وحدة دراسية، أو مقرر دراسي، أو فصل دراسي، أو عام دراسي، أو مرحلة دراسية، والتقويم الشامل يوضح الآتي:

1- تقدير مدى تقدم أو تحصيل التلاميذ، أو كفايتهم في نهاية عملية التعلم.
2- يزود المعلم بالأساليب أو معيار لوضع درجات التلاميذ.
3- يعطي بيانات ومعلومات كمية ووصفية عن مستوى التلاميذ.

مجالات التقويم: كما أوردها (عبد الموجود، عزت، وآخرون، 1981م، ص165-169).

1- تقويم الهدف:

قد يكون من بين الأهداف ما ليس مجدياً لنمو التلاميذ، وما ليس مرتبطاً باحتياجات المجتمع، وما ليس متمشياً مع تطور المعرفة والاتجاهات العلمية المعاصرة، وبذلك أصبح تقويم الهدف مجالاً رئيساً من مجالات التقويم التربوي، وكيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو ومدى شمول الأهداف لأنوع ومستويات السلوك المختلفة.

2- تقويم المنهج:

يستفاد من تقويم المنهج، والاستفادة من نتائجه في إعادة بناء المنهج، أو في تحسين بعض جوانبه، ومن الأسئلة التي يهتم بها المقوم التربوي عندما يتعرض لتقويم المنهج.

هل تم اختيار الإمكانية التربوية لوضع محتوى المنهج ترتيب مسبق قبل تنفيذه؟

هل يرتبط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟

ما مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح؟

ما مدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها؟

هل يسمح المحتوى بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؟

3- تقويم التدريس:

يسير تقويم التدريس في اتجاهات ثلاثة، هي:

أ- البحث عن حقائق المدرسين كمعيار للكفاءة التدريسية، سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية.

ب- البحث عن العملية التدريسية، وما يتم فيها من سلوك للمدرس والتلميذ، وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المدرس والتلميذ هو أساس المتعلمين وهو مؤشر صادق كفاءة التدريس.

ج- البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤشر الأهم إن لم يكن الوحيد كفاءة المدرس، فهو يعتبر تحصيل التلاميذ مؤشراً صادقاً كفاءة المدرس.

4- تقويم نتائج التعلم:

هو تقويم نتائج التعلم في التلميذ، فتقويم التلميذ هنا يأتي في أكثر من مجال مثل قدراته واستعداداته، واتجاهاته وشخصيته ولكن أوضح كل هذه المجالات المجال التحصيلي الذي يتم تحصيله بالاختبارات التحصيلية.

وسائل التقويم:

يتناول التقويم جوانب معقدة كما يتطلب استخدام وسائل كثيرة متنوعة: (عبد الله، الحسن،2009م، ص40-43).

(1) الملاحظة الدقيقة والتسجيل اليومي:

هنا يلاحظ المدرس كل تلميذ ملاحظة دقيقة من حيث علاقاته بغيره من التلاميذ والناس أثناء الرحلات أو الزيارات المختلفة، كما يلاحظ ما يبديه التلميذ من ملاحظات وتعليق، وكذلك يلاحظ القيم التي لدى التلميذ، وما كان عنده من مهارات وقدرات وعادات وما اكتسبه من سلوك.

(2) المناقشة:

تتخلل الدراسة مناقشات كثيرة ومتنوعة بين التلاميذ تحت إشراف معلمهم أو بينهم، ويكون في هذه المناقشات مجال واسع يقف المدرس فيه على كثير من ميول التلميذ وقدراته ومشكلاته واهتماماته. كما يتعرف المدرس على مدى ما استفادة التلميذ من كثير من نواحي المدرسة والنشاط أثناء المناقشة.

(3) الاختبارات:

هناك أنواع متعددة من الاختبارات تستخدم في تقويم نمو التلميذ من كل جوانبه العقلية والنفسية والجسمية والخلقية، ولكن النوع السائد والمستعمل بكثرة في التقويم اليوم فهي اختبارات التحصيل ولها فوائد كثيرة منها:

1- مساعدة التلميذ على الفهم الذاتي.
2- المساعدة على تحديد مدى إتقان التلاميذ لمهارة معينة.
3- المساعدة على تحديد درجات التلاميذ.

هناك عدة خطوات يجب إتباعها عند تخطيط الامتحان، أهمها:

1-تحديد الغرض من الامتحان، وتحديد أهداف المادة الدراسية.
2-تحديد موضوعات المحتوى المراد تقويم التلميذ فيه.
3-صفات الامتحان الجيد، وتتمثل في الصدق والمقصود هنا الوسيلة الصادقة التي تقيس الشيء الذي وصفت لقياسه.

ومن صفات الامتحان الجيد أيضاً الثبات وهو أن تعطي الوسيلة نفس النتائج تقريباً عند تكرار استخدامها.

أما الصفة الثالثة فهي الموضوعية والتي يقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقرير درجات التلاميذ في الاختبار.

ويمكن أن تقسم الاختبارات إلى نوعين رئيسيين هما:

1) امتحانات المقال:

وهي من أكثر الامتحانات شيوعاً في مدارسنا اليوم، وهذا النوع من الاختبارات له قدرة على تكوين رأي لدى التلميذ والدفاع عن هذا الرأي.

2) الامتحانات الموضوعية:

الإجابة على أسئلة هذا النوع تكون محددة أو واحدة، ومن مزايا هذا النوع من الامتحانات أنه يمنع التقدير الذاتي وغموض الإجابة، كما يمنع الإجابة الخارجة من الموضوع، ومن مزايا هذا النوع أن يشمل مقدراً كبيراً من المادة الدراسية.

أغراض التقويم: (عرفة، صلاح الدين، 2006م، ص226، 227)

1/ التشخيص: أي تحديد مستويات التلاميذ قبل البدء في التعلم والتعليم، ولابد أن يكون التشخيص موضوعياً وصادقاً وشاملاً.

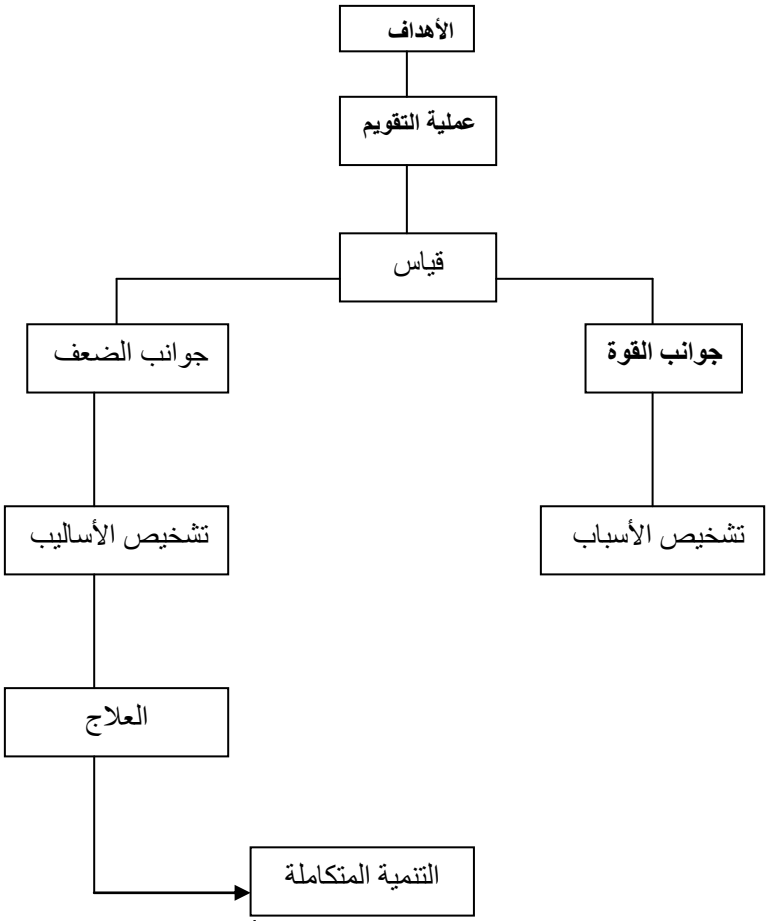
2/ المسح: أي جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة أو شيء أو واقع، لدراسة في جميع جوانبها السلبية والإيجابية، فعملية التقويم تهدف أساساً إلى مسح واقع عملية التربوية من أجل اتخاذ قرارات لتطويرها وتحسينها.

3/ التنبؤ: بمعنى الكشف عن درجة استعداد التلميذ وقدراته على النجاح في مجال الدراسة مستقبلاً.

4/ تحديد وضع الفرد في المكان المناسب لإمكاناته فاختيار فرد ما لوظيفة معينة تستلزم خصائص معينة لا يمكن معرفتها، إلا من خلال نتائج التقويم.

5/ التوجيه والإرشاد: من خلال مساعدة التلاميذ على تنمية شخصياتهم وقدراتهم أكاديمياً وسيكولوجياً.

6/ تصنيف الطلاب: إلى صفوف دراسية أو تخصصات أكاديمية أو نقلهم لمستوى دراسي أعلى.



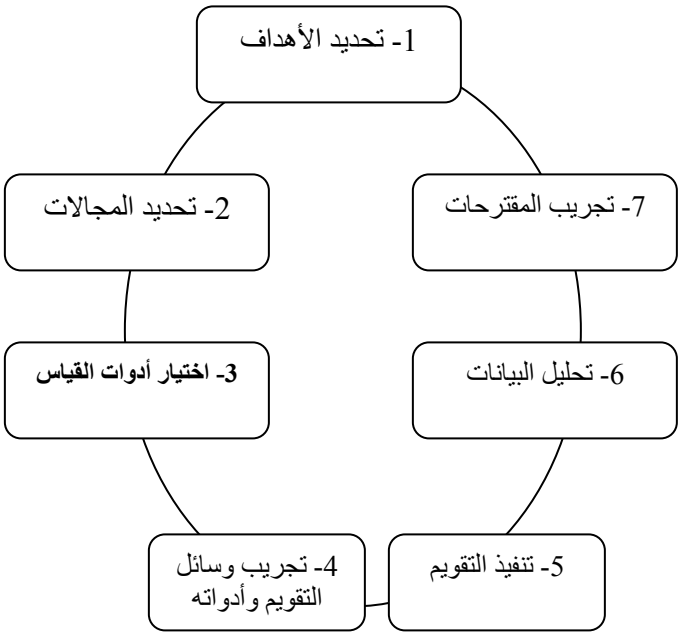
شكل رقم (4) يوضح عملية التقويم وأغراضه

(عرفة، صلاح الدين، 2006م، ص226، 227)

خطوات التقويم: كما لخصها (أبو لبن، وجيه، 2006م، ص14-15)

1- تحديد الأهداف: يتم فيها تحديد الأهداف العامة وتحليلها إلى أهداف سلوكية، أو إجرائية قابلة للقياس.
2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها أو المشكلات التي يراد حلها.
3- اختيار أدوات القياس.
4- تجريب وسائل التقويم وأدواته.
5- تنفيذ التقويم.
6- تحليل البيانات واستخلاص النتائج والتعديل وفق نتائج التقويم.
7- تجريب المقترحات والحلول.

ومن خلال هذه الخطوات يمكن تحسين عملية التعليم وتحقيق أهداف العملية التعليمية.



شكل رقم (5) يوضح خريطة لخطوات التقويم

(أبو لبن، وجيه، 2006م، ص14-15)

مفهوم تقويم المنهج:

هو عبارة عن مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها بقصد اقتراح حلول لتصحيح مساره.

مصادر الحصول على البيانات من أجل تقويم المنهج:

من أجل تقويم المنهج يجب الحصول على معلومات، وبيانات من كافة المصادر المتاحة مثل: (صبري، ماهر، 2008م، ص112)

1- تحليل محتوى المنهج.

2- التدريس المصغر وفحص أعمال الطلاب.

3- التعرف على مدى فعالية المنهج، ومناسبته للزمن المحدد ودقة تنظيمه.

4- مدى ارتباطه واتساقه مع حلقات المنهج.

5- مدى تزوده بالأنشطة المصاحبة المكملة للمنهج، وإمكانية توافرها لكل طال.

إجراءات التقويم في المنهج الدراسي: كما وضحها (عرفة، صلاح الدين ، ص329-330).

أولاً: تحديد الأهداف:

1- تحديد أهداف التقويم فللتقويم أهداف متعددة.

2- تحديد الأهداف التعليمية، فمن المعروف أن غاية التربية هي نمو الفرد وسموه واكتمال قدراته الميدانية من جميع الجوانب.

ثانياً: تحديد المثيرات: من خلال تحليل مواصفات المادة التدريسية طبقاً لمحتوى الأهداف الإجرائية حتى يسهل اختيار وتوزيع الأسئلة التي تمثل المثيرات التي يحويها الاختبار.

ثالثاً: تحديد الوزن النسبي لكل هدف إجرائي من أهداف المادة.

رابعاً: صياغة الأسئلة (بناء الاختبارات: حيث يتم إعداد مجموعة من الأسئلة يراعى في كل سؤال منها أن تقيس الإجابة عليه الهدف الإجرائي المراد تحقيقه).

خامساً: تجريب وسيلة التقويم وتطبيقها.

من الذي يقوم بعملية التقويم؟

يشترك في عملية التقويم كل من المعلم والمتعلم ومدير المدرسة، وولي الأمر، بل والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، ويمكن تلخيص دور كل منهم في هذه العملية الحيوية الهامة.

1- دور المعلم في عملية التقويم:

يعد المعلم أقدر الناس على القيام بعملية التقويم، فهو عن طريق الاختبارات التي يجريها على المتعلمين، فيمكن أن يتبين له مدى نمو المتعلمين كأفراد وكمجموعة، وإدراك المشكلات التي يعانون منها، ومعرفة مواطن القوة والضعف في المنهج.

2- دور المتعلم في عملية التقويم:

إن المنهج لم يوجد إلا من أجل المتعلمين، ولذا ينبغي أن يراعى احتياجات المتعلمين فيما يدرسونه.

3- دور مدير المؤسسة التعليمية في عملية التقويم:

يعد المدير بما له سلطة على الجهازين الإداري والفني بالمؤسسة التعليمية، أحد العناصر العامة في عملية التقويم، وهو كقائد تتوافر لديه فرصة الإشراف على جميع الخبرات التعليمية.

4- دور المشرف الفني في عملية التقويم:

تقويم وظيفة المشرف بطبيعتها على التقويم، وينبغي أن يمتد تقويمه إلى المنهج الدراسي بما له من خبرة تعليمية.

5- دور أولياء الأمور في عملية التقويم:

لابد من أخذ آراء أولياء الأمور فيما تقدمه المدرسة لأبنائهم من تعليم عن طريق الاتصال الشخصي بينهم، وكتابة التقارير إليهم، ولكن ينبغي أن يراعي في كل هذا ظروف أولياء الأمور، وقدراتهم(طعيمة، وآخرون، 1983م، ص143-144).

6- دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى في التقويم:

لابد للمؤسسات الاجتماعية الأخرى أن يكون لها دور في تقويم عمل المؤسسات التعليمية من خلال المشاركة من المؤسسات الاجتماعية مثل: الأندية، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.

أنواع التقويم حسب من يقوّم:

1- التقويم الذاتي (الفردي):

ويقصد به تقويم المدرس لنفسه أو المتعلم لنفسه، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم، وله ميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلي:

أ) وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه، ونقاط ضعفه، وهذا يؤدي بدوره إلى تعديل في سلوكه، وإلى سيره في الاتجاه الصحيح.

ب) يجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين.

ج) يعود الفرد على تفهم دوافع سلوكه، ويساعده على تحسين جوانب ضعفه ممل يولد الطمأنينة والثقة بالنفس.

ومن أنواع التقويم الذاتي كما أوردها:(حكيم، 2011م، ص18).

أ/ تقويم التلميذ لنفسه:

نستطيع أن نعود التلميذ على ذلك بكتابة التقارير عن نفسه وعن الغرض من نشاطه، والخطة التي يسير عليها في دراسته وهكذا.

ب/ تقويم المعلم لنفسه:

يتلقى المعلم عادة منهجاً دراسياً لتلاميذه، وهو بهذا يكون قادراً على تقييم إمكانياته، ومعرفة نقاط قوته وضعفه، والعمل على تحسين أدائه.

ج/ تقويم المعلم للتلاميذ:

ينبغي أن يلجأ المدرس على جميع المصادر التي تمده بالأدلة والحقائق على نمو التلاميذ نحو الأهداف المنشودة سواء أكانت هذه الأدلة كمية أو فرعية أو وصفية أو موضوعية.

2- التقويم الجماعي، ومن أنواعه: (عبد السميع، محمد ، 2000م، 21- 23)

أ- تقويم الجماعة لنفسها:

يتم التقويم الجماعي لأعمال الجماعة نفسها، بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه، وذلك لمعرفة مدى ما وصلت إليه من تقدم نحو الأهداف الموضوعية.

ب- تقويم الجماعة لأفرادها:

هذا النوع من التقويم يتصل بالنوع السابق، وهو ينحصر في عمل لكل فرد، ومدى مساهمته حتى النشاط الذي تقوم به الجماعة، ويقوم المدرس فيه بالتوجيه والتشجيع؛ ليتقبل التلميذ النقد البناء الذي يساعد على التحسين.

ج- تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

لا يمكن للجماعة أن تكون فكرة تامة عن نفسها إلا بمقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل، كما يحدث في الأنشطة الرياضية، أو معارض المدارس وغيرها.

وهذا النوع من التقويم يؤدي إلى تعاون تلاميذ المجموعة الواحدة، ونشر روح الحب والإخاء والصداقة بينهم لأنهم جميعاً يعملون من أجل هدف واحد.

أهم المجالات التي يقوم من خلالها الكتاب المدرسي: (عقل، أنور ، 2000م، ص66)

يقوم الكتاب المدرسي من خلال عدة مجالات هي:

1- تقويم الكتاب المدرسي ذاته: من خلال تقويم أهداف الكتاب، ومدى دقة صياغتها، وشموليتها الكافة جوانب نمو الطالب، وتقويم الشكل العام للكتاب، وكذلك تقويم المضمون العلمي للكتاب.

2- تقويم الكتاب المدرسي على ضوء علاقته بالطالب، حيث ينبغي أن تتوافر فيه أفضل المواصفات ليقف الطالب أعلى استفادة منها.

3- تقويم الكتاب المدرسي على ضوء علاقته بالمعلم: يمثل الكتاب المدرسي همزة الوصل بين الطالب والمعلم، وعلى المعلم نقل وتيسير المعلومات منه للطالب.

4- تقويم الخدمات المساعدة للكتاب المدرسي بأنواعها: مثل الخدمات البشرية والتربوية والمادية.

تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

الكتاب المدرسي هو أقدم الوسائل التعليمية وأهمها على الإطلاق فهو بمثابة المرشد، والمرجع لكل من المعلم والمتعلم، وفيه تحديد أهداف المادة، وطرائق تعليمها، وفيها يشار إلى الأساليب التربوية (المتبعة) والوسائل التربوية المرافقة.

وفيما يخص الكتاب المدرسي للناطقين بغير العربية فإنه يختلف تماماً عن الكتاب المدرسي المعد خصيصاً للناطقين بالعربية فالذين يستعملونه ينتمون إلى الحضارة نفسها، ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها بخلاف غير الناطقين بالعربية فهو لا ينتمي إلى هذه الحضارة ولا يعرف اللغة العربية(القاسمي، محمد ، 1979م، ص99).

وهذا يعني أن الكتاب المدرسي الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها لا يصلح بالضرورة لتدريسها لغير الناطقين بها.

الكتاب المدرسي والمنهج:

يجب أن يأخذ الكتاب المدرسي في اعتباره جميع أقسام المقرر التي يتطلب تعليمها وتعلمها، وأن لا يكون مقصوراً بمادته ومحتوياته على تغطية مفردات المنهج وحدها، ويجب أن تتفق المعلومات مع الحقائق.

عرض المادة في الكتاب وما تقترحه في طرائق التعليم:

يجب عرض المادة التعليمية في الكتاب عرضاً مناسباً، من قبل المؤلف وصياغتها بأسلوب لغوي واضح، يستجيب لميول التلاميذ واهتماماتهم الخاصة، بالإضافة إلى استخدام الطريقة المناسبة في التعلم.

الكتاب المدرسي والمعلم:

للكتاب المدرسي أهمية إلا أنه لا يمكن أن يحل محل المعلم في كل شيء، وإنما هو مجرد وسيلة معينة من وسائل التعلم الأساسية، فالكتاب المدرسي الجيد يمكن أن يساعد على خلق متعلم جيد، والكتاب خادم للمعلم وليس سيداً له(رضوان، أبو الفتح، وآخرون، 1992م.).

وهناك شروط وخصائص أخرى للكتاب المدرسي الجيد منها: (الدوسري، إبراهيم، 2007م، ص271).

1) كفاءة المعلم وسمعته العلمية، أن يكون معروفاً بالكفاءة العلمية والتربوية.
2) الشكل العام للكتاب وإخراجه الطباعي: أن يكون الكتاب في الشكل العام أيضاً جاذباً، ملائم الحجم، جيد الورقة، واضح الأحرف متقن الطبع، خالياً من الأخطاء اللغوية والطباعية، جيد الغلاف، ومتين التجليد.
3) لغة الكتاب: أي أن يكون سهل الأسلوب منظماً تنظيماً نفسياً وتربوياً.

وفي الحقيقة إن وجود كتاب مدرسي بهذه المواصفات يتعذر وجوده في الوقت الحالي وذلك للأسباب الآتية:

(أ) ندرة المتخصصين في علم اللغة التطبيقي، وقلة العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(ب) قلة البحوث العربية المتعلقة باللغات الآسيوية والأفريقية.

(ج) عدم تشجيع التأليف والنشر وصعوبات التوزيع التي يلقاها المؤلف العربي في سبيل إخراج كتابه ونشره.

المادة الأساسية للكتاب المدرسي: (عبد الله، أحمد، 2007م، ص52).

المادة الأساسية يتكون مما يلي:

1- نصوص الدروس، سواء وضعت على شكل حوار أم سدر نثراً أو شعراً.

2- قواعد التراكيب، سواء أصيغت باللغة العربية أم بلغة الطلاب، وتوضع بعد النص الأصلي، في بداية لكل تمرين أو بنهاية الكتاب.

3- تمارين صفية، يؤديها الطلاب بإشراف المدرس وتقويمه.

4- كشاف بموضوعات الكتاب والأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية.

5- مسرد بالمفردات سواء أكان ذلك بالعربية أم بلغة الطلاب.

المادة المساعدة للكتاب المدرسي:

تتألف المادة المساعدة للكتاب المدرسي من ستة أنواع من الكتب هي:

1- المعجم 2- كتاب التمارين التحريرية 3- كتاب التمارين الصوتية

4- كتب المطالعة المتدرجة 5- مرشد المعلم

1- المعجم: لا يمكن تعليم لغة ثانية من غير معاجم، سواء أكان ثنائي أم آحادي اللغة، وهذا يستهدف أبناء اللغة.

والمعجم المرافق للكتاب المدرسي يعني من حيث الأساس بمفردات الكتاب، ويزود الطالب بكافة المعلومات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

2- كتاب التمارين التحريرية:

عبارة عن مجموعة من التمارين المتدرجة التي تختص بدرس أو قسم معين من دروس المادة الأساسية، يجيب عنا الطلاب في البيت.

3- كتاب التمارين الصوتية:

اللغة أداة اتصال، وهذا يعني ضرورة تدريس الطلاب على سماعها والتحدث بها، ومنطلق هذه التمارين هو المادة الأساسية، وتضاف إليها تمارين مفردات الدرس، وتراكيبه اللغوية.

4- كتاب المطالعة المتدرجة:

يحتاج الكتاب المدرسي إلى كتاب مساعد معه يأخذ مفردات الكتاب المدرسي وتراكيبه، ويستعملها في سياق مختلف يعين الطلاب على استخدام اللغة في مواقف متعددة، ويمكن أن تأخذ هذه الكتب شكل ملخص ميسر لروايات أو كتب في الأدب العربي، تعكس حضارة أهل اللغة.

5- كتاب الاختبارات:

الاختبارات الموضوعية الجيدة جزء من العملية التعليمية، وتصميم الاختبارات الموضوعية يتطلب مهارة ووقتاً ربما لا يتوافران لمدرس العربية للناطقين بغيرها، ولذا فإن الكتاب المدرسي الجيد هو الذي مجموعة من هذه الاختبارات المرحلية.

6- مرشد المعلم:

هو ذلك الكتاب الذي يرشد المعلم إلى أفضل سبل استخدام مادة الكتاب الأساسية، فالمعلم غير المؤهل تأهيلا تربوياً ولغوياً كاملاً، سواء أكان عربياً أم غير عربي بحاجة لمرشد المعلم ليستفيد من الأساليب المختلفة الخاصة بتدريس الأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية.

7- الوسائل المعينة للكتاب المدرسي:

إن تعليم العربية للناطقين بغيرها، وخاصة في المراحل الأولى منه إلى الوسائل البصرية المصحوبة بالتسجيل الصوتي، وذلك لما لها من فوائد في إثارة رغبة الطلاب، وتعزيز المادة اللغوية.

خصائص الكتاب المدرسي الجيد:

الأهداف السلوكية:

ينبغي أن توضع أهداف تعليمية محددة تصف بدقة السلوك النهائي للتعلم، أي الفاعلية المنظورة التي يؤديها الطلاب بتأثير المادة التعليمية عليه.

ومن هذه الخصائص أن يلائم الكتاب المتعلمين، وذلك بوضع ظروفهم اللغوية والحياتية في الحسبان، ويبني المؤلف مادته على التحليل اللغوي التقابلي، يتناول جميع المستويات اللغوية الصوتية، والصرفية، والنحوية والدلالية للوقوف على خصائص اللغة العربية لكشف مواطن السهولة والصعوبة التي تواجه المتعلم.

ويبنى المعلم مادته أيضاً على التحليل الحضاري التقابلي بدراسة حضارة المتعلمين، وأن تقوم المادة على التحليل التربوي، بحيث يلائم الكتاب المتعلمين من حيث العمر وقابلية التعلم، والمستوى اللغوي والتعليميين والوقت الذي يستطيعون تكريسه لدراسة اللغة العربية.

ملاءمة الكتاب للمعلم:

تتحدد ملاءمة الكتاب للمعلم بثلاثة عوامل هي:

أ) مهارة المدرس اللغوية: أي أن يكون نموذجاً للطلاب في استعمال اللغة تحدثاً وكتابة وفهماً وتعبيراً.

ب) مهارة المدرس المهنية: وذلك بقدرته على تعديل المادة اللغوية في الكتاب لتتلاءم مع الطلاب.

ج) عبء المدرس التعليمي: ويتطلب ذلك أن يعد المؤلف ما يلزم من تمارين ووسائل واختبارات، وتعتبر الكتب الجيدة هي التي لا تضيف عبئاً آخر على المدرس، ولا تتطلب وقتاً طويلاً، لإعداد الدروس والاختبارات أو التمارين.

المادة التعليمية في الكتاب المدرسي:

يجب أن تتناول المادة التعليمية التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي الجانب اللغوي والحضاري للعربية.

المادة اللغوية: تشمل عناصر اللغة، الأصوات والمفردات والتراكيب، فالعربية لها نظام صوتي يشتمل على الوحدات الصوتية الأساسية الفونيميات وعلى نبر المقاطع والكلمات

الأحادية، والثنائية والمتعددة المقطع، ويجب تخصيص تدريبات لمعالجتها – والمفردات تكون من الشائع استخدامها أو لها فائدة وليست في قوائم الشيوع كالسبورة مثلاً، وأن توزع على دروس الكتاب.

أما التركيب فتكون من المهمة في اللغة العربية، وأن يعرض كل درس تركيبين أو ثلاثة مع التدريبات، وتعزز في الدروس اللاحقة.

أما المادة الحضارية: اللغة هي الشكل المنطوق المكتوب لمضمون الحضارة، وتُعرض في مواقف حية في الدرس.

المهارة اللغوية في الكتاب المدرسي:

يرمي الكتاب الجيد على اكتسابها متوازنة، ويمكن التركيز على مهارة أو أكثر لأغراض خاصة.

الطريقة: أن تتناسب أهداف المؤلف، وهناك طريقة حديثة وهي طريقة التعليم المبرمج، والواقع يدل أنه يمكن برمجة المادة التعليمية دون استخدام الآلة، كالإملاء والقراءة وغيرها ويمكن تعلمها أفضل إذا تمت برمجتها بشكل جيد.

العرض: ويعني به كيفية إيصال المادة إلى الطالب، والكتاب الجيد يعرض مضمون اللغة (بالصورة) ويصفها بعرض شكل اللغة (مكتوبة)، ويرى (ماكي) أن تعلم اللغة الثانية بنوعيها المنطوق والمكتوب يتطلب القدرات الآتية(صيني، إسماعيل ، وآخرون،1980م، ص105.).

(أ) القدرة اللازمة للفهم.

1. تمييز الوحدات الصوتية (الفونيمات).
2. تمييز العبارات.
3. تمييز الحروف (القراءة).
4. تمييز الكلمات.
5. تمييز المحتوى (الاستماع والقراءة).

(ب) القدرات اللازمة للتعبير:

1- اختيار المضمون 2- انتقاء التراكيب (التكلم والكتابة) 3- وضع الكلمات

4- إضافة الأشكال (التكلم) 5- تكوين الجمل 6- تجميع الأصوات 7- تهجي الكلمات (الكتابة) 8- خط الحروف أو كتابتها.

أهداف ووظائف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: (شعبان، علي،1995م، ص55).

تتحدد وظائف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في ضوء الأهداف الرئيسة لتعليم هذه اللغة، وتتمثل في الآتي:

1- أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارس بها متحدثو هذه اللغة، أو بصورة تقرب من ذلك.

2- أن يتعرف الطالب على الثقافة الإسلامية والعربية.

3- أن يقدم الكتاب للطالب ما يحتاجه من مادة تعليمية تنمي لديه المهارات اللغوية الرئيسة استماعاً، وكلاماً، وقراءة، وكتابة.

4- أن تزود الطالب بالتدريبات التي يمارس من خلالها اللغة التي تكشف إلى درجة كبيرة عن عثراته فيها.

5- أن توضح للطالب غير الناطق بالعربية ما تمتاز به هذه اللغة من خصائص.

6- أن يعكس بصدق فلسفة مؤلفي هذه الكتب من تدريس اللغة العربية.

وفي ضوء ذلك يمكن الخروج بمجموعة من المبادئ، عند إعداد المواد الأساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتمثل فيها:

1- أن تعتمد المادة على العربية الفصحى لغة لها، وأن يراعي مبدأ الشيوع والبساطة في التراكيب، وكذلك التنغيم وعلامات الترقيم(شعبان، علي، 1995م، ص56).

2- تجنب اللغة الوسيطة ما أمكن ذلك، وتجنب القواعد الغامضة.

3- أن يستعان في الإعداد بنتائج الدراسات اللغوية التقابلية ونتائج تحليل الأخطاء.

4- أن تراعى الدقة والسلامة، وصحة المعلومات.

اللغة العربية

هي فرع من فصيلة كبيرة يطلق عليها فصيلة اللغات السامية، واللغة العربية تنتمي إلى القسم الغربي الجنوبي من اللغات السامية، وهذا القسم يضم لغتين العربية والحبشية واللغة العربية تاريخياً تنقسم إلى قسمين العربية الجنوبية والعربية الشمالية هي لغة وسط الجزيرة العربية تسمى في عرفنا بالعربية الفصحى.(رسلان مصطفى، 2005م، ص14).

ولقد كتبت لهذه اللغة الخلود بسبب نزول القرآن الكريم بها، لذلك انتشرت انتشاراً واسعاً كما لم تنتشر أي لغة أخرى من لغات العالم فهي اللغة التعبدية للمسلمين وهي اللغة الديمقراطية التي تخاطب الكبير بخطاب الصغير ولا تخاطبه بأي خطاب آخر، فهي لغة الثقافة الدينية ولقد ذاعت العربية في مواطن متباعدة الأطراف وأصبحت من بين أوسع اللغات انتشاراً (رسلان مصطفى، 2005م، ص14).

المعنى الاصطلاحي للغة:

هي أداة من أدوات التفاهم ووسيلة من وسائل التعبير عما في النفس من طوائف المخلوقات.

وأن اللغة في مدلولها المطلق تعني كل ما تعارف عليه الناس من وسائل التعبير والفهم والإفهام فيما بينهم ويدخل في ذلك الإشارات ولغة الأيدي ولغة العيون وإيماءات الرأس وغير ذلك (الريح، عباس، 1990م، ص4).

وإشارة إلى هذه اللغة المنسوبة لغير الإنسان بقوله تعالى: ((**ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ**) (سورة النمل الآية 16).

أصالة اللغة العربية:

اتضحت معالم اللغة العربية في تاريخها السحيق المظنون وفي تاريخها المعروف وفي نقاء أصلها البعيد واستقلال شخصيتها ومواردها وتميز تاريخ الناطقين بها ومنتجاتها من الخضوع لغيرها، وفي إدخال الكلمات الأجنبية لها وإخضاعها لقوالبها وقوانينها، ثم في أصالتها القدسية لأنها لغة القرآن الكريم وبذلك كانت علوم اللغة التي نشأت عنها تمتاز بأصالة المصدر.

نشأة اللغة العربية:

يرى بعض العلماء أنها توفيقية أي أنها إلهام من الله سبحانه وتعالى استناداً إلى قوله تعالى: " ﭐ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ". (سورة البقرة الآية 31).

وهذا الفريق من العلماء يفسر كلمة الأسماء باللغة أي أن اللغة ولدت مع الإنسان فبذلك أن اللغة وحي وإلهام من الله تعالى. (حسين، فؤاد، 2004م، ص17).

أهمية اللغة العربية:

وتأتي أهمية اللغة بصفة عامة وأهمية اللغة العربية بصفة خاصة في أنها لغة القرآن الكريم واللغة هي أول ما يتعلمه الفرد بصورة تلقائية عن طريق الأسرة والمجتمع وذكر عبد الله يحيى القهاري تكمن أهمية اللغة في أنها وسيلة التواصل. (القهاري، عبد الله، 1998م، ص3).

ويرى علي أحمد مدكور أن اللغة من أهم النعم الحضارية التي تجعل الإنسان إنساناً ولذلك فهي تستحق الاهتمام الشديد لأنها أحد الوسائل التي تمكن الإنسان من عمارة الأرض وتنمية الحياة على ظهرها وفق إرادة الله سبحانه وتعالى. (مدكور، علي، 1991م، ص30).

مكانة اللغة العربية بين لغات العالم:

أن للغة العربية مكانة خاصة بين لغات العام إذ إن عدد متكلميها لغة أولى اثنين وعشرون دولة عربية وتستخدم لغة ثانية في كثير من الدول الإسلامية كما تقع اللغة العربية في المرتبة السادسة في قائمة اللغات العالمية حيث يتكلمها أكثر من 186 مليون ناطق كلغة قومية في كل من (الجزائر، والبحرين، وجيبوتي، ومصر، والسودان، والعراق، والأردن، والكويت، وليبيا والمغرب وموريتانيا، وعمان، وفلسطين، وقطر، والسعودية، والصومال، وسوريا، ولبنان، وتونس، والإمارات العربية المتحدة، واليمن).

كما أصبحت اللغة العربية لغة رسمية في الأمم المتحدة وفي اللجان والمنظمات التابعة لها سنة 1973م وهي لغة ذات اعترافات رسمية في بعض الدول المسلمة مثل باكستان وإيران والفلبين. (علي، اليافت، 2009م، ص12).

خصائص اللغة العربية:

تتلخص خصائص اللغة العربية كما ذكرها: (القهاري، عبد الله، 1998م، ص3).

1-**تمايز العربية صوتياً:** وذلك إذا قيس اللسان العربي بمقاييس علم اللغة فإنه يحق لنا أن نعتبر أن اللغة العربية أو في اللغات جميعاً.

2-**ارتباط الحروف بدلالة الكلمات:** اختلف الباحثون في هذه الظاهرة فمنهم من أنكرها كلية ومنهم من شايعها وتعصب لها فمثلاً حرف السين يدل على الهمس والوسوسة والنفس.

3-**الترادف:** الأصل في كل لغة أن يوضع لها اللفظ الواحد لمعنى واحد ولكن ظروفاً في اللغة تنشأ إلى تعدد الألفاظ لمعنى واحد.

4-**الاشتقاق:** وهو توليد الألفاظ والرجوع بها إلى أصل واحد.

5-الإعراب: يُعد الإعراب من خصائص اللغة العربية.

ويجُمل (خاطر، 1981م، ص27) خصائص اللغة العربية في أنها:

1-لغة متميزة من الناحية الصوتية.

2-تتميز بظاهرة الترادف.

3-لغة يرتبط فيها الصوت بالمعنى.

4-لغة مرنة وتتمثل مرونتها في الاشتقاق واستخدام المصدر الصناعي وقبول بعض الكلمات الدخيلة.

اللغة العربية للناطقين بغيرها

مفهوم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعرف هذا المنهج بأنه الوسائل والأنشطة. التي تكسب الطالب الأجنبي مهارات اللغة العربية عن طريق إحلال عادات اللغة العربية محل عادات اللغة الأم وذلك من خلال طريقة تدريس معينة(عبد الله، الصديق، 2008م، ص15).

وهذا المفهوم الحديث لمنهج تعليم اللغات الأجنبية، يعتبر الكتاب التعليمي وسيلة من الوسائل التعليمية بينما يراه غيره من التعريفات أنه هو المنهج نفسه. ويركز أيضاً علي قيمة النشاط في اكتساب اللغة، كما يعتمد علي النظرة الحديثة في تعليم اللغات من حيث أنها إكساب الدارس عادات هذه اللغة من خلال تدريبات اتصالية ونمطية وإتباع طرق التدريس الحديثة.

إلا أن هذا التعريف يبدو أنه محصور في تعليم العربية للأجانب. داخل البلاد العربية، أما تعليمها في الخارج فإنه وأن تفادي هذه المشكلة وهي مشكلة وجود عدة مستويات للعربية، فإنه من ناحية أخري توجد صعوبة في اكتساب الطالب عادات اللغة العربية بسبب عدم وجود مجتمع عربي يتفاعل معه.

وعليه اقترح التعريف الآتي لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، بأنه مجموع الخبرات والمعارف والمهارات والأنشطة اللغوية مضمنة في محتوي حضاري لغوي، يتم تقديمها لطلاب اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري تحت إشراف مؤسسة تعليمية، ومن خلال وسائل اتصالية، بغرض تفاعل الطلاب مع هذه العناصر لإكسابهم مهارات وخبرات اللغة العربية. (عمر، الصديق، 2008م، ص16)

أهمية وأهداف اللغة العربية للناطقين بغيرها:

الأهمية:

تعد اللغة العربية العروة الوثقى التي تجمع بين الشعوب العربية والشعوب الإسلامية التي شاركت في إزدهار الثقافة العربية الإسلامية، فاللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ولغة الثقافة العربية الإسلامية ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لدعم اللغة العربية والعمل على نشرها وتعليمها لغير الناطقين بها من الشعوب الإسلامية.

واللغة العربية هي وعاء الثقافة الإسلامية وهي الأداة المثلى لمعرفة مبادئ الدين الحنيف وفهم أحكامه، وهي اللغة الوحيدة في العالم التي ترتبط بالدين ارتباطا لا انفصام له، فاللغة العربية هي لغة الإسلام، لأنها لغة القرآن والحديث النبوي الشريف.

فاللغة العربية هي الأداة التي نقلت الثقافة العربية عبر القرون وهي التي حملت الإسلام وما انبثق عنه من حضارات وثقافات، وبها توحد العرب قديما وبها يتوحدون اليوم ويؤلفون في هذا العلم رقعة من الأرض تتحدث بلسان واحد؛ لذا وجد من يرى أن معظم واجبات المسلمين اليوم، أن يتخذوا اللغة العربية الأولى بينهم رابطة مقدسة بجانب لغاتهم المحلية في بلادهم والعمل على نشرها وتعليمها.

قال الثعالبي: من أحب الله ورسوله المصطفى صلى الله عليه وسلم، ومن أحب النبي العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على

أفضل العرب والعجم، ومن أحب العربية عنى بها، وصرف همه إليها.(الثعالبي، 1996م، ص13).

الأهداف: (مرعي، وآخرون، 2004م، ص38).

1- هدف معرفي: يتمثل في معرفة المفردات ودلالتها، وطرق تركيب الجمل، ورموز الأصوات وبعض الحقائق عن اللغة العربية وخصائصها.

2- هدف انفعالي: ويتمثل في إيجاد الميل عند الطالب لتعلم اللغة العربية واستخدامها.

3- هدف سلوكي: ويتمثل في توظيف المهارات اللغوية، الحديث، الاستماع، والقراءة والكتابة.

أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: (بركة، زايد، 2013م، ص9).

هناك أهداف روحية وقومية وثقافية تدعو إلى ضرورة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1ــ القدرة على قراءة القرآن الكريم، والإطلاع على أحكام الدين الإسلامي وتعاليمه في لغته الأصلية.

2ــ الإطلاع على الثقافة الإسلامية باعتبارها إحدى الركائز الثقافية في العالم.

3ــ إستراتيجية اللغة العربية باعتبارها إحدى اللغات الرئيسة في الأمم المتحدة.

4ــ القدرة على التعامل مع العرب في الشؤون السياسية والاقتصادية.

5ــ تمكين الأجانب الذين يقيمون في البلاد العربية من التعامل مع فئات المجتمع العربي

6ــ أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها أهلها، أو بصورة تقرب من ذلك.

7ــ تنمية قدرة الطالب على فهم العربية عندما يستمع إليها.

8ــ تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة، وتنمية قدرته على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم.

9ــ أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات.

10ــ أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية.

حول تطور تعليم اللغات الحية:

من أهم المظاهر الحضارية في أواخر الألفية الثانية من هذا القرن زاد الاهتمام الواضح بتدريس اللغات الحية وتطويرها ليواكب إيقاع الحياة العصرية ومتطلباتها.

وقد حظيت اللغة العربية بجانب كبير من هذا التطور، إذ استطاع الخبراء العرب في هذا المجال تطوير الأبحاث والدراسات التي تمت في مجال تعليم اللغات الحية لخدمة اللغة العربية، وقد تركز جانب كبير من هذا التطور على التدريس التقليدي إذ تناول بالتغيير ما يتعلق به من مفاهيم وأهداف وطرق تعليمية ووسائل معينة، كما أثر هذا التطور على المدرسين أنفسهم وطرق إعدادهم والدور المنوط بهم بالإضافة إلى المقررات الدراسية ونظم الامتحانات(إبراهيم حمادة ، 1987م، ص15-16)..

وبعد ثبوت الفشل الذي مُنيت به طرق التدريس العتيقة وما أكدته الأبحاث التي قدمت الدليل على عجزها وضعف نتائجها، بدأت موجات من الأعمال والمجهودات البناءة على المستويات المختلفة وفي سائر المجالات التي تتعلق بتدريس اللغة الأجنبية، وقد كرس جانب من هذه المجهودات على بلورة طرق جديدة للتعليم.

وإذا كانت هذه المجهودات لم تنته بعد إلا أنها قطعت مرحلة كبيرة في طريق التقدم.

الأسباب التي أدت إلى هذا التطور الضخم في تعليم اللغات:

1- المتطلبات الحضارية:

أول هذه الأساسية هو التحول الذي طرأ على مفهوم التربية، فقد كانت دراسة اللغة الحية على المستوى المدرسي أو الجامعي مجرد تكملة للثقافة الإنسانية الكلاسيكية المطلوب تقديمها للطلاب، وقد ظل هذا الاعتقاد زمناً طويلاً. كان هدف تعليم الإنجليزية مثلاً أو الفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية أو الأسبانية هو مساعدة الطالب على أن يقرأ أو يترجم نصاً أو مؤلفاً لكاتب من الكتاب مثل (شكسبير أو جوته أو دانتي)، كهدف ثانوي، كان الطالب يستطيع أن يستفيد من دراسة هذه اللغة في تعلم التحدث بها، ولكن هذا لم يكن يطلب منه صراحة، كما لم تكن هناك أية مجهودات لمساعدته في تحقيق ذلك.

وعلى هذا النحو، تعلمت أجيال من الطلاب والمستشرقين للغة العربية، ليس للتحدث بها، وإنما لقراءة النصوص العربية أو ترجمتها أو عمل الدراسات المتصلة بها. ولم يكن مستغرباً أن تجد المستشرق الكبير ينشر الكتاب تلو الكتاب، ويطبع البحث في فقه

اللغة العربية ونحوها وصرفها وتاريخها، وآدابها وحضارات العرب والمسلمين، في حين أنه لا يستطيع أن يبادلك حديثاً باللغة العربية يستغرق دقيقة واحدة، بل أنه قد لا يفهم ما يسمع منك إلا إذا استعان على ذلك بنص أمامه يقرأه، أو بمعنى أصح يفهمه بعينيه.

حدث تطور في تلك الفترة القاصرة للغة الحية، التي كانت تحصر أهمية اللغة داخل دائرة الأدب الضيقة أو الترجمة التحريرية، لتفسح المكان للمفردات العصرية، أو لضرورات الثقافة الجديدة.

حيث أصبح للإتصال اللغوي نصيب أكبر. لقد أصبحت من سمات المثقف في القرن العشرين أن يتحدث أكثر من لغة أجنبية، في عالم ضاقت فيه المسافات بين الأمم والشعوب. ولذلك أصبح من البديهي أن يأخذ تدريس اللغات الحية هذه الحقيقة في الاعتبار وأن يستعد لها وأن يتطور لمواجهتها.

2- **الوفاق العلمي:**

وبالإضافة إلى هذه الضرورات الثقافية نجد عنصر أو طموحاً مثالي النظرة، لكنه شائع عند غالبية المربين ويتلخص في أن مجتمعات القرن العشرين، على الرغم مما يمزقها من صراعات ويعارض بينها من نزاعات أصبحت تسعى إلى إقامة تفاهم عالمي، ودراسة اللغات الأجنبية لا يمكن أن تخدم هذه الفكرة المثالية الإنسانية إلا إذا اتجهت إلى التركيز على الجانب الاتصالي الذي يقوم على الحوار المباشر.

3- **الانفجار الطلابي:**

وهناك عامل اجتماعي ثقافي أسهم كثيراً في تطوير طرق تدريس اللغات، وهو ما يطلق عليه اصطلاحاً الانفجار الطلابي، على غلا الانفجار السكاني.

وهو ظاهرة عالمية شائعة في الدول المتقدمة والدول النائية سواء بسواء. أن التزايد الرهيب في إعداد الطلاب الذين يتعلمون اللغات الحية جعل من الضروري إعادة النظر في طرق تدريسها حتى تواجه هذه المشكلة، وإذا كانت الطرق العتيقة قد أثبتت ضعفها في الماضي في مواجهة الأعداد الضئيلة نسبياً، فإن من المؤكد أن فشلها سيكون ذريعاً في مواجهة الأعداد الضخمة من التلاميذ الذين يتكدسون في قاعات الدرس في المدارس والجامعات لتعلم اللغات الحية.

4- **التقدم التكنولوجي:**

لا شك أن التقدم التكنولوجي، كشأنه مع الكثير من مظاهر الحياة العصرية، أسهم كثير في تطوير طرق التعليم الحديثة. ففي كل يوم يطالع المدرسون في الأسواق وسائل فنية كالأفلام والأشرطة والأسطوانات، بالإضافة إلى المذياع والتلفزيون والمسجل ومختبر اللغة وغير ذلك من الوسائل السمعية و البصرية أو الوسائل المعينة التي تساعدهم بل تحثهم على تطوير طرقهم في تعليم اللغات الحية(عبد المجيد صلاح ، 1981م، ص26).

ولكن يجب أن الانتباه إلى أن مجرد ظهور هذه الوسائل لم يقدم حلولاً لكل المشكلات كما يتصور ذلك جمهور الناس الذين ينخدعون بالإعلانات البراقة. فليست هناك وسيلة، أياً كانت، أو وصفة علمية أو تربوية تجعل الإنسان، مهما أوتي من ذكاء واستعداد لتعلم لغة أجنبية في عدة أسابيع وبدون مجهود.

أن الحقيقة التي يجب أن لا تخفى علينا هي أن هذه الوسائل تكمن في أنها دفعت المدرسين المقبلين على استعمالها والراغبين في الاستفادة منه إلى الدراسة والبحث بهدف تحسين طرق التدريس.

5- **التطور التربوي:**

إن تطبيق هذا التفكير النظري على اللغة وتعلمها قد ساعد علماء التربية من ناحية على مواجهة الضرورات أو المتطلبات الاجتماعية الثقافية التي سبق ذكرها كما ساعد من ناحية أخرى على توظيف هذه الوسائل توظيفاً علمياً مثمراً، وبذلك أصبح من الضروري أن يبدأ أي تفكير تربوي حول تعلم تلك اللغات نفسها. وقد كان من نتيجة التطور الذي حققه علم اللغة في القرن العشرين، وخاصة بعد (سوسير) أصبح يهتم بالجوانب الوظيفية للغة دون فهمها. فتلاقت أبحاث اللغويين مع اهتمامات مدرسي اللغات، وتنبه المدرسون من جانبهم إلى واقع جديد و هو أنه قبل التفكير في كيفية التدريس، أي قبل وضع طرق التدريس لا بد من التعمق في معرفة طبيعة المادة التي يدرسونها وهي اللغة.

وانطلاقاً من علم اللغة العام، تطور علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات وآتى ثماره العظيمة في مجال تطوير طرق التدريس للغات ومنها اللغة العربية كلغة أجنبية.

إن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يختلف عن منهج اللغة العربية للعرب، وكما أن إعداد أو تأليف المواد التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب ليس كإعداد المواد التعليمية للناطقين باللغة العربية، والرؤية المنهجية للمقررات أو المناهج للغة العربية في التعليم العام في البلاد العربية تختلف عن البرنامج الذي يستهدف غير العرب، وهذه الاختلافات تتفاوت من فئة إلى أخرى.

فمتعلم العربية لغرض ديني ليس كمتعلمها لغرض سياحي أو تراثي، وتعليم العربية لذوي الحاجات الخاصة لا يساوي تعليم العربية لأغراض خاصة، وكل فئة من هذه الفئات عند استهدافها في برنامج تعليمي للغة العربية، فإنه يستوجب الإعداد الخاص والملائم للفئة المستهدفة، وهذا يعني أن منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يعد وفق أنماط متفاوتة وكل على شاكلته.

تجربة منهج تعليم اللغة العربية للأجانب:

إن هذا المجال من الجدة والأهمية، حيث يحتاج الأمر إلى إضافات جديدة دائماً إلى نوع خاص إلى ذلك اللون. وأول ما ينبغي الالتفات إليه هو تحديد الهدف الذي يريد المدرس والطالب أن يصلا إليه، والالتقاء حول نقطة تكون الاتساع والتنوع بحيث تستجيب للتعدد المحتمل. في أهداف الدارسين التي تختلف من فرد إلى آخر.

والدارس الأجنبي يبهره بذل جهد معقول وممكن، ليصل من خلاله إلى نتائج تتفق مع طموحه وأحلامه، ودراسة اللغة العربية من هذه الزاوية يمكن أن تصور له تصويراً جيداً لو أحسن عرض النتائج الثقافية المحتملة لتعلم هذه اللغة، وأولها التركيز على التنوع الأفقي والرأسي، أو الجغرافي والتاريخي، الذي تنفرد به هذه اللغة بين لغات العالم القديمة والمعاصرة(عمايرة احمد، 1997 ، ص42).

وفي هذا الصدد هناك قضية يجب النظر فيها وهي قضية المستوى، وهي من أدق القضايا التي تواجه المؤلف لمنهج تعليم اللغة العربية للأجانب، فيجب طرح السؤال بوضوح: أي عربية نريد؟ المكتوبة أم المنطوقة؟ التراثية أم المعاصرة؟ المعربة أم المرسلة؟ الفصيحة أم الفصحى؟

إن الإجابة لهذه الأسئلة قبل تقديم المادة اللغوية لمنهج معين تساعد في إختيار مفردات المادة وفي ترتيب الأهمية للقواعد، وفي إختيار مسائل تدرس وأخرى تهمل.

ومن الملاحظ عند المؤلفين في هذا الصدد أنهم يختاروا مستوى العربية القديمة، ونماذجهم عندئذٍ من كتب الجاحظ والمفضل الضبي، أو يختاروا العربية المعاصرة المكتملة، ونماذجهم تكون في اللغات العامية، فالمستوى الأول لا يستطيع الدارس بعد قضاء فترة طويلة في دراسة العربية أن يتجول في إحدى المدن العربية، ويشتري من أسواقها، ومع المستوى الثاني قد يصعب على الدارس أن يقلب في صفحات كتاب عربي أو ينظر في عناوين صحيفة يومية.

ولعل اختيار مستوى لغة الإعلام المعاصرة، المتمثلة في الصحافة والإذاعة المرئية والمسموعة يمثل حلاً معقولاً لمشكلة البدء في دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها. فمن ناحية هي مستوى غير بعيد مستوى غير بعيد عن مستوى الكلام اليومي، ومن خلاله يفهم ويُفهم الدارس بل إن هذا المستوى يسمح بالتطلع إلى دراسة اللهجات.

ومن ناحية أخرى هذا المستوى يتصل مباشرة بالجانب الحضاري والثقافي من اللغة سواء منها المعاصرة أو التراثية، بجهد فردي من خلال إجادة هذا المستوى (بلعيد صالح ، 1999،ص30-31).

بعد تحديد المستوى ينبغي البدء في اتخاذ خطوات اتصال الدارس باللغة التي يتعلمها، مع العلم بأن المتعلم للغات في أي مرحلة من العمر هو طفل يتعجل الثمرة وإلا أصابه الفتور وفقد التحمس الذي هو أكبر عون للتحصيل والاستيعاب، لذلك ينبغي البدء من الأسهل حتى يرى من خلاله نتيجة ملموسة، وإرجاء الأصعب إلى المراحل التالية التي يتناسب مع المستوى الجسمي والعقلي، وهذا بالطبع اختيار نسبي قد يختلف من جماعة دارسة إلى أخرى. ولكن ربما البدء بطريقة الكتابة في العربية من أسهل النقاط وأكثرها إعطاء لثمرات قريبة، لأن العربية من اللغات القليلة التي تكتب ما ينطق فقط، وتكاد تنعدم فيها نسبة الحروف الضائعة التي تكتب الأخرى دون أن تنطق كالفرنسية.

والبدء بنقطة الكتابة لا يعني أن التركيز فيها دون الكلام والاستماع بل إن المزاوجة بين الأمرين ضروري في سرعة تعلم اللغة، وإتباع الطريقة السمعية البصرية بعد مزجها بالكتابة أمر مفيد يساعد على تخطي كثير من صعوبات النطق.

إن إعداد منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى تقريب القواعد النحوية والصرفية والاستعانة بها وفق منهج محدد لتكون عاملاً مشجعاً لا عنصراً دافعاً إلى اليأس والهرب، فالفصل بين النحو والصرف معاً ليختار ما يساعده على فهم وإعادة النظر في طريقة تقديمها بما يلائم نظام قواعد لغة الدارس الأصلية.

نماذج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: (طعيمة، وآخرون، 2006م، ص42).

كثيراً ما تتعدد وتختلف أهداف الدارسين للغة العربية للناطقين بغيرها، وتمتد تلك الأهداف والغايات من المجال الاجتماعي إلى المجال العلمي، وتأخذ صوراً مختلفة كالرغبة في التواصل بالعربية مع الناطقين بها أو القدرة على الاتصال من أجل العيش في الشرق الأوسط، وقد يمتد إلى غايات و أهداف عملية، كالعمل في المؤسسات العربية، والتعاون التجاري مع العالم العربي أو الدراسة في الجامعات العربية.

وتنقسم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام إلى نوعين:(طعيمة، رشدي، 2004م، ص33).

1-برامج لتعليم العربية للحياة.

2-برامج لتعليم العربية لأغراض خاصة.

قد شاع في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة مفاهيم ومصطلحات قد يشعر القارئ بتداخل بين بعضهما البعض وأهم هذه المصطلحات:

1- برنامج لتعليم العربية للحياة:

ويقصد به تعليم اللغة العربية في البرامج العامة التي تشمل قطاعات متعدد الوظائف والخصائص والاهتمامات وغير ذلك من أمور يختلف فيها هذا الجمهور، بإستثناء القدر المشترك بينهم وهو أنهم يتعلمون اللغة لقضاء شئونهم في الحياة بشكل عام(طعيمة،رشدي 2003م، ص3).

2- تعلم العربية لأغراض خاصة:

وله مفهوم متعدد الأبعاد بمثل ما تعددت تعريفاته، و نكتفي بتعريف واحد هو:

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مدخل لتعليم تستند كافة عناصره من أهداف ومحتوى و طريقة تدريس إلى الأسباب التي تدفع الدارسين لتعلم اللغة.

3- تعلم العربية لأغراض أكاديمية:

يقصد به تعليم اللغة المرتبطة بأغراض الدراسة.

أوجه الاتفاق والاختلاف للعربية للحياة وللأغراض الخاصة:

أوجه الاتفاق:

1-كلا البرنامجين يعدان لغير الناطقين باللغة العربية.

2-كلا البرنامجين يشتركان في معيار أساسي من معايير الجودة، وهو الدقة في تحديد هدف تعليم اللغة الهدف العام لكلا البرنامجين وهو تمكين الدارس من الاتصال الجيَّد بالعربية مع الناطقين بها.

3- كلا البرنامجين يستلزم منهجية العمل سواء تحديد المهارات أو الأهداف العامة والخاصة أو إعداد المواد التعليمية أو التقويم أو غير ذلك من مجالات.

أوجه الاختلاف:

جدول رقم (2) يوضح أوجه الاختلاف بين العربية للحياة وللأغراض الخاصة

م	محور المقارنة	العربية للحياة	العربية لأغراض خاصة
1	الحاجات	متعددة / عامة	محددة
2	المحتوي	وأسع	مخطط
3	الغرض	عام / مؤسس بشكل طولي	محدد / ذو نهاية واضحة
4	الانتماء لمجتمع لغوي	نعم	لا
5	الجمهور المستهدف	غير متجانس	متجانس
6	سياق الاستعمال	مؤجل غير فوري / ممتد في الوقت	فوري وغير مؤجل / محدد الوقت
7	المستمع / المحاور	غير مرئي / نظري	حقيقي وملموس سياقي
8	المنهج	كافة لمهارات اللغوية سياق واسع	مهارات محورية مؤسس علي تقدير الحاجات
9	المواد التعليمية	البني اللغوية / موضوعات عامة / مؤلفة / متدرجة / لغوياً	أصلية /تلبي الحاجات التدرج في المهام /الدرس يختار
10	التعامل	التركيز علي اللغة / تعلم الجديد / الأسئلة حول النحو	التركيز علي المعلومات المعنية من خلال المبني
11	مهارات الدراسة	سطحية	مركزة
12	الأنشطة التمهيدية	لا توجد / ترجمة مفردات	استشار الدوافع
13	التقويم	لغة / فهم المقروء	معلومات / تطبيقات
14	دور المعلم	فردي / مركز/ يسأل فيجيب الطالب فيقومه	تعلم ذاتي / تعاوني /الدرس مركز الحركة

المصدر: (وثائق ندوة تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، 2003م، ص14)

من خلال العرض السابق للمفاهيم والمصطلحات الشائعة؛ يتضح أن برامج تعليم اللغات الأجنبية متعددة. والأمر كذلك في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ تتعدد برامجها بتعدد المتغيرات السابقة، وإن كانت برامج تعليم الإنجليزية يزداد تنوعها بسبب تعدد الجمهور الذين يتعلمون هذه اللغة، فإن برامج تعلم العربية لغير الناطقين بها لا تكاد تتعدي نوعين رئيسيين هما:

1-تعليم العربية للحياة (بما فيها تعليم اللغة للاتصال).

2–تعليم العربية لأغراض خاصة (بما فيها تعلم اللغة لأغراض أكاديمية). فما مواقف الاتصال اللغوي التي يحتاج المتعلم فيها لأن يستخدم العربية لأغراض خاصة؟ النماذج التالية توضح ذلك:

1- **برنامج تعليم اللغة العربية للوافدين بمدينة البعوث الإسلامية بالأزهر الشريف:** يقدم البرامج على مستويين.(طعيمة، رشدي، 1985م، ص53).

المستوى الأول: العربية للحياة: ويهدف إلى تمكين الطالب الوافد من إتقان اللغة العربية العامة.

المستوى الثاني: العربية التخصصية: ويقسم الطلاب فيه، ويدرس كل قسم محتوى لغوي يتناسب مع دراسته المستقبلية في الأزهر (أصول الدين، اللغة العربية، القرآن الكريم والحديث الشريف) ويسمى هذا النوع بالعربية لغرض تربوي.

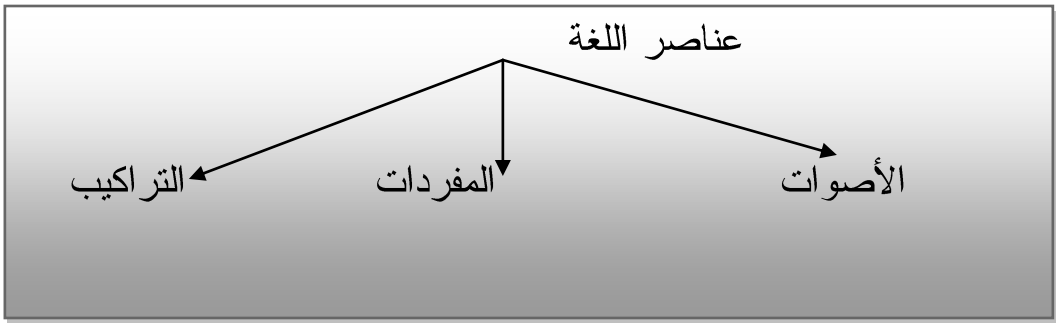
2- برنامج تعليم العربية للإعلاميين:

يقدم للعاملين بأقسام البرامج العربية في إذاعات أوروبا وآسيا وأفريقيا، ويطلق عليه العربية لأغراض وظيفية.

3- برنامج تعليم العربية للدبلوماسيين:

وهذا بمعاهد الدراسات الدبلوماسية التابعة لوزارات الخارجية في بعض الدول العربية، للمشتغلين بالسفارات والهيئات الأجنبية ذات الصلة بالأغراض السياسية، ويطلق عليه بالعربية لأغراض دبلوماسية أو العربية لأغراض وظيفية، أو العربية لأغراض الاتصال الدولي، إن مفهوم اللغة العربية للناطقين بغيرها له مدلول معين يتم من خلاله اختيار المادة، وهو من المشاكل التي يعترض طريق واضعها، وقد يخلط بين التأليف للعرب ولغيرهم، أو عدم استناد إلى أسس عملية في التأليف أو ما يرمي إلى هذا المنحى ولكن عملية تحديد الأهداف التي من أجلها يرغب الدرس إلى تعلم اللغة العربية يسهل في البناء النموذجي للمادة التعليمية، وربما العرض السريع الذي عرضناه في هذا المبحث سينير طريق القارئ نحو الأمثل في هذا المجال.

عناصر اللغة العربية:



الشكل رقم (6) يمثل عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها(طعيمة رشدي، أحمد، 1989م، ص148).

وتعود أهمية العناصر اللغوية إلى أنه لا تحقق للغة بصورة واقعية بدون الأصوات أو المفردات والتراكيب.

وفيما يلي يورد نصاً موجزاً عن كل عنصر، حتى يتضح أهداف تدريسه في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1- الأصوات:

يهدف تقديم الأصوات في أي برنامج دراسي لتعليم اللغة العربية إلى ما يأتي:

1-تقديم مادة دراسية تعين الدارس على التعرف على أصوات اللغة العربية وفق خطة تراعي تقاربها شكلاً وتشابهها نطقاً بقدر ممكن.

2-تمكين المتعلم من الربط بين الصوت المنطوق ورمزه الكتابي أينما كان موقعه من الكلمة، وإعطائه القيمة الصوتية الخاصة به، والاستعانة في ذلك بالتدريب من الكلمة، وإعطائه القيمة الصوتية الخاصة به، والاستعانة في ذلك بالتدريب العملي خاصة في ظل وجود آثار سلبية للغة الأم للمتعلم.

3-تقديم مادة دراسية تعين الدارس على الاتصال اللغوي السليم مع مراعاة إعطاء الصوت العربي خصائصه النطقية عند المشافهة أو القراءة، مما يحقق الرسالة الاتصالية المنشودة من هذا النشاط اللغوي.

4-تعليم الدارسين إعطاء الوقفات عند الكلمات معينة (النبر) أو إبراز الصوت عند النطق بالجملة بطريقة خاصة (التنغيم) مما يمكن المستمع من التفريق بين الاستفهام والتعجب والتقرير والحزن والفرح والتوبيخ والاحترام وغير ذلك.

2- المفردات:

ولأهمية المفردات ودورها في الفهم والإفهام والتعبير، ظن كثير من الناس تعلم لغة ما إنما تعلم مفرداتها، ومع إيماناً بأن تعليم المفردات وحده ليس كافيا لتعليم اللغة ــ إلا أن هذا لا يلغي دور الكلمة المفردة كأداة لغوية مفيدة في عملية الفهم فقد تغني كلمة عن جملة كاملة، مثل كلمات (طعام) للجائع و(دواء) للمريض و(ماء) للعطشان و(النجدة) لمن يستغيث وهذا يجعلنا نوضح بأن المفردات في منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها مهمة ومفيدة في الحالات الآتية:

1-حين تكون من خلال سياق سليم، يوضح المعنى، مع صحة نطق الكلمة وصحة كتابتها.

2-حين تكون وسيلة لإثراء اللغة، وتزويد الدارسين بثروة لغوية، يواجهون بها المواقف اللغوية، وأعباء الدراسة.

3-حين تكون ذات صلة ببيئة التلاميذ، ومعينة لهم على فهمها، والتعبير عنها، بأقل قدر من الجهد، تشجيعا لهم على إحداث التقدم في تعلمها.

3- التراكيب:

يقصد بالتركيب قواعد اللغة التي تحكم جُملها ،من حيث ترتيب كلماتها وتوضيح علاقتها ببعضها البعض، في إطار الجمل التي نريد تقديمها، من خلال المنهج الدراسي الذي يعد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وحين يقدم ضمن محتوى هذا المنهج فالمقصود منه قواعد النحو العربي المعروفة، لكننا سنقدمها من خلال مهارات اللغة، الاستماع والفهم والكلام، والقراءة والكتابة، ليرددها المتعلم ويحاكيها، ثم يتعرف على طريق اللغة العربية في بناء جُملها وترتيب كلماتها، وسيكون في مقدور منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها الاستعانة بقوائم يمكن الرجوع إليها في تحديد التراكيب المرغوبة مما هو متوفر في المكتبة أو مما يعد استجابة لبرنامج معين.

وينبغي عند تقديم هذه التراكيب مراعاة ما يأتي:

1-أن يقدم في مقرر تعليم العربية للناطقين بغيرها عدد من الجُمل الشائعة والأساسية ليستعين بها الدارس في الاتصال باللغة وتحقيق أغراضه الخاصة والعامة والتعبير بها وظيفياً أولاً. ثم إبداعياً في مرحلة متقدمة.

2-أن يتقدم هذه التراكيب في إطارها الصحيح لغوياً والمقبولة اجتماعياً، وأن تعين الدارس في تحقيق أهداف الاتصال التي سبقت الإشارة إليها، ذلك أن الالتزام بالدقة والصواب مظهر حضاري يستحق الاحترام خاصة فيما يتعلق بقواعد اللغة.

مهارات اللغة العربية: (طعيمة، رشدي، 2000م، ص9).

مفهوم اللغة:

تعتمد على أسس معرفية إذ ليس هنالك أداة بدون أسس نظرية في أي مجال في مجال المعرفة أو العمل.

فيرجع أصل المهارة في اللغة إلى الفعل مهرة أي حذف والاسم منه ماهر، كما المراد بالمهارة تحويل المعرفة إلى سلوك قابل للتطبيق إذا لم يتدرب الإنسان على عملية التحويل نفسها، ويقوم بتعزيز ذلك بالتدريب والتكرار ويعمل على مناقشة النصوص المعدة للتدريب محللاً لها ليجعلها خاضعة للاستيعاب ثم يحاكيها ويستنتج على منوالها وبصفة عامة فقد كانت للمهارة تعريفات عديدة فمنها:

1- القدرة على الأداء تحت ظروف معينة، وهي أيضاً القدرة على أداء مجموعة من الأعمال بشكل متناسق بحيث يحسن شكلاً ونمطاً، يهدف إلى الإنتاج مع الاقتصاد بالوقت والجهد.

2- هي أداة الفرد في عمله أداء يتسم بالسرعة والدقة والفاعلية والإتقان.

مكونات المهارة:

للمهارة ثلاثة مكونات أساسية كما أوردها (رسلان، مصطفى، 2002م، ص28).

1- المكون المعرفي: فالمهارة نوع من أنواع التعلم يتطلب جوانبها معرفية وعملية وعقلية حيث أن أول مستويات المهارة هو الإدراك الذي يدخل ضمن العمليات العلية.

2- المكون السلوكي: هو مكمل للأداء المعرفي وهو ما يصدر من الفرد عن انفعال سلوكي قابل للملاحظة.

3- المكون الوجداني الانفعالي: فهو شأنه وشأن المكونات الأخرى للسلوك الإنساني حيث أنها قابلة للاكتتاب والتعديل وهو مرتبط بعلاقة المكونات الأخرى.

صفات المهارة اللغوية:

من أهم صفات المهارة اللغوية: كما أوردها (رسلان، مصطفى، 2005م، ص57).

1- القدرة على التمييز السمعي بين الأصوات (الاستماع) والقدرة على الربط بين الحروف وأصواتها (القراءة) والقدرة على رسم الحروف بأشكالها (الكتابة) والقدرة على نطق الأصوات والمفردات والجمل (الكلام).

2- ارتباط توقيت تنفيذها بالموضع والموقف الذي تمارس فيه.

3- أداة المهارة يتطلب نمط من السلوك المتصف بالتعقيب والتكامل.

أهمية مهارات اللغة في التدريس: (طعيمة، رشدي، 2000م، ص17).

يأتي الاهتمام بمهارات اللغة، لأن تقديم هذه المهارات اللغوية تمكن الدارس من توظيفها في مواقف الحياة اليومية، ومن التفاهم والتواصل مع الآخرين.

وتطرقت الباحثة في هذه المهارات اللغوية مع حديث موجز عن كل مهارة، يوضح طبيعتها وأهدافها وهذه المهارات هي:

1- مهارة الاستماع.

2- مهارة القراءة.

3- مهارة الكتابة.

4- مهارة الكلام.

بعضاً من الباحثين قام بتقسيم هذه المهارات إلى مهارات إيجابية وأخرى سلبية.

ذلك لأنهم اعتبروا الاستماع والقراءة من المهارات السلبية واعتبروا مهارتي الكلام والكتابة من المهارات الإيجابية، وذلك لما سنرى من إيجابية في عمليتي الاستماع والقراءة.

وبدلاً من ذلك، اعتبار مهارتي الاستماع والفهم، والقراءة من مهارات الاستقبال، واعتبار مهارتي الكتابة والكلام من مهارات الإرسال.

مهارة الاستماع والفهم:

مهارة الاستماع كالقراءة طريقة المتعلم في المدرسة وخارجها حيث، يهدف تقديم مهارة الاستماع ضمن مادة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى معرفة أصوات اللغة العربية، والتمييز بينها، أينما كان موقعها من الكلمة، بعد الفراغ من دراستها.

ومعلوم أن الأصوات العربية مثل لغات البشر عموماً ــ تنقسم إلى صوامت وصوائت ووفقاً لهذا فإننا عند وضع منهج في تعليم العربية للناطقين بغيرها ــ لا نكتفي بهذا التقسيم فقط، وإنما ننظر إلى درجة الصعوبة والسهولة، في نطق هذه الأصوات، إذ الأولى البدء بالأصوات المألوفة للدارس والتي لا تسبب له مشكلات، ثم تقدم له الأصوات التي يعاني المتعلم صعوبات في نطقها، بالإضافة إلى تقديم الصوائت، وذلك بالقيام بتحليل الأخطاء والتحليل التقابلي بين العربية ولغة الدارس الأم.

أما الصوائت فيقصد بتدريسها، تعويد المتعلمين على نطقها منذ البداية، والتعريف بينها في المخارج مع معرفة حالات الترقيق والتفخيم، والتوسط، والقصر، والإطالة وما يترتب على هذا القصر أو الإطالة، من تغيير للمعنى، خاصة وان بعض اللغات فيها من الصوائت، ما يفوق ماضي العربية يستمع إليه، إذاً المعروف بالعربية الفصحى منها الفتحة، والضمة، والكسرة، القصيرة منها والطويلة فقط.

وعموماً فإن تقديم مادة فهم المسموع، بالإضافة إلى تقديم أصوات اللغة على النحو السابق يهدف إلى تنمية مهارات الاستماع، كمهارة إيجابية يتفاعل فيها الدارس مع ما يسمع وما يفهم. (طعيمة، رشدي، 2000م، ص19).

إيجابيات مهارات الاستماع:

1- الربط:

بعد تقديم مادة يستمع إليها ويفهمها يربط الدارس بين كل صوت ورمزه الكتابي، متدرجاً من المحاكاة، إلى الإنتاج والقراءة ثم الكتابة ثم الحديث.

2- مقارنة الدارس بين لغته الأم واللغة العربية:

ذلك أن متعلم العربية سيلجأ إلى مقارنة أصوات اللغة التي يسمعها ويتعلمها، بأصوات لغته الأم، وثم بتوصيل إلى أوجه التشابه والاختلاف.

وهكذا سيتوصل إلى معرفة الاختلاف في المفردات، وترتيب الكلمات في الجمل، حتى يدخل في مقارنات ايجابية بين لغته الأم واللغة العربية في العديد من الظواهر اللغوية، كالتعريف والتنكير، والتذكر والتأنيث، والأفراد والجمع والضمائر وأسماء الإشارة وغيرها.

3- التمييز السمعي بين الأصوات:

تعرف عليها ومعرفة لدرجاتها من العلو والانخفاض، وتحديد مصدرها والتركيز عليها بين كثير من المؤثرات واستخلاص المعنى من نغمة الصوت.

ودقة المحاكاة للأصوات وإكمال الناقص في الكلمات، وملء الفراغ بالمناسب منها وتكوين الكلمات والجمل واستخدامها في مختلف المواقع، ومعرفة المراد منها في أي موقع.

4- التصنيف:

وذلك يربط الكلمات والأصوات بالصورة، وتكوين الكلمات من الأصوات، والاستعانة على الفهم بالاستماع إلى المواقف والسياقات، والتعرف على الكلمات المنسجمة وتلك التي بينها اختلاف من خلال مجموعة من الكلمات تقدم له.

5- استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراته:

كما يحدث عند ذكر العنوان المناسب، لنص استمع إليه، أو تلخيص النص، أو ذكر الأفكار الرئيسية فيه.

6- التفكير الاستنتاجي:

كاستخلاص المعني، من نغمة الصوت الذي يسمعه والتوصل إلى المعنى من خلال السياق، والتوصيل إلى الأفكار الرئيسية للموضوع الذي يستمع إليه مع القدرة على التنبؤ بما سيحدث، وحل الألغاز الموجودة بالنص، وسير أغوار ما يسمع عن طريق معرفة أهداف ما يسمع، مع القدرة على التعبير عن ذلك.

7- الحكم على صدق المحتوى:

بحيث يستطيع المتعلم الحكم على صدق المعلومات الواردة بالنص، ودقة التعبير عنها، وعدم تناقضها مع الحكم على من يقرأ النص إن كان يجيد القراءة أو الحكم على المتحدث إن كان يراعي أصول التحدث، كما يمكن لمتعلم اللغة أن يتمكن من معرفة الأسباب التي تحمله إلى الميل لما يسمع أو الانصراف عنه، مع قدرته على فهم المضمون، حتى قبل الانتهاء من الاستماع إليه بجملته.

8- التمكن من التفاعل مع مواقف الحياة:

الاستماع في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، يعدّ الدارس للقيام بدور حضاري في مجتمعه وذلك من خلال مواقف للاستماع، تعرض صوراً من الحياة، في أوجهها المختلفة، وأنشطتها المرتبطة بحياته اليومية، وفي أنشطته الاجتماعية، والاقتصادية، والروحية، وتطلعاته المستقبلية، حتى يكون كل ذلك، إعداداً للمتعلم في حياته المقبلة.

9- الاستعانة بتلاوة القرآن الكريم:

يعين الدارس على التمكين من نطق أصوات العربية من مخارجها الحقيقية وفهم معاني الكلمات والعبارات والجمل والفقرات، والاستماع إلى التلاوة المرتلة للقرآن الكريم حسب مستويات المتعلمين وقدراتهم على المتابعة والترديد.

ويقترح بالتحديد [المصحف المعلم] كمرجع لهذا النشاط.

مهارة القراءة:

للقراءة علاقة وثيقة بالكلام، وذلك أنه لا بُد للقارئ لكي يكون قادراً على إدراك معاني الكلمات والعبارات والجمل المكتوبة المطبوعة من أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة، ولها علاقة لصيغة بالكتابة باعتبار المقروء تحقيقاً صوتياً للمكتوب، إذ لا يمكننا تصور مقروء غير مكتوب والقراءة مهارة لا غني عنها في المجتمع الحديث، حيث لا تحميه ولا تفاعل مع الحياة بدونها، ولا قدرة على المتابعة والتعليم المستمر، ومجاراة التقدم بدونها.

كل ذلك في المستوى الأعلى من مستويات القراءة، وإذا مررنا على المستويات الدنيا من مستويات القراءة، فالضرورات الآتية تفرض عليك قراءة أسماء الشوارع والمقاطعات واللوحات التوجيهية داخل المدن وخارجها وأرقام المنازل والسيارات وغيرها.

والمقصود بالقراءة إيجاد الصلة بين لغة الكلام الذي يؤدي إلى المعني والرمز الذي يعبر به عن اللفظ المقصود.

وعادة ما تقسم القراءة حسب الطريقة التي تؤدي بها إلى قراءة سرية [دون رفع للصوت وأخرى يرفع فيها الصوت تسمى قراءة جهرية.

كما يشار إلى القراءة بما تتضمن من محتوى، فهناك القراءة ذات الموضوع الواحد [القراءة الموسعة] وهناك القراءة المكثفة ذات الموضوعات المتعددة.

ولكنا في الوقت الحاضر أمام تطور جديد لمفهوم القراءة، وذلك يشير إلى أن القراءة ليست عملية ذهنية، وربطاً للمنطوق بالمكتوب فقط، بل هي استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة الواقع والتعامل مع ما يقرأ بطريقة ناقدة، وبسرعة معقولة، مع السعي إلى حل مشكلات هذا الواقع بالاستفادة بما يقرأ، وحلّ مشكلاته، وإلا فأنت لستَ بقارئ إذا كان أمامك لافتة تقول [الطريق مغلق] وأنت تمشي [التدخين ممنوع] وأنت تدخن! [ولا تبصق من النافذة] وأنت تبصق! فهل نعدك قارئاً؟ حاشا فأنت لست بقارئ في هذه الحالة.

مهارة القراءة لدى دارس العربية :

إن مهارة القراءة تسعى إلى أن يكون في مقدور دارس العربية من الناطقين بغيرها:

1- **التعرف على الحروف العربية:** والتمييز بين أشكالها المختلفة التي يعبر عنها برموز مكتوبة، على هيئة حروف، ومقاطع وكلمات وجمل وتتعدد هذه الرموز عند قراءتها مكتوبة في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها، كما تتأثر بما يجاورها من الصوائت العربية طولها وقصرها.

2- **الربط بين الحروف وأصواتها:** وحركتها ينطقها نطقاً سليماً، لأن النطق السليم هو الذي يوضح المراد، ويساعد المرسل والمستقبل ــ على حد سواء ــ في فهم الرسالة.

3- **التمكن من حل مشكلات الكتابة العربية:** التي تسهم في عدم قراءتها خاصة عند المبتدئين في تعلمها، وتتمثل هذه المشكلات في الحروف التي تكتب ولا تنطق [قالوا] أو التي تنطق ولا تكتب [هذا]. أو تلك المشكلات التي تنجم عن التداخل بين العادات القرائية، في لغة المتعلمين الأم، واللغة العربية.

4- **أن يجد في المادة القرائية ما يعينه:** على تحسين قدراته على الاستيعاب والفهم والحصول على المعلومات، والوقوف على الحقائق، والرصد والمتابعة، عند قراءة المراجع، والكتب المتخصصة والعلمية والمقررات والصحف، والمجلات، وكتب الثقافة العامة، والقصص، والتاريخ، والدين وغيرها.

5- **أن يتعود الدارس على إجادة القراءة:** بأنواعها المتعددة ذات الموضوع الواحد وذات الموضوعات المتعددة.

مهارة الكتابة:

عند إعداد مادة دراسية لتعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها:

لابد أن يقوم هذا الإعداد بمفهوم أكبر من مجرد رسم الحروف، والكلمات والجمل، وعلامات الترقيم. وهذا يعني العمل على تمكين الدارسين من مهارة الكتابة بمعناها الشامل، الذي تطور فأصبح يشكل مجالاً واسعاً من مجالات الاستخدام اللغوي، الذي يشمل تعليم أُسس الهجاء السليم، وكتابة الجمل والعبارات، واستخدام اللغة في صورتها المكتوبة للتعبير عن النفس، آرائها وأفكارها، مع استخدام اللغة المكتوبة، لتلبية حاجات المتعلم اليومية.

مهارة الكتابة تتناول رسم الحروف العربية، والمنهجية السليمة للكلمات العربية، وأُسس التعبير الكتابي السليم.

جوانب مهارة الكتابة:

1- تعليم رسم الحروف بأشكالها المختلف، والوصول إلى ذلك من مرحلة مبكرة، هي مرحلة ما قبل الكتابة وذلك برسم بعض الأشكال والخطوط المشابهة للكتابة العربية ممثلة في الخطوط الأفقية والرأسية، والدوائر والأقواس، وملء الفراغ والتلوين والمرور فوق الحروف المنطوقة وفصل الأشكال وجمعها وغير ذلك. ويشمل التدريب أيضاً الوضع الصحيح لجلسة الكاتب، والوضع الصحيح للقلم والورق واليد.

2- تقديم الحروف في أوضاعها وأشكالها المختلفة في أول الكلمة ووسطها وآخرها مضبوطة بالحركات، وهذا مقترح لتقسيم الحروف حسب أشكالها المتشابهة إلى المجموعات الآتية:

جدول رقم(3) مقترح لتقسيم الحروف حسب أشكالها إلى مجموعات

المجموعة	الحـــــــــــــــروف
المجموعة الأولى	ب، ت، ث، ن، ي
المجموعة الثانية	ج، ح، خ، ع، غ
المجموعة الثالثة	د، ذ، ر، ز
المجموعة الرابعة	س، ش
المجموعة الخامسة	ص، ض، ط، ظ
المجموعة السادسة	ف، ق ، و
المجموعة السابعة	ك، ل، أ
المجموعة الثامنة	هـ، م

المصدر: (أبوبكر، الخليفة، 1983م، ص129)

3- تمكين الدارس من التعرف على نماذج سهلة وواضحة من الكتابة العربية ممثلة في خطي الرقعة والنسخ.

4- تقديم المناسب من علامات الترقيم وتدريبهم على استخدامها في مواضعها الصحيحة ورسمها بطريقة صحيحة.

5- يعمل المنهج على مشكلات الكتابة التي تواجه التلاميذ ويسعي لحلها خاصة تلك الناتجة عن عدم التمييز السمعي في الأصوات المتقاربة مثل:

([س،ص] ، [ض،د] ، [ط،ت]) وغيرها أو المتشابهة في الرسم مثل :

(ج، ح، خ، ع، غ، ط، ظ) بالإضافة إلى ما يكتب ولا ينطق كالواو في [عمرو] أو ينطق ولا يكتب مثل الألف في [عبد الرحمن] وما يكتب ويكون نطقه شيئاً آخر كفتحتين التنوين وضمتيه وكسرتيه، وهكذا.

6- أن يشمل المقرر الدراسي المقدم للطالب تدريس التشديد كظاهرة صوتية مؤثرة في الشكل المكتوب خاصة مع [ال] الشمسية.

7- اعتبار التدريب الكتابي تدريباً على التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

8- العناية بتعليم التلميذ التفريق بين التاءات المفتوحة والمربوطة.

9- يتضمن تعلم مهارة الكتابة تعليم علامات الترقيم لدورها في توضيح المعنى عند تعلم الكتابة كما هو عند تعلم القراءة، على أن يشمل رسم العلامة واستخدامها في موضعها

الصحيح عنت طريق محاكاتها النماذج وتقليدها، ثم التعود على استخدامها عند الاقتضاء في الكتابة الوظيفية والتعبيرية.

10- ينبغي أن يتضمن المقرر تعليم أُسس الخط العربي بعرض كتابات ونماذج تعينهم على تحسين خطوطهم مع خط النسخ عموماً على أن ننتقل بهم إلى خط الرفعة في مرحلة تالية خاصة وأن الخط سيلازمهم طوال حياتهم عند التعبير عن أنفسهم وظيفياً أو إبداعياً، مع مراعاة السرعة والدقة والجمال فيما تخط أيديهم(أبوبكر، الخليفة، 1983م، ص129).

11- منذ الوهلة الأولى يحاول منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها توظيف ما يتعلمه الدارس في رسم الحروف في القيام بأمور لها قيمة في حياته مثل: كتابة أسمه في دفتر وكتابة أسماء أُسرته وأصدقائه وجيرانه ومعلميه، وأيام الأسبوع والمعالم المحيطة بالمنزل والمدرسة والسوق ثم يتدرج إلى كتابة عمله اليومي وما قاله المعلم والطبيب في جمل قصيرة، وكذلك ما يحتاجه من طلب الأذن، ورد التحية والشكر وأساليب التأدب في الخطاب مع الآخرين حتى يصل إلى مرحلة التعبير الوظيفي المتقدم والإبداعي.

مهارة الكلام:

تعود أهمية مهارة الكلام إلى أنها أكثر مهارات اللغة تداولاً وانتشاراً، وإلى تعدد أنواعها نثراً وشعراً ولكثرة مناسباتها الاجتماعية وأدوارها الوظيفية، فهي وسيلة الشرح والتوجيه والسؤال والجواب والتقاضي والترافع، والاتصال عن قرب وعن بعد، وهي أداة نشر الأخبار، والتحذير والترغيب، ووسيلة التعبير عن المشاعر والآراء والمواقف، وغير ذلك من ضروب النشاط الإنساني.

لا يوجد مجتمع إنساني لا يستخدم الكلام وسيلة اتصال وحين نجعل من مهارة الكلام أهم مهارات اللغة يدور في ذهننا تساؤل حول ما نهدف إليه من وراء تعليم الكلام(مصطفى، 2002م، ص143).

أهداف تعليم مهارة الكلام:

1- أن يتمكن المتعلم من خلال مهارة الكلام من نطق الأصوات العربية، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف فيها؛ من حيث النطق من الوهلة الأولى، لأنه سيقوم بإخراج الصوت بمحاكاة ما يسمع، ومحاولة القضاء على عوامل التداخل بين هذه الأصوات وأصوات لغته الأم.

2- أن يتمكن المتعلم من نطق المفردات والجمل نطقاً سليماً معبراً، وبأداء لغوي سليم، يميز فيه بين مكونات المفردات [الأصوات] ومكونات الجمل [الكلمات] بطريقة يؤمن فيها اللبس، وبمستوى أداء يوصل الرسالة الكلامية دون تشويش.

3- أن يقدم محتوى من الكلام للمتعلم، يعينه على ممارسة الكلام في مواقف حية مقبولة اجتماعياً، لأن التعليم ليس مجرد عمل يقوم فيه المعلمون بتعليم الكلام، دون مراعاة لمواقف الحياة الاجتماعية، وينبغي أن يعرض المتعلم أن الكلام وسيلة للحصول على حاجاته، وتحقيق رغباته، وتقوية صلاته بالآخرين تعريفاً بنفسه، وتعرفاً على الآخرين وتعبيراً عن آرائه وأفكاره ومواقفه، مع الاستعانة بالكلام، إلى صلات عليا بالأفكار، والفنون والآداب والعبادة. والسفر والبيع والشراء، وإجراء المعاملات المختلفة لشتى الأغراض الضرورية.

4- يسعي منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، إلى تضمين مواد الإعداد في هذه المهارة مما يعود على الطلاب العادات المصاحبة للكلام كالعادات النطقية المتمثلة في نبر الكلمة وتنغيم الجملة.

فهناك عادات لغوية لا تكون متماثلة تماماً مع ما في لغته، وبالإضافة إلى ذلك فهناك الإيماءات والإشارات الجسدية بالرأس فهم الرسالة وتفسيرها وإلقاء المزيد من وسائل التأثير عليها.

أنواع مناهج تعليم اللغات الأجنبية: كما ذكرها(طعيمة،رشدي، 1989م، ص59-62)

حدثت في السنوات الأخيرة تطورات كثيرة في مجال وضع أهداف التعلم، وعملية التعلم، وفي المواقف التي يتعلم فيها الناس اللغة، وأدت تلك التطورات مجتمعة إلى ظهور مناهج مختلفة في تعليم اللغات الأجنبية، وكان من أهم تلك المناهج ما يلي:

1- المناهج القائمة على النحو.

2- المناهج القائمة على الوظيفة [الاتصالية].

3- المنهج القائم على العملية.

4- المناهج المبنية على المواقف.

5- المنهج القائم على التنوع [الشامل].

6- المتعلم بوصفه مصمماً للمنهج.

وفيما يلي توضيح موجز للمناهج السابقة : كما ذكرها (عبد الرحمن، وآخرون، 2001م، ص23)

أولاً:المناهج القائمة على النحو:

وهي تلك المناهج التي تجعل همها، تمكين الدارس من النظام النحوي [عرف ويلكنز المناهج النحوية، بأنها تلك التي تحاول أن تطوف بالدارس عبر سفر النظام النحوي للغة، بصرف النظر عن تفاوت الأبواب النحوية في درجة فائدتنا بالنسبة إلى الدارس].

إن أهم ما تحتويه مناهج تعليم اللغة في هذه الحالة، هو القواعد والمفردات.

وهذا ما نجده في كثير من المناهج القائمة على النحو، ومن أهم أُسس المناهج النحوية ما يلي:

أ–الهدف الأساسي لتعليم اللغة، هو تمكين المتعلم من إتقان قواعد اللغة واستظهار المفردات.

ب–يتم تحديد الأهداف، عن طريق ربطها بالتراكيب النحوية والمفردات.

ج–يتم عرض التراكيب النحوية بطريقة متسلسلة، في ضوء المعايير التالية:

1- الصعوبة والتعقيد.

2- الأهمية والفائدة.

3- سهولة التعلم.

4- تزويد المتعلم بأمثلة من تراكيب اللغة ومفرداتها، من خلال نصوص معدة أساساً؛ لتحقيق هذا الهدف.

5- تهدف الأنشطة التعليمية داخل الصف، إلى تمكين المتعلم من استعمال الأشكال اللغوية بصورة صحيحة، ما أمكن ذلك.

ويمكن القول، بأنه ظهرت ثلاثة مناهج قائمة على النحو وهي:

1- مدخل القواعد والترجمة.

2- المدخل البنيوي.

3- المدخل التحويلي التوليدي.

ثانياً : المناهج القائمة على الوظيفة (الاتصالية): (حسين، مختار، 2011م، ص202–203)

وهي المناهج التي تربط بين اللغة والوظائف الاتصالية، (إن الهدف الأساسي للمنهج الوظيفي، إعداد الدارس للاتصالات الهادفة، وذلك بالتأكيد على إنجازه الأغراض الاتصالية انجازاً ناجحاً، ومن ثم فان سيطرة الدارس على المنهج الاتصالي، أو الوظيفي هي التي ينبغي أن تقوم بقياس مدى قدرته على الاتصال، وليس بقياس مدى سيطرته، على الشكل اللغوي).

ويتحقق الهدف التعليمي هنا، بإعداد المتعلمين، ليصبحوا جزءاً من المجتمع، وبناءً على ذلك يبتعد المنهج من التركيز على التراكيب النحوية، ويركز على الوظائف التي تؤديها تلك التراكيب في عملية الاتصال نفسها.

وقاد هذا التحول إلى أنواع مختلفة من المناهج، تقوم على الحاجات، التي يرغب المتعلمون في تحقيقها باللغة الأجنبية، وفي مثل هذه المناهج الوظيفية، نلاحظ ما يلي:

1- الهدف الأساسي هو إعداد المتعلمين، ليحققوا حاجاتهم الاتصالية، عبر سلسلة من الوظائف الملائمة لهم،

2- يتم تحديد الأهداف عبر مصطلحات سلوكية، مثل: التعبير عنت وظائف اتصالية، أو أفكار معينة، أو فهم وظائف، أو أفكار اتصالية، أو اكتساب مهارات مفيدة.

3- يقوم معدو المنهج باختبار الوظائف والمهارات الملائمة، وعرضها بصورة متسلسلة، تبعاً للمعايير التالية: الفائدة، والمستوى اللغوي الذي تتطلبه تلك الوظائف والمهارات.

4- تعرض المادة التعليمية في هذه المناهج، نماذج من اللغة المستعملة فعلاً؛ لتحقيق أغراض اتصالية محددة، والمواد في الغالب نصوص أصلية غير مصطنعة.

5- تدرب الأنشطة التعليمية بالصف المتعلمين، على عمليات توصيل المعاني وفهمها.

ثالثاً: المنهج القائم على العملية:

يعكس هذا المنهج مفهوم أن التعلم، يجب أن يسهل النمو الطبيعي للمتعلم، ومن سمات هذا المدخل، ما يلي:

1- اختبار السياقات التي تشير النمو اللغوي الطبيعي للمتعلم.
2- يتم اختيار المحتوى في شكل وظائف وأنشطة ومشكلات، يواجهها المتعلم، وعليه أن يضع حلاً لها.
3- تركز المادة التعليمية على استعمال اللغة، من أجل تبادل المعاني حول الوظائف والموضوعات المختلفة.
4- تهدف أنشطة التعليم، إلى تمكين المتعلم لاستخدام اللغة لأغراض اتصالية.
5- لا يراعي التدرج في عرض التراكيب النحوية، وهناك حد أدنى من التصحيح اللغوي، إذ العناية هنا موجهة لبناء الكفاية الاتصالية، وإن شابهها شيء، من التصور اللغوي.

رابعاً: المناهج المبنية على المواقف:

وهي المناهج التي تعرض اللغة من خلال المواقف التي يمر بها الدارس، والفكرة الأساسية وراء هذا الاتجاه، نقوم على أن استعمال اللغة، إنما يتم من خلال السياقات الاجتماعية، ويرى المنهج القائم على الموقف، أن اللغة تحدث دائماً في سياق، أو موقف اجتماعي، ولهذا ينبغي عدم تجريدها في أثناء تعليمها من سياقاتها الطبيعية.

والوحدات التعليمية في هذا المنهج، ليست ذات طابع نحوي، ولا وظيفي، وإنما تنبثق العناصر النحوية في هذا المنهج من الموقف الذي تستخدم فيه اللغة، وبهذا يصعب الالتزام بعنصر التدرج، والتسلسل في عرض الأبنية النحوية في هذا المنهج، كما يحدث في المنهج النحوي، وتتخذ الوحدات في هذا المنهج عناوين، مثل: التحية، التعارف، في السوق، في العبادة، في الحافلة.

(وعرف ويلكنز المنهج المواقفي، بأنه الذي يقدم اللغة في سياقاتها الاجتماعية ويعتمد على التنبؤ بالمواقف، التي يحتمل أن يواجهها الدارس باللغة الأجنبية). (حسين مختار، 2011م، ص203-204)

ويؤخذ على المناهج المبنية على المواقف، ما يلي:

- يصعب حصر المواقف التي تستخدم فيها اللغة، وبخاصة المواقف غير المرئية.
- يصلح مثل هذا المنهج لمجموعات خاصة من الدارسين، ولا يصلح لجميع الدارسين.

- من الصعب على الدارس في هذا المنهج، أن يخرج بتعميمات نحوية واضحة، تكشف له طبيعة النظام النحوي للغة التي يتعلمها.
- تعلم اللغة في هذا المنهج، أحياناً، كسلوك، حيث يدرب المتعلم على كيفية الاستجابة للمواقف التي تعد له مسبقاً.
- تخلط بعض المناهج المبنية على المواقف، أحياناً، بين الأبواب النحوية، والمواقف الاجتماعية.
- نعرض المواقف والسياقات في بعض هذه المناهج عرضاً منبوراً.

خامساً: المنهج القائم على التنوع "الشامل":(المكاوي، أشرف، 2000م، ص96).

وهو المنهج الذي يستعين بجميع ما وصل إليه الإنسان في علم تعليم اللغات الأجنبية، وبوظيفة من أجل تحقيق تعليم وتعلم أفضل، دون أن يقيد نفسه بنظرية معينة من نظريات علم اللغة، أو من نظريات تعلم اللغة وتعليمها.

كما أنه من الناحية التربوية، يجعل الموقف التعليمي الموجه الأساسي، لإختيار الطرائق والأساليب الملائمة، ذلك يعني أن هذا النوع من المناهج، يستفيد من التراث الإنساني في المجالات اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية وغير ذلك.

ويتم هذا المنهج المزج بين: المنهج التربوي، والمنهج الوظيفي، والمنهج التجريبي، ويتم التكامل في هذا المنهج بين الجوانب اللغوية والثقافية والاتصالية بصورة متوازنة.

ويري بعض الخبراء أن التركيز في المرحلة الأولى من تعليم اللغة، يبدأ أولاً ببناء الأساس التربوي، عن طريق تدريبات التراكيب النحوية، يلي ذلك التركيز على الجانب الاتصالي، وصولاً إلى تمكين الدارس من المشاركة في عمليات الاتصال الحي، في الحياة الحقيقية.

سادساً: المتعلم بوصفه شريكاً للمنهج:

في المناهج السابق عرضها، بالرغم من اختلاف المبادئ التي يعتمد عليها تصميم المنهج في كل حالة، فقد تشترك جميعاً في أن مصمم المنهج هو المدرس أما في هذا

المنهج ، فإن المتعلم يقوم بالدور الأساس في تصميم المنهج، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالآتي:

1- تحديد أهداف المنهج.

2- تحديد المحتوي.

3- اختيار طرائق التدريس الملائمة.

4- تقويم ما يكتسبه المتعلم.

ويتم العمل من خلال عملية تفاوضية، بين المعلم من ناحية، والمتعلمين من ناحية أخري. ودور المعلم هنا هو إثارة أفكار المتعلمين، وتلقي استفساراتهم، وحل الإشكالات التي يواجهونها(حسين، مختار، 2011م، ص205).

المبحث الثالث: أسس بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

مفهوم المنهج:

يقصد بأساسيات المناهج القوى الأساسية التي لها تأثير في أهداف المنهج، ومحتواه وتنظيمه، كما تعني كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عملية المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات هي المصادر الرئيسية والأساسية لبناء وتخطيط المنهج وتصميمه.

والمنهج يجب أن يستند إلى فكر تربوي وفلسفة تربوية توجه العوامل التعليمية في مراحل إعدادها وتنفيذها، وحتى تكون هذه الفلسفة أو النظرة متكاملة يفترض فيها إن تكون ذات أبعاد وأن تراعي فلسفة المجتمع، وطبيعة المتعلم، ونوع المعرفة التي تقدم للمتعلم.

وحتى تكون هذه النظرية أو الفلسفة التربوية عملية وشاملة فلابد أن تأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة في بناء المنهج، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة في البيئة، والخبرات العملية في وضع المنهج، والتي تقوم على الدراسة والتجريب العلمي. (حسين، مختار، 2011م، ص208).

ويسود ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسية، والتي تمثل **الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي:**(جامل، عبد السلام،2000م، ص45):

1. **الاتجاه الأول:** يرى أن المتعلم محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج.
2. **الاتجاه الثاني:** يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يمثلها شيء في الأهمية، حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول المتعلمين بصورة تقليدية، وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات المتعلم أو ميوله أو خبراته السابقة، ما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول المتعلمين.
3. **الاتجاه الثالث:** يرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهي تمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

وتنقسم أسس المنهج إلى:

1. أسس فلسفية.
2. أسس ثقافية واجتماعية.
3. أسس نفسية.
4. أسس تربوية.
5. أسس لغوية.

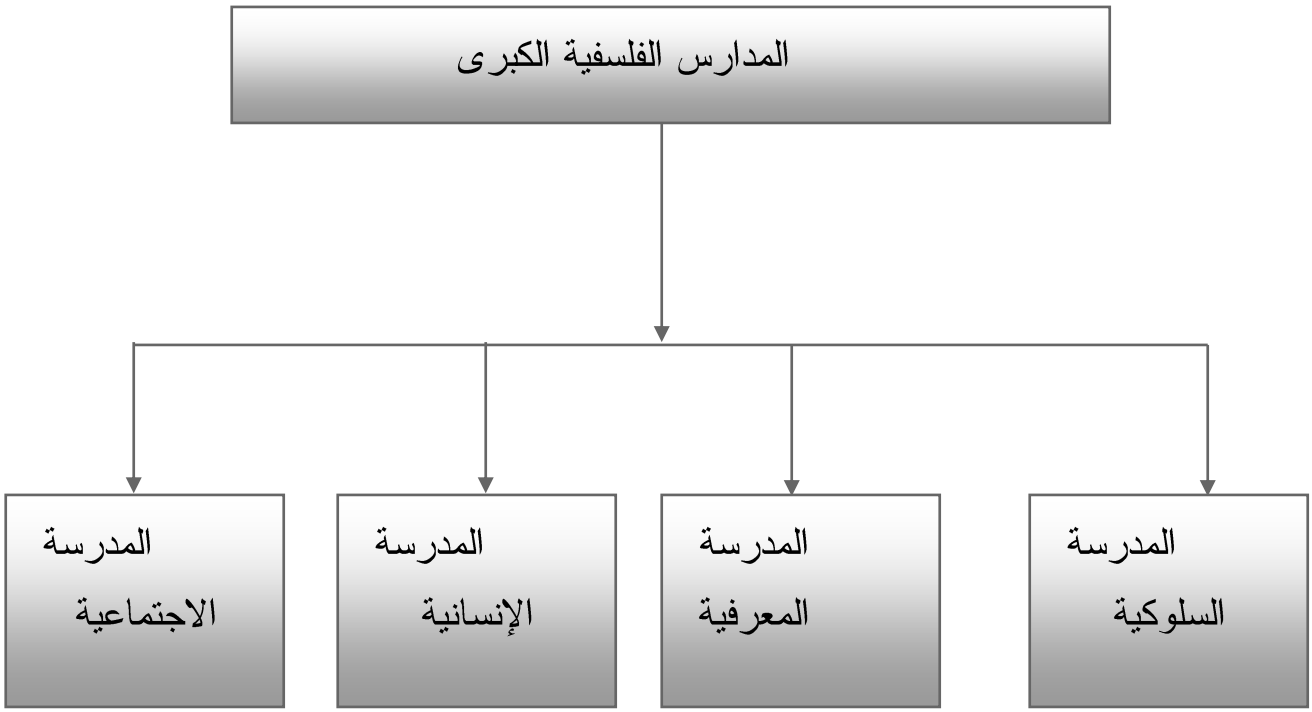
أولاً: الأسس الفلسفية:

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تشتق من فلسفة المجتمع وتتصل به اتصالاً وثيقاً، وتعمل مؤسسات التعليم على خدمة المجتمع عن طريق صياغة منهاجها وطرق تدريسها في ضوء الفلسفة التربوية وفلسفة المجتمع معاً.

والفلسفة مجموعة من الأفكار المترابطة في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية البشرية، فهي تبحث في أصول الأشياء وهي الحكمة، والحكمة إدراك الأشياء على ما هي عليه وقد تعني العلم الذي يراد منه الوصول إلى أكمل حياة ممكنة(عاشور، وآخرون، 2004م، ص141).

وفلسفة التربية: هي تطبيق النظريات والنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة الاجتماعية في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الغايات التربوية المرغوب فيها والتي تعكس فلسفة المجتمع وإيديولوجيته، أما فلسفة المجتمع فهي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن نجدها مرشداً لسلوكه في الحياة(مرعي، وآخرون،2004م ص112).

ونتيجة اختلاف الفلسفة عند المفكرين ظهرت الاختلافات حول طبيعة التعلم، ولهذا تعددت نظريات التعلم ويمكن تجميعها في أربع مدارس كما في الشكل الأتي:



شكل رقم (7) يوضح المدارس النفسية الكبرى

(مرعي، أحمد ، وآخرون، 2004م، ص112)

واختلاف الفلسفات أدى إلى اختلاف أنواع التربية التي شهدها العالم، ولكل مدرسة فلسفية رأيا في بناء المنهج التعليمي، ومن أشهر هذه الفلسفات التربوية التي تؤثر في المناهج التعليمية ما يأتي توضيحه:

1. الفلسفة المثالية:

تعد هذه الفلسفة من أقدم الفلسفات التي عرفها الإنسان حيث إن جذورها تمتد إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون، وهي تقوم على الاعتقاد بأن الأفكار أذالية وأن عقل الإنسان هو الأداة لفهم الأفكار، ولذلك اهتم أفلاطون بالفكر والمعرفة.

وتعتبر هذه الفلسفة أن المعرفة تكمن في أفكار العقل وليس في عالم الواقع، وأنها وحدة متكاملة وليست مجزأة، وبما إن المعرفة مطلقة وعقلية فهي إذاً فطرية وكامنة ووظيفة التعليم توكيدها وإخراجها من القوة إلى الفعل.

وبناء على ذلك يرى المثاليون أن دراسة العلوم الإنسانية أكثر أهمية من دراسة العلوم الطبيعية، لأن هدف التربية المثالية هو نقل التراث الإنساني من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة.

وتستند المناهج التقليدية إلى هذه الفلسفة حيث تعتبر المادة الدراسية اللبنة الأساسية في تخطيط المناهج وبنائها، كما تعد طرق التلقين والحفظ والإلقاء والمحاضرة، والحوار والقصة من أهم الطرق المتبعة فيها، لأن تدريب العقل عن طريق المعرفة هو الهدف الرئيسي لهذا النوع من المناهج.

2. الفلسفة الواقعية:

ترجع هذه الفلسفة إلى أرسطو وابن سينا عند المسلمين، ثم فرنسيس بيكون، وجون لوك، وديفد هيوم، وجون ميل عند الإنجليز، وقد اعتبرت رداً على الفلسفة المثالية، حيث ترى الفلسفة الواقعية أن الأشياء موجودة وجوداً ومستقلاً وليست مجرد أفكار في عقول البشر، وأن المعارف المحيطة بنا يصل إليها الإنسان عن طريق المشاهدة والملاحظة.

وتنظر الفلسفة الواقعية إلى المعرفة بأنها حقيقة وموجودة فيه مستقلة عن الإدراك، والمعرفة نسبية ومتغيرة وليست مطبقة وأزلية فهي متغيرة بحسب الظروف الزمانية والمكانية وبحسب نمو القدرات الإنسانية حيث إن كل المعارف تأتي من الخبرات.

ومن أبرز التطبيقات التربوية التي تعكسها الفلسفة الواقعية الاهتمام بالعلوم الطبيعية والتجريبية، وتشجيع المدارس العلمية والمهنية والتطبيقية والاهتمام بالتجريب والأنشطة واستخدام الوسائل التعليمية التي تجسد الخواص المادية للمعرفة، كما تنادي بالاهتمام بالتربية الجسمية والانفعالية والاجتماعية(مرعي، وآخرون، 2004م، ص115-116).

3. الفلسفة الإسلامية:

عرف المسلمون التربية وأصولها مثل غيرهم من الأمم، وتميز المسلمون عن غيرهم من الأمم أن معرفتهم جاءت من القران الكريم، والسنة النبوية، العملية والقوليه والتقريرية،

فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته يمتثلون بتربية القران في السلوك اليومي والمعاملات المختلفة، وكانوا قدوة حسنة لأجيال عاشت بعدهم وتمسكت بتربيتهم.

والفكر الإسلامي لا يتفق فيما يذهب إليه المثاليون والواقعيون، فلا المعرفة مطلقة كما يرى المثاليون، ولا هي محدودة الواقع كما يرى الواقعيون، بل إن الصواب كما يراه الفكر الإسلامي أن المعرفة محدودة في مواقف مطلقة في مواقف أخرى، والإسلام لا يفرق بين علوم طبيعية وشرعية كمعرفة وطريقة بحث وتفكير، فالعلوم الدينية والعلوم الدنيوية ينظر إليها الإسلام على أنها وحدة متكاملة هدفها معرفة الله والانقياد إلى أمره وتحقيق السعادة والخير الإنسانية.

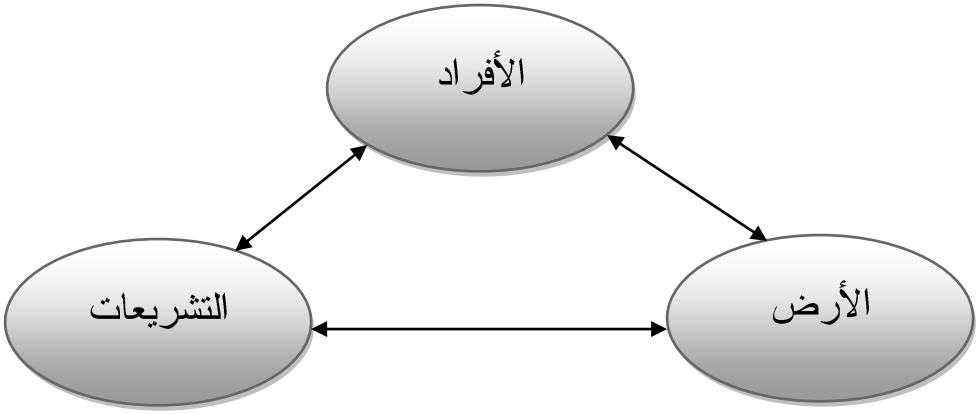
وتمثل التطبيقات التربوية المعاصرة للفلسفة الإسلامية في المعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم والمعتقدات والمهارات والمبادئ والمعايير الأخلاقية الإسلامية التي تعبر عنها مضامين المناهج في المجتمع الإسلامي.

ثانياً: الأسس الاجتماعية والثقافية:

هي العوامل الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم، والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها(طعيمة، رشدي، 2004م، ص51-58).

ويعتمد المنهج التعليمي على فلسفة المجتمع وثقافته، ومنها تشتق غاياته ومضامينه، ولن يفلح أي مجتمع في تقدمه العلمي والحضاري إذا اعتمد منهاج منقولة من خارج إطاره الاجتماعي، فلكل مجتمع أسلوبه الخاص في الحياة وفي علاقته الاجتماعية التي تحكم حركته.

ولكل مجتمع فلسفة اجتماعية خاصة به تنبثق عنها مجموعة أهداف عامة يسعى أبناء المجتمع لتحقيقها من خلال المناهج التربوية، ويتكون المجتمع من عدة مكونات يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (8) يبين نظام المجتمع(مرعي، وآخرون، 2004م، ص161)

وقد اختلف المفكرون في تعريف الثقافة: فبعضهم يطلق عليها الجانب الفكري من الحياة، والبعض الأخر يطلق عليها الجانب المادي، أما علما الاجتماع فيرون أن الثقافة ذات مفهوم شامل، فهي أساليب الحياة السائدة في المجتمع سواء في الجانب الفكري أو الجانب المادي.

فالثقافة مصطلح يشير إلى طريقة الحياة الكلية للمجتمع، بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة على اللغة وأسلوب تناول الطعام، وارتداء الملابس، والعادات والتقاليد والمعارف العلمية، والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، والقيم الخلقية والدينية والآراء السياسية وغيرها(طعيمة وآخرون،1996م، ص38،39).

ومن القضايا التي تثير جدلاً طويلا بين الباحثين، موضوع العلاقة بين اللغة والثقافة، ويمكن القول هنا إن الثقافة أشمل من اللغة، كما أن اللغة جزء من الثقافة، فإن المتعلم عندما يسعى إلى تعلم لغة ما، يكون من أهم أهدافه الاتصال بثقافة تلك اللغة(حسين، مختار، 2011م، ص282).

والاتجاه السائد الآن في تعليم اللغات الأجنبية هو الاهتمام بتعليم الثقافة كالاهتمام بتعليم مهارات اللغة الأربع، وذلك بعد أن ثبت أن الخلفية الثقافية أساسية ومهمة لفهم اللغة والسيطرة عليها، بل إن الفهم الثقافي يعمق ويغني في الفرد اللغة التي يتعلمها لهذا السبب تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة مهمة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، وتعتبر مكوناً أساسياً ومكملاً مهماً لمحتوى المواد التعليمية في هذا الميدان، لذلك لابد أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجاً كاملاً في

المادة التعليمية وفي جميع أوجه التعلم ووسائل التعليم الخاصة بالكتاب، وقد أثبتت الدراسات أن معظم المتعلمين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم اللغة الأجنبية، كما يعلمون أيضاً أنها عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها(يونس، فتحي،وآخرون، 2003م، ص125،126).

كما وُجد أن الكثير من هؤلاء المتعلمين يتوقعون عندما يبدؤون تعلم اللغة أن يحصلوا على قدر معين من القدرة على توظيف الثقافة كمحتوى للغة بنفس القدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أفراد شعب أخر يتوقف على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هذا الشعب، وعلى الحصيلة الثقافية التي تعلمها على حد سواء.

وتُؤكد الباحثة تلك العلاقات التي يجب أن تتم بين تعلم اللغة وثقافتها بخبراتها التي قد مرت عليها من خلال تعليمها اللغة العربية في السفارة الأمريكية للأجانب ومدى التأثر بها دون أن يشعروا به.

وهناك مجموعة من الأسس تجعل من الثقافة جزءً أساسياً من تعلم اللغة الأجنبية منها(الناقة، وآخرون، 1983م، ص40-44).

1. أن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا تعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة، بل تعتمد أيضاً على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلعاتها، لذا فالاهتمام بالثقافة في برنامج تعلم اللغة يؤدي إلى فائدة عظيمة ونتيجة فعالة في عملية الاتصال باللغة قد يفوق ما يقدمه تعلم مهاراتها فقط، وهذا يؤدي إلى حقيقة بارزة وهي أن الاتصال الثقافي بين متحدثي لغتين يساعد على تنمية مهارات اللغة وإتقانها.
2. أن الكثير من الكتابات والدراسات في ميدان تعلم اللغات الأجنبية تكاد تجمع على أن الثقافة هي الهدف النهائي من أي مقرر لتعلم لغة أجنبية.
3. أن للمتعلمين أغراضاً من تعلم اللغة والثقافة، ولكن لأصحاب اللغة أيضاً أغراض من تعلم لغتهم ونشر ثقافتهم، لذا فالحرص في المادة على تحقيق الجانبين أمر مهم.

4. إذا كان للغة مستويات، فإن للثقافة أيضاً مستويات فلها مستوى حسي ومستوى تجريدي معنوي، ولها مستويات تبدأ بالفرد وتتسع للأسرة من تعليم اللغة والتدرج بمستويات الثقافة من الحسي والى المعنوي ومن الفرد إلى الأسرة ومنها إلى المجتمع الأوسع.
5. أن للمتعلمين أغراضاً متعددة من دراسة اللغة والثقافة، فهناك الغرض الديني والغرض السياسي والتجاري والوظيفي والعلمي وغيرها، وهذا يتطلب أن تتعدد أوجه الثقافة في المادة التعليمية بتعدد هذه الأغراض.

وفي إطار هذه المنطلقات يمكن أن نضع مجموعة من الشروط والمبادئ التي ينبغي أن تُراعى في المحتوى الثقافي للمادة التعليمية الأساسية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي:

1. أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية(حمزة، الريح، 2000م، ص98).
2. أن تنوع المادة بحيث تقابل قطاعات عريضة من المتعلمين في مختلف اللغات والثقافات والأغراض.
3. أن تتفق المادة ليس فقط مع أغراض المتعلمين ولكن أيضاً مع أهداف العرب من تعلم لغتهم ونشرها،
4. ألا تغفل المادة جوانب الحياة العامة والمشتركة بين الثقافات.
5. أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.
6. أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر المتعلمين ومستواهم التعليمي.
7. أن تقدم تقويماً وتصحيحاً لما في عقول الكثير من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.
8. أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

ثالثاً: الأسس النفسية:

يعتبر الجانب النفسي جانباً في أية عملية تعليمية، فالحقائق المتصلة بنمو المتعلم لابد أن توجه بالضرورة موضوعات المادة التعليمية من حيث البناء والتركيب والشكل والمضمون والمبادئ المتصلة بنظريات التعلم وبدور الميول والدافعية كلها أسس نفسية تؤدي دوراً كبيراً في إعداد واختيار وتنظيم مواد التعلم، ولعل الاهتمام بهذا الجانب ومراعاته يعتمد إلى حد كبير

على مدى مسايرة مواد التعلم لمستويات النمو ومدى مناسبتها للميول ومراعاتها لأحدث الحقائق والمبادئ في ميدان التعلم بشكل عام وتعلم اللغات الأجنبية بشكل خاص.

ويتفق علماء علم النفس التعليمي على أن عناصر التعلم تشتمل على إدراك المتعلم للمثيرات الخارجية، واحتياجات المتعلم ورغباته ودوافعه وهدفه من تعلم اللغة، إضافة إلى استجابته للمثيرات، كما أنها تشمل حكمة على الموقف التعليمي لاختيار الاستجابة المناسبة(العربي، صلاح، 1981م، ص7).

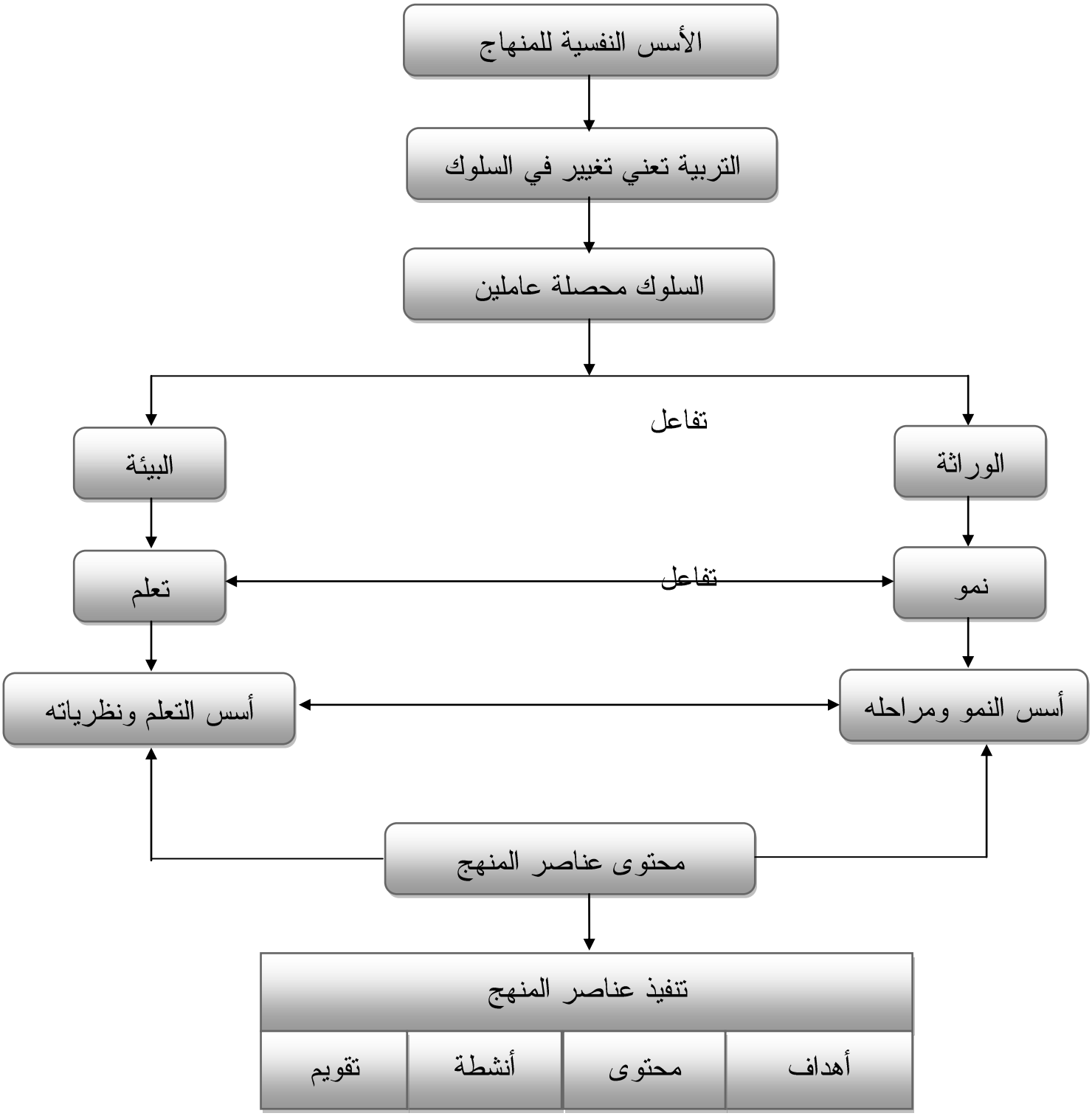
ويهتم علماء النفس والتربية بدراسة المهارة ومكوناتها ونموها كجانب مهم من جوانب التعلم، ولقد التفت المتخصصون في تعليم اللغات الأجنبية إلى أهمية دراسة مهارات اللغة وتحليلها عند التصدي لوضع المواد التعليمية.

وتحديد مهارات اللغة ومستوياتها المناسبة عادة ما يقوم على أساس مطابقتها بمراحل السلوك اللغوي، وينبغي أن تحدد هذه المهارات وتقدم بشكل واع ومقصود في ضوء معرفة واضحة وعميقة بالكيفية المثلي لتعليم اللغة الأجنبية.

ولقد كشفت الدراسات التي دارت حول نمو الإنسان، عن أن عملية النمو المستمرة للإنسان ترى أن التنمية المتدرجة والمتتابعة والمنظمة لمهارات اللغة تناسب تدرج وتتابع مراحل نضج المتعلم، ومن هنا أصبح من الضروري أن توضع مواد القراءة بشكل يتمشى مع مرحلة النضج التي وصل إليها المتعلم، ومن هنا أيضاً تختلف المواد التي توضع لتعليم الصغار عن تلك التي توضع لتعليم الكبار.

فلا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهج وتنفيذه.

والشكل الآتي يبين تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهج وتنفيذه.المصدر: (مرعي أحمد، وآخرون، 2000م، ص150)



شكل رقم (9) يبين تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهج وتنفيذه

ويعتقد كثير من علماء النفس التربوي أن جهود المتعلم المبكرة ينبغي أن تعزز وتكلل بالنجاح، وهذا يعني ضرورة أن تقدم له المراحل الأساسية من تعلم اللغة إحساساً بالنجاح، وتعدد أمامه أبواب هذا النجاح وجبهاته ومن هنا لا ينبغي إغراق الدارس في المرحلة الأساسية بمادة تعليمية صعبة وجافة وخالية من المعنى بل لا بد أن تكون بسيطة سهلة وطريقة ومشوقة ومثيرة للميول مع عدم إغفالها أيضاً لتحدي القدرات المختلفة.

وعند تقديم مادة تعليمية ينبغي إدراك الفروقات الفردية بين المتعلمين أي أن المتعلمين ليسوا على درجة واحدة من القدرة، والذكاء، والاستعداد اللغوي، والدافعية الخاصة بتعلم اللغة، في نفس المرحلة في الوقت ذاته لذلك ينبغي أن يراعي في المواد التعليمية شمول مدى متعدد وواسع من القدرات الاستعداد اللغوي(طعيمة، رشدي، أحمد، 1986م، ص250). يعني مدى ما لدى الطالب من إمكانيات تيسر لعملية تعلم اللغة، كأن يكون ذا قدرة على تمييز الأصوات، وقدرة على نطقها إلى غير ذلك، أما الدافعية الخاصة بتعلم اللغة فقد عرفها قاردنير(دوكة، حسن، 2006م، ص94) "بأنها خليط من الجهد زائداً الرغبة في الوصول إلى الهدف من تعلم اللغة، بالإضافة إلى الاتجاهات المرغوب فيها نحو تعلم اللغة".

إن المتعلم عادة ما يربط بين تعلمه للغة وبين إشباعه لكثير من مطالبة من تعلمها، ومن هنا تظهر الدافعية في تعلم اللغة، فإذا وجد المتعلم ما يشبع حاجاته من تعلم اللغة فإن رغبته في تعلمها وميله للاستمرار في هذا التعلم يتأكد منذ البداية، ولذلك ينبغي أن تحقق له المواد التعليمية المقدمة إحساساً بالإشباع خاصة فيما يتصل بفهمه لثقافة أهل اللغة أو للمحتوى الثقافي لهذه اللغة.

إن معظم الاتجاهات المفضلة نحو تعلم اللغة الأجنبية غالباً من تكون نتيجة للرغبة في إتمام عملية اتصال عن طريق هذه اللغة، وفي معرفة أهلها وثقافتها، لذلك فالمواد التي تقول للدارس شيئاً عن اللغة وأهلها وثقافتها وحضارتها، والتي تشبع حب استطلاعه وتدور حول ميوله من دراسة اللغة وتتصل باهتماماته وأغراضه ودوافعه لتعلمها تعتبر مواد ذات معنى ودلالة بالنسبة له.

إن الإثارة والدافعية تحدث عندما تستخدم مواد تجعل النجاح في التعلم أمراً ممكناً في المراحل الأولى من تعلم اللغة، وتساعد الدارس على الشعور بقدرته على تعلم اللغة والسيطرة على مهاراتها، أما فقدان الإثارة والدافعية فيحدث عندما تستخدم مواد غير مناسبة، قد تكون سهلة جداً أو صعبة جداً، أو فقيرة في المضمون، أو محتواها غير مناسب لعمر الدارس وخبراته ومستواه الثقافي.

أما فيما يتصل ببعض مبادئ التعلم فالسائد هو النظر إلى الإنسان كمتعلم من خلال أحد مفهومين(الناقة، وآخرون، 2003م، ص33) :

المفهوم الأول: ينظر إلى الإنسان كصاحب عقل ومجموعة من القدرات مثل الإدراك والتذكير والتخيل، هذه القدرات تنمو بالتدريب والممارسة، ومن هنا فالتدريب والممارسة أمران ضروريان، أما الدافعية والفروق الفردية فلا دخل لهما، وطبقاً لهذا المفهوم فإن ما يتم تعلمه في موقف ينتقل بصورة آلية إلى المواقف الأخرى.

أما الثاني: فينظر إلى الإنسان كنظام للطاقة يحاول أن يحصل على الاتزان وهذا المفهوم يتضمن فكرتين مختلفتين عن التعلم:

أ. النظريات السلوكية التي تحاول أن توجد استجابة لمثير معين، وهنا نجد أن الممارسة السلوكية والتدريب أمران أساسيان، ويتم التحكم في الدافعية هنا عن طريق ما يسمى بالشرطية أو المكافأة أو الاستجابة.

ويفسر السلوكيون تعلم اللغة على أنها عمل فيسيولوجي حسي يرمي إلى تكوين عادات لغوية يستفيد منها المتعلم كلما واجهه مثيراً يشابهه ما اختاره المدرس أثناء التعليم في الفصل.

ويؤكد السلوكيون الأهمية القصوى للتدريب و والمران في تعلم اللغات ويظهرون اهتماماً واضحاً بالنواحي الشكلية في اللغة من نطق سليم وهجاء مضبوط وإتباع لقواعد النحو والصرف، ويقل اهتمامهم مضمون الكلام ومعناه(نصيرات، صالح، 2006م، ص89،90).

ب. النظرية المجالية (الجشتالت) والتي تفترض أن العمليات المعرفية العقلية أساسية والاستجابات تشكل عن طريق الغرض، وعلى هذا فالتعلم أساساً عملية

نشطة لاختيار وتنظيم الشيء المدرك أو إعطائه معنى(طعيمة رشدي، وآخرون، 2003م، ص34 ،35). أي يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء وفهمها، وإعادة تنظيمها، والاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعلم الجديدة.

إن نظريات التعلم السلوكية تزودنا بمواد تقدم تعزيزاً فوريا لتصحيح الاستجابات الناتجة عن أي مثير، وتعلم المفاهيم والعادات من خلال الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات، ومن خلال الممارسة أيضاً، وتتضمن المواد فرصاً عديدة ومتكررة للاستجابة للمواقف.

أما المواد التعليمية التي توضع الجشتالت أو نظرية المجال عادة ما تصاغ لتقديم الأفكار في سياقات مألوفة، ويساعد في تعلم كلمات جديدة كما يلعب دوراً مبدئياً ومهما في تعلم اللغة المكتوبة.

وفي الحقيقة وطبقاً لمختلف سيكولوجيات التعلم، لا توجد نظرية تؤدي إلى وجهة نظر شاملة فيما يتصل بالتعلم، أو كافية بشكل عام لتوجيه كل عناصر ومعالجات المواد التعليمية، ولذلك فالبديل هو المعلم الذي يستطيع بمعرفته لمجموعة من مبادئ التعلم المستقاة من العديد من النظريات أن يطبق على المادة التعليمية ما يحقق له عن طريقها عملية تعلم فعالة(حسين، مختار، 2011م، ص96-97).

وفي ضوء هذه المناقشة يمكن استخلاص مجموعة من الشروط والمبادئ النفسية التي ينبغي أن تراعي عند وضع مادة تعليمية أساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:(الناقة، وآخرون،2006م، ص37،39).

1. أن تناسب المادة الخصائص النفسية والثقافية للمتعلمين مفرقة في ذلك بين ما يقدم للصغار وما يقدم للكبار.
2. أن تراعي المادة الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض المتعلمين من تعلم اللغة.
3. أن تحدد مكانة كل مهارة من مهارات اللغة في المادة المقدمة، وما ينبغي أن يعطي لكل منها من هذه المادة.
4. أن تحدد بوضوح مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللغة ومراعاة ذلك في المراحل المختلفة من المادة.

5. أن يتتابع تقديم المهارات وفق خطة واضحة تتناسب وتدرج مراحل نضج المتعلمين، بحيث لا تقدم المهارة إلا في وقتها المناسب.
6. أن تلتفت المادة إلى المهارات بشكل تفصيلي:

المهارات التي تتصل بالجانب الصوتي، ومهارات تعرف الكلمة وتحليلها وتركيبها، ومهارات تعرف الجملة وتحليلها وتركيبها، ومهارات الفهم العام والفهم التفصيلي.

7. أن تحقق المادة المطالب الأساسية للمتعلمين من تعلم اللغة.
8. أن تحقق المادة للمتعلم نوعاً من الإشباع، أن تمكنه وبشكل سريع من إتمام عملية اتصال باللغة سماعاً وحديثاً.
9. أن يستند إعداد المادة وتنظيمها إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم.
10. أن تصاغ المادة وتنظم في ضوء الطرق الفعالة في تدريس اللغات.
11. أن تتيح المادة للمتعلم فرصاً تشجعه على استخدام ما تعلم في مواقف اتصال حقيقية شفوية وتحريرية.

رابعاً: الأسس التربوية:

عادة ما تعبر المبادئ التربوية عن النظرة التطبيقية في عملية التعلم لما تقدمه الأسس الأخرى من معلومات مثل الأساس النفسي والثقافي والتربوي. ومعرفة هذه المبادئ تساعد المسؤولين على وضع المواد التعليمية واختيارها وعلى تحليل هذه المواد وتحديد أيها يصلح للبرنامج الذي يقومون على تخطيطه وتنفيذه.

وتتلخص هذه المبادئ التربوية في عدة مجالات هي: (الحيلة محمد، وآخرون، 2004م، ص200).

1. مبادئ تنظيم المادة التعليمية وهي التتابع والاستمرار والتكامل.
2. الضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية.
3. مبادئ تتصل بوضوح المادة التعليمية وانقرائيتها.
4. مبادئ تتصل بمحتوى المادة التعليمية.
5. مبادئ تتصل بمناسبة المادة التعليمية وإمكانية تدريسيها.

فيما يتصل بمبادئ تنظيم المادة التعليمية:

إن المواد الأساسية التي تعد لتعلم أي لغة أجنبية عادة ما يقدم بعضها كماً كبيراً من الكلمات الجديدة، والأسطر والفقرات الطويلة، والمفاهيم غير المألوفة والجمل المعقدة، وهذه المواد بهذه الصورة تنسي أن الهدف هو تقديم مواد تسمح من خلالها يستطيع الدارس أن يتقدم بأقل التوجيهات من المعلم، مواد تسمح بنمو مستمر في مهارات اللغة وعاداتها، ولذلك ينبغي أن تتضمن هذه المواد مدى متعددا من الأنشطة اللغوية والثقافية، أنشطة لتنمية المهارات اللغوية، وأنشطة لفهم الثقافة واستيعابها، ومن ثم تحتاج هذه المواد لتنظيم كامل للمهارات وللمواد الثقافية، بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى عبور الفجوات فيما بين المهارات.

كما أن الأمر يتطلب اختيار المحتوى الذي يجذب الدارس ويفيده، بحيث يرتبط هذا المحتوى بأغراض الدارس وخبراته وما يهمه من دراسة اللغة والثقافة وربط كل ذلك بالمحتوى اللغوي.

الضوابط التربوية:

هناك مجموعة من الضوابط التي ينبغي أن تراعي عند وضع واختيار المواد الأساسية لتعليم أي لغة أجنبية، هذه الضوابط تهدف عادة إلى وضع المادة في صورة تتعدد فيها مستويات السهولة والصعوبة وتتدرج، كما أنها تهدف إلى وضع المادة في صورة منظمة تحقق أهداف تعليم اللغة وتعلمها، وهذه الضوابط خاصة فقط بالمواد الأساسية لتعليم اللغة حيث قد لا تصلح كضوابط للمواد التعليمية التالية للمرحلة الأساسية.

وتشمل هذه الضوابط عدة أمور فيما يلي:

1. المفردات:

تستخدم عملية ضبط المفردات في مواد تعليم اللغة الأجنبية لتمكين المتعلم من بناء ثروة من الكلمات الفعالة، إن الحرص على ضبط عدد المفردات المقدمة، وضبط مدى حسيتها وتجريدها، وتكرار هذه المفردات يؤدي عادة إلى تثبيتها وسهولة استخدامها.

2. الأصوات:

لا يوجد خلاف على أهمية تعلم الأصوات في تعلم أي لغة تعلماً فعالا، ولارتباط الأصوات عادة بحرف اللغة نجد أن الاتجاه الصحيح لتعليمها يشمل صوت الحرف وشكله، ثم

الحروف وأصواتها متصلة في سياقها اللغوي. وعادة ما تمكن مشاكل هذا الجانب في تحديد عدد الأصوات الذي ينبغي أن يقدم، ومتى ينبغي أ يقدم، وأي عناصر الصوت يقدم ولمن مع تعدد لغات المتعلمين، وأي الطرق التي يمكن أن تقدم الأصوات بشكل فعال.

وينبغي أن يؤكد على عدة أمور وهي:

أ- أن يخصص للجانب الصوتي جزء خاص في المادة التعليمية.

ب- أن يأخذ هذا الجزء شكل البرنامج المنظم لتعليم الأصوات.

ج- أن يتكامل هذا البرنامج الصوتي مع بقية عناصر مادة تعليم اللغة.

د- أن تعالج الأصوات في هذا البرنامج بشكل واضح ودقيق.

3. اللغويات:

المقصود باللغويات هو التراكيب اللغوية التي ينبغي أن تستخدم في المادة حيث يجب الشمول فيها على الجوانب التالية وهي:

أن تستمد هذه التراكيب من التراكيب الشائعة، وأن تتجه في المادة من البسيط إلى المعقد، وأن يتناسب المعقد منها مع قدرات المتعلمين، وأن تستخدم الأنماط اللغوية بشكلها الطبيعي بحيث لا تبدو اللغة في إجمالها مصطنعة و كما ينبغي أن تعالج هذه التراكيب بشكل يبرزها في المادة ويلفت نظر المتعلم إليها.

4. المفاهيم والمضامين الثقافية:

وعلى الرغم من صعوبة المفاهيم في المواد التعليمية إلا أنه لا مفر من تحقيق هذا الضبط، وإن عبء المضمون الثقافي للمادة كثيراً ما يكون ثقيلا بالشكل الذي لا يساعد على صلاحية المادة لتعليم اللغة، لذلك ينبغي أن توضع المفاهيم الثقافية في المادة الأساسية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة، بحيث نتجنب عمقها الذي يعوق المتعلم اللغة.

5. الأسلوب:

وهو ما يتصل بالجانب من اللغة، أي أن الضوابط المتصلة بالأسلوب هي تلك التي تستخدم لضبط الملامح الأدبية لمحتوى المادة المقدمة، فالمستوى الأدبي للمحتوى الذي يقدم في مرحلة أساسية لتعليم اللغة الأجنبية لا ينبغي أن يكون رفيعاً وإلا تعارض هذا مع ما وضعنا من ضوابط في المفردات والتركيب والمفاهيم.

الوضوح والانقرائية:

الوضوح هو السهولة والفاعلية في المادة المتعلمة وهما أمران مهما في تحديد سرعة التعلم.

والوضوح في المواد المطبوعة يحدد بعدة عوامل من أهمها:

1. حجم حروف الطباعة، ويفضل عادة في المواد الأساسية أن يكون الحجم إلى حد ما كبيراً وواضحاً.
2. نوع الخط، ويفضل أن يكون الخط المستخدم في الطباعة هو خط النسخ.
3. المسافات بين الأسطر، ويستحسن أن تكون المسافات واسعة ومريحة.
4. انعكاس الضوء عن طريق الصفحة المطبوعة، ويستحسن في هذه الحالة أن يكون الورق قليل اللمعان.

أما الانقرائية (المقروئية) فيقصد بها مستوى السهولة أو الصعوبة في المادة التعليمية، وتحدد بأشياء كثيرة تتضمن نوع المفردات والتراكيب، وطول الجمل وقصرها، وطول الفقرات وتنظيمها، ونوعية الفكرة، والصورة والرسوم التوضيحية، وطريقة التناول كالسرد والحوار والأسلوب القصصي.

المحتوى المعرفي:

حيث ينبغي أن يكون المحتوى المعرفي متصلا بخبرات المتعلمين وأغراضهم، وذلك لأن تنمية الميول والاحتفاظ بها يتطلب أن يكون المحتوى ذا معنى ودلالة بالنسبة للمتعلمين، وأن يتحرك من المألوف لهم وأن يتصل بما يعرفون أو يودون معرفته حتى يمكنهم فهمه وتصديقه واستخدامه.

مناسبة المادة التعليمية وإمكانية تدريسها:

أ. المناسبة:

وهي تعني مناسبة المادة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، ومناسبتها لتحقيق تعلم فعال لمهارات اللغة، وهنا ينبغي الالتفات إلى عدة أمور منها أن تناسب المادة وجهة نظر أصحاب اللغة في لغتهم وثقافتهم، وأن تتمشى مع الأغراض والأهداف التي وضعت من أجلها،

وأن تغطى كل أوجه برنامج تعلم اللغة، وأن تكون اقتصادية في الوقت الذي تستغرقه والتكلفة المادية والجهد الذي تتطلبه من المعلم والمتعلم.

كما ينبغي الحرص على الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث في ميدان اللغات الأجنبية.

ب. قابلية المادة التعليمية للتدريس:

يعنى بالقابلية للتدريس مدى اتفاق المادة مع مبادئ التدريس الجيد، ومدى ما تؤديه من الاستمرار في تنمية المهارات، وتزويد المتعلم بثروة لفظية غنية، وتمكينها للمتعلم من التعامل باللغة شفوياً وتحريرياً، ومقابلتها للفروق الفردية في القدرات والمهارات والحاجات والميول، كما يدخل في هذا السياق مدى تنوعها وثراء ما تقدمه للمعلم من اقتراحات تعينه على التدريس.

وفي ضوء هذا العرض يمكن الخروج بمجموعة من الشروط والمبادئ التربوية ينبغي أن تراعى عند وضع مادة تعليمية أساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي: (طعيمة، رشدي، 1985م، ص77).

1. أن تقدم المواد مدى متعدداً من الأنشطة اللغوية والثقافية.
2. أن تنظم بالشكل الذي تتكامل فيه المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية.
3. أن يضبط فيها عدد المفردات بحيث تتحرك من الحسي إلى المجرد.
4. أن تضبط نوعية المفردات بحيث تتحرك من الحسي إلى المجرد.
5. أن تكرر كل مفردة عدداً من المرات يكفي لتعرفها وتثبيتها واستخدامها.
6. أن يخصص في المادة التعليمية جزء معين للجانب الصوتي بحيث يكون برنامجاً منظماً لتعليم الأصوات.
7. أن يتكامل البرنامج الصوتي مع بقية عناصر مادة تعليم اللغة ومهاراتها.
8. أن تستمد التراكيب اللغوية في المادة من التراكيب الشائعة المألوفة الاستخدام.
9. أن يضبط عدد التراكيب المقدمة بحيث لا يقدم أكثر من تركيب في موضع واحد.
10. أن تتحرك التراكيب من البسيط إلى المعقد.
11. أن تستخدم الأنماط اللغوية بشكل طبيعي بحيث لا تبدو اللغة مصطنعة ومتكلفة.

12. أن تعالج التراكيب بأسلوب تربوي يبرزها في المادة ويلفت نظر الدارس إليها.
13. أن تضبط عملية تقديم المفاهيم والمصطلحات النحوية وتتدرج من السهل إلى الصعب.
14. أن يتجنب تقديم القواعد بطريقة مباشرة مع تفادي الشرح النحوي المعقد.
15. أن تعالج المفاهيم الثقافية بشكل يجعل المادة صالحة لتعم مهارات اللغة.

خامساً: الأسس اللغوية:

والمقصود هنا الكشف عن الأسس اللغوي الذي تعتمد عليه عملية تعلم وتعليم اللغة وإبراز أثر النظريات اللغوية في تلك العملية ومن أبرز هذه النظريات النظرية البنيوية ونظرية القواعد التوالدية التحويلية، ونظرية حركة اللغويات الاجتماعية.

1. النظرية البنيوية(عبد الله، الصديق، 2007م، ص16-20):

ويرجع الفضل في تأسيس هذه النظرية إلى رائد علم اللغة الحديث دي سوسير، وتم تطويرها على يد عالم اللغة الأمريكية ليوناردو بلومفيد وتلاميذه، حيث كانت هذه الطريقة الأكثر انتشاراً وتأثيراً، حيث اعتمد علماؤها على مجموعة الافتراضات المتعلقة بطبيعة اللغة ومن تلك الأسس أن اللغة عبارة عن نظام صوتي يساعد الناس في التفاهم والتعبير عن رغباتهم ومعانيهم، وأنها مجموعة من العادات اللفظية والتراكيب المتميزة ومن هنا استنبطت عدة مبادئ ومنها: (طعيمة، رشدي،1985م، ص82)

1- إن اللغة ما دامت نظاما صوتيا فإنها تحتوي على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة مع تقديم أهمية الاستماع والكلام.

1- وبما أن اللغة عبارة عن عادات لفظية فإن من أنسب الطرق لاكتسابها هب المحاكاة والتكرار والاستعمال المستمر لها.

2- وان أي لغة تحتوى على تراكيب صوتية ونظام يميزها عن غيرها لذلك لا بد من مقارنة لغة الطالب القومية باللغة الأجنبية التي يتعلمها.

وأنه يجب على الطالب إتقان التراكيب والقوالب اللغوية المتعلمة.

ومما ورد سابقا فإنه من الملاحظ أن الاهتمام المفرط بالجانب النطقي الشفهي من اللغة والمتمثل بمهارتي الاستماع والكلام، مما أدى إلى ظهور الطريقة السمعية الشفوية، وكذلك ساعدت هذه الطريقة على التركيز على لغة الكلام و لغة الحوار مما أدى إلى زيادة الاهتمام

بتلك الظواهر الصوتية، والتي لا يمكن للغة المكتوبة أن تعبر عنها، ومن هذا المنطلق نجد أصحاب التكنولوجيا قد ساعدونا واخترعوا وطوروا أجهزة التسجيل والبث المباشر.

2. **نظرية القواعد التوليدية التحويلية**(نايف، خرما وآخرون، 1988م، ص33):

في عام (1957) ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية كتيب صغير الحجم عظيم الأثر بقلم عالم لغة من أتباع مدرسة القواعد البنيوية، اسمه نوم تشومسكي، أتى بنظرية جديدة تختلف اختلافاً كاملاً عن سابقاتها بعد ذلك بعامين ظهرت مقالة تاريخية، نشرها الكاتب نفسه في مجلة علمية، استطاعت أن تقوض نظرية بلومفيد وسكينر والنظرية البنيوية من أساسها، بحيث لم تقم لها قائمة بعد ذلك.

ومن أهم أرائهم والتي أثرت في ميدان تعليم اللغة الأجنبية ما يأتي(عبد الله الصديق، 2008م، ص20-22):

1-أن اللغة ليست مجرد نظام محكوم بشفرة، وأنها تحدد الإنتاج اللغوي المقبول وغير المقبول لجميع الأشكال المنطوقة.

2-تعلم اللغة عبارة عن تأسيس لقانون يحكم السلوك.

3-لا يكون اكتساب اللغة فقط عن طريق المحاكاة والترديد، بل إنه شيء معقد.

4-لا يجب اعتماد أسلوب واحد في العملية التعليمية.

5-لا بد من تقديم الشروح والإيضاحات النحوية للمتعلمين ليدركوا الأبنية اللغوية التي يجب أن يلموا بها.

3. نظرية حركة اللغويات الاجتماعية:

ويعود الفضل في تأسيسها إلى اللغوي البريطاني فيرث ومن أشد دعاتها عالم اللغة الاجتماعية ديل هايمز وهو من قام نقد مفهوم الكفاية اللغوية عند تشومسكي وكذلك بالاهتمام بالكفاية الاتصالية والتي تعني في نفس الوقت بالعد الاجتماعي في عملية التعلم، ولقد ساهمت أفكار هايمز وغيره من أتباع علماء اللغويات الاجتماعية في إيجاد **المدخل الاتصالي**، والذي يقوم على الأتي: (نايف خرما، وآخرون، 1988م، ص36)

1-بناء الكفاية الاقتصادية.

2-اختيار محتوى المادة اللغوية وتقديمها على أساس وظيفي.

3-الاهتمام بالقواعد الوظيفية حيث تعتبر الهيكل اللفظي للغة.
4-تهدف العملية الاتصالية إلى التركيز على فهم المعنى مع عدم إغفال الشكل اللغوي.
5-التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.
6-الاهتمام بالمهارات اللغوية الأربع بشكل متكامل.
7-الاهتمام بأنشطة الصفية وتحويله إلى بيئة تشبه البيئة الطبيعية خارج الفصل.
8-الاهتمام بالوسائل التعليمية مع تحري الدقة في اختيار الوسيلة المناسبة.
9-أن المواقف الحقيقية للغة هي الأسلوب الطبيعي لتعليم اللغة.
10-الاهتمام بالتعلم الاجتماعي والتعاوني في الفصل.

وبالنظر إلى مدى أهمية نظريات اللغة ومدى مساهمتها في وضع الأساس لتعليم اللغات إلا أنه بدون الاستناد على المعرفة العميقة بطبيعة اللغة يصعب وضع برامج جديدة لتحقيق الأهداف.

أن المادة التعليمية هي الأساس لتعليم اللغة، وأن اللغة نظام، بل هي أكثر من نظام، بل إنها في الحقيقة نظام النظم، فأولا نظام الأصوات، الذي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة)، الذي يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب، وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع وهو نظام المعنى، لذلك عند تحديد الجزء المراد من المادة التعليمية يجب القيام بتحليل كامل لهذه الأنظمة المتعددة، وهذا التحليل يمكن أن يقدم لما يلي:

1. أصوات اللغة.
2. أهم الأصوات ذات الدلالة.
3. الأصوات المفردة، والأصوات عندما تقترن في الظهور، والتغيرات التي احدث فيها عندما تترابط وتتلاحق.
4. أهم الأشكال (الكلمات).
5. ترابط الأشكال وتلاحقها وكيفية هذا الترابط.
6. أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال (التراكيب).
7. كيفية ترابط كل هذه العناصر والتنظيمات السابقة بحيث تحمل خبراتنا في وحدات من المعنى.

وهذا ما ينبغي أن يبنى عليه المادة اللغوية التعليمية، أي على أساس التحليل العلمي للغة حيث إن من بين ما يوجه من نقد إلى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قيامها على أساس وصف وتحليل غير علمي ودقيق لكل جوانب اللغة ومكوناتها وعناصرها، وأنماطا لغوية غير مألوفة، ومن هنا يصبح الاعتماد على نتائج الدراسات اللغوية الحديثة في إعداد المادة التعليمية أمراً ضرورياً.

ومن بين الأمور التي ينبغي الالتفات إليها في هذا السياق الإجابة عن السؤال: أية لغة ينبغي أن نعلم؟ واللغة التي ينبغي أن تقوم عليها المادة هي اللغة العربية الفصحى المعاصرة، تلك اللغة التي تقوم على أساس أن نأخذ من اللغة الكلام والحديث الألفاظ الصحيحة الشائعة فيها، ونأخذ من فصحى التراث ألفاظها السهلة البسيطة المألوفة الشائعة المتواترة الاستخدام في الحياة الحديثة(طعيمة، رشدي، 2005م، ص153)، أي كما يطلق عليها الخبراء العربية المعيارية المعاصرة أي اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير والخطابات وتلقى بها الأحداث في أجهزة الإعلام ويتحدث بها المسئولون في لقاءاتهم العامة والخباء في خطبهم وتدار بها الاجتماعات الرسمية، ولعل هذا الاتجاه في تحديد مفهوم اللغة التي ينبغي أن تبنى في ضوئها المادة التعليمية، يسعى إلى التقريب بين العامية والفصحى وإلى اعتماد اللغة على الألفاظ السهلة، مما يحقق مساعدة المتعلمين على القراءة والإطلاع ولقد نادي بهذا الاتجاه كثير من المفكرين والمربين العرب، ورأوا وجوب العمل على التقريب بين العامية والفصحى عن طريق أن نتأمل في حال هذه العامية ونحاول تحديد خصائصها مما يساعد على تصحيحها وردها إلى الفصحى، خاصة وإن الألفاظ العامية أكثرها إما قرشي وإما صحيح في لهجات العرب، وإما محرف تحريفاً قريباً يقصد به التسهيل، وإنه لأمر مهم أن نثبت هنا أن الفرق لا يزال ضئيلاً بين العامية والفصحى، وأننا عندما نعلم العربية لغير الناطقين بها علينا أن ندرك هذه الحقيقة ومن ثم تصبح الإجابة النهائية عن السؤال: أية لغة ينبغي أن نتعلم؟ محددة في أننا ينبغي أن نعتمد في تحديد هذه اللغة على الفصيح من العامية وعلى تحديث الفصحى.

ومن هنا يتبين أن اللغة تركيب ومعنى وليس كلمات مفردة وهنا يجب ألا تقدم الكلمات في قوائم، وإنما تقدم في سياقات لغوية كاملة ذات دلالة ومعنى، على أن نلتفت في ذلك إلى بعض الخصائص المميزة للغة العربية مثل الاشتقاق والترادف. كما ينبغي الالتفات إلى

الكلمات الوظيفية فهي مهمة جداً بالنسبة لمعنى الجملة، ولو أنها في ذاتها لا تأخذ إلا معنى قليلاً، ولذلك فهي صعبة التعلم إذا كانت مفردة، ولذا يفضل استعمالها بكثرة في المادة الأساسية، كما ينبغي الإكثار من التدريب عليها.

ومن منطلق أن اللغة تركيب ولا يمكن تقديمها من خلال كلمات مفردة أصبح للتركيب اللغوي دور مهم في المادة التعليمية، وأصبح البحث عن نوع التركيب الذي ينبغي أن يقدم أمراً ضرورياً، ومن هنا نقول إن الشيوع والبساطة معياران مهمان يجب مراعاتهما عند اختيار التراكيب اللغوية، وينبغي أن يجمع هذا الشيوع بين ما في لغة الحديث ولغة التراث بنفس الأسلوب الذي سبق أن عالجنا به المفردات.

وفي ضوء هذه المناقشة خرج (طعيمة رشدي، 2005م، ص153) بمجموعة من المبادئ والأسس والشروط اللغوية التي ينبغي أن تراعى في إعداد المواد الأساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي:

1. أن تعتمد على اللغة العربية الفصحى.
2. أن تعتمد المادة على اللغة الأساسية ممثلة في قائمة مفردات شائعة معتمدة.
3. أن يلتزم في المعلومات اللغوية المقدمة بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة.
4. أن تراعى الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية (جمع الضمائر مثلاً).
5. أن تكون اللغة المقدمة لغة مألوفة طبيعة وليست لغة مصطنعة، أن تقدم اللغة صحيحة في بنائها وتراكيبها.
6. أن تتجنب المادة استخدام اللغة الوسيطة قدر الإمكان.
7. أن تتجنب المادة القواعد الغامضة والقواعد قليلة الاستخدام.
8. أن يستعان في إعداد مادة الكتاب بنتائج الدراسات اللغوية التقابلية.

المبحث الرابع: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أولاً: مفهوم البرنامج:

البرنامج هو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً، يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة، وبالتالي فهو أشمل وأعمّ من المنهج.

يتفق معظم التربويين على أن العملية التعليمية في أي برنامج من البرامج التعليمية سواء كانت برامج لتعليم اللغات أو خلافها- تتكون من أربعة أركان تأتي وفق الترتيب التالي على التوالي: (اللقاني، أحمد، وآخرون،1999م، ص49).

أ- الأهداف التعليمية.

ب- حاجات الطالب واستعداده (المدخلات السلوكية).

ج- الخبرات والأنشطة التعليمية.

د- عملية القياس والتقويم.

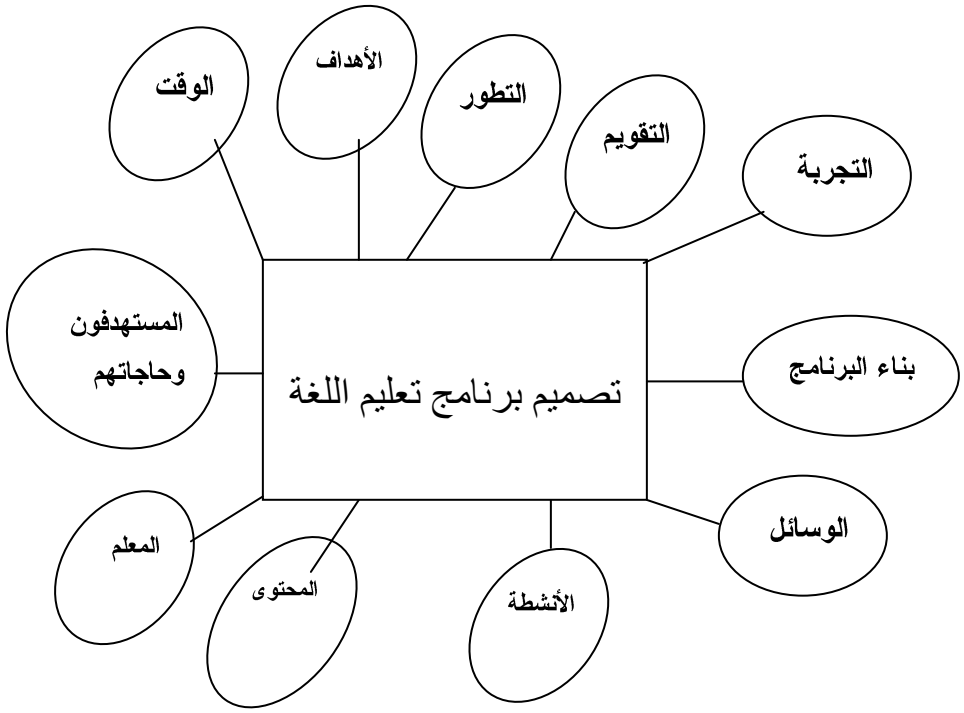
تتداخل هذه المكونات الأربعة ويرتبط بعضها ببعض ارتباطاً بحيث لا يستغنى أحدها عن الآخر، كما أنها تتخلل بعضاً؛ فالهدف مثلاً هو محور عملية التدريس كما أنه الموجه لها، وهو في الوقت نفسه يتطلب خططاً وأنشطة تعليمية أو أساليب معينة لتحقيقه، وهو يصاغ في ضوء حاجات واستعدادات المتعلمين، وهذه لابد من معرفتها وتحديدها بطرق التقييم المختلفة لتصوغ أهدافاً مناسبة لها.

هناك اهتمام متزايد في المجال التربوي بتصميم برامج تعليمية يهدف من خلالها إلى الوصول إلى تحولات مستهدفة لتجويد مخرجات التعليم، وليكون أكثر فاعلية وأخصب مردوداً. (غانم، محمود، 1997م، ص31).

والبرنامج التعليمي هو مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي تؤثر تأثيراً إيجابياً في مجموعة من الأفراد، ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة أو النظام العام، وبذلك يمكن

اعتبار البرنامج بمثابة مشروع متكامل. ويمثل التقويم في هذا المشروع أهم أركانه؛ ففي ضوء التقويم المستمر للبرنامج تجري التعديلات اللازمة في البرنامج نفسه وخططه.

من هذا المنطلق يجب أن "ننظر إلى البرامج التعليمية والتدريبية (ومنها برامج اللغة) على أنها منظومة تتألف من جوانب مترابطة متفاعلة تشمل: تخطيط البرنامج، وبرمجته، وأساليب تنفيذه، وما يندرج تحت هذا من تحديد للأهداف والتجريب والوسائل والأنشطة والتطوير والتقويم، وتقويم هذه العمليات قبل بدء البرنامج لتحديد الاحتياجات وتقييمها بحسب أولوياتها، وأثناء تنفيذه لتقويمه تقويماً بنائياً، وعقب الانتهاء منه للتأكد من تحقيقه لأهدافه المرجوة". وفيما يلي شكل لنموذج مقترح بعناصر تصميم أحد برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى نقلاً عن (علام، صلاح الدين، 2003م، ص39)



شكل رقم (10) مقترح لعناصر تصميم برنامج لغوي المصدر:(علام، صلاح الدين، 2003م، ص39)

كثرت المؤسسات والمعاهد التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في السنوات القليلة الماضية. ومع ازدياد هذه المعاهد والمؤسسات، توسعت البرامج، بل أصبح هناك نوع من التخصص؛ فبعض هذه البرامج يقوم على تعليم مهارات اللغة العربية وحسب، وبعضها الآخر تخصص إلى جانب ذلك في إعداد المعلم وتدريبه، وبعضها عني إلى جانب

كل ذلك بتأليف المادة الدراسية، وقليل منها أسس وحدات أو أقساماً للقياس والتقويم. إلا أن هذه الوحدات لا تلقى العناية الكافية؛ إذ إن الاهتمام بالقياس والتقييم في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لا يزال في أول أطواره على الرغم من أن لغات أخرى كالإنجليزية على سبيل المثال، قد قطعت أشواطاً بعيدة في ذلك.

ثانياً: أنواع برامج اللغة للناطقين بغيرها:

إن الاهتمام بتعليم العربية على أسس علمية يعدُّ حديث النشأة، فمعظم المؤسسات والمعاهد التي عنيت بتعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى على أسس علمية، لم يتجاوز عمرها الأربعة عقود؛ أي أنها نشأت في زمن كانت تهيمن عليه نظريات المدرسة نظرة خاصة نحو طبيعة اللغة، ومناهج دراستها وتحليلها، وأساليب اكتسابها وتعلمها".

لقد كان للرصيد المشترك بين أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس، ورواد المدرسة البنيوية في علم اللغة على يد العالم الأمريكي بلومفليد (1933م) الأثر الأكبر في ظهور الاتجاه السلوكي البنيوي في تعليم اللغات الأجنبية، والذي انبثق منه المذهب السمعي الشفوي. وكان هذا الالتقاء بين هاتين المدرستين واضحاً في كتابه الذي قدم فيه وصفاً رائعاً لكيفية اكتساب اللغة من وجهة نظر سلوكية، ما كان له الدور الكبير في بزوغ وانتشار برامج تعليم اللغات على أسس النظريات السلوكية البنيوية خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، لقد كانت هذه المدرسة مؤثرة بقوة في الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين. فقد افترض البنيويون أن اللغة في أساسها ظاهرة شفوية، وأنها بالنسبة لهم تشكيل للعناصر التي يرتبط كل منها بالآخر في شكل أفقي باستخدام سلسلة من التراكيب أو القواعد، هذه العناصر هي (الفونيمات، المورفيمات، الكلمات، أنماط الجمل)، ولذلك كان الهدف من تدريس اللغة في تلك الفترة تدريس كل عناصر القواعد التي ترتبط بها هذه العناصر، وذلك بدءاً من (الفونيم، المورفيم، الكلمة، العبارة، أنماط الجمل). (العصيلي، عبد العزيز، 1982م، ص40)

نتيجة لذلك تبلور في الخمسينات من القرن العشرين اتجاه بنيوي سلوكي في تعليم اللغات الأجنبية، عرف بالمدخل السمعي الشفوي الذي سيطر على ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث سيطر على إعداد المناهج، وطرائق التدريس، واختيار المواد وتنظيمها، ويعود سبب ذلك إلى أن القائمين على برامج تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها

لغة ثانية، أمثال تشارلز فريز وروبرت لادو كانوا من أتباع الاتجاه السلوكي البنيوي، فبنوا تلك البرامج على أساس هذا الاتجاه. وقد ركزت هذه البرامج على لغة الحديث الحي، فقدمت مهارتي الكلام والاستماع، وأخرت مهارتي القراءة والكتابة. إضافة إلى ذلك فقد اهتمت هذه البرامج بتدريبات الأنماط، مع التركيز على الأنماط التي تختلف اختلافاً كبيراً بين اللغة الأم للمتعلم، واللغة التي يتعلمها إلى أن يتقنها. ومن ثم ظهرت البرامج التالية للبرنامج البنيوي، كالبرامج القائمة على نظرية النحو التحويلي التوليدي، والبرامج الاتصالية.

هذا وتنقسم برامج تعليم اللغات الأجنبية إلى أنواع كثيرة تحددها السياسة التي يقوم عليها كل برنامج على حدة. فهناك البرامج المتكاملة في المؤسسات والمعاهد التي لا هم لها سوى تعليم اللغة وثقافتها؛ أي أن المناهج المعدة لها مكرسة كلها لهذا الهدف، وأحياناً يكون برنامج تعليم اللغة جزءاً من مجموعة من المواد التي تقدم للدارسين في المؤسسة التعليمية، وهناك أنواع تعليم اللغات تصنف "بحسب الجمهور الذي أعدت له، وما يفرضه ذلك الجمهور من مهارات لغوية معينة. وتنقسم هذه البرامج بشكل عام إلى قسمين: برامج عامة وبرامج تخصصية. فأما البرامج العامة، فتوجه لجمهور متنوع الأهداف، متعدد الاتجاهات، وتشتمل على مهارات لغوية مرتبطة بأوجه النشاط العام في الحياة. أما البرامج التخصصية فتوجه لجمهور محدد؛ تتوحد وظائفه أو اتجاهاته أو أهدافه أو غير ذلك(طعيمة، رشدي، 1985م، ص121).

كما يمكن تقسيم هذه البرامج من حيث شكل المادة المتبناة في التعليم؛ فمنها ما يقوم على مبدأ التكامل على هيئة سلسلة من الكتب يكمل بعضها بعضاً من حيث التدرج من المستوى (الأدنى) التمهيدي إلى المستوى (الأعلى) المتقدم جداً في تعليم اللغة. وهو متكامل أيضاً من حيث ارتباط المهارات التي تقدم في هذه السلاسل؛ فنجد ارتباطاً قوياً بين ما يقدم في مهارة الاستماع والكلام من جهة والقراءة والكتابة من جهة أخرى مع الاعتناء بعناصر اللغة. ومنها؛ أي هذه البرامج، ما يقوم على مبدأ المواد المنفصلة؛ بأن يكون لكل مهارة مادة منفصلة على هيئة كتاب أو مذكرة؛ فتكون مادة فهم المسموع في كتاب منفصل وكذلك بقية المهارات كل له كتبه المنفصلة، لذا نجد أن بعض المواد التي تعد لمثل هذه البرامج تكون لها كتب بالعشرات، كما في حالة برنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية بالرياض الذي بلغ عدد الكتب للمستويات الأربعة التي تدرس فيه، ثلاثة وثلاثين كتاباً عدا الكتب المصاحبة مثل كتب الخط والأدلة التي بلغ عددها ثلاثة عشر كتاباً.

هذه البرامج – على اختلاف أنواعها وتقسيماتها – منطلقات ومسلمات تبنى عليها، ترى أنها الأمثل لتحقيق أهدافها، كما أن كلاً منها يطبق طرائق متباينة، سواءً في التدريس أو أساليب تقييم الطلاب وتقويمهم.

ثالثاً: العناصر المكونة للبرنامج:

يجب الحديث بإيجاز عن العناصر المكونة للبرنامج، ومن خلال التصميم المقترح لعناصر البرنامج المشار إليها آنفاً، أثرت الباحثة التركيز على العناصر الأساسية المكونة للبرنامج نظراً لأهميتها. ومنها:

أولاً: الأهداف:

تعد الأهداف حجر الزاوية في حياة الإنسان، فهي التي تحدد سلوكه، والإنسان لا يخطو خطوة واحدة دون أن يكون له هدف يسعى لبلوغه؛ لأن تحدي الهدف يجعله يسخر كل طاقاته ويوجه قواه ليصل إلى ما يرمي إليه بسهولة ودقة وإحكام وفي أقل وقت وجهد وبأدنى تكلفة(جان، محمد صالح، 1998م، ص43).

تمثل الأهداف التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية حجر الزاوية ونقطة البداية للبرنامج من حيث إنها هي التي تحدد محتوى البرنامج ومستواه لغوياً وثقافياً، وتحدد أنسب طرق التدريس والوسائل والأنشطة المعينة، كما أنها تحدد مستوى التقويم ووسائله وأساليبه، وخطة تطوير البرنامج وتعديله. والهدف التعليمي هو وصف للسلوك اللغوي الذي نتوقع حدوثه أو نرمي إلى حدوثه لدى الطالب نتيجة لمروره بخبرات البرنامج وتفاعله مع مواقف تدريس اللغة. هذا وقد ركز بلوم على ضرورة شمول الأهداف أنواع السلوك المطلوب تحقيقه جمعيها عند المتعلمين ويمكننا الإشارة هنا إلى أنه صنفها إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال الإدراكي أو العقلي، والمجال الانفعالي أو الوجداني، والمجال الحسي الحركي.

أسس اختيار الأهداف التعليمية كما بينها(المكاوي، محمد، 2000م، ص146):

يعتبر تحديد الأهداف التعليمية كما يرى هاس ضرورة لتوجيه العملية التعليمية، إذا لابد من وجود معايير يتم في ضوئها اختيار هذه الأهداف، ومن هذه المعايير:

1) استناد الهدف التعليمي إلى فلسفة تربوية واجتماعية سليمة.
2) أن يكون الهدف واقعي يمكن تحقيقه.
3) أن يقوم على أسس نفسية سليمة.
4) أن يشترك المعلمون في تحديده، ويقتنع به المهنيون جميعاً.
5) أن يكون شامل لجوانب التعلم.
6) أن يحترم الهدف كرامة الفرد وملكيته الشخصية.

وينبغي أن تتضمن أهداف برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عدة مستويات من الأهداف:

1. **أهداف عامة للبرنامج، ومن أمثلة هذه الأهداف:**

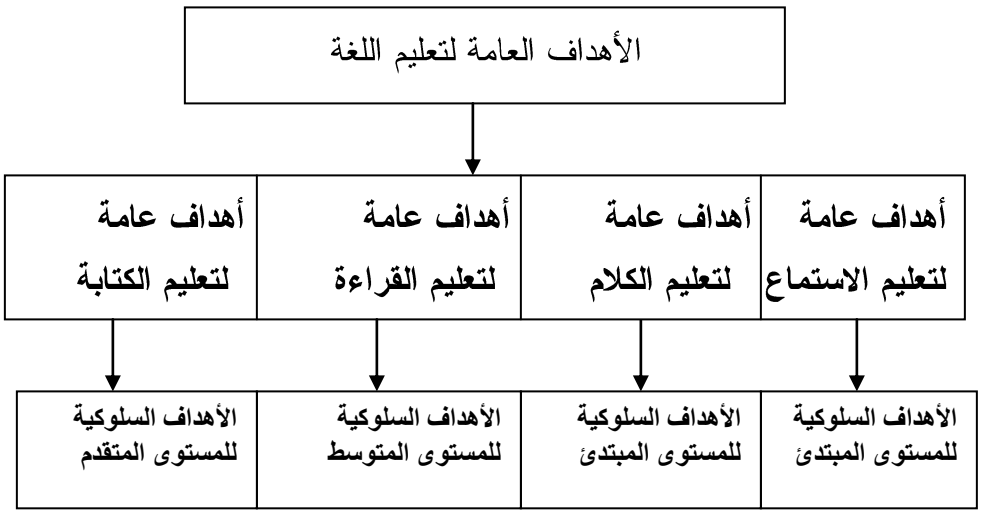
أ- فهم اللغة العربية الفصيحة المستعملة؛ أي الاستماع الواعي في مواقف الحياة العامة.

ب-التحدث باللغة العربية كوسيلة اتصال مباشر وتعبيراً عن النفس.

ج-قراءة اللغة العربية بيسر، وإدراك المعاني والتفاعل معها.

د-الكتابة باللغة العربية تعبيراً عن مواقف وظيفية، وتعبيراً ذاتياً عن النفس.

2. **أهداف عامة لكل مهارة من مهارات اللغة الأربع**، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، حيث ينبغي على واضع المنهج أن يحدد أهدافاً عامة لتعليم كل مهارة من هذه المهارات.
3. **أهداف خاصة:** وهي الأهداف السلوكية المبتغاة، أو التي نسعى إلى تحقيقها من تعليم كل مهارة من مهارات اللغة الأربع.
4. **أهداف خاصة بالمستويات:** ففي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ثلاثة مستويات هي المستوى الابتدائي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، وهنا ينبغي أن توضع أهداف خاصة لكل مهارة من مهارات اللغة الأربع، وذلك لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة فتصبح أهداف خاصة سلوكية لتعليم الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في المستوى الابتدائي، ومثلها للمتوسط، ومثلها للمتقدم.



شكل رقم (11) يوضح أنواع الأهداف ومستوياتها المصدر: (طعيمة، رشـــدي، وآخـــرون، 2006م، ص82- 83)

5. تبقى الإشارة إلى الأهداف السلوكية المتصلة بالموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة أو ما شابهها، حيث يقوم المعلم بتحديد الأهداف التعليمية لكل درس يدركه الطلاب، ويسعى هـــو إلى تحقيقه بالتدريس كما يسعى إلى قياسه مع نهاية كل درس(طعيمة، رشـــدي، 2006م، ص82).

2- أهمية الأهداف التعليمية:

ومن الاتجاهات المعاصرة في صياغة الأهداف التعليمية وتصنيفها اتجاه تبنـــاه العـــالم الأمريكي بلوم. إذ أكد على أهمية الأهداف التعليمية كمعطيات للتعلم بحيث يمكن ملاحظاتهـــا أو قياسها في أداء أو سلوك المتعلم. أن تكون الأهداف التعليمية قريبة المثال وسهلة التحقيـــق وأن يصاغ في عبارات سلوكية ليسهل قياسها. صياغة الأهداف التعليمية مهم جداً في العمليـــة التعليمية فهي تحقق فوائد عدة من أهمها: (مرزوق، محمد، 1984م، ص56).

1) تعتبر دليلاً للمعلم في تخطيطه للدروس.
2) تعتبر عاملاً مساعداً لتعلم المتعلمين وبحثهم عن الطرائق المعينة لهم لوصـــولهم إلـــى الهدف المنشود فهي تدفعهم إلى طريق التعلم الصحيح.
3) تساعد المعلم على وضع أسئلة تقويمية تمكنه من اختبار المتعلمين بطريقة صحيحة.

4) يساعد على اختيار المحتوى المناسب للتعلم ويسهل للمعلم الطريقة التي يختارها لشرح المواد التعليمية، كما تعمل الأهداف التعليمية على تجزئة المادة المقررة بحيث يتم توصيلها إلى المتعلمين في وضح وفعالية.

5) تعتبر معايير دقيقة يمكن استخدامها لانتقاء أفضل طرق التدريس التي تساعد المعلم على توصيل المعلوم.

ثانياً: المحتوى:

يقصد بالمحتوى في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدمة للطالب، وأيضاً الأنشطة اللغوية والثقافية والاتصالية التي تسهم في تعلم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها ومعايشته لمضمونها. (الناقة، محمود، وآخرون، 1983م، ص98)

ولكي يختار هذا المحتوى بشكل سليم، لابد من معايير لاختيار المحتوى اللغوي بشكل:

1-يستجيب لطبيعة اللغة العربية وخصائصها.

2-يتضمن المحتوى اللغوي كل المفاهيم والمهارات والقيم التي تحقق أهداف البرنامج الموضوعة له.

3-يركز على المفاهيم الموحدة الأساسية للمجال الدراسي.

4-يتدرج مضمون وعمق واتساع المحتوى وفقاً لمستوى خصائص المتعلمين في المرحلة العمرية التي يخاطبها.

5-يخاطب المحتوى لبعد الشخصي والاجتماعي من حياة المتعلم.

6-يرتبط في أي مجال رأسي بالبيئة والمجتمع والتكنولوجيا المحيطة بالمتعلم.

وإلى جانب هذه المعايير، لابد من معرفة مجموعة من الطرق لاختيار هذا المحتوى، منها(طعيمة، رشدي، 2007م، ص205-206):

1. آراء الخبراء والمختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي الدراسات اللغوية، والدراسات النفسية، وأيضاً الخبراء في الثقافة العربية الإسلامية.
2. تحليل دوافع المتعلمين ورغباتهم وأغراضهم، والأنشطة اللغوية التي يودون الانخراط فيها بعد تعلمهم العربية.

3. أهداف المنهج ومستوى المهارات اللغوية المطلوبة للأداء اللغوي.
4. الدراسات المقارنة لمناهج تعليم اللغة الأجنبية وخبرات أصحاب هذه اللغات في تعليم لغاتهم، بالإضافة إلى الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغات المتعلمين.

وبنظرة فاحصة يكتشف أن هذه الطرق ليست طرقاً منفصلة أو منعزلة عن بعضها، فهي في مجموعها تشكل الطريقة العلمية المتكاملة لاختيار المحتوى، إذ لابد من آراء الخبراء والمختصين، ولابد من دوافع المتعلمين وأغراضهم، ولابد من الارتباط بأهداف البرنامج والاستعانة بمناهج تعليم اللغات الأخرى وخبرات القائمين على تعليمها، وأيضاً الدراسات المقارنة والتقابلية، فكل هذه الطرق مجتمعة تُمكن من اختيار محتوى البرنامج بشكل علمي وسليم. وتبقى الإشارة إلى طريق آخر، وهو ضرورة تجريب المحتوى وتعديله في ضوء هذا التجريب.

وهناك أيضاً معايير عامة لابد من مراعاتها عند اختيار محتوى برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منها:

1-صلة المحتوى بأهداف متعلم اللغة، بمعنى أن يكون المحتوى ترجمة أمينة للأهداف يقدم خبرات تعليمية تحقق الأهداف لدى المتعلمين.

2-صدق المحتوى وأهميته، وصدق المحتوى يعني أن يكون المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي لهذا المحتوى صحيحاً علمياً من حيث ما يتضمنه من معلومات ومعارف وقواعد وأسس ومبادئ ونظريات، أما أهميته فتعني أن يكون المضمون بأبعاده المختلفة يقدم فائدة لمتعلم ويعينه على تحقيق أغراضه من تعلم اللغة، ويجد فيه زاداً جديداً يغريه بالاستمرار في تعلم اللغة وتحقيق نجاحات في هذا التعلم.

3-ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين، وهذا يعني أن يستجيب المحتوى لغوياً وثقافياً واتصالياً لحاجات المتعلمين من تعلمهم العربية، وأن يتضمن هذا المحتوى مواقف تعليمية تشبع هذه الحاجات وتلبيها، ولذا كان من الضروري أن يُختار محتوى المنهج في ضوء حاجات المتعلمين من تعلم اللغة.

4-شمول المحتوى ومراعاته للفروق الفردية، وهذا يعني تعدد الخبرات اللغوية بمقدار اتساع اللغة، وتعدد الخبرات الثقافية بتعدد أنماط الثقافة وأنواعها وأبعادها الماضية والحاضرة

والمستقبلية، وأيضاً تعدد الخبرات الاتصالية بتعدد مواقف الاتصال الحياتية وتنوعها، وبهذا يكون محتوى المنهج قد حقق شموله لخبرات متعددة، وفي ذات الوقت يقابل تعدد هذه الخبرات الفروق الفردية بين المتعلمين حيث سيجد كل متعلم حاجاته وما يحقق رغباته(طعيمة، رشدي، 2007م، ص86-88).

تنظيم المحتوى:

ترتبط عملية اختيار المحتوى بما يسمى المستوى؛ أي الكيفية التي تمكننا من توزيع خبرات هذا المحتوى على مستويات تعليمية مختلفة، وعلى فترات زمنية متتابعة، وتقرير ماذا يُدرس من هذا المحتوى؟ ولمن؟ ومتى؟. وفي هذا السياق لابد من الإشارة إلى ضرورة مراعاة معايير تنظيم المحتوى التي اقترحها تايلر، وهي التكامل والاستمرار والتتابع.

أ) التكامل

يعني ترابط خبرات المحتوى ومواقف التعلم، بحيث يؤثر كل موقف في الموقف الآخر، وتؤثر كل خبرة لغوية في الخبرة الأخرى، حيث يؤخذ في الاعتبار أن تعليم الاستماع ينمي تعليم الكلام، وتعليم الكلام ينمي مهارات الاستماع، وكلاهما ينمي مهارات القراءة والكتابة. وهكذا تتكامل الخبرات وتترابط.

ب) الاستمرار

وهو أن يبدأ المحتوى في المستوى الأول لتعليم اللغة بخبرات شاملة متكاملة، ولكن بشكل ضيق وسطحي، وكلما تقدمنا بالمحتوى إلى مستويات أعلى اتسع وتعمق، وهكذا تستمر عملية اكتساب الخبرات اللغوية اتساعاً وعمقاً.

ج) التتابع

وهو أن تتابع الخبرات اللغوية فتمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة، وأن يكون لهذا التتابع منطق تنظيمي منسق أي تتدرج الخطوات في النظام التعليمي من مرحلة تعليمية إلى أخرى وكذلك في المواد التعليمية بما يتوافق مع قدرات المتعلمين، فقد تبدأ الخبرات اللغوية وتتدرج بالشكل التالي: (عطا، إبراهيم، 1992م، ص131)

1-من المعلوم إلى المجهول.

2-من المحسوس إلى المجرد.

3-من الكل إلى الجزء.

4-من البسيط إلى المعقد.

5-من السهل إلى الصعب.

6-من الجديد على القديم.

7-من المقدمات إلى النتائج.

وكمثل على منطقية التنظيم تتابع قواعد اللغة تتابعاً منطقياً، فلابد من دراسة الجملة الفعلية قبل أن ندرس الفاعل، وندرس الفاعل قبل أن ندرس المفعول به، وهكذا.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن هناك صعوبات تواجه الخبراء عند اختيار المحتوى وتنظيمه في ضوء مستويات تعليم اللغة، ومستويات المتعلمين، ودوافعهم وحاجاتهم وأغراضهم(الناقة محمود، وآخرون، 2003م، ص100).

ثالثاً: طرق التدريس:

تشيع في ميدان تعليم اللغات مجموعة من المصطلحات التي تصف ما يقوم به المعلمون من إجراءات في تعليمهم لهذه اللغات. من هذه المصطلحات الطريقة والمدخل والإجراءات الفنية(طعيمة، رشدي، أحمد، 2007م، ص155).

ولقد ساد لفترة من الزمن تعريف لطريقة التدريس مؤداه أنها وسيلة معينة لتوصيل المعرفة. وبناء على هذا التعريف ترتب على العملية التعليمية أنها نشاط من طرف واحد هو غالباً المعلم، وأن المعرفة موجودة عنده ويقوم بتوصيلها للمتعلم. وبعد ظهور الاتجاهات التربوية الحديثة والقيم الإنسانية المعاصرة المرتبطة بإشباع الميول والاهتمامات في تلقين المعلومات والمعارف؛ أصبح لزاماً ترك التعريف السابق للطريقة وظهور المفهوم الحديث لها والذي يعني (مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة)(عبد الموجود، وآخرون، 1981م، ص392).

وتعني طريقة التدريس أيضاً (الخطة الإجمالية الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية المنشودة)(طعيمة رشدي، 2007م، ص34). وبعضهم يستخدم مصطلح (الطريقة) في تعليم اللغات الأجنبية للدلالة على محتوى المادة المتعلّمة (الصوتيات، القواعد، مفردات اللغة الأجنبية التي لها شبيه في اللغة الأم للمتعلم) وبعضهم

يقصد بهذا المصطلح كيفية التعلم (محاكاة أداء أحد أبناء اللغة، الاستظهار)، وهناك من يستخدم المصطلح ليدل به على المهارات التي يتم تعلمها(عبد الحليم، أحمد، 1982م، ص161).

تمثل طريقة التدريس عنصراً مهماً من عناصر بناء البرنامج، فإذا تم الانتهاء من اختيار المحتوى وتنظيمه، يجب أن يتم طرح السؤال التالي: ما طرق التدريس واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته اللازمة لتدريس هذا المحتوى؟ وهنا لابد على واضعي المنهج أن يقوموا بتحديد أنسب الطرق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتدريس المحتوى، ومن ثم لابد أن يدرك المتخصصون أن هناك موجهات لاختيار أنسب الطرق والاستراتيجيات(طعيمة رشدي، وآخرون، 2003م، ص91).

وقد مرت طرائق تعليم اللغات الأجنبية في "تطورها التاريخي بعدة مراحل؛ كانت أولاها مرحلة الطريقة التقليدية، أو ما يعرف بطريقة النحو والترجمة التي هيمنت على ميدان تعليم اللغات حقبة طويلة من الزمان، ثم تلتها أطوار أخرى تسبب في حدوثها تيار من الأفكار التربوية الجريئة التي طرحها بعض العلماء بقصد تطوير عملية تعليم اللغات، بعد أن ثبت عندهم فشل طريقة النحو والترجمة في تحقيق ما استجد من أهداف. ثم أخذت طرائق التدريس بالتعدد والتنوع منذ بداية القرن العشرين نتيجة لأسباب كثيرة(عبد الله، الصديق، 2001م، ص55).

من بين هذه الطرائق الكثيرة العدد، سنتعرض بإيجاز لأهمها وعلى وجه الخصوص تلك التي هيمنت على برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ردحاً من الزمن في شرقي العالم العربي أو غربيه.

أولاً: طريقة القواعد والترجمة:

(أ) نشأة الطريقة ومداخلها:

اختلف الدارسون في أصل هذه الطريقة، وفي أول من ارتبطت باسمه سواءً في ميدان اللغة أو ميدان التربية لأن لكل طريقة نظرية تربوية تستند إليها، إلا أن المعروف عنها أنها أقدم طرائق تعليم اللغات؛ إذ يرجع بعض الدارسين تاريخها إلى حضارات قديمة مثل الصين، والهند، وبلاد الإغريق. ويعتقد بعض الباحثين "أن لها تاريخاً بعيداً في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ انتشرت مع انتشار الإسلام، وكانت محور العمل في الجهود التي بذلت

لتعليم اللغة"(طعيمة رشدي، 2004م، ص384). وأخذت الطريقة سبيلها إلى الولايات المتحدة في نهايات القرن التاسع عشر الميلادي، وفي أوروبا – ألمانيا على وجه التحديد– عام 1948م مع دخول كتاب "تعليم النحو للمبتدئين" من إعداد بلوتز Ploetz. ولا تزال هذه الطريقة معمولاً بها في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى خارج نطاق العالم العربي الذي سادت أي في العالم العربي إلى وقت ليس بالبعيد.

يشير كثير من الباحثين إلى أن هذه الطريقة لا تعتمد على مدخل، ولا تستند إلى أي نظرية سوءاً في علم اللغة أو التربية، أو الفلسفة. ويذهب إلى هذا الاعتقاد جاك ريتشاردز وروجرز في مؤلفهما "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات". وهناك من الباحثين من يرى أن لها منطلقات تنطلق على أساسها وإن لم يكن قد نُصّ عليها صراحة، وعلى رأس هؤلاء رشدي طعيمة الذي يقول بأن من أهم منطلقاتها ما يلي(علي أحمد،2008م، ص73):

1- اللغة أساساً نظام من القواعد التي يمكن استقراؤها من النصوص اللغوية، والإلمام بهذه القواعد شرط أساسي لممارسة اللغة.

2- تعليم اللغة تدريب عقلي يمكن النظر إليه بشكل ضمني على أنه نشاط ذهني يشتمل على تعلم القاعدة وتذكرها وربطها بما لدى الطالب من خبرة في لغته الأولى وذلك عن طريق الترجمة.

3- تعتبر اللغة الأولى للدارس هي النظام المرجعي في اكتساب مهارات اللغة الثانية.

(ب) تقييم الطريقة:

لهذه الطريقة مزايا وعيوب، وإن كانت عيوبها تكاد تطغي على مزاياها، ومن مزاياها:

1) لا تكلف المعلم الذي يستخدمها عبئاً تدريسياً ثقيلاً، وهي تناسب الفصول الدراسية المزدحمة بالمتعلمين(عبد الله، الصديق، 2001م، ص58).

2) تصلح لدارسي اللغة الذين قطعوا شوطاً متقدماً فيها، أو أولئك الذين يودون معرفة المزيد عن اللغة وليس تعلم اللغة من أجل التواصل.

3) أن الدارسين يستطيعون تنمية مهاراتهم في القراءة والكتابة في وقت أقصر نسبياً من الذين يتعلمون اللغات بالطرائق الأخرى، ويكونون أكثر قدرة على الترجمة. وهي مفيدة

في البرامج قصيرة المدى وفي حالات التعلم الذاتي التي يكون فيها المتعلم بعيداً عن أهل اللغة ولا يستطيع التواصل معهم شفاهة.

4) بعض خطوات هذه الطريقة ضرورية في حالات معينة، كأن يكون طلاب لا يعرفون شيئاً عن اللغة العربية مع انعدام الكتاب الجيد والوسيلة معينة، أو يصعب على المعلم استعمال اللغة الهدف؛ لقصر مدة البرنامج، وهذه الحالات غالباً ما تحدث في تدريس اللغة العربية خارج الوطن العربي(العربي، صلاح، 1981م، ص41).

من العيوب التي أخذت على هذه الطريقة:

1) تعتمد هذه الطريقة على الترجمة وتهتم بتعليم القواعد نظرياً.
2) تعقل مهارتي التحدث والاستماع، وأنها تقصر وظيفة اللغة على مهارتي القراءة والكتابة مما لا يساعد في تنمية الكفايات اللغوية في المهارات الأخرى.
3) كما أنها تقود إلى تدخل أنظمة اللغة الأم للمتعلم في أنظمة اللغة الهدف.
4) لا تقوم على أسس لغوية، أو نفسية، أو اجتماعية، وإنما هي مجرد تراكم لخبرات كثيرة(حسين، مختار، 2011م، ص356).
5) لم يكن تعليم اللغة نشاطاً ممتعاً في هذه الطريقة، وإنما كان نشاطاً مملاً، يدعو إلى الضيق والسأم، وقد يقود ذلك إلى أن يفقد الطالب الدافعية في تعلم اللغة، ومن ثم يحبط مما قد يؤدي به إلى التخلي عن البرنامج كلية، لذا نجد أن "عدد المتسربين من برامج اللغات الأجنبية التي تستخدم هذه الطريقة أكثر من زملائهم الذين يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى".

ثانياً: الطريقة المباشرة:

(أ) نشأة الطريقة ومداخلها:

من الواضح أن هذه الطريقة نشأت بمثابة رد فعل على طريقة النحو والترجمة إذ تناقضها في أساسياتها. وتنسب هذه الطريقة إلى أحد علماء اللغة الألمان (فيلهلم فيكتور) الذي دعا إلى استخدم علم الصوتيات في تدريس اللغات الأجنبية. وقد عمدت مجموعة من اللغويين بتجميع الطرق الشفوية والطبيعية في فرنسا عام 1901م وألمانيا عام 1902م وقامت بتشكيل هذه الطريقة التي تعتمد على الربط بين الكلمات والجمل في اللغة الأجنبية دون أني يستخدم

المعلم وتلاميذه اللغة الأم، وأطلقوا على هذه الطريقة اسم الطريقة المباشرة التي نادت بتحريم استخدام اللغة الأم تحريماً مطلقاً في صفوف الدراسة. وكان من أبرز أنصار هذه الطريقة عالم اللغة البنيوي المشهور جاسبر سن (1869- 19439).

تقوم هذه الطريقة على عدد من المداخل أهمها:

1) أن متعلم اللغة يمكن أن يتعلم منذ البداية أن يفكر بوساطة اللغة الهدف (الأجنبية) عن طريق "ربط الموضوعات والأشياء والمواقف والأفكار ربطاً مباشراً بما يطابقها أو يماثلها من الكلمات أو المصطلحات، وهي تقدم مهارة الحديث على مهارة القراءة"(الناقة محمود، 1985م، ص80-81).
2) ومن المداخل التي تستند إليها هذه الطريقة أيضاً أن الطالب يستطيع أن يتعلم أي لغة أجنبية بنفس الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته الأولى.
3) كما تستند في إطارها النظري إلى أفكار علماء النفس الترابطيين، وجعلت ترتيب تعلم المهارات في برامج تعليم اللغات الأجنبية كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، ثم أخيراً الكتابة.

(ب) تقييم الطريقة:

لهذه الطريقة مجموعة من المزايا، ومن أهمها:

تقدم اللغة في مواقف حية يستطيع الدارس من خلالها فهم المفردات (الألفاظ) والتراكيب"(طعيمة، رشدي، 2004م، ص366).

هي الرائدة في استخدام الحوار والسرد القصصي في تدريس مهارات اللغة.

رفض استخدام أي لغة وسيطة في صفوف برامج اللغة؛ مما يؤدي إلى تعزيز عملية تعلم اللغة، ويقلل من آثار ما يسمى بالتداخل اللغوي. كما لا ننسى أنه يرجع لهذه الطريقة الفضل في انتشار استخدام أساليب تعليمية لأول مرة في تعليم اللغات الأجنبية مثل: الحوارات، والتقليد، واستنتاج القاعدة من خلال النصوص التي تعرض.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة:

تغرق الدارس بشكل سريع في عملية التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية، وفي مواقف لم تعد بشكل جيد مما يجعل الدارس يميل إلى تنمية طلاقته اللغوية دون دقة.

لا يوجد في الطريقة المباشرة استعداد كافٍ للتدريب المنظم على التراكيب يأخذ شكل خطة متسلسلة ومتلاحقة، ومن ثم فغالباً ما يفقد الطلاب إدراك الهدف أو الفكرة التي تكون من وراء ما يقومون به، ومن ثم يعملون بطريقة ارتجالية(الناقة، محمود، 1985م، ص80-81).

1-أن استعمال هذه الطريقة قاصر على المراحل الأولى المبتدئة من تعلم اللغة ولا مجال لها في المراحل التالية.

2-كما "أنّ المنطلق الذي تستند إليه هذه الطريقة نفسه محل شك، ومحور جدل؛ فتعلم اللغة الثانية ليس مماثلاً مع تعلم اللغة الأولى.

3-تستدعي من كل معلم أن يكون ذا ثروة لغوية فائقة في اللغة الجديدة حتى يستطيع التفكير في بدائل عندما يطلب منه إعادة شرح كلمة أو توضيح مفهوم"(طعيمة، رشدي، 2004م، ص366). ونظراً لارتباط تعليم اللغة وفق هذه الطريقة بوقت محدود، وللأعباء التي تلقيها على كاهل المعلم ومن ثم الدارس بدأ البحث عن طريقة أخرى أيسر، وكان ذلك من نصيب طريقة القراءة.

ثالثاً: طريقة القراءة:

(أ) نشأة الطريقة ومداخلها:

يعزى أول ظهور لهذه الطريقة إلى البحوث التي كانت تجري لتجريبها وتطويرها في جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة عام 1867م على يد فريق كان يقوده كلور مارسيل(العصيلي، عبد العزيز ، 1982م، ص310). وبعد ذلك بنصف قرن، نشر مايكل وست كتاباً أشار فيه إلى أن تعلم اللغة الإنجليزية في بلد كالهند ينبغي أن يبدأ وينتهي بمهارة القراءة؛ لأن الفرد الذي يتعلم لغة أجنبية في غير موطن اللغة الذي يتحدث فيه هذه اللغة، يكون في أشد الحاجة لاكتساب مهارة القراءة في اللغة الأجنبية أكثر من حاجته لها في لغة التحدث. وألف مايكل وست سلسلة من كتب تعلم مهارة القراءة مستنداً في ذلك إلى قائمة ثور

ندايك في المفردات الشائعة. وقد عرفت هذه الطريقة في أدبيات علم اللغة بطريقة وست، وانتشر استخدامها في كل مستعمرات التاج البريطاني في شبه القارة الهندية والسودان ومصر ونيجيريا. وكان كتاب القراءة هو العماد أو الأساس في برنامج تعليم اللغة، وكانت هناك سلسلة من كتب القراءة الإضافية (الحرة) المصاحبة والتدريبات، كما أن هذه الطريقة لا ترفض استخدام اللغة الوسيطة في شرح المعاني.

أما من حيث مدخل هذه الطريقة، فهي تستند إلى فلسفة نفسية تعليمية تنص على أن إتقان المتعلم قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم وترجمتها. كان هناك نوعان من القراءة: القراءة المركزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطى بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات والموضوعات، والقراءة الواسعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة للطلبة، ومكتوبة بلغة سهلة تشجيعاً لهم على قراءتها(خرما، نايف ، وآخرون، 1988م، ص161). فالقراءة وفهم ما تحتويه النصوص المقروءة، يعدان أفضل الوسائل لإتقان بقية مهارات اللغة كالكلام والاستماع والكتابة. كما ترى هذه الطريقة أن جهود المربين ينبغي أن تكرس للمهارة المكانية التي يعيش فيها. ومن المعلوم أن حاجة الفرد لمهارة القراءة تكون أكثر من حاجته لمهارتي الاستماع والكلام في البيئات التي تدرس فيها اللغات خارج أوطان اللغة وبعيداً عن متحدثيها.

(ب) تقييم الطريقة:

من مزايا هذه الطريقة:

1) أنها يعود لها الفضل في ضبط المادة الدراسية التي تقدم في برنامج اللغة، فكان أن ضبط عدد الألفاظ وكذلك التراكيب التي تقدم في صفوف اللغة بطريقة متدرجة في ضوء قوائم شيوع المفردات والتراكيب.
2) كما كانت هذه الطريقة أول من نبّه إلى شيئين مهمين: أولهما ضرورة أن تتضمن برامج اللغة مجموعات الكتب التي تسمى بكتب القراءة الإضافية الاحتياطية (القراءة الحرة). وثانيهما أنها كانت هي أول من جعل علماء اللغة يتجهون إلى التفكير فيما يسمى ببرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة.

3) أنها تساعد الدارسين على كثرة القراءة باللغة الأجنبية مما يقودهم إلى استقبال كمٍّ هائل من الدخل اللغوي المفهوم، واكتساب ملكة التذوق ومعالجة عناصر اللغة وقواعدها تلقائياً من خلال القراءة المكثفة والقراءة الموسعة.

ومن مآخذ هذه الطريقة:

4- اقتصارها على مهارة واحد (القراءة) وإهمالها مهارات اللغة الأخرى كالكتابة التي تحتاج إلى عمل خاص تحت إشراف المعلم.

5- كما أن مهارتي الحديث والاستماع أهملتها هذه الطريقة، ومن المشاهد – في الواقع الحالي- بعد أن صار العالم قرية كونية واحدة، فإن الاهتمام في كل العالم صار منصباً على التواصل والاتصال (مهارتيْ الكلام والاستماع) أكثر من مهارة القراءة.

6- الاهتمام بالقراءة الصامتة فقط، وقلّة الاهتمام بالتعزيز الفوري وتصحيح الأخطاء(العربي، صلاح ،1981م، ص43).

ومنذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، واتساع العلاقات الدولية وتشابكها اتضح أن مهارة القراءة وحدها غير كافية لأن تكون الهدف الرئيس من تعلم اللغات الأجنبية، ومن ثم ظهرت الطريقة التالية التي ورثتها وهي الطريقة السمعية الشفهية.

رابعاً: الطريقة السمعية الشفهية:

(أ) نشأة الطريقة ومداخلها:

نشأت هذه الطريقة رد فعلٍ للطريقة التقليدية (طريقة القواعد والترجمة)، وللطريقة المباشرة معاً. وللطريقة السمعيّة الشفهيّة مسميات أخرى مثل: "الطريقة الشفوية"، و"الطريقة اللغوية" وكان اسمها أول ما ظهرت "أسلوب الجيش"؛ لأنها استخدمت في تعليم العسكريين في الولايات المتحدة الأمريكية(الخولي، محمد، 2000م، ص23) وذلك تلبية لحاجات الجيش الأمريكي في النصف الأول من القرن الماضي للاتصال بالشعوب التي يتعاملون معها أصدقاء كانوا أم أعداء.

يعود الفضل في ابتكار مصطلح (السمعية الشفهية) إلى تلسون بروكس سنة 1964م وقد سميت الطريقة بذلك الاسم لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولاً، ثم إعطاء الرد الشفوي بعد ذلك مع وجود عنصر مرئي أو بدونه(الصمادي شرين مقبل ، 2008م، ص49).

هناك عاملان أسهما إسهاماً مباشراً في ظهور هذه الطريقة:

أولهما: "قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة في الولايات المتحدة".

وثانيهما: هو تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها، وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية؛ ليس لاستخدمها في القراءة فقط، وإنما أيضاً لاستخدامها في الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض"(طعيمة، رشدي، 2005م، ص383).

وبالإضافة إلى العاملين السابقين فهناك عوامل أخرى، غير مباشرة، أسهمت في نشأة هذه الطريقة منها:

1-الحاجة إلى الاتصال الشفهي المباشر بين الأمم.

2-عجز الطرائق السابقة عن تحقيق المطالب الاتصالية بالمفاهيم الجديدة.

3-التطور في الدراسات اللغوية النفسية في منتصف القرن العشرين، الذي انتهى بالتكامل بين النظرية البِنْيوِيَّة الوصفية في علم اللغة والنظرية الحسية السلوكية في علم النفس.

التطورات التي حدثت في تقنيات التعليم، وبخاصة في معامل اللغات وأدوات التسجيل المسموعة والمرئية. وبهذا تستند هذه الطريقة إلى نظرية في علم اللغة وأخرى في علم النفس. (العصيلي، عبد العزيز ، 1982م، ص319-320)

ففي الجانب الخاص بعلم اللغة؛ فإنها تنظر إلى اللغة بوصفها مجموعة من الأصوات، بالإضافة إلى نظم صرفية ونحوية تربطها علاقات بنيوية شكلية؛ واللغة في هذه النظرية مهارة تنطق في المقام الأول، أما المظهر الكتابي للغة فهو مظهر ثانوي، وأن تعلم اللغة مجموعة من العادات التي يمكن اكتسابها كالعادات الاجتماعية تماماً، وأن اللغة هي ما يمارسه الناطقون باللغة حقيقة، وليس ما ينبغي أن يكون (مثالياً)؛ لذا فاللغات تختلف فيما بينها، وأن لكل منها خصائصها التي تميزها عن بقية اللغات.

أما النظرية التي تستند عليها هذه الطريقة في علم النفس، فهي النظرية السلوكية التي تؤمن بأن تعلم اللغة يعتمد اعتماداً كبيراً على المثير والاستجابة.

من الجدير بالذكر أن هذه الطريقة مع أفول نجمها في نهاية القرن العشرين، إلا أن تطبيقاتها لا زالت هي المهيمنة على برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في معظم المعاهد، على الرغم من فشلها في صقل مهارات الاتصال لدى الدارسين، وعدم وفائها بحاجتهم إلى التمكن من قواعد اللغة من نحو وصرف وغير ذلك. (الفوزان، إبراهيم، 2011م، ص82-83).

(ب) تقييم الطريقة:

وجدت هذه الطريقة مؤيدين كثيرين سواء من علماء اللغة في الغرب أو من الباحثين العرب؛ يقول رشدي طعيمة، بأن هذه الطريقة تنطلق "من تصور صحيح للغة ووظيفتها؛ فإنها تولي الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم لغات بعضهم للبعض. ولا شك أن الاهتمام بمهارتيْ الاستماع والكلام في تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنساني المعاصر. وأن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع: استماع فكلام فقراءة فكتابة، ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم الإنسان بها لغته الأولى"(طعيمة رشدي، 2001م، ص280).

ومن مزايا هذه الطريقة:

1- اهتمامُها بالجانب الاتصالي في اللغة.

2- اهتمامها بثقافات اللغات المستهدفة من خلال تقديم ملامح هذه الثقافات سواء عبر الأفلام أو الأشرطة المسموعة أو المرئية الصامتة منها والمتحركة، ولعل في ذلك تلبيةً لبعض الحاجات النفسية لدى الدارسين؛ فإن تركيزها منذ البداية على الجانب الشفوي يمكنهم من استخدام اللغة وتوظيفها في وقت قصير.

3- كما تحرص هذه الطريقة على إعداد تدريبات متنوعة ومتعددة الأهداف من شأنها أن تثبت الكثير من المهارات اللغوية لدى الدارسين.

4- أن هذه الطريقة تُعنى باستخدام تقنيات التعليم والأنشطة التربوية المختلفة.

5- وأن تعليم اللغة يتم من خلال اللغة الهدف ذاتها وليس بوساطة لغات أخرى فإن "من الحقائق التي أثبتها تعليم اللغات الأجنبية على مدى السنين، أن أقصر طريقة، وأوضح سبيل لكي يفكر الدارس باللغة التي يتعلمها، هو أن يتعلمها من خلال قواعدها وأصولها، فالوقت القصير الذي

يقضيه الدارس متحدثاً العربية، ولا شيء غيرها، أجدى بكثير من الوقت الطويل الذي يقضيه الدارس نفسه متحدثاً العربية من خلال الترجمة عن لغته الأولى".

من المآخذ التي أخذت على هذه الطريقة:

1- أنها تتخذ من التكرار والحفظ أسلوباً في التلقين، وهذا من شأنه أن يسبب إجهاداً وملـــلاً للدارسين إن لم يكن المعلم واسع الأفق ولم يكن حساساً لردود أفعال الدارسين.

2- أن هذه الطريقة لا تلبي حاجة كل الدارسين بفصلها التام بين مهارات اللغة، الذي ليس له أصل في الواقع، وأن تأخير مهارتي القراءة والكتابة قد يعيق فهم الطلاب لما يســمعون؛ إذ إن هذه الطريقة تترك وقتاً طويلاً بين تقديم المادة التعليمية فـــي شـــكلها المنطـــوق وشكلها المكتوب. وكثير من الدارسين لا يفهمون معـــاني الكلمـــات إلا إذا رأوا شـــكلها مكتوباً مقترناً بسماعها.

تحتاج هذه الطريقة إلى معلم ذي كفاءة عالية في اللغة الأجنبية (الهدف)، وهـــذا أمـــر يندر وجوده بين المعلمين الذين لا تكون لغتهم الأولى هي اللغة التي يدرسونها؛ "فهذه الطريقة يعتمد نجاحها على توافر المعلم الكفء الذي يتمتع بطاقة عالية من النشاط والحركة، وتقـــديم التدريبات النمطية التي غالباً ما يملها الدارسون، وقد ثبت أنها قد تحدث تأثيراً عكســـياً فيمـــا يسمى بالتعميم الخاطئ".

هيمنت هذه الطريقة على برامج تعليم اللغات الأجنبية حتى نهاية السبعينيات من القرن الماضي، ولا تزال هي المهيمنة في كثير من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ سواء في طرق التدريس أو إعداد المادة التعليمية أو عمليات التقييم والتقويم.

ونظراً للعلاقة الوثيقة بين طريقة التدريس والوسائل التعليمية والنشاط، فمن الضروري الإشارة إلى أنه ينبغي على واضعي برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الالتفات إلـــى ربط المحتوى وطريقة التدريس بالوسائل السمعية والبصرية ومعامل اللغة والأجهزة، بحيـــث يوجه (المعلم) المحتوى وطريقة التدريس إلى أنسب الوسائل التعليمية والأساليب التكنولوجيـــة التي تساعد المتعلمين على تعلم اللغة بشكل أكثر فعالية، وتعبر بهم من الخبرة غير المباشـــرة – إذا كانت اللغة تعلم خارج الدول العربية إلى الخبرة المباشرة، وكأنها تعلم في وطنهـــا مـــن

حيث الاستعانة بناطقيها عن طريق الوسائل السمعية والبصرية والمعامل والأساليب التكنولوجية الأخرى.

رابعاً: الوسائل التعليمية:

هي كل أنواع الوسائط التي تساعد المعلم على توصيل المعلومات والحقائق للمتعلم بأسهل وأقرب السبل كما تعرف بأنها المواد المستخدمة في حجرات الدراسة أو في غيرها من المواقف التعليمية لتسهيل فهم معاني الكلمات.

وهي باختصار جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقاً، ولجعل الخبرة التربوية خبرة حية، وهادفة، ومباشرة في نفس الوقت.

وقد تعدد التسميات التي يطلق عليها، ومنها: (تكنولوجيا التعليم، والتقنيات التربوية، ووسائل الإيضاح، والوسائل السمعية البصرية). ويعود هذا الاختلاف في المسميات إلى مبدأين هما:

1- الطبيعة المتنوعة لهذه الوسائل التعليمية.

دورها المقترح في العملية التربوية(عبد الله، الصديق ، 2007م، ص3-5.).

أنواع الوسائل التعليمية:

قام بعض الباحثين بتقسيم الوسائل إلى نوعين:

1) وسائل حسية وهي التي تؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس مثل الصور والنماذج المجسمة وغيرها.
2) وسائل لغوية وهي التي تؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ، كذكر الأمثلة أو التشبيه أو المرادف(عبد الرحيم، الشيخ، 2006م، ص62-63).

معايير اختيار الوسيلة التعليمية:

وهناك أيضاً معايير عامة لابد من مراعاتها عند اختيار الوسيلة التعليمية، منها:

1-الوقت والجهد اللذان يتطلبهما استخدام الوسيلة الاستخدام وكيفيته.

2-أثر الوسيلة في جذب وإثارة اهتمام المتعلمين.

3-صحة محتوى الوسيلة من حيث الناحية العلمية، والناحية الفنية.

4-مناسبة الوسيلة لمستويات المتعلمين.

5-الأهداف التربوية التي تحققه الوسيلة(خيري، أحمد ، وآخرون ، 1979م، ص81.).

القواعد التعليمية لاستخدام الوسائل:

يحتاج استخدام الوسائل وعياً ومعرفةً ودرايةً بمجموعة من القواعد العامة التي تساعد استخدامها بشكل فاعل، وتنقسم هذه القواعد إلى ثلاث مراحل الاستعداد- الاستخدام – التقويم.

الاستعداد:

يجب على المدرس أن يتعرف على الوسيلة قبل استعمالها لكي يستطيع تجربتها ودراستها لاختبار مدى صلاحيتها والوقت اللازم لعرضها، إضافة إلى إعداد المكان، وذلك لتجنب الأخطاء التي قد يقع فيها أثناء الاستعمال.

الاستخدام:

تتوقف الاستفادة من الوسيلة التعليمية- إلى حد كبير – على الأسلوب الذي يتبعه المدرس في استخدامها، ومدى اشتراك المتعلم في الحصول على الخبرة عن طريقها. وتقع المسؤولية على المعلم في تهيئة المناخ المناسب للتعلم، حيث يتأكد من أن كل شيء على ما يرام، مع تحديد الغرض من استعماله الوسيلة والتركيز على أنها وسيلة للتعلم ولا يقتصر استعماله على أنها وسيلة للتوضيح، فهنا يكون للمتعلم دور سلبي وهو استقبال المعلومات.

التقويم:

وهو يبدأ أساساً بمعرفة الأهداف المراد تحقيقها ويتضمن بعد ذلك عدة خطوات الغرض منها تحديد الدرجة التي تحققت بها الأهداف ويستلزم ذلك معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف في الاستخدام ووضع التفسيرات الممكنة لأسباب ذلك، وعند تقويم الوسيلة يمكن مراعاة بعض الأسس الآتية:

1-هل أعطت الوسيلة صورة واضحة وحقيقية عن الأفكار والعمليات والأهداف التي تعرضها؟ وهل حققت الأغراض التي اختيرت من أجلها؟

2-هل ساعدت الوسيلة في زيادة معنى وضوح الدرس، وزيادة في الفهم؟

3-هل الوسيلة والمادة التي تعرضها سليمة من الناحية العلمية وتناسب أعمار التلاميذ؟

4-هل تستحق الوسيلة ما بذل من وقت وجهد وتكاليف في إعدادها واستخدامها؟

5-ما نواحي القوة ونواحي الضعف في استخدام الوسيلة؟ وما الأساليب والخطوات التي يمكن أن تستخدم في المرات التالية لتحسين فاعليتها التعليمية؟

ومما سبق تتضح أهمية الإلمام بهذه الجوانب الأساسية المتعلقة بالوسائل التعليمية من قبل معلمي اللغات في صفوف تعليم اللغة، لأن المعلم الذي يفتقر إلى مثل هذه الخلفية عن الوسائل التعليمية لن يكون قادراً على الاستفادة منها على الوجه المطلوب.

أنواع الوسائل التعليمية:

يصنف خبراء الوسائل التعليمية، والتربويون الذين يهتمون بها، وبآثارها على الحواس الخمس عند الدارسين بالمجموعات التالية:

المجموعة الأولى: الوسائل البصرية مثل:

1. الصور المعتمة، والشرائح، والأفلام الثابتة.
2. الأفلام المتحركة والثابتة.
3. السبورة.
4. الخرائط.
5. الكرة الأرضية.
6. اللوحات والبطاقات.
7. الرسوم البيانية.
8. النماذج والعينات.
9. المعارض والمتاحف.

المجموعة الثانية: الوسائل السمعية:

وتضم الأدوات التي تعتمد على حاسة السمع وتشمل:-

1. الإذاعة المدرسية الداخلية.
2. المذياع "الراديو".
3. الحاكي "الجرامفون".
4. أجهزة التسجيل الصوتي.

المجموعة الثالثة: الوسائل السمعية البصرية:-

وتضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معاً وتحوي الآتي:

1. الأفلام المتحركة والناطقة.
2. الأفلام الثابتة، والمصحوبة بتسجيلات صوتية.
3. مسرح العرائس.
4. التلفاز.
5. جهاز عرض الأفلام "الفيديو".

المجموعة الرابعة وتتمثل في:

1. الرحلات التعليمية.
2. المعارض التعليمية.
3. المتاحف المدرسية.

أما اليوم فقد اختلف الحال فالتزايد الهائل كماً ونوعاً في وسائل الاتصال والمنجزات التكنولوجية استطاعت أن تجعل الإنسان قادراً على تجاوز الحدود والعقبات التي لم تكن حواسه الطبيعيّة قادرة على تجاوزها من قبل.

ينصب التركيز غل الوقت الحاضر على التواصل مع ثورة المعلومات والاتصالات التي حدثت في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين واستغلالها أحسن استغلال ويمكن أن يُقال أن هناك ثورتين منفصلتين تسيران جنباً إلى جنب:

ثورة المعلومات: حيث الكم الهائل من المعلومات المتاحة عن كل شيء تقريباً بالإضافة إلى التنوع في الأشكال التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات والذي يتزايد بشكل مستمر.

ثورة الاتصالات: والتي من خلالها يمكن نقل كل أنواع المعلومات على المستوى المحلي أو الإقليمي أو حتى عبر العالم باستخدام وسائل إلكترونية أكثر تعقيداً وبسرعة هائلة وثقته أكبر في قدرة هذه التكنولوجيا على نقل المعلومات بشكل ممتاز.

والتعليم المبرمج تقنية هادفة تسعى إلى تقديم التعليم وفقاً لحاجات المتعلم وقدراته التعليمية المختلفة، ومن أبرز هذه الثورات ما يلي:

1/ الحاسوب:

ويعد من أحدث الوسائط التعليمية التي تمخضت عنها ثورة الاتصالات الحديثة التي استطاعت بما ليدها من قدرات هائلة أن تؤثر في كل المجالات الحياتية المعاصرة، بحيث أصبح لا يوجد ميدان من ميادين الحياة إلا وللحاسوب فيه المساهمة الفعالة، حيث طال أيضاً مجال تعليم اللغات نصيب من ذلك(عبد الله، الصديق ، 2007م، ص135).

فالحاسوب يتبع فيه أساليب متعددة التحكم في تعلم الدارس الذاتي والانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى، ويعمل فيه المعلم لقيادة المتعلم بالتوجيه في الاتجاه المحدد وفق برنامج تعليمي أعدت مادته بصورة تلائم الموقف التعليمي، ويستخدم كذلك في بناء وتصميم الاختبارات وتقويمها للطلبة وتصحيحها وإعطاء تقارير شاملة لحالة الطلبة التعليمية، ومدى نموهم العلمي وقد ساهم الحاسوب ومازال يساهم في تطوير العملية التعليمية في مختلف المجالات وخاصة تعلم اللغة.

ولكن لابد من الذكر بأن استعمال الحاسوب عند كثير من معلمي اللغات مازال محل جدل كبير، فانقسم المعلمون إلى مجموعتين أحدهما موافقة على استخدامه والأخرى معارضة، وهناك عدة مبررات ذلك ومنها:

1- عدم تدرب المعلم نفسه على هذه التكنولوجيا.

2- خوفهم من أن تحل مكانهم، وبالتالي يفقد وظيفته.

3- والبعض الآخر ما زال غير مدرك لأهمية استعمال الحاسوب في العملية التعليمية(حسين ،مختار، 2011م، ص456).

2/ الانترنت:

ألقت الثورة التقنية والمعلوماتية بظلالها على الحياة البشرية في شتى ميادينها ومجالاتها، ومن أبرز تلك المجالات؛ المجال التربوي، حيث إتقان التعامل مع هذه الثورة أمراً ضرورياً فيمن يتصدى للقيام بمهمة التعليم، لاسيّما تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(الشبكة العنكبوتية "الإنترنت" نموذجاً) وهو أمر يتطلبه الواقع وذلك لأننا حالياً في عصر العولمة والتكنولوجيا، وفي عصر تتسابق فيه اللغات لبسط بعضها السيطرة على بعض، وجذب الجماهير إليها وهي تستخدم الانترنت كقوة لها.

ولابد على المسلمين الاستفادة من هذه النقلة النوعية في ثورة التكنولوجيا ليسهموا وبشكل فاعل في نشر اللغة العربية والقرآن والإسلام.

ومن أشهر المواقع العربية على الإنترنت، الموقع التعليمي لدار الفكر، وكذلك موقع أكاديمية اللغة العربية، وكذلك موقع تعليم اللغة العربية بجامعة المدينة المنورة، وأيضاً موقع بابل للغة العربية(عبد الله الصديق، 2009م، ص170-174).

3/ المنتجات التعليمية الذكية:

وهي منتجات مؤثرة في عملية التعلم والتعليم وسهولة الاستخدام وسريعة الأداء يعتمد عليها المدرسون ويقبلون عليها في حماس شديد ومن هذه المنتجات:

الأجهزة الحديثة:

أ. اللوحة البيضاء الفعالة:

حيث أنها لوحة بيضاء اللون تعمل باللمس على شاشة حساسة وهي مرتبطة مع الحاسوب وشاشة العرض، وأول لوحة صنعت في عام 1991م، وكان للتربويين الامتياز الأولى في استعمالها، وتعتبر أداة تعليمية تحسن من نسبة التعلم ومن انسيابية خطة الدرس.

ب.اللوحة البيضاء الذكية:

وهي تعمل بلمس سطح الشاشة أو الكتابة عليها بقلم وتمسح بواسطة راحة اليد، وهي مرتبطة بالحاسوب، ويستطيع المدرس الدخول إلى مواقع في الشبكة العنكبوتية مع متابعة الطلاب لذلك. فتوفر بذلك زمن المدرس لإعداد الدروس، وهي تعطي مداخل مختلفة للدروس، وتخلق جواً من المشاركة الفاعلة داخل حجرة الدراسة، وتزي فاعلية التدريس، وتحسين حصيلة التعلم، وتزيد حماس الطلاب للتعلم بشتى السبل، وإلى جانب التسلية، فهي تدعم أساليب تعليمية متعددة.

ج.جهاز(IPOD):

وهو جهاز ذو حجم صغير كحجم الهاتف الجوال يعمل بالمس ويحتوي على الأفلام، والموسيقى ومعلومات كثيرة أخرى مثل حالة الطقس والزمن في بلاد العالم، ويمكن أن تحتفظ فيه محاضرات خاصة بمواد التدريس ويستمع إليها الطالب في أي مكان خاصة وأن له سماعات، ويمكن أن يعطي المدرس طلابه عنوان المحاضرة والموقع الإلكتروني الذي يمكن أن تسجل منه.

د.جهاز (IPHONE):

يشبه جهاز الآي بود يحمل كثيراً من صفاته من معلومات ومحاضرات وغيره، إلا أنه يختلف عنه أنه يعمل كهاتف، ويوجد به شبكة اتصالات دولية، ويستطيع كذلك أن يتلقى عليه الرسائل الإلكترونية ويرد عليها في حينها. وهذا يعطي فرصة للمدرس بإرسال رسائل لطلابه في أي لحظة، كما يمكن لطلاب أن يرسلوا رسائل لبعضهم بعضاً خاصة إن كانوا يعملون في مجموعات.

هـ. جهاز (Promethean Active Board) :

صممت من قبل المعلمين للمتعلمين لتحويل الفصل الدراسي إلى بيئة تعلم تفاعلية حقاً. تتوفر كاملة مع قلمين للكتابة تماماً مثل الأقلام العادية مع وظيفة الماوس الإضافة وخيار من حزم برامجنا الحائزة على الجوائز.

الهاتف الجوال كوسيلة تعليمية وذلك عن طريق استخدام الرسائل السريعة، حيث يسأل الأستاذ سؤالاً ويجاوب عنه الطلاب برسالة سريعة بحيث تظهر إجابته في اللوحة الذكية. ويقوم هذا الأسلوب بتعليم الطلاب الكتابة والرد السريع المكتوب ثم قراءة الرسالة ومناقشتها.

خامساً: المعّلم:

يعتبر المعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية كما أنه أحد العنصرين الفعالين في تنفيذ الخطة التعليمية، والعنصر الآخر هو المتعلم، وبينهما تفاعل، ولكل منهما تأثير وتأثر بعناصر أخرى للعملية التعليمية، ولنجاح المعلم في مهامه انعكاس مباشر على المتعلم، فنجاح المعلم في أداء مهامه يقاس بنجاح المتعلم في تمثل المخرجات التعليمية المتوقعة؛ إذ إن نجاح متعلم اللغة مرهون بقدرته على الانطلاق من المخرجات التعليمية اللغوية إلى الإجادة المتقنة للغة(أحمد شيخ عبد السلام، 2006م، ص41).

وبالنسبة لتدرب المعلم فهو مهم جداً وقد أصبحت إعادة النظر في إعداد المعلم وتدريبه في الوقت الحاضر أمراً أكثر إلحاحاً بسبب ما تفرضه العولمة من تحديدات على مستوى العالم، حيث توجد قضية لابد من حسمها وهي أن المعلم يقع تحت تأثير تيارين أحدهما الهوية القومية التي يؤمن بها، ويرتبط بمبادئها، والآخر هو العولمة بما تحمل من أفكار ومبادئ مادية رأسمالية تكنولوجية، وتعليمية(عمار، حامد ،2007م، ص77-78).

شخصية المعلم وخصائصه:

إن للمعلم دور فعال في تعليم العربية لغير الناطقين بها لذا ينظر إليه على أنه أحد المتغيرات المركزية في العملية التعليمية، فأداء المعلم في التدريس انعكاس لسماته الشخصية، وقدرته العقلية، وخبراته السابقة ومستوى معرفته باللغة ومدى استعداده وإعداده لهذه المهنة(صالحة، سنقر، 1985م، ص163).

مواصفات المعلم الناجح:

إن تعليم العربية لغير الناطقين بها يختلف في خصائصه ومتطلباته وإجراءاته عن تعليمها لأهلها الأصليين، ولذلك فقد أكدت الدراسات اللغوية على أن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يتصف بمواصفات محددة ليكون مؤهلاً لهذا العمل ومن هذه المواصفات:

1) المواصفات المعرفية:

1-أن يكون المعلم متخصصاً في اللغة العربية وآدابها.

2-أن يكون لديه معرفة بالمادة التعليمية والمهارات اللغوية.

3-أن يكون لديه معرفة بالنظم الصوتية والتركيبية والدلالية العربية.

4-أن يكون لديه معرفة بالتطورات الحضارية المؤثرة في العربية وثقافتها.

5-أن يلم بالمعلومات اللغوية والأدبية عن لغات أخرى وعن أساليب تعليمها.

2) المواصفات اللغوية:

1-يجب أن يكون المعلم معداً إعداداً لغوياً متقناً في كل المهارات اللغوية.

2-أن يكون حريصاً على استخدام العربية الفصيحة في الفصول واللقاءات والنشطة.

3-أن ينطق الأصوات والمفردات العربية نطقاً صحيحاً.

3) المواصفات المهنية:

1-أن يستخدم الوسائل التعليمية المعنية وأن يكون مقتنعاً بجدواها.

2-أن يعلّم عناصر اللغة وخصائصها بأساليب واضحة مبتكرة.

3-أن يستخدم أنشطة متنوعة لتطوير المهارات اللغوية الأساسية.

4-أن يكتشف أساليب التعلم لدى المتعلمين ويدربهم على استراتيجيات يمكن أن يستخدمه المتعلم لتعلم العربية بشكل أفضل.

5-أن يعالج الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين وأن يعطيهم تغذية راجعة عن تقدمهم في تعلم اللغة.

6-أن يكون مرناً في التعامل مع خطة البرنامج من دروس وأنشطة.

7-أن يهتم بتخطيط عمله، ويتبع خطته، ويأتي إلى الدرس وهو مستعد له.

8-أن يحضر إلى الدرس في موعده، ويستثمر أوقاته استثماراً كاملاً فاعلاً.

4) المواصفات الثقافية:

1-أن يلم بالقيم الثقافية العربية ا لإسلامية حتى ولو لم يكن مسلماً.

2-أن يكون موسوعي الثقافة مطلعاً على المعلومات الثقافية الضرورية لتدريس فروع اللغة العربية ومهاراتها.

3-أن يربط تعليم اللغة العربية بواقع المتعلمين.

5) المواصفات الخلقية:

1-أن يكون مخلصاً في عمله ولا يتطلع إلى منفعة مادية خاصة تعود إليه من الدارسين مقابل أدائه لمهمته.

2-أن تكون علاقته جيدة مع زملائه وطلابه.

3-أن يحب اللغة العربية؛ لما لهذا من تأثير في زيادة دافعية التعلم لدى المتعلمين.

6) المواصفات النفسية:

1-أن يكون موضوعياً ومنصفاً في التعامل مع المتعلمين دون تمييز أن انحياز لأحدهم.

2-أن يشعر أنه يؤدي خدمة إنسانية تفيد المتعلمين بالمعلومات والمهارات التي يحتاجونها. وأن يكون مرناً وقادراً على تطوير رغبة المتعلمين في تعلم اللغة.

سادساً: المتعلم(طعيمة، رشدي، 2005م، ص256).

تحول الاهتمام من التعليم إلى التعلم. لم يعد محور الاهتمام الآن جهد المعلم في الفصل قدر ما أصبح ما يسفر عنه هذا الجهد عند المتعلم نفسه. صار المتعلم وما يتوفر لديه من معلومات وقيم واتجاهات ومهارات هو معيار العملية التعليمية الأساسي... ولقد كثرت البرامج

التي تركز على الدور الإيجابي للمتعلم بعد أن كان سلبياً فيما مضى، وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية تتعدد برامج تدريس الأقران والتدريس التشاركي وغير ذلك من برامج تؤكد على المتعلمين أفراداً وجماعات. لقد حلت النظرية البنائية في التعلم والتي تؤكد على دور المتعلم وإيجابيته وقدرته على أن يتعلم بنفسه، وعلى قيمة صناعة المعنى.. حلت هذه النظرية محل النظرية السلوكية التي كانت تؤكد على نمطية السلوك ووحدة الاتجاه تقريباً (مثير، استجابة) وعلى التكرار أساساً في تعلم اللغة.

إن معرفة خصائص المتعلم وقدراته وإمكاناته تسهم في بناء البرنامج التعليمي، وعلى هذا البرنامج أن يوفر المنهج الجيد والملائم للمتعلمين ويلبّي احتياجاتهم من جهة وحاجات السوق والتنمية الاجتماعية من جهة أخرى.

وبما أن ما يتعلمه الفرد لابد أن يكون له قيمة فعلية حقيقية في حياته وأن يكون له تأثير في توجيه سلوكه لذلك يجب ألا يكون البرنامج منعزلاً عن جوانب الحياة المعاشة وأن يكون متماشياً مع خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية وهذا يتطلب توفير بعض الشروط الأساسية في البرنامج، والتي من أهمها:

1-ضرورة إشباع البرنامج لحاجات المتعلمين على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

2-ضرورة ملاءمة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلمين وتقديمه بأسلوب مشوق.

3-ضرورة ارتباط المفردات الدراسية بحياة المتعلمين وظروفهم الاجتماعية والصحية والنفسية.

4-ضرورة توفر العلاقة الجيدة بين المعلمين والمتعلمين من ناحية، والمتعلمين مع بعضهم البعض من ناحية أخرى.

5-ضرورة توسيع مجال الاختيار وتعدد البدائل التعليمية وإتاحة الفرص أمام المتعلمين.

6-ضرورة تشجيع البرنامج للمتعلمين على المشاركة والممارسة والمحاولة والتجريب في مواقف تعليمية حقيقية.

مما سبق، وفي ضوء الاتجاهات والتطورات الحديثة في مجال تعليم اللغات، أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وبدأت كثير من برامج تعليم اللغة تعتد في بنائها على أساس مركزية المتعلم، ويشير مصطلح مركزية المتعلم، أو التعليم المتمركز حول المتعلم في مجال

تعليم اللغات الأجنبية إلى المناهج وكذلك مجموعة التقنيات المحددة التي تنطلق من خلال التركيز على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم وأهدافهم من تعلم اللغة الثانية. ويشمل هذا المصطلح ما يلي:

1- التقنيات التي تضع في اعتبارها احتياجات المتعلمين، وأهدافهم من تعلم اللغة الثانية، وكذلك أساليب تعلمهم.

2- التقنيات التي تعطي حرية التصرف للطالب داخل حجرة الدراسة؛ مثل (العمل الجماعي، وإستراتيجية التدريب).

3- المناهج التي تُوضع بناءً على مساهمة واستشارة الطلاب في وضع مفردات المنهج، ويتم ذلك من خلال تحليل الحاجات. وتشمل كذلك المناهج التي لا توضع بناءً على أهداف محددة سلفاً.

4- التقنيات التي تسمح للمتعلم بالإبداع والابتكار.

5- التقنيات التي تزيد من إحساس الطالب بقدرته، قيمة ذاته.

من خلال ما تقدم يتضح أن هذا المفهوم يأخذ احتياجات المتعلمين في اعتباره عند تصميم المناهج ووضع أساليب التعليم والتقنيات التعليمية. وقد تبلور هذا المصطلح نتيجة عدة عوامل من مجالات مختلفة. نذكر منها(الرهبان، نواف، 2009م، ص45):

1. المجال السياسي (مفهوما الديمقراطية وحقوق الإنسان).
2. المجال الفلسفي (فلسفة التربية).
3. المجال النفسي (النظرة الحديثة للتعلم، التعلم الفعال، نظرية الذكاءات المتعددة، حياة المتعلم الوجدانية).
4. المجال التربوي (نظرية المنهج وطرائق التدريس، الاهتمام بظاهرة الفروق الفردية، ظهور المدخل التواصلي في تدريس اللغات).

إن هذه العوامل مجتمعة أدَّت إلى بلورة ما يُعرف بالتعليم المتمركز حول المتعلم، أو مركزية المتعلم و ترى الباحثة مجالاً للتفصيل في هذه المجالات.

سابعاً: البيئة التعليمية:

يقصد بالبيئة التعليمية المؤسسة التعليمية (المدرسة، المعهد، الكلية) والمجتمع المحيط بهذه المؤسسة. وفي هذا الإطار توجد مجموعة من العناصر تلعب دوراً هاماً في التأثير على تعليم اللغة العربية سلباً أو إيجاباً في البرنامج، ومنها ما يلي:

1-نوعية اللغة العربية السائدة في المجتمع المحيط بالمؤسسة.

2-العلاقة بين معلمي اللغة والمسؤول عن المؤسسة.

3-الأنشطة الاجتماعية والثقافية داخل المؤسسة وخارجها.

4-وسائل الإعلام (الإذاعة، التلفزيون، الصحافة).

5-مدى رعاية المجتمع لمن يتعلمون اللغة العربية من غير الناطقين بها.

ومن المهم قوله أن البيئة التعليمية تلعب دوراً كبيراً في دافعية التعلم عند المتعلمين، ودافعية التعلم عنصر أساسي في العملية التعليمية، فالظروف المريحة، وممارسة اللغة المتعلمة، وشعور المتعلم أنه يحقق إنجازاً لغوياً من خلال استخدام اللغة في المجتمع المحيط بالمؤسسة يسهم في زيادة هذه الدافعية، والعكس يؤدي إلى تراجعها، وبالتالي فقدان الحافز الوجداني الداخلي عند المتعلم للتعلم.

ثامناً: التقويم

دواعي التقويم:

يعد التقويم من أهم أركان العملية التعليمية، إذ يصاحبها في كافة خطواتها، حتى قبل الشروع بها. وقد قدمت للتقويم تعريفات كثيرة لعل من أدقها أنه "مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة". وتكمن دواعي التقويم في أهميته كونه الوسيلة التي ترصد عمليات بناء البرنامج، وأهدافه وتنفيذه ودور منفذيه والتغذية الراجعة التي يقدّمها هؤلاء المنفذون من خلال تعاملهم مع عناصر البرنامج، وهذا ما يحدد نجاح البرنامج أو فشله، كما يحدد مدى قابليته للتغير ومواكبة التطورات العلمية في مجال علم اللغة ونظريات التعلم، إضافة إلى المستجدات التقنية التي يمكن الإفادة منها في

تحسين الأداء، ويمكننا القول أن هناك العديد من القيم التي يطرحها البعض ول دور هذا التقويم ومنها:

1-قيمة البرنامج الدراسي: من حيث تمثيله أحدث ما وصل إليه العلم في مجال البرامج، وهل يعتبره المختصون كذلك؟

2-قيمة البرنامج مقارنة بالبرامج المشابهة: هل البرنامج أفضل من البرامج المماثلة الحالية فيما يتعلق بسهولة تطبيقه وتكاليفه وملاءمته للدارسين ولحاجات المجتمع؟

3-قيمة البرنامج من حيث قدرته على التطور المستمر ومن حيث فعاليته.

4-قيمة البرنامج من حيث قدرته على تسهيل مهمة منفذي البرنامج.

أنواع التقويم:

ينقسم التقويم إلى أنواع عدّة، وسنتناول بعض أنواعه وذلك من حيث توقيته الزمني، وطبيعة المعلومات والبيانات التي يتناولها إضافة إلى طريقة معالجة هذه البيانات:

أ- أنواع التقويم من حيث توقيته الزمني:

يتمّ تقويم البرنامج في كلّ مرحلة من مراحل تطبيقه، ولكل مرحلة من المراحل تقويم خاص به حيث نجد الأنواع التالية للتقويم:

1- التقويم التمهيدي (القبلي)

هو عملية التقويم التي تسبق تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة، وبهذا يكون دور هذا التقويم معرفة كل الظروف الداخلة في البرنامج، بهدف التعرف على معارف الطلاب المقومين واتجاهاتهم ومهاراتهم مما يعطي مؤشراً لأنواع التغييرات المتوقعة.

2- التقويم التكويني (البنائي، التطوري):

يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، ويُعرف بأنه "التقويم الذي يتم تنفيذه عدة مرات أثناء عملية التدريس بقصد تحسينها وتطويرها ويمثل إصدار أحكام على عملية مستمرة أو على نتاج يمكن مراجعته وتطويره"، وينبغي أن يتصف هذا النوع من التقويم بالمرونة بحيث يسمح للتطوير والتعديل، وهذا النوع من التقويم يقدّم تغذية راجعة مستمرة ما يساعد في تحسين نوعية الإنتاج في جميع مراحل التطبيق، كما يعالج المشكلات التي تتعلق بصحة المحتوى،

ومدى ملاءمته، ومدى ملاءمة الوسائل والطرق المستخدمة في تطبيقه، والقدرة على تحمل واستخدام الأجهزة.

ويمكن القول بأن من أهمّ أهداف التقويم التكويني (البنائي):

أ- معرفة أهداف التعلم وتصحيح مساره من خلال معرفة نقاط الضعف ومعالجتها سواء على مستوى البرنامج الدراسي، أو على مستوى الطلاب عند تطبيق هذا البرنامج.

ب- إعطاء تغذية راجعة منتظمة للطالب.

ج- إعطاء تغذية راجعة منتظمة يستفيد منها المعلم أثناء العملية التعليمية من خلال معرفة فعالية طرق وأساليب التدريس والوسائل وعملية التقويم نفسها المستخدمة في التعليم.

د- تحفيز الطالب نحو عملية التعلّم.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمه المعلم في هذا التقويم:

المناقشات الصفية، والواجبات المنزلية ومتابعتها، وملاحظة أداء الطالب ونصيحته وإرشاده، إضافة إلى حصص التقوية.

هو التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج بهدف معرفة مدى تحقيق البرنامج الأهداف والغايات التي أقيم من أجلها، وهو يستخدم من أجل اتخاذ قرار بشأنه إمّا للاستمرار فيه أو لإيقافه.

ممكن القول أن هذا النوع من التقويم يقدّم ما يلي:

أ- تقديرات عن مدى كفاءة البرنامج الدراسي.

ب- تقديرات عن مدى تحصيل الطالب أو مهارته أو كفاءاته في نهاية تطبيق البرنامج التعليمي.

ج- معلومات أساسية من أجل وضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للبرنامج الدراسي.

د- بيانات ومؤشرات يمكن بناء عليها أن يعدل البرنامج الدراسي(حسن، عبد الرحمن ، وآخرون ، 1982م، ص158- 160).

4- التقويم التتابعي:

يرى بعض العلماء أن الهدف الأساسي من هذا النوع من التقويم هو قياس الآثار البعيدة للبرنامج ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق الاتصال بالمؤسسات التي التحق بها متعلمو

البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم- ويطلق بعض العلماء على هذا التقويم اسم تقويم الصيانة، وفي هذه المرحلة من التقويم تتم السيطرة على النوعية إذ ينبغي أن يبقى البرنامج فعالاً، ويمكن أن يتم ذلك من خلال بعض الاعتبارات ومنها:

أ- تحديث المعلومات التي يتضمنها البرنامج.

ب- تقويم التغييرات في السلوك لدى المتعلمين.

ج- قياس الاتجاهات التعليمية نحو تدريس البرنامج.

د- تقويم تقنيات التعليم المستخدمة في التطبيق.

ويمكن استخدام الاستفتاءات والمقابلات المقننة لهذا الغرض.

ب- أنواع التقويم من حيث طبيعة المعلومات والبيانات:

1- التقويم الكميّ:

هو ذلك التقويم الذي يعتمد فيه المقوم على معلومات رقمية (كمية) كالتي يحصل عليها من درجات اختبارات الطالب، وهذه المعلومات تمتاز غالباً بالدقة والموضوعية وسهولة الحصول عليها وإمكانية معالجتها إحصائياً.

2- التقويم النوعي:

هو ذلك التقويم الذي يعتمد على معلومات لفظية (كلام) من خلال الملاحظات والآراء والمقابلات الشخصية.

د- أنواع التقويم من حيث طريقة معالجة البيانات:

1- التقويم الوصفي:

تعرض المعلومات في جداول وأشكال بيانيّة وصفيّة، ويقوم التقويم بوصف الموقف استناداً إلى هذه الجداول والأشكال.

2- التقويم المقارن:

يقوم التقويم المقارن بمقارنة نتائج عملية تقويم البرنامج بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة أو نتائج عمليات تقويمية أجريت للبرنامج نفسه.

3- التقويم التحليلي:

يحلِّل هذا التقويم النتائج ويحدد إيجابياتها وسلبياتها كما يفسرّها ويعلّق عليها من بهدف الخروج بصورةٍ دقيقةٍ عن البرنامج تساعد القائمين عليه على اتخاذ الإجراءات المناسبة.

والجدير بالذكر أنّ عملية التقويم لا يمكن أن يتحقق الهدف منها، إلا إذا وضع المقـــوم نصب عينيه معنى البرنامج، وعناصره الأساسية، والأبعاد الحقيقية المتوخاة من عملية التعليم، فإذا استبعد المقوم بعداً من تلك الأبعاد جاءت قراراته بعيدة عن الواقع، وقائمـــة علـــى غيـــر أساس.

أسس تقويم البرامج:

تقويم البرامج التعليمية للناطقين بغير العربية:

إن تقويم البرنامج هو عملية تشخيص ووقاية للبرنـــامج التدريســـي وتتضـــح عمليـــة التشخيص في تحديد نواحي القوة والضعف في البرنامج ومحاولة تعـــرف أســـبابها والعـــلاج يتضح في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة فيه وتتمثل الوقاية هنا في تدارك الأخطاء مستقبلاً.

هناك نوعان من تقويم البرنامج:

1- التقويم المرحلي وهو الذي يتم القيام به في أثناء تنفيذ البرنامج.والنتائج التي تم الحصـــول عليها من هذا التقويم،يمكن الإفادة منها في تحسين البرنامج.

2- التقويم النهائي: والقيام به يتم بعد انتهاء البرنامج،والنتائج المتوصلة إليها في هذه الحالـــة، تساعد على اتخاذ قرار بإعادة البرنامج،أو الاستغناء عنه.

ومن ذلك يتضح أن عملية التقويم لا تعني وصف حالة البرنامج الراهنة وإنما تهـــدف إلى الوصول إلى الوصول إلى أحكام والحكم لابد أن يكون في ضوء معايير معينة وأهـــداف التربية هي معايير الحكم على مدى صلاحية البرنامج أو عدم صلاحيته.

ومن دوافع عملية تقويم البرامج معرفة مدى الدقة العلمية والقدرة على إطلاق الطاقات الكامنة لدى المعلم والطالب ورغم تفاوت البرامج إلا أنها غالباً مـــا تســـعى لبيـــان قابليـــة التطبيـــق والاتجاهات والقيم والمهارات التي سيكتسبها الطالب من هذا البرامج.

أهمية تقويم البرامج التعليمية للناطقين بغير العربية: (الحارني، إبراهيم، 1998م، ص257)

أولاً: تزويد الخبراء والمعلمين بالمعلومات المتعلقة بالمنهاج والطلبة.

ثانياً: الاستفادة من المعلومات في عملية اتخاذ القرار وذلك فيما يتعلق باستمرار تدريس المنهج أو تغيره أو تعديله.

ثالثاً: الكشف عن الطريقة التي يتم بها عملية التعليم،وتحديد النقاط الأساسية التي يجب التركيز عليها والنقاط التي أغفلت أثناء وضع المنهاج.

رابعاً: إعداد التقارير للمختصين التي يستخدمونها كأساس لعملية تقويم المنهاج.

خامساً: توجيه الطلبة إلى الطريقة التي ينبغي أن يدرسوا ويتعلموا بها.

سادساً: تذويد المختصين بأوجه القوة والضعف وذلك من خلال تحليل البيانات.

سابعاً: تحديد جوانب التعليم التي تحتاج إلى مزيد من العناية.

ثامناً: توفير المعلومات عن الفرق بين الطلاب وعن تحصيلهم الدراسي.

تاسعاً: توجيه المعلمين إلى ما ينبغي أن يلاحظوه في تدريسهم.

لكي يكون تقويم البرنامج الدراسي وسيلة فعالة، يجب أن يتم في ضوء مجموعة من الأسس.

أسس تقويم البرامج:

(1) أن يكون مرتبطاً بأهداف البرنامج:

فأهداف البرنامج هي الموجه والمرشد في عملية التقويم، فإذا كان أحد أهداف البرنامج مساعدة الدارس على النمو الشامل، ففي هذه الحالة ينبغي أن تنصب عملية التقويم على معرفة تقدم الدارس، في كل جانب من جوانب نمو شخصيته، وهذا يعني أن الارتباط بيت أهداف البرنامج وتقويمه هو ارتباط وظيفي، فإذا تغيرت أهداف البرنامج تغيرت تبعاً لها أغراض التقويم، وهو في الوقت نفسه ارتباط دينامي، لأن الأهداف ليست ثابتة ولا جامدة، وهذا يتطلب بالضرورة أن يتصف التقويم بالحركة والمرونة، ولكن في اتجاه الأهداف دائماً.

(2) أن يكون شاملاً:

وهذا يعني أن يتسع برنامج التقويم ليشمل كل أهداف البرنامج، فلا ينصب على بعضها دون غيرها، والشمول يعني أيضاً تقويم كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في تحقيق الأهداف للبرنامج، مثل: تقويم المحتوى، وطرق التدريس، الدارس، والمدرّس، والأنشطة

التعليمية/التربوية، والوسائل التعليمية، البيئة التعليمية، فكل من هذه العوامل وغيرها له تأثيره على البرنامج الدراسي، كما أن تعرف نواحي القوة والضعف فيما يمكن أن يكون ذا فائدة كبرى في تحسين البرنامج، أما إذا اقتصر البرنامج على بغض هذه الجوانب، فإن أية محاولة لإصلاح البرنامج ستكون جزئية ومؤقتة.

(3) أن يكون مستمراً:

يقصد باستمرارية التقويم:" امتداد عملية التقويم طوال مدة تنفيذ البرنامج(طوال مدة الدراسة)، أي إن الدراسة والتقويم يجب أن يسيرا جنباً إلى جنب.

(4) أن يكون متنوعاً:

ويقصد بالتنوع هنا استخدام أكبر عدد ممكن من الوسائل المختلفة بحيث تلقى كل وسيلة الضوء على جانب من جوانب البرنامج التدريسي ويتطلب التنوع استخدام مجموعة من الوسائل المختلفة الاجتماعية، والمناقشة بأنواعها المختلفة. فمن الضروري استخدام وسائل متنوعة في عملية تقويم البرنامج وأن يكون بينها ترابط وتكامل وتنسيق لكي تعطي صورة متكاملة عن البرنامج الدراسي.

(5) أن يكون ديمقراطياً:

يُقصد بالديمقراطية التقويم إتاحة الفرصة لكل من يرغب في إبداء رأيه في البرنامج الدراسي واحترام كل نقد بناء، واحترام الفرد، وتقدير ذاتيته، فكلها جوانب لا يمكن أن يغفلها أي برنامج جيد للتقويم، وبناء على ذلك ينبغي أن يفسح المجال للعاملين بالتربية والتعليم، وأولياء الأمور لإبداء آرائهم.

(6) أن يكون اقتصادياً:

وهذا يعني استخدام أنسب وأساليب التقويم ووسائله التي يمكن من خلالها الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات، أي يجب ألا يستنفذ وقت كبير في عملية تقويم البرنامج الدراسي في الوقت المخصص لذلك، وإلا تستنفذ هذه العملية جهداً كبيراً من القائمين بها، بحيث لا يؤدي ذلك إلى الملل والإجهاد.

(7) التعاون:

ويعني قيام مجموعة من الأفراد أو الجماعات بعملية التقويم، شريطة أن تتعاون من أجل تحقيق الهدف المطلوب، مثلاً: عند القيام بتقويم البرنامج الدراسي في ظل مفهوم التعاون، فمن الضروري أن يشترك فيه الموجهون، وأولياء الأمور، والدارسون، وخبراء التربية وعلم النفس، وأساتذة الجامعات.

(8) أن يبنى التقويم على أسس علمية :

ويعني ذلك أن يتسم التقويم بسمات معينة/ تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة، ومن هذه السمات:

أ- الصدق:

ويقصد به أن تكون الوسائل المستخدمة في تقويم البرنامج الدراسي صادقة ، أي تقيس الشيء المراد قياسه بدقة، وعليه فكلما كانت أهداف البرنامج واضحة محددة، أمكن استخدام أساليب على درجة معقولة من الصدق في قياسها.

ب- الثبات:

ويعني أن تعطي الوسيلة المستخدمة في تقويم البرنامج نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استخدامها، أو استخدام صورة مكافئة لها على قدر الاستطاعة، لأنه لو كانت نتائجها غير ثابتة، فإن ذلك قد يؤدي إلى أخطاء في التفسير، لها نفس المخاطر التي يمكن أن تنتج من استخدام مقياس لا يقيس ما وضع من أجله.

جـ- الموضوعية:

ويُقصد بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الشخصية التي يتعرض لها من يقوم بعملية التقويم، مثل حالته الصحية، أو النفسية، أو الاجتماعية، ويكون تقويم البرنامج موضوعياً، إذا أجريت عملية التقويم بواسطة أكثر من شخص، وتم الحصول على نتائج موحدة من كل منهم.

د- التمييز:

ويُقصد بالتمييز هنا قدرة الوسائل المستخدمة في عملية التقويم على إظهار الفروق الفردية بين الدارسين، والتمييز بين الدارسين الأقوياء والضعفاء، والمتوسطين. لهذه العملية

أهمية كبرى، فهي تسهم في الكشف غن المواهب، وتنمية الإبداع الذي يعد مطلباً أساسياً في الفترة الراهنة.

تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تقويم الأهداف:

هناك معايير تستخدم عند تقويم كل هدف من أهداف العملية التعليمية، والمعايير هي:

1- هل تعبر الأهداف عن الفلسفة التربوية أو النظرية التربوية؟

2- هل اشتقت من مصادرها الحقيقية بشكل متوازن، أو هل تعبر عن حاجات المتعلم والمجتمع وثقافة وبيئة واتجاهات العصر وغيرها؟

3- هل تدرجت في المستوى بين العمومية في الأهداف التربوية العامة، والخصوصية بالنسبة للمجالات الآخذة بالاتجاه السلوكي؟

4- هل راعت الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم: الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب النفسي الحركي بشكل متوازن؟

5- هل روعيت في صياغتها الشروط الواجبة المعروفة كالوضوح والتحديد وغيرها؟(الشبلي، مهدي ،2000م، ص:188)

إن دعوة السلوكيين إلى ضرورة تحديد الأهداف التعليمية على أساس سلوك الطالب دعا إلى ضرورة مراجعة الأهداف التعليمية للتأكد من ملاءمتها لاحتياجات الطالب ولمعرفة مدى تمشيها مع تطورات العصر وطبيعة المادة الدراسية وما يجري في مجال تدريسها من بحوث وكشوف(خاطر، رشدي ، وآخرون، 1989م، ص450).

ولذا من الضروري أن يهتم معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمدى علاقة الأهداف باحتياجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم، ونموهم اللغوي، كما يجب عليه أن يحدد الأسلوب الذي تقدم به اللغة وكذلك أن يحدد مستوى الأداء في كل هدف.

تقويم المحتوى:

عند الحديث عن محتوى الكتاب ، يقصد به كل ما تضمنته الكتاب من معلومات وحقائق ومفاهيم وأفكار، ورموز لغوية، يحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما، كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معين، أو تغيير بعض ما يعرفونه في

هذا الموضوع حتى يتفق مع ما يريده المؤلّف، أو مساعدتهم على إدراك أهمية أفكار معينة، أو التعاطف مع مواقف محدّدة، لذلك من الممكن أن توجد بعض الأخطاء في عملية بناء المحتوى أو عملية تنظيمه، ومن هنا تأتي أهمية عملية التقويم لهذا المحتوى من أجل التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة منه، وهناك كثير من أنواع التقويم التي تدخل في مجالات مختلفة في تقويم المحتوى، وكل مجال من مجالات تقويم المحتوى منهجاً وأسلوباً، وفيما يلي تفصيل القول في أهّم مجالات تقويم المحتوى:

1- فمن حيث **إخراج الكتاب:** من الممكن إعداد قائمة بالمعايير التي يجب أن تراعي الإخراج الجيد للكتاب، ويجب أن تشتمل على عناصر أساسية تندرج تحتها مجموعة من المعايير التفصيلية، ومن هذه العناصر: الغلاف، التجليد،الطباعة، نوع الورق، الصور والرسوم التوضيحية، الفهارس والكشافات والعناوين الداخلية وطريقة تنظيم الصفحات، حيث يحدد الفنيّون معايير لهذه العناصر(بركة،زايد،2013م، ص12).

2- ومن حيث **لغة الكتاب:** إن لغة الكتاب تدخل تحت نوع من الدراسات هو ما يسمّى بالمقروئية ويقصد بها مستوى السهولة والصعوبة في المادة التعليمية. ولقد صمّمت لهذا الغرض معادلات رياضية تستخدم في معظم لغات العالم لقياس مدى سهولة المادة التعليمية وصوغها بلغة مفهومة تناسب مستوى المتعلمين الذين أعدت لهم، إلا أن اللغة العربية تفتقر إلى معادلات المقروئية هذه، ولهذا فإنّ تقويم لغة الكتب العربية يتم من خلال طريقتين: الطريقة الأولى: وضع عدد من الصفات التي تعارف عليها التراث العربي فيما يتعلق بالمفردة وبنائها، أو بالجملة وتركيبها.

لطريقة الثانية: وهي من خلال اختبار التتمة.

3-من **حيث المادة التعليمية:** إن تقويم المادة التعليمية يتم من خلال أسس اختيارها أولاً، وطريقة تنظيمها ثانياً، ومن الطرق المستخدمة في هذا التقويم إجراء مقابلات واستبيانات لكل من الخبراء والمعلمين والمتعلمين، إضافة إلى تطبيق إجراءات التحقق من صلاحية المحتوى.

4-من حيث أثر الكتاب في المتعلمين: حيث يتم تقويمه من خلال تحقيقه للأهداف التي وضعت له ومن أهمّها إكساب المتعلمين مهارات لغوية محددة، وتعريفهم بالثقافة العربية ويتضح مدى تحقيق مثل هذه الأهداف في مستوى تحصيل المتعلمين والذي يتحدد بما يجري

من امتحانات، وما يطبق من معايير، وعلينا أن نشير أن المستوى التحصيلي المرتفع مؤشر لكفاءة عدد كبير من المتغيرات من بينها كفاءة الكتاب التعليمي، والعكس صحيح.

5- من حيث المواد التعليمية المصاحبة: مثل شرائط التسجيل، الشرائح والأفلام، الاختبارات المصاحبة، مرشد المعلم، كراسة التدريبات، كتب القراءة الإضافية، المذكرات والوسائل التعليمية الملازمة للكتاب،كتب الأغاني والأناشيد، القواميس المبسطة، دليل المحادثة، وغيرها، وتقويم مثل هذه المواد يستلزم معايير متعددة تناسب كل نوع منها على حدة، ويعد تقويمها مجالاً من مجالات الحكم على الكتاب وتقدير مدى كفاءته.

تقويم طرق التدريس:

تقترح دايان لارسن، فريمان ، أن يتم تقويم طريقة التدريس، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما أهداف المعلم الذي يتّبع هذه الطريقة؟، وما دور المعلّم وما دور الطالب؟، وما هي بعض مميّزات عمليّة التدريس والتعلّم؟، وما نوع التفاعل اللغوي بين الطالب والمعلّم، والطالب وزميله الطالب؟، وكيف يتم التعامل مع مشاعر الطلبة؟، وما هي الجوانب والمهارات اللغوية، التي يتم التركيز عليها؟، وما دور لغة الطالب الأصلية؟، وكيف يتم التقويم؟، وكيف كان رد فعل المعلم على أخطاء الطلبة؟

من الأفضل أن تكون الطريقة المستخدمة في التدريس مناسبة للمحتوى، وكذلك مناسبة للمتعلمين كما ينبغي لها أن تراعي الفروق الفردية للطلاب ذلك أن طرق التدريس متعددة تبعاً لتطور النظرية التربوية ولهذا فإن على المعلم اختيار الطريقة المناسبة.

إن لكل طريقة من طرق التدريس مزاياها وعيوبها، والطريقة المناسبة في رأي الباحثة هي تلك التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة في الظروف الخاصة لبرامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بحيث قد تكون مناسبة وقد لا تكون مناسبة، ومن هنا يجب أن تحكم معلم اللغة العربية مجموعة من القواعد والأسس في تفضيل طريقة على أخرى، ومن هذه الأسس:

1- المجتمع الذي يدرّس فيه اللغة:

إن طريقة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا مثلاً قد يجب أن تختلف إلى حدٍّ ما عن طريقة تعليمها في نيجيريا وذلك لاختلاف الخلفيّة الثقافيّة.

2- أهداف تدريس اللغة العربية:

إن وعي المعلم بأهداف تدريس اللغة العربية أمر رئيسي لنجاحه في التدريس، لأن طريقة تدريسها للمتعلمين الذين يريدون توظيفها في فهم النصوص الإسلامية، يجب أن تختلف عن طريقة تدريسها للمتعلمين الذين يهدفون إلى الاتصال بمتحدّثي العربية استماعاً وكلاماً.

3- مستوى الدارسين:

يفرض اختلاف مستويات الدّارسين في اللغة اختلافاً في طريقة التدريس، إن الطريقة التي تُستخدم مع دارس في المستوى الأول ينبغي أن تختلف عن الطريقة التي تُستخدم مع دارس في المستوى المتقدم.

4- خصائص الدارسين:

للدارسين خصائص مختلفة سواء من حيث السن أو الجنس أو الدوافع والاتجاهات، أو غير ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدارسين، ولا شك هذا يفرض اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة.

5- لغة الأم للدارسين:

ينبغي أن تتكيّف طريقة التدريس مع الظروف اللغوية للدارسين بحيث على المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين في تدريسه للغة المستهدفة.

6- مصادر التعلُّم:

ينبغي أن تختلف طريقة تدريس العربية في ظروف تتوافر فيها إمكانيّات الدراسة ومصادر التعلّم عن تدريسها في ظروف لا تتوافر فيها هذه الإمكانيّات(مرسي، عبد العليم ، 1995م، ص179).

تقويم الوسائل التعليمية:

ويقصد بها: متابعتها من لحظة التصميم حتى التجريب والتطوير، وتمر العملية في مراحل عدة، حيث تعتبر هذه المراحل سير العملية التعليمية وهذه المراحل هي:

1/ مرحلة تحديد الأهداف السلوكية (الأدائية).

2/ مرحلة التخطيط لإنتاج الوسيلة.

3/ مرحلة الإنتاج للوسيلة.

4/ مرحلة تصميم الوسيلة.

5/ مرحلة تجربة الوسيلة على عينة ممثلة للمجتمع الذاتي.

6/ مرحلة تعديل وتطوير الوسيلة بعد مرحلة التجربة.

7/ مرحلة ما بعد الاستخدام الفعلي للوسيلة.

الأسس التي تراعى عند عملية تقويم الوسيلة التعليمية:

حتى تكون عملية التقويم أكثر موضوعية، وبعداً عن التقديرات الذاتية للمقوم يجب مراعاة الأسس التالية عند التقويم:

1. مدى مساهمتها في تشجيع التفكير الناقد.
2. مدى صحة الحقائق والمعلومات التي تعرضها الوسيلة.
3. مدى جدة المعلومات الوسيلة.
4. مدى مطابقة الوسيلة للواقع.
5. مدى مساهمتها في توضيح الأفكار.
6. مدى مناسبتها من حيث اللغة لمستوى لغة التلاميذ.
7. مدى منا سبتها من حيث المعلومات لمستوى التلاميذ.
8. مدى جودة الوسيلة من الناحية الفنية.

أ- وضوح القراءة

ب- وضوح الصورة أو الصوت أو اللون أو الإضاءة.

ج- التناسق.

د- التنظيم.

9. مدى مناسبة التكاليف.
10. مدى قابليتها للتعديل والتطوير.
11. مدى مناسبتها للاستخدام في البيئة التعليمية.

12. مدى توفر عنصر الأمان فيها.

ويمكن إضافة عناصر أخرى بما يتناسب مع البيئة التي تصنع وتستخدم فيها الوسيلة(سلامة محمد، 2007م، ص71-73).

تقويم الأنشطة التعليمية:

ويتم تقويم الأنشطة التعليمية على مستويين:

أ- قبل استعمالها في غرفة الصف، وخلال صنعها أو التعرف إلى أجزائها والتدريب عليها.

ب- خلال وبعد استعمالها سواء على عينة من الطلاب كأن يستخدمها في شرح درس بحضور عينة من الطلاب أو بحضور الصف كله ليكون موقفاً تعليمياً حقيقياً ويرى مدى فعالية النشاط وما يحققه من تفاعل إيجابي من الطلاب ، وبذلك يستطيع أن يحكم على النشاط إذا كان مناسباً أو بحاجة إلى تطوير.

وقد يستعين المعلم بأحد المختصين ممن لديهم خبرة في هذا المجال.

بعض الأسس التي تراعى عند عملية تقويم الأنشطة التعليمية:

1. هل أعطت الأنشطة صورة واضحة وحقيقية عن الأفكار والعمليات والأشياء والأحداث التي تعرضها؟ وهل تحققت في النهاية الأغراض التي من أجلها اختيرت واستخدمت ضمن الدرس؟
2. هل ساعدت الأنشطة في زيادة فهم موضوع الدرس لدى الطالب؟
3. هل الأنشطة والمادة التي تعرضها سليمة من الناحية العملية وتتناسب مع أعمار الطلاب؟
4. ما هي نواحي القوة والضعف في استخدامها، والأساليب أو الخطوات التي يمكن أن تستخدم في المرات التالية لتحسين فاعليتها التعليمية؟.

تقويم المعلم:

يُعتبر المعلّم ركن من أركان العملية التربوية، إذ هو الذي يقوم بأعظم دور في هذه العملية، وإلا أخفقت في تحقيق أهدافها ومن هذا المنطلق تأتي أهمية تقويم المعلم"بحيث يُقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفاية في عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج" ويتم تقويمه من حيث كفاءته المهنية والعلميّة، والإداريّة، عن طريق معايير عدة ، ومنها:

أ- تحليل العمل الذي يقوم به من تدريس، وتخطيط ومناهج.
ب- استخدام بطاقة الملاحظة، للوقوف على مهارات التدريس لدي المعلم، وملاحظة التّفاعل بين الطّالب والمدرس.
ج- التقويم الذاتي بمعنى أن يقوّم المعلّم نفسه بنفسه.
د- استخدام الامتحانات العامّة (وهو مؤشر له أكثر من مؤثر).
ولتحقيق عمليّة تقويم المدرّس ينبغي أن تشترك فيها العناصر التالية:

1- مدير المؤسسة التربوية
2- الطلاب
3-المدرّس نفسه
4- زملاء المدرس
5-الموجّه الفنّي

ويجب أن تتكامل جهد هذه الجهات، حتى يأتي الحكم صائباً ودقيقاً، وليتم ذلك يجب أن تجتمع الشروط التالية:

1) أن تشترك في عملية التقويم جميع العناصر السابقة.
2) أن يكون تقويم المدرّس عملاً مستمراً ومتجدّدًا.

وهنا سنتناول ثلاثة معايير تتعلق بهذا الجانب من جوانب التقويم، وهي:

أ- الطريقة.
ب- خصائص المعلّم.
ج- التغير في سلوك المتعلّم (ناتج العملية التعليمية).

أ. الطريقة:

حيث يقوّم سلوك المعلّم بالنسبة لبعض المستويات من الإنجاز أو المعمل التعليمي الفعّال فعندما يقوم المعلم ببعض الأعمال المعينة فإنه يكون الإمكان التنبؤ بسلوك المتعلّم، وعليه يمكن وصف عمل المعلّم أو تقديره في ضوء العوامل التالية:

1. طريقة المعلّم في تنفيذ الدّرس.

2. مدى تقبل المتعلم ونوعية الاستجابة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، وهذا الاتجـــاه يعتبـــر أن التفاعل بينهما هو أساس التعلم وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس.

ب. خصائص المعلّم:

البحث عن خصائص المعلّمين كمعيار لكفاءة التدريس سواء أكانت هذه الخصائص شخصية أم ثقافية أم مهنية، ومن هنا شغل التقويم بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التي على درجة كبيرة من الارتباط بالتدريس الجيّد.

ومن أهم خصائص المعلّم:

1- القدرة على تقديم البرنامج وإدارته.
2- القدرة على وضع المادة التعليمية.
3- القدرة على تحليل حاجات الدارسين.
4- احترام الطالب.
5- والطلاقة في اللغة الأجنبية.
6- القدرة على إثارة اهتمام الطالب.
7- الإلمام بإستراتجيات التعليم والتعلّم.
8- القدرة على ترقية الأنشطة والتدريبات.

ج. ناتج العملية التدريسية:

إن البحث عن نتائج التدريس تعتبر مؤشراً مهماً، لكفاءة المعلّم، فإذا كان تحصيل المتعلم جيّداً فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المدرسين، ومركز هذا الاتجاه علـــى العائـــد والناتج من العملية التدريسية، وتحتل الاختبارات التحصيلية مركز الصدارة كـــأدوات للتقـــويم عند أصحاب هذا الاتجاه.

تقويم المتعلّم:

يقصد بتقويم المتعلمين الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقهـــا فـــي المجـــالات المختلفة من معرفية وانفعالية ونفسية حركية أي تحديد مستوى الطالـــب مـــن ناحيـــة إتقانـــه للمهارات اللغوية الأربع.

ويختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه. ومن أنواعه:

1- التقويم التشخيصي.

2- التقويم التحصيلي للطالب.

3- تقويم الكفاية اللغوية.

4- التقويم الاستعدادي.

وغير ذلك من مجالات التقويم الخاص بالطالب.

هناك فوائد كثيرة تأتتي من وراء تقويم المتعلّمين، منها:

1- تقدير مدى فاعلية المتعلّم والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملائمة وكفاءة العمل التعليمي.

2- التعرف على الكثير من نواحي القوة والضعف في المناهج.

3- التعرف على نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرات وكتابة التقارير عن المتعلّمين.

4- التعرف على المشكلات التي يعاني منها المتعلمون مما يساعد في إيجاد الحلول المناسبة.

5- تحديد مستويات المتعلمين في القدرات والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشادات ويسهل عملية التعلم والتعليم.

ويجب أن يتم تقويم النمو الشخصي والاجتماعي للمتعلمين من خلال ما يلي:

1. الملاحظة.
2. المقابلة الشخصية.
3. السيرة الذاتية.
4. الاستفتاء والاستبيان، استطلاع الرأي.
5. وسائل التقويم الذاتي.
6. بطاقة المتعلم التبعية(السجل).

تقويم البيئة التعليمية:

الغرفة الصفية التعليمية ذات المنظر اللائق تساعد على التعلم، فهي إما أن تكون مساعدة في جذب انتباه وتركيز الطلبة نحو التعلم أو أن تكون مشتتة للطلبة ولذلك ينبغي على

القائمين على التعليم توفير بيئة جذّابة صحيّة آمنة خالية من الازدحام إضافة إلى توفير التهوية والإضاءة وشروط السلامة فيها.

وتكمن أهمية البيئة التعليمية في ما يلي:

1. أن تساعد على الترغيب بالتعلم أو إعاقته.
2. تعكس شخصية المعلّم والطلبة.
3. الشعور بالانتماء لأنها تعكس شخصية الطلبة.
4. توفر الدافع لدى الطلبة للتعلم والتركيز في الدراسة والعمل.
5. تساعد المعلم في الإدارة الجيّدة للصف.
6. تساهم في عملية السيطرة على العلاقات بين الطلبة.
7. تساهم في بعث السرور في الطلبة.

تقويم التقويم(الاختبارات)

عند تقويم الاختبارات والتقويم في أثناء تحليل المقرر اللغوي ينبغي طرح التساؤلات التالية:

1. إلى أي مدى يسمح مستوى الأسئلة بالكشف عن مواطن القوة والضعف عند الطلاب.
2. هل تناسب هذه الأسئلة متعلمي اللغة الأقوياء أم الضعفاء أم كليهما.
3. إلى أي مدى تصلح هذه الاختبارات بأن تكون نموذج يقتدي بها المعلّم.
4. وما المدى الذي تغلب فيه الذاتية في بناء هذه الاختبارات، وهل هذه الاختبارات متنوعة، بحيث تسمح بالتقويم الذاتي للدارسين مع اختلاف مستوياتهم.
5. إلى أي مدى تعكس الاختبارات أهداف الكتاب ومنطلقاته.
6. ما المهارات اللغوية التي تدور حولها هذه الاختبارات.
7. ما مستوى ذلك من هذه المهارات في ضوء سير الاختبارات.
8. هل هي بسيطة أم مركبة.
9. ما نوع العمليات الفعلية التي عكستها.
10. ما مستواها في ضوء سلم العمليات العقلية التي تضمنها الميدان الإدراكي.
11. هل يشتمل الكتاب على اختبارات غير تحصيلية وماذا تقيس هذه الاختبارات.

12. ما مدى كفاءة هذه الاختبارات في الربط بين الدروس، وتحقيقها للتدرج والتكامل بين مهاراتها اللغوية.
13. هل يلمس الكاتب خطة في التقويم.
14. ما أساليب التقويم الشائعة في الكتاب.
15. هل يتضح في ذهن المؤلف الفرق بين طبيعة التقويم والتدريب.
16. هل يتبع كل درس باختبار.
17. هل هناك رابط يربط بين هذه الاختبارات.
18. هل يتضمن الكتاب اختبارات دورية.

المبحث الخامس: نشأة وتطور كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية

كلية اللغة العربية:

لقد ظل السودان بحكم موقعه الجغرافي وتاريخه الثقافي يستقبل وفوداً لا تنقطع من طلاب العلم من أقطار إفريقية المحيطة، فمنهم من قصد الحج، ومنهم من فر بدينه من الاضطهاد عقب دخول الاستعمار الأوربي ومنهم من ألجأته الحروب المستمرة إلى واحة يقضي فيها ريعان شبابه طالباً للعلم، ناشداً حفظ القرآن الكريم(إيليغيا، عبد القادر، 2008م، ص398-399).

ولمساعدة هذه الفئات أنشأت مجموعة من العلماء معهداً سمي "بالمركز الإسلامي الإفريقي" بجهد شعبي عام 1968م، وبدأ المركز يتقبل الطلاب على مستوى المرحلة المتوسطة والثانوية ولكن هذا المشروع توقف بعد عامين فقط.

عادت حكومة السودان فأحيت الفكرة وقررت أن تنشئ المركز على أساس أوسع وبإمكانيات أكثر؛ ولذا وجهت الدعوة لعدد من الدول العربية للمساهمة في هذا المشروع فاستجابت كل من مصر والسعودية، والكويت وليبيا وتلتها قطر والإمارات والمغرب.

منحت حكومة السودان أرضاً واسعة للمركز وقرر رئيس الجمهورية منحه الحصانات والامتيازات والإعفاءات التي تمنح للمنظمات الدبلوماسية.

كان من أهداف المركز الإسلامي وقتها نشر اللغة العربية بين المسلمين في إفريقية جنوب الصحراء، وأصبح هناك قسم اللغة العربية، وداخل القسم وحدة للغة العربية للناطقين بغيرها.

استمر العمل على هذا النهج حتى عام 1991م حتى صدر قرار جمهوري بتحويل المركز الإسلامي إلى جامعة إفريقيا العالمية، ومن ثم تحويل وحدة اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى معهد اللغة العربية.

أنشئ معهد اللغة في عام 1992م، بوصفه امتداداً لقسم اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية ليؤدي دوراً جديداً في تعليم اللغة العربية للراغبين من أبناء القارة الإفريقية وغيرهم. وتم استيعاب كل الأساتذة من قسم اللغة العربية الذين يحملون شهادة معهد الخرطوم الدولي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وانطلاقاً من اعتراف جامعة إفريقيا العالمية بأهمية اللغة العربية التي تبدت لها على المستوى العام وبصورة أقوى في عصرنا الحالي، لحاجة المسلمين وغيرهم للغة العربية، فقد بادرت الجامعة بإنشاء كلية اللغة العربية في العام الهجري 1436هـ الموافق غرة عام 2016م وقد بنى ذلك كله على وجود قسم للغة العربية منذ البداية الأولى للجامعة في العام 1986م، والبداية الأولى لمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ عام 1992م في جامعة إفريقيا العالمية.

أهداف الكلية:

ترمي كلية اللغة العربية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تمكين الطلاب من اللغة العربية وأدائها.
2. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لفهم الدين الإسلامي والتعامل في الحياة.
3. تمكين الدارسين من ضروب النحو والصرف والآداب.
4. تمكين الدارسين من مهارات اللغة العربية العامة والخاصة بالإضافة إلى تمكنهم من علم اللغة التطبيقي.
5. وقوف الدارسين على الأسس الفنية والجمالية والبلاغية للغة العربية للاستفادة منها ثقافة وبحوثاً.

أقسام الكلية:

تضم الكلية الأقسام التالية:

1. قسم الإعدادي اللغوي:

وهو قسم يختص للناطقين بغير العربية ويمنح الدارسين:

أ.شهادة البرنامج العام للطالب المتخرج المستوى الثالث.

ب.شهادة البرنامج الخاص.

ج. شهادة حضور لكل من أكمل المستوى الأول أو الأول والثاني من البرنامج العام.

2. قسم علم اللغة التطبيقي للغة العربية للناطقين بغيرها:

ويمنح الإجازة الجامعية (البكالوريوس) للغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، كما يمنح الماجستير والدكتوراه في تخصص علم اللغة التطبيقي.

3. **قسم اللغة العربية وآدابها:** ويمنح الإجازة الجامعية للغة العربية وآدابها (البكالوريوس) كما يمنح الدرجات العليا من ماجستير ودكتوراه في تخصصات اللغة العربية وآدابها. (دليل جامعة إفريقيا العالمية 2017م).

تستخدم الكلية جملة من الآليات لتحقيق رسالتها وأهدافها ومن هذه الآليات:

(1) تطوير البرامج الدراسية وتجويدها، وتنمية قدرات هيئة التدريس.

(2) العمل على توفير المناخ الصالح للعملية التعليمية، وتوفير الوسائل الحديثة التي تحبب الدارس في تعلم اللغة العربية.

(3) تطوير مجلة الكلية والمحافظة على استمرارها.

أما مشروعات الكلية فتتمثل في:

إعداد كتب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المرحلة المبتدئة مروراً بالمتوسطة ووصولاً إلى المرحلة المتقدمة، كما للكلية وحدة خاصة بكتابة اللغات الإفريقية بالحرف القرآني، بالإضافة إلى مشروعات أخرى.

البرامج التعليمية الموجودة في الكلية:

توجد في الكلية حالياً عدة برامج تقدم لمتعلمي اللغة العربية:

1- **البرنامج العام:** وهو البرنامج الأساس في الكلية حيث يعمل على تأهيل الطلاب المقبولين بالجامعة تأهيلاً لغوياً يمكنهم من التحصيل العلمي ومتابعة دراساتهم الجامعية باللغة العربية في مختلف الكليات.

الدراسة في هذا البرنامج: ثلاثة مستويات.

مدة الدراسة في كل مستوى 15 أسبوعاً.

عدد الساعات المقررة: 30 ساعة أسبوعياً موزعة على المقررات الدراسية.

2- برنامج اللغة العربية للأغراض الخاصة:

وهذا البرنامج يعمل على تمكين دارسي اللغة العربية للأغراض الخاصة، مثل الأطباء والمهندسين، والدبلوماسيين، من تحقيق رغباتهم المختلفة في تكوين القدرات اللغوية.

3- برنامج الأطفال:

هذا برنامج لمتابعة تعليم الأطفال اللغة العربية للناطقين بغيرها بأحدث الطرق والتقنيات المتطورة.

4- برنامج خدمة المجتمع:

يختص هذا البرنامج بالإشراف والمتابعة لتعليم اللغة العربية لغير مستوى الجامعة من شرائح الدبلوماسيين والخبراء وموظفي الشركات الأجنبية الذي ينتشرون في السودان، وذلك لتمكينهم من لغة الاتصال والتواصل مع مختلف طبقات المجتمع السوداني.

5- برنامج النشاط المصاحب:

يتمثل هذا البرنامج في أنواع مختلفة من أساليب النشاط الذي يتم خارج قاعات الدرس دعماً للبرامج التعليمية وتوسيع قدرات الطلاب المعرفية في شتى جوانب الحياة.

وفيما يتعلق بالبرنامج العام فنجده يتكون من ثلاث مستويات هي:

(أ) المستوى الأول

الخطة الدراسية:

المادة	عدد الساعات
1- القرآن الكريم (تلاوة وحفظاً)	4 ساعات
2- الاستماع	5 ساعات
3- الكلام	7 ساعات
4- القراءة	8 ساعات
5- الكتابة	6 ساعات
مجموعة الساعات	30 ساعة أسبوعياً

(ب) المستوى الثاني:

الخطة الدراسية:

المادة	عدد الساعات
1- القرآن الكريم	3 ساعات
2- الحديث الشريف	2 ساعتان
3- الفقه	ساعتان
4- الاستماع	4 ساعات
5- الكلام	3 ساعات
6- القراءة	6 ساعات
7- الكتابة	5 ساعات
8- النحو	3 ساعات
9- النصوص الأدبية	ساعتان
مجموع الساعات	30 ساعة أسبوعياً

(ج) المستوى الثالث:

الخطة الدراسية:

المادة	عدد الساعات
1- القرآن الكريم (تلاوة وتجويداً وتفسيراً)	ساعتان
2- الحديث الشريف	ساعتان
3- الفقه	ساعتان
4- فهم المسموع	3 ساعات
5- مهارة الكلام	3 ساعات
6- القراءة	5 ساعات
7- الكتابة	5 ساعات
8- النحو والصرف	4 ساعات
9- البلاغة	ساعتان
10- الأدب والنصوص	ساعتان
مجموعة الساعات	30 ساعة أسبوعياً

وجاءت أهداف البرنامج العام على نوعين:

(أ) أهداف عامة لكل مهارة من مهارات اللغة العربية الأربع، وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

(ب) أهداف خاصة لكل مهارة في كل مستوى من المستويات الثلاثة.

شروط القبول لهذا البرنامج تتمثل في:

(أ) أن يكون الطالب حاصلاً على الشهادة الثانوية، وتم قبوله بكليات الجامعة المختلفة.

(ب) أي طالب لم يستوف الحد الأدنى من التأهيل الأكاديمي وهو إكمال المرحلة المتوسطة.

الوسائل التعليمية بالكلية:

لإدراك الكلية أهمية الوسائل التعليمية المناسبة وتوظيفها في مجال التعليم ودورها الكبير في نشر اللغة العربية فقد وفرت الكلية في قسم إنتاج المواد التعليمية وسائل تعين الأساتذة على أداء واجبهم، ومن أهم هذه الوسائل جهاز التسجيل، والتسجيلات الصوتية، وجهاز الفيديو، والمواد المصاحبة لها، والصور واللوحات واثنان من المختبرات اللغوية.

مجهودات الكلية في تدريب المعلمين:

بدأ العمل بهذا النوع من التدريب في عام 1980م، بدولة كينا واستمر حتى عام 1994م. حيث أقيمت دورة بدولة تشاد وشملت هذه الدورات كثيراً من الدول الإفريقية مثل جبوتي ملاوي، يوغندا، مالي.

للكلية كذلك إسهامات بالتعاون مع معهد الخرطوم الدولي في تدريب الدارسين به، في إطار التربية العملية، إذ يقدم أساتذة كلية اللغة العربية وهم في الأصل خريجو معهد الخرطوم الدولي، دروساً نموذجية يشاهدها طلاب معهد الخرطوم عند بداية العمل الميداني لهم، ثم تتيح الكلية فرصة للتدريس الكامل داخل قاعات الطلاب تحت إشراف أساتذة الكلية ثم يتبع ذلك المناقشة مع التدريب ومن ثم التقويم(بشير، تاج السر، 2013م، ص135).

التعريف بمنهج سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بيانات عن سلسلة (الكتب المنهجية) جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية:

أصبحت للغة العربية مكانة مرموقة في العالم، وزاد الاهتمام بها زيادة ملاحظة، كما ازداد الإقبال على تعلمها من الناطقين بلغات أخرى زيادة كبيرة، وقد أدى ذلك إلى اهتمام

القائمين بأمر تعليم اللغة العربية بإعداد برامج، وتأليف سلاسل، وكتب عديدة بذلت فيها مجهودات مقدرة استفاد منها الكثيرون.

وعلى الرغم من ذلك فما زالت المادة ماسة ومتجددة للتأليف في هذا المجال المهم، وتحديث البرامج، وتطويرها تمشياً مع روح العصر، واستفادة كل من يجدُّ في مجال تقنية المعلومات وتطور نظريات التعليم والتعلم، وجامعة إفريقيا العالمية، وهي تسعى نحو تحقيق أهدافها السامية في إيصال المعرفة، وتمليكها لطلابها؛ قامت بإعداد (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) مشاركة ومساهمة منها في هذا الحقل المهم لاسيما أنه يعتبر ركيزة من الركائز التي تقوم عليها الجامعة.

وصف السلسلة:

هي سلسلة من الكتب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية، كلية اللغة العربية.

أهم ملامح هذه السلسلة:

أولاً: أهداف السلسلة:

من المعلوم أن تعليم أي لغة يطمح إلى الوصول بالمتعلم إلى كفاية في اللغة وهي تتكون من ثلاث كفايات هي: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية، ولذلك اهتمت السلسلة في مجملها بتزويد المتعلم بهذه الكفايات على النحو التالي:

(أ) الكفاية اللغوية:

وهي أن يكون المتعلم على معرفة ضمنية بالقواعد التي تحكم النظام اللغوي للغة الهدف.

(ب) الكفاية الاتصالية:

وتهدف إلى تزويد المتعلم بالقدرات التي تمكنه من الاتصال بأهل اللغة والتحدث بها بحيث يكون قادراً على التواصل معهم حديثاً وكتابة، والتعبير عما يجيش بخاطره في مواقف الحياة المختلفة.

(ج) الكفاية الثقافية:

وتهدف إلى تزويد المتعلم بكفاية اللغة وهي الثقافة العربية الإسلامية، وبعض الجوانب من الثقافة الإفريقية، والعالمية التي تتوافق مع أساسيات ثقافة اللغة العربية.

ثانياً: المستهدفون بهذه السلسلة:

تستهدف هذه السلسلة الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مستوياتها (المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم) وذلك على النحو التالي:

الكتاب الأول: للمبتدئين (المستوى الأول).

الكتاب الثاني: للمتوسطين (المستوى الثاني).

الكتاب الثالث: للمتقدمين (المستوى الثالث).

ثالثاً: عدد كتب السلسلة:

بلغ عدد كتب السلسلة ستة كتب هي:

1- كتاب الطالب الأول (الأول).

2- كتاب المعلم الأول (الأول).

3- كتاب الطالب الثاني (الثاني).

4- كتاب الطالب الثاني (الثاني).

5- كتاب الطالب الثالث (الثالث).

6- كتاب المعلم الثالث (الثالث).

رابعاً: تأليف الكتب:

تم تكوين لجنة من أساتذة الكلية من ذوي الخبرة في التأليف والتدريس لفترة زمنية طويلة، وقد قام هؤلاء الأساتذة بتأليف الكتب تحت إشراف عميد الكلية وفقاً للأسس التالية:

1. تحديد الأهداف العامة والخاصة لكل كتاب وفق تصنيف المستويات الثلاثة التي سبق ذكرها (الأول، والثاني، والثالث).
2. الاستعانة بالخطة التي وضعتها لجنة تطوير المعهد في تحديد المواقف اللغوية اللازمة.
3. ترتيب موضوعات دروس كل كتاب بتدرج يتسق مع ما تم الوصول إليه في هذا المجال من طرق التدريس في برامج تعليم اللغات للناطقين بغيرها مع مراعاة خصائص العربية المميزة.
4. الاستعانة بقوائم المفردات والتعبيرات والتراكيب الشائعة.

5. مراعاة تدرج عناصر اللغة ومهاراتها وفق الأسس التي ينبغي الالتزام بها (التربوية، النفسية، اللغوية، الاجتماعية، التواصلية).
6. تقديم الدروس في شكل وحدات تتبنى إيراد ما يفيد الطالب في حياته العملية، وفي التعامل مع مجتمع اللغة آنياً أو في المستقبل، تقديم ما يعنيه على إثراء فكره وثقافته وتنمية قدراته المعرفية والعملية والوجدانية. وقد أخضعت السلسلة إلى التجريب التربوي والتحكيم من قبل المختصين في المجال.

خامساً: أساليب عرض الدرس:

اعتمدت الكتب طرق عرض مختلفة:

1.عرض الدروس في شكل نصوص حوارية وسردية.
2. تجريد الأصوات اللغوية في أوضاعها المختلفة.
3. تجريد المفردات لفهمها والتدريب على استعمالاتها.
4. تجريد التعبيرات والتراكيب بغرض التدريب عليها.
5. تجريد الجمل بغرض التدريب عليها.
6. إبراز الظواهر الكتابية (الرسم والتعبير).
7. اللجوء إلى تدريبات الأنماط والتدريبات المعنوية والتدريبات الاتصالية.
8. التقويم الشامل المستمر عقب كل وحدة.

الاستعانة بمصاحبات الكتاب، مثل كتاب المعلم، ومسرد للمفردات والتراكيب والاختبارات. شرح طريقة التدريس التي يستعين بها المعلم وكيفية تقديم مهارات اللغة وعناصرها، وأسس تقويمها.

تنويع المواقف اللغوية بحيث تتضمن:

موضوعات من التراث العربي الإسلامي ويلاحظ أن المحتوى الثقافي للسلسلة يستوعب الدوائر الآتية:

1. الدائرة الثقافية المحلية للدارس.
2. الدائرة العربية الإسلامية.
3. الدائرة الإنسانية.

4. القصص والتاريخ.
5. المواقع والمؤسسات والمنظمات.
6. الرياض والترفيه.
7. الصحة والمرض والعلاج.
8. الطُّرَف والمُلَح.
9. حياة المجتمعات وأنماطها.

المحتوى الثقافي:

أوضحت الباحثة فيما سبق أن من أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أن يمتلك المتعلم كفايات ثلاث رئيسية هي: الكفاية اللغوية، يعني معرفة المتعلم بقواعد اللغة التي تحكم النظام اللغوي. والكفاية الثقافية: التي تعنى بتزويد المتعلم بثقافة اللغة، وهي الثقافة العربية الإسلامية، وبعض الجوانب من الثقافة الإفريقية، والعالمية، التي تتوافق مع ثقافة اللغة العربية. والكفاية الاتصالية، التي ترمي إلى إكساب المتعلم القدرة على الاتصال بأهل اللغة والمتحدثين بها، من خلال السياق الاجتماعي، بحيث يكون قادراً على التواصل معهم حديثاً وكتابةً، والتعبير بنفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويعد شرطاً ضرورياً لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، أن يجيد بالإضافة لمعرفة قواعد اللغة كيفية استخدام اللغة ثقافياً، وذلك بأن يكون قادراً على استيعاب ما تتطلبه الثقافة من معرفة وسلوك، ويكون ذلك بتركيب المضامين الثقافية للكلمات والتعبيرات وكيفية السلوك المطلوب في مواقف مختلفة، وتدريس الحقائق المهمة عن الثقافة، وتدريس ما يتعلق بمنجزات تلك الثقافة وإجراء مقابلات بين الثقافتين (الأولى – الثانية).

سادساً: الزمن المحدد لتدريس الكتب:

الفترة الدراسية لكل مستوى دراسي بالكلية حوالي ستة عشر أسبوعاً منها أسبوع للاستعداد والقبول، وأسبوع للاختبارات يدرس كل كتاب في فترة زمنية مقدارها ستة عشر أسبوعاً تقريباً.

سابعاً: المهارات اللغوية بكتب السلسلة:

تقدم كتب السلسلة مهارات اللغة الأربع على النحو التالي:

1. الاستماع (فهم المسموع).
2. الكلام (الحديث).
3. القراءة (فهم المقروء).
4. الكتابة (الآلية والإبداعية).

وذلك وفقاً لما هو معلوم في تعليم العربية من تقديم فترات كافية للاستماع للغة وتنمية مهارات الدارس في فهمها حتى تألف أذنه أصوات اللغة ومفرداتها وتعبيراتها وجملها، ويستوعب ما يقال مع تدرج المهارات الباقية بحيث تكون القراءة أكثر من الكتابة والكتابة أكثر من الكلام، وبحيث يكون التدريب على الكلام المفيد منذ البداية في شكل إجابات عن الأسئلة وترديد الكلمات والأصوات والعبارات والجمل، وفي مرحلة تالية في المستوى الثاني يبدأ التركيز على مهارات القراءة والكتابة وفهم المسموع وإجادة الرسم الإملائي للحروف والكلمات والجمل والفقرات. (كتاب الطالب الأول(1)، 2009م، ص5).

كما يستعان في تقديم المهارات في المستوى الثالث بالأسس السابقة نفسها مع الاهتمام بالتعبير الكتابي والإبداعي بصورة أوسع.

ثامناً: العناصر اللغوية بكتب السلسلة:

تقدم الكتب عناصر اللغة على النحو التالي:

1. الأصوات(والظواهر الصوتية المختلفة).
2. المفردات ودلالتها (والتعابير السياقية والاصطلاحية).
3. التراكيب النحوية والصرفية (مع قدر ملائم من قواعد النحو والصرف والإملاء).

أهداف العناصر اللغوية:

الأصوات:

تم الاهتمام بالأصوات في المرحلة الأولى، وقدمت الأصوات العربية وفقاً لمعايير عديدة منها:

1. وجودها في لغة الدارسين.
2. الاستفادة من تقارب أشكال نطق أصواتها.
3. توافرها بالكلمات الشائعة التي قدمت بالدروس.

4. الاهتمام بتقديمها في أوضاعها المختلفة (في أول الكلمة ووسطها وآخرها) منفردة ومتصلة بتجريدها من الكلمات التي سبقت دراستها.

المفردات:

قدمت المفردات بحيث تخدم المواقف اللغوية التي ينبغي أن يمر الدارس بها، والاستفادة مما تعلم في تحقيق الاتصال اللغوي السليم والناجح بها منذ المرحلة الأولى، ثم التدرج في زيادة المفردات وتكثيف التدريب عليها كلما تقدم الدارس في تعلم اللغة من خلال دروس كل كتاب.

أسس اختيار المفردات:

1- الشيوع 2- التوزيع أو المدى 3- الألفة 4- الشمول 5- الأهمية

6- العروبة 7- الانتشار 8- القرب والملاصقة 9- الاشتراك

10- طريقة تقديم المفردات.

التدريبات اللغوية:

أنواع التدريبات النمطية:

تدريبات الاستماع مثل استمع وردد.

تدريبات التكرار: مثل كون جمل كما في المثال.

من فضلك أريد السفر إلى كمبالا.

تدريبات التبديل، تدريبات التحويل، تدريبات التصريف، تدريبات الصواب والخطأ، تدريبات تكوين الجمل، تدريبات المجادلة، تدريبات التلخيص، تدريبات الإملاء.

أنواع التدريبات الاتصالية:

تدريبات المحادثة الحرة، تدريبات المناقشة، تدريبات التقارير الشفوية والكتابية، تدريبات الإنشاء والخبر (التعبير).

جاءت التدريبات متكاملة مع المهارات اللغوية: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، والعناصر اللغوية: المفردات، التراكيب، القواعد اللغوية، النحو، والصرف، والإملاء. بالإضافة إلى الجوانب التذوقية في اللغة: مثل النصوص الأدبية والبلاغة، في المستوى المتقدم.

تختص تدريبات الاتصال بالمرحلة المتقدمة في تعلم اللغة لأن الهدف الأساسي من تعلم أية لغة أن يكون معلمها متمكناً من كفاياتها كلها (اللغوية والثقافية والاتصالية) فيستطيع أن يتواصل بها بحرية وطلاقة.

التراكيب النحوية:

اهتمت الكتب بتقديم صيغ وظواهر نحوية وصرفية منذ الوهلة الأولى وصولاً للمعرفة والطلاقة اللغوية. ولم يشر إلى تلك الظواهر بأسمائها إلا ابتداءً من المستوى الثاني على مستوى النحو وذكر بعض مصطلحاته كالفاعل والمفعول والصفة وحروف الجر وغيرها في حين تم التوسع في دراسة الظواهر النحوية والصرفية في الكتاب الثالث.

تاسعاً: طريقة التدريس لكتب السلسلة:

اهتمت الكتب الثلاثة بتوجيه المعلم إلى طريقة التدريس التي رآها المؤلفون تفي بتدريس مهارات اللغة وعناصرها، ويلاحظ أن كتب السلسلة – من خلال طريقة عرض المواقف اللغوية والمادة اللغوية والثقافية للكتاب– قد هدفت إلى تقديم صورة حية لطريقة استخدام الكتاب حيث تضع للمعلم النص في أول الدرس وقد عرف بطريقة تدريسه ومر بتجربة ثرة منذ الكتاب الأول حين وجه إلى تقديم النموذج وتعزيز استجابات الدارس، وتزويد المعلم بكيفية تقسيم الطلاب إلى نصفين، أو مجموعات، ثم المتابعة الفردية، وطريقة التصحيح المناسبة لكل دارس أو مجموعة. وعموماً أن كل كتاب يوضح طريقة تدريسه في كل درس من دروس الكتاب سواء المقصود بالتدريس مهارة أو عنصر من عناصر اللغة أو كان الدرس في شكل نص حواري أو سردي أو في شكل جمل ومفرداته بالإضافة إن الطريقة تناولت كيفية حل التدريبات بأنواعها المختلفة، وعموماً فإن كان كل كتاب يوضح طريقة تدريسه أو هكذا ينبغي أن يكون كل كتاب منهجي، وقد تم الاستعانة في هذه الكتب تجمع بين خصائص الطريقة السمعية الشفهية في التعامل مع اللغة عند تدريسها حسبما يتعلمها المبتدئ في تعلمها في بيئته الخاصة وعلى لغته الأم مستمعاً ومتكلماً فقارئاً ومن الطريقة المباشرة للحرص على عدم استعمال اللغةالوسيطة إلا عند الضرورة القصوى وبالنظر إلى اللغة بوصفها وحدة متكاملة في مهاراتها وعناصرها والثقافة التي تعبر عنها ثم أن الكتاب يرى في طريقة .

التدريس تقديم الدرس اللغوي كوسيلة للاتصال والاستجابة للحاجات اليومية والثقافية الإنسانية ثم استثمار ما يختزنه الدارس في مواقف الحياة المتجددة والمتعددة .

عاشراً: تقويم الدارس لكتب السلسلة:

لجأت الكتب إلى أسئلة تقويم عقب كل درس وفي الوقت نفسه، تم إعداد اختبار شامل لكل ما جاء بالدرس عقب كل وحدة، ليكون هذا تقويماً مستمراً وشاملاً للطالب والدروس يكتفي به عند اتخاذ قرار بشأن الطالب من حيث الانتقال إلى مستوى أعلى أو الإبقاء عليه، وتقديم مزيد من الدروس أو معالجة بعض سلبياتها، وطريقة تناول المادة العلمية وغير ذلك من مخرجات التقويم.

تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أداة تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أداة تحليل كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أداة علمية موضوعية يستعملها الباحثون في تحليل كتب تعليم اللغة العربية، وقام بإعدادها د.رشدي طعيمة.

أهداف الأداة:

تنطلق أهداف الأداة من أهداف تحليل محتوى هذه الكتب:

1. يساعد تحليل محتوى الكتب التعرف على الاتجاهات العامة والخاصة للكتب.
2. يساعد تحليل محتوى الكتب التعرف على الكتب الجيدة وإبراز خصائصها حتى يستفاد منها.
3. تحليل محتوى الكتب وفق أداء موضوعية تتميز بالصدق والثبات.
4. الكشف عن مدى تلبية هذه الكتب لحاجات الدارسين وقدرتها على إشباع دوافعهم.
5. تحليل الكتب يساعد على التقويم الموضوعي لهذه الكتب.

المنطلقات الأساسية للأداة:

يستند استخدام أداة تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية إلى عدد من المنطلقات هي:

1. استنتاج أهداف الكاتب ودوافعه، من خلال دراسة الكتاب الذي ألفه.
2. إن المعني والدلالات التي يشتقها الباحث من تحليله للكتاب تتفق عند استخدام أداة موضوعية في تحليل الكتاب، مع ما يقصده المؤلف من معان ودلالات.

3. إن تكرار ظاهرة ما في الكتاب مؤشر صادق للوزن النسبي لهذه الظاهرة عند المؤلف، وعن أهميتها، ومن ثم فإن الوصف الكمي للمحتوى له معنى كبير عند تحليل الكتب.
4. يكشف تحليل الكتب عما فيها من لغة وأفكار، وإلى حد كبير عن أسلوب المؤلف والاتجاهات الثقافية التي يدافع عنها.

طريقة استخدام الأداة:

1. ينبغي أن يبدأ المقوم بقراءة المنطلقات التي تستند إليها أداة التقويم. إذ إنها تلقي الضوء على البدائل المقترحة لكل سؤال في القائمة كما تساعد على التصنيف الدقيق للكتاب ووضعه في مكانه المناسب من بين هذه البدائل.
2. يطلع بعد ذلك على مرشد المعلم المصاحب للكتاب ليتعرف فلسفته وتنظيمه، فإذا لم يكن الكتاب مصحوبا بمرشد المعلم، فينبغي قراءة مقدمة الكتاب فهي تلقي الضوء على منهجه، وتوفر على المقوم وقتا للبحث عن بعض الأشياء التي تتضمنها قائمة المعايير.
3. يتصفح المقوم الكتاب متوقفاً عند الجوانب المختلفة للتقويم والعناصر المحددة التي تشتمل عليها قائمة المعايير.
4. ينبغي أن يسجل المقوم أولا بأول ما يلاحظه من ظواهر في الكتاب دون التزام بترتيب المعايير، فقد تتضح أمامه ظاهرة خاصة بالتراكيب أو تدريس القواعد قبل أن يستوفي العناصر الخاصة بالمفردات، وفي مثل هذه الحالة يسجل رأيه في تدريس القواعد تحت ما يناسبه من معايير وما يتفق مع مستوى الكتاب من بدائل، دون انتظار لملاحظة الظواهر الخاصة بعناصر التقويم السابقة على القواعد.
5. قد يضطر المقوم إلى معاودة قراءة قائمة المعايير أو بعض عناصرها، كما قد يضطر لتغيير رأيه كلما وجد في الكتاب ما ينقض حكمه السابق.
6. يلاحظ القارئ أن قائمة المعايير تشتمل تحت كل سؤال على ثلاثة بدائل يقع الكتاب تحت واحد منها. ويتم في ضوئها التقدير الرقمي. فإذا وقع الكتاب تحت البديل الأول أعطى درجتين، وإذا وقع تحت البديل الثاني أعطى درجة واحدة، فإذا حرم الكتاب من كليهما أو كان فيه أوجه قصور معينة أعطى صفرا.

7. في حالة تعذر وضع الكتاب تحت أحد البدائل الثلاثة، أو إحساس المقوم أن للكتاب طبيعة خاصة فعليه أن يكتب أمام (رأي آخر) ما يراه مقدرا لهذا الرأي درجة معينة (درجتان أو درجة) ومسجلاً هذه الدرجة بين قوسين.

أداة تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها:

أولاً: أسس إعداد الكتاب:

1. ما المنطلق الذي يصدر عنه المؤلف من حيث طبيعة عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما الدراسات الأساسية التي استند إليها المؤلف عند إعداد كتابه؟
3. إلى أي مدى تمت الاستفادة من تجريب الكتاب قبل إخراجه في صورته النهائية؟
4. إلى أي مدى يتناسب عدد الدروس مع خطة تأليف الكتاب؟
5. ما مدى سعة الجمهور الذي يمكن أن يستفيد من الكتاب، وقدرته على إشباع حاجاتهم؟

ثانياً: محتوى الكتاب: (طعيمة، رشدي،2004م، ص14).

1. إلى أي مدى يتناسب تنظيم المادة التعليمية من الجدول المدرسي وتنظيم الحصص؟
2. إلى أي مدى يتحقق التدرج في عرض المادة التعليمية؟
3. إلى أي مدى يساعد تنظيم المادة التعليمية على تعرف جوانبها؟
4. إلى أي مدى تناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية للدارسين ، وتتفق مع اهتماماتهم؟
5. إلى أي مدى تراعي الفروق الفردية بين الدارسين في عرض المادة التعليمية ويعمل الكتاب على مواجهتها؟
6. ما مدى كثافة المفردات المقدمة في الدروس الأولى من الكتاب؟
7. ما نوع المفردات المستخدمة في عرض التراكيب اللغوية الجديدة؟
8. كيفية تدريس المفردات غير المفهومة في التدريبات الصوتية؟
9. ما شيوع المفردات غير المفهومة في التدريبات الصوتية؟
10. كيف يتم عرض القواعد اللغوية (نحوية_ صرفية_ إملائية)؟
11. كيف يتم تقديم المصطلحات النحوية؟
12. إلى أي مدى تسمح المفردات والتراكيب باستخدامات لغوية متعددة؟

13. كيف يتم عرض المفاهيم الثقافية العربية الإسلامية؟
14. إلى أي مدى تشيع النماذج الحقيقية للثقافة العربية الإسلامية؟
15. إلى أي مدى يتحرر الكتاب من النمطية الثقافية الشائعة عن الإنسان العربي (يسكن في الخيام، ويعيش في الصحراء)؟
16. ما الانطباع الذي يخرج به القارئ عن الثقافة الإسلامية؟

ثالثاً: المهارات اللغوية:

1. إلى أي مدى تتضح المهارات اللغوية التي يتوقع أن يكتسبها الطالب في نهاية الكتاب؟
2. ما المهارات اللغوية الرئيسية التي يركز عليها الكتاب؟
3. ما موقف الدروس الأولى من المهارات الصوتية؟
4. كيف يتم تجريد الحروف والأصوات العربية؟
5. كيف يتم التدريب على مهارة الكلام؟
6. كيف يتم تدريس الكتابة؟
7. ما اللغة التي يعلمها الكتاب وما مدى صحتها؟
8. إلى أي مدى يستوفي الكتاب عرض خصائص اللغة العربية؟
9. إلى أي مدى يشيع استخدام اللغة الوسيطة؟

رابعاً: طريقة التدريس: (طعيمة، رشدي،2004م، ص17).

1. إلى أي مدى يمكن التعرف على طريقة التدريس التي يتبناها المؤلف؟
2. إلى أي مدى تتناسب طريقة التدريس التي يتبناها المؤلف مع هدف الكتاب وفلسفته (من هذه الطرق النحو والترجمة ــ السمعية الشفوية، الإلقائية).
3. ما مدى طول الحوارات التي تشتمل عليه نصوص الكتاب ومناسبتها للروس؟
4. ما مدى واقعية الحوارات التي تشتمل عليها نصوص الكتاب؟
5. إلى أي مدى يشيع شكل الحروف في الكتاب، وما مدى مساعدته على تعلم العربية والانطلاق في قراءة كلماتها؟

خامساً: التدريب والتقويم:

1. إلى أي مدى تتنوع التدريبات بالشكل الذي يخدم مختلف اللغة؟
2. إلى أي مدى تساعد التدريبات اللغوية على تنمية القدرة على الاتصال عند الدارسين؟

3. إلى أي مدى يشتمل الكتاب على واجبات منزلية مناسبة يقوم الطالب بها منفردا؟
4. ما خطة الكتاب من حيث الاختبارات والتقويم؟

سادساً: المواد المصاحبة:

1. إلى أي مدى يساعد دليل المعلم المصاحب للكتاب على فهم فلسفته وطريقة استخدامه؟
2. إلى أي مدى يتحقق التكامل حيث المواد التعليمية المصاحبة؟

سابعاً: إخراج الكتاب:

1. إلى أي مدى يعتبر إخراج الكتاب مناسبا ومشجعا على استخدامه؟
2. إلى أي مدى تساعد مقدمة الكتاب على فهم فلسفته وطريقة استخدامه؟
3. إلى أي مدى تساعد العناوين الداخلية للدروس على تعرف محتوياتها؟
4. إلى أي مدى تساعد الكشافات والملاحق على تعرف المادة التعليمية التي يشتمل عليها الكتاب؟
5. إلى أي مدى تساعد الوسائل التعليمية المستخدمة في الكتاب على تحقيق أهدافها؟(طعيمة، رشدي،2004م، ص19).

ثامناً: الانطباع العام:

1. إلى أي مدى تشعر أن الكتاب مناسب للبرنامج الذي تختاره له؟

تحليل الكتاب

دليل تحليل المحتوى:

لقد برزت فيما نظم من لقاءات بين الخبراء والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلاد العربية حاجة إلى تعرف أمرين أساسين:

أ. أسس إعداد المواد التعليمية ومعايير تقييمها.

ب. واقع الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبالنظر لواقع هذه المقررات المنهجية يتطلب من الباحثين استخدام أداة أو دليل لتحليل محتوى الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية، حتى لا تأتي الآراء لهذه المقررات ذاتية أو انطباعية، وهذه الكتب تمثل مؤلفات تمت في مؤسسات تعليمية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ونتيجة لذلك قام خبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منهم (طعيمة، رشدي، أحمد، 1987م، ص338–374) بإعداد تلك الأداة في صورة دليل لتحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لدراسة هذه الكتب، وقد ضم هذا الدليل مجموعة من المحاور الأساسية يشتمل على خمسة عشر عنصراً رئيسياً، يندرج تحت كل منها عدد من العناصر التفصيلية. وهذه العناصر هي:

أولاً: البيانات العامة.

ثانياً: الإخراج.

ثالثاً: طبيعة المقرر.

رابعاً: أسس إعداد الكتب.

خامساً: لغة الكتب.

سادساً: طريقة التدريس.

سابعاً: المهارات اللغوية.

ثامناً: الأصوات.

تاسعاً: المفردات.

عاشراً: النحو والتراكيب.

حادي عشر: التدريبات اللغوية.

ثاني عشر: المحتوى الثقافي.

ثالث عشر: الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية والمواد المصاحبة.

رابع عشر: الاختبارات والتقويم.

خامس عشر: التعلم الذاتي.

سادس عشر: دليل المعلم.

سابع عشر: إضافات.

الاتجاهات العامة للكتاب:

يهدف هذا المبحث إلى تحليل الكتاب على ضوء أداة تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (طعيمة، رشدي، أحمد، 1997م، ص12–40) وصفاً وتحليلاً وتقويماً وهذا ما يمثل الاتجاهات العامة للكتاب، وتتناول الباحثة تحليل وتقويم كتاب الطالب الأول (1) من سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها نموذجاً.

أولاً: البيانات العامة:

جدول رقم (4) يوضح تحليل البيانات العامة لكتاب الطالب الأول (1)

من حيث	التحليل
عنوان الكتاب	الكتاب الأساسي كتاب الطالب الأول (1)
أسماء المؤلفين	أ.د.عمر الصديق عبد الله – الإشراف د.عز الدين وظيف علي بشير أ.عبد الباقي المبارك البشير أ.حسن يوسف بخيت أ.آدم إبراهيم أحمد
الناشر	جامعة إفريقيا العالمية
بلد النشر	جمهورية السودان
الطبعة	أ. الطبعة الأولى ب. تاريخها 430هـ– 2009م
المطبعة	شركة مطابع السودان للعملة المحدودة
استقلالية الكتاب	1– الكتاب غير مستقل 2– صدر ضمن سلسلة وهي (سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها).
الترجمة	لم يترجم الكتاب من أي لغة كما لم يترجم لأي لغة
عدد صفحات الكتاب	307 صفحة
ثمن الكتاب	الكتاب لا يباع

ثانياً: الإخراج:

جدول رقم (5) يوضح بيانات الإخراج لكتاب الطالب الأول(1)

من حيث	التحليل
حجم الكتاب	29×20
شكل الغلاف	1- الغلاف مصور، وملون جذاب، يميل لونه إلى الأصفر والبني والأخضر وقليل من الأسود. 2- في أعلى الصفحة على اليمين شعار جامعة إفريقيا العالمية. 3- وعلى الجهة اليسار شعار معهد اللغة العربية. 4- كتب العنوان باللون البني والأسود والأخضر بخط أفقي كبير. 5- في وسط الغلاف صورة لبوابة جامعة إفريقيا العالمية. 6- وفي أسفل الغلاف كتب أسماء المؤلفين في الجهة اليمنى باللون الأبيض، أما في الجهة اليسرى كتب اسم الإشراف باللون الأبيض.
التجليد	تغليف عادي/ غراء/ الورق مصقول ملون فاخر إلا أنه سهل التفكك يصلح في الأماكن الباردة وقد لا يصلح في المناطق الحارة.
نوع الورق	ورق آرت ART أبيض، وكل وحدة من وحدات الكتاب جاءت بلون يختلف عن الأخرى، يتضح اللون في حافة الكتاب اليمنى واليسرى
نوع الحروف	الحروف بجهاز الكمبيوتر – Traditional Arabic للنصوص والتدريبات مضبوطة بالشكل، ونوع غليظ (Bold) للعناوين الرئيسية والجانبية.
لون الورق	ملون جذاب – يميل للون الأبيض
بنط الطباعة	بنط الطباعة 16 ويتناسب مع المتعلمين الراشدين
شكل الحروف	يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (الكسرة، الضمة، الفتحة، السكون) على حروف الكلمة. جميع المفردات تم ضبطها بالشكل، بينما لاحظت الباحثة أن هذه الحركات وضعت في كثير من المفردات بصورة قريبة من الكلمات أو الحرف المعني بالحركة التشكيل للحروف مهم جداً في الدروس الأولى من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حتى لا يرسخ في ذهن المتعلم قراءة الكلمة بصورة "خطأ"

شيوع الأخطاء المطبعية	قليلة ونادرة، لاحظت الباحثة خطأ في ترتيب وترقيم الصفحات (ما بين 58-75) بعض الصفحات غير موضوعة في مكانها حسب التسلسل الرقمي للصفحات
مقدمة الكتاب	مقدمة الكتاب يساعد على فهم فلسفة الكتاب وطريقة استخدامها. بدأ الكتاب بورقة ملونة في الصفحة الأولى ملونة جذابة تحت العنوان صور مختلفة مقلمة بها أقلام ملونة وكتب وعليها صورة لريشة في المحبرة بلون أبيض وصورة كاب (طاقية) ملونة وورق ملفوف في شكل هدية وصورة ورود ملونة جذابة وفي أسفل الصفحة مكتوب تاريخ الطبعة 1430هـ، 2009م يلي ذلك صفحة منفردة كُتبت عليها البسملة بسم الله الرحمن الرحيم بخط النسخ بصورة جميلة باللون الأحمر يلي ذلك التعريف بسلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (في ثلاثة صفحات) وقد سبق للباحثة أن كتبت عن التعريف بهذه السلسلة في المبحث الخامس من هذا البحث. يلي ذلك مقدمة لدارس الكتاب ومكتوب في داخل مستطيل، يلي ذلك صفحة تتضمن مقدمة هذا الكتاب في تسلسل حسب ورودها في الكتاب وهي تحتوي على الآتي: المقدمة، وتتضمن مقدمة هذا الكتاب ما يأتي: أولاً: فكرة عن الكتاب. 1. لمن أعد هذا الكتاب. 2. طريقة تأليف الكتاب. 3. الفترة الزمنية: الفترة الزمنية اللازمة لتدريس هذا الكتاب فصل دراسي كامل يتكون من أربعة عشر أسبوعاً بمعدل سبع ساعات كل يوم، ولمدة خمسة أيام في الأسبوع ؛ وبذا يكون عدد الساعات اللازمة لهذا الكتاب (أربعمائة وعشرين ساعة، إضافة أسبوع للمراجعة وآخر للامتحان. 6×5×14=420ساعة) 4. المفردات. 5. التعبيرات. 6. التراكيب.

	7. المهارات اللغوية. 8. الأهداف العامة للمهارات. 9. أهداف العناصر اللغوية. 10. طريقة التدريس المقترحة. 11. التقويم. 12. مصاحبات الكتاب.
فهرس الكتاب	يحتوي فهرساً تفصيلياً للوحدات ومحتواه. وقد وضعت في جدول في صفحة واحدة، يوضح رقم الوحدة، واسمها وعدد صفحاتها، وأهم الموضوعات الوظيفية للدروس وصفحاتها. الفهرس يشتمل على: الوحدة، الدرس، الصفحة. الفهرس مفصل بطريقة تعرف القارئ بمضمون الكتاب وتيسر الحصول على المعلومات التي بداخله.
الكشافات والملاحق	يحتوي الكتاب على المفردات الأساسية والإضافية. حوى أيضاً الكتاب على المفردات والتعبيرات والتراكيب والمهارات وهي مرتبة حسب الوحدات. حوى الكتاب أيضاً على المَسْرَدُ وقد رُتب هذا المسرد ترتيباً ألفبائياً، الأرقام الموضوعة على يسار الكلمات، تشير إلى أرقام الدروس التي وردت بها هذه الكلمات، طبقاً لتسلسل وحدات الكتاب.
قوائم المفردات	حوى الكتاب على ثلاثة أنواع من المفردات: أ. مفردات أساسية. ب. مفردات إضافية. ج. مفردات سائدة. وقد لاحظت الباحثة أن المؤلفين قد قسموا المفردات الأساسية بين كتاب الطالب والمعلم، وتقسيمه إلى أسماء وأفعال.

العناوين الداخلية	تم تجميع الدروس والتي تناول موضوعاً معيناً في وحدة دراسية، وأخذت كل وحدة عنواناً توضح كل وحدة ما جاء بداخلها بترتيب واحد تبدأ بالحوار وتنتهي بالكتابة. لاحظت الباحثة أن العناوين التي حددت في بداية كل وحدة تعبر تعبيراً صادقاً عن محتوى الدرس.
عدد الدروس	يحوي الكتاب على سبعة وحدات و18 درساً.

وحدات الكتاب:

المحتوى (المادة التعليمية):

في الكتاب الأول (1) 703 كلمة، موزعة على 38 درساً بمعدل 19 كلمة في كل درس تقريباً.

وعدد الحوارات الموزعة على الدروس في الكتاب الأول (1) 18 حواراً موزعة على الدروس، بمعدل حوارين أو ثلاثة حوارات في كل وحدة، تدور حوله جميع التدريبات التي تليه، من عناصر، ومهارات لغوية، وترى الباحثة أن ما أتبعه الكتاب في هذا الجانب يعزي إلى ما تميل إليه كتب تعليم اللغات الأجنبية، لما له من مزايا تربوية، ولغوية، إذا تتوافر في الحوار المواقف الطبيعية التي تتيح الفرصة للاتصال اللغوي، (وفي هذا ترى الباحثة تأكيداً لأهداف الكتاب إلى تمكين الطالب من الكفاية الاتصالية، والكفاية اللغوية). والتدريب على نطق الأصوات نطقاً صحيحاً وعلى تحقيق النبر والتنغيم في السؤال والجواب وهذا ما لا يتحقق في النص النثري العادي، كما أن الدارس يجد نفسه أمام مواقف مصطنعة شبيهة بالمواقف الحقيقية التي يعيشها أهل اللغة، والتي تعكس في مضمونها ثقافتهم اللغوية والحضارية معاً.

ترى الباحثة أن مادة الحوارات تناولت موضوعات تدور كلها حول مواقف الحياة اليومية وتنمي من خلالها مهارتي الاستماع والكلام، وهذا أمر محمود، فغاية كل لغة إجادة الحديث والكلام.

يخاطب الحوار المذكر، ثم المؤنث، وفي ذلك مراعاة للفروق الفردية من حيث الجنس، لطبيعة المتعلمين حيث يخلطون بينها، كما يعكس الاهتمام بالمرأة في المادة التعليمية (اللغوية) وأنها تهتم أيضاً لحاجات الدارسين بذكر الأسرة والزوجة، والأبناء، كما تهتم برغباتهم

وميــولهم بــذكر أنواع من الأنشطة والهوايات كالرياضة، مما يشجع الطالب على تعلم اللغة.

صيغت المادة التعليمية بأسلوب بسيط ولغة سهلة تناسب المرحلة المُعدَّ لها الكتاب، وتمثل مادة الحوار الأساسي لكل الدروس التالية، المفردات والتراكيب، الأصوات بالإضافة إلى كل المهارات اللغوية، وهذا يمكن الطالب من عناصر اللغة وتنمية مهاراتها بصورة تلقائية.

يعالج الحوار جوانب اجتماعية، وأخرى لغوية تتمثل الأصوات التي قد يجد الطالب صعوبة في نطقها، وأيضاً التراكيب بالإضافة إلى التعبيرات الشائعة.

تلفت المادة التعليمية أيضاً إلى المعلم، حيث يشير الدليل إلى مكونات الحوار بالتفصيل ويوضح كيفية تدريسه، وهذا يخدم المعلم ويوفر عليه كثيراً من الجهد والوقت لاسيما إن كان مبتدئاً.

ثالثاً: طبيعة المقرر:

من حيث:

المستوى الذي ألف له الكتاب:

ألف الكتاب (السلسلة) للطلاب المبتدئين وقد أشار المؤلفون إلى ذلك في تعريفهم بالسلسلة.

نوع البرنامج الذي ألف له الكتاب:

ألف البرنامج ليكون برنامجاً عاماً بمراحل مختلفة للتعليم، ولم يكن برنامجاً متخصصاً كالدبلوماسيين مثلاً.

المرحلة العمرية التي ألف لها الكتاب (السلسلة):

ألف الكتاب ضمن سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للطلاب الراشدين المبتدئين الذين يدرسون البرنامج العام بكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

منطلقات الكتاب:

وهي الافتراضات التي قام على أساسها تأليف الكتاب وهو أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يختلف عن تعليمها للناطقين بها.

رابعاً: أسس إعداد الكتاب:

من حيث:

نوع الدراسات الأساسية التي أجريت تمهيداً لتأليف الكتاب:

1- تم تحديد الأسس التي بموجبها يتم تصميم برامج تأليف منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- حددت أهداف تعليم العربية في البرنامج حسب التوصيف الذي أعدته (لجنة تطوير الكلية) والمواقف اللغوية، والأصوات تم ترتيبها حسب معيار السهولة في النطق ووروودها في معظم اللغات العالمية ثم حصر المفردات الضرورية والتراكيب اللازمة فظهرت دروس الكتاب في شكل وحدات كل وحدة تتضمن عدة دروس في موضوعات ذات علاقة بمواقف الحياة اليومية.

3- تم نشر هذه الدراسات في كتاب المعلم وكتاب الطالب.

اختيار المواقف اللغوية:

تم اختيار المواقف اللغوية على حسب ما سيحتاج إليه متعلم العربية للتعبير عنها.

قوائم المفردات الشائعة:

لقد أشار الكتاب إلى أنه تم اختيار المفردات الضرورية ذات العلاقة بمواقف الحياة اليومية.

النصوص المختارة:

هي نصوص مؤلفة خصيصاً للكتاب بها نص متكامل للدرس حواراً أو محادثة.

تجريب الكتاب:

أشار المؤلفون إلى أن السلسلة لم تخضع إلى التجريب التربوي من قبل المختصين في هذا المجال، ولكن الآن أخضعت لذلك.

خامساً: لغة الكتاب:

نوع اللغة:

يستخدم الكتاب اللغة العربية الفصحى، ويستخدم الترجمة (اللغة الوسيطة) عند الضرورة القصوى.

صحة اللغة:

يستخدم الكتاب أو (السلسلة) اللغة العربية الفصحى استخداماً سليماً صحيحاً.

الحوار:

يحوي الكتاب 18 حواراً من الحوارات البسيطة والتي تدور حول حياة الناس.

مستوى الحوار :

1- متوسط الطول.

2- ذو معنى ودلالة.

3- يمثل مواقف للحياة اليومية.

سادساً: طريقة التدريس:

تقديم المادة التعليمية:

تقدم المادة التعليمية في شكل وحدات دراسية، أُعد الدرس ليقدم في عدد من الحصص. وزمن المحاضرة الواحدة ساعتين.

طريقة التدريس التي ألف على أساسها الكتاب:

ألف الكتاب على أساس الطريقة التكاملية تجمع بين خصائص الطريقة السمعية الشفهية في التعامل مع اللغة والطريقة المباشرة.

كيفية التعرف على نوع الطريقة المتبعة في الكتاب:

كتاب المعلم المصاحب للكتاب.

وكتاب الطالب.

عناصر الدرس:

يتكون الدرس من نص حواري، بالإضافة إلى التدريبات بأنواعها المختلفة (عناصر ومهارات اللغة).

الفروق الفردية:

يقدم الكتاب دروس علاجية وتدريبات متنوعة عن طريق استخدام وسائل تعليمية متعددة.

سابعاً: المهارات اللغوية:

يهدف الكتاب إلى تقديم مهارات اللغة متدرجة متكاملة وشاملة، وقد بدأ الكتاب بمهارة الاستماع؛ وذلك لأهمية هذه المهارة في هذه المرحلة حتى تألف أذن الدارس الأصوات والكلمات العربية ويعتادها لسانه لينتقل بعدها إلى مرحلة المحاكاة.

أما مهارة الكلام فقد أعدت تدريبات العرض (استمع وردِّد) كنوع من التدريب الآلي على أنواع الجمل والتعبيرات وتشمل:

أ/ الحوارات المتبادلة.

ب/ ملء الفراغ.

ج/ وصف الصورة.

د/ الأسئلة والأجوبة الاتصالية.

كذلك النطق الصحيح للأصوات العربية والتمييز بين الأصوات المتشابهة والمتجاورة أن يتمكن الطالب من تبادل الحديث مع غيره في حدود ما تعلم.

أما مهارة القراءة في الكتاب فأهدافها تتمثل في القراءة من اليمين إلى الشمال بسهولة، والتمكن من الربط بين الصوت ورمزه وفهم ما يقرأ في حدود ذخيرته اللغوية.

أما أهداف مهارة الكتابة في الكتاب فتتمثل في:

التمكن من الكتابة من اليمين إلى اليسار.

التمكن من معرفة الحروف التي بها أجزاء فوق السطر والتي لها أجزاء تحت السطر، والتمكن من الكتابة بخط النسخ، وأن يقدر الدارس على التعبير الكتاب البسيط في حدود ذخيرته اللغوية، كما يهدف الكتاب إلى تنمية الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية، وهذا يتوافق تماما مع أهداف المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، وعليه فالباحثة ترى أن أهداف المهارات اللغوية في الكتاب تتناسب وتتوافق مع مستوى الدارسين وقدراتهم لأنها تسير بصورة متكاملة فيما بينها.

ثامناً: الأصوات:

لا يخفى على المتعلمين أهمية أصوات اللغة العربية وعناية علماء اللغة القدامى بها كإبن جني الذي عرف اللغة بأنها : "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

يعالج الكتاب الأصوات معالجة جيدة، ويهتم بالصوامت والصوائت، ويركز على عرض الصوت الواحد في بيئات صوتية مختلفة حتى يتسنى للدارس معرفة التغيرات التي تطرأ على صورة الصوت المجردة حيث يجيئ في سياق كلمة ، أو سياق جملة تامة.

جدول رقم (6) يوضح الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة:

الكلمة	الحرف	الكلمة	الحرف
بَدْر	بـَ	فَوري	فَـ
بابو	با	فاروق	فا
بر	بـُ	فؤاد	ف
بيساو	بِيـ	فيل	في
إبراهيم	بْـ	عفراء	فَ

المصدر: (كتاب الطالب الأول(1): سلسلة جامعة إفريقيا العالمية)

يعالج الكتاب الأصوات بصورة متدرجة بحيث تتناول كل وحدة من الكتاب صوتين اثنين فقط، إلا في صوتين أو ثلاثة تقرب مخارج الأصوات.

كما يعتني الكتاب بالرمز والصوت لكل حرف من الحروف العربية تدريبات القراءة والكتابة، ولكن بصورة غير مباشرة، وذلك للربط بين الحروف والصوت الذي يشير إليه الحرف.

التفريق بين الأصوات المتشابهة، وقد اتبعت تمارين الثنائيات الصغرى مثل: زار/سار/تاب/قليل/غلب/خلب.

جدول رقم (7) التفريق بين"ال" القمرية و"ال" الشمسية

الحرف	الكلمة مجردة	الكلمة مع ال
أ	أسبوع	الأسبوع
ب	برتقال	البرتقال
ث	ثلاجة	الثلاجة
ز	زيت	الزيت

المصدر: (كتاب الطالب الأول(1)، سلسلة جامعة إفريقيا العالمية)

تاسعاً: المفردات:

من حيث:

عدد المفردات في كل درس:

يتراوح عدد المفردات حسب ما جاء في قائمة المفردات وهي 703 مفردة، موزعة على 38 درساً بمعدل 19 كلمة في كل درس تقريباً.

طريقة عرض المفردات الجديدة:

تعرض الكلمات في سياق لغوي ذى معنى يوضح المقصود منها ومعها صور توضيحية.

في الكتاب الأول (1) حوالي 703 مفردة موزعة على 38 درسا بمعدل 19 كلمة في كل درس تقريبا، وهذه المفردات تغطي مساحة واسعة من الحاجات اللغوية للطالب في مواقف التحايا، والتعارف ، والشكر، والبيع، والشراء، والرفض، والقبول.

سبق أن أشارت الباحثة إلى أنه قد تم تقويم المادة التعليمية في شكل وحدات دراسية المدخل الرئيسي فيها الحوار إذ تتوفر فيه المواقف الطبيعية، أما بالنسبة للأصوات التي تعد ذا مكانة عالية في تعلم أي لغة فنلاحظ أن مؤلفي الكتاب ركزوا على تدريس الأصوات العربية على المفردات المفهومة والتي سبق للدارس تعلمها.

يتبع الكتاب نظاما ثابتا في تجريد الحروف والأصوات العربية ويتدرج في عرضها، وتأتي في سياق طبيعي دون تكلف في ذكر كلمات معينة تشتمل على الحروف والأصوات المطلوبة.

عاشراً: النحو والتراكيب:

تلاحظ الباحثة أن التراكيب النحوية في كتاب الطالب قد قدمت على مبدأ الشيوع ويتناول الكتاب القواعد والتراكيب وظيفيا دون التطرق للمصطلحات النحوية والصرفية والإملائية؛ لأن الدارس يكون في بداية تعلمه للغة، وهذه التراكيب إذا قدمت بمصطلحاتها النحوية والصرفية والإملائية في شأنها أن تحدث خلطا لدى المتعلم وتشعره بصعوبة في اللغة فالهدف من أمثلة القواعد اللغوية التي تقدم في الكتاب: الجملة الاسمية، والجملة الفعلية البسيطة، وأسماء الإشارة، والأعداد والأرقام وغيرها من القواعد.

ويلاحظ أن محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذا عرفناها نجد أنه المضمون التفصيلي الدقيق للمادة العلمية المراد تقديمها للمتعلم، ويشتمل كذلك على القيم والمحتويات، أن تكون جوانب المحتوى مترابطة متماسكة، وأن يرتبط المحتوى بالأهداف، وأن يكون المحتوى صادقا، ويراعي حاجات وميول واهتمامات المتعلمين ومشكلاتهم.

كذلك عند اختيار محتوى المادة التعليمية يجب مراعاة اتساق المحتوى مع الواقع الإجتماعي والثقافي للمتعلم بالإضافة إلى التدرج في عرض المادة التعليمية من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ولا يخفى علينا مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين.

تتضمن التراكيب التي أوردها الكتاب ما يلي:

1. الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ + خبر).
2. الجملة الفعلية البسيطة (فعل + فاعل).
3. ضمير المتكلم والمخاطب والغائب للمفرد والجمع والمثنى.
4. المفعول به.
5. التطابق بين الصفة والموصوف.
6. الفعل وأزمنته الثلاثة.
7. بعض الأساليب الإنشائية ممثلة في الاستفهام والنفي والنهي.
8. العدد، المفرد والمعطوف والمركب وما جاء على صيغة فاعل.
9. اسم الإشارة.
10. اسم الموصول.
11. النفي والإثبات وأدواته.
12. العطف وبعض أدواته.
13. الجر وبعض حروفه.

تضمن الكتاب عدداً من التراكيب الأساسية في اللغة العربيةالجمل ، مضمنة في273جملة من الاسمية والفعلية متدرجة من الجملة القصيرة فالمتوسطة ثم الجملة الطويلة.

التعبيرات:

في الكتاب51 تعبيراً تغطي مساحة واسعة من الحاجات اللغوية للطالب في مواقف التحايا والمقابلة والتعارف والشكر والبيع والشراء والرفض والقبول وغير ذلك.

حادي عشر: التدريبات اللغوية:

يشتمل الكتاب على عدد من التدريبات وتبدأ بتثبيت المهارات اللغوية المختلفة.

الدروس الأولى بها تدريبات لا تتطلب تعليمات لغوية معقدة ويستطيع الدارس أداءها في ضوء نماذج مقدمة مثلا نجد تدريبات الاستماع مثل: استمع وردد

السلام عليكم وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

تدريبات التكرار مثل: كون جملا كما في المثال:

من فضلك أريد السفر إلى كمبالا.

(دار السلام)

كذلك توجد التدريبات الاتصالية المتعددة التي تساعد الدارس على التفكير باللغة العربية.

يتم عرض التدريبات بصورة متدرجة وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

وترى الباحثة أن التدريبات التي عرضت في الكتاب كثيرة ومناسبة من حيث تنوعها كما أنها جاءت متكاملة مع المهارات اللغوية الأربع، ويشتمل الكتاب على عدد كبير من الواجبات المنزلية في مقدور الطالب أداؤها مفردا.

ويلاحظ في هذا الكتاب أن التدريبات هي الأساس الذي يقوم عليه تعليم اللغة، حيث تنوعت التدريبات بالشكل الذي يخدم مختلف الأهداف اللغوية والثقافية في الكتاب. وقد صممت التدريبات بعناية وخبرة لغوية، لذا فهي تحقق الأهداف فهماً وتطبيقاً وقد اتخذت أشكالاً عديدة منها: تدريبات شفهية وأخرى تحريرية وتختلف هذه التدريبات من حيث الموضوع حيث تصنف على النحو التالي:

1. تدريبات المفردات.
2. تدريبات التراكيب النحوية.
3. تدريبات الأصوات.
4. تدريبات المهارات.

5. تدريبات على الخط.

ثاني عشر: المحتوى الثقافي:

يشتمل محتوى الكتاب الأول على أنماط من الثقافة العامة حيث يتم تزويد الدارس مما يحتاج إليه من خلال ما درس في الوحدة الأولى (تحايا وتعارف) ويعرف كيف يؤدي تحية الإسلام وبعض عبارات الوداع على ثقافة إسلامية، وفي الوحدة الثانية (العدد والزمن) معرفة الوقت والزمن والأعداد العربية وهذه ثقافة عربية عامة، وأما الوحدة الثالثة وهي (المدرسة) حيث يتعرف على محتويات حجرة الدراسة والوحدة الرابعة وهي بعنوان السوق حيث يتعرف على أسلوب التسوق في بعض المحلات كالملحمة وسوق الخضروات والوحدة الخامسة وهي بعنوان (الطعام والشراب) حيث يتعرف الدارس على الوجبات الرئيسية في اليوم وأوقاتها ويذكر أسماء بعض الأطعمة والمشروبات.

تناول الكتاب مواضيع مختلفة من حياة الإنسانية، تم فيها توظيف التراكيب المستخدمة في مواقف الحياة اليومية التي يعيشها الإنسان وشملت تلك المجالات عدة مفاهيم (التحايا والتعارف والسفر والمطعم).

والثقافة الإنسانية العالمية صورة لسيدة بزي باكستاني، وكذلك ذكر بعض المدن السودانية كبورتسودان والخرطوم وبعض المدن الإفريقية نيروبي، وبعض المدن الإسلامية المقدسة مكة المكرمة والمدينة المنورة والقدس، بالإضافة إلى التعبيرات الشائعة مثل الحمد لله، شفاك الله، بارك الله فيك، إن شاء الله.

أما إذا تم النظر في المادة التعليمية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يلاحظ أنها تحتوي على الجانب اللغوي وهو:

1. المادة اللغوية التي تشتمل على عناصر اللغة الأصوات والمفردات والتراكيب، واستخدام المفردات الشائعة والتراكيب بدون ذكر أسماء مصطلحاتها النحوية والإملائية في بداية تعلم اللغة العربية، أما بالنسبة للأصوات فالعربية لها نظام صوتي يشتمل على الوحدات الصوتية.
2. المادة الحضارية: اللغة هي الشكل المنطوق المكتوب لمضمون الحضارة وتعرض في مواقف حية؛ لذا فالباحثة ترى أن محتوى الكتاب أو المادة التعليمية الموجودة فيه تتلاءم

تماما مع الدارسين من حيث حاجاتهم، ورغباتهم وميولهم والمواقف الحياتية التي يمرون بها كذلك تتوافق المحتوى الثقافي مع توجهات الكتاب التي تهدف إلى التعريف بالثقافة الإسلامية العربية على وجه الخصوص.

ويلاحظ من خلال هذه الدروس أن محتوى الكتاب يشتمل على أنماط من الثقافة العامة والثقافة العالمية والثقافة الإسلامية العربية، وينتقي منها ما يناسب حاجة المتعلم.

ثالث عشر: الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية والمواد المصاحبة:

يتحقق التكامل بين المادة التعليمية والمواد المصاحبة حيث تصحب هذا الكتاب أشرطة تسجيل صوتية وأقراص مدمجة، نجد أن الوسائل التعليمية جزءٌ أساسي في تدريس اللغة العربية في الكتاب الأول حيث يستعين الكتاب في دراسة الأصوات وتقديم الحوارات والمفردات وإجراء التدريبات بالوسائل الآتية:

1. وسيلة بصرية: وهي الصورة التوضيحية المعبرة المفردة والمركب.
2. وسيلة سمعية: وهي الشريط المسجل المسموع أو القرص المدمج.
3. وسيلة سمعية بصرية: وهي الفيديو والانترنت (الحاسوب).
4. ويوجد مختبر اللغة (ولكنه معطل عن العمل الآن).

المواد المصاحبة:

دليل المعلم: يساعد دليل المعلم المصاحب للكتاب على فهم فلسفته وطريقة استخدامه.

كذلك نجد من مصاحبات الكتاب:

1. شرائط الكاسيت.
2. أقراص مدمجة.
3. وسائل تعليمية متنوعة.

وجدت كل مصاحبات الكتاب في الكتاب الأول بيد أنه يفتقر إلى شرائط كاسيت والأقراص المدمجة.

رابع عشر: الاختبارات والتقويم:

يعمل الكتاب على تحقيق مبدأ التقويم المستمر.

التقويم في الكتاب كان تقويماً مستمراً، في كل درس من الدروس تقويم للأداء عن طريق الأسئلة والأجوبة عن طريق تخصيص جزء من التدريبات واجبا منزلياً عن طريق اقتراح تدريبات إضافية تأتي لمقابلة احتياجات الطلاب المتفوقين خاصة.

بالإضافة إلى ذلك هناك التقويم الذي يعقب كل وحدة في شكل اختبار وتتنوع فقراته بتنوع الدروس التي قدمت في الوحدة، وهنالك نوع آخر من التقويم يتمثل في اختبار في نصف الفصل الدراسي الذي يأتي بعده اختبار شامل بعد الفراغ من تدريس الكتاب، وهذا نوع من أنواع التقويم ألا وهو التقويم الشامل، وعليه فإن الباحثة ترى أن خطة التقويم التي يسير بها الكتاب خطة مناسبة مع الدارسين، لاسيما أنها تراعي الفروق الفردية بينهم ابتداءً بالطلاب الأدنى مستوى إلى الطلاب الأعلى مستوى الذين يحتاجون إلى تدريبات إضافية.

خامس عشر: التعلم الذاتي:

محور الاهتمام بالتدريبات:

يهتم الكتاب أو السلسلة بكل من المعلم والمتعلم ضمن التدريبات وتم وضعها بصورة تتكامل مع الدروس.

الموارد الإضافية التي تساعد الدارس على التعلم الذاتي:

الكتاب يساعد إلى حد كبير التعلم الذاتي عن طريق المادة المسجلة والصور والرسومات التي تصحب الكتاب والأنشطة والواجبات المنزلية.

إن محور الكتاب هو المدرس بصورة أساسية حيث يقع عليه عبء كبير في تدريس الكتاب، يصلح الكتاب مادة للتعلم الذاتي.

سادس عشر: كتاب المعلم:

مدى مساعدة الدليل على فهم الكتاب:

يصحب كتاب الطالب/ كتاب المعلم.

جاء دليل المعلم مفصلاً ومبيناً لطريقة استخدام الكتاب لحد كبير جداً.

يشرح الخطوات شرحاً مفصلاً.

يتضمن شرح الدروس والتدريبات بطريقة وافية.

استخدام بيانات أخرى:

ورد في كتاب المعلم عدد من التوجيهات والإرشادات للمعلم لتقوية قدراته في التعامل مع الطلاب.

سابع عشر: الإضافات:

توجيه بعدم تمليك كتاب المعلم للطالب، لأن فيه حل التدريبات وذلك لينطلق بنفسه.

استخدم في الكتاب مسرد وضع في نهاية الكتاب.

وصف دروس الكتاب في آخر صفحة في الكتاب.

يضم كتاب الطالب ثمانية وثلاثين درساً في أربع عشرة وحدة تتراوح دروسها بين درسين وثلاثة دروس تغطي لغة الموقف اللغوي في الوحدة مصحوبة بتدريبات لتعزيز فهم الدارس وتوسيع قدراته الاستيعابية للغة.

الانطباع العام للكتب:

ترى الباحثة أن إخراج الكتاب بهذه الصورة جيد جداً إن لم يكن ممتازاً، وترى الباحثة أن الكتاب يتناسب مع الدارسين الراشدين، ومناسب للبرنامج الذي اختير له وتنطبق عليه مواصفات الكتاب الجيِّد، وهذه المواصفات ممثلة في الأسس العلمية والفنية السليمة في إعداده وتأليفه على أن يلتزم المؤلفون بهذه الأسس والعمل على تطبيقها في واقع مواصفات الكتاب الجيِّد.

النتائج:

من خلال تحليل محتوى وحدات الكتاب توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج تورد في ما يلي:

1. التزم المؤلفون بالأسس والمعايير التي أوصى بها الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. يستخدم الكتاب اللغة العربية الفصحى التي تجمع بين عربية التراث، والعربية المعاصرة ولا يستخدم الكتاب أي لغة وسيطة.
3. يحمل الكتاب معظم مواصفات الكتاب الجيِّد، في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بما في ذلك المقدمة التعريفية التي تضمنت أهداف السلسلة وتفاصيل وحدات الكتاب وأساليب عرض الدروس فيه والوقت المحدد له، والعناصر والمهارات التي تقدم فيه.

4. يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية بدرجة عالية، رغم أنه لم يخلُ من الأخطاء الطباعية.
5. معالجة الأصوات في الكتاب معالجة جيِّدة، وبصورة متدرجة كما يهتم الكتاب بتدريبات الأصوات.
6. لم يكن توزيع المفردات الجديدة في دروس الكتاب متوازياً فيما تتضمن بعض الدروس أقل من عشرة مفردات جديدة، حيث تتضمن أخرى أكثر من ثلاثين مفردة.
7. عدد المفردات التي يقدمه الكتاب كافٍ تماماً لتحقيق الهدف المنشود من البرنامج.
8. يهتم الكتاب بحاجات المتعلم ودوافعه وميوله، كما يراعي الكتاب أيضاً الفروق الفردية بين الطلاب عند اختيار المحتوى.
9. يهتم الكتاب بجميع المهارات اللغوية.
10. يتناول الكتاب القواعد والتراكيب وظيفياً دون التطرق إلى المصطلحات النحوية والصرفية والإملائية.
11. بالنظر إلى طرق التدريس المختلفة المتبعة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية فإنها ترجع إلى استخدام الطريقة التكاملية والطريقة السمعية الشفهية.
12. للكتاب مصاحبات ودليل للمعلم.
13. قدمت نصوص الكتاب في شكل حوارات مما يساعد ذلك على سرعة التعلم.
14. اهتم الكتاب بالتدريبات والتقويم فجاءت متنوعة ومتعددة عالجت جميع عناصر اللغة ومهاراتها.

المبحث السادس: الدراسات السابقة:

ثانياً: الدراسات السابقة:

تلعب الدراسات السابقة دوراً مهماً في عمل أي باحث والتي من خلالها يستطيع الباحث معرفة ما توصل إليه قبل في هذا المجال ويضع المقارنة لتوضيح أوجه الاتفاق والاختلاف وبذلك يتمكن من الوصول إلى نتائج أفضل، وبما أن المعرفة الإنسانية معرفة تراكمية فإن البحوث الجديدة تتأثر بالدراسات والبحوث التي سبقتها، وتؤثر فيها، لأن المعرفة متطورة إن اختلفت ميادينها ومجالاتها.، ومن خلال ذلك فقد وقفت الباحثة على العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية والتي لها صلة بموضوع البحث.

قسمت الباحثة هذه الدراسات إلى ثلاثة أقسام دراسات محلية ودراسات عربية ودراسات أجنبية ومن أهم هذه الدراسات:

أولا: الدراسات المحلية:

1/ **دراسة عمر الصديق، (2001م)** بعنوان: **(أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى، مهارة الاستماع نموذجا رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، كلية التربية)**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الوسائل عند تدريس مهارة الاستماع للناطقين بلغات أخرى والكشف عن أهمية الوسائل التعليمية في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واعتمد الباحث لجمع المعلومات عينات اختبارية من عمل الطلاب والبالغ عددهم (45) طالب من المستوى الأول. واعتمد على أداتي الاستبانة والاختبار ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1ــ يؤدي استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى زيادة تحصيلهم قياسا بأقرانهم الذين يتعلمون عن طريق الشرح اللفظي.

2ــ يؤدي استخدام الوسائل التعليمية للمبتدئين الناطقين بلغات أخرى إلى تسهيل عمليتي التعليم والتعلم وتحقيق فاعلية أكثر.

3ــ يؤدي الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية إلى اضمحلال الفروق الفردية بين الطلاب.

وجه الاتفاق:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولهما تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على أثر الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية، بينما الدراسة الحالية تتطرق إلى تقويم وتحليل برنامج تعليم اللغة العربية بكل عناصره.

2/ **دراسة مختار الطاهر حسين، (2003م)** بعنوان: **(تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة رسالة دكتوراه، منشورة جامعة أفريقيا العالمية، كلية التربية).** هدفت الدراسة إلى التعريف بأهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الثانية. ومن ثم الاستفادة من الأساليب والطرائق الحديثة والوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية ومن ثم الاستجابة للتطورات العلمية والتقنية في ميدان تعليم اللغة الثانية.

واتبع الباحث المنهج الوصفي، كما اعتمد على أداة المقابلة، ومجتمع الدراسة كانت لمجموعة من خبراء تعليم اللغة العربية.ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1ــ يتم تعليم اللغة العربية في كثير من المدارس والمعاهد وفق مناهج تقليدية لا تحقق الأهداف المطلوبة من تعليم اللغة الحديثة.

2ــتؤدى الاستعانة بمناهج تعليم اللغة الثانية الحديثة إلى تعليم العربية لغير الناطقين بها ، وصولاً إلى تحقيق النتائج المطلوبة.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في موضوع الدراسة وهو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على أساليب التقويم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، بينما الدراسة الحالية تتطرق إلى تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره.

3/ **دراسة عبد الحميد محمد جماع، (2004م)** بعنوان: **(أثر التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مهارة القراءة أنموذجا رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية).** من أهداف الدراسة التعرف على أثر طريقة التدريس بالوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم على التحصيل الدراسي، معرفة أثر الحاسوب في معالجة الفروق الفردية، الخروج بتوصيات قد تسهم في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، واعتمدت الدراسة أداة الاختبار والمقابلة. ومن أهم النتائج لهذه الدراسة:

1- يعالج استخدام الحاسوب الفروق الفردية ويقلل من درجة التباين التي تنشأ بين الطلاب.

2- يرفع استخدام الحاسوب درجات الطلاب إلى درجة الامتياز.

3- يؤدي استخدام الحاسوب إلى توفير الجهد والزمن.

4- يربط البرنامج التعليمي بين المهارات.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناولهما تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على أثر استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بينما ركزت الدراسة الحالية عن تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره.

4/ **دراسة محمد سعودي عثمان (2004م)** بعنوان: **(التقويم التطوري لمنهج اللغة العربية في المدارس الثانوية بالكاميرون رسالة دكتوراه غير منشور جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية).** هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية

في الكاميرون للتعرف على جوانب القوة فيه وتعزيزها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت الدراسة على أداتي الاستبانة والملاحظة في جمع المعلومات، ومن أهم نتائج الدراسة:

1- ندرة المدرسين الأكفاء والوسائل التعليمية والكتب.

2- خلو هذا البرنامج من المحتوى الذي يترجم أهدافه فيما يتعلق باللغة العربية.

3- تعاني كل مكونات اللغة العربية من قصور، فالأهداف ليست مستمدة من البيئة المحلية، ولا تفي باحتياجات المتعلمين، ولا تشبع رغباتهم.

4- يحتاج المنهج الحالي إلى تعديل شامل حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناولهما تقويم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أدوات جمع المعلومات واختلفت في المرحلة التعليمية، حيث كانت الدراسة السابقة في المرحلة الثانوية والدراسة الحالية في المرحلة الجامعية.

5/ **دراسة آدم إبراهيم أحمد (2005م)** بعنوان: **(أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية).** هدفت الدراسة إلى رفع معايير وأسس لغوية وثقافية وتربوية ونفسية تعالج من خلالها النصوص الدراسية في المستويات التعليمية المختلفة والكشف عن اللغة التي يريد أن يعلمها ويتعلمها غير الناطقين بها. استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد على أداة المقابلة.ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن بناء المواد التعليمية في ضوء الأسس اللغوية والتربوية والنفسية والثقافية يحقق نجاحات كبرى في هذا المحيط التعليمي الذي ما زال يعاني من قصور ويحتاج إلى البناء والإعداد المتطور.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولهما أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما الدراسة الحالية ركزت على تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره.

6/ **دراسة بشرى عثمان الشيخ (2005م)** بعنوان: **(أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية).** هدفت الدارسة إلى التعرف بالأسس التي ينبغي مراعاتها عند إعداد اختبارات مهارات اللغة المختلفة، الكشف عن مظاهر القصور والضعف في اختبارات مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمد على أداتي الاستبانة والمقابلة مع خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن أهم النتائج ما يلي:

1- تحديد الهدف من الاختبارات ومراعاة شمول الاختبارات في المادة الدراسية، وتنويع الأسئلة لتشمل كل مستويات الأداء.

2- مظاهر ضعف الاختبارات من حيث الشكل مثلا: المقدمة في كل الاختبارات لم تبين كل المعلومات التي يجب أن ترد في مقدمة الاختبار الجيد.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولهما تقويم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية.

وجه الاختلاف:

تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما ركزت الدراسة الحالية على تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره.

7/ **دراسة محمد مباي أحمد جمادي (2008م)** بعنوان: **(منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. بقسم التعليم المستمر بجامعة جزر القمر- دراسة تحليلية تقويمية بحث ماجستير (غير منشور) معهد الخرطوم الدولي)**.من أهداف الدراسة محاولة التعرف على نظرة المعلم الذي يقوم بتعليم اللغة العربية لمحتوى المنهج. والسعي إلى معرفة أوجه القصور للمنهج المستخدم بغرض التقويم والتطوير لاحقاً. ثم التأكد ما إذا كان المنهج نابعاً من البيئة القمرية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومن أدوات الدراسة التي اعتمدت عليها المقابلة، الملاحظة، الاستبانة، التجربة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها:

1- أن أهداف المنهج غير واضحة لدى المعلمين والمتعلمين.

2- أن أهداف المنهج مقصورة على تنمية المهارات الكتابية (القراءة والكتابة).

3- أن المنهج غير نابع من البيئة القمرية ولا يعكس ثقافة المجتمع المحلي.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها موضوع تقويم وتحليل منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في الأدوات لجمع المعلومات وميدان إجراء الدراسة.

8/ **دراسة كوليبالي هارون جابي (2013م)** بعنوان: **(تقويم منهج اللغة العربية في الثانويات الفرنسية في دولة مالي رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية)**. تهدف الدراسة إلى التعرف على أهداف منهج اللغة العربية كلغة ثانية في الثانويات الفرنسية العربية في مالي، وإلى أي مدي هي محددة وواضحة. والتعرف على الطرائق والوسائل المستخدمة في تنمية مهارات الاتصال باللغة العربية لغة ثانية في الثانويات الفرنسية، ثم التعرف على المعايير التربوية المتبعة في بناء محتوى هذا المنهج.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التاريخي كما اعتمد على أدوات البحث الاستبانة والمقابلة والملاحظة. ومن أهم النتائج ما يلي:

1- أن محتوى المنهج لا يراعي حاجات الطلاب واستعداداتهم، ولا يعكس ثقافة المجتمع المحلي.

2- الكتاب المدرسي لا يحتوي خبرات تساعد على تنمية المهارات الصوتية (الاستماع والكلام) لدى الدارسين.

3- معظم مدرسي اللغة العربية لا يعرفون الطرائق والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تقويم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أدوات جمع المعلومات وميدان إجراء الدراسة.

واختلفتا في منهج الدراسة، حيث استخدمت الدراسة السابقة المنهج الوصفي والمنهج التاريخي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي فقط. واختلفتا في مكان إجراء الدراسة أجريت الدراسة السابقة في دولة مالي، وأجريت الدراسة الحالية في جامعة إفريقيا العالمية بالسودان.

9/ **دراسة محمد عرفان خير(2013م)** بعنوان: **(أسس اختيار المحتوى اللغوي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رسالة دكتوراه غير منشورة في علم اللغة التطبيقي. جامعة أفريقيا العالمية).** هدفت الدراسة إلى التعرف بالمحتوى اللغوي والكشف عن مكونات المحتوى اللغوي وتحديد أسس اختيار التراكيب والقواعد النحوية،واستخدم الباحث المنهج الوصفي، اعتمد على أداتي الملاحظة وتحليل المحتوى وتوصلت للنتائج التالية:

1- تستخدم السلسة اللغة العربية الفصحى، حيث تجمع بين عربية التراث وبين العربية الفصحى المعاصرة.

2- تخلو السلسلة من الأخطاء اللغوية بدرجة عالية، رغم أنها لم تخل من الأخطاء الطباعية.

3- لم تستخدم السلسلة أي لغة وسيطة أطلاقا.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولهما تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في تناول موضوع الدراسة، حيث تناولت الدراسة السابقة أسس اختيار المحتوى اللغوي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما تناولت الدراسة الحالية تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره.

10/ وفاء ناصر علي، (2014م) بعنوان: (دراسة تحليلية وتقويمية للكتاب الأول من سلسلة كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة بحث ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، غير منشور).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على محتوى الكتاب ومدى ملائمته للمتعلمين والتعرف على طريقة التدريس ومدى فعالية الوسائل التعليمية في تدريس الكتاب، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي واعتمد في جمع المعلومات على أداة تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والاستبيان والمقابلة. وتكون مجتمع وعينة الدراسة من مؤلفو الكتاب ومعلمو معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة الذين يُدرسون هذا الكتاب. من أهم النتائج:

1- خضع الكتاب لأسس ومعايير اختيار المفردات والتراكيب النحوية.

2- إخراج الكتاب كان مناسباً على استخدامه من حيث الحجم والطباعة، أما نوعية الورق فهو لامع مصقول يؤذي العين.

وجه الاتفاق:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناولهما تحليل وتقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على تحليل الكتاب الأول في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما الدراسة الحالية تتطرق إلى تقويم برنـــامج تعلـــيم اللغـــة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره.

ثانياً: الدراسات العربية:

11/ **دراسة على محمود طلفاح (1989م)** بعنوان: **(دراسة تحليلية وتقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن رسالة ماجستير غير منشورة مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها الجامعة الأردنية).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى المتعلمين، ونوع البرنامج الذي وضع له والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه، والمرحلة العمرية للدارسين. والتعرف على طريقة التدريس والتعرف على الجوانب الايجابية والسلبية في المنهج ومن ثم تقديم الآراء والمقترحات لتحسين بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها. والتعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه وطرق التدريس.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي اعتمدت على أداتي الاستبانة والملاحظة. ومن أهم نتائج الدراسة:

1- المنهج يتلاءم مع المدة الزمنية المقررة.
2- المنهج يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
3- يتلاءم المنهج مع حاجات المتعلمين المختلفة الاجتماعية والنفسية والثقافية.
4- افتقار المنهج للتدريبات اللغوية وخاصة تدريبات الاتصال التي يساعد المتعلم على استخدام اللغة في المواقف المختلفة.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أدوات جمع المعلومات، حيث استخدمت الدراسة السابقة أداتي الاستبانة والملاحظة بينما استخدمت الدراسة الحالية أداتي الاستبانة والمقابلة.

12/ **دراسة عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (2003م)** بعنوان: **(منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض- السعودية).** هدفت الدراسة إلى التعرف على محتوى المنهج في برامج تعليم اللغات الأجنبية، والأسس النظرية التي اعتمد عليها، واقتراح برنامج تطبيقي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق منهج مقترح لمن سيلتحقون بالبرامج الجامعية الأكاديمية باللغة العربية واتبع البحث المنهج الوصفي، واعتمد الباحث في الأدوات على الاستبانة والمقابلة. أهم نتائج الدراسة ما يلي:

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

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

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولهما منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

تختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أنها ركزت على منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بينما تطرقت الدراسة الحالية عن تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره.

13/ دراسة وفاء فوزي العماطوري (2004م) بعنوان: **(دراسة تقويمية تحليلية لتجربة الجمهورية العربية السورية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحث ماجستير غير منشور مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة اليرموك – سوريا).** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التجربة السورية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر تسلسلها التاريخي منذ نشأتها وتعرف واقع المناهج التي أعدت في هذا المجال وتطورها

ووصولها إلى ما عليه. دراسة واقع الطرائق والأساليب المتبعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذه المعاهد والتعرف برأي القائمين على العملية التعليمية بالمناهج المقدمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، اعتمدت على أداة تحليل الكتب والاستبانة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- الأهداف العامة للمنهج غير واضحة بسبب عدم احتواء الكتب على مقدمة في بداية كل كتاب وكذلك لم تذكر الأهداف الخاصة.

2- المادة الحضارية والثقافية المعروضة في منهج تعليم الأجانب للغة العربية غير وافية، حيث دارت هذه المجالات وموضوعاتها حول مواقف الحياة اليومية.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناولهما تقويم وتحليل منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في ميدان إجراء البحث.

14/ إيمان محمد مبروك قطب(2006م) بعنوان: (تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين. بحث ماجستير في التربية مناهج وطرق التدريس للغة العربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، غير منشور).

هدف البحث إلى تحديد دوافع وحاجات الدارسين واهتماماتهم الثقافية التي ينبغي تضمينها في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجل الوقوف على الموضوعات التي تثير اهتمامات الدارسين الثقافية.

وهدف أيضاً إلى تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي واعتمدت على أداتين هما:

المقابلة للخبراء والمتخصصين والاستبانة على عينة من الدارسين في المستوى المتقدم.

أهم النتائج هي:

1- تنوعت دوافع الدارسين من دوافع (تعليمية، دينية، تراثية، ثقافية، لغوية، سياسية، إعلامية، دعوية).

2- هناك تفاوت في نسبة شيوع الدوافع والاهتمامات الثقافية التي تشتمل عليها كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

3- إن هناك عدة ظواهر تلتقي عندها معظم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المراكز الثلاثة وغيرها بالقاهرة ومنها أن محتواها يعود إلى ما يقرب من عقدين من الزمان عندما ألفت هذه الكتب، ومن ثم تدور موضوعاته حول قضايا لم تعد تشغل الدارسين الآن بقدر ما تشغلهم قضايا على الساحة.

وهذه المراكز هي مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة، ومركز تعليم اللغة العربية للأجانب بالجامعة الأمريكية، ومركز الديوان لتعليم اللغة العربية للأجانب.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناول البحث وهو تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في الموضوع حيث أن الدراسة الحالية تناولت تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل بينما الدراسة السابقة تناولت فقط المحتوى اللغوي الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

15/ دراسة مريم أكرم مولان: (2003م) بعنوان: **(تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة ارجياش في تركيا دراسة دكتوراه غير منشورة، مركز اللغة العربية في جامعة ارجياش- تركيا)**. من أهداف الدراسة معرفة طبيعة المنهج من حيث ملائمته لمستوى الطلاب والمدة الزمنية المخصصة لتدريبه وطرائق تدريس هذا المنهج،معرفة الجوانب السلبية والإيجابية في المنهج وتقديم الحلول والمقترحات لتحسين المنهج، التعرف على أداء المدرسين حول المنهج المتبع والوسائل المستخدمة في التدريس ومدى ملائمته

للطلاب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وأساتذة الجامعات في تركيا. ومن أهم النتائج التي تولت إليها الدراسة:

1- الاهتمام بصياغة الأهداف بترجمة النصوص الدينية وقراءتها ووضع المنهج على هذا الأساس.

2- الاعتماد على طريقة القواعد والترجمة في تدريس اللغة العربية.

3- غياب طرق وأساليب التدريس الحديثة لتعليم اللغة العربية.

4- عدم وجود الوسائل التعليمية الحديثة.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولهما موضوع تحليل وتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في مجتمع وعينة البحث، حيث أن مجتمع الدراسة السابقة يتكون من طلاب وأساتذة الجامعات في تركيا. حيث بلغ عددهم (100) من الأساتذة والطلاب، بينما أفراد الدراسة الحالية (42) أستاذ وأستاذة من كلية اللغة العربية و(10) من خبراء اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية.

16/ خطيب موسى جراجيزا(2003م) بعنوان: (تقويم منهج تعليم اللغة العربية في المدارس الإسلامية المرحلة الثانوية بتنزانيا، بحث ماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، غير منشور).

هدفت الدراسة إلى الإلمام بطبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى الدارسين، ونوع البرنامج الذي وضع له، والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه، والمرحلة العمرية، والتعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه والوسائل المستخدمة في التدريس، واللغة المستخدمة في عملية التعلم والتعليم.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد من الأدوات على الاستبانة والمقابلة والملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من معلمو اللغة العربية وطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الإسلامية

في تنزانيا وكان عدد المدرسين خمسة وعشرون معلماً، والطلاب خمسة وعشرون طالباً وطالبة.

أهم نتائج الدراسة:

1- أن منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية بتنزانيا لا يستخدم إلا اللغة العربية الفصحى.

2- أن معظم المعلمين يرون أن المنهج يحتاج إلى التعديل والتطوير.

3- أن المنهج يتبع في تدريسه الطرق التقليدية، كما أنه يعاني من نقص في استخدام الوسائل التعليمية، والزمن المخصص لتغطية المنهج غير كافٍ.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع الدراسة فكلتا الدراستين في تقويم المنهج.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في بعض الأدوات كالملاحظة، وعدد مجتمع البحث وعينته.

17/ كلام ستيا(2004م) بعنوان: (تقويم منهج تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية بجاكرتا الجنوبية، إندونيسيا، بحث ماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم ، غير منشور). هدف البحث إلى اقتراح المنهج المناسب وتعديل المنهج الحالي ليناسب حاجات المجتمع ويلبي رغبات الدارسين.

والتعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه والوسائل المستخدمة في التدريس واللغة المستعملة في عملية التعليم والتعلم.

ورغبة الباحث في ترقية مستوى اللغة العربية لدى المتعلمين في هذه المدارس.

اتبع الباحث المنهج الوصفي واعتمد على الاستبيانة لجمع المعلومات.

أهم النتائج:

1- المنهج لم يحقق الأهداف من تعلم اللغة العربية بصورة كبيرة.

2- الطريقة المستخدمة لتعلم اللغة العربية في المدارس الثانوية بجاكرتا الجنوبية هي طريقة القواعد والترجمة، وهذا يضرّ قضية تعليم اللغة العربية الفصحى للتلاميذ.

3- الوسائل التعليمية مازالت في طريقها إلى العلاج والإصلاح والزيادة من قبل المدرسة.

4- الحاجة إلى التقويم التربوي في العملية التعليمية في تعليم اللغة العربية في هذه المدارس.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع الدراسة فكلتا الدراستين في تقويم المنهج.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في ميدان الدراسة وفي أداة جمع المعلومات.

18/ دراسة مبورالي كامي مبورمادي (2006م) بعنوان: **(تقويم منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمعهد كيساؤني الإسلامي بممباسا بكينيا رسالة ماجستير غير منشور معهد كيساؤني الإسلامي بمباسا – كينا).** هدفت الدراسة إلى تقويم وتحليل منهج دارسي اللغة العربية في معهد كيساؤني الإسلامي حتى يؤدي هذا المنهج وظيفته ودوره في ترقية النشء في المستوى اللغوي، ومعرفة آراء المعلمين والمتعلمين حول المنهج ومقترحاتهم من أجل التطوير، ومن ثم معرفة المعلمين ملائمة موضوعات الكتب اللغوية من المستوى الفكري للطلبة. استخدم الباحث المنهج الوصفي ومن أدوات الدراسة التى اعتمد عليها الاستبانة والملاحظة. ومن أهم النتائج:

1- يستخدم المنهج اللغة العربية الفصحى فقط، وهذا جانب إيجابي بالنسبة لمدرس اللغة العربية ويتأثر الطلاب بمدرسهم، ولم نجد من يتحدث باللغة الدارجة.

2- لا يشتق أهداف المنهج من متطلبات البيئة المحلية ولا تركز الأهداف على ربط النظرية بالجوانب العملية التطبيقية، كما أنها لم تهتم يربط الطلاب بواقعهم ومجتمعهم.

3- عدم توفر مصاحبات للكتاب المدرسي المقرر من دليل المعلم والأشرطة والمختبر اللغوي.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناول موضوع الدراسة وهو تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في المرحلة التعليمية، كما اختلفتا في أدوات جمع المعلومات.

19/ **دراسة داود عبد القادر إيليغيا (2006م)** بعنوان: **(مناهج وطرق تعليم اللغة العربية في الجامعات النيجيرية رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة النيلين كلية التربية).** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة هذه المناهج بالبيئة النيجيرية، معرفة اتجاه النيجيريين تجاه اللغة العربية وتعليمها في المؤسسات التعليمية. البحث عن مشكلات تعلم وتعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العليا بنيجيريا في الوقت الراهن والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة لها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واعتمد على أداة الاستبانة، واختار الباحث عينة من الطلاب والأساتذة بأقسام اللغة العربية في تلك الجامعات.توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- لا تواكب مناهج اللغة العربية في الجامعات النيجيرية الاتجاهات المعاصرة في ضوء تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

2- لا تتوافر الوسائل والأجهزة الحديثة لتعليم اللغة العربية في هذه الجامعات، مع قلة المكتبات العربية المناسبة.

3- يركز معظم أساتذة اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العليا في نيجيريا على طريقة القواعد والترجمة في التدريس.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولهما موضوع منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في عينة الدراسة حيث كانت عينة الدراسة السابقة من الطلاب والأساتذة بأقسام اللغة العربية في تلك الجامعات وعينة الدراسة الحالية من أساتذة وخبراء اللغة العربية بالكلية بجامعة إفريقيا العالمية.

20/ وان محمد آدم بن وان نور الدين(2006م) بعنوان: (تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في معهد التربية الإسلامية بولاية قدح- ماليزيا، بحث ماجستير، غير منشور).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أحدث الطرق المتبعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحليل وتقويم المنهج المتبع حالياً بمعهد التربية الإسلامية في ماليزيا ومدى تأثيره في تعليم وتعلم اللغة العربية والتربية الإسلامية. منهج الدراسة هو المنهج الوصفي، ومن أدوات الدراسة التى اعتمد عليها الاستبانة والملاحظة.

ويتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمعهد وكلهم ماليزيون، أما العينة تكونت من عشرين طالباً وطالبة.

من أهم النتائج:

1- يستخدم في التدريس اللغة العربية الفصحى.

2- اعتماد المدرسين على طريقة الترجمة في التدريس.

3- أغلب المعلمين لم ينالوا التأهيل التربوي في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- عدم مراعاة المنهج الفروق الفردية بين الطلاب.

5- عدم استخدام الوسائل التعليمية.

6- افتقار المنهج للتدريبات اللغوية وخاصة تدريبات الاتصال التي يساعد المتعلم على استخدام اللغة في المواقف المختلفة.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع الدراسة فكلتا الدراستين في تقويم المنهج.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في مجتمع البحث وعينته، وفي أدوات البحث.

21/ غنصوري بوركاري(2008م) بعنوان: **(تقويم منهجي اللغة العربية والفرنسية للمرحلة الابتدائية (2004م- 2005م) في بوركينا فاسو (دراسة تقويمية تحليلية)، بحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم، غير منشور).**

هدفت الدراسة إلى تقويم منهجي اللغة العربية والفرنسية للمرحلة الابتدائية بشكل منسق ومنظم لتدعيم المعلمين أداء مهنتهم كرواد لعمليات التغير الاجتماعي في البيئة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة والموسوعات والجرائد والمجلات كأدوات للدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة تم اختيارهم من السكان البوركينابي واختار منهم عينة (20) دارساً خارج وطنهم، داخل الجامعات السودانية المختلفة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أهداف المنهج المتبع حالياً في بوركينا فاسو وافدة من بيئة خارجية.

2- الأهداف الموضوعة في المنهج تشمل الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية.

3- محتوى المنهج قد لا يناسب مستوى نضج تلاميذ المرحلة الابتدائية ولكنه يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويلبي رغباتهم وميولهم نسبياً.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع الدراسة فكلتا الدراستين في تقويم المنهج.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في ميدان البحث فالدراسة الحالية في الخرطوم، والدراسة السابقة ميدانها بوركينا فاسو وفي المرحلة التعليمية.

22/ **دراسة مريم بابكر محمد (2011م)** بعنوان: **(تصور لبرنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية رسالة دكتورة غير منشورة مركز تعليم اللغة العربية للأجانب بالجامعة الأمريكية- ولاية الينوي)**، هدفت الدراسة إلى التعرف ببرنامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. وتوضح الفرق بينه وبين برنامج تعليم اللغة لأغراض عامة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما اعتمدت على أداتي الاستبانة والمقابلة. ومن **أهم النتائج:**

1- استخدم المدخل الاتصالي في تدريس اللغة العربية.

2- ينبغي أن تتنوع طرق وأساليب التدريس المناسبة للدرس.

3- استخدام اللوحة الذكية كوسيلة تعليمية. أثبتت فاعليتها لسهولة استخدامها وتنوع برامجها.

4- إتاحة الفرصة للطلاب باستخدام اللغة في مواقف حقيقية (محاضرات، سمنارات، مناقشات، وغيرها).

5- تنوع طرق التقويم تعطي الطالب فرصا واسعة للتدريب على اللغة ومعرفة مستواه اللغوي.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناولهما منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أطروحة الدراسة، حيث تناولت الدراسة السابقة تصور لبرنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة في أمريكا بينما تناولت الدراسة الحالية تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض عامة.

23/ صاحب ثابت سالم (2012م)، بعنوان:(تقويم منهج اللغة العربية للصفين الأول والثاني بالمدارس الثانوية في جمهورية تنزانيا (المدارس الأكاديمية نموذجاً من العام 2004م إلى 2010م، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، الخرطوم، غير منشور.)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المنهج من حيث علاقته بمستوى الدارسين، تعديل المنهج الحالي واقتراح المنهج المناسب ليناسب حاجات المجتمع ويلبي رغبات الطلاب، والاطلاع على أداء المعلمين حول أسس بناء المنهج وتنظمه.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما الأدوات التي اعتمد الباحث عليها الاستبانة والملاحظة. من أهم نتائج الدراسة:

1- عدم وضوح أهداف المنهج، وأنها غير شاملة لجميع المهارات اللغوية، حيث أنها أهملت مهارتي فهم المسموع والكلام.

2- لا يستخدم المعلمون في التدريس طريقة القواعد والترجمة.

3- عدم استخدام الوسائل التعليمية ماعدا الطباشير والسبورة.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع البحث، فكلتا الدراستين في تقويم منهج اللغة العربية.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في ميدان البحث، فالدراسة الحالية ميدانها في السودان، بينما الدراسة السابقة ميدانها تنزانيا.

24/ نورقل كارهان (2012م): بعنوان: (دراسة وصفية تقويمية لبرامج تعليم اللغة العربية في السنة الأولى في الجامعات التركية (جامعتا مرمرة واسطنبول نموذجاً) بحث دكتوراه في التربية مناهج وطرق التدريس، ، غير منشور.

هدف البحث إلى التعرف على أهداف برامج تعليم اللغة العربية المطبقة حالياً في الجامعات التركية، والكشف عن طبيعة هذه البرامج والتعرف على طرق التدريس السائدة في هذه البرامج وإبراز التقنيات التعليمية المستخدمة في تعليم تلك البرامج وتوضيح الأساليب التقويمية التي تستخدمها أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة والمقابلة كأدوات، ومن أهم **النتائج:**

1- أهداف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية هي تمكين الطلاب ودعمهم لغوياً لفهم النصوص العربية الإسلامية وبالتالي تنمية القدرة على التواصل مع العرب في شتى المجالات الدينية والثقافية والاجتماعية.

2- إنّ البرامج المتبعة في الجامعات التركية تلبي حاجات المتعلمين من الناحيتين اللغوية والاتصالية، أما من الناحية النفسية والثقافية والاجتماعية فإنه يوجد تقصير في حقها.

3- الاستخدام المحدود للوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة لتعليم اللغة العربية في هذه الجامعات مما أدى إلى ضعف جودة الأداء في العملية التربوية.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع الدراسة فكلتا الدراستين تناول تقويم المنهج.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في ميدان الدراسة فالدراسة الحالية ميدانها السودان بينما الدراسة السابقة ميدانها تركيا واختلفتا في عينة البحث.

25/ محفوظ بن سالم بن خميس آل كموجا (2013م) بعنوان: (تقويم منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمعهد الاستقامة زنجبار، بحث ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، غير منشور).

هدفت الدراسة إلى إخضاع المنهج اللغوي المنفذ حالياً في المرحلة الثانوية بزنجبار للدراسة والتحليل، الكشف عن أداء المعلمين والدارسين ومقترحاتهم حول المنهج الدراسي المطبق بالمعهد، طرح بعض الإجراءات والخطوات العلاجية لإزالة أسباب الضعف والقصور، استخدم الباحث المنهج الوصفي. واعتمد على أداتي الاستبانة والملاحظة.

ومن أهم النتائج:

1- منهج اللغة العربية الذي يدرس في المعهد حالياً منهج أجنبي وافد لا يناسب عقول الطلاب لأنه غير مشتق من بيئتهم.

2- أغلب المعلمين في المعهد غير مؤهلين تربوياً ولم يتم تدريبهم مهنياً وعليه لا يملكون الكفاءة المهنية والتربوية.

وجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع البحث فكلتا الدراستين في تقــويم المنهج.

وجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراســة الســابقة فــي ميــدان البحــث وبعــض الأدوات كالملاحظة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت في مجال اللغة العربية بصفة عامة واللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، تلاحظ الباحثة أن الدراسات المتعلقة بتقويم عناصر المنهج كاملاً قد تكون معدومة أو قليلة قلة لا تذكر، وهذا ما يميز في هذا الحقل الدراسي.

لقد تعددت الموضوعات التي تناولتها هذه الدراسات وتنوعت أهدافها ومناهجها كل حسب الغرض، كما اتسمت بالتنوع والثراء والتباين في بعض الأحيان، ومن ثم اختلفت النتائج والفوائد في الحقل التعليمي، وهذا هو غاية البحث العلمي. وحتى تتضح الصورة سوف تورد الباحثة في هذا التعقيب رؤية مجملة عن محتواها ومناهجها وربط ذلك بالدراسة الحالية للتعرف على نقاط الالتقاء والاختلاف ومدى استفادة الباحثة من موضوع بحثها.

قسمت الباحثة هذه الدراسات حسب موضوعاتها على النحو التالي:

1/ دراسات تناولت الأهداف موضوعاً للدراسة وهي:

الأهداف تشكل المخطط الأساسي للبحث.

تتقارب الدراسات في أهدافها إلى أن تصل في بعض منها إلى حد التطابق وتشير الباحثة هنا أن دراسات كل من (مختار(2003م) وطلفاح(1989م) ومولان(2003م) وكامي(2006م) والعماطوري(2004م) ومباي(2008م) وسعودي(2004م) وكارهان (2012م) وجراجيز (2003م) ومحفوظ (2013م) وصاحب (2004م) وضعت نصب أعينها هدف رئيسي ألا وهو الإلمام بطبيعة المنهج (موضوع البحث) من حيث علاقته بمستوى الطلاب ونوع البرنامج الذي وضع لأجله والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه.

ركزت دراسة (مولان(2003م) وطلفاح(1989م) والعماطوري(2004م) وكامي(2006م) ومباي(2008م) وصاحب (2004م) وجراجيز (2003م) ومحفوظ (2013م) وستيا (2004م) في التعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه وطرق تدريسه، وآراء الدارسين حول المناهج والقائمين عليها والطرائق والأساليب المتبعة في العملية التعليمية وما يواجههم من مشكلات ومقترحات المدرسين والدارسين من أجل تطوير تعليم اللغة العربية.

كما ركزت دراسة كل من العصيلي(2003م) ومولان(2003م) وسعودي(2004م) وإيليغيا (2006م) وكوليبالي(2013م) وطلفاح(1989م) والعماطوري(2004م) ومباي(2008م) وفاء (2014م) في التعرف على مناهج تعليم اللغة العربية كلغة خاصة من ناحية طبيعة المناهج والمعايير المتبعة في بناء محتواها وملائمتها لبيئة الدارسين والجوانب السلبية والإيجابية فيها وتقديم مقترحات لتحسين تلك المناهج.

وانفردت دراسة كل من(الصديق(2001) ومختار(2003م) وآدم(2005م) وإيليغيا(2006م)) في الكشف عن الاتجاهات اللغوية والنفسية التي تؤثر على تعليم اللغات الأجنبية في ضوء المناهج الحديثة.

2/ دراسات تناولت إعداد المنهج:

ركزت دراسات (طلفاح(1989م) وإيليغيا(2006م) ومباي(2008م) ومولان(2003م) وسعودي (2004م) جراجيز (2003م) ومحفوظ (2013م) وكامي (2006م)) على صعيد إعداد المنهج ومدى ملائمته لبيئة المتعلم، ومعاناة مكونات منهج اللغة العربية من القصور، فالأهداف ليست مستمدة من البيئة المحلية، ولا تفي باحتياجات الفئة المستهدفة ولا تتبع رغباتها.

وانفردت دراسة (العصيلي(2003م)) بأن منهج المحتوى هو أحد المناهج المعاصرة التي تحكم تنظيم المواد التعليمية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

وكذلك انفردت دراسة عرفان (2013م) بالتعرف على المحتوى اللغوي والكشف عن مكونات المحتوى اللغوي وتحديد أسس اختيار التراكيب والقواعد النحوية.

كما كشفت دراسات (طلفاح(1989م) وسعودي(2004م) ومباي(2008م) وكامي(2006م)) وجود ظاهرة في كثير من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث عدم وجود

الوحدة والترابط في الموضوعات وإتباع أسلوب تجزئة اللغة العربية إلى فروع متعددة، بحيث يدرس كل فرع منها منعزلاً عن الفروع الأخرى، النحو، الصرف، والأدب، والإنشاء، والإملاء.

كما أوضحت دراستا (مباي(2008م) وكوليبالي(2013م) وصاحب (2004م)) على افتقار منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الأهداف العامة والخاصة لكل فرع أو مهارة وهذا يرجع إلى عدم صياغتها منذ البداية أو لعدم ذكرها مكتوبة مع المنهج.

3/ دراسات تناولت طرائق التدريس:

توصلت دراسات (طلفاح(1989م) ومولان(2003م) والعماطوري(2004م) ومباي(2008م) وإيليغيا (2006م) وصاحب (2004م)، وان (2006م) وكامي (2006م) وستيا (2004م)) إلى الاعتماد على طريقة القواعد والترجمة في تدريس اللغة العربية كطريقة مشتركة في المناهج التي قامت بدراستها واستخدام اللغة الفصحى لغة التدريس كنتيجة ملازمة لاستخدام طريقة القواعد والترجمة.

أما دراسة كارهان (2012م) تستخدم طريقة القواعد والترجمة والطريقة السمعية الشفهية وأحياناً الاستعان بطريقة القراءة.

هدفت دراسة وان (2006م) إلى الوقوف على أحدث الطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أما دراسة (مولان (2003م)) فقد اعتمدت على طريقة القواعد والترجمة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

4/ دراسات تناولت الوسائل التعليمية الحديثة:

ركزت دراسة كل من (الصديق(2001م) ومختار(2003م) ومولان(2003م) وجماع(2004م) وبشرى(2005م) وكوليبالي(2013م) وطلفاح(1989م) والعماطوري(2004م) وعرفان(2013م) وسعودي(2004م) وكارهان (2012م) على أهمية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، ومعرفة استخدام الحاسوب وتطبيقاته في معالجة الفروق الفردية للطلاب.

كما ركزت الدراسات نفسها على الأسس التي ينبغي مراعاتها عند إعداد مهارات اللغة المختلفة والوسائل المستخدمة في تنميتها. وتوصلت الدراسات السابقة إلى مناهج تعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها مازالت تعاني من نقص في استخدام الوسائل والأجهزة المعينة الحديثة، كالوسائل السمعية والبصرية وأشكالها المختلفة كالصور واستخدام الراديو أو الفيديو ويضاف إلى ذلك قلة المكتبات العربية في مراكز ومعاهد وثانويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

5/ دراسات تناولت مجال المهارات:

المهارات كعنصر من عناصر بناء المنهج تجد الباحثة أن بعض الدراسات توصلت إلى نتيجة وهي دراسة كل من (طلفاح(1989م) ومولان(2003م) وصاحب (2004) وكوليبالي (2013م) فقد أوضحت عدم التركيز في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أهم المهارات اللغوية في تقديم التدريبات مثل: مهارة الاستماع والكلام، لاسيما المهارات الصوتية (الاستماع والكلام) عند صاحب (2004م) وكوليبالي (2013م) مما يؤدي إلى زيادة عدم إتقان الطلبة نطق بعض الأصوات العربية.

بينما انفرد كوليبالي (2013م) توصل إلى أن أهداف المناهج مقصورة على تنمية المهارات الكتابية (القراءة والكتابة).

6/ دراسات تناولت مجال التدريبات:

انفردت دراسة كل من (طلفاح (1989م)، وان (2006م)) بالتوصل إلى نتيجة تتعلق بالتدريبات المستخدمة في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث افتقار التدريبات إلى بعض تدريبات الاتصال التي يساعد المتعلم على استخدم اللغة في المواقف المختلفة.

7/ دراسات تناولت المحتوى الثقافي:

أما من حيث المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واهتمام موضوعات الكتب بقضايا تدور حول ما يشغل الدارسين من قضايا على الساحة فقد توصلت كل من دراسات (مختار(2003م) والعماطوري(2004م) ومولان(2003م) وكارهان (2012م) وإيمان (2006م)) إلى عدم مواكبة المحتوى الثقافي للمتغيرات الجديدة التي يشهدها عالم اليوم مما يؤدي إلى خلو المحتوى من الموضوعات التي تحقق الامتاع النفسي للدارسين.

8/ دراسات تناولت مجال القياس والتقويم:

أما في مجال القياس والتقويم المتبع لبرامج تعليم اللغة العربية فالدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع بالبحث دراسة كل من بشرى (2005م) وتوصل إلى تحديد الهدف من الاختبارات ومراعاة الشمول في المادة الدراسية وتنويع الأسئلة لتشمل كل مستويات الأداء، ودراسة مريم (2011م) توصلت إلى نتيجة مفادها أن تنوع طرق التقويم تعطي الطالب فرصاً واسعة للتدرب على اللغة ومعرفة مستواه اللغوي، وكذلك سمنارات العرض الشفوي أثبتت جدواها في التقويم.

من خلال ما تقدم يمكن للباحثة أن توضح علاقة هذه المجموعات من الدراسات السابقة بالدراسة الحالية فيما يلي:

المجموعة الأولى:

تتفق مع الدراسة الحالية في تركيزها على الأهداف فبعضها يصل إلى حد التطابق مع الدراسة الحالية وهو الإلمام بطبيعة المنهج ونوع البرنامج الذي وضع لأجله والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه.

المجموعة الثانية:

تتفق مع الدراسة الحالية في كونها تبحث عن مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقويمها.

المجموعة الثالثة:

تتفق مع الدراسة الحالية في كونها تطرقت لطرائق التدريس التي اتخذتها الدراسة الحالية كمحور من محاورها المهمة وتنوع طرائق التدريس ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المجموعة الرابعة:

تتفق مع الدراسة الحالية في كونها ركزت على الوسائل التعليمية الحديثة ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين.

المجموعة الخامسة:

تناولت جانب المهارات اللغوية كعنصر من عناصر بناء المنهج حيث تتفق مع الدراسة الحالية في كونها محور من محاور الدراسة.

المجموعة السادسة والسابعة:

تتفق مع الدراسة الحالية من جانب التدريبات اللغوية وجانب المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المجموعة الثامنة:

تتفق مع الدراسة الحالية في تركيزها على القياس والتقويم المتبع لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

توصلت الباحثة إلى أن العديد من الدراسات استخدمت مناهج عدة مختلفة، ويعتبر المنهج الوصفي أكثر المناهج التي تم استخدامها من قبل الباحثين سواء في بيئات محلية وعربية وأجنبية من قبل، وفيما يتعلق بأدوات جمع المعلومات التي اعتمد عليها الباحثون فقد كانت الاستبانة والمقابلة وبعض المقاييس في الدراسات السابقة.

على الرغم من تعدد جنسيات الباحثين الذين قاموا بدراسة تقويم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعدد البلدان سواء في السودان أو مصر، الأردن، السعودية، تركيا، سوريا، كينيا، أمريكا، جزر القمر، بوركينا فاسو، نيجيريا، اندونيسيا، ماليزيا وغيرها من الدول، فإن هذه الدراسات وصلت إلى نتائج من أهمها:

1- أن مناهج التعليم في كثير من المعاهد والمراكز مناهج تقليدية لا تعالج الفروق الفردية.
2- أن استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل الحاسوب وغيرها من الوسائل يؤدي إلى تسهيل عمليتي التعليم والتعلم وتعالج الفروق الفردية.
3- عدم توفر الأجهزة الحديثة لتعليم اللغة العربية مع قلة المكتبات وغياب طرق وأساليب التدريس الحديثة.
4- أهمية تطوير المناهج اللغوية حيث لا توجد مساعي فعلية تؤدي إلى تطوير وتحديث المناهج من معظم المدارس والمراكز.
5- أن تواصل الطلاب بالعربية يكسب الطلاب ثقة بالنفس ويعرفهم بالبيئة والحضارة والثقافة العربية.

6- وجود مظاهر ضعف في الاختبارات عبارة عن أسئلة تقليدية تقيس جانب التحصيل والحفظ ولا تساعد في التحليل والإبداع مع إغفال جوانب التقويم الأخرى.

تم عرض (25) دراسة منها (10) محلية، و(4) عربية، و(11) أجنبية، ومن خلال اطلاع الباحثة عليها استطاعت أن تأخذ فكرة واسعة عن موضوع بحثها، وبعد استعراض الباحثة لهذه الدراسات وجدت أن الكثير منها يتفق مع الدراسة الحالية في بعض جوانبه، ويختلف في جوانب أخرى، وفيما يلي توضيح ذلك:

1- من حيث الهدف:

هدفت دراسة كل من (مختار(2003م) وطلفاح(1989م) ومولان(2003م) وكامي(2006م) والعماطوري(2004م) ومباي(2008م) وسعودي(2004م) وكارهان (2012م) وجراجيز(2003م) ومحفوظ(2013م) وصاحب (2004م)) أن الإلمام بطبيعة المنهج (موضوع البحث) من حيث نوع البرنامج الذي وضع لأجله والمدة الزمنية المخصصة لتدريسه.

وقد أضافت دراسة (كامي(2006م) وستيا (2004م) وعنصوري (2008م) والصديق (2001م) وجماع (2004م)) الوسائل المستخدمة للتدريس واللغة المستعملة في عملية التعليم ومدى ملائمة محتوى المنهج لأهدافه.

وهدفت دراسة كل من (إيليغيا(2006م) ومولان(2003م) والعماطوري(2004م) وكامي(2006م) وفاء (2014م) وان(2006م) وكارهان (2012م)) أن التخطيط والتحليل والتقويم لها تأثير في تطبيق المنهج التعليمي لتطوير برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والجهود المتبعة لتحقيق ذلك.

وهدفت دراسة كل من (العصيلي(2003م) وسعودي(2004م) وآدم(2005م) وبشرى(2005م) وإيليغيا(2006م) ومريم(2011م) وإيمان (2006م) وكوليبالي(2013م) ومباي(2008م)) تسهيل تعليم وتعلم مهارات اللغة العربية وفق منهج تطبيقي وأسس ومعايير لغوية وثقافية وتربوية ونفسية تحدد مواطن الخلل وتعمل على إعطاء عملية تعليمية ناجحة في المستويات التعليمية المختلفة عن طريق بحوث علمية توضح الفرق بين برنامج تعليم اللغة العربية

للأغراض العامة وبرنامج اللغة للأغراض الخاصة والأساليب المستخدمة في التقويم مع تقديم نماذج عملية تدعم الجانب الإيجابي للمناهج.

وهدفت دراسة كل من (مولان(2003م) وطلفاح(1989م) والعماطوري(2004م) وكامي(2006م) ومباي(2008م) ومحفوظ (2013م) وستيا (2004م) وكارهان (2012م)) التعرف على آراء المدرسين حول أسس تخطيط المنهج وتنظيمه وطرق تدريسه، وآراء المدرسين حول المناهج والقائمين عليها والطرائق والأساليب المتبعة في العملية التعليمية وما يواجههم من مشكلات، ومقترحات المدرسين والدارسين من أجل تطوير تعليم اللغة العربية.

وهدفت دراسة كل من (العصيلي(2003م) مولان(2003م) وسعودي(2004م) وإيليغيا(2006م) وكوليبالي(2013م) وطلفاح(1989م) والعماطوري(2004م) ومباي(2008م) وجراجيز (2003م) وكارهان (2012م) وكامي (2006م)) التعرف على مناهج تعليم اللغة العربية كلغة خاصة من ناحية طبيعة المناهج والمعايير المتبعة في بناء محتواها وملائمتها لبيئة الدارسين والجوانب السلبية والإيجابية فيها وتقديم مقترحات لتحسين تلك المناهج.

وهدفت دراسة كل من (مختار(2003م) وآدم(2005م) وإيليغيا(2006م)) الكشف عن الاتجاهات اللغوية والنفسية التي تؤثر على تعليم اللغات الأجنبية في ضوء المناهج الحديثة.

وهدفت دراسة كل من (الصديق (2001م) ومختار(2003م) ومولان(2003م) وجماع(2004م)وبشرى(2005م) وكوليبالي(2013م) وكارهان (2012م) وطلفاح(1989م) وفاء (2014م) وكامي(2006م) وعرفان(2013م)) على الأسس التي ينبغي مراعاتها عند إعداد موضوعات الكتب اللغوية للطلاب وتحديد أسس اختبار التراكيب اللغوية.

وهدفت دراسة كل من (مختار(2003م) وبشرى(2005م) وكوليبالي(2013م) وكارهان (2012م) وصاحب (2012م)) التعرف على أهداف مناهج اللغة العربية والأسس التربوية والنفسية والاجتماعية التي تقوم عليها مناهج تعليم اللغة الثانية والكشف عن مظاهر القصور في اختباراتها.

2- من حيث المنهج:

وتقسمها الباحثة على النحو التالي:

(أ) الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي لملائمته لهذا النوع من الدراسات هي دراسة كل من (مختار(2003م) ومولان(2003م) وجماع(2004م) وسعودي(2004م)، آدم(2005م)، بشرى(2005م)، إيليغيا(2006م)، مريم(2011م)، كوليبالي(2013م)، عرفان(2013م) طلفاح(1989م)، العماطوري(2004م)، كامي (2006م)، العصيلي(2003م) وستيا (2004م) وإيمان (2006م) وان (2006م)، جراجيز (2003م)، كارهان (2012م)، محفوظ (2013م)، وفاء (2014م)، صاحب (2004م) عنصوري (2008م).

(ب) الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي هي دراسة كل من (الصديق(2001م)، جماع(2004م)).

(ج) الدراسات التي استخدمت المنهج التاريخي هي دراسة (كوليبالي(2013م)).

3- من حيث العينة:

تفاوتت عينات الدراسات السابقة من حيث أعدادها وأحجامها وأجناسها، وذلك بحسب طبيعة البحث ومشكلته فعلى سبيل المثال فقد بلغت العينة في دراسة عمر الصديق 45 طالباً جامعياً، ودراسة مولان بلغت عينتها 50 طالباً جامعياً و5 من خبراء اللغة، ودراسة إيليغيا وقد بلغت عينتها 90 طالباً و30 أستاذاً جامعياً، ودراسة كامي وقد بلغت عينتها 70 طالباً جامعياً و50 أستاذاً جامعياً. ودراسة العماطوري وقد بلغت عينتها 42 أستاذ جامعي وأستاذة و10 من خبراء اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة جراجيز وقد بلغة عينتها 25 معلماً و25 طالباً وطالبة، ودراسة وان وقد بلغت عينتها 20 طالباً وطالبة، ودراسة عنصوري 20طالباً جامعياً، ودراسة وفاء ناصر وقد بلغت عينتها 30 أستاذاً جامعياً و5 خبراء من مؤلفو الكتاب.

بينما بلغت العينة في الدراسة الحالية 42 أستاذاً جامعياً و10 من خبراء اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- من حيث الأداة:

تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة ولكن نجد أكثر الأدوات شيوعاً هي أداة الاستبانة والمقابلة واستخدم بعضها الاستبانة والملاحظة في دراسة (سعودي(2004م) وكوليبالي(2013م)، طلفاح(1989م)، كامي(2006م) وجراجيزا (2003م) وعنصوري (2008م) وكارهان (2012م) وإيمان (2006م) وبشرى (2005م) وفاء (2014م) وان (2006م) وصاحب (2004م) وقد انفردت دراسة كل من (عرفان(2013م) باستخدام أداة الملاحظة وتحليل المحتوى، بينما انفردت دراسة ستيا (2004م) باستخدام الاستبانة، وتم استخدام أداة تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في دراسة كل من وفاء (2014م)، عرفان(2013م) والدراسة الحالية، بينما استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة والمقابلة في جمع البيانات.

الإفادة من الدراسات السابقة:

من خلال ما تقدم يمكن للباحثة أن توضح الاستفادة من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

1- استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات السابقة في تثبيت فرضياتها وإثبات وتأكيد أهمية تقويم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء ودعم الإطار النظري في الدراسة الحالية مما فتح المجال واسعاً للباحثة لاختيار أفضل الطرق.

3- استفادت الباحثة من الوسائل التي اتبعها الباحثون في الدراسات من إجراءات الدراسة الميدانية حيث فتحت المجال لاختيار أفضل الوسائل لبحثها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة والتي شكلت قاعدة انطلاق للدراسة الحالية فإن الدراسات السابقة تتناول تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بينما تطرقت الدراسة الحالية لبرنامج تقويم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل عناصره، من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والمهارات اللغوية والتقويم، وهذا ما يجعلها تختلف عن الدراسات السابقة، لأن الدراسات السابقة منها ما تناول محتوى المنهج فقط، ومنها ما تناول أثر استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها ما

تناول أسس اختيار المحتوى اللغوي، ومنها ما تناول طرائق التدريس للغة العربية، ومنها ما تناول جانب المهارات اللغوية للغة العربية، ومنها ما تناول جانب أسس تصميم اختبارات اللغة، ومنها ما تناول جانب التقويم. وهذا ما يجعل للدراسة الحالية قيمة وفائدة في مجال البحث والدراسة. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة لأنها تعالج موضوعاً هاماً لم يعالج من قبل في إلقاء الضوء على تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية بكل عناصره وترجع أهميتها إلى:

1- أنها تعرضت إلى تقويم المنهج من عناصرها الخمس، وهذا التفرد للدراسة الحالية في حجم المتغيرات بالإضافة إلى الأنماط التي تعيق اتجاهات المنهج، وذلك يعتبر كثيراً بالمقارنة بالدراسات المطروحة في المنهج التي تناولت جانباً واحداً.

2- أنها تمتاز على غيرها في كونها تعتبر على حسب علم الباحثة أول دراسة تناولت تقويم وتحليل المنهج بجميع عناصره في جامعة إفريقيا العالمية، كما تتناول المشاكل التي تعيق برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبالتالي تعالج موضوعاً هاماً.

3- كما ترى الباحثة أنها فتحت آفاقاً كثيرة للأساتذة وخبراء اللغة في كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية عن تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال المناقشات التي كانت تحدث أثناء العمل الميداني.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

بعد أن تمت معالجة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تضمنت تقويم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لمعايير تصميم برامج تعليم اللغة الأجنبية. لجأت الباحثة إلى الدراسة الميدانية لتوضيح تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية من وجهة نظر المعلمين وخبراء اللغة.

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، والتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

وترى الباحثة أنه يناسب طبيعة وهدف هذه الدراسة التي تقوم فيها بغرض التعرف على الواقع، واستنتاج الحقائق والتعرف على الحلول.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الأصلي من أساتذة كلية اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية وخبراء اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

عينة البحث:

أ. فئة المعلمين:

تم اختيار عينة الأساتذة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية والبالغ عددهم (42) أستاذاً وأستاذة، منهم (24) ذكر و(18) إناث وتمثل هذه العينة مجتمع البحث الكامل من هذه الفئة، أي ما نسبته 100%، حيث تم اختيار هذه العينة عن طريق الحصر الشامل لهم، نسبة لصغر حجم مجتمع العينة، وكذلك لتوفرهم بمكان عملهم بجامعة إفريقيا العالمية.

جدول رقم (8): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	24	%57.1
أنثى	18	%42.9
المجموع	42	%100

المصدر إعداد الدارسة من الاستبانة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير النوع كالآتي ذكر بنسبة (57.1%) وأنثى بنسبة (42.9%)، مما يدل على أن عنصر الذكور أكثر من عنصر الإناث في كلية اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية.

جدول رقم (9): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير العمر

العمر	التكرارات	النسبة المئوية
من 20–30 سنة	2	%4.8
من 31–40 سنة	17	%40.5
من 41–60 سنة	23	%54.8
المجموع	42	%100

المصدر إعداد الدارسة من الاستبانة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير العمر كالآتي اقل من 20–30 سنة بنسبة (4.8%) ومن 31–40 سنة بنسبة (40.5%) ومن 41–50 سنة بنسبة (54.8%) من جملة أفراد العينة. مما يبرهن أن العينة يغلب عليها كبار السن والتجربة والتأهيل لأن الغالبية أكبر سناً وأكثر تأهيلاً وهو مؤشر.

الجدول رقم (10): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	1	%2.4
ماجستير	19	%45.2
دكتوراه	21	%50.0
فوق الدكتوراه	1	%2.4
المجموع	42	%100

المصدر إعداد الدارسة من الاستبانة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير المؤهل الأكاديمي كالآتي بكالوريوس بنسبة (2.4%) وماجستير بنسبة (45.2%) ودكتوراه بنسبة (50.0%) وفوق الدكتوراه بنسبة (2.4%) من جملة أفراد العينة. مما يبرهن على أن معظم أساتذة الكلية من حملة الدكتوراه.

الجدول رقم (11): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من 1-5 سنوات	9	%21.4
من 6-10 سنوات	7	%16.7
من 11-15 فما فوق	26	%61.9
المجموع	42	%100

المصدر إعداد الدارسة من الاستبانة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير سنوات الخبرة كالآتي اقل من 1-5 سنوات بنسبة (21.4%) و من 6-10 سنوات بنسبة (16.7%) و من 11-15 فما فوق بنسبة (61.9%) من جملة أفراد العينة. يبرهن أن سنوات الخبرة يغلب على 26 من العدد الكلي وهو مؤشر.

الجدول رقم (12): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المهنة

المهنة	التكرارات	النسبة المئوية
محاضر	13	%31.0
أستاذ مساعد	20	%47.6
أستاذ مشارك	8	%19.0
أستاذ	1	%2.4
المجموع	42	%100

المصدر إعداد الدارسة من الاستبانة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير المهنة كالآتي محاضر بنسبة (31.0%) وأستاذ مساعد بنسبة (47.6%) وأستاذ مشارك بنسبة (19.0%) وأستاذ بنسبة (2.4%) من جملة أفراد العينة.

ب. فئة الخبراء:

تم اختيار عينة الخبراء من الأساتذة المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من ذوي الخبرة الطويلة في هذا المجال، وهم يعملون في جامعة إفريقيا العالمية الآن، ومنهم من انتقل إلى جامعة أم القرى بمكة المكرمة. حيث تم اختيار عينة قصدية من هذه الفئة، نسبة لأن الباحثة قصدت في اختيار أفراد العينة إلى فئة معينة ممن يمتازون بالتخصص في هذا المجال، ولهم إسهامات جليلة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك لتواجدهم وتوفرهم بالجامعتين في الزمن الحالي، وعند اتصال الباحثة بكليتي اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعتين، تم إخطارها بالعدد المتوفر الآن بالجامعتين والبالغ عددهم (10) خبراء منهم (6) ذكور و(4) إناث، منهم (7) في جامعة إفريقيا العالمية و(3) في جامعة أم القرى (ملحق رقم9). وتمثل هذه العينة مجتمع البحث الكامل من هذه الفئة، أي ما نسبته 100%.

تم مقابلة خبراء اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية شخصياً، كما تم الاتصال هاتفياً بالخبراء في جامعة أم القرى.

الجدول رقم (13) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	6	%60
أنثى	4	%40
المجموع	10	%100

المصدر: إعداد الدارسة من المقابلة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير النوع كالآتي: ذكر بنسبة (60%) وأنثى بنسبة (40%)، وهذا يدل على وجود تقارب بين نسبة الذكور إلى نسبة الإناث مما يبرهن على أن مجتمع البحث لهم نفس الفرص في إبداء الرأي.

الجدول رقم (14): يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	التكرارات	النسبة المئوية
ماجستير	0	%0
دكتوراه	8	&80
فوق الدكتوراه	2	%20
المجموع	10	%100

المصدر: إعداد الدارسة من المقابلة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير المؤهل الأكاديمي كالآتي: ماجستير بنسبة 0% ودكتوراه بنسبة (80%) وفوق الدكتوراه بنسبة (20%) من جملة أفراد العينة. مما يبرهن على أن معظم الخبراء من حملة الدكتوراه، فالعينة يغلب عليها حملة الدكتوراه وهم أكث تأهيلاً.

الجدول رقم (15) التوزيع التكراري والنسبي لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أكثر من 8- 12	1	%10
من 12- 16	2	%20
من 16- 20 فما فوق	7	%70
المجموع	10	%100

المصدر: إعداد الدارسة من المقابلة 2016م

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع النسبي لمتغير سنوات الخبرة كالآتي: أكثر من 8-12 سنة بنسبة (10%) ومن 12- 16 سنة بنسبة (20%) ومن 16- 20 فما فوق بنسبة (70%) من جملة أفراد العينة، مما يبرهن على أن معظم الخبراء سنوات خبرتهم من 16-20 مما يدل على أنهم أكثر تأهيلاً.

أدوات البحث:

أداة البحث هي الوسيلة التي تجمع بها الباحثة البيانات، وليس هناك تصنيف موحد لهذه الأدوات حيث تتحكم طبيعة فرضية البحث في اختيار الأدوات التي سوف تستخدمها الباحثة، وقد تستفيد الباحثة من أكثر من أداة واحدة في بحثها.

استخدمت الباحثة أداتين لجمع المعلومات في إجراء الدراسة الميدانية هي الاستبانة والمقابلة.

أولاً: الاستبانة:

يعرف الاستبيان بأنه نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي توجه للأفراد بهدف الوصول إلى أهداف معينة (محجوب، وجيه، 1988م، ص221).

قامت الباحثة بإعداد وصياغة بنود الاستبانة في صورتها الأولى وعرضتها على الأستاذة المشرفة لتقديم النصح والإرشاد وإجراء ما تراه مناسب من تعديل في فقراتها، وتم التعديل حسب التوجيهات.

وصف الاستبانة:

اشتملت الاستبانة على تعريف بالدراسة وهدفها، كما تضمن على إرشادات تعبئة الاستبانة.

احتوت الاستبانة على قسمين رئيسيين:

القسم الأول:

تضمن أسئلة عن البيانات الشخصية العامة، حيث يحتوي هذا الجزء على أسئلة النوع (ذكر، أنثى) وأسئلة العمر (20، 30)، (31، 40)، (41، 50). وعلى المؤهل الأكاديمي (بكلاريوس، ماجستير، دكتوراه، فوق الدكتوراه) وعلى سنوات الخبرة (أقل من 1-5 سنوات)، (من 6 – 10 سنوات)، (من 11- 15 فما فوق) وعلى المهنة (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

القسم الثاني:

يحتوي على خمسة محاور و55 فقرة، رأت الباحثة أنها أهم الجوانب لبيان تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً لمعايير تصميم برامج تعليم اللغات الأجنبية.

الجدول رقم (16): يوضح محاور الاستبانة عددها وعدد بنودها

الرقم	المحور	عدد الفقرات
الأول	أهداف برنامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها	10
الثاني	المحتوى اللغوي للمنهج	15
الثالث	أبرز طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	10
الرابع	في تدريسك لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تستخدم الوسائل التعليمية المختلفة	10
الخامس	تعتمد برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التقويم على أساليب متنوعة	10

الجدول رقم (17): يوضح محاور الاستبانة ونسبة ثباتها

الرقم	المحور	نسبة الثبات
الأول	أهداف برنامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها	0.80
الثاني	المحتوى اللغوي للمنهج	0.88
الثالث	أبرز طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	0.72
الرابع	في تدريسك لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تستخدم الوسائل التعليمية المختلفة	0.85
الخامس	تعتمد برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التقويم على أساليب متنوعة	0.75

الجدول رقم (18): يوضح محاور الاستبانة ونسبة صدقها

الرقم	المحور	نسبة الصدق
الأول	أهداف برنامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها	0.89
الثاني	المحتوى اللغوي للمنهج	0.94
الثالث	أبرز طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	0.85
الرابع	في تدريسك لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تستخدم الوسائل التعليمية المختلفة	0.92
الخامس	تعتمد برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التقويم على أساليب متنوعة	0.87

صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: الصدق: هو معرفة صلاحية الأداة لقياس ما وضعت له.

لقد مرت عملية التأكد من صدق الاستبانة على ثلاث مراحل.

المرحلة الأولى:

التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة وصلاحية عباراتها من حيث الصياغة والوضوح ومناسبتها للبعد الذي أدرجت تحته وشموليتها للجوانب المتعلقة بأبعاد الدراسة، قامت الباحثة بعرض الفقرات على المشرف الرئيسي، ثم تم عرضها على عدد من المختصين التربويين في علم النفس التربوي، والمناهج وطرائق التدريس، وعلم اللغة التطبيقي، والقياس والتقويم، والإحصاء، والبالغ عددهم (10 محكمين). موزعين على الجامعات المختلفة في السودان (ملحق رقم 1). وبعد استعادة الاستبانة من المحكمين ثم أخذ الفقرات التي تم الاتفاق عليها، وفصل بعض العبارات وإبداء المحكمين أية ملاحظات تذكر على بنود الاستبانة.

بعض التعديلات والملاحظات الأخرى والتي ركزت في مجملها على:

(1) فصل بعض الفقرات التي بها أكثر من فقرة لأنها مركبة وتقيس أكثر من جانب.

(2) حذف بعض الفقرات من المجال الموجود فيه لوجود تشابه بينها وبين الفقرات الأخرى في مجال آخر.

(3) توضيح بعض الفقرات لوجود غموض في صياغتها.

المرحلة الثانية:

استفادت الباحثة في هذه المرحلة من الملاحظات والتعديلات المقترحة وقامت على ضوء ذلك بالتعديلات اللازمة في الاستبانة، كما قامت الباحثة بإعداد الخطاب إلى المستجيب كالجزء المتعلق بالمتغيرات والمعلومات المتعلقة بالإجابة على فقرات الدراسة حيث أصبحت الاستبانة تتكون من جزئين:

الجزء الأول: يتعلق بالمعلومات الأولية العامة المتعلقة بالمستجيب وبمتغيرات الدراسة.

الجزء الثاني: يتعلق بعدد عبارات الاستبانة (55) فقرة موزعة على خمسة محاور وقد تم تثبيت مقياس ثلاثي أمام فقرات المقياس.

المرحلة الثالثة:

تم عرض الاستبانة بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها (10) من المحكمين وطلب منهم إبداء أي ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة وقد أجمع المحكمين على أن الاستبانة مناسبة للتطبيق (الملحق رقم 3).

بعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات في الأداة في صورتها الثانية التي افترضها المحكمين، وبعد الرجوع إلى المشرفة تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي حسب طبيعة محاور الدراسة.

ثبات الاستبانة:

الثبات يعني أن تعطي الاستبانة نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها أكثر من مرة في نفس الظروف وللتحقق من ذلك تم توزيع (42) استمارة لعينة استطلاعية عن طريق الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) ولقد كان معامل ألفا كرونباخ= (0.92) وهو معامل ثبات

عال يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للبحث ومعامل الصدق هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات فبالتالي هو (0.96) وهذا يدل على أن هنالك صدق عال للمقياس وصالح للبحث مما يؤكد على دقة الاستبانة وتمتعها بالثقة والقبول لما سيخرج به هذا البحث من نتائج.

طريقة ألفا كرونباخ :

حيث تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الموضحة فيما يلي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \cdot \frac{(1 - \text{مجموع تباينات الأسئلة})}{\text{تباين الدرجات الكلية}}$$

حيث ن = عدد عبارات القائمة.

الجدول رقم (19) يوضح معامل الفاكرونباخ للثبات والصدق لكل محور

الرقم	المحور	عدد الفقرات	الثبات	الصدق
1	الأول	10	0.80	0.89
2	الثاني	15	0.88	0.94
3	الثالث	10	0.72	0.85
4	الرابع	10	0.85	0.92
5	الخامس	10	0.75	0.87
الاستبانة		55	0.92	0.96

تحليل البيانات والأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات الخاصة بالاستبانة استخدمت الباحثة البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Science) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد قامت الباحثة باستعراض كل عبارة أو مجموعة عبارات في جدول يوضح عدد الاستجابات والنسب المئوية لكل إجابة لتحليل إجابات الاستبانة، بعد ذلك قامت بالتعليق على نتيجة العبارة، وقد استخدمت الباحثة الجداول التكرارية لتحليل المعلومات وذلك بإعطاء الجداول أرقاماً متسلسلة ثم إعطائها عنواناً لمعرفة ما تحتويه من بيانات عينة الدراسة لمعرفة النسب المئوية وغيرها.

تطبيق الاستبانة:

أخذت الباحثة إذناً من الجهات المسئولة لجمع البيانات، من عمادة كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، لتبدأ في توزيع الاستبانة بأقسام الكلية وذلك في الفترة من 2/5- 2016/2/20م حيث قابلت الأساتذة وعرفتهم بنفسها وبالدراسة التي تقوم بها وشرحت لهم الإجراءات المراد تنفيذها.

فيما يتعلق بالبحث وجدت الباحثة ترحاباً وقبولاً وتعاوناً كبيراً من أفراد العينة وحسن معاملة في التعبير عن آرائهم أمام الخيارات التي يرونها تناسب آرائهم بكل أرجحية، وتم إرفاق خطاب خاص مع كل استبانة تم فيه توضيح الغرض من البحث وأهدافه، حيث قامت الباحثة شخصياً بتسليم الاستبانة يداً بيد للشخص المستجيب.

مراجعة البيانات والإجابات:

تم توزيع (42) استبانة وبعد إكمال تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة قامت الباحثة بمراجعة الأداة للوقوف على مدى اكتمال البيانات والإجابات الواردة، حيث وجدتها كاملة ولم يتم استبعاد أي ورقة.

لجأت الباحثة بعد التأكد من اكتمال البيانات وإجابات المستجيب لأداة البحث إلى تفريغ البيانات والمعلومات في الجداول التي أعدها لذلك حيث تحولت المتغيرات الاسمية (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوفق) إلى متغيرات رقمية.

جدول رقم (20) يوضح سلم درجات مقياس أداة البحث

الوسيط	المستويات
3	أوافق
2	أوافق إلى حد ما
1	لا أوافق

إعداد الدارسة من الاستبانة 2016م

ثانياً: المقابلة:

المقابلة حوار يدور بين الباحث (المقابل) و(المستجيب). ويضمن هذا الحوار الحد الأدنى من التعاون، حيث يعتمد هذا الأسلوب على التفاعل المباشر بين الباحث والمقابل. (منسي، حسن، 1999م، ص42).

يبدأ هذا الحوار بخلق علاقة وئام بينهما ليضمن الباحث الحد الأدنى من تعاون المستجيب، ثم يشرح الباحث الغرض من المقابلة، وبعد أن يشعر الباحث بأن المستجيب على استعداد للتعاون، يبدأ بطرح الأسئلة التي يحددها مسبقاً.

وتعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسة لجمع المعلومات والبيانات في البحوث والدراسات، وهي من أكثر وسائل جمع المعلومات والبيانات شيوعاً وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية.

وصف المقابلة:

قامت الباحثة بإعداد أسئلة المقابلة والتي تدور حول وضع برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، وقد اشتملت المقابلة على تعريف بالدراسة وهدفها، واحتوت المقابلة على قسمين رئيسيين:

القسم الأول:

تضمن أسئلة عن البيانات الشخصية العامة، حيث يحتوي هذا الجزء على الاسم (ذكر، أنثى)، وعلى المؤهل الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه، فوق الدكتوراه) وعلى سنوات الخبرة (أكثر من 8- 12)، (من 12-16 سنة)، (من 16- 20 فما فوق) ومكان العمل (جامعة إفريقيا العالمية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة).

القسم الثاني:

يحتوي على أسئلة المقابلة وبلغ عددها سبعة أسئلة(ملحق رقم 4).

صياغة أسئلة المقابلة:

عندما تستخدم المقابلة الشخصية وسيلة لجمع المعلومات فإن الهدف منها قد يكون وصف ظاهرة معينة أو التعمق فيها والشرح لها، أو الاستكشاف والتوقعات وآفاق المستقبل، وتعتبر المقابلة من أصدق أدوات جمع المعلومات؛ لأن الباحث يكون في اتصال مباشر مع المبحوث؛ حيث تعتمد الأداة على التفاعل المباشر بين الباحث والمقابل.

قامت الباحثة بتحديد أهداف المقابلة في ضوء موضوع البحث، وتتدرج هذه الأهداف تحت هدف رئيسي وهو استطلاع آراء الخبراء في مجال برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية.

حيث تم صياغة أسئلة المقابلة في ضوء الأهداف السابقة، مع مراعاة الشروط التي ينبغي تحققها في أسئلة المقابلات بصفة عامة، كوضوح العبارة، والدقة والاختصار وغيرها، وقد صاغ البحث سبعة (7) أسئلة تدور حول الأهداف التي حددت سابقاً.

قامت الباحثة بعرض الأسئلة على المشرفة، وقد تكرمت بإبداء ملاحظاتها القيمة والتي أسهمت في إعادة صياغة بعض الأسئلة وإخراجها بشكل أفضل. بعد ذلك طلبت عرضها على عدد من المحكمين التربويين والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم، وعلم اللغة التطبيقي، والبالغ عددهم (10 محكمين) موزعين على الجامعات المختلفة في السودان (ملحق رقم2).

تحكيم المقابلة:

عرضت الباحثة المقابلة على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية ومناهج البحث العلمي، ومجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لتستنير الباحثة بآرائهم في الجوانب التالية:

1/ وضوح أسئلة المقابلة من ناحية الصياغة اللغوية.

2/ وضوح الهدف من كل عبارة.

3/ إبداء الملاحظات التي يمكن أن تستفيد منها في تصميم المقابلة النهائية.

وقد تفضل المختصون بإبداء مقترحاتهم، وعملت الباحثة جاهدة للاستفادة منها إلى أن وصلت المقابلة إلى شكلها النهائي الموجود في الملحق رقم (4).

استهدفت الباحثة في هذه المقابلة خبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بغرض طرح عدد من القضايا لمعرفة آرائهم فيها لتكون دعماً لها في بحثها ومرت بعدة مراحل:

1. وضعت الباحثة الأسئلة مسترشدة بفروض البحث وأهدافه.
2. تحكيم أسئلة المقابلة بعرضها على خبراء مختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. صياغة الأسئلة بعد تحكيمها صياغة نهائية.
4. تطبيق المقابلة وذلك عن طريق مقابلة بعض الخبراء وجهاً لوجه أي مباشرة، وطريق آخر عبر الهاتف.
5. عرض المقابلة وتحليلها ومناقشتها.

التطبيق الإجرائي للمقابلة:

قررت الباحثة أن تكون المقابلات موجهة للخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واختارت الباحثة أن تكون مع الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالمية وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، للاستفادة من آرائهم لإثراء هذه الدراسة. (ملحق رقم 9).

أن موضوع الدراسة يقتضي الحرص على استجواب مثل هذه الفئة، التي من المتوقع أن تثري موضوع الدراسة بآراء وأفكار وتوجيهات قيمة ذات فائدة تستمدها من التخصص والخبرة الطويلة في التدريس.

صممت الباحثة استمارة الأسئلة مع ترك مجال للإجابة عن كل سؤال وقامت بتوزيع الاستمارات على الخبراء في جامعة إفريقيا العالمية وإرسال بعض الاستمارات إلى جامعة أم القرى بالسعودية لمعرفة آرائهم وتصوراتهم؛ لأنهم من ذوي الخبرة الواسعة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد كان التعاون السمة الغالبة، مما أعان الباحثة في أداء مهمتها، ثم قامت بتفريغ إجابات الخبراء عن المقابلة في جداول، ضم كل منها إجابات الأسئلة، ومن ثم قامت بتحليل وموازنة ومناقشة كل الإجابات للتوصل من خلالها على النتائج.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل المعلومات والبيانات التي حصلت عليها الدراسة من خلال أدوات البحث تم إدخال هذه البيانات في جهاز الحاسب الآلي ثم طبقت عليها مجموعة من المعالجات الإحصائية وهي:

1. الجداول التكرارية.
2. النسب المئوية.
3. الأشكال البيانية.
4. الوسيط.
5. اختبار مربع كاي.
6. معامل الفاكرونباخ.

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البيانات التي توصلت إليها الدراسة بواسطة الاستبانة من خلال الإجابة على تساؤلات البحث والمتعلقة بتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية، واختلاف هذا التقويم باختلاف العمر والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة والمهنة.

واستناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة اعتمد على المعيار التالي في تفسير البيانات.

أولاً: تحليل الاستبانة:

عرض نتائج الاستبانة وتحليلها:

المحور الأول: الأهداف:

نتائج المحور الأول الذي ينص على: أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تؤكد على الآتي؛ ويقابله الفرض تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

جدول رقم (21): يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الأول أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تؤكد على الآتي

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	أهداف الكتب المنهجية المعتمدة واضحة	24	57.1	18	42.9	0	0.00
2	أهداف الكتب المنهجية المعتمدة مكتوبة	27	64.3	15	35.7	0	0.00
3	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الاستماع	30	71.4	11	26.2	1	2.4
4	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكلام	29	69.0	12	28.6	1	2.4
5	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة القراءة	33	78.6	8	19.0	1	2.4
6	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكتابة	30	71.4	9	21.4	3	7.1
7	الأهداف تؤكد على إثراء القاموس اللغوي للطلاب	23	54.8	18	42.9	1	2.4
8	الأهداف تؤكد على الوظيفة التواصلية كلغة استقبالا وإنتاجاً	24	57.1	13	31.0	5	11.9
9	المنهج يتدرج في تحقيق الأهداف	23	54.8	17	40.5	2	4.8
10	أهداف المنهج تناسب الخصائص النفسية لفئة الدارسين	17	40.5	20	47.6	5	11.9

يتبين من الجدول رقم (21) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

أهداف الكتب المنهجية المعتمدة واضحة تبين أن (24) فرداً وبنسبة (57.1%) أجابوا أوافق، بينما (18) فرداً وبنسبة (42.9%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(0) فرداً وبنسبة (0.0%) أجابوا لا أوافق.

أهداف الكتب المنهجية المعتمدة مكتوبة تبين أن (27) فرداً وبنسبة (64.3%) أجابوا أوافق، بينما (15) فرداً وبنسبة (35.7%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(0) فرداً وبنسبة (0.0%) أجابوا لا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الاستماع تبين أن (30) فرداً وبنسبة (71.4%) أجابوا أوافق، بينما (11) فرداً وبنسبة (26.2%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكلام تبين أن (29) فرداً وبنسبة (69.0%) أجابوا أوافق، بينما (12) فرداً وبنسبة (28.6%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة القراءة تبين أن (33) فرداً وبنسبة (78.6%) أجابوا أوافق، بينما (8) فرداً وبنسبة (19%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكتابة تبين أن (30) فرداً وبنسبة (71.4%) أجابوا أوافق، بينما (9) فرداً وبنسبة (21.4%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

الأهداف تؤكد على إثراء القاموس اللغوي للطلاب تبين أن (23) فرداً وبنسبة (54.8%) أجابوا أوافق، بينما (18) فرداً وبنسبة (42.9%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

الأهداف تؤكد على الوظيفة التواصلية كلغة استقبالا وإنتاجاً تبين أن (24) فرداً وبنسبة (57.1%) أجابوا أوافق، بينما (13) فرداً وبنسبة (31%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و5) فرداً وبنسبة (11.9%) أجابوا لا أوافق.

المنهج يتدرج في تحقيق الأهداف تبين أن (23) فرداً وبنسبة (54.8%) أجابوا أوافق، بينما (17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(2) فرداً وبنسبة (4.8%) أجابوا لا أوافق.

أهداف المنهج تناسب الخصائص النفسية لفئة الدارسين تبين أن (17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا أوافق، بينما (20) فرداً وبنسبة (47.6%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(5) فرداً وبنسبة (11.9%) أجابوا لا أوافق.

الجدول رقم (22): يوضح المقاييس الإحصائية لعبارات المحور الأول أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تؤكد على الآتي

الرقم	العبارة	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	أهداف الكتب المنهجية المعتمدة واضحة	12.454	1	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
2	أهداف الكتب المنهجية المعتمدة مكتوبة	13.429	1	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائيا
3	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الاستماع	31.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
4	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكلام	28.429	2	0.000	3.00	أوافق	دالة احصائياً
5	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة القراءة	40.429	2	0.000	3.00	أوافق	دالة احصائياً
6	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكتابة	28.714	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
7	الأهداف تؤكد على إثراء القاموس اللغوي للطلاب	19.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
8	الأهداف تؤكد على الوظيفة التواصلية كلغة استقبالاً وإنتاجاً	13.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
9	المنهج يتدرج في تحقيق الأهداف	16.714	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
10	أهداف المنهج تناسب الخصائص النفسية لفئة الدارسين	19.000	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
المحور		22.2169	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً

الجدول رقم (22) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

أهداف الكتب المنهجية المعتمدة واضحة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (12.454) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

أهداف الكتب المنهجية المعتمدة مكتوبة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الاستماع حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (31.00) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكلام حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (28.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة القراءة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (40.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكتابة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (28.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الأهداف تؤكد على إثراء القاموس اللغوي للطلاب حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (19.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الأهداف تؤكد على الوظيفة التواصلية كلغة استقبالا وإنتاجاً حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

المنهج يتدرج في تحقيق الأهداف حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (16.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

أهداف المنهج تناسب الخصائص النفسية لفئة الدارسين حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (19.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

جدول رقم (23) يوضح فرضية المحور الأول الأهداف

الوسيط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
3.00	207.443	2	0.000	دالة احصائياً

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (207.443) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أن برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية لها أهداف واضحة ومحددة وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق.

المحور الثاني: المحتوى اللغوي:

نتائج المحور الثاني الذي ينص على: محتوى المنهج يراعي الآتي؛ ويقابله الفرض طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئات المستهدفة.

جدول رقم (24): يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الثاني محتوى المنهج يراعي الآتي

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	محتوى المنهج يهتم بعرض الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة بوضوح	30	71.4	10	23.8	2	4.8
2	محتوى المنهج يتناسب مع أعمار الدارسين العقلية والعمرية	21	50.0	17	40.5	4	9.5
3	المحتوى يراعي الفروق لفردية بين الدارسين	23	54.8	15	35.7	4	9.5
4	المحتوى يعتمد على التدرج في عرض المادة التعليمية وتنوع أساليب العرض	26	61.9	13	31.0	3	7.1
5	يحتوي المنهج على مفردات شائعة يمكن للدارس أن يستخدمها في حياته اليومية	27	64.3	14	33.3	1	2.4
6	يحتوي المنهج على التراكيب اللغوية الشائعة والمطلوبة لأداء المهام اللغوية المختلفة للدارسين	28	66.7	12	28.6	2	4.8
7	المحتوى يعتمد على اللغة الفصحى المعاصرة	30	71.4	12	28.6	0	0.00
8	محتوى المنهج يعالج المهارات اللغوية الارع	33	78.6	8	19.0	1	2.4
9	محتوى المنهج يشبع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية	15	35.7	24	57.1	3	7.1
10	محتوى المنهج يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم	18	42.9	17	40.5	7	16.7
11	محتوى المنهج يشتمل على جوانب حضارية إنسانية عامة	26	61.9	13	31.0	3	7.1
12	محتوى المنهج يتضمن القيم الأصيلة في الثقافة العربية الإسلامية	34	81.0	8	19.0	0	0.00
13	محتوى المنهج يتنوع بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات والأغراض	19	45.2	19	45.2	4	9.5
14	محتوى المنهج يتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى	30	71.4	8	19.0	4	9.5
15	المحتوى يحتاج إلى تطوير	33	78.6	9	21.4	0	0.00

يتبين من الجدول رقم (24) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

محتوى المنهج يهتم بعرض الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة بوضوح تبين أن (30) فرداً وبنسبة (71.4%) أجابوا أوافق، بينما (10) فرداً وبنسبة (23.8%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(2) فرداً وبنسبة (4.8%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يتناسب مع أعمار الدارسين العقلية والعمرية تبين أن (21) فرداً وبنسبة (50.0%) أجابوا أوافق، بينما (17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا لا أوافق.

المحتوى يراعي الفروق لفردية بين الدارسين تبين أن (23) فرداً وبنسبة (54.8%) أجابوا أوافق، بينما (15) فرداً وبنسبة (35.7%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا لا أوافق.

المحتوى يعتمد على التدرج في عرض المادة التعليمية وتنوع أساليب العرض تبين أن (26) فرداً وبنسبة (61.9%) أجابوا أوافق، بينما (13) فرداً وبنسبة (31.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

يحتوي المنهج على مفردات شائعة يمكن للدارس أن يستخدمها في حياته اليومية تبين أن (27) فرداً وبنسبة (64.3%) أجابوا أوافق، بينما (14) فرداً وبنسبة (33.3%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

يحتوي المنهج على التراكيب اللغوية الشائعة والمطلوبة لأداء المهام اللغوية المختلفة للدارسين تبين أن (28) فرداً وبنسبة (66.7%) أجابوا أوافق، بينما (12) فرداً وبنسبة (28.6%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(2) فرداً وبنسبة (4.8%) أجابوا لا أوافق.

المحتوى يعتمد على اللغة الفصحى المعاصرة تبين أن (30) فرداً وبنسبة (71.4%) أجابوا أوافق، بينما (12) فرداً وبنسبة (28.6%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(0) فرداً وبنسبة (0.00%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يعالج المهارات اللغوية الأربع تبين أن (33) فرداً وبنسبة (78.6%) أجابوا أوافق، بينما (8) فرداً وبنسبة (19.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يشبع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية تبين أن (15) فرداً وبنسبة (35.7%) أجابوا أوافق، بينما (24) فرداً وبنسبة (57.1%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم تبين أن (18) فرداً وبنسبة (42.9%) أجابوا أوافق، بينما (17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(7) فرداً وبنسبة (16.7%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يشتمل على جوانب حضارية إنسانية عامة تبين أن (26) فرداً وبنسبة (61.9%) أجابوا أوافق، بينما (13) فرداً وبنسبة (31.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يتضمن القيم الأصيلة في الثقافة العربية الإسلامية تبين أن (34) فرداً وبنسبة (81.0%) أجابوا أوافق، بينما (8) فرداً وبنسبة (19.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(0) فرداً وبنسبة (0.00%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يتنوع بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات والأغراض تبين أن (19) فرداً وبنسبة (45.2%) أجابوا أوافق، بينما (19) فرداً وبنسبة (45.2%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا لا أوافق.

محتوى المنهج يتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى تبين أن (30) فرداً وبنسبة (71.4%) أجابوا أوافق، بينما (8) فرداً وبنسبة (19%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا لا أوافق.

المحتوى يحتاج إلى تطوير تبين أن (33) فرداً وبنسبة (78.6%) أجابوا أوافق، بينما (9) فرداً وبنسبة (21.4%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(0) فرداً وبنسبة (0.0%) أجابوا لا أوافق.

الجدول رقم (25) يوضح المقاييس الإحصائية لعبارات محور محتوى المنهج

الرقم	العبارة	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	محتوى المنهج يهتم بعرض الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة بوضوح	29.714	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
2	محتوى المنهج يتناسب مع أعمار الدارسين العقلية والعمرية	11.286	2	0.000	2.50	أوافق	دالة إحصائياً
3	المحتوى يراعي الفروق لفردية بين الدارسين	13.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
4	المحتوى يعتمد على التدرج في عرض المادة التعليمية وتنوع أساليب العرض	19.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
5	يحتوي المنهج على مفردات شائعة يمكن للدارس أن يستخدمها في حياته اليومية	24.143	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
6	يحتوي المنهج على التراكيب اللغوية الشائعة والمطلوبة لأداء المهام اللغوية المختلفة للدارسين	24.571	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
7	المحتوى يعتمد على اللغة الفصحى المعاصرة	17.714	1	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
8	محتوى النهج يعالج المهارات اللغوية الارع	40.429	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
9	محتوى المنهج يشبع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية	15.857	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
10	محتوى المنهج يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم	5.286	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
11	محتوى المنهج يشتمل على جوانب حضارية إنسانية عامة	19.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
12	محتوى المنهج يتضمن القيم الأصيلة في الثقافة العربية الإسلامية	16.095	1	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
13	محتوى المنهج يتنوع بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات والأغراض	10.714	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
14	محتوى المنهج يتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى	28.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
15	المحتوى يحتاج إلى تطوير	13.714	1	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
المحور		18.568	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً

الجدول رقم (25) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

محتوى المنهج يهتم بعرض الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة بوضوح حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (29.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

محتوى المنهج يتناسب مع أعمار الدارسين العقلية والعمرية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (11.286) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

المحتوى يراعي الفروق لفردية بين الدارسين حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.00) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

المحتوى يعتمد على التدرج في عرض المادة التعليمية وتنوع أساليب العرض حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (19.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

يحتوي المنهج على مفردات شائعة يمكن للدارس أن يستخدمها في حياته اليومية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (24.143) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

يحتوي المنهج على التراكيب اللغوية الشائعة والمطلوبة لأداء المهام اللغوية المختلفة للدارسين حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (24.571) بقيمة احتمالية (0.000) وهي

قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

المحتوى يعتمد على اللغة الفصحى المعاصرة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (17.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

محتوى المنهج يعالج المهارات اللغوية الأربع حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (40.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

محتوى المنهج يشبع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (15.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

محتوى المنهج يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (5.286) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

محتوى المنهج يشتمل على جوانب حضارية إنسانية عامة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (19.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

محتوى المنهج يتضمن القيم الأصيلة في الثقافة العربية الإسلامية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (16.095) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

محتوى المنهج يتنوع بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات والأغراض حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (10.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

محتوى المنهج يتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (28.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

المحتوى يحتاج إلى تطوير حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئـــات المستهدفة.

جدول رقم (26): يوضح فرضية المحور الثاني

الوسيط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
3.00	300.924	2	0.000	دالة إحصائياً

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (300.924) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أن طبيعة المحتوى اللغوي لبرنـــامج تعلـــيم اللغـــة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئات المستهدفة، وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق.

المحور الثالث: طرائق التدريس:

نتائج المحور الثالث الذي ينص على: أبرز طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي، ويقابله الفرض الآتي: طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مطابقة لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها.

جدول رقم (27): يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الثالث أبرز طرائق التدريس

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	طريقة القواعد والترجمة	3	7.1	17	40.5	22	52.4
2	الطريقة المباشرة	20	47.6	11	26.2	11	26.2
3	الطريقة التكاملية	31	73.8	10	23.8	1	2.4
4	الطريقة السمعية الشفهية	33	78.6	8	19.0	1	2.4
5	طريقة القراءة	19	45.2	19	45.2	4	9.5
6	الطريقة الاستنباطية	12	28.6	24	57.1	6	14.3
7	الطريقة القياسية	10	23.8	21	50.0	11	26.2
8	تستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد	30	71.4	9	21.4	3	7.1
9	الطريقة التي تدرس بها من احدث الطرق المتبعة عالمياً	15	35.7	21	50.0	6	14.3
10	الطرق المستخدمة تلاءم المنهج والمحتوى	23	54.8	18	42.9	1	2.4

يتبين من الجدول رقم (27) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

طريقة القواعد والترجمة تبين أن (3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا أوافق، بينما (17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(22) فرداً وبنسبة (52.4%) أجابوا لا أوافق.

الطريقة المباشرة تبين أن (20) فرداً وبنسبة (46.7%) أجابوا أوافق، بينما (11) فرداً وبنسبة (26.2%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(11) فرداً وبنسبة (26.2%) أجابوا لا أوافق.

الطريقة التكاملية تبين أن (31) فرداً وبنسبة (73.8%) أجابوا أوافق، بينما (10) فرداً وبنسبة (23.8%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

الطريقة السمعية الشفهية تبين أن (33) فرداً وبنسبة (78.8%) أجابوا أوافق، بينما (8) فرداً وبنسبة (19.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

طريقة القراءة تبين أن (19) فرداً وبنسبة (45.2%) أجابوا أوافق، بينما (19) فرداً وبنسبة (45.2%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا لا أوافق.

الطريقة الاستنباطية تبين أن (12) فرداً وبنسبة (28.6%) اجابوا أوافق، بينما (24) فرداً وبنسبة (57.1%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(6) فرداً وبنسبة (14.3%) أجابوا لا أوافق.

الطريقة القياسية تبين أن (10) فرداً وبنسبة (23.8%) أجابوا أوافق، بينما (21) فرداً وبنسبة (50.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(11) فرداً وبنسبة (26.2%) أجابوا لا أوافق.

تستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد تبين أن (30) فرداً وبنسبة (71.4%) أجابوا أوافق، بينما (9) فرداً وبنسبة (21.4%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

الطريقة التي تدرس بها من احدث الطرق المتبعة عالمياً تبين أن (15) فرداً وبنسبة (35.7%) أجابوا أوافق، بينما (21) فرداً وبنسبة (50.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(6) فرداً وبنسبة (14.3%) أجابوا لا أوافق.

الطرق المستخدمة تلائم المنهج والمحتوى تبين أن (23) فرداً وبنسبة (54.8%) أجابوا أوافق، بينما (18) فرداً وبنسبة (42.9%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(1) فرداً وبنسبة (2.4%) أجابوا لا أوافق.

الجدول رقم (28) يوضح المقاييس الإحصائية لعبارات محور أبرز طرائق التدريس المستخدمة

الرقم	العبارة	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	طريقة القواعد والترجمة	13.857	2	0.000	1.00	لا أوافق	دالة إحصائياً
2	الطريقة المباشرة	3.857	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
3	الطريقة التكاملية	33.857	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
4	الطريقة السمعية الشفهية	40.429	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
5	طريقة القراءة	10.714	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائيا
6	الطريقة الاستنباطية	12.000	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
7	الطريقة القياسية	15.286	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
8	تستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد	28.714	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
9	الطريقة التي تدرس بها من احدث الطرق المتبعة عالمياً	8.143	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
10	الطرق المستخدمة تلائم المنهج والمحتوى	19.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
المحور		18.586	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً

الجدول رقم (28) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

طريقة القواعد والترجمة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الطريقة المباشرة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (3.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

الطريقة التكاملية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (33.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الطريقة السمعية الشفهية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (40.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

طريقة القراءة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (10.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

الطريقة الاستنباطية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (12.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

الطريقة القياسية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (15.286) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

تستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (28.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الطريقة التي تدرس بها من احدث الطرق المتبعة عالمياً حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (8.143) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

الطرق المستخدمة تلائم المنهج والمحتوى حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (19.00) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مطابقة لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها.

جدول رقم (29): يوضح فرضية المحور الثالث طرائق التدريس

الوسيط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
2.00	63.829	2	0.000	دالة إحصائياً

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (63.829) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أنه تُدرَّس اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية بأساليب عدة وأكثر من طريقة وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

المحور الرابع: الوسائل التعليمية:

نتائج المحور الرابع: الذي ينص على: في تدريسك لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تستخدم الوسائل التعليمية التالية، ويقابله الفرض: الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية غير حديثة ومواكبة لحركة تطوير تقنيات التعليم.

جدول رقم (30):يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الرابع الوسائل التعليمية المستخدمة

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	مختبر أو معمل اللغة العربية	14	33.3	5	11.9	23	54.8
2	السبورة البيضاء	34	81.0	5	11.9	3	7.1
3	الصور واللوحات في شرح المفردات	21	50.0	10	23.8	11	26.2
4	أجهزة العرض الرأسي والمعتم	13	31.0	6	14.3	23	54.8
5	البطاقات في شرح المفردات	18	42.9	7	16.7	17	40.5
6	السبورة الذكية	14	33.3	4	9.5	24	57.1
7	أجهزة التسجيل الصوتي	20	47.6	7	16.7	15	35.7
8	السبورة التقليدية مثل الطباشيرية	27	64.3	9	21.4	6	14.3
9	الأنشطة مثل الزيارات والرحلات والمحاضرات والمادة الإثرائية المصاحبة	16	38.1	16	38.1	10	23.8
10	هل الوسائل المستخدمة تحقق أهداف المنهج	15	35.7	23	54.8	4	9.5

يتبين من الجدول رقم (30) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

مختبر أو معمل اللغة العربية تبين أن (14) فرداً وبنسبة (33.3%) أجابوا أوافق، بينما (5) فرداً وبنسبة (11.9%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(23) فرداً وبنسبة (54.8%) أجابوا لا أوافق.

السبورة البيضاء تبين أن (34) فرداً وبنسبة (81.0%) أجابوا أوافق، بينما (5) فرداً وبنسبة (11.9%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

الصور واللوحات في شرح المفردات تبين أن (21) فرداً وبنسبة (50.0%) أجابوا أوافق، بينما (10) فرداً وبنسبة (23.8%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(11) فرداً وبنسبة (26.2%) أجابوا لا أوافق.

أجهزة العرض الراسي والمعتم تبين أن (13) فرداً وبنسبة (31.0%) أجابوا أوافق، بينما (6) فرداً وبنسبة (14.3%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(23) فرداً وبنسبة (54.8%) أجابوا لا أوافق.

البطاقات في شرح المفردات تبين أن (18) فرداً وبنسبة (42.9%) أجابوا أوافق، بينما (7) فرداً وبنسبة (16.7%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا لا أوافق.

السبورة الذكية تبين أن (14) فرداً وبنسبة (33.3%) أجابوا أوافق، بينما (4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(24) فرداً وبنسبة (57.1%) أجابوا لا أوافق.

أجهزة التسجيل الصوتي تبين أن (20) فرداً وبنسبة (47.6%) أجابوا أوافق، بينما (7) فرداً وبنسبة (16.7%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(15) فرداً وبنسبة (35.7%) أجابوا لا أوافق.

السبورة التقليدية مثل الطباشيرية تبين أن (27) فرداً وبنسبة (64.3%) أجابوا أوافق، بينما (9) فرداً وبنسبة (21.4%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(6) فرداً وبنسبة (14.3%) أجابوا لا أوافق.

الأنشطة مثل الزيارات والرحلات والمحاضرات والمادة الإثرائية المصاحبة تبين أن (16) فرداً وبنسبة (38.1%) أجابوا أوافق، بينما (16) فرداً وبنسبة (38.1%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(10) فرداً وبنسبة (23.8%) أجابوا لا أوافق.

هل الوسائل المستخدمة تحقق أهداف المنهج تبين أن (15) فرداً وبنسبة (35.7%) أجابوا أوافق، بينما (23) فرداً وبنسبة (54.8%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا لا أوافق.

الجدول رقم (31): يوضح المقاييس الإحصائية لعبارات المحور الرابع الوسائل التعليمية

الرقم	العبارة	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	مختبر أو معمل اللغة العربية	11.571	2	0.000	1.00	لا أوافق	دالة إحصائياً
2	السبورة البيضاء	43.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
3	الصور واللوحات في شرح المفردات	15.286	2	0.000	2.50	أوافق	دالة إحصائياً
4	أجهزة العرض الراسي والمعتم	10.429	2	0.000	1.00	لا أوافق	دالة إحصائياً
5	البطاقات في شرح المفردات	5.286	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
6	السبورة الذكية	14.286	2	0.000	1.00	لا أوافق	دالة إحصائياً
7	أجهزة التسجيل الصوتي	6.143	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائيا
8	السبورة التقليدية مثل الطباشيرية	18.429	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
9	الأنشطة مثل الزيارات والرحلات والمحاضرات والمادة الاثرائية المصاحبة	11.714	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
10	هل الوسائل المستخدمة تحقق أهداف المنهج	13.000	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
المحور							

الجدول رقم (31) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

مختبر أو معمل اللغة العربية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (11.571) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا لا أوافق.

السبورة البيضاء حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (43.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الصور واللوحات في شرح المفردات حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (15.286) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

أجهزة العرض الرأسي والمعتم حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (10.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا لا أوافق.

البطاقات في شرح المفردات حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (5.286) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إل حد ما.

السبورة الذكية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (14.286) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا لا أوافق.

أجهزة التسجيل الصوتي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (6.143) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

السبورة التقليدية مثل الطباشيرية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (18.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الأنشطة مثل الزيارات والرحلات والمحاضرات والمادة الاثرائية المصاحبة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (11.714) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

هل الوسائل المستخدمة تحقق أهداف المنهج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة إفريقيا العالمية غير حديثة ومواكبة لحركة تطوير تقنيات التعليم.

جدول رقم (32): يوضح فرضية المحور الرابع الوسائل التعليمية

الوسيط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
2.00	35.886	2	0.000	دالة إحصائيا

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (35.886) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أن الوسائل التعليمية الحديثة هي الأكثر استخداماً في تدريس الطلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

المحور الخامس: التقويم:

نتائج المحور الخامس: الذي ينص على: تعتمد برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التقويم على طريقة، ويقابله الفرض: يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين.

جدول رقم (33): يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الخامس التقويم

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	التقويم عن طريق الاختبارات الموضوعية	31	73.8	8	19.0	3	7.1
2	التقويم عن طريق أسئلة التدريبات اللغوية	36	85.7	6	14.3	0	0.00
3	التقويم عن طريق الاختبارات الشفهية والتحريرية	36	85.7	6	14.3	0	0.00
4	التقويم الذاتي	13	31.0	18	42.9	11	26.2
5	التقويم بالتكليف بواجبات منزلية يتم تصحيحها من المعلم	34	81.0	6	14.3	2	4.8
6	التقويم عن طريق مدونات الملاحظة	10	23.8	17	40.5	15	35.7
7	اختبارات القدرات المهارية	13	31.0	25	59.5	4	9.5
8	المناشط اللغوية	18	42.9	17	40.5	7	16.7
9	الامتحانات النهائية	35	83.3	5	11.9	2	4.8
10	الإفادة من نتائج التقويم في تطوير عملية التدريس	27	64.3	12	28.6	3	7.1

يتبين من الجدول رقم (33) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

التقويم عن طريق الاختبارات الموضوعية تبين أن (31) فرداً وبنسبة (73.8%) أجابوا أوافق، بينما (8) فرداً وبنسبة (19.0%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

التقويم عن طريق أسئلة التدريبات اللغوية تبين أن (36) فرداً وبنسبة (85.7%) أجابوا أوافق، بينما (6) فرداً وبنسبة (14.3%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(0) فرداً وبنسبة (0.00%) أجابوا لا أوافق.

التقويم عن طريق الاختبارات الشفهية والتحريرية تبين أن (36) فرداً وبنسبة (85.7%) أجابوا أوافق، بينما (6) فرداً وبنسبة (14.3%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(0) فرداً وبنسبة (0.00%) أجابوا لا أوافق.

التقويم الذاتي تبين أن (13) فرداً وبنسبة (31.0%) أجابوا أوافق، بينما (18) فرداً وبنسبة (42.9%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(11) فرداً وبنسبة (26.2%) أجابوا لا أوافق.

التقويم بالتكليف بواجبات منزلية يتم تصحيحها من المعلم تبين أن (34) فرداً وبنسبة (81.0%) أجابوا أوافق، بينما (6) فرداً وبنسبة (14.3%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(2) فرداً وبنسبة (4.8%) أجابوا لا أوافق.

التقويم عن طريق مدونات الملاحظة تبين أن (10) فرداً وبنسبة (23.8%) أجابوا أوافق، بينما (17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(15) فرداً وبنسبة (35.7%) أجابوا لا أوافق.

اختبارات القدرات المهارية تبين أن (13) فرداً وبنسبة (31.0%) أجابوا أوافق، بينما (25) فرداً وبنسبة (59.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(4) فرداً وبنسبة (9.5%) أجابوا لا أوافق.

المناشط اللغوية تبين أن (18) فرداً وبنسبة (42.9%) أجابوا أوافق، بينما (17) فرداً وبنسبة (40.5%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(7) فرداً وبنسبة (16.7%) أجابوا لا أوافق.

الامتحانات النهائية تبين أن (35) فرداً وبنسبة (83.3%) أجابوا أوافق، بينما (5) فرداً وبنسبة (11.9%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(2) فرداً وبنسبة (4.8%) أجابوا لا أوافق.

الإفادة من نتائج التقويم في تطوير عملية التدريس تبين أن (27) فرداً وبنسبة (64.3%) أجابوا أوافق، بينما (12) فرداً وبنسبة (28.6%) أجابوا أوافق إلى حد ما، و(3) فرداً وبنسبة (7.1%) أجابوا لا أوافق.

الجدول رقم (34) يوضح المقاييس الإحصائية للمحور الخامس التقويم

الرقم	العبارة	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	التقويم عن طريق الاختبارات الموضوعية	31.857	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
2	التقويم عن طريق أسئلة التدريبات اللغوية	21.429	1	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
3	التقويم عن طريق الاختبارات الشفهية والتحريرية	21.429	1	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
4	التقويم الذاتي	11.857	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
5	التقويم بالتكليف بواجبات منزلية يتم تصحيحها من المعلم	43.429	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
6	التقويم عن طريق مدونات الملاحظة	11.857	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
7	اختبارات القدرات المهارية	15.857	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
8	المناشط اللغوية	5.286	2	0.000	2.00	أوافق إلى حد ما	دالة إحصائياً
9	الامتحانات النهائية	47.571	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
10	الإفادة من نتائج التقويم في تطوير عملية التدريس	21.000	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً
المحور		21.157	2	0.000	3.00	أوافق	دالة إحصائياً

الجدول رقم (34) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

التقويم عن طريق الاختبارات الموضوعية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (31.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

التقويم عن طريق أسئلة التدريبات اللغوية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (21.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

التقويم عن طريق الاختبارات الشفهية والتحريرية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (21.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

التقويم الذاتي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (11.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

التقويم بالتكليف بواجبات منزلية يتم تصحيحها من المعلم حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (43.429) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

التقويم عن طريق مدونات الملاحظة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (11.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

اختبارات القدرات المهارية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (15.857) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

المناشط اللغوية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (5.286) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الامتحانات النهائية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (47.574) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

الإفادة من نتائج التقويم في تطوير عملية التدريس حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (21.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا أوافق.

يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين.

جدول رقم (35): يوضح فرضية المحور الخامس التقويم

الوسيط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
3.00	155.843	2	0.000	دالة إحصائياً

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (155.843) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أن معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية يستخدموا أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق.

المحور السادس: متغيرات النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغيرات النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير النوع.

جدول رقم (36): يوضح فرضية المحور السادس متغيرات النوع

معامل الارتباط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
0.72	152.214	41	0.000	دالة إحصائيا

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (152.214) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير النوع.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير العمر.

جدول رقم (37): يوضح فرضية المحور السادس متغيرات العمر

معامل الارتباط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
0.72	102.031	41	0.000	دالة إحصائياً

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (102.031) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أنه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو الكتب المنهجية تعزي لمتغير العمر.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (38): يوضح فرضية المحور السادس متغيرات المؤهل العلمي

معامل الارتباط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
0.72	381.021	41	0.000	دالة إحصائيا

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مربع كاي (381.021) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

جدول رقم(39): يوضح فرضية المحور السادس متغيرات سنوات الخبرة

معامل الارتباط	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
0.63	245.210	41	0.000	دالة إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أن قيمة اختبار مربع كاي (245.210) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: تحليل المقابلة:

يتضمن هذا المبحث عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بواسطة المقابلة مع الخبراء من خلال الإجابة على تساؤلات البحث والمتعلقة بتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية، واختلاف هذا التقويم باختلاف المؤهل الأكاديمي ومكان العمل وسنوات الخبرة.

واستناداً إلى ذلك فإن قيم النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث اعتمد على المعيار التالي في تفسير البيانات.

عرض نتائج المقابلة وتحليلها:

القسم الأول: البيانات الشخصية:

جدول رقم (40) نتائج البيانات الشخصية

المؤهل الأكاديمي	التكرار	النسبة المئوية
بروفسور	2	%20
دكتوراه	8	%80
ماجستير	%0	%0
المجموع	10	%100

يتبين من الجدول رقم (31) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص القسم الأول المؤهل الأكاديمي نجد أن 100% من الخبراء درجاتهم العلمية دكتوراه وما فوق.

وأجرت الباحثة هذه المقابلات مع أساتذة من ذوي الخبرات الطويلة في هذا المجال أعلاها (42) سنة وأقلها (13) سنة، مما يدعم النتائج التي يمكن الوصول إليها في هذه الدراسة، وقد أخذت الباحثة بآراء هذا العدد من الخبراء حتى تكون هناك ثوابت ودعائم تستند

عليها إذا أجمع عليها الخبراء فيما يتعلق بتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية (من وجهة نظر الخبراء) وتحديد المعوقات التي تحول دون تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والعمل على تذليلها، إسهاماً في نشر اللغة العربية في نطاق واسع.

وكل هؤلاء الأساتذة سوى في جامعة إفريقيا العالمية أو جامعة أم القرى بالسعودية يحملون شهادات عليا في هذا المجال، ويشغلون وظائف تدل على خبرتهم الكبيرة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

القسم الثاني: الأسئلة:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على:

هل توجد إستراتيجية لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث الأهداف، وتحقيقها للأهداف وتطبيقها، ويقابله الفرض تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أ.الأهداف:

جدول رقم (41) يوضح آراء الخبراء للسؤال الأول (أ) الأهداف

أرقام الخبراء	الإجابات
1	نعم، ويتم إعداد الكتب التدريسية وكل ما يتصل ببرنامج الإعداد اللغوي وفق أهداف محددة ومدروسة.
2	نعم، توجد إستراتيجية لبرنامج تعليم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية وخاصة من حيث الأهداف وهذه الأهداف تتمثل في ثلاثة كفايات الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية والكفاية الثقافية.
3	الأهداف محددة بوضوح في كتاب المعلم بناء على إستراتيجية المعهد.
4	نعم توجد، وأرجو أن تستكمل حلقاتها لتحقيق الأهداف المرصودة لذلك.
5	لا توجد أهداف محددة للمنهج.
6	هناك بعض الأهداف ولكنها ليست شاملة وليست واضحة وليست متكاملة.
7	نعم، ويتم إعداد الكتب التدريسية والمنهج وكل ما يتصل ببرنامج الإعداد اللغوي وفق أهداف محددة ومدروسة.
8	نعم، هناك أهداف وضعها معدو البرامج قبل تصميمه.
9	الإستراتيجية هي خطة بعيدة المدى، وهذه الإستراتيجية تنفيذها يقع على عاتق الإدارة، من خلال تجربتي أرى إن هناك إستراتيجية تجاه تعليم اللغة تنفذ.
10	توجد إستراتيجية واضحة من حيث الأهداف، حيث يهدف هذا البرنامج من تمكين المتعلم من الاتصال بأهل اللغة، وتزويد المتعلم بثقافة اللغة، ومعرفته بقواعد اللغة.

جدول رقم (42) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال (أ) الأهداف

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
نعم توجد إستراتيجية لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث الأهداف	8	%80
توجد أهداف، ولكنها ليست شاملة إلى حد ما	1	%10
لا توجد أهداف محددة للمنهج	1	%10
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (80%) من الخبراء اتفقوا على أن هناك إستراتيجية لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث تطبيقها للأهداف، وذلك لأن إعداد وتصميم الكتب التدريسية تتم وفق أهداف محددة وواضحة ومدروسة.

أما نسبة (10%) منهم فتعتقد أنها توجد أهداف لكنها غير مكتملة الحلقات إلى حد ما. أما نسبة (10%) فترى أنها لا توجد أهداف محددة للمنهج.

وعليه ترى الباحثة أن هناك إستراتيجية لها أهداف محددة ومدروسة وتتمثل هذه الأهداف في ثلاثة كفايات الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية والكفاية الثقافية.

وقد تم إعداد الكتب المنهجية وفق هذه الأهداف والهدف الرئيسي من هذا البرنامج هو إتقان المتعلمين المهارات اللغوية الأربع بحيث أنها تمكن المتعلم من الاستفادة من المصادر العربية الأصلية، ومن ثم يوظف المتعلمون هذه المهارات في أي مجال يريدونه كلٌ حسب اهتمامه.

(ب) تحقيقها للأهداف:

جدول رقم (43) يوضح آراء الخبراء للسؤال الأول (ب) تحقيق الأهداف

أرقام الخبراء	الإجابات
1	لا يمكن الزعم بأن الأهداف قد تحققت بصورة كاملة لأن العملية التربوية تحتاج إلى تقويم دائم.
2	هذه الكفايات تحقق الأهداف جميعها ففي الكفاية اللغوية ينبغي على المتعلم معرفة القواعد التي تحكم النظام اللغوي والكفاية الاتصالية في أن الطالب يستطيع أن يتصل بأهل اللغة والكفاية الثقافية ينبغي تزويد المتعلم بثقافة اللغة وهي الثقافة العربية الإسلامية.
3	يتم تحقيق الأهداف بناء على عوامل عديدة تسهم في ذلك بعضها يرجع إلى البرنامج أو المعلم أو المتعلم أو الوسائل المستخدمة.
4	هذا يتوقف على وضع الإستراتيجية المحققة لهذه الأهداف، مع الاهتمام بالتطبيق العملي.
5	ليس هناك دراسة توضح مدى تحقق الأهداف.
6	لم نجد دراسة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف من قبل المعهد.
7	كل أنشطة البرنامج تصب في تحقيق الأهداف.
8	تحقق بعضها ولم يتحقق البعض الآخر ومعلوم أن بعضها يصعب تحقيقه، لآن عوامل التحقيق لم تتوافر.
9	وبناء على تلك الإستراتيجية، أرى أنها تحقق أهدافها وذلك من خلال التوسع في عدد الطلاب.
10	برنامج تعليم اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية يسعى لتحقيق أهداف البرنامج من حيث التنوع ومراعاة التدرج.

جدول رقم (44) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال (ب) تحقيق الأهداف

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
البرنامج وتحقق الأهداف	6	%60
البرنامج وتحقق الأهداف إلى حد ما	3	%30
ليس هناك دراسة توضح مدى تحقق الأهداف	1	%10
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (60%) اتفقوا على أن البرنامج له إستراتيجية خاصة ويحقق الأهداف المرجوة، وذلك لمناسبة المواد للبرنامج. أما نسبة (30%) منهم فتعتقد أن البرنامج يحقق أهدافه إلى حد ما، بينما نسبة (10%) تعتقد أنه ليس هناك دراسة توضح مدى تحقق الأهداف.

وعليه ترى الباحثة أن البرنامج يحقق الأهداف المرجوة منه إلى حد كبير، ويحتاج إلى الوقوف عند الأسباب التي تؤدي إلى ذلك، وتوصيفها ومعالجتها، لأن العملية التربوية تحتاج إلى تقويم دائم للوصول إلى الأهداف المرسومة عن طريق تشكيل لجنة علمية مختصة مكونة من كل التخصصات التي لها علاقة لإعداد البرامج الدراسية.

(ج) التطبيق:

جدول رقم (45) يوضح آراء الخبراء للسؤال الأول (ج) التطبيق

أرقام الخبراء	الإجابات
1	كل أنشطة البرنامج تصب في تحقيق الأهداف
2	يراعي البرنامج في تطبيقه لأهداف برامج تعليم اللغة العربية.
3	إذا المقصود بالتطبيق: تعزيز المادة بمكوناتها باستخدام أنماط التدريبات المختلفة، تدريبات الأنماط أو المعاني أو التواصلية فيوجد ذلك بنسب متفاوتة فذلك صحيح.
4	استكمال حلقات الأسلوب مع الإستراتيجية المناسبة يساعد على تطبيق الأسلوب التنفيذي.
5	ليس هناك خطة لتقويم مدى تطبيق المنهج.
6	تم تطبيقها ولكن هناك بعض النتائج منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي.
7	الأهداف الموضوعة للبرنامج هي الدليل والهادي الذي يضعه الخبراء والمعلمون نصب أعينهم عند تطبيق المنهج وتنفيذه من خلال عملية التدريس.
8	تم تطبيقها وجربت ووصلوا من خلالها إلى نتائج منها الايجابي وآخر سلبي.
9	الأهداف تم تطبيقها .
10	راعى البرنامج في تطبيقه لأهداف برامج تعليم اللغة العربية.

جدول رقم (46) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال (ج) التطبيق

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
الأهداف ثم تطبيقها	7	%70
الأهداف ثم تطبيقها إلى حد ما	2	%20
ليس هناك خطة لتقويم مدى تطبيق المنهج	1	%10
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (70%) من الخبراء قد اتفقوا على أن الأهداف تم تطبيقها والدليل على ذلك أنه تم تنفيذه من خلال عملية التدريس. أما نسبة (20%) منهم وافقوا إلى حد ما بأنه تم تطبيقها ولكن هناك بعض النتائج منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي، بينما نسبة (10%) قال ليس هناك خطة لتقويم مدى تطبيق المنهج.

وعليه ترى الباحثة أن إستراتيجية البرنامج من حيث التطبيق تم تنفيذها من خلال عملية التدريس وجُربت ووصلوا من خلالها إلى نتائج منها الإيجابي وآخر سلبي.

وهنا لابد من توصيف ومعالجة السلبيات حتى تتم تحقيق العملية التعليمية بالصورة المطلوبة.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:

ما مدى مناسبة موضوعات محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للطلاب المستهدفين؟ ويقابله الفرض: طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئات المستهدفة.

جدول رقم (47) يوضح آراء الخبراء للسؤال الثاني المحتوى اللغوي

أرقام الخبراء	الإجابات
1	المحتوى مناسب للفئة المستهدفة في الكلية ولكن هناك ملاحظة حول صعوبة محتوى الكتاب الثالث وهو يحتاج إلى تعديل حتى يكون مناسب تماماً.
2	المحتوى مناسب ولكن ينقصه كفاية التعبير الشفوي.
3	بعض الموضوعات يناسب بعضها الآخر لا يناسب من مبدأ (الانقرائية) Readability، ومكونات النص الأساسي من حيث نوع المفردات وعددها وأشكالها، وتعزيزها ، والتراكيب والأسلوب والمضامين والأذكار حيث توجد في بعض الموضوعات كثافة في المادة اللغوية والأذكار.
4	يحتاج إلى مراجعة مستمرة في كل دورة لتؤدي الغرض من وجودها.
5	يحتوي المنهج على موضوعات مختلفة بعضها يلائم الطلاب وبعضها لا يناسبهم.
6	اعتقد أن كثيراً من موضوعات المحتوى تناسب طلاب الكلية.
7	يمكن القول إن موضوعات البرنامج مناسبة للطلاب المستهدفين إلى حد ما من حيث المستوى التعليمي والثقافي.
8	توفق بعض الدارسين وتخالف البعض الآخر، نسبة لاختلاف لغاتهم وألسنتهم والفروق الفردية اجتماعية واقتصادية وثقافية واختلاف البيئات والتصورات التي جاء يحملها كل دارس.
9	هذا البرنامج ملائم ومناسب للطلاب لأن أصل محتوى الموضوعات وضعت وفق خطط من قبل خبراء قاموا بإعداد هذا المحتوى.
10	موضوعات محتوى برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا، تناسب الطلاب المستهدفين وتسعى في إيصال المعرفة وتمليكها لطلابها.

جدول رقم (48) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الثاني

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
الموضوعات مناسبة إلى حدٍ معين	8	%80
الموضوعات مناسبة وتلائم الطلاب	2	%20
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (80%) من الخبراء يرى أن الموضوعات مناسبة إلى حدٍ معين، ونسبة (20%) ترى أن الموضوعات مناسبة وتلائم الطلاب.

وعليه ترى الباحثة أن موضوعات المحتوى مناسبة إلى حدٍ ما للبرنامج ولكن هناك ملاحظات حول صعوبة محتوى الكتاب الثالث وهو يحتاج إلى تعديل حتى يكون مناسب تماماً، كما توجد في بعض الموضوعات كثافة في المادة اللغوية، ويمكن القول أن الموضوعات عامة تلائم بعض الدارسين وتخالف البعض الآخر نسبة لاختلاف لغاتهم وألسنتهم والفروق الفردية (اجتماعية واقتصادية وثقافية) واختلاف البيئات والتصورات التي جاء يحملها كل دارس.

لذلك يحتاج المحتوى إلى مراجعة مستمرة كل دورة لتؤدي الغرض من وجودها، والذي يحتاج في ضوء المتغيرات المعاصرة إلى إعادة النظر فيه، وإلى طرح موضوعات جديدة تشبع حاجات المتعلمين وتتماشى مع اهتماماتهم المعاصرة.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على:

إلى أي مدى يشتمل محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المهارات اللغوية والأنشطة؟ ويقابله الفرض: يشتمل البرنامج على المهارات اللغوية الأربع والأنشطة إلى مدى كبير.

جدول رقم (49) يوضح آراء الخبراء للسؤال الثالث المهارات اللغوية والأنشطة

أرقام الخبراء	الإجابات
1	عالج الكتاب المهارات من خلال التدريبات المتنوعة المتعارف عليها في مجال تعليم اللغة الثانية.
2	كما سبق أن ذكرت بأن المنهج لا باس به في المهارات اللغوية الثلاثة / القراءة والاستماع والكتابة ولكن مهارة التعبير في حاجه إلى التغيير.
3	تشتمل على المهارات الأساسية الأربع والمهارات الفرعية كذلك، وبعض الأنشطة المساعدة.
4	إلى حد ما إذا أن هناك مستجدات وتطور مستمر يتطلب مراجعة المحتوى باستمرار لمواكبة التطور في المجتمعات المختلفة والتي يتميز بها مجتمع اليوم.
5	يحتوى المنهج على كثير من المهارات اللغوية والأنشطة التعليمية.
6	المنهج يتضمن مهارات اللغة الأساسية ويتناول أنشطة متعددة.
7	كل المهارات والأنشطة اللغوية مضمنة في المنهج، ولا أرى قصور فيه من هذه الناحية
8	متفاوتة في كمها وكيفها بين مهارة وأخرى بدليل النتائج التي يصل إليها في نهاية الفترة الدراسية حيث لا تتحقق الكفايات المطلوبة كما يريدها الدارس
9	إلى حد ما يشمل المحتوى على المهارات الأربعة، وأن كان هناك تتداخل في نسب توزيع المهارات، فمثلاً نجد في بعض كتب المحتوى التركيز على القراءة على حساب الكتابة وبقية المهارات الأخرى.
10	تقتصر على نصوص أعدت خصيصاً لتناسب الأنماط اللغوية المقترح تدريسها، ومصدره الكتاب المقرر.

جدول رقم (50) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الثالث

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
البرنامج يشتمل على المهارات اللغوية الأربع والأنشطة	5	%50
البرنامج لا بأس به في المهارات اللغوية والأنشطة	5	%50
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (50%) من الخبراء قد أجمعوا على أن البرنامج يشتمل على المهارات اللغوية الأربع والأنشطة، أما نسبة (50%) ترى أن المنهج لا بأس به في المهارات اللغوية الثلاث ولكن مهارة التعبير في حاجة إلى التغيير، ومتفاوتة في كمها وكيفها بين مهارة وأخرى بدليل النتائج التي يصل إليها في نهاية الفترة الدراسية حيث لا تتحقق الكفايات المطلوبة كما يريدها الدارس، وهناك تداخل في نسب توزيع المهارات فمثلاً نجد في بعض كتب المحتوى التركيز على حساب الكتابة وبقية المهارات الأخرى، وكذلك أنها تقتصر على نصوص أعدت خصيصاً لتناسب الأنماط اللغوية المقترح تدريسها ومصدرة الكتاب المقرر.

وعليه ترى الباحثة العمل على إثراء البرنامج بالمزيد من التدريبات اللغوية المقدمة في البرنامج والتي تناسب المهارات اللغوية الأربع، فالتدريبات الجيِّدة الملائمة للمهارات والأنشطة من شأنها تزويد المتعلم بالخبرة والممارسة التي تساعده على الإتقان اللغوي.

نتائج السؤال الرابع الذي ينص على:

إلى أي مدى طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتبر مناسبة؟ ويقابله الفرض: طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مطابقة لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها.

جدول رقم (51) يوضح آراء الخبراء للسؤال الرابع طرائق التدريس

أرقام الخبراء	الإجابات
1	الطريقة السائدة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية هي الطريقة السمعية – الشفوية الآن، وهي الطريقة المطبقة حالياً في الكلية والحكم بمدى مناسبتها مسالة نسبية تقديرية.
2	طرائق التدريس المستخدمة مناسبة لأن الأساتذة المكلفين بالتدريس لهم تدريبات واسعة في طرائق التدريس وهم يستخدمون الطريقة (التوليفية).
3	لا بأس بالطريقة، وهي الطريقة التكاملية حيث يجعل النص الأساسي محوراً يدور حول الأنشطة اللغوية.
4	الطرق كثيرة ومتعددة ومتاحة كذلك وعلى المعلم اختيار ما يناسب لتحقيق أهدافه وأن يغير ويبدل حسب احتياج الموقف التعليمي المناسب.
5	ليس هناك طريقة تدريس محددة تستخدم في تعليم البرامج.
6	المنهج مبني على الطريقة السمعية والشفهية وقد زودت الكتب المؤلفة ضمن مناهج الكلية على توجيهات تلائم تلك الطريقة.
7	يمكننا القول أن الطرائق المستخدمة في التدريس غير مناسبة لأنها طرائق تقليدية تجاوزها الزمن في مجال تعليم اللغات الأجنبية.
8	هذه الطرائق ليست ملزمه لكل دارس فكل أستاذ حر في الطريقة التي تناسب دارسه فهو ينتقي الطرائق التي توافق درسه وتحقق أهدافه.
9	الآن أصبحت طريقة التدريس تعتمد على الأستاذ فأصبح من حق المعلم أن يختار الطريقة المناسبة التي تلائم الطلاب الذين يجلسون أمامه فقد يجد الأستاذ في دارس واحد يستخدم أكثر من طريقة في درس واحد.
10	تحتل الطريقة الإلقائية أوسع مساحة في حصة التدريس، فهي تركز على مجرد حشو ذهن المتعلم بالمعلومات.

جدول رقم (52) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الرابع

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
طرائق التدريس كثيرة ومتعددة وعلى المعلم اختيار المناسب	4	%40
الطريقة السمعية الشفهية هي المطبقة الآن في الكلية	2	%20
الطريقة التكاملية– التوليفية	2	%20
الطريقة الالقائية	1	%10
الطرائق المستخدمة في التدريس غير مناسبة	1	%10
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (40%) من الخبراء اتفقوا على أن طرائق التدريس كثيرة ومتعددة وعلى المعلم اختيار ما يناسب لتحقيق أهدافه، وأن يغير ويبدل حسب احتياج الموقف التعليمي المناسب. فقد يستخدم الأستاذ أكثر من طريقة في درس واحد. أما نسبة (20%) من الخبراء اتفقوا على أن الطريقة السمعية الشفهية الآن هي الطريقة المطبقة في الكلية والحكم بمدى مناسبتها مسألة نسبية تقديرية. أما نسبة (20%) منهم اتفقوا على أن الطريقة (التكاملية – التوليفية) هي التي يستخدمها في التدريس. أما نسبة (10%) تستخدم الطريقة الإلقائية، ونسبة (10%) ترى أن الطرائق المستخدمة في التدريس غير مناسبة لأنها طرائق تقليدية تجاوزها الزمن في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

وعليه ترى الباحثة أن هناك مجموعة من الطرق التقليدية والحديثة المُستخدمة في حقل تعليم اللغات الأجنبية، لكل طريقة منها وزنها، وتأثيرها، ودورها في تيسير تعليم اللغة، وتمكين الطالب من تعلمها، ويمكن الاستفادة من تلك الطرق بما يتناسب مع المواقف اللغوية والمنهج المُتبع في البرنامج.

نتائج السؤال الخامس(أ): الذي ينص على:

ما الوسائل التعليمية المستخدمة بالكلية؟ وهل هذه الوسائل تواكب الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟ ويقابله الفرض الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية غير حديثة ومواكبة لحركة تطوير تقنيات التعليم.

جدول رقم (53) يوضح آراء الخبراء للسؤال الخامس(أ) الوسائل التعليمية

أرقام الخبراء	الإجابات
1	الوسائل المستخدمة حالياً وسائل تقليدية خاصة بعد تعطل مختبر اللغة. عليه فإن الوسائل التعليمية في الكلية تحتاج إلى عملية تحديث ومواكبة.
2	الوسائل التعليم المستخدمة في حاجه إلى التطوير وهي لا تواكب الوسائل الحديثة المستعملة في تعليم اللغات الأجنبية. والآن يستخدم المعهد الوسائل التقليدية فقط.
3	توجد بعض الوسائل الجيدة كالصور لكن بعضها غير مناسب والعديد من الوسائل اللغوية كالترادف في المفردات والمتضاد وغيرها.
4	الوسائل ليست متاحة كما يجب وخاصة الوسائل الحديثة – فيجب الاهتمام بها والحرص على استخدامها لتحقيق الأهداف المرجوة.
5	الوسائل التعليمية بالمعهد لا تواكب حركة تطوير تقنيات التعليم.
6	أعتقد أن الوسائل التقليدية (السبورة – الكتاب) مطبقة وهناك بعض في مجال التعامل مع الوسائل الحديثة.
7	الوسائل المستخدمة الآن وسائل تقليدية، تتمثل في السبورة والكتاب وبعض الصور أحياناً، وهي وسائل لا تواكب الأساليب الحديثة لتعليم اللغات ولكن في الماضي كانت هناك وحدة وسائل كاملة فيها كل ما هو حديث من الأجهزة ومعمل اللغة.
8	لا وجود للوسائل التعليمية، سوى الكتاب والسبورة البيضاء فقط، وليس هناك ما يعرف بالوسائل الحديثة التي تسمع بها.
9	للأسف لا توجد وسائل تعليمية بصورة حديثة فقط الوسائل التقليدية من سبورة ولوحات ورقية وهناك بعض اجتهادات المعلمين في استخدام بعض الوسائل الحديثة.
10	الكتاب والمعلم هما المصدران الوحيدان كحد أدنى، وبعض المعينات التوضيحية البسيطة التي لا تلبي احتياجات المتعلم، ولا توجد وسائل تعليمية متطورة.

جدول رقم (54) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الخامس(أ)

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
الوسائل التعليمية المستخدمة تقليدية	10	%10
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن الخبراء جميعهم اتفقوا وبنسبة (100%) على أن الوسائل التعليمية المستخدمة في الكلية حالياً وسائل تقليدية، خاصة بعد تعطل مختبر اللغة. وأن الوسائل التعليمية بالمعهد لا تواكب حركة تطوير تقنيات التعليم ولا تواكب الأساليب الحديثة لتعليم اللغات. ومن هنا تؤكد الباحثة على ضرورة توفير واستخدام هذه الوسائل في البرنامج بشكل أكبر، لما لها من دور فعال في جذب انتباه المتعلمين، إضافة إلى تقليل الجهد، واستثمار الوقت. بل أثبتت الدراسات التربوية أن الفرد يمكن أن يتذكر 10% مما قرأه، و20% مما سمعه، و30% مما شاهده، و50% مما يشاهده وسمعه في الوقت نفسه، و70% مما رواه أو قاله، و90% مما رآه أثناء أدائه لعمل معين. (البشاري حسين بن علي، 2000م، ص40).

نتائج السؤال الخامس (ب) الذي ينص على:

هل هناك أنشطة إثرائية للغة؟

جدول رقم (55) يوضح آراء الخبراء للسؤال الخامس(ب) الأنشطة الإثرائية

أرقام الخبراء	الإجابات
1	لا أجزم بذلك، ولكن كل نشاط إضافي يقدمه المعلم لطلابه ويشركهم فيه يعد إثراء للدرس.
2	لا توجد أنشطة إثرائية للغة.
3	توجد بعضها في بعض الكتب، لكنها قليلة في المستوى المتوسط والمتقدم.
4	لا توجد أنشطة إثرائية للغة.
5	لا توجد أنشطة إثرائية للغة.
6	نعم، ولكنها قليلة وليست مستهدفة لتكون متنوعة وموضحة لما جاء في الدروس ومواجهة الفروق بين الطلاب وزيادة قدرتهم على السيطرة مع مهارات اللغة وعناصرها.
7	الكلية ليست لديها مناشط إثرائية للغة لأن تدريس المقرر يأخذ كل الزمن المحدد للكلية وهو عام واحد ولكن إدارة المناشط في الداخليات وكلية الدعوة تقوم بدور فاعل في هذا الجانب.
8	نعم، تقوم من آن لآخر برحلات تعليمية ترفيهية إثرائية يصحبها برامج يقوم به الدارسين، كذلك المشاركة في النشاط الثقافي والدعوي الذي تنظمه الجامعة ويشارك فيه الدارسون بفاعلية.
9	نعم. مثل الرحلات التعليمية الترفيهية من آن لآخر، والمشاركة في الأنشطة الثقافية والدعوية التي تنظمها الجامعة.
10	لا توجد أنشطة إثرائية جاذبة للغة.

جدول رقم (56) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال الخامس (ب)

توجد أنشطة إثرائية للغة إلى حد ما	5	%50
لا توجد أنشطة إثرائية للغة	5	%50
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (50%) من الخبراء اتفقوا على أنه لا توجد أنشطة إثرائية للغة في الكلية، بينما نسبة (50%) منهم وافقوا إلى حد ما توجد هذه الأنشطة الإثرائية مثل كل نشاط إضافي يقدمه المعلم لطلابه ومشاركته يُعدُّ إثراء للدرس، وقال بعضهم أنها توجد في بعض الكتب لكنها قليلة في المستوى المتوسط والمتقدم، وليست مستهدفة وبعضهم يرى أنه توجد في إدارة المناشط في الداخليات مثل الرحلات التعليمية الترفيهية والمشاركة في الأنشطة الثقافية والدعوية التي تنظمها الجامعة وكلية الدعوة تقوم بدور فاعل في هذا المجال.

وعليه ترى الباحثة لابد من إعادة النظر في جانب الأنشطة الإثرائية للغة لأهميتها ونشر اللغة العربية في نطاق واسع، وأن تكون هذه الأنشطة متنوعة وموضحة كما جاء في الدروس لتواجه الفروق بين الطلاب وزيادة قدرتهم على السيطرة مع مهارات اللغة وعناصرها.

نتائج السؤال السادس الذي ينص على:

ما الأساليب التقويمية المتبعة في الكلية لطالب اللغة العربية؟ ويقابله الفرض:

يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين.

جدول رقم (57) يوضح آراء الخبراء للسؤال السادس التقويم

أرقام الخبراء	الإجابات
1	من الأساليب الشائعة ما يلي: أ- اختبار تحديد المستوي. ب- الاختبارات التكوينية (شهرية). ج- الاختبارات الختامية.
2	يستعمل الأساتذة كل أساليب التقويم المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية سواء يومياً أو شهرياً أو سنوياً.
3	توجد أساليب تقويم لكنها تحتاج إلى تعديل وتوسيع يشمل كل أنواع التقويم، والتقويم يحتاج إلى تعديل (التقويم غير موضوع حسب المنهجية).
4	استخدام الأساليب المتاحة متوقف على نشاط المعلم وإعداده وتطبيقه للوصول للأهداف المنشودة وينبغي على المعلم الاستعانة بكل ما هو متاح من الأساليب والوسائل التعليمية.
5	ليس هناك خطة واضحة في عملية التقويم.
6	بالمنهج بعض أساليب التقويم.
7	الأساليب التقويمية تتمثل في الاختبارات والامتحانات، وبعض الواجبات التي يكلف بها الدارسون من قبل المدرسين.
8	تقويم مستمر على مدار الفترة الدراسية من خلال التدريبات والاختبارات الشهرية ثم التقويم في نهاية كل فترة دراسية ومتابعة وتقويم الأعمال الكتابية لكل دارس.
9	الاختبارات والتقويم في نهاية المستوى وأحياناً الاختبارات شفوية أثناء الدراسة.
10	الأساليب التقويمية المتبعة حالياً تعتمد اعتماداً كلياً على العمل الكتابي أو الشفوي الذي يقوم به المعلم لمعرفة المستوى التعليمي للطلاب في ضوء المهارات والمعارف التي قدمها لهم.

جدول رقم (58) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال السادس

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
الأساليب الشائعة في التقويم هي اختبار تحديد المستوى والشهرية والاختبارات الختامية والواجبات	6	%60
أساليب التقويم تحتاج إلى تعديل	4	%40
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (60%) من الخبراء ترى وافقوا على أن الأساليب الشائعة في التقويم في الكلية هي اختبار تحديد المستوى، الاختبارات التكوينية (شهرية)، والاختبارات الختامية، والواجبات التي يكلف بها الدارسون من قبل الدارسين. أما نسبة (40%) منهم وافقوا على أن المنهج به بعض أساليب التقويم، وأنها تحتاج إلى تعديل وتوسيع يشمل كل أنواع التقويم وأنه ليس هناك خطة واضحة في عملية التقويم.

وبناءً عليه تؤكد الباحثة أن الأساليب التقويمية لابد أن تأخذ مكانها في البرنامج، وتؤدي وظيفتها في قياس المستوى اللغوي للمتعلم. ولابد من الاعتماد على أنواع مختلفة من هذه الأساليب، بحيث تقيس المهارات اللغوية الأربع، حيث أن مثلاً الاختبارات الموضوعية تقيس الفهم والاختبارات المقالية تقيس إنتاج اللغة، ولذلك تضيف الباحثة الجمع بين نوعي الاختبارات؛ ليتم قياس المستوى اللغوي للطالب بشكل مطلوب لذلك ترى الباحثة أن التقويم يحتاج إلى تعديل ولابد من وضع خطة واضحة في عملية التقويم، حيث أن التقويم غير موضح حسب المنهجية.

نتائج السؤال السابع الذي ينص على:

إذا كنت ترى أن مكونات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكلية يحتاج إلى تقويم وتعديل – التكرم بذكر أي اقتراحات أو ملاحظات فيما يتعلق بالمنهج من حيث الأهداف/ المحتوى/ طرائق التدريس/ الوسائل/ التقويم.

جدول رقم (59) يوضح آراء الخبراء للسؤال السابع مكونات البرنامج

أرقام الخبراء	الإجابات
1	لا بد من إعادة النظر في برامج الكلية من حين إلى آخر لأن علم تعليم اللغة في حركة صاعدة دائماً هناك الجديد في إعداد المواد وطرق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم والتقنيات التربوية.
2	الحياة متطورة ومتجددة كل يوم لذلك ينبغي أن يجلس الأساتذة في اجتماع مهم من قبل الإدارة كل فترة لملاحظة الأمور التي تتعلق بالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل والتقويم.
3	سبق أن أبدى بعض المعلمين الذين درسوا هذه الكتب بضرورة تعديل وتنقيح هذه الكتب خاصة بعد أن جر عليها أكثر من أربع سنوات مما يتصل بالمنهجية واللغة والوسائل والمحتوى مما يناسب كل مستويات الطلاب ويواكب ما طرأ في المجال من تطور وتغيير.
4	البرنامج يحتاج إلى مراجعة مستمرة للوصول للأهداف المتنوعة والمتسارعة مع التطور الحضاري وتكنولوجيا العصر من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والتقويم ومواكبة التطور وذلك بالمراجعة المستمرة وملاحقة التطور بمراجعة هذه الميادين كلما سنحت الفرصة لذلك.
5	أقترح أن يقوم عدد من الخبراء لتقويم شامل للمنهج، يشمل: الأهداف والمحتوى والطرائق والأساليب والتقنيات وعمليات التقويم ذاتها.
6	التقويم القبلي والبعدي – التقويم المستمر – التقويم الذاتي – التقويم الشامل – عناصر ذات أهمية في التقويم لبرامج الكلية.
7	أقترح أن تكون مدة الدراسة بالبرنامج عامين كاملين لأن العام الواحد لا يكفي لتدريس المقرر وبالتالي لا تحقق كل الأهداف. كما أقترح أن تكون هناك وحدة حديثة كاملة للوسائل التعليمية وتكون مواكبة للتطور التقني العالم
8	تحتاج إلى إعادة نظر حيث يستفاد من نتائج التقويم والملاحظات التي يبديها العاملون في هذا المجال، وان تولي اهتماماً خاصاً لبعض الملاحظات التي يبديها الدارسون من أجل الوصول إلى نتائج أفضل لتحقيق الأهداف، خاصة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية.
9	مراجعة المناهج بصورة دورية وأخذ ملاحظات المدرسين في الاعتبار. إجراء بحوث لتقويم التجربة بين الحين والآخر.
10	دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بضرورة عقد دورات وورش عمل متخصصة للمعلمين للارتقاء بمستوى أدائهم، خاصة ممن يوكل إليهم أمر القياس والتقويم، لأن هناك قصوراً كثيراً فيما يتعلق بتقويم أداء المتعلمين. وإثراء العملية التعليمية بأنشطة صفية ولا صفية جاذبة والاستفادة من التقنيات الحديثة في توصيل المادة التعليمية وتطبيق أنواع التقويم الحديثة.

جدول رقم (60) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمحور السؤال السابع

الآراء	التكرار	النسبة المئوية
البرنامج يحتاج إلى التقويم	10	%100
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن الخبراء اتفقوا على أن برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكلية يحتاج إلى التقويم من حين إلى آخر، وعليه يجب على الأساتذة الاجتماع مع الإدارة كل فترة لملاحظة الأمور التي تتعلق بالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل والتقويم، وبعضهم ذكر أنه سبق أن أبدى بعض المعلمين الذين قاموا بتدريس هذه الكتب، بضرورة تعديل وتنقيح هذه الكتب خاصة بعد أن مرَّ عليها خمسة سنوات مما يتصل بالمنهجية ليواكب ما طرأ في المجال من تطور وتغيير.

واقترح البعض أن يقوم بعض من الخبراء لتقويم شامل للمنهج يشمل جميع أركان العملية التعليمية.

واقترح البعض أن تكون مدة الدراسة بالبرنامج عامين كاملين لأن العام الواحد لا يكفي لتدريس المقرر وبالتالي لا تحقق كل الأهداف.

كما اقترح البعض أن تكون هناك وحدة حديثة كاملة للوسائل التعليمية وتكون مواكبة للتطور التقني العالمي.

واقترح البعض مراجعة المناهج بصورة دورية وأخذ ملاحظات المعلمين ودعوة القائمين بالأمر بضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة للمعلمين للارتقاء بمستوى أدائهم، خاصة ممن إليهم أمر القياس والتقويم، لأن هناك قصوراً كثيراً فيما يتعلق بتقويم أداء المتعلمين وإثراء العملية التعليمية بأنشطة صفية ولا صفية جاذبة والاستفادة من التقنيات الحديثة في توصيل المادة التعليمية وتطبيق أنواع التقويم الحديثة.

وعليه تؤكد الباحثة أن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية يحتاج إلى التقويم، لأن تعليم اللغة في حركة صاعدة دائماً وهناك الجديد في إعداد المواد وطرق التدريس الحديثة واستراتيجياته وأساليب التقويم والتقنيات التربوية، لأن الحياة متجددة ومتطورة كل يوم. والبرنامج يحتاج إلى مراجعة مستمرة للوصول للأهداف المتنوعة والمتسارعة مع التطور الحضاري وتكنولوجيا العصر من حيث برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مناقشة النتائج والتحقق من الفروض:

مناقشة نتائج السؤال الأول: أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تؤكد على الآتي؛ والذي يقابله الفرض تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

يتضح من بيانات الجدول رقم (22) أن الوسيط ومربع كاي للإجابات على المحور إلى أي مدى تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أظهرت أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) توافق وهي تدل على موافقة المبحوثين وتعزي الباحثة ذلك إلى أن برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية لها أهداف واضحة ومحددة.

الفقرة (10) توافق إلى حد ما، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن أهداف المنهج تناسب الخصائص النفسية لفئة الدارسين لدرجة ما لذلك يجب تقويم البرنامج وذلك بالرجوع إلى الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج (البرنامج).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة في استبانة الأساتذة اتفقت مع نتائج إجابات مقابلة خبراء اللغة، حيث اتفقوا على أنه توجد إستراتيجية لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث الأهداف. فالبرنامج يحقق الأهداف المرجوة منه إلى حد كبير.

مما تقدم واعتماداً على الإجابات الموجودة في عينة البحث أن التركيز على جودة الأهداف وتنوعها من الناحية العلمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية يؤدي ويحقق الهدف من وضعها وتطبيقها. كما ترى الباحثة أن الفرضية الأولى والتي تنص على مطابقة أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحققت .

تلاحظ الباحثة من خلال بيانات الفروض أن قيمة اختبار مربع كاي (207.443) بقيمة معنوية (0.000) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0.05) ووسطه الحسابي (3.00)، وهي تدل على

موافقة المبحوثين ودالة إحصائياً، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن الكتب المنهجية المعتمدة لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية لها أهداف واضحة ومحددة وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (مريم، 2011م) ودراسة (مولان 2003م) ودراسة (طلفاح 1989م) ودراسة (إيمان 2006م) ودراسة (كارهان 2012م) والتي أشار فيها بأن الاهتمام بصياغة الأهداف وتحقيقه وتطبيقه يُحقق الأهداف التي وضعت له.

واختلفت مع دراسة (سعودي 2004م) التي أشار فيها أن منهج اللغة العربية في الكاميرون لا يحقق الأهداف التي وضعت له، ودراسة (إيليغيا 2006م) والتي أشار فيها أن أهداف مناهج اللغة العربية في الجامعات النيجيرية لا ترتبط بأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة (كوليبالي 2013م) التي أشار فيها أن أهداف المنهج غير واضحة لدى المعلمين والمتعلمين. ودراسة (العماطوري 2004م) التي أشار فيها أن الأهداف العامة للمنهج غير واضحة.

ودراسة (صاحب 2001م) التي أشار فيها إلى عدم وضوح أهداف المنهج ودراسة (ستيا 2004م) التي أشار فيها أن المنهج لم يحقق الأهداف من تعلم اللغة العربية بصورة كبيرة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

محتوى المنهج يراعي؛ والذي يقابله الفرض طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئات المستهدفة.

يتضح من بيانات الجدول رقم (25) أن الوسيط ومربع كاي للإجابة على محور إلى أي مدى تتناسب طبيعة محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع الفئات المستهدفة؟

أظهرت أن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 14، 15) توافق، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن طبيعة محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتناسب مع الفئات المستهدفة الفقرات (9، 10، 13) توافق إلى حد ما، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن

محتوى المنهج يشبع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية بدرجة غير كافية، وأن المنهج لا يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم بالدرجة المطلوبة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة في استبانة الأساتذة اتفقت مع نتائج إجابات مقابلة خبراء اللغة، حيث اتفقوا على أن موضوعات المحتوى اللغوي مناسب وبعض الخبراء يرى أن الموضوعات مناسبة إلى حدٍ ما بقولهم حول صعوبة محتوى الكتاب الثالث وهو يحتاج إلى تعديل حتى يكون مناسب تماماً وكذلك يحتاج المحتوى عامة إلى مراجعة مستمرة كل فترة. مما تقدم واعتماداً على الإجابات الموجودة في عينة البحث فإن طبيعة المحتوى اللغوي للبرنامج بكل جوانبه تغطي وبشكل كافٍ الحاجات اللغوية والاتصالية والثقافية للمتعلمين.

كما ترى الباحثة أن الفرضية الثانية والتي تنص على أن طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئات المستهدفة تحققت.

يتبين أن قيمة اختبار مربع كاي (207.443) بقيمة معنوية (0.000) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أن برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية لها أهداف واضحة ومحددة وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (آدم 2005م) والتي أشار فيها أن المحتوى التعليمي يتم في ضوء الأسس اللغوية والتربوية والنفسية والثقافية ويؤدي ذلك إلى تحقيق نجاحات كبرى في المحيط التعليمي، ودراسة (عرفان 2013م) التي أشار فيها أن المحتوى اللغوي في جامعة إفريقيا العالمية تستخدم اللغة العربية الفصحى. ودراسة (إيمان 2006م) التي أشارت فيها إلى شيوع الدوافع والاهتمامات الثقافية التي تشتمل عليها كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

اختلفت مع دراسة (كوليبالي 2013م) التي أشار فيها أن المحتوى اللغوي لا يحتوي على خبرات تساعد على تنمية المهارات الصوتية، ودراسة (إيليغيا 2006م) التي أشار فيها أن المحتوى في المنهج لا يواكب الاتجاهات المعاصرة في ضوء تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

ودراسة (غنصوري 2008م) التي أشار فيها إلى أن محتوى المنهج قد لا يتناسب مع مستوى نضج تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة (وان 2006م) والتي أشار فيها أن محتوى المنهج لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما مدى مناسبة طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها؟

والذي يقابله الفرض: طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مطابقة لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها.

يتضح من بيانات الجدول رقم (28) أن الوسيط ومربع كاي للإجابات على محور السؤال ما مدى مناسبة طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها؟

أظهرت أن الفقرات (2، 5، 6، 7، 9) توافق إلى حد ما وتعزي الباحثة ذلك إلى أن اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية تدريس بأساليب عدّة وأكثر من طريقة. بينما أظهرت الفقرات (3، 4، 8، 10). توافق تماماً وتعزي الباحثة ذلك إلى أن طرائق التدريس كثيرة وهذه الطرائق المستخدمة تلائم المنهج والمحتوى وأكثر الطرائق المستخدمة الآن هي الطريقة التكاملية والطريقة السمعية الشفهية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة في استبانة الأساتذة اتفقت مع نتائج إجابات مقابلة خبراء اللغة، حيث اتفقوا بأن طرائق التدريس كثيرة ومتعددة وعلى المعلم اختيار ما يناسب لتحقيق أهداف المنهج (البرنامج).

مما تقدم واعتماداً على الإجابات الموجودة في عينة البحث فإن هناك تباين في استخدام الطرق التدريسية حيث أنه من الملاحظ حالياً لجوء معظم الأساتذة إلى استخدام الطريقة السمعية الشفهية مع الاستعانة بطريقة القراءة وتعتمد أيضاً على الطريقة التكاملية، وعليه ترى الباحثة أن هناك مجموعة من الطرق التقليدية والحديثة المستخدمة في حقل تعليم اللغات الأجنبية، لكل منها وزنها وتأثيرها، ودورها في تيسير تعليم اللغة، وتمكين الطالب من تعلمها، وبإمكاننا الاستفادة من كل الطرق بما يناسب والمواقف اللغوية والمنهج المتّبع في البرنامج.

كما ترى الباحثة أن الفرضية الثالثة والتي تنص على ما مدى مناسبة طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية لمعايير طرائق التدريس للغة العربية للناطقين بغيرها تحققت. يتبين من الفرضية أن قيمة اختبار مربع كاي (63.829) بقيمة معنوية (0.000) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أن اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية تدرس بأساليب عدة وأكثر من طريقة وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (مريم 2011م) والتي أشارت فيها أن هناك تنوع في طرق وأساليب التدريس، ودراسة (ستيا 2004م) والتي أشار فيها أن طريقة القواعد والترجمة يضر قضية تعليم اللغة العربية الفصحى للطلاب. واختلفت مع دراسة (صاحب 2010م) ودراسة (وان 2006م) والتي أشاروا فيها اعتماد المعلمون في التدريس على طريقة القواعد والترجمة ودراسة (جراجيزا 2003م) التي أشار فيها أن المنهج يتبع في طريقة تدريسه الطرق التقليدية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

في تدريسك لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تستخدم الوسائل التعليمية التالية، ويقابله الفرض: الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية غير حديثة ومواكبة لحركة تطوير تقنيات التعليم.

يتضح من بيانات الجدول رقم (31) أن الوسيط ومربع كاي للإجابات على محور السؤال الرابع أظهرت أن الفقرات (5، 7، 9، 10) توافق إلى حد ما، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن الوسائل التعليمية الحديثة هي الأكثر استخداماً في تدريس الطلاب اللغة العربية للناطقين في جامعة إفريقيا العالمية، بينما أظهرت الفقرات (2، 3، 8) توافق، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن الوسائل التعليمية المستخدمة الآن هي السبورة البيضاء، والصور واللوحات والسبورة الطباشيرية، أما الفقرات (1، 4، 6) لا توافق وتعزي الباحثة ذلك أم مختبر اللغة العربية وأجهزة العرض الرأسي والمتعلم والسبورة الذكية من الوسائل التعليمية الغير مستخدمة في كلية اللغة العربية وترى الباحثة أن هذه النتيجة في استبانة الأساتذة اتفقت مع نتائج إجابات مقابلة خبراء اللغة العربية فقد اتفقوا على أن الوسائل التعليمية المستخدمة في

الكلية حالياً وسائل تقليدية، خاصة بعد تعطل مختبر اللغة، وأن الوسائل التعليمية بالكلية لا تواكب حركة تطوير تقنيات التعليم، ولا تواكب الأساليب الحديثة لتعليم اللغات.

مما تقدم واعتماداً على الإجابات الموجودة في عينة البحث تؤكد الباحثة على ضرورة استخدام هذه التقنيات التربوية، فهي تنمي في المتعلم حب الاستطلاع ورغبته في التعلم وتحرره من دوره التقليدي، أي تجعله مشاركاً بعد أن كان مستمعاً، وتقوي فيه روح الاعتماد على النفس، كما أن استخدامها يساعد في ربط أجزاء المعلومة ببعضها البعض وبالتالي المساعدة على فهم الدرس بشكل أفضل مما يؤدي إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي للمتعلم وتحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج التعليمي.

كما ترى الباحثة أن الفرضية الرابعة والتي تنص على أن الوسائل التعليمية المستخدمة تقليدية وفي حاجة إلى التحديث ولا تواكب حركة تطوير تقنيات التعليم تحققت.

يتبين من الفرضية أن قيمة اختبار مربع كاي (35.886) بقيمة معنوية (0.000) وهي أقل من القيمة الاجتماعية (0.05).

و(0.05) هذا يعني أن الوسائل التعليمية الحديثة هي الأكثر استخداماً في تدريس الطلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق إلى حد ما. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الصديق 2001م) والتي أشار فيها أن استخدام الوسائل التعليمية الفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى زيادة تحصيلهم قياساً بأقرانهم الذين يتعلمون عن طريق الشرح اللفظي. ودراسة (جماع 2004م) التي أشار فيها أن استخدام الحاسوب يعالج الفروق الفردية، ويقلل من درجة التباين التي تنشأ بين الطلاب. واختلفت مع دراسة (مريم 2011م) ودراسة (مولان 2003م) التي أشاروا فيها إلى عدم وجود الوسائل التعليمية ودراسة (جراجيزا 2003م) والتي أشار فيها أن المنهج يعاني من نقص في استخدام الوسائل التعليمية، ودراسة (وان 2006م) التي أشار فيها إلى عدم استخدام الوسائل التعليمية، ودراسة (صاحب 2010م) التي أشار فيها إلى عدم استخدام الوسائل التعليمية ماعدا الطباشير والسبورة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

ما أنواع الأساليب التقويمية التي يتبعها برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية؟ ويقابله الفرض يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين.

يتضح من بيانات الجدول رقم (34) أن الوسيط ومربع كاي للإجابات على محور السؤال الخامس أظهرت أن الفقرات (1، 2، 3، 5، 9، 10) توافق، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية يستخدموا أساليب متنوعة في التقويم منها التقويم عن طريق الاختبارات الموضوعية وغيرها، بينما أظهرت الفقرات (4، 6، 7، 8) موافقتها إلى حد ما، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن التقويم الذاتي والتقويم عن طريق مدونات الملاحظة، من أنواع التقويم التي تستخدم أحياناً.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة اتفقت في استبانة الأساتذة مع نتائج إجابات مقابلة خبراء اللغة فقد اتفقوا على أن الأساليب الشائعة في عملية التقويم بالكلية هي اختبار تحديد المستوى، والاختبارات التكوينية (شهرية)، والاختبارات الختامية، وفي الكتاب المقرر جاء تقويماً مستمراً في كل درس من الدروس، وعن طريق تخصيص جزء من التدريبات واجباً منزلياً، واقتراح تدريبات إضافية لمقابلة احتياجات الطلاب. بالإضافة إلى التقويم الذي يعقب كل وحدة في شكل اختبار، وهناك نوع آخر من التقويم يتمثل في اختبار نصف الفصل الدراسي، والذي يأتي بعده اختبار شامل بعد الانتهاء من المقرر. ويسمى هذا النوع بالتقويم الشامل.

مما تقدم واعتماداً على الإجابات الموجودة في عينة البحث تؤكد الباحثة أن محور التقويم يجب أن يأخذ مكانه في البرنامج ويؤدي وظيفته في قياس المستوى اللغوي للمتعلم، وكذلك الاعتماد على أنواع مختلفة من التقويم، بحيث تقيس المهارات اللغوية الأربع، مع ضرورة تنوع أشكال التقويم، ليتم قياس المستوى اللغوي للطالب بشكل مطلوب.

كما ترى الباحثة أن الفرضية الخامسة والتي تنص على: يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين تحققت.

يتبين لنا من الفرضية أن قيمة اختبار مربع كاي (155.843) بقيمة معنوية (0.000) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني أن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية يستخدموا أساليب متنوعة لتقويم الطلاب الدارسين وذلك لصالح الذين أجابوا أوافق. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (بشرى 2005م) والتي أشار فيها إلى تحديد الهدف من التقويم ومراعاة شمول التقويم، ودراسة (مريم 2011م) التي أشارت فيها إلى تنوع طرق التقويم تعطي الطالب فرصاً واسعة للتدريب على اللغة، وكذلك معرفة مستواه اللغوي.

واختلفت مع دراسة (ستيا 2004م) والتي أشار فيها الحاجة إلى التقويم التربوي في العملية التعليمية في تعليم اللغة العربية في المدارس.

وعليه تشير الباحثة إلى أن أي برنامج علمي موضوع يجب أن يخضع في نهايته لعملية تقويم، والهدف منها هو الوقوف على مدى النجاح الذي حققته العملية التعليمية وذلك لقياس كفاءة الطالب وتحسين مستواه التعليمي باستمرار، ولرؤية مدى استعداده واستيعابه للخبرات التعليمية الجيدة، والوقوف على نقاط ضعفه، ومحاولة البحث عن أنسب الطرق لتجاوز ذلك، وبالتالي الارتقاء بالطالب والعملية التعليمية على حدٍ سواء والوصول إلى الأهداف المنشودة.

مناقشة نتائج السؤال السادس:

إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي للمتغيرات الآتية: (النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ويقابله الفرض: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغيرات النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

يتضح من بيانات الجدول رقم (36) أن مربع كاي والقيمة المعنوية أظهرت أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير النوع.

يضح من بيانات الجدول رقم(37) أن مربع كاي والقيمة المعنوية أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير العمر.

يتضح من بيانات الجدول رقم (38) أن مربع كاي والقيمة المعنوية أظهـرت أنـه توجـد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

يتضح من بيانات الجدول رقم (39) أن مربع كاي والقيمة المعنوية أظهرت أنـه توجـد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

وعليه تشير الباحثة إلى أن مؤثر النوع، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة يـدعم النتائج التي توصلت إليها في هذه الدراسة، وقد أخذت الباحثة بآراء هذا العدد من الأساتذة والخبراء حتى تكون هناك ثوابت ودعائم تستند عليها.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

من خلال عرض الباحثة للآراء والأفكار والمفاهيم بالدراسة الميدانية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1- تتطابق أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية مع معايير أهداف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- طبيعة المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتناسب مع الفئات المستهدفة.

3- طرائق التدريس المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية هي الطريقة التكاملية والطريقة التوليفية والطريقة السمعية الشفهية، وهي طرق فاعلة ومواكبة.

4- الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية غير حديثة وغير مواكبة لحركة تطوير تقنيات التعليم.

5- يستخدم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية أساليب متنوعة مثل الاختبارات الموضوعية، أسئلة التدريبات اللغوية، والامتحانات النهائية لتقويم الطلاب الدارسين.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزي لمتغيرات النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تُقدِّم الباحثة التوصيات التالية:

1- دعوة العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إعادة النظر في برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية وذلك بهدف تطويرها.

2- أن تكون أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها شاملة للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

3- ضرورة توفير الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة في جامعة إفريقيا العالمية مع توفير المراجع والكتب المستخدمة في تدريس اللغة العربية.

4- إيجاد مراكز لتكوين وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتنسيق مع المؤسسات التعليمية في مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم.

5- ضرورة الاهتمام بقضايا إعداد البرامج وتقويمها وتطويرها بصورة مستمرة.

6- الاهتمام بتعديل الأخطاء المطبعية البسيطة التي وردت في الكتاب.

7- توزيع عدد المفردات بصورة متساوية في جميع الدروس .

8- طبع مادة الكتاب في أقراص مدمجة .

9- على المسئولين بالجامعة القيام بتهيئة الجو المناسب لطلابهم لممارسة الأنشطة اللغوية المختلفة وذلك بخلق البيئة التعليمية العربية البديلة لطلابهم.

10- ضرورة التنسيق التام بين الأقسام المختلفة للغة العربية بالجامعات السودانية ليكون هناك تبادل للخبرات بين هذه الجامعات.

11- أن تأتي النصوص في المادة التعليمية من التراث، والعصر الحديث معاً، حتى يُراعي التوازن بين قضايا الماضي والحاضر والمستقبل.

12- إقامة ندوات ومؤتمرات علمية خاصة تدرس مشكلات تعليم اللغة العربية في المراحل الجامعية، واتخاذ التوصيات اللازمة وتطبيقها على أرض الواقع.

13- الاهتمام بالمحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي مضت على كتابته سنوات، والذي يحتاج في ضوء المتغيرات المعاصرة إلى إعادة النظر وطرح موضوعات جديدة تشبع حاجات المتعلمين، وتتماشى مع اهتماماتهم المعاصرة.

14- دعوة الدول العربية والمنظمات العربية الإسلامية الاهتمام المستمر بنشر اللغة العربية خاصة في الوقت الحاضر، وذلك نتيجة للحراك الاقتصادي والسياسي، وما تشهده من تطورات سريعة وكذلك، نتيجة للتداخل الثقافي بين الشعوب العربية والأجنبية ونمو العلاقات بينهم.

15- الدعوة إلى تشكيل لجنة مشتركة بين الخبراء في جامعة إفريقيا العالمية والجامعات السودانية التي تقوم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن برامجها، وذلك لوضع

سلسلة تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السودان، وذلك اعتماداً على المفاهيم والثقافة والموروث والواقع السوداني.

ثالثاً: المقترحات لدراسات مستقبلية :

1- دراسة تقويمية للوسائل التعليمية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية.

2- تحليل وتقويم لبقية كتب سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3- إجراء دراسة ميدانية لمعرفة الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية عند قيامه بتدريس الكتاب.

4- قيام المختصين والقائمين على برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها بإعداد قوائم شاملة للمفردات الشائعة والألفاظ الإسلامية، والتراكيب النحوية والصرفية الواردة في البرنامج وكذلك قوائم بالأفكار والوظائف الاجتماعية والثقافية.

5- ملاءمة التقويم وشموله للأهداف، والمواد التعليمية والأنشطة التربوية، وطرق التدريس، ووسائل التعليم، وأساليب التقويم الذاتي.

6- تأسيس رابطة لجميع كليات ومعاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السودان، من أجل توحيد الجهود بينها، وتبادل الخبرات حتى يتسنى لهم مواجهة الصعوبات المشتركة.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم

ثانياً: المراجع:

1- المراجع العربية:

أ- الكتب:

1- الحارني، إبراهيم مسلم (1998م) ، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، ، الرياض، مكتبة الشقري،.

2- المحاسنة، إبراهيم وآخرون(2009م)، القياس والتقويم الصفي، عمّان، دار جرير،.

3- إبراهيم محمد عطا(1992م)، المنهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية،.

4- الشبلي، إبراهيم مهدي (2000م)، المناهج، بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، الأردن، إربد، دار الأمل،.

5- اللقاني، أحمد حسين – وآخرون(1999م)، معجم المصطلحات التربوية المعرفية، في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب،.

6- اللقاني، أحمد حسين ، المنهج الأسس(1992م)، المكونات التنظيمات، القاهرة: عالم الكتب،.

7- البشاري حسين بن علي، (2000م)،الوسائل التعليمية ودورها في التربية.مكتبة الفلاح، صنعاء

8- الشيخ، عبد الرحيم (2006م)، مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ، عمان، عالم الكتب الحديث.

9- الحسن، حسن عبد الله (2009م)، دراسات في المنهج وتأصيلها، جامعة أمدرمان الإسلامية، دار النشر.

10- إبراهيم، حمادة (1987م)، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة.

11- العربي، صلاح عبد المجيد (1981م)، تعلم اللغات الحية وتعليمها، بين النظرية والتطبيق، بيروت مكتبة لبنان.
12- الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم وآخرون(2001م)، العربية بين يديك، الكتاب الأول، منظمة الوقف الإسلامي، الرياض.
13- العصيلي، عبد العزيز (1982م)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
14- القاسمي، علي محمد (1979م)، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.
15- المكاوي، محمد أشرف (2000م)، أساسيات المناهج، ، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
16- الخولي، محمد علي (2000م)، أساليب تدريس اللغة العربية، ، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
17- السيد، محمد علي (1999م)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم، ، عمان، دار الشروق.
18- الناقة، محمود، كامل وآخرون(1983م)، الكتاب الأساسي لتعلم اللغة للناطقين بلغات أخرى (إعداده – تحليله – تقويمه)، مكة المكرمة، مطابع جامعة أم القرى.
19- الناقة، محمود، كامل (1978م)، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي.
20- الناقة، محمود، كامل(1985م). ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة،
21- الناقة، محمود، كامل ، وآخرون(2003م)، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.
22- إسحاق احمد فرحات ، (2000م)، المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة ، عمان،دار الفرقان.

23- بعلبكي، رمزي منير (1990م)، معجم المصطلحات اللغوية، ، دار العلم للملايين، بيروت.
24- جامل، عبد الرحمن عبد السلام(2000م)، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، عمان، دار المناهج للطباعة.
25- جان، محمد صالح علي (1998م)، المناهج بين الأصالة والتغريب، ، مكة المكرمة، دار الطرفين والمكتبة المكية.
26- حسن، عبد الرحمن ، وآخرون(1982م)، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها، القاهرة، دار النهضة العربية.
27- حسين، مختار الطاهر (2011م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة،دار الفكر العربي القاهرة.
28- حسين شحادة ،(1998م)، المناهج الدراسية ، عمان ، الدار العربية للكتب.
29- خيري، أحمد وآخرون(1979م)، الوسائل التعليمية والمنهج، القاهرة، دار النهضة العربية.
30- خرما، نايف ، وآخرون(1988م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ، الكويت، عالم المعرفة.
31- خاطر، محمود، رشدي (1989م)، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ، القاهرة، دار النهضة المصرية.
32- رضوان، أبو الفتح وآخرون(1992م) ، الكتاب المدرسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
33- رتشارد، جاك ، وآخرون(1410هـ)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ترجمة صيني والعبدان وعمر الصديق، الرياض دار عالم الكتب.
34- ريتشاردز، جاك (2007م)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة، ناصر الغالي، وصالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض.
35- رسلان، مصطفى (2005م)، تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

36- سعادة، جودت أحمد ، وآخرون (1997م)، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
37- سكّر، شادي محلي عيسى (2009م)، أهمية تقويم البرامج التعليمية للناطقين بغير العربية، منتدى تعليم العربية لغير العرب للنقاش حول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
38- سلامة، عبد الحافظ محمد (2007م)، الوسائل التعليمية والمنهج، عمان، دار الفكر،.
39- شاش، سهير محمد سلامة (2006م)، علم نفس اللغة، ، القاهرة: مكتبة الشرق.
40- صبري، ماهر (2008م)، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، القاهرة سلسلة الكتاب الجامعي.
41- صيني، محمود، إسماعيل ، وآخرون(1980م)، السجل العلمي الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ج2، عمادة شئون المكتبات جامعة الملك سعود.
42- طعيمة، رشدي، (2004م) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، القاهرة دار الفكر العربية.
43- طعمية، رشدي أحمد (1989م)، مفهوم المنهج وعناصره، اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
44- طعيمة، رشدي أحمد، (1986م)، المرجع في تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، مكة المكرمة، كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية.
45- طعيمة، رشدي أحمد (2000م)، المهارات اللغوية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر التربوي.
46- طعيمة، رشدي أحمد (1985م)، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

47- طعيمة، رشدي أحمد (1997م)، أسس تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعميد كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، مسقط.

48- طعيمة، رشدي وآخرون، (1983م)، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الطباعة والنشر.

49- طعيمه رشدي ومجموعة من المؤلفين، الموسوعة العربية، الرياض1996م، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع .

50- عقل، أنور (2000م)، نحو تقويم أفضل للمناهج، بيروت، دار التهيئة العربية للنشر.

عمار، حامد (2007م) ، تكنولوجيا التعليم في عصر العولمة ، دار الثقافة ، القاهرة.

51- عاشور، راتب هاشم وآخرون2004م، المنهج بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة.

52- عبد السميع، الجميل محمد (2000م)، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة.

53- عرفة، صلاح الدين (2006م)، مقومات المنهج المدرسي، دار النشر عالم الكتب، القاهرة.

54- علام، صلاح الدين (2003م)، التقويم التربوي المؤسسي، دار النشر دار الفكر العربي.

55- عبد الله، عمر، الصديق (2007م)، الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات،دار الفكر العربي ، القاهرة.

56- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون(1981م)، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر.

57- عبد الموجود، محمد عزت ، وآخرون(1981م)، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة.

58- عبيد، هبة، محمد (2008م)، معجم المصطلحات التربوية وعلم النفس، دار البداية ناشرون.

59- عبد الله الرشدان (1999م)، علم اجتماع التربية ، عمان ، الأردن.
60- عبد المجيد سيد أحمد، (2000م)، التقويم التربوي، دار الكتب للنشر، القاهرة.
61- قورة، حسين سليمان (1985م)، الأصول التربوية في بناء المناهج، مصر، دار المعارف للنشر
62- مرعي، توفيق أحمد ، وآخرون(2004م)، المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وعناصرها و أسسها و عملياتها،عمان، دار الميسرة للنشر و التوزيع.
63- مصطفى، عبد الله علي (2002م)، مهارات اللغة العربية، دار المشيرة للنشر والتوزيع عمان ــ الأردن.
64- مرسي، محمد عبد العليم (1995م)، المعلم، المناهج- وطرق التدريس، ، دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع.
65- محمد لبيب، ومحمد منبي موسى، (2008م)، التقويم التربوي أسسه وإجرائته، القاهرة، سلسلة الكتاب الجامعي.
66- منسي، محمود عبد الحليم، وآخرون، (2007م)، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
67- نصيرات، صالح(2006م)، طرق تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر.
68- نشوان، يعقوب، حسين (1992م)، المنهج التربوي من منظور إسلامي،عمان: دار الفرقان للنشر.
69- هوانة، عبد اللطيف، وليد، المدخل التاريخي، (1990م)، المدخل في إعداد المواد والمناهج الدراسية، الرياض، دار المريخ للنشر.
70- وظيف، عز الدين ، ومحمد نور محمد عبد الله الخطيب(2006م)، أُسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة.
71- وجيه محجوب(1988م)، طرائق البحث العلمي ومناهجه، العرق، بغداد.

72- يونس، فتحي علي وآخرون(2003م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، القاهرة، مكتبة وهبة للطباعة والنشر.

ب- المجلات والدوريات:

73- أبو بكر، الخليفة، يوسف (1983م)، التدريب على الكتابة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الثاني، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

74- أحمد شيخ عبد السلام(2006م)، مواصفات المعلم الناجح في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد 25، معهد الخرطوم الدولي.

75- أحمد مهدي عبد الحليم(1982م)، البحث التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد الأول، معهد الخرطوم الدولي، السنة الأولى.

76- إيليغيا، داود، عبد القادر (2008م)، إسهامات جامعة إفريقيا العالمية في نشر اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، مجلة العربية للناطقين بغيرها العدد السادس.

77- تاج السر حمزة الريح(2000م)، إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمريكا: نموذج مقترح، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد 19، السودان، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، نوفمبر.

78- تاج السر بشير (2012م)، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد الخرطوم الدولي، تجربة اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية.

79- حسن محمد دوكة(2006م)، الدافعية وأثرها في التحصيل اللغوي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العددان 23 ــ 24، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

80- حسين، مختار، الطاهر (2007م)، دليل تقويم مدرس اللغة العربية لنفسه، مجلة العربية للناطقين بغيرها معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، العدد الخامس، السودان، يونيو.

81- صالح بلعيد (1999م)، اللغة العربية خارج حدودها ، جامعة تيزي وزو، الجزائر ، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، العدد 16، الخرطوم ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

82- طعيمة رشدي وآخرون(2003م)، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة- وثائق ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة- الخرطوم.

83- طعيمة، رشدي أحمد (2005م)، اللغة العربية إلى أين، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو.

84- طعيمة، رشدي، أحمد (2007م)، معايير جودة الأصالة في طرق التدريس، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الرابع، السودان، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

85- طعيمة، رشدي أحمد ، ومحمود كامل الناقة(2006م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، رباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو.

86- طعيمة رشدي(1983م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، المجلة العربية للدراسات اللغوية العدد الثاني، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

87- عبد الله، عمر، الصديق، (2007م)، الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الخامس، السودان، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، يونيو، بتصرف.

88- عبد الله، عمر، الصديق، (2009م)، الحوار في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد الثامن، معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية، يونيو، بتصرف.

89- عبد الله، عمر، الصديق، (2007م)، ، دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغات، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الرابع، الخرطوم، يناير السنة الرابعة.

90- عمايرة أحمد محمد ، (1997م)، الكفاءة اللغوية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها،المجلة العربية للدراسات اللغوية ، العدد الخامس عشر ، الخرطوم ، معهد الخرطوم الدولي .

91- كلام ستيا (2004م)، تقويم منهج تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية بجاكرتا الجنوبية معهد الخرطوم الدولي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد 22، الخرطوم.

ج- الشبكة الدولية للمعلومات:

92- حمزة عبد الكريم حماد وماجد فوزي أبو غزالة، استخدامات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الشبكة العنكبوتية "الإنترنت" نموذجاً على موقع: http://seminarnilampuri.blogspot.com 2016/5/22م

93- شبكات المعرفة المجتمعيةKenanaonline.com/profile/edit 2017/3/20م

94- نصر الدين إدريس جوهر، لسان عربي مبدأ التكوين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متاح على موقع إندونيسي Lisanarabi.net....349 2017/4/10م

95- وجيه المدرسي أبو لبن، خصائص التقويم التربوي، ومبادئه مقالة متاح على الموثوق، htt:kenanaonline.com 2017/2/14م

96- www.aluka.net/web/khedr/o/50989 2017/1/15م

د- المذكرات والمحاضرات:

97- بركة، محمد، زايد(2013م).، سلسلة محاضرات الدبلوم العالي، مناهج اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

98- صالح تاج السر بشير(2015م)، محاضرات في التربية العملية، لطلاب الماجستير في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. عبد الله، عمر، الصديق(2008م)، محاضرات الدبلوم العالي – الخرطوم – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،.

ثالثاً: الرسائل العلمية:

99- آدم إبراهيم أحمد(2005م) بعنوان: (أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية.

100- إيمان محمد مبروك قطب(2006م) بعنوان: (تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين). بحث ماجستير في التربية مناهج وطرق التدريس للغة العربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، غير منشور.

101- الصمادي، شرين مقبل (2008م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عصر العولمة – التحدي والاستجابة، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، بحث غير منشور.

102- الرهبان، أحمد نواف 2009م ، مركزية المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، بحث غير منشور.

103- بشرى عثمان الشيخ(2005م) بعنوان: (أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها) رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية.

104- خطيب موسى جراجيزا(2003م) بعنوان: (تقويم منهج تعليم اللغة العربية في المدارس الإسلامية المرحلة الثانوية بتنزانيا)، بحث ماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، غير منشور.

105- داود عبد القادر إيليغيا(2006م) بعنوان: (مناهج وطرق تعليم اللغة العربية في الجامعات النيجرية) رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة النيلين كلية التربية.

106- صاحب ثابت سالم (2012م)، بعنوان:(تقويم منهج اللغة العربية للصفين الأول والثاني بالمدارس الثانوية في جمهورية تنزانيا (المدارس الأكاديمية نموذجاً من العام 2004م إلى 2010م)، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، الخرطوم، غير منشور.

107- علي محمود طلفاح (1989م) بعنوان: (دراسة تحليلية وتقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن) رسالة ماجستير، غير منشورة، مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها الجامعة الأردنية.

108- عمر الصديق –(2001م) بعنوان: (أثر استخدام الوسائل في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى، مهارة الاستماع نموذجا) رسالة دكتوراه،غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، كلية التربية.

109- عبد الحميد محمد جماع(2004م): بعنوان (أثر التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ــ مهارة القراءة أنموذجا). رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية.

110- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي(2003م) بعنوان (منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات غيرها)، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض- السعودية.

111- غنصوري بوركاري(2008م) بعنوان: (تقويم منهجي اللغة العربية والفرنسية للمرحلة الابتدائية (2004م- 2005م) في بوركينا فاسو (دراسة تقويمية تحليلية)، بحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم، غير منشور.

112- كلام ستيا (2004م) بعنوان: (تقويم منهج تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية بجاكرتا الجنوبية، إندونيسيا)، بحث ماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم ، غير منشور.

113- كوليبالي هارون جابي(2013م) بعنوان: (تقويم منهج اللغة العربية في الثانويات الفرنسية في دولة مالي) رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية.

114- مختار الطاهر حسين-(2003م) بعنوان: (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة). رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، كلية التربية.

115- مريم أكرم مولان:(2003م) بعنوان (تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة اسطنبول في تركيا) دراسة دكتوراه، غير منشورة، مركز اللغة العربية في جامعة اسطنبول- تركيا.

116- محمد سعودي عثمان(2004م) بعنوان (التقويم التطوري لمنهج اللغة العربية في المدارس الثانوية بالكاميرون) رسالة دكتوراه، غير منشور، جامعة أفريقيا العالمية كلية التربية.

117- مبورالي كامي مبورمادي(2006م) بعنوان (تقويم منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمعهد كيساؤني الإسلامي بممباسا بكينيا) رسالة ماجستير، غير منشور، (معهد كيساؤني الإسلامي بمباسا – كينا).

118- محمد مباي أحمد جمادي(2008م) بعنوان (منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. بقسم التعليم المستمر بجامعة جزر القمر- دراسة تحليلية تقويمية). محمد مباي أحمد جمادي(2008م)، بحث ماجستير، غير منشور، معهد الخرطوم الدولي.

119- مريم بابكر محمد(2011م) بعنوان: (تصور لبرنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية) رسالة دكتورة، غير منشورة، مركز تعليم اللغة العربية للأجانب بالجامعة الأمريكية- ولاية الينوي.

120- محفوظ بن سالم بن خميس آل كموجا(2013م) بعنوان: (تقويم منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمعهد الاستقامة زنجبار)، بحث ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، غير منشور.

121- محمد عرفان خير(2013م) بعنوان: (أسس اختيار المحتوى اللغوي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) رسالة دكتوراه، غير منشورة، في علم اللغة التطبيقي. جامعة أفريقيا العالمية.

122- نورقل كارهان2012م: بعنوان: (دراسة وصفية تقويمية لبرامج تعليم اللغة العربية في السنة الأولى في الجامعات التركية (جامعتا مرمرة واسطنبول نموذجاً) بحث دكتوراه في التربية مناهج وطرق التدريس، ، غير منشور.

123- وفاء فوزي العماطوري(2004م) بعنوان (دراسة تقويمية تحليلية لتجربة الجمهورية العربية السورية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) بحث ماجستير، غير منشور، مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة اليرموك – سوريا.

124- وفاء ناصر علي، (2014م) بعنوان: (دراسة تحليلية وتقويمية للكتاب الأول من سلسلة كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة) بحث ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، غير منشور.

125- وان محمد آدم بن وان نور الدين(2006م) بعنوان: (تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في معهد التربية الإسلامية بولاية قدح- ماليزيا)، بحث ماجستير، غير منشور.

الملاحق

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين للاستبانة

الرقم	الاسم	الجامعة	الكلية	التخصص	الدرجة الوظيفية
1	أ.د.يوسف الخليفة أبوبكر	إفريقيا العالمية	اللغات	علم اللغة التطبيقي	بروفيسور
2	أ.د.محمد البشير عبد الهادي	القرآن الكريم	التربية	إدارة تربوية	بروفيسور
3	أ.د.عبد الرحمن عبد الله الخانجي	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	أصول تربية	بروفيسور
4	د.سيد أحمد محمد الحوري	الزعيم الأزهري	التربية	العلوم التربوية	بروفيسور
5	د.ياسر بابكر السيد	أمدرمان الإسلامية	التربية	مناهج وطرق التدريس	أستاذ مشارك
6	د.نفيسة عمر الطيب	بخت الرضا	التربية	إدارة وتخطيط تربوي	أستاذ مشارك
7	د.حسن عثمان عبد الرحيم	إفريقيا العالمية	اللغة العربية	علم اللغة التطبيقي	أستاذ مشارك
8	د.مبارك حسين نجم الدين	السودان للعلوم والتكنولوجيا	اللغات	اللغة العربية	أستاذ مشارك
9	أ.تاج السر بشير صالح	إفريقيا العالمية	اللغة العربية	علم اللغة التطبيقي	أستاذ مشارك
10	د.أشرف حسن إدريس	السودان للعلوم والتكنولوجيا	اللغات	الجودة والإحصاء	أستاذ مساعد

ملحق رقم (2)
الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

فضيلة الأستاذ/ .....

المحترم

<u>الموضوع: رسالة موجهة للمحكمين</u>

تقوم الباحثة بإجراء بحث تربوي بعنوان:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية (دراسة تقويمية – للكتب المنهجية من وجهة نظر المعلمين وخبراء اللغة).

وذلك استيفاء لمطلوبات بحث لنيل درجة الدكتوراه في التربية. آمل التكرم بالاطلاع على صياغة أسئلة الاستبانة وإبداء آرائكم وملاحظاتكم التي ترونها ضرورية لتنير الباحثة بآرائكم حول الجوانب الآتية:

1. تعديل صياغة الأسئلة اللازمة.
2. وضوح الهدف من كل عبارة.
3. سلامة الأسئلة لغوياً.
4. تمثيل الأسئلة للموضوع أعلاه.
5. إبداء الملاحظات التي يمكن أن تستفيد منها الباحثة من تصميم الاستبانة النهائية.

شكراً لتعاونكم مع فائق التقدير والاحترام،،،

الباحثة: سميرة زمراوي فرح إشراف الدكتورة/ أميرة محمد علي

أولاً: البيانات الأساسية:

الاسم (اختياري): .....

المؤهل العلمي: .....

سنوات الخبرة: .....

مكان العمل: .....

ثانياً: محاور الاستبانة:

المحور الأول: الأهداف

الرقم	العبارة	صحة العبارة		الوضوح وإمكانية القياس		انتمائها للمحور		التعديل المقترح
		صحيحة	غيرصحيحة	واضحة القياس	غير واضحة القياس	تنتمي	لا تنتمي	
1	لسلسلة الكتب المنهجية المعتمدة أهداف واضحة مكتوبة.							
2	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الاستماع							
3	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكلام							
4	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة القراءة							
5	الأهداف تؤكد على تعلم مهارة الكتابة							
6	الأهداف تؤكد على إثراء القاموس اللغوي للطلاب							

المحور الثاني: المحتوى

الرقم	العبارة	صحة العبارة		الوضوح وإمكانية القياس		انتمائها للمحور		التعديل المقترح
		صحيحة	غير صحيحة	واضحة القياس	غير واضحة القياس	تنتمي	لا تنتمي	
1	يهتم محتوى السلسلة بعرض الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة بوضوح.							
2	يناسب محتوى المادة التعليمية في السلسلة المرحلة العمرية للدارسين.							
3	المحتوى يعتمد على التدرج في عرض المادة التعليمية.							
4	محتوى المادة التعليمية في السلسلة يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.							
5	تحتوي السلسلة على مفردات وتراكيب يمكن للطلبة استخدامها في حياتهم اليومية.							
6	المحتوى يهتم بتدريس النحو بشكل غير مقصود من خلال الأبنية الشائعة في الدرس.							
7	اللغة المستخدمة في محتوى السلسلة هي اللغة العربية الفصحى المعاصرة.							
8	يعالج محتوى المنهج المهارات اللغوية الأربع.							

المحور الثالث: طرائق التدريس

في تدريسك لسلسلة الكتب المنهجية المقررة على الطلبة الناطقين بغير العربية تستخدم طـــرق التدريس الآتية:

الرقم	العبارة	صحة العبارة		الوضوح وإمكانية القياس		انتمائها للمحور		التعـــديل المقترح
		صحيحة	غيـــــر صحيحة	واضـــحة القياس	غير واضحة القياس	تنتمي	لا تنتمي	
1	طريقة القواعد والترجمة.							
2	طريقة القراءة.							
3	الطريقة المباشرة.							
4	الطريقة السمعية الشفهية.							
5	الطريقة التكاملية.							
6	تستخدم أكثر من طريقـــة في الدرس الواحد.							

المحور الرابع: الوسائل التعليمية

في تدريس لسلسلة الكتب المنهجية المقررة على الطلبة الناطقين بغير العربية تستخدم الوسائل الآتية:

الرقم	العبارة	صحة العبارة		الوضوح وإمكانية القياس		انتمائها للمحور		التعديل المقترح
		صحيحة	غير صحيحة	واضحة القياس	غير واضحة القياس	تنتمي	لا تنتمي	
1	تستخدم مختبر اللغة العربية.							
2	تستخدم الحاسوب.							
3	تستخدم السبورة البيضاء.							
4	تستخدم الصور واللوحات والبطاقات في شرح المفردات.							
5	تستخدم السبورة الذكية.							
6	تستخدم أجهزة التسجيل الصوتي.							
7	تستخدم السبورات التقليدية مثل السبورة الطباشيرية.							
8	الأنشطة مثل الزيارات والرحلات والمادة الإثرائية المصاحبة.							

المحور الخامس: التقويم

الرقم	العبارة	صحة العبارة		الوضوح وإمكانية القياس		انتمائها للمحور		التعديل المقترح
		صحيحة	غير صحيحة	واضحة القياس	غير واضحة القياس	تنتمي	لا تنتمي	
1	التقويم عن طريق الاختبارات بالأسئلة الموضوعية.							
2	التقويم الذاتي.							
3	التقويم عن طريق التكليف بأعمال منزلية يتم تصحيحها من المعلم.							
4	التقويم عن طريق الاختبارات الشفهية والتحريرية.							
5	التقويم عن طريق أسئلة التدريبات اللغوية.							
6	الامتحانات النهائية.							

ملحق رقم (3)

الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

فضيلة الأستاذ/ ..... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: استبانة موجهة للمعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية – كلية اللغة العربية

أضع بين أيديكم هذه الأسئلة بغرض الاستفادة من نتائجها في بحث تربوي، لنيل درجة الدكتوراة في التربية بعنوان:

تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية (من وجهة نظر المعلمين والخبراء).

الرجاء التكرم بالاطلاع عليها والإجابة المناسبة في ضوء خبرتكم وتجاربكم في تعلم العربية وتعليمها، علماً بأن المعلومات التي ترد فيها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وكلي أمل في تعاونك لتساهم في خروج هذه الدراسة بنتائج وتوصيات تدعم مجال برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية، خدمة للعلم والمعرفة، ولغة القرآن الكريم.

شكراً لتعاونكم مع فائق التقدير والاحترام،،،

الباحثة **إشراف**

سميرة زمراوي فرح **الدكتورة/ أميرة محمد علي**

أولاً: البيانات الأساسية:

الاسم: (اختياري): .....

النوع: ذكر أنثى

العمر: 20- 30 31- 40 41- 50 51 فما فوق

المؤهل العلمي: بكلاريوس ماجستير دكتوراة فوق دكتوراة

سنوات الخبرة: 1- 5 6- 10 11 فما فوق

المهنة: محاضر أستاذ مساعد أستاذ أستاذ متفرغ

ثانياً: محاور الاستبانة:

المحور الأول: الأهداف:

أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تؤكد على الآتي:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	الوضوح			
2	تحقيق الأهداف حسب الزمن المحدد			
3	تعلم مهارة الاستماع			
4	تعلم مهارة الكلام			
5	تعلم مهارة القراءة			
6	تعلم مهارة الكتابة			
7	أثراء القاموس اللغوي للطلاب			
8	الوظيفة التواصلية كلغة استقبالاً وإنتاجاً			
9	التدرج في تحقيق الأهداف			
10	تناسب الخصائص النفسية لفئة الطلاب			

المحور الثاني: المحتوى: محتوى المنهج يراعي الآتي:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	الاهتمام بعرض الأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة بوضوح			
2	التناسب مع أعمار الطلاب العقلية والعمرية			
3	الفروق الفردية بين الطلاب			
4	التدرج في عرض المادة التعليمية وتنوع أساليب العرض			
5	المفردات الشائعة التي يمكن للدارس أن يستخدمها في حياته اليومية			
6	التراكيب اللغوية الشائعة والمطلوبة لأداء المهام اللغوية المختلفة للطلاب			
7	الاعتماد على اللغة العربية الفصحى المعاصرة			
8	يعالج المهارات اللغوية الأربع			
9	إشباع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية			
10	عكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم			
11	الشمول للجوانب الحضارية الإنسانية العامة			
12	القيم الأصيلة في الثقافة العربية الإسلامية			
13	التنوع بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات والأغراض			
14	تجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى			
15	المحتوى يحتاج إلى التقويم			

المحور الثالث: طرائق التدريس:

أبرز طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	القواعد والترجمة			
2	المباشرة			
3	التكاملية			
4	السمعية الشفهية			
5	القراءة			
6	الاستنباطية			
7	القياسية			
8	تستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد			
9	الطريقة التي تدرس بها من أحدث الطرق المتبعة عالمياً			
10	الطرق المستخدمة تلائم المنهج والمحتوى			

المحور الرابع: الوسائل التعليمية:

في تدريسك لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تستخدم الوسائل التعليمية التالية:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	مختبر أو معمل اللغة العربية			
2	السبورة البيضاء			
3	الصور واللوحات في شرح المفردات			
4	أجهزة العرض الرأسي والمعتم			
5	البطاقات في شرح المفردات			
6	السبورة الذكية			
7	أجهزة التسجيل الصوتي			
8	السبورات التقليدية مثل الطباشيرية			
9	الأنشطة مثل الزيارات والرحلات والمحاضرات والمـــادة الاثرائية المصاحبة			

10	الوسائل المستخدمة تحقق أهداف المنهج			

المحور الخامس: التقويم:

يعتمد برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التقويم على طريقة:

الرقم	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	الاختبارات الموضوعية			
2	أسئلة التدريبات اللغوية			
3	الاختبارات الشفهية والتحريرية			
4	التقويم الذاتي			
5	التكليف بواجبات منزلية يتم تصحيحها من المعلم			
6	مدونات الملاحظة			
7	اختبارات القدرات المهارية			
8	المناشط اللغوية			
9	الامتحانات النهائية			
10	الإفادة من نتائج التقويم في تطوير عملية التدريس			

ملحق رقم (4)

أسماء المحكمين للمقابلة

الرقم	الاسم	الجامعة	الكلية	التخصص	الدرجة الوظيفية
1	أ.د.بابكر حسن قدرماري	إفريقيا العالمية	اللغة العربية	اللغة العربية	بروفيسور
2	أ.د.محمد زايد بركة	النيلين	التربية	مناهج وطرق التدريس	بروفيسور
3	أ.د.الطيب عبد الوهاب محمد	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	مناهج وطرق التدريس	بروفيسور
4	أ.د.الحسن عبد الرحمن الحسن	النيلين	التربية	إشراف تربوي	بروفيسور
5	د.عبد الرحمن أحمد عبد الله	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	القياس والتقويم	أستاذ مشارك
6	د.سعاد عبد الرحيم البشير	السودان المفتوحة	التربية	تكنولوجيا التعليم	أستاذ مشارك
7	د.الطيب نور الهدى أبو صباح	أمدرمان الإسلامية	التربية	أصول تربية	أستاذ مشارك
8	د.الطاهر مصطفى	إفريقيا العالمية	التربية	علم النفس	أستاذ مشارك
9	د.محمد علي أحمد عمر	السودان للعلوم والتكنولوجيا	اللغات	علم اللغة التطبيقي	أستاذ مشارك
10	د.الطاهر محمد أحمد حامد	أمدرمان الإسلامية	اللغة العربية	علم اللغة التطبيقي	أستاذ مشارك

ملحق رقم (5)

المقابلة في صورتها الأولية

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس

فضيلة الأستاذ/ .....

المحترم

الموضوع: رسالة موجهة للمحكمين

تقوم الباحثة بإجراء بحث تربوي بعنوان:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية (دراسة تقويمية– للكتب المنهجية من وجهة نظر المعلمين وخبراء اللغة).

وذلك استيفاء لمطلوبات بحث لنيل درجة الدكتوراه في التربية. آمل التكرم بالاطلاع على صياغة أسئلة المقابلة وإبداء آرائكم وملاحظاتكم التي ترونها ضرورية لتنير الباحثة بآرائكم حول الجوانب الآتية:

1. تعديل صياغة الأسئلة اللازمة.
2. وضوح الهدف من كل عبارة.
3. سلامة الأسئلة لغوياً.
4. تمثيل الأسئلة للموضوع أعلاه.
5. إبداء الملاحظات التي يمكن أن تستفيد منها الباحثة من تصميم المقابلة النهائية.

شكراً لتعاونكم مع فائق التقدير والاحترام،،،

الباحثة: سميرة زمراوي فرح **إشراف الدكتورة/ أميرة محمد علي**

أولاً: البيانات الأساسية:

الاسم: (اختياري): .....

المؤهل العلمي: .....

سنوات الخبرات: .....

مكان العمل: .....

ثانياً: أسئلة المقابلة:

من خلال خبرتك وتجربتك في برنامج تعلم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالمية أرجو التكرم بالتعليق على العبارات التالية:

1/ هل توجد إستراتيجية ذات أهداف واضحة ومطبقة لبرنامج اللغة العربية في معهد اللغة وما مدى تحقيقها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2/ تستخدم طرائق تدريس متنوعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البرنامج المطبق حالياً بالمعهد؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3/ موضوعات محتوى برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها مناسبة للطلاب المستهدفين؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4/ ما مدى فاعلية المهارات اللغوية والأنشطة في تطوير تعليم اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5/ هل الوسائط التعليمية تواجه الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. وما هـــي الوســـائط المستخدمة حالياً بالمعهد؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6/ إذا كانت هناك أنشطة إثرائية للغة ما دورها في تنمية مهارات اللغة لدى الطالب؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7/ ما الأساليب التقويمية المتبعة في المعهد لطالب اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (6)

المقابلة في صورتها النهائية

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

فضيلة الأستاذ/ ..... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: مقابلة موجهة للخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أضع بين أيديكم هذه الأسئلة بغرض الاستفادة من نتائجها في بحث تربوي، لنيل درجة الدكتوراة في التربية بعنوان:

تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية (من وجهة نظر المعلمين والخبراء).

الرجاء التكرم بالاطلاع عليها والإجابة المناسبة في ضوء خبرتكم وتجاربكم في تعلم العربية وتعليمها، علماً بأن المعلومات التي ترد فيها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وكلي أمل في تعاونك لتساهم في خروج هذه الدراسة بنتائج وتوصيات تدعم مجال برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إفريقيا العالمية، خدمة للعلم والمعرفة، ولغة القرآن الكريم.

شكراً لتعاونكم مع فائق التقدير والاحترام،،،

الباحثة

سميرة زمراوي فرح

إشراف

الدكتورة/ أميرة محمد علي

أولاً: البيانات الأساسية:

الاسم: (اختياري): .....

المؤهل العلمي: .....

سنوات الخبرة: .....

مكان العمل: .....

ثانياً: أسئلة المقابلة:

من خلال خبرتك وتجربتك في برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة إفريقيا العالميـــة، أرجـــو التكرم بالتعليق على العبارات التالية:

1/ هل توجد استراتيجية لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث:

أ- الأهداف ....

.....

.....

ب- تحقيقها للأهداف..... .....

.....

.....

ج- التطبيق..... .....

.....

.....

2/ ما مدى مناسبة موضوعات محتوى برنامج اللغة العربيـــة للنـــاطقين بغيرهـــا للطـــلاب المستهدفين؟

.....

.....

.....

.....

.....

3/ إلى أي مدى يشتمل محتوى منهج اللغة العربية للنـــاطقين بغيرهـــا علـــى المهـــارات اللغويـــة والأنشطة؟

.....

.....

.....

.....

.....

4/ إلى أي مدى طرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتبر مناسبة؟

.....

.....

.....

.....

.....

5/ (أ) ما الوسائل التعليمية المستخدمة بالكلية وهل هذه الوسائل تواكب الأساليب الحديثة فـــي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

.....

.....

.....

.....

.....

(ب) هل هنالك أنشطة إثرائية للغة؟

.....

.....

.....

.....

6/ ما الأساليب التقويمية المتبعة في الكلية لطالب اللغة العربية.

.....

.....

.....

.....

.....

7/ إذا كنت ترى أن مكونات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكلية يحتاج إلى تقويم وتعديل- التكرم بذكر أي اقتراحات أو ملاحظات فيما يتعلق بالمنهج من حيث الأهداف/ المحتوى/ طرائق التدريس/ الوسائل/ التقويم.

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (7)

جامعة إفريقيا العالمية

كلية اللغة العربية – قسم الطلاب

استمارة الأساتذة بالكلية

مجتمع البحث

الرقم	الاسم	الدرجة	التوقيع
1	هاشم الإمام محي الدين	أ.مشارك	
2	عوض الكريم عوض الله الزين	أ.مشارك	
3	حسن عثمان عبد الرحيم	أ.مشارك	
4	طه محمد محمود	أ.مشارك	
5	السيِّد عوض الكريم محمد الدوش	أ.مشارك	
6	تاج السر بشير صالح	أ.مشارك	
7	عبد الباقي المبارك البشير	أ.مشارك	
8	الطيب محمد أحمد البادي	أ.مساعد	
9	عمر مصطفى عبد الله بساطي	أ.مساعد	
10	جمال حسين جابر	أ.مساعد	
11	محمد مهدي محمد شمة	أ.مساعد	
12	محمد علي إبراهيم جمع	أ.مساعد	
13	يوسف الطيب الزين	أ.مساعد	
14	حيدر الخليفة	أ.مساعد	
15	الأمين محمد أحمد أبشر	أ.مساعد	
16	عبد الله عبد الحليم	أ.مساعد	
17	أحمد عمر التجاني	أ.مساعد	
18	غازي الصديق محمد	محاضر	
19	محمد كرم يوسف	محاضر	
20	أحمد عبد الوهاب الشعراني	محاضر	
21	معاوية يوسف المهدي	محاضر	
22	ياسر حماد عبد الرحيم	محاضر	
23	مصطفى صلاح قطب	محاضر	
24	عبد الله السماني	محاضر	

ملحق رقم (8)

جامعة إفريقيا العالمية

كلية اللغة العربية - قسم الطالبات

استمارة الأساتذة بالكلية

مجتمع البحث

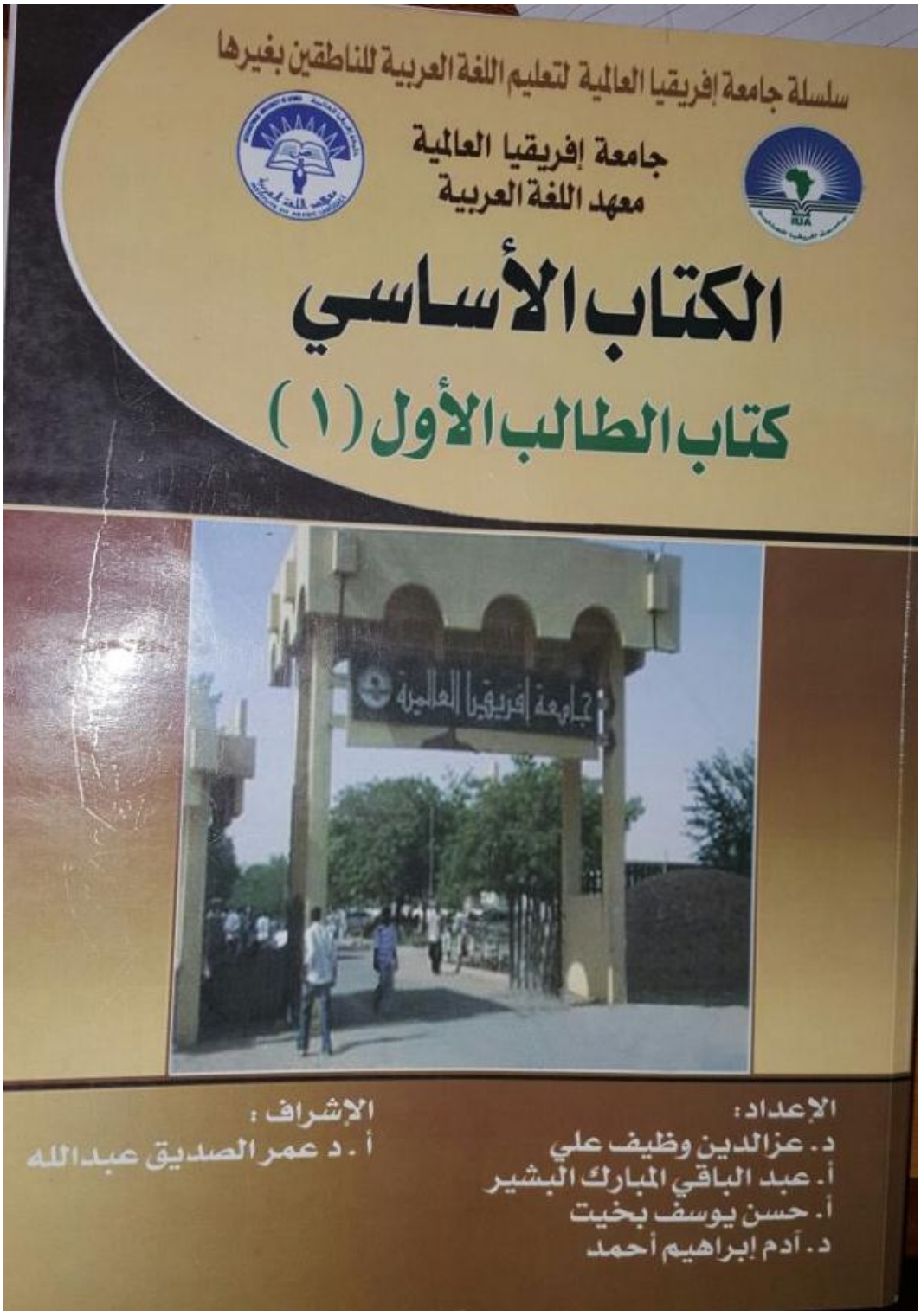
الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التوقيع
1	فاطمة بشير وداعة الله	أ.مساعد	
2	حياة عبد الوهاب التهامي	أ. مساعد	
3	سعيدة حسن عثمان	أ. مساعد	
4	رقية قطبي علي أحمد	أ.مساعد	
5	أماني عثمان عبد الله	أ. مساعد	
6	إنصاف يوسف إدريس	أ. مساعد	
7	آمال موسى عباس	أ.مساعد	
8	فائزة محمد يعقوب	أ. مساعد	
9	رحاب يس قرشي	أ. مساعد	
10	آمنة عمر الصديق	أ.مساعد	
11	منى علي عثمان محمد	محاضر	
12	هاجر محمد أحمد	محاضر	
13	سلوى حامد عبد الرحمن	محاضر	
14	درية الطيب محمد موسى	محاضر	
15	سعيدة عمر محمد ثاني	محاضر	
16	نجوى إبراهيم أحمد	محاضر	
17	أميرة عرزون	محاضر	
18	عائشة علي عبد العظيم	محاضر	

ملحق رقم (9)

إحصائية لعدد الخبراء الذين تمت مقابلتهم

م	الاســـــــــــــم	المؤهل العلمي	مكان العمل	سنوات الخبرة
1	أ.د. عمر الصديق عبد الله	بروفيسور	جامعة أم القرى – مكة المكرمة	38 سنة
2	أ.د. مختار الطاهر حسين	بروفيسور	جامعة أم القرى – مكة المكرمة	أكثر من 25 سنة
3	د. طه محمد محمود	دكتوراه	كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية	أكثر من 40 سنة
4	د. السيد عوض الكريم الدوش	دكتوراه	كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية	40 سنة
5	د. حسن عثمان عبد الرحيم	دكتوراه	كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية	أكثر من 35 سنة
6	د. عزالدين وظيف علي بشير	دكتوراه	جامعة أم القرى – مكة المكرمة	أكثر من 20 سنة
7	د.فاطمة بشير وداعة الله	دكتوراه	كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية	30 سنة
8	د. حياة التهامي	دكتوراه	كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية	16 سنة
9	د. آمال موسى عباس الإمام	دكتوراه	كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية	أكثر من 15 سنة
10	د. سعيدة حسن عثمان	دكتوراه	كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية	12 سنة

ملحق رقم (11)


سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
جامعة إفريقيا العالمية
معهد اللغة العربية
الكتاب الأساسي
كتاب الطالب الأول (١)
جامعة إفريقيا العالمية
الإعداد:
د. عزالدين وظيف علي
أ. عبد الباقي المبارك البشير
أ. حسن يوسف بخيت
د. آدم إبراهيم أحمد
الإشراف:
أ. د عمر الصديق عبدالله

ملحق رقم (12)

كلية اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية

دليل كلية اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، صدر عام 1432هـ– 2011م.