



تعليم اللغة العربية وتعلمها في ألمانيا وإندونيسيا من منظور لغوي واجتماعي وثقافي

**PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI JERMAN DAN INDONESIA  
PERSPEKTIF SOSIO LINGUSTIK DAN BUDAYA**

**PENELITI :**

**Dr. Dzo'ul Milal, M.Pd, dkk**  
**NIP.196005152000031002**

**Fakultas Adab dan Humaniora**

Berdasarkan Surat Keputusan Rektor  
UIN Sunan Ampel Nomor : Un.07/1/TL.00/SK/234/P/ 2015

**SURABAYA  
2015**

**LAPORAN  
PENELITIAN KOLABORATIF**





**KEPUTUSAN REKTOR UIN SUNAN AMPEL SURABAYA**  
NOMOR : Un.07/1/TL.00/SK/ 234 /P/ 2015

**TENTANG**  
**PENETAPAN PENERIMA BANTUAN *COLLABORATIVE RESEARCH* TAHUN 2015**

**REKTOR UIN SUNAN AMPEL SURABAYA,**

Menimbang : a. bahwa dalam rangka meningkatkan kualitas dan merealisasi kerjasama riset UIN Sunan Ampel Surabaya maka dipandang perlu memberikan bantuan riset.  
b. bahwa nama-nama sebagaimana tersebut dalam lampiran keputusan ini dipandang memenuhi syarat untuk diberikan bantuan *collaborative research*

Mengingat : 1. Undang – Undang RI No.12 tahun 2012 Tentang Sistem Pendidikan Nasional;  
2. Peraturan Pemerintah RI Nomor 48 Tahun 2008 Tentang Pendanaan Pendidikan;  
3. Peraturan Pemerintah RI Nomor 4 Tahun 2014 Tentang Penyelenggaraan Pendidikan Tinggi dan Pengelolaan Perguruan Tinggi;  
4. Peraturan Menteri Agama Nomor 8 Tahun 2014 Tentang Organisasi dan Tata Kerja Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya;  
5. DIPA BLU UIN Sunan Ampel Surabaya Tahun Anggaran 2015 No. DIPA-025.04.2.423770/2015 tanggal 14 Nopember 2014.

Memperhatikan : 1. Hasil review proposal *collaborative research* oleh pimpinan universitas pada tanggal 01 April 2015  
2. Hasil rapat pimpinan universitas, pimpinan fakultas dan LP2M tanggal 08 April 2015 tentang penetapan penerima bantuan penelitian *collaborative research* tahun 2015

**MEMUTUSKAN :**

Menetapkan : **KEPUTUSAN REKTOR UIN SUNAN AMPEL SURABAYA TENTANG PENETAPAN PENERIMA BANTUAN *COLLABORATIVE RESEARCH* TAHUN 2015**

Pertama : Menetapkan nama-nama dalam kelompok riset sebagai penerima bantuan *collaborative research* tahun 2015 dan dengan judul sebagaimana tersebut pada kolom 2 dan 4 dalam lampiran keputusan ini.

Kedua : Memberi bantuan kepada masing-masing kelompok *collaborative research* sejumlah @ Rp. 250.000.000,00 sebagaimana tersebut pada kolom 5 lampiran keputusan ini dengan sistem pencairan sebagai berikut :

1. Pencairan tahap I ( pertama ) sebesar 85 % dari nominal seluruh bantuan dengan melampirkan proposal
2. Pencairan tahap ke II ( dua) sebesar 15% dari nominal seluruh bantuan dengan melampirkan laporan Hasil penelitian dan bukti pengeluaran pertanggung jawaban keuangan.
3. Pajak penghasilan pasal 21 (PPH. Ps 21) dibebankan pada penerima bantuan sebagaimana dimaksud dalam butir “Pertama” penetapan ini.



Ketiga                    Segala biaya yang dikeluarkan sebagai akibat diterbitkannya keputusan ini dibebankan kepada anggaran DIPA-BLU UIN Sunan Ampel Surabaya Tahun : Anggaran 2015

Keempat                Keputusan ini berlaku sejak tanggal ditetapkan dengan ketentuan bahwa segala sesuatu akan diubah dan diperbaiki sebagaimana mestinya apabila dikemudian hari terdapat kekeliruan dalam penetapan ini.

Ditetapkan di Surabaya  
Pada tanggal 25 Mei 2015

 **Rektor / Kuasa Pengguna Anggaran**  
**UIN Sunan Ampel Surabaya**  
**Si H. Abd. A'la**  
NIP. '195709051988031002

**Tembusan::**

1. Sekretaris Jenderal Kementerian Agama, Jakarta;
2. Inspektur Jenderal Kementerian Agama, Jakarta;
3. Kepala KPPN Surabaya II, Surabaya ;
4. Kepala Biro AAKK UIN Sunan Ampel, Surabaya;
5. Kabag. Keuangan dan Akuntansi UIN Sunan Ampel Surabaya;
6. Ybs. Untuk diketahui dan dilaksanakan.

LAMPIRAN : KEPUTUSAN REKTOR UIN SUNAN AMPEL SURABAYA  
 NOMOR : Un.07/1/TL.00./SK/ /P/ 2015  
 TANGGAL : Mei 2015  
 TENTANG : PENETAPAN PENERIMA BANTUAN COLLABORATIVE  
 RESEARCH TAHUN 2015

No	NAMA	FAKULTAS	JUDUL RISET	Jumlah Bant
1	2	3	4	5
1	a. Dr. Dzo'ul Milal, M.Pd NIP. 196005152000031002 b. Prof. Dr. Eckehard Schultz ( Universitas Leipzig Jerman) c. Dr. Nasaruddin. M.Ed NIP. 197509091998031002 d. Najibul Khoiri, Lc. MA NIP. 197801152005011004	Adab dan Humaniora	تعليم اللغة العربية وتعلمها في ألمانيا وإندونيسيا من منظور لغوي واجتماعي وثقافي  PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI JERMAN DAN INDONESIA PERSPEKTIF SOSIO LINGUSTIK DAN BUDAYA	250.000.00
2	a. Dr. Baihaqi. M.Ag NIP.19740220203121004 b. Prof Dr. Eckehard Schultz ( Universitas Leipzig Jerman) c. Ainun Syarifah, M.Ag. NIP. 197806122007102010 d. Umi Hanifah, M. Ag NIP. 197809282005012002	Tarbiyah dan Keguruan	المدخل التكامل في تعليم اللغة العربية الإلكترونية وتعلمها (دراسة حالة في جامعة سوون أمبيل الإسلامية الحكومية الإندونيسية وجامعة لايبزيغ الألمانية)  PENDEKATAN INTEGRATIF E- LEARNING DAN E-TEACHING BAHASA ARAB PADA PERGURUAN TINGGI- PERGURUAN TINGGI ISLAM DI INDONESIA	250.000.000
3	a. Dr. Rr.Suhartini, M.Si NIP. 195801131982032001 b. Aun Falestien Faletchan, MHRM NIP. 198205142005011001 c. Wahyu Ilaihi, MA NIP. 197804022008012026. d. Dr Agus Santoso, S.Ag NIP 19700825199803100 2	Dakwah dan Komunikasi	THE CURRICULUM OF ISLAMIC DA'WAH MODEL IN NETHERLANDS	250.000.000

Rektor/Kuasa Pengguna Anggaran

H. Abd. A'la  
 NIP. '195709051988031002

**LEMBAR PERSETUJUAN DAN PENGESAHAN**  
**LAPORAN AKHIR HASIL PENELITIAN COLLABORATIVE**

1. Judul Penelitian : المدخل التكامل في تعليم اللغة العربية الإلكترونية وتعلمها  
(دراسة حالية في جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية  
الإندونيسية وجامعة لايزنغ الألمانية)  
PENDEKATAN INTEGRATIF E- LEARNING DAN E-  
TEACHING BAHASA ARAB PADA PERGURUAN  
TINGGI- PERGURUAN TINGGI ISLAM DI INDONESIA
2. Ketua Peneliti  
a. Nama Lengkap/NIP. : Dr. Dzo'ul Milal, M.Pd / 196005152000031002  
b. Jenis Kelamin : Laki-Laki  
c. Pangkat/Golongan : IV/a  
d. Fakultas/Prodi : Fakultas Adab dan Humaniora
3. Jumlah Tim Peneliti : 4 orang  
Nama Anggota Peneliti : Prof Dr. Eckehard Schultz  
Dr. Nasaruddin, M.Ed.  
Najibul Khoiri, Lc, M.A
4. Lama Penelitian : 3 bulan

Surabaya, Oktober 2015

Mengesahkan  
Ketua LP2M UIN Sunan Ampel



*[Signature]*  
Fathoni Hasyim, M.Ag  
NIP. 19601101987031001

Menyetujui:  
Kepala Pusat Penelitian dan Penerbitan

*[Signature]*

Prof. Dr. H. Ali Mas'ud, M.Ag, M.Pd.I  
NIP. 196301231993031002



## ملخص البحث

تناول هذا البحث منهج تعليم اللغة العربية في ألمانيا وإندونيسيا من منظور لغوي واجتماعي وثقافي. وهو عبارة عن محاولة في اكتشاف طريقة تعليم اللغة العربية في البلدين وإدارته. وهو بذلك يدور نطاقه حول نظام تعليم اللغة العربية المتبع في البلدين من حيث مناهجه وأهدافه ومواده وطرائقه ونظامه التقويمي، كما يدور حول خصائص معلمي اللغة العربية ومتعلميها في البلدين.

يستند هذا البحث إلى المدخل الكيفي مركزا في إجراءاته على موضوع خاص في ميدان معين وهو تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات الشرقية في جامعة لايبزيغ بألمانيا وكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية الحكومية سونن أنبيل بإندونيسيا. وهو بذلك من حيث النوع دراسة حالات التي تنتهي بنتائج تتحدد على عينة معينة ولا يقبل التعميم لنطاق أوسع. وبيانات هذا البحث تم جمعها عن طريق الملاحظة، والاستبانة، والوثائق، كما تم تحليلها على أسلوب كفي متبعا الخطوات التي قدمها مايلس وهوبرمان وهي تقليص البيانات (Data Reduction)، وعرض البيانات (Data Display)، واستثبات البيانات (Data Verification) أو النتائج.

وقد توصل هذا البحث إلى نتائج أشارت أهمها إلى أن نظام إدارة تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات الشرقية في جامعة لايبزيغ بألمانيا هو نظام مركزي يديره ذوي التخصص وينفذ بصورة مكثفة. وذلك بخلاف نظام إدارة تعليم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية الحكومية سونن أنبيل بإندونيسيا الذي يتصف بالزمالية وتنفذ من خلال الإدارة التنظيمية بصورة غير مكثفة. أما من حيث نظام تعليم اللغة العربية بين الجامعتين فهناك اختلاف خاصة من حيث الاستعانة بالوسائل الإلكترونية والاستفادة من مصادر التعلم المحوسبة. وقد أشارت نتائج هذا البحث إلى أن متعلمي اللغة العربية ومعلميها في ألمانيا يستعينون كثيرا بالوسائل التكنولوجية الحديثة ويستفيدون كثيرا من المصادر التعليمية المحوسبة بخلاف متعلمي اللغة العربية ومعلميها في إندونيسيا الذين لم يوظفوا كثيرا الوسائل التعليمية الحديثة ولم يستفيدوا من مصادر التعلم المحوسبة. وأهم ما يترتب على ذلك أن متعلمي اللغة العربية في ألمانيا يقضون ساعات التعلم خارج حجرة الدراسة أكثر منهم في إندونيسيا.

أما من حيث خصائص المتعلمين فالاختلاف الملحوظ أشار إلى متعلمي اللغة العربية في ألمانيا يتعلمون اللغة العربية على دافعية تكاملية في المقام الأول. ولديهم اتجاهاتهم إيجابية نحو

اللغة العربية بحيث يرون أن اللغة العربية مهمة ولذلك يحبونها كثيرا ويرون أنها سهلة ومشوقة، رغم أنهم ينتمون إلى أسر كان الأبوان لا يعرفان اللغة العربية وليست لديهم خبرة سابقة في تعلم اللغة العربية. أما عن متعلمي اللغة العربية في إندونيسيا فأشارت بيانات الدراسة أنهم يتعلمون اللغة العربية على دافعية دينية في المقام الأول. ولديهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية حيث يرى معظمهم أنها لغة مهمة جدا وعلى هذا يحبون اللغة العربية كثيرا ويرون أنها ليست صعبة كما يظنها الناس بل هي مشوقة تزداد رغبة الناس في تعلمها. وهم عموما يتخرجون من المدارس والمعاهد التي تعلم اللغة العربية وينتمون إلى أسر تعرف اللغة العربية مما يعني أن لديهم خبرة سابقة في تعلم اللغة العربية قبل التحاقهم بالجامعة.



## المحتويات

أ	التمهيد
ج	ملخص البحث
هـ	محتويات البحث
19-1	الفصل الأول: أساسيات البحث
1	- مقدمة
3	- أسئلة البحث
3	- أهداف البحث
3	- أهمية البحث
4	- حدود البحث
4	- الدراسات السابقة
110-20	الفصل الثاني: الإطار النظري
20	المبحث الأول: العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الأجنبية.
20	- العوامل الداخلية.
26	- العوامل الخارجية.
30	المبحث الثاني: نظرية حول مناهج تعليم اللغة العربية كلفة أجنبية
30	- مفهوم المنهج
33	- أنواع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
40	- أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
67	- عناصر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها



116-111	الفصل الثالث: منهجية البحث
111	- مدخل البحث ونوعه
112	- البيانات ومصادرها
113	- أساليب جمع البيانات
114	- أسلوب تحليل البيانات
150-117	الفصل الرابع: عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها
117	المبحث الأول: عرض بيانات تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة ليبزيغ بألمانيا
117	- إدارة تعليم اللغة العربية
117	- منهج تعليم اللغة العربية
122	- خصائص الدارسين
134	المبحث الثاني: عرض بيانات تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية بإندونيسيا
134	- إدارة تعليم اللغة العربية
34	- منهج تعليم اللغة العربية
137	- خصائص الدارسين
155-151	الفصل الخامس: الخاتمة
151	- النتائج
154	- المقترحات
156	المراجع
161	الملاحق

## الفصل الأول

### أساسيات البحث

#### أ. مقدمة

شهد مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية تطورا ملحوظا ووجد قبولا حسنا على المستوى الدولي في العقود الثلاثة الأخيرة. بفضل ما لعبتها من دور مهم في الدين والعلوم والحضارة والتواصل الدولي قديما وحديثا تحظى اللغة العربية تعلمها وتعليمها اهتماما كبيرا من المجتمع الدولي. فتزايد اهتمام بلاد العالم الناطقة بلغات مختلفة بتعلمها وتعليمها على اتجاهاتها ومناهجها المختلفة ولأجل تحقيق أهدافها المتباينة.

ومن بين تلك البلاد الأجنبية المعنية بتعليم اللغة العربية تعد ألمانيا وإندونيسيا من أكثرها اهتماما بتعليم هذه اللغة. إندونيسيا تشكل من البلاد الرائدة في مجال تعليم اللغة العربية على مستوى آسيا، وألمانيا يمكن اعتبارها متصدر الدول الأوروبية في هذا المجال. ولا يدعو ذلك للاستغراب إذ إن تعليم اللغة العربية في هذين البلدين يرجع إلى عقود طويلة وقد مر منذ يومها بمراحل كثيرة ومختلفة من التطور يشهد خلالها ظهور محاولات وإبداعات تعليمية كثيرة إلى أن وصل تعليمها في الآونة الأخيرة إلى الوضع الأفضل والتطوره الواعد.

في ألمانيا، يتمثل التطور والتقدم في تعليم اللغة العربية في مناهجه المطور في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية. من حيث الأهداف يتجه التعليم إلى الاتجاه الاتصالي بغرض تمكين الدارسين من الاتصال الاستقبالي والإنتاجي باللغة العربية. ومن حيث المواد يستمد التعليم من المواد التعليمية التي تم إعدادها على نهج حديث ومعاصر. ومن

حيث الطريقة يتم التعليم بشكل مكثف موفرا للدارسين ما يكفي من التعرض اللغوي والبيئة اللغوية. ومن حيث الوسائل يستعين التعليم بالوسائل التكنولوجية الحديثة ولعل من أشهرها المواد التعليمية والاختبارية المحوسبة. ومن حيث التقويم يتم قياس كفاءة الدارسين اللغوية من خلال اختبارات حديثة تختبرهم على المستوى الأدائي أو المهاري في المقام الأول.

أما في إندونيسيا فيتمثل هذا التطور السالف ذكره في الرغبة المتزايدة لأبناء إندونيسيا في تعليم اللغة العربية وتعلمها كما يتجلى في تحسن مستوى هندسة هذه اللغة سواء كان من ناحية المنهج أو من ناحية الموارد البشرية. وينتج ذلك من تزايد دور اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية الذي يتآزر مع محاولات جادة التي قام بها المعنيون بهذا المجال في إعادة بناء المناهج التعليمية وتطويرها حتى تتماشى مع اتجاهات التعليم الحديثة، كما ينتج من محاولات تحسين مستوى الموارد البشرية وتأهيلها حتى تلبى متطلبات تعليم هذه اللغة المستجدة.

ولكن مع ذلك، إن تعليم اللغة العربية في إندونيسيا -رغم ما شهد من التطورات- مازال يمر بمرحلة يمكن وصفها انتقالية. ذلك لأن تعليمها على جميع المستويات التعليمية -رغم ما أنجز من التطور والتحسين - لا يزال يتعرض لبعض المشاكل سواء كانت من حيث مناهج تعليمها أو سياسة نشرها. هذه المشاكل تتمثل في المقام الأول في الموارد البشرية، والاتجاه التعليمي، والمواد التعليمية، والطرائق التدريسية، والوسائل التعليمية، التي لا تزال تتسم إلى حد ما بالاتجاهات التقليدية.

يتضح مما سبق ذكره أن تعليم اللغة العربية في البلدين قد أنجز درجة ملحوظة من التطور والتقدم رغم ما يتبقى فيه من المشكلات. ونظرا لما يختص به كل من البلدين من نظام تعليمي، ومنهج تعليمي، وإدارة تعليمية، وبيئة تعليمية، فيمكن الاستفادة المتبادلة بين البلدين من حيث الخبرات التعليمية لأجل تطوير الإيجابيات والتغلب على السلبيات.



إنه من هذا الصدد تأتي فكرة هذا البحث التي تركز مهامه على المسح الوصفي لتعليم اللغة العربية في البلدين من شتى جوانبه. وذلك بغرض اكتشاف ما لكل من البلدين من خصائص سواء كان على المستوى المنهجي أو الإداري أو الموارد البشرية. تحقيق لهذا الغرض يتخذ البحث مكان إجرائه في الجامعتين هما جامعة ليزنغ ألمانيا وجامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية إندونيسيا كما يقوم بإجرائه فريق يضم الأساتذة من الجامعتين.

#### ب. أسئلة البحث

يسعى هذا البحث إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1. كيف إدارة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وألمانيا ؟
2. كيف منهج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وألمانيا ؟
3. ما خصائص دراسي اللغة العربية ومدرسيها في إندونيسيا وألمانيا ؟

#### ج. أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. وصف إدارة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وألمانيا.
2. وصف منهج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وألمانيا
3. وصف خصائص دراسي اللغة العربية ومدرسيها في ألمانيا وإندونيسيا.

#### د. أهمية البحث

تختفي وراء هذا البحث أهمية نظرية وتطبيقية على حد سواء. أما الأهمية النظرية فتأتي من أن نتائجه تقدم معلومات قيمة حول إدارة تعليم اللغة العربية ومناهجه في البلدين وخصائص دراسيها مدرسيها. وأما الأهمية التطبيقية فتأتي من اكانية الاستفادة من نتائجها في

تطوير تعليم اللغة العربية في البلدين خاصة في تحسين الإدارة التعليمية والبرامج التعليمية وتطوير المناهج التعليمية.

هـ. حدود البحث

يتحدد إجراء هذا البحث موضوعاً ومكاناً وزماناً كما يلي:

1. الحد الموضوعي. يركز هذا البحث من حيث الموضوع على البيانات التي تصف وصفاً شاملاً الموضوعات الثلاثة وهي إدارة تعليم اللغة العربية في البلدين، والمناهج المتبعة حالياً في تعليم اللغة العربية في البلدين، وخصائص كل من الدارسين والمدرسين الذين يشتركون في تعليم اللغة العربية في البلدين.
2. الحد المكاني. يجرى هذا البحث في البلدين ألمانيا وإندونيسيا. أما في ألمانيا فيتخذ البحث مكانه في كلية الدراسات الشرقية جامعة ليزيغ، وأما في إندونيسيا فيتخذ مكانه في كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية.
3. الحد الزمني. يجرى هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014-2015م.

د. الدراسات السابقة

تستعرض السطور التالية الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع هذا البحث

والتي كتبها أصحابها باللغة العربية:

الدراسة الأولى: دراسة محمد حسن إبرازي<sup>1</sup>

أولاً: التعريف بالدراسة:-

<sup>1</sup> محمد حسن إبرازي، مشكلات تدريس اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الحكومية بإندونيسيا، بحث تكميلي غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية- السودان، 1986م.

تتألف الدراسة من مقدمة وستة فصول، وملاحق، ومراجع، جاء ترتيبها كما يلي:

1. المقدمة
2. الفصل الأول : لمحة عن إندونيسيا
3. الفصل الثاني : وضع اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الحكومية وأهدافها.
4. الفصل الثالث : طرق تدريس اللغة العربية في الجامعات.
5. الفصل الخامس : وضع مدرّسي اللغة العربية في الجامعات.
6. الفصل السادس : نتائج البحث
7. الملاحق.
8. المراجع.

ثانياً : أهداف الدراسة:-

تسعي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

1. معرفة مشكلات تعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الحكومية في إندونيسيا.
2. مساعدة هذه الجامعات علي تحديد الأهداف التربوية لتعليم اللغة العربية.
3. تقديم بعض الحلول العامة لتعليم اللغة العربية في هذه الجامعات.
4. السعي إلى إيجاد الطريقة المناسبة في تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات.
5. مسح مشكلات المدرّسين والدارسين في تعليم وتعلم اللغة العربية في هذه الجامعات.

ثالثاً : منهج الدراسة وأدواتها:-



لم يذكر صاحب الدراسة على وجه التحديد المنهج الذي اتبعه في دراسته إلا أنه في أغلب الظن ينتهج المنهج الوصفي التحليلي التقويبي إذ إن دراسته دراسة تقويمية تحاول تقويم تعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الحكومية في إندونيسيا لاكتشاف ما له وما عليه من خلال الوصف و التحليل.

استعان صاحب الدراسة في إجراء دراسته بالاستبانة والمقابلات التي أجراها مع بعض مدرسي اللغة العربية في هذه الجامعات.

رابعاً : نتائج الدراسة:-

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

1. أهداف تعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الحكومية في إندونيسيا قاصرة على الأهداف الدينية.
2. يستمد محتوى تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات من الكتب القديمة التي لا تناسب مستوى الطلاب اللغوي.
3. طريقة تدريس اللغة العربية في هذه الجامعات هي طريقة القواعد والترجمة.
4. قلة المدرسين المتخصصين في تعليم اللغة العربية هي من أكبر المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات.

خامساً: أهم مقترحات الدراسة:-

اقترح صاحب الدراسة مقترحات أهمها ما يلي:

1. تطوير المنهج الحالي عن طريق إجراء البحوث التقويمية يقوم بها المتخصصون.

2. العناية بإعداد المدرسين المتخصصين في تدريس اللغة العربية ورفع مستواهم علي ضوء الاتجاهات الحديثة.

3. إعداد الوسائل التعليمية الحديثة.

4. خلق البيئة اللغوية عن طريق إعداد الداخلية الخاصة بالطلاب التي تزود بالتلفزيون والتسجيلات عن نشاطات اللغة العربية.

### الدراسة الثانية : دراسة أحمد زهرا:<sup>2</sup>

أولاً : التعريف بالدراسة:-

تتألف الدراسة من خمسة أبواب جاءت كما يلي:

الباب الأول : المقدمة، وهي عبارة عن أساسيات البحث.

الباب الثاني : وضع اللغة العربية في إندونيسيا، ويدور هذا الفصل حول ثلاثة فصول:

الفصل الأول : اللغات في إندونيسيا.

الفصل الثاني : انتشار اللغة العربية في إندونيسيا.

الفصل الرابع : تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

الباب الثالث : تعليم اللغة العربية في المعاهد والجامعات في إندونيسيا.

الفصل الأول : تعليم اللغة العربية في المعاهد

<sup>2</sup> أحمد زهرا، تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية والجامعات الإسلامية الحكومية في إندونيسيا، بحث تكميلي غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية- السودان، 1988م.

## الفصل الثاني : تعليم اللغة العربية في الجامعات

الباب الرابع : دراسة مقارنة بين المعاهد الإسلامية والجامعات الإسلامية الحكومية.

الفصل الأول : نقاط التشابه

الفصل الثاني : نقاط الاختلاف

الباب الخامس : الخاتمة، وتتضمن ملخص البحث، والتوصيات، والمقترحات، ثم المراجع والملاحق.

ثانياً : أهداف الدراسة:-

تسعي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. معرفة أسباب وقوع الفروق بين خريجي المعاهد والجامعات من حيث القدرة اللغوية.
2. بيان أوجه الاختلاف والشبه بين المعاهد الإسلامية والجامعات الإسلامية الحكومية في المناهج ومشكلات تعليم اللغة العربية.
3. طرح التوصيات والاقتراحات التي تتعلق بتعليم اللغة العربية على مستوى المعهد والجامعات خاصة وعلى مؤسسات أخرى تهتم بتعليم اللغة العربية على وجه عام.

ثالثاً : منهج الدراسة وأداتها:ـ

لم يذكر صاحب الدراسة على وجه التحديد المنهج الذي انتهجه في دراسته إلا أنه يمكن القول إنه انتهج المنهج التحليلي الوصفي إلى جانب دراسة مقارنة إذ أنه حاول أن



يقارن بين منهجي تعليم اللغة في المعاهد الإسلامية والجامعات الإسلامية الحكومية وإبراز ما بينهما من التشابه والاختلاف وذلك عن طريق الوصف والتحليل.

#### رابعاً: نتائج الدراسة :-

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1. تشابه تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية والجامعات الإسلامية الحكومية في

إندونيسيا في النقاط التالية :

- الأهداف الأساسية في تعليم وتعلم اللغة العربية في المعاهد والجامعات هي الأهداف

الدينية وأهداف التحدث رغم قلة نسبتها.

- الطرائق المستخدمة في المعاهد والجامعات هي طريقة النحو والترجمة والطريقة

التوليفية.

- استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية في المعاهد والجامعات غير سائد.

- معظم مدرسي اللغة العربية في المعاهد والجامعات لا يستخدمون اللغة العربية عند

معاملتهم اليومية مع الطلاب.

- من أهم المشكلات التي تجابه تعليم اللغة العربية في المعاهد والجامعات قلة اهتمام

الطلاب باللغة العربية، وكثرة عددهم في كل فصل، وكثافة المواد التعليمية، عدم

وجود البيئة اللغوية، وعدم توفر الوسائل التعليمية.

2. اختلف تعليم اللغة العربية في المعاهد والجامعات في نقاط تالية :

- أهداف تعليم اللغة العربية في الجامعات هي تمكين قدرة الاستماع وتاليف الكتاب وهذا ليس من أهداف التعليم في المعاهد.

- جميع الكتب المقررة في المعاهد مكتوبة بالعربية بخلاف المقررات في الجامعات فهي تكتب بالإنجليزية.

- طلاب الجامعات يستخدمون اللغة العربية في المعاملة اليومية أكثر من طلاب المعاهد.

- بعض أساتذة الجامعات يستخدمون اللغة العربية وهذا لا يفعله أساتذة المعاهد.

خامساً : أهم مقترحات الدراسة :-

من أهم مقترحات هذه الدراسة:

1. أن تكون الحكومة الإندونيسية فريقاً من الباحثين المتخصصين لإجراء البحوث في تعليم اللغة العربية في جميع المستويات التعليمية لإيجاد منهج أنسب وطريقة مثالية في تعليم اللغة العربية للإندونيسيين.
2. أن تجعل الحكومة اللغة العربية مادة إجبارية علي جميع التلاميذ والطلاب في المؤسسات التعليمية.
3. من المفيد أن يحاول اللغويون إيجاد حل لمشكلات قواعد اللغة العربية المعقدة حتى يمكن المعلمين تدريسها بطريقة وظيفية وأسلوب تطبيقي.

الدراسة الثالثة: دراسة أحمد مرادي سائمان:-<sup>3</sup>

<sup>3</sup> أحمد مرادي سائمان، تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المعهد الإسلامي المسطورية في سوكابومي - إندونيسيا، بحث تكميلي غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية-السودان، 1989م.

أولاً : التعريف بالدراسة:-

تتألف هذه الدراسة من خمسة أبواب، جاءت كما يلي:

الباب الأول : المقدمة وهي عبارة عن أساسيات البحث.

الباب الثاني : الدراسات السابقة، ويتكوّن هذا الباب من فصلين:

الفصل الأول : البحوث

الفصل الثاني : الكتب (الإطار النظري)، ويدور حول نظرية المنهج من حيث مفهومه، وأسس بنائه، وعناصره.

الباب الثالث : منهج البحث، ويدور حول الفصول الثلاثة التالية:

الفصل الأول : إجراءات الدراسة، ويتحدث عن مجتمع الدراسة وعينتها، وجمع البيانات وتحليلها.

الفصل الثاني : تعريف عام للمعهد الإسلامي المسطورية

الفصل الثالث : المنهج الدراسي للمعهد

الفصل الرابع : تحليل منهج اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

الباب الرابع : عرض وتحليل الاستبيانات ومناقشة نتائجها.

الباب الخامس : الخاتمة، وفيها ملخص البحث، والتوصيات، والمقترحات، والمراجع، والملاحق).

ثانياً : أهداف الدراسة:-

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المعهد الإسلامي المسطوريّ بسوكابومي إندونيسيا ثم تقديم التوصيات والمقترحات لحل مشكلات تعليم اللغة العربية في هذا المعهد المتمثلة في قصور المنهج، وقلّة المدرسين المدربين، وصعوبة اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، وندرة الكتب المدرسية الجيدة.

### ثالثاً : منهج الدراسة:-

لم يذكر صاحب الدراسة على وجه التحديد المنهج الذي اتبعه في دراسته إلا أنه يمكن القول إنه انتهج المنهج الوصفي التحليلي إذ إنه يقوم بتحليل منهج اللغة العربية المعالج ووصف ما فيه من الحقائق للوصول إلى ما له وما عليه من النتائج.

### رابعاً : نتائج الدراسة:-

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1. إن الأسباب التي تدعو أغلبية طلبة المعهد إلى تعلم اللغة العربية هي أسباب دينية.
2. إن المنهج المتبع في المعهد لا يؤكد على جميع المهارات اللغوية وإنما يؤكد على مهارتي القراءة والكتابة فقط لارتباطهما بأهداف تعليم اللغة العربية التي وضعها المعهد.
3. عدم مراعاة المنهج للفروق الفردية بين الطلاب.
4. إن المنهج يلبي حاجات الطلاب اللغوية كما أن مضمونه يناسب مستواهم اللغوي إلى حد ما.
5. إن لغة التدريس في تعليم اللغة العربية هي اللغة العربية واللغة الإندونيسية معاً.



6. إن أكبر الصعوبات التي تواجه الطلاب هي مشكلة القواعد لأنها تقدم على أسس منطقية وفلسفية وليست على أسس وظيفية.
7. عدم توافر الكتب المدرسية المصاحبة للمنهج.
8. عدم استخدام المدرسين الوسائل التعليمية الحديثة.
9. الاختبارات المستخدمة صالحة إلى حد ما إذ إنها تعتمد على الأسئلة المتنوعة مثل أسئلة الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال، إلا أنها تهتم فقط بقياس معلومات الطلاب عن اللغة وليست قدراتهم على استخدام اللغة.

#### خامساً: مقترحات الدراسة:-

##### اقترح صاحب الدراسة المقترحات الآتية:

1. إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية بالتعاون مع المؤسسات المختصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. إيفاد عدد أكبر من خريجي المعهد للدراسة في الدول العربية خاصة في تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. تقويم مناهج اللغة العربية في المراحل التعليمية الأخرى التي لم تُقَوِّم بعد مثل المرحلة الابتدائية والجامعية.
4. خلق البيئة اللغوية داخل المعهد بالتدرج حيث تبدأ في البداية أثناء حصة اللغة العربية، ثم في يوم محدد من أيام الأسبوع، وبعد ذلك تعمم لتصبح اللغة العربية لغة التواصل والمعاملة اليومية داخل المعهد.

#### الدراسة الرابعة : دراسة نصرالدين إدريس جوهر :-<sup>4</sup>

أولاً : التعريف بالدراسة:-

تتألف هذه الدراسة من خمسة فصول، جاءت كما يلي:

الفصل الأول : المقدمة وهي عبارة عن أساسيات البحث.

الفصل الثاني : اللغة العربية في إندونيسيا.

المبحث الأول : دخول اللغة العربية في إندونيسيا

المبحث الثاني : وضعية تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

المبحث الثالث: مراكز تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

المبحث الرابع: تعليم اللغة العربي على المستوى الجامعي في إندونيسيا.

الفصل الثالث : مناهج تعليم اللغة العربي للناطقين بغيرها.

المبحث الأول : مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المبحث الثاني : أنواع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المبحث الثالث :أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المبحث الرابع : عناصر مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

<sup>4</sup> نصرالدين إدريس جوهر، تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا دراسة تحسلسة  
تقويمية ، بحث تكميلي غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية-السودان، 1989م.

## الفصل الخامس : الدراسة الميدانية

أولاً : مقدمة

ثانياً : مجتمع الدراسة

ثالثاً : عينة الدراسة

رابعاً : أدوات الدراسة

خامساً : المعالجة الإحصائية

الفصل السادس: نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها ومناقشتها

المبحث الأول : عرض نتائج الدراسة الميدانية

المبحث الثاني : تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل السابع : أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً : أهم نتائج الدراسة

ثانياً : التوصيات

ثالث : المقترحات

ثانياً : أهداف الدراسة:-

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى

الجامعي في إندونيسيا في ضوء نظريات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

### ثالثاً : منهج الدراسة:-

هذه الدراسة هي دراسة وصفية تقويمية

### رابعاً : نتائج الدراسة:-

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا واضحة ومحددة.
2. أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا تناسب مستوى الطلاب.
3. أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا تشتمل بشكل عام على جميع المهارات اللغوية.
4. أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا تشتمل بشكل عام التعرف على خصائص اللغة العربية من حيث الأصوات والكلمات والتراكيب.
5. أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا تشتمل بشكل عام التعرف على الثقافة العربية الإسلامية.
6. محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا يناسب مستوى الطلاب.
7. محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا يشتمل إلى حد كبير على جميع المهارات اللغوية.



8. محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا يشتمل إلى حد كبير على خصائص اللغة العربية من حيث الأصوات والكلمات والتراكيب.
9. محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا يشتمل إلى حد كبير على التعرف على الثقافة العربية الإسلامية.
10. إن اختيار المحتوى وتنظيمه لم يبن على الدراسات العلمية وإنما هو مستمد من محتوى الكتب الأساسية لتعليم اللغة العربية الصادرة في الدول العربية.
11. مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا تتبع طرائق التدريس المتعددة الأساليب (الطريقة الانتقائية).
12. الطرائق المتبعة في مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا تهتم بتنمية المهارات اللغوية.
13. تستخدم اللغة الإندونيسية في تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا كلغة وسيطة إلى جانب اللغة العربية.
14. بعض برامج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا مجهزة بالوسائل التعليمية بشتى أنواعها.
15. بعض المعلمين يهتمون باستخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم، وبعضهم لا يهتمون باستخدامها في عملية التعليم.
16. بعض المعلمين يجيدون استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم، وبعضهم لا يجيدون استخدامها.
17. نظام التقويم المتبع في تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا تناسب أهداف مناهجه.

18. أدوات التقييم المستخدمة في مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في

إندونيسيا لا تقيس معرفة الطلاب اللغوية فقط وإنما قدرتهم اللغوية على السواء.

19. أدوات التقييم المستخدمة في مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في

إندونيسيا تقيس وتحدد مدى تطور الطلاب وتقدمهم بعد أن يدرسوا اللغة العربية.

وأوصت هذه الدراسة ما يلي:

1. ضرورة تحرير اللغة العربية من قيود الاتجاه الديني فقط حتى يتجه تعليم اللغة العربية

نحو الأهداف الاتصالية بشتى جوانبها المتمثلة في المهارات اللغوية الأربع ولا يتقيد

بالأهداف الدينية البحتة المتركزة على إكساب مهارة القراءة والترجمة.

2. ضرورة إعادة صياغة المنهج الوطني لتعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في

إندونيسيا نحو صياغة حديثة يمكن أن تستند إليها الجامعات الإندونيسية في بناء وتطوير

مناهجها في تعليم اللغة العربية.

3. ضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم في ضوء المنهج الحديث ليس فقط على طرائق التدريس

وإنما على كل الجوانب المتعلقة بمهنتهم التعليمية.

4. ضرورة تأليف الكتب الأساسية لتعليم اللغة العربية التي تستمد موضوعاتها من الثقافة

الإندونيسية الإسلامية بالإضافة إلى الثقافة العربية الإسلامية حتى تقوم بين اللغة العربية

والبيئة الإندونيسية المحلية علاقة وطيدة تساعد الطلاب على تعلم اللغة العربية

والانفعال باستخدامها.

5. ضرورة توفير الوسائل التعليمية الحديثة بشتى أنواعها في جميع برامج تعليم اللغة العربية

حتى يصبح تعليم اللغة العربية عملية شائعة وفعالة.

6. ضرورة تنمية قدرة المعلمين على استخدام اللغة العربية في عملية التعليم ومنع لجوئهم البالغ إلى استخدام اللغة الإندونيسية.
7. ضرورة تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية بشتى أنواعها في عملية تعليم اللغة العربية.
8. ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسات العلمية في كل مشروع بناء المنهج وتطويره.
9. ضرورة إعطاء المعلمين فرصة الالتحاق بالجامعات العربية ليتخصصوا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويكتسبوا اللغة العربية من بيئتها الأصلية.
- إن الدراسات السابق عرضها رغم تباين صياغة عناوينها واختلاف مركزاتها تركز على مجال مشترك وهو دراسة مناهج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا على مستوياته المختلفة. ولعل أهم ما يميز هذا البحث عن هذه الدراسات أنه يركز في تحليل وتقويم مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في البلدين هما إندونيسيا وألمانيا مما يوفر بيانات يمكن بها إجراء مقارنة بين مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسية مع الآخر بلاد آخر.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

يتكون هذا الفصل من مبحثين يتناول أولهما نظرية حول العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الأجنبية واكتسابها، ويتناول ثانيهما نظريات حول مناهج تعليم اللغة العربي كلغة أجنبية.

#### المبحث الأول: العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الأجنبية.

هناك عدة عوامل يعتقد أنها تؤثر في تعلم اللغة الأجنبية واكتسابها يمكن تقسيمها تقسيماً عاماً إلى نوعين هما العوامل الداخلية والعوامل الخارجية.

أ. العوامل الداخلية.

العوامل الداخلية تشير هي العوامل التي يتمتع بها الدارس أو العوامل التي توجد في شخصيته التي يعتقد أن تؤثر مباشرة كانت أم غير مباشرة على عملية اكتساب الدارس اللغة الأجنبية واستخدامه إياها. والعوامل الداخلية بهذا المفهوم كثيرة ويتناول هذا المبحث ثلاثة منها التي تعد أهمها وهي العوامل البيولوجية، والعوامل المعرفية، والعوامل الوجدانية.

#### 1. العوامل البيولوجية.

إن أهم ما يتميز به الجنس البشري عن غيره من المخلوقات أنه قادر على اكتساب اللغة. وترجع هذه المزية إلى أن كل إنسان له ملكة موهوبة تمكنه من اكتساب أي لغة يعيشها وينشأ فيها. وهذه الملكة اللغوية الموهوبة تتمثل فيما ينفرد به الإنسان من الخصائص النفسية أو السيكلوجية.



قد أشار يولي إلى أن "القدرة اللغوية تحتل مكانا يمكن تحديده وملاحظته في المخ"<sup>1</sup> ، مبينا أن هناك ثلاث مناطق داخل المخ يؤدي كل منها وظائف مختلفة في العمليات اللغوية وهما يعرف بـ Wernicke's area منطقة ويرنيك، و منطقة بروكا Broca's area ، و supplementary motor area أو المنطقة الحركية الإضافية.

منطقة ويرنيك تمثل الجزء الأيمن من المخ وهي تلعب دورا في غاية الأهمية في استيعاب الكلام. وقد أشار إلى أهمية هذه المنطقة العالم الألماني كارل ويرنيكي Carl Wernicke من خلال دراسة أجراها حيث أكد أن الفساد أو الخلل في هذا الجزء الأيمن من المخ يؤدي إلى الصعوبة في استيعاب الكلام أو استقباله.

أما منطقة بروكا، في المقابل، فهي التي تقع في الجزء الأيسر من المخ وهي تلعب دورا منتهى الأهمية في إنتاج الكلام. وقد أثبت ذلك دراسة أجراها خبير العملية الجراحية الفرنسية باول بروكا التي استنتجت أن الفساد أو الخلل في الجزء الأيسر من المخ يؤدي إلى صعوبة كبيرة في إنتاج الكلام، الأمر الذي لا يحدث في حالة فساد الجزء الأيمن من المخ.

أما المنطقة الحركية الإضافية فهي التي يقال إنها تلعب دورا في العملية الجسدية الإجرائية في إنتاج الكلام. وأهم ما يؤكد ذلك دراسة أجراها خبيرا العملية الجراحية بينفيلد و روبرت.<sup>2</sup> أشارت دراستهما إلى أن هذه المنطقة من المخ تقع قريبة جدا من جزء الذي يسيطر على عدد كبير من الحركات الجسدية المتوترة مثل حركات اليدين والرجلين مما يعني أنها أيضا تسيطر على الحركات الجسدية التي تصاحب عملية إنتاج الكلام.

<sup>1</sup> George Yule.. *The Study of Language: An Introductio*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), 127.

<sup>2</sup> المرجع السابق، 126.

إن الملاحظة على هذه المناطق الثلاث في المخ وتحديد ما تلعب من الأدوار يعطي تصورا أن العوامل الخاصة في القدرات اللغوية تتفق مع مناطق خاصة من المخ. وعليه يمكن تحديد عملية الكلام على النحو التالي: الكلمات يمكن استماعها واستيعابها من خلال منطقة ويرنيك. ومنها تنتقل هذه الإشارة بعد ذلك إلى منطقة بروكا حيث تتم فيها استعدادات إنتاجها. ومنها تنتقل الإشارة إلى المنطقة الحركية المتوترة التي منها يتم إنتاج نطق الكلمة جسديا.

من الناحية العصبية الوظيفية توظيف النصف الأيمن من كرة المخ يختلف من توظيف النصف الأيسر منها. النصف الأيمن يعمل على تخزين الكلام المنظم وتحويله. أما النصف الأيسر يتعلق عادة بالاستخدام الإبداعي للغة مثل العمليات النحوية والدلالية والعملية كما يتعلق بالعملية الحركية مثل الكلام والكتابة.<sup>3</sup>

إضافة إلى ذلك فإن الإنسان مجهز بالأجهزة الداخلية التي تتمثل في التركيب الجسدي الكامل الذي يمكنه من إنتاج النطق اللغوي بصورة واضحة. ومن أهم هذه الأجهزة اللغوية الداخلية ما يعرف بالوترين الصوتيين في الحنجرة الذي يعد من مميزات الإنسان في إنتاج الصوت اللغوي. إن تيار الهواء الصاعد من الأنبوبة الهوائية الذي يمر بالوترين الصوتيين يسبب الاهتزاز الذي هو السبب الرئيسي لحدوث الصوت اللغوي. إلى جانب ذلك، فإن شكل الفم له دوره في عملية إنتاج الصوت اللغوي حيث أنه كونه ينفتح وينضبط بسرعة عالية وبمرونة كاملة يساعد كثيرا في نطق الأصوات اللغوية بشتى أنواعها وصفاتها.

ويمكن الخروج من الحديث عن العوامل البيولوجية في اكتساب اللغة بأن الإنسان مجهز بما يمكنه من اكتساب اللغة واستخدامها لأنها موهوب بالقدرة على اكتساب

<sup>3</sup> Rod Ellis,. *Understanding Second Language Acquisition*. (Oxford: Oxford University Press, 1985), 272.

اللغة وتحويلها. هذه الأجهزة اللغوية لا تتخذ صورتها فقط في الأجهزة الداخلية مثل التركيب العصبي في المخ، ولكن أيضا في الأجهزة الخارجية مثل البنية الكاملة في أعضاء النطق وأجهزته.

## 2. العوامل المعرفية

إلى جانب العوامل البيولوجية تلعب العوامل المعرفية دورا منتهى الأهمية في اكتساب اللغة. لقد أشار خبراء اللغة أن بين اللغة والتفكير تحول علاقة وطيدة. لقد أكد اللغوي بياجيه أن "اللغة تتوقف على النمو المعرفي وتنبع عنه"<sup>4</sup>. النمو المعرفي يؤثر على النمو اللغوي. كلما كان التركيب المعرفي معقدا، كلما كانت اللغة معقدة. وقد أثبت الواقع أن الأطفال أصحاب التركيب المعرفي البسيط يقدرون فقط على إنتاج اللغة البسيطة.

ولكن مع ذلك، إن العلاقة بين المعرفة واللغة ليست علاقة أحادية الجانب، إنما هي علاقة ثنائية الاتجاه بحيث تؤثر إحداها على الأخرى.<sup>5</sup> التركيب المعرفي لا يتطور إلا بمساعدة اللغة، واللغة في المقابل تنمو اللغة بنمو المعرفة. وهذه العلاقة التبادلية يمكن أن تربط بينهما لأنها من جذر واحد وهو مخ الإنسان. إذا كانت اللغة هي نظام الرموز كانت المعرفة هي الطاقة الأساسية التي ينبنى عليها هذا النظام. وقد أكد مينيوك (Menyuk) أن اكتساب اللغة ونموها يتوقف على العملية الحركية الحسية. فإذا كانت هذه العملية هي ما يقصد بالمعرفة كان واضحا أن استخدام اللغة يعتمد على المعرفة.<sup>6</sup>

وقد ذهب تشومسكي أبعد في هذا الصدد بحيث أشار إلى وجود الملكة الفطرية في مخ

الإنسان التي تؤهب اكتساب اللغة وهي ما يعرف بجهاز اكتساب اللغة **Language**

**Acquisition Device (LAD)**. هذا الجهاز هو الذي يلعب دورا مركزيا في توليد اللغة وتحويلها

<sup>4</sup> Brown, H. Douglas.. *Principles of Language Learning and Teachin*. (New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1987), 29.

<sup>5</sup> المرجع السابق، 29.

<sup>6</sup> Menyuk, Paula.. *Acquisition and Development of Language*. (New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1971), 51.

وإنتاجها. هذه النظرية يبيّررها الواقع أن الطفل يقدر على إجادة لغته الأم في مدة قصيرة نسبية رغم طبيعة اللغة وقواعدها المجردة. إلى جانب ذلك فإن الطفل يقدر على استيعاب وإنتاج جملا جديدة ما سبق أن سمعها من قبل.

ثمة قدرة موهوبة أخرى يتمتع بها الإنسان وتمكنه من اكتساب اللغة وهي ما يعرف بالاستعداد اللغوي. قال ستيرن مؤكداً على أهمية هذا الاستعداد أنه "هدية للغة"<sup>7</sup>، مما يعني أن امتلاك الإنسان هذه القدرة تمكنه من اكتساب اللغة بنجاح. ذلك لأنها تتمثل في القدرات المهمة وهي: (1) القدرة على تحديد الأصوات وذكرها، (2) القدرة على حفظ المفردات، (3) القدرة على إدراك الوظائف النحوية للكلمات في الجملة، (4) القدرة على تعميم القواعد النحوية من الأمثلة أو الجمل النموذجية. من خلال هذه القدرات الأربع يصبح تعلم اللغة سهلاً. وعليه يفترض أن الدارس صاحب المستوى العالي من الاستعداد اللغوي لديه ينجه في تعلم اللغة بنسبة أكبر من الطالب صاحب الاستعداد اللغوي متدني المستوى.

### 3. العوامل الوجدانية.

إضافة إلى العوامل البيولوجية والمعرفية ثمة عوامل أخرى لا تقل أهمية في اكتساب اللغة وهي العوامل الوجدانية التي تحتوي على الشخصية (Personality)، والدافعية (Motivation)، والسلوك (Attitude).

أما بالنسبة للشخصية فقال براون إنها تساعد إلى حد كبير على النجاح في تعلم اللغة<sup>8</sup> وتندرج تحت عامل الشخصية عدة عوامل منها التعاطف (Empathy)، والتثبيط (Inhibition)، والقلق (anxiety)، والانطواء (Introversion)، والانبساط

<sup>7</sup> Stern, H.H.. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. (Oxford: Oxford University Press, 1983), 368.

<sup>8</sup> Douglas H Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*. (New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1987), 99.



(Extroversion)، واحترام الذات (Self-esteem). كل من هذه العوامل له تأثير كبير في اكتساب اللغة. القلق على سبيل المثال، عندما يشعر به المتعلم يجد صعوبة كبيرة في التعلم لأنه يخاف ويقلق أكثر مما ينبغي. في حين إذا كان المتعلم مستعد لتعرض الخطر يمكن أن ينجح في تعلمه إلى حد كبير لأنه لا يخاف من ارتكاب الأخطاء اللغوية على سبيل المثال.

لقد أشار العديد من الدراسات إلى أن العوامل الشخصية السابق ذكرها ترتبط إلى حد كبير بالكفاءات اللغوية ومن ثم إن لها دورا هاما لا يمكن تجاهله في اكتساب اللغة.

والعامل الآخر من العوامل الوجدانية الذي يعد وسيلة مهمة لاكتساب اللغة هو الدافعية. يكن تعريف الدافعية بأنها الدفع أو الإحساس أو الإرادة الذي يقود أحدا إلى اتجاه معين.<sup>9</sup> أما عن أهمية عامل الدافعية في تعلم اللغة فرأى دورناي (Dornyei) أنه من أهم العوامل التي تؤثر على نجاح عملية تعلم اللغة.<sup>10</sup>

هناك نوعان من الدافعية: دافعية تكاملية (Integrative Motivation) ودافعية وسيلية آلية (Instrumental Motivation).<sup>11</sup> أما الدافعية التكاملية فهي تدفع المتعلم إلى تعلم اللغة بغرض التواصل مع المجتمع الناطق باللغة المدروسة. مما يعني أن الهدف الرئيسي للمعلم صاحب الدافعية التكاملية أن يكون جزءا من المجتمع الذي تنتمي إليه اللغة الهدف. ومن ذلك المهاجر الذي يتعلم لغة المجتمع الذي يعيش فيه. وأما الدافعية الوسيلية الآلية فتدفع إلى تعلم اللغة كوسيلة للحصول على شيء معين مثل أن يحصل على عمل، أو يشغل منصبا، أو ينجح في الامتحان، أو يكون معلما محترفا.

<sup>9</sup> Brown, *Principle....*, 114.

<sup>10</sup> Zoltan Dornyei, *The psychology of The Language Lerner* (Lawrenmce Erlbaum Associates, Poupublishers, 2008), p. 65.

<sup>11</sup> Brown, *Principles...* p.171.

في بعض الحالات قد يكون تعلم اللغة يتم بالدافعية التكاملية والوسيلية على حد سواء. ومن ذلك الطلاب الإندونيسيين الدارسين في الدول العربية بحيث يتعلمون اللغة العربية لأجل الاندماج مع المجتمع العربي الذي يسكنون فيه من ناحية ويتعلمونها كوسيلة ينجحون بها في دراستهم من ناحية أخرى.

العامل الوجداني الثالث هو الاتجاهات، وهي التي تتمثل في اتجاهات الشخص نحو نفسه، واتجاهاته نحو غيره، واتجاهاته نحو الثقافة التي يعيشها الشخص.<sup>12</sup> المتعلم الذي له اتجاهات إيجابية يمتلك نسبة امكانيات النجاح أكثر من الطالب صاحب الاتجاهات السلبية. والاتجاهات يمكن أن تكون نحو المعلم، أو الناطقين باللغة الهدف، أو اللغة ذاتها، أو تعلم اللغة بصفة عامة. إذا كانت اتجاهات المتعلم تجاه هذه الأشياء إيجابية أصبحت عملية تعلم اللغة أيسر.

ب. العوامل الخارجية المساعدة على اكتساب اللغة.

العوامل الخارجية هي العوامل خارج المتعلم التي تؤثر على اكتساب اللغة. وبما أن هذه العوامل تتمثل من البيئة التي يعيش فيها المتعلم أو التي تحيط به فسميت أيضا بالعوامل البيئية.

دور البيئة في اكتساب اللغة

إنه مما لا يختلف فيه اثنان أن العوامل البيئية، إلى حد ما، لها تأثير في اكتساب اللغة. ولعل أقوى من يؤمن بتأثير هذه العوامل في اكتساب اللغة السلوكيون الذين يرون أن تعلم اللغة ليس إلا تكوين السلوك. السلوك تتكون من خلال عملية المثير-الاستجابة-التعزيز.

<sup>12</sup>المرجع السابق، 172.

المثير والتعزيز ينبعان من البيئة. وعليه يفترض أن اكتساب اللغة لن يتحقق عند غياب البيئة التي توفر المثيرات والاستجابات.

وتأتي أهمية البيئة في اكتساب اللغة من كونها موفرة للإثارة على المتعلم. وعندما يستجيب المتعلم للمثيرات الموفرة البيئة تعطيه التغذية الراجعة والتعزيز، ومن هنا تتكون سلوك استخدام اللغة. من هذه الناحية المدخلات اللغوية التي وفرتها البيئة أصبحت لا مفر منها في عملية اكتساب اللغة لأنها تمثل مثيرا يتطلب الاستجابات. وبعد أن تقدم المتعلم بالاستجابة لهذا المثير الناس من البيئة المحيطة به يعطونه التغذية الراجعة وفقا لطبيعة الاستجابة. إذا كانت الإجابة غير مناسبة تكون التغذية الراجعة سلبية ومن ثم ترفض تكوين السلوك السلبي. وفي المقابل لما كانت الاستجابة مناسبة تكون التغذية الراجعة إيجابية وتعزز تكوين السلوك الإيجابي ومن هنا يتكون السلوك اللغوي ويتطور تدريجيا.

#### البيئة اللغة المصطنعة والبيئة اللغوية الطبيعية.

يمكن تقسيم البيئة التي تصدر منها المدخلات اللغوية إلى البيئة المصطنعة والبيئة الطبيعية. إذا كان اهتمام المتعلم يركز على أشكال اللغة وتركيبها أو بنيتها تسمى البيئة التي تساعد على تعلمها بالبيئة المصطنعة. وإذا كان اهتمامه مركزا على مضمون الاتصال ومحوره تسمى البيئة التي تساعد على اكتسابها بالبيئة الطبيعية.<sup>13</sup>

البيئة اللغوية المصطنعة تتخذ صورا مختلفة منها الصف أو حجرة الدراسة أو قاعة الدراسة التي يتم فيها شرح كيفية تركيب الجملة الاسمية على سبيل المثال. البيئة المصطنعة تقع أيضا عندما يتم اصطناع الخبرات اللغوية مثل التدريبات اللغوية. عندما يقدم المعلم للطلاب التركيب الإسمي "محمد طالب" هم لا يكونوا على وعي ما إذا كان محمد

<sup>13</sup> Dulay et.al. *Language Two*. (Oxford: Oxford University Press. 1982), 14.

طالباً فعلاً أم لا. كل ما يهيم المعلم أن يتمكن الطلاب من تكوين التركيب الإسمي واستخدامه بشكل صحيح. في مثل هذه الحالة يقع الطلاب في بيئة مصطنعة.

في المقابل، عندما يقدم المعلم لطلابه بعض التدريبات، أو عندما يدير الفصل، أو عندما يتفاعل معهم باللغة الهدف، تعد البيئة طبيعية. لأن التركيز في ذلك ليس على القواعد وإنما على كيفية التعبير عن المعنى أو الرسالة. البيئة الطبيعية إذن لا تنحصر صورها على سبيل المثال على الحوار بين البائع والمشتري في محل تجاري، أو بين الراكب وبيع التذكرة في المطار، أو بين الأطفال عندما يلعبون في الملعب، أو ما شابه ذلك من المواقف اللغوية التي يكون تركيز الاتصال فيها على المعنى والرسالة لا على النحو والقواعد وغيرهما من النظم اللغوية.

التفريق بين البيئة المصطنعة والبيئة الطبيعية يبدو غامضاً في بعض الأحيان. في حجرة الدراسة على سبيل المثال، عندما يشرح قواعد اللغة أصبح الموقف مصطنعاً. ولكن عندما يسأل ما إذا كان الطلاب يفهمون ما يشرح أصبح الموقف طبيعياً. لذلك، عندما يساخدم المعلم اللغة الهدف لغة التعليم في حجرة الدراسة يقع الطلاب حينها ليس فقط في البيئة المصطنعة ولكن أيضاً في البيئة الطبيعية. ومثل هذا الموقف التعليمي يعد أكثر المواقف فعالية لدعم اكتساب اللغة.

إن أهمية هذين النوعين من البيئة اللغوية لا يمكن إنكارها في اكتساب اللغة وتطويرها. البيئة الطبيعية تفيد متعلمي اللغة في توفير المعلومات حول القواعد اللغوية التي يمكن توظيفها كوسيلة المراقبة.<sup>14</sup> وذلك سوف يساعد الطلاب على إنتاج الجمل بصورة صحيحة إلى جانب أنه يلبى تساؤلات المتعلمين الكبار لأنهم عموماً يهتمون بالقواعد اللغوية.

<sup>14</sup> المرجع السابق، 58.

أما أهمية البيئة الطبيعية، في المقابل، تأتي من كونها تطور الكفاءة الاتصالية إذ إنها تحمل المتعلم على الاكتساب اللاوعي للغة.<sup>15</sup> لأن المتعلم عندما يجد نفسه في المواقف الاتصالية يهتم بالحوار الجاري وما يحمل من الموضوع أكثر من القواعد اللغوية. والمتعلم عندما يقضي مثل هذا الموقف سوف يبذل جهوداً أكبر ليفهم ويفهم، وينتج من ذلك أن يكون المتعلم أكثر نجاحاً.

افتراضاً أن عوامل البيئة في غاية الأهمية في عملية اكتساب اللغة فثمة بعض العوامل التي لها علاقة بها وهي: (1) الفرصة لممارسة اللغة، (2) المواقف التعليمية العاطفية، (3) طبيعة المدخلات اللغوية. أما الفرصة لممارسة اللغة الهدف فهي ترتبط بالتعرض، التكرار والتردد، والممارسة. التعرض مهم لدرجة أنه لا يمكن لأحد أن يكتسب لغة إذا لم يسمعها ويقراها. فالمتعلم المتعرض للغة يمكن أن يحاكيها والمحاكاة تشكل من أهم استراتيجيات اكتساب اللغة في المستوى الابتدائي. أما التكرار أو التردد فلا يقل أهمية من التعرض. لما يسمع المتعلم قاعدة معينة من قواعد اللغة الهدف يمكن له أن يحفظه بسهولة. والحفظ ضروري جداً إذ أنه يمكن أن يلجأ إليه المتعلم قبل أن يقدر على تحليل الكلام. والممارسة أيضاً مهمة في اكتساب اللغة بل لا تقل أهمية من التعرض والتكرار خاصة في تكوين التلقائية في استخدام اللغة. والممارسة تنمي الطلاقة.

أما المواقف التعليمية العاطفية فتشير إلى استعداد المتعلم الذهني للتعلم. ليس كل المدخلات اللغوية التي تقدم للمتعلم يقبلها عقله لأن قبولها عنده يتوقف على استعداده النفسي. بدون هذا الاستعداد تصبح المدخلا اللغوية من البيئة عديمة الجدوى.

<sup>15</sup> المرجع السابق، 15.



## المبحث الثاني: نظرية حول مناهج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية

### أ. مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

قبل الحديث عن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المفيد الإشارة إلى مفهوم المنهج بصفة عامة بهدف وضع تصور شامل عن هذا المصطلح.

المنهج لغةً مشتق من الأصل الثلاثي "نهج" ويقال نهج محمد الأمر نهجًا أي أبانه وأوضحه، ونهج الطريق أي سلكه، والنهج -بسكون الهاء- أي سلك الطريق الواضح.<sup>16</sup>

أما المنهج اصطلاحًا تربويًا فقد شهد مفهومه تطورًا قديمًا وحديثًا وتعددت تعريفاته طبقًا لتطور المفاهيم التربوية. فالمنهج في مفهومه القديم أو التقليدي عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.<sup>17</sup> والمنهج على ضوء هذا المفهوم يتمحور حول المحتوى الدراسي أو المواد الدراسية التي يتم اختيارها وتنظيمها بواسطة خبراء متخصصين ثم يقوم المعلمون بإكسابها للتلاميذ.<sup>18</sup>

هذا المفهوم التقليدي للمنهج يشكل مفهومًا غير شامل وأحادي الجانب إذ إنه يركز على المواد الدراسية بقدر يفوق تركيزه على بقية عناصر المنهج مثل الأهداف، والطرائق، والوسائل، والتقويم، بالإضافة إلى أنه لا يراعي الجوانب المتعلقة بخصائص المتعلم التي ينبغي عدم إهمالها عند عملية بناء المنهج.

<sup>16</sup> رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989م)، ص: 59.

<sup>17</sup> حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ط-2، (القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1998)، ص: 15.

<sup>18</sup> عبد الحي أحمد السبعي وفوزي صالح بنجر، أسس المناهج المعاصرة، ط-1، (مكتبة دار جدة-ميدان الجامعة، 1997م)، ص: 12، 13.

وبفضل التطورات في مجال التربية وما له صلة بها من بقية مجالات الحياة المؤدية إلى تغير فلسفة التربية فقد تطور هذا المفهوم التقليدي للمنهج نحو المفهوم الحديث الأشمل حيث يعني المنهج: "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب (العقلية، والثقافية، والدينية، والاجتماعية، والجسمية، والنفسية والفنية) نموًا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.<sup>19</sup>

ويختلف معنى المنهج في مفهومه التقليدي عنه في مفهومه الحديث في أن الأول يركز على المواد الدراسية ويهتم كثيرًا بنمو المتعلم العقلي، بينما يركز الثاني على المتعلم نفسه ويهتم ليس فقط بنموه العقلي وإنما كذلك بنموه النفسي، والعاطفي، والاجتماعي، والثقافي، والديني، والفني، والجسمي.

هذا التطور لمفهوم المنهج التربوي بصورة عامة له أثر واضح في تطور مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بل أن مفهوم منهج تعليم هذه اللغة قد شهد نفس التطور قديمًا وحديثًا. فكان منهج تعليم هذه اللغة للناطقين بغيرها في مفهومه التقليدي يتمحور حول عملية تزويد المتعلم الأجنبي بمجموعة من المعارف والمعلومات عن اللغة العربية، والتي يقدمها المعلم في حصص دراسية معينة مستقلاً بذلك عن المواد الأخرى. ومنهج تعليم اللغة العربية على ضوء مثل هذا المفهوم يضيق مجاله إذ إنه يركز على إكساب المعلومات اللغوية للمتعلم أو بعبارة أدق أنه يتمحور حول الجانب المعرفي فقط دون الجانب الوجداني والمهاري.

<sup>19</sup> حلبي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المنهج وتنظيماته، بدون مطبع، 1987م، ص: 19.

تأثرًا بما مر به مفهوم المنهج التربوي العام من التطور فقد تطور مفهوم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتغير نحو مفهوم أشمل وأكثر توكبًا مع مستجدات التربية الحديثة، ومن ذلك ما عرفه رشدي أحمد طعيمة بأن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو "تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد".<sup>20</sup>

ويتميز منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء هذا المفهوم بما يلي:<sup>21</sup>

1. أخذه بمبدأ التنظيم والنظر إلى المنهج على أنه نظام فيه تسليم بمبدأ التخطيط واعتبار المنهج تنظيمًا فرعيًا لتنظيم أكبر.
2. تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج. فالمنهج في ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات لأن الخبرات هي المحتوى. والمنهج ليس الأهداف، كما أنه ليس الطريقة وليس التقويم أيضًا. فهذه عناصر المنهج ومكوناته ولا تمثل -وهي منفردة- مفهوم المنهج.
3. نظرتة الشاملة إلى العملية التعليمية. فتعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج ليس قاصرًا على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول اللغة العربية وإنما هو أيضًا تمكينهم من اكتشاف مهاراتهم.
4. تحديده لوظيفة اللغة بأنها تحقق الاتصال بين الناس. وهو هنا يختلف عن المناهج (القديمة) التي تحدد وظيفة اللغة في قراءة التراث.

<sup>20</sup> رشدي أحمد طعيمة، تعليم ....، ص: 60.

<sup>21</sup> المرجع السابق، ص: 60، 61.

5. تحديده لجهة المسؤولية في تعليم اللغة. وهي هنا أن المعهد العلمي يضع الخطة ويشرف على تنفيذها، سواء داخل جدران المعهد أو خارجه.

6. النظرة إلى المنهج على أنه وسيلة لا غاية. فالطالب لا يحضر إلى المعهد العلمي إزجاءً لوقت الفراغ أو رغبة في مجرد لقاء الأصحاب، إنه يحضر لأنه يريد أن يتعلم، وقد أخذ المعهد على عاتقه مسؤولية تعليمه. والمنهج وسيلة لتحقيق هذه المسؤولية وليس مجرد غاية نقف عندها.

#### ب. أنواع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:-

لقد شهد مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية تطورًا ملحوظًا في بناء مناهج تعليمها للأجانب نتيجة لاستفادته من نتائج الدراسات اللغوية التطبيقية. فثمة عدة مناهج صممت واقتُرحت لتعليم هذه اللغة للأجانب كل منها يستند إلى منطلقات لغوية تربوية مختلفة، ويسعى إلى تقديم أسلوب فعال لتعليم هذه اللغة. وتتناول السطور التالية أبرز هذه المناهج مبينة أهم ملامحها والانتقادات التي تواجهها:

#### أولاً: المنهج النحوي (Grammatical Syllabus):-

يستند هذا المنهج إلى مبدئين، أولهما: أن اللغة نظام يشتمل على مجموعة من القواعد، ولذلك إتقان القواعد بمثابة إتقان اللغة. وثانيهما: أن لكل معنى تركيبًا لغويًا يناسبه ويعبر عنه، ولذلك تعلم التراكيب يساعد على نقل معان معينة أثناء عملية الاتصال باللغة.<sup>22</sup> وعلى ضوء هذا الاتجاه يتم وضع هذا المنهج بتحديد المعاني أو أنماط الجملة التي يراد تعليمها، ثم تحديد التراكيب اللغوية التي تناسبها وتعبّر عنها، ثم تحديد الموضوعات النحوية التي تنتهي إليها هذه التراكيب، ثم ترتيب هذا كله في شكل منطقي يتمشي مع موضوعات

<sup>22</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية .... ص: 99.

النحو. فإذا كان ما يراد تعليمه- على سبيل المثال- جملة "أعددت الدرس إعدادًا جيدًا" لزم تحديد التركيب اللغوي الذي يناسب هذه الجملة ويعبر عن معناها وهو التركيب (فعل+فاعل+مفعول به+مفعول مطلق+صفة). ثم تحديد الموضوع النحوي الذي ينتهي إليه هذا التركيب وهو موضوع مفعول مطلق.

يعتمد هذا المنهج النحوي في تقديم المحتوى اللغوي على طريقة النحو والترجمة (Grammar-translation method)، وهي تعد أقدم طرائق تدريس اللغة الأجنبية وتنتهي إلى المدارس القديمة التي من أبرز ملامحها التأكيد الزائد على القواعد والترجمة. ويهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء هذه الطريقة إلى تمكين المتعلم من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقراءة كتاباتها وفهم نصوصها. ويتم ذلك عن طريق إكساب مبادئ وأحكام القواعد النحوية العربية للمتعلم وترجمة النصوص العربية إلى لغته الأم.<sup>23</sup>

ويشجع تعليم اللغة العربية على هذا المنهج مع هذه الطريقة في كثير من البلاد الإسلامية في جنوب شرق آسيا مثل إندونيسيا- على سبيل المثال لا الحصر- بهدف الاتصال بالتراث الإسلامي مثل قراءة القرآن الكريم وقراءة كتب اللغة والأدب، وليس للاتصال مع الناس في مواقف حية.

ولقد واجه المنهج النحوي عدة انتقادات، أهمها ما يلي:<sup>24</sup>

1. إنَّ وصف الجملة نحويًا وتحليل تركيبها من أجل معرفة معناها لا يعني بالضرورة حصر الطريقة التي تستعمل فيها هذه الجملة في الكلام، فقد ينطقها الفرد سخرية وقد ينطقها تعجبًا.

<sup>23</sup> المرجع السابق، ص: 127.

<sup>24</sup> المرجع السابق، ص: 101.



2. ليس من اللازم أن يشترط معنى الجملة صيغةً معينةً تصب فيها أو قالبًا خاصًا توضع فيه، فقد يمكن نقل المعنى الواحد في عدة تراكيب كما يتضح مما يلي:

- تناول المريض الدواء أمس.

- تناول المريض أمس الدواء.

- أمس تناول المريض الدواء.

- تناول أمس المريض الدواء.

- المريض تناول أمس الدواء.

3. إنَّ هذا المنهج يغفل حاجات الاتصال عند الفرد، إذ لا يبدأ بتحديد المواقف التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة.

4. إنَّه بالتالي يخرج في أغلب الأحيان أفرادًا يجيدون قواعد اللغة ويحسنون فهم العلاقات بين الكلمات والجمل ولكن لا يحسنون استخدام اللغة في الاتصال الطبيعي في مواقف حية.

ثانيًا: منهج المواقف (Situational Syllabus):-

ظهر هذا المنهج ردًا على المنهج النحوي ومعالجة لما عليه من القصور. فإذا كان تقديم المحتوى اللغوي في ضوء المنهج النحوي في شكل محاور عامة تدور حول القواعد النحوية كما تقدم ذكره، كان المحتوى اللغوي لهذا النوع من المناهج يُقدَّم في شكل مواقف اتصالية يمارسها المتعلم في الفصل ويتعلم من خلالها التراكيب المنشودة.

ينطلق منهج المواقف من حقيقة أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت كوسيلة الاتصال بين الناس في حياتهم الواقعية. فأية عملية لتعليم وتعلم اللغة لا بد أن تتمشي مع هذه

الوظيفة الأساسية للغة، مما يعنى أن يكون تعليم وتعلم اللغة من أجل الاتصال وفي إطار مواقف الاتصال. ويتمثل ذلك في تصميم وتقديم الوحدات الدراسية التي تدور حول مواقف الاتصال، فهناك درس في المطار، ودرس في السوق، ودرس في المكتبة، وغيرها من المواقف التي يتوقع أن يأخذ الاتصال فيه مكانه.

بهذه المسلمات يختلف منهج المواقف كلياً عن المنهج النحوي الذي يرى أن اللغة نظام من القواعد ومن ثم يهتم في تعليمها اهتماماً زائداً بإكساب المتعلم نظريات القواعد ويهمل ممارستها واستخدامها في الاتصال اللغوي.

يعتمد منهج المواقف في تقديم المحتوى اللغوي على الطريقة المباشرة ( Direct Method) والطريقة السمعية الشفوية (Audio-lingual method) اللتان ظهرتتا رداً على طريقة النحو والترجمة. تعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارة الكلام بدلا من المهارة القراءة والكتابة، وتستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي يستخدم فيه بدلا من استخدام لغة وسيطة أو الترجمة، ولا تعالج القواعد النحوية بصورة مباشرة. أما الطريقة السمعية الشفوية فتنتقل من حقيقة أن اللغة أساسا الكلام، لذلك يجب أن ينصب الاهتمام في عملية تعليم اللغة على الكلام. وأن تتسلسل عملية التعليم وفقاً لما مر به الطفل في اكتساب لغته الأولى وهو الاستماع ثم الكلام وتأتي بعدهما القراءة وأخيراً الكتابة.<sup>25</sup>

لم يسلم منهج المواقف وطرائق التدريس التي تتبعه من الانتقادات، منها ما يلي:<sup>26</sup>

<sup>25</sup> محمد على الخولي، أساليب تدريسي اللغة العربية، ط-3، (بدون مطبعة، 1989م)، ص: 22-23.

<sup>26</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية .... ، ص: 103.

1. إن حاجات الاتصال اللغوية تختلف من فرد إلى آخر، ومن جمهور إلى آخر، فما يناسب هذا الجمهور من مواقف الاتصال قد لا يناسب ذلك. وهذا يستتبع ويستلزم تعدد مناهج المواقف لتعدد حاجات الاتصال.
2. إن اللغة التي تدار في الفصل، حتى وإن كانت تنطلق من تصور لحاجات الاتصال عند الأفراد، إلا أنها تظل أيضا مصطنعة، والموقف الطبيعي للغة يصعب نقله إلى الفصل.
3. إن هناك فرقا بين الموقف الدائر في الفصل والذي يدور في الواقع. فالمواقف التي يتوقع أن تدور حول السوق ويمر بها المتعلم قد تنحصر في شراء البضائع، ومن ثم يدور الدرس حول عملية الشراء وما تستلزمه من مفردات وتراكيب. بينما يحتاج الإنسان للسوق لأكثر من مجرد عملية الشراء مثل البيع أو أي غرض آخر.

### ثالثا: منهج الفكرة (Notional Syllabus)

إذا كان المنهج النحوي يهتم بالأشكال أو الصيغ النحوية التي ينقل من خلالها المعنى، ومنهج المواقف يهتم بالمواقف التي يدور حولها المعنى، فإن منهج الفكرة يهتم بالمعنى ذاته أو ما ينقله المتكلم عبر اللغة.

وبما أن المعنى هو محور اهتمام منهج الفكرة فإن اختيار المحتوى اللغوي فيه يتم طبقا للمعاني التي يحتاج المتعلم للتعبير عنها. وهذا يعني أن المضمون الذي يريد المتعلم التعبير عنه –وليس التراكيب أو المواقف- هو الذي يحدد المحتوى اللغوي. وهذا يستلزم تنوع الصيغ اللغوية التي يجب أن يتعلمها المتعلم ويتدرب عليها إذ إن لكل معني أو مضمون عددا من الصيغ ومجموعة من البدائل. لذلك ينقسم محتوى هذا المنهج إلى وحدات كبيرة ينضوى تحت كل منها عدد من الوحدات الصغيرة. ومن الوحدات الكبيرة: الزمن، والعدد، والمكان،

وتحت كل هذه الوحدة الكبيرة مجموعة من الوحدات الصغيرة. الزمن على سبيل المثال تنضوى تحته عدة وحدات صغيرة، مثل: الآن، يوم الأحد، أمس، اليوم، غدا،...إلخ.

ولقد وجهت إلى هذا المنهج الانتقادات التالية:<sup>27</sup>

1. إنه لم يوجد بعد تحديد المعنى للأفكار التي يمكن أن يدور حولها هذا المنهج.
2. إنه لا توجد علاقة محددة بين الجملة ومعناها. فالجملة الواحدة قد يقصد بها المتحدث عدة معانٍ، وهذا يستلزم توفير سياقات متعددة لكل جملة حتى تستوفي تقديم دلالاتها.
3. إنه من الصعب وضع تصور للشكل التنظيمي لمثل هذا المنهج.

#### رابعاً: المنهج متعدد الأبعاد (Multidimensional Curriculum)

يرجع تاريخ هذا المنهج إلى سنة 1980 عندما عقدت رابطة ACTFL (American Council on The Teaching of Foreign Language) مؤتمراً في بوسطن لتحديد الأولويات القومية في تعليم اللغات الأجنبية في الثمانينات الذي اقترحت فيه فكرة تعرف بالمنهج متعدد الأبعاد. ويتمحور هذا المنهج حول أربعة مقررات يمكن تلخيصها كما يلي:<sup>28</sup>

1. المقرر اللغوي: يركز الاهتمام في هذا المنهج على استخدام اللغة أي الطلاقة في الأداء اللغوي حسب المواقف التي تستخدم فيها اللغة. ويتم اكتساب هذه الطلاقة اللغوية بصورة متدرجة على شكل مستويات مع تحديد أهداف ومهارات يستلزم إكسابها للمتعلم في كل مستوى. كما يتم ذلك كله في ضوء التوازن والتكامل بين البعد المعرفي للغة والبعد الوظيفي لها.

<sup>27</sup> المرجع السابق، ص: 105-106.

<sup>28</sup> المرجع السابق، ص: 107-111.

2. **المقرر الثقافي:** وينبغي هذا المقرر على أن تعليم وتعلم اللغة يستلزم تعرف المتعلم على ثقافة اللغة التي يدرسها فضلاً عن ثقافته. ولا يتم هذا بصورة مرضية إلا من خلال مقرر مستقل لتعليم الثقافة يستمد من ثقافة الناطقين باللغة المدروسة بالإضافة إلى ثقافة متعلميها السائدة. ويهدف المقرر الثقافي إلى أن يستمد محتوى المنهج ليس من بعد لغوي فحسب، وإنما كذلك من بعد ثقافي، ليصبح المتعلم قادرًا على الوعي بثقافة غيره ويتمتع بالإجادة الثقافية على غرار الإجادة اللغوية.

3. **المقرر الاتصالي:** ويستهدف هذا المقرر توفير الفرص للمتعلم لكي يستخدم اللغة في مواقف طبيعية أو في سياق قريب من هذه المواقف. لذلك يتم التركيز في هذا المقرر على نقل المعنى والأداء الكفاء لمطالب الاتصال ومهامه. وهذا يستلزم طرائق التدريس والأنشطة الصفية واللاصفية التي تشجع المتعلم على الاتصال وتستثير دافعيته للقيام به. وبهذا يصعب تفريق بين هذا المقرر ونظيره المقرر اللغوي إلا من حيث التركيز، فالأول يركز على العناصر اللغوية بينما يركز الأخير على الموضوع، ومجالات النشاط، ومواقف الحياة.

4. **المقرر العام لتعليم اللغة:** يهدف هذا المقرر إلى مساعدة تنفيذ المقررات الثلاثة السابقة بنجاح، وذلك بتزويد المتعلم بقدر من المعرفة عن بعض الموضوعات التي لها صلة بتعلم اللغة وتعليمها وبالعلاقة بين اللغة وثقافتها، وبينهما وبين اللغات والثقافات الأخرى. ومن شأن هذه المعلومات أن تزيد وعي المتعلم باللغات، وتعلمها وتعليمها، ويدرب على المقارنة بينها، وتخطي حدود المعرفة الضيقة إلى المعرفة الأوسع عنها.

ومن موضوعات هذا المقرر: فكرة مختصرة عن لغات العالم، مفهوم اللغة، الفرق بينها وبين اللهجة، مفهوم اللغة المعيارية والتعدد والتنوع اللغوي، العلاقة بين اللغة والفكر،



دور اللغة في المجتمع، الثنائية اللغوية والتعدد اللغوي، تعلم اللغة وطرقه وأساليبه، القواعد النحوية واستخدام المعاجم، أصل اللغات، النمو اللغوي عند الطفل، العلاقة بين اللغة والشخصية، أساليب الاتصال الأخرى، موقع اللغة المستهدفة في المجتمع وعلاقتها باللغات الأخرى.

ويمكن أن يأخذ هذا المقرر العام أحد أشكال ثلاثة: إما في شكل برنامج تمهيدي عام يسبق منهج تعليم اللغة الأجنبية، وإما في شكل ملاحظات لغوية عامة عابرة في أثناء تدريس المقررات الثلاثة، وإما في شكل مستقل خصيصاً لتزويد المتعلم بالمعرفة اللازمة في هذا المقرر.

### ج. أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بما أن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو منهج متعدد الأبعاد لا يرتبط فقط بالمجال اللغوي وإنما يرتبط كذلك بالمجالات الأخرى مثل المجال التربوي، والنفسي، والثقافي، والاجتماعي، فلا بد من أن ينطلق بناء هذا المنهج من الأسس والمبادئ التي تُستمد من هذه المجالات. ومن أهم أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي:

#### أولاً: الأسس النفسية:-

يقصد بالأسس النفسية لبناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجموعة من المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة وتعليمها، مثل: العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، والدوافع، والاتجاهات، والعوامل الشخصية ودورها في تعلم اللغة الثانية.<sup>29</sup>

وتنضوي تحت هذه الأسس النفسية عدة جوانب، أهمها ما يلي:

<sup>29</sup> المرجع السابق، ص:75.

## 1. جانب إستراتيجية التعلم:

### 1-1. التقليد والمحاكاة:

يشكل التقليد والمحاكاة جانبين أساسيين من عملية اكتساب اللغة. فقد أثبتت الدراسات أن الأصوات التي ينطقها الطفل وهو يكتسب لغته الأولى والكلمات التي يرددها هي مما يسمعه حوله ويحاكيه بالطريقة التي يسمعها بها.<sup>30</sup> والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حيث إن المحاكاة والتقليد مما يساعده على تعلم اللغة. ولذلك لا بد أن يراعي بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هذا الجانب خاصة في اختيار المحتوى وتنظيمه، واختيار طرائق التدريس. ومن ذلك أن يوفر المحتوى وطريقة التدريس المتبعة نماذج من الأداء اللغوي يمكن أن يقلدها ويحاكيها الطلاب، وأن يتبع المحتوى وطرائق تدريسه الترتيب الطبيعي لمهارات اللغة، وهو أن تكون مهارتي الاستماع والكلام سابقتين على مهارتي القراءة والكتابة.

### 2-1. الممارسة والتكرار:

إلى جانب التقليد والمحاكاة تمثل الممارسة والتكرار عاملين مهمين من العوامل التي تساعد على تثبيت التعلم. وفي مجال تعلم اللغة يتضح ذلك في أن الطفل في المراحل الأولى من تعلم لغته الأولى يكرر ما يسمعه مرات ومرات ويتناغى بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات.<sup>31</sup> والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حيث يستلزم إتقانه لها أن يكثر ممارسة وتكرار ما يتلقاه من خبرة لغوية جديدة. وعلى هذا الأساس ينبغي أن يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هذا الاستراتيجية التعليمية خاصة في

<sup>30</sup> المرجع السابق، ص: 75.

<sup>31</sup> المرجع السابق، ص: 75.

تنظيم المحتوى واختيار طرق التدريس حيث أن تتوافر في كل ذلك فرص الممارسة والتكرار للمتعلم.

## 2. جانب النفسية:-

### 1-2. الدوافع:

الدوافع (Motivations) هي القوة النفسية التي تدفع الفرد إلى فعل شيءٍ والسعي إلى تحقيق أهدافه وراء ذلك، وهي من العوامل النفسية الأكثر تأثيراً في عملية التعلم. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتقد الخبراء أن الدافعية بكونها قوة نفسية دافعة تلعب دوراً بالغ الأهمية أثناء عملية التعليم والتعلم لدرجة أن يصدق أن أي طالب أجنبي لن يستطيع أن يتعلم اللغة العربية ما لم تكن لديه الدوافع أو الرغبة في تعلمها، ذلك لأنَّ الدوافع هي التي تدفعه إلى بذل ما لديه من طاقة عقلية وجسمية من أجل إتقانها.<sup>32</sup>

لقد ذهب الباحثون إلى أن هناك نوعين من الدوافع التي تستحث الأجنبي على تعلم اللغة العربية، هما: الدوافع الوسيلية (Instrumental motivations) والدوافع التكاملية (Integrative motivations). إن الدوافع الوسيلية تدفع الأجنبي إلى تعلم اللغة العربية من أجل قضاء حاجات قصيرة المدى، مثل الحصول على الوظيفة الشاغرة، أو التمتع بالسياحة، أو الاستجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين أو الحصول على درجة علمية أو اكتساب المهارة للاتصال بالكتابة المعينة، أو الاستجابة لشعائر دينية يلزمهم أدائها بهذه اللغة. أما الدوافع التكاملية فهي التي تستحث الأجنبي على تعلم اللغة العربية من أجل

<sup>32</sup> نبيه إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية)، ص:

تحقيق أهداف أهمها: الاتصال بمتحدثي اللغة العربية وممارسة لغتهم وفهم ثقافتهم وتقاليدهم. وقد أشارت الدراسات إلى أن هؤلاء الذين تحركهم الدوافع التكاملية غالبا أقدر على النجاح من الذين تحركهم الدوافع الوسييلية.<sup>33</sup>

وبما أن هذين النوعين من الدوافع جاء من قبيل محاولة التصنيف لا التفضيل فينبغي ألا يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحدهما دون الآخر، وإنما يراعي كليهما ويقدم تلبية مناسبة لكل منهما. لأنه من الطبيعي أن يتنوع ما يدفع الأجانب إلى تعلم اللغة العربية من الرغبات والأهداف، فمهمة منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي حمل صاحب كل هذه الدوافع على تلبيتها بصورة مرضية.

وفي عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل مراعاة الدواع في تأكيد وجودها لدى الراغبين في تعلم اللغة العربية وبالتالي تقويتها إذا كانت ضعيفة وذلك عن طريق -على سبيل المثال لا الحصر- إفيهامهم أن تعلم اللغة العربية سوف يساعدهم على تحسين مستواهم وأوضاعهم من خلال العمل في المجالات التي تطلب إجادة اللغة العربية.<sup>34</sup>

## 2-2. الاتجاهات:

الجانب التالي من الجوانب النفسية التي ينبغي مراعاتها في بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو الاتجاهات. والاتجاهات (Attitudes) هي حالات استعداد

<sup>33</sup> المرجع السابق، ص: 81.

<sup>34</sup> نبيه إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية ...، ص: 28-29.

عقلي وعصبي نُظِّمَت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تعلق بهذا الاستعداد.<sup>35</sup>

والاتجاهات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في مواقف الطلاب الأجانب نحو اللغة العربية وتحدد استعدادهم العقلي والعصبي لتعلم هذه اللغة. وهذه الاتجاهات والمواقف قد تكون إيجابية ومن ثمَّ تلعب دورا إيجابيا في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وقد تكون سلبية ومن ثم تلعب في أغلب الأحيان دورا سلبيا في تعليم هذه اللغة وتعلمها.

الاتجاهات الإيجابية نحو اللغات الأجنبية غالبا ما تكون نتيجة للرغبة في إتمام عملية الاتصال عن طريق هذه اللغة.<sup>36</sup> مما يعني أن ثمة علاقة وطيدة بين الاتجاهات والدوافع في تعليم اللغات الأجنبية. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هذا يعني أن رغبة الأجانب في اكتساب قدرة الاتصال باللغة العربية تؤدي بهم إلى امتلاك اتجاهات إيجابية حيال هذه اللغة، وتعلمها، وتعليمها.

وتنوعت الاتجاهات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويمكن ذكرها حسب موضوعاتها على النحو التالي:<sup>37</sup>

1. اتجاه الطالب نحو نفسه: ويقصد بذلك مدى ثقته في امكانات وقدرته على تعلم اللغة.

<sup>35</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية ....، ص: 83.

<sup>36</sup> محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعدادة-تحليله-تقويمه، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1983)، ص: 34.

<sup>37</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية .... ص: 84-85.



2. اتجاه الطالب نحو تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام: ويقصد بذلك أنه لا يقتصر في حياته على الاتصال بأبناء بلده ولغته فقط وإنما يحاول أن يتجاوز ذلك ليتعرف على المجتمعات الأخرى ويتعلم لغاتها. والفرد الذي يتمتع بمثل هذا الاتجاه يستطيع أن يتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.
3. اتجاه الطالب نحو اللغة العربية نفسها: لا يعنى بالضرورة أن الطالب الذى لديه اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغات الأجنبية يستطيع أن يتعلم اللغة العربية، فقد يكون لديه رفض لتعلم اللغة العربية، أو بعبارة أخرى لديه اتجاه سلبي نحو تعلمها. فالطالب الذى لديه اتجاه إيجابي نحو اللغة العربية وتعلمها هو الذى يستطيع أن يتعلمها.
4. اتجاه الطالب نحو الثقافة العربية: ويقصد بذلك موقف الطالب الأجنبي من الناطقين بالعربية، وقيمهم، وعاداتهم، وتاريخهم. والطالب الذي يحترم ويقدر الثقافة العربية يستطيع أن يتعلم اللغة العربية بشكل أسرع وأجود.
5. اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها: إنَّ اتجاه المعلم نحو اللغة التي يعلمها، وثقافتها، والناطقين بها، له تأثير كبير على تعليمه هذه اللغة. ومعنى ذلك أن المعلم الذى له موقف إيجابي من اللغة العربية، وثقافتها، والناطقين بها، يستطيع أن يعلم طلابه هذه اللغة بصورة فعالة.

### 3. جانب الشخصية:-

#### 1-3. الفروق الفردية:

إنَّه مما لا يختلف فيه اثنان أن بين الأفراد تفاوت في كل شئٍ سواء كان يتعلق بالجانب النفسي أم الجانب المعرفي أم غيرهما. وتبرز الفروق الفردية جليا في عملية تعليم

اللغة وتعلمها إذ إن تعليم اللغة وتعلمها يرتبط بكل جوانب الإنسان ومنها ما يختلف فيه فرد عن غيره. فلذلك لا بد من مراعاة الفروق الفردية عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليكون المنهج يخدم الأجانب الذين يتعلمونها بما في بينهم من فروق فردية.

وهناك عدة جوانب تبرز فيها الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية من

الأجانب، أهمها ما يلي:<sup>38</sup>

السن- النوع (طالب/طالبة)- الخبرة السابقة باللغة العربية- التقارب بين لغة الطالب واللغة العربية- إجادة الطالب للغته الأولى- العوامل الشخصية مثل: سعة الأفق، تقبل الآخرين، وضوح الأهداف- الاستعداد اللغوي- اتجاهات نحو اللغة العربية وثقافتها- دوافع لتعلم اللغة العربية- القدرة على التعلم- الأسلوب في التعلم- مستوى الذكاء- القدرة على تحمل المسؤولية- استعداده للعمل الجامعي- استعداده لتقبل تصويبات المعلم لأخطائه- الأسلوب في المذاكرة- الظروف الاجتماعية.

وعند مواجهة مثل هذه الفروق الفردية هناك عدة استراتيجيات يمكن أن يطبقها

معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، أهمها ما يلي:

1. الإدراك إدراكا تاما بوجود الفروق الفردية بين الطلاب وفي أي جانب تبرز.
2. التعرف على مدى الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب قبل بداية عملية التعليم، ويتم ذلك عن طريق مجالستهم والحديث معهم، أو عن طريق أحد اختبارات الذكاء.<sup>39</sup>
3. تصميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل طالب استيعابها.

<sup>38</sup> المرجع السابق، ص: 86.

<sup>39</sup> إسماعيل، الأسس النفسية ...، ص: 23.

4. استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة التي تواجه ما بين الطلاب من فروق في أسلوب التعلم.

5. التوسط في شرح الأفكار حتى يفهمها جميع الطلاب.

6. إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية، بحيث يناسب كل منها فريقا من الطلاب.

7. تنوع الواجبات المنزلية بحيث تقدم كل مجموعة من الطلاب ما يناسبها.

8. إعطاء فرصة للطلاب للاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كل منهم المهارة نفسها.<sup>40</sup>

2-3. السن:-

يشكل السن أو العمر كما تقدم ذكره مما تبرز فيه الفروق الفردية بين متعلمي اللغات الأجنبية، لأن اختلاف الأعمار بينهم يجعلهم ليسوا في درجة واحدة من القدرة على تعلم اللغة.

والفروق الفردية لا تبرز بين الطلاب الذين تختلف أعمارهم فحسب وإنما تبرز كذلك بين الذين تقاربت أعمارهم. فقد أشارت الدراسات إلى أن تقارب أعمار المتعلمين لا يعنى تشابههم في القدرات مما يعنى أن فيما بين الصغار فروقا فردية وفيما بين الكبار توجد أيضا فروق فردية.<sup>41</sup>

والحديث عن السن في تعليم اللغات الأجنبية يتعلق أيضا بالوقت الذى يكون فيه المتعلم أكثر قدرة على اكتساب اللغة في سهولة وكفاءة. وقد اختلف العلماء في السن المناسبة

<sup>40</sup> طعيمة، تعليم .....، ص: 86.

<sup>41</sup> محمود كامل الناقه ورشدي أحمد طعيمة، تعليم.....، ص: 32.

لتعليم اللغات الأجنبية، فهناك من يرى أن تعليم اللغة يكون أكثر فعالية في سن مبكرة بحجة أن الاستعداد اللغوي عند الأطفال عادة ما يكون أكبر مما عند الكبار. وخلافا لهذا هناك من يرى أن تعلم اللغة يكون أكثر فعالية في سن متأخرة بحجة أن الكبار أقدر على تعلم اللغة من الصغار.<sup>(42)</sup>

ويتضح مما تقدم ذكره أن أعمار الطلاب مما لا يمكن تجاهله في تعليم اللغات الأجنبية لما ينتج عنها من الفروق الفردية. فيجب مراعاة هذا الجانب عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ إن الأجانب الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية ينتمون إلى فرق عمرية مختلفة تتطلب كل فرقة أسلوبا خاصا في إشباع حاجاتهم اللغوية. وكل ذلك ليكون المنهج مناسباً للطلاب الذين وُضع لهم.

#### ثانياً: الأسس اللغوية:-

يقصد بالأسس اللغوية مجموعة من المفاهيم والمبادئ والحقائق المستقاة من نتائج الدراسات اللغوية التي ينبغي أن ينطلق منها ويستند إليها منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتحتوى الأسس اللغوية للمنهج على عدة موضوعات الدراسات اللغوية نظرية كانت أم تطبيقية، مثل: مفهوم اللغة، وظيفة اللغة، خصائص اللغة العربية، والتقابل اللغوي.

#### 1. مفهوم اللغة:

للغة تعريفات كثيرة إلا أن ما يمكن وصفه أشمل بعدا وأكثر تمشياً مع الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو تعريف اللغة بأنها "مجموعة من الرموز

<sup>42</sup> المرجع السابق، ص: 33، 32. انظر أيضاً: على محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، (الرياض، عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض: 1979)، ص: 62-75.

الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها من أجل تحقيق الاتصال بعضهم ببعض".<sup>43</sup>

وفي ضوء هذا التعريف يمكن الإشارة إلى مجموعة من حقائق اللغة وخصائصها التي يمكن أن يستند إليها بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي:

أ. اللغة ظاهرة إنسانية:

إنَّ اللغة مما ينفرد به الإنسان ويتميز به عن غيره من المخلوقات. إنها بعبارة أدق ظاهرة تخص الجنس البشري وتشكل أعظم ما تتجلي فيه مميزاتة العقلية. وتعد اللغة من الحاجات الأساسية للإنسان وتقوم بينهما علاقة تبادلية وثيقة تحرم فصل أحدهما من الآخر. فالإنسان بوصفه مخلوقاً اجتماعياً يحتاج إلى اللغة كأداة للتعبير والاتصال، وفي نفس الوقت تحتاج اللغة إلى مجتمع بشري لتنشأ فيه وتتطور. وهذه العلاقة التبادلية الوطيدة بين اللغة والمجتمع البشري قد أدت ببعض علماء اللغة إلى القول: إنَّه من الصعوبة تحديد أيهما الأسبق: اللغة أم المجتمع؟ شأن ذلك شأن تحديد الأسبق بين الدجاج والبيض.<sup>44</sup>

ويمكن الاستناد إلى هذه الحقيقة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال استغلال تلك العلاقة الوثيقة بين اللغة والإنسان، واستغلال ما يتمتع به الإنسان من الاستعدادات الطبيعية لاكتساب اللغة. فإذا كانت اللغة من الحاجات الأساسية للإنسان فكان تعليم اللغة العربية بمثابة إشباع إحدى حاجاته، وذلك من خلال توظيف ما يتمتع به

<sup>43</sup> طعيمة، تعليم ....، ص: 21.

<sup>44</sup> Fred West, The way of language: an introduction, Harcourt Brace Jovanovich, Inch. 1975, p:13.

من القدرات اللغوية، وهي: قدرته الموهوبة على تعلم أية لغة،<sup>45</sup> وقدرته المكسوبة على تطوير هذه القدرات الموهوبة من خلال التعلم.<sup>46</sup>

#### ب. اللغة أصوات:

إنَّ اللغة في نشأتها الأولى تتمثل في الأصوات، أما الشكل الكتابي لها فما هو إلا تمثيل للغة المنطوقة. ويتضح ذلك خلال عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال، حيث يلاحظ أن أول ما يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة به هو الأصوات التي يحاكيها ويكررها. كما يتضح ذلك في تاريخ اللغات حيث إن عصر الكتابة لا يتعدى بضعة آلاف عام على حين يرجع الكلام إلى جذور المجتمع البشري وأنَّ أغلبية اللغات المنطوقة في العالم لم تدون بعد.<sup>47</sup> فهذا كله إن دلَّ على شيء فإنه دليل على أنَّ الأصوات هي أساس اللغة، ولعلَّ هذا الذي قد دفع ابن جني إلى تعريف اللغة بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".<sup>48</sup>

ويمكن الاستفادة من هذه الظاهرة الصوتية للغة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة في اختيار محتوى المنهج التعليمي وتنظيمه وتقديمه حيث ينبغي أن تهتم عملية التعليم في البداية بالجانب الصوتي، وذلك يتم من خلال تقديم المهارتين الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة لشدة علاقتهما بالأصوات.

#### ت. اللغة رموز:

<sup>45</sup> عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، (الرياض، 1999م)، ص: 81.

<sup>46</sup> عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين ابن خلدون، مقدمة، (بيروت لبنان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: 2002)، ص: 574.

<sup>47</sup> على محمد القاسمي، المرجع السابق، ص: 5.

<sup>48</sup> عثمان (أبو الفتح) ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط1، (القاهرة، دار الكتب المصرية: 1956م)، ص: 1052.



يقصد بالرموز الإشارة، أي أن اللغة تشير وترمز إلى شيء معين ذي دلالة محددة يتفق عليها مستخدمو اللغة. وقد يختلف الرمز عن الصوت، فإذا كان الصوت قد لا يكون له معني كان الرمز له معني ومدلول على أن يكون مفهوما ومتفقا عليه لدى مستخدميهِ.<sup>49</sup>

والأشياء التي تشير إليها الرموز قد تكون محسوسة وقد تكون مجردة، كما قد تكون هذه الأشياء نسبية بمعنى أن الرموز قد تكون متشابهة في اللغات والمجتمعات ولكنها تدل على أشياء مختلفة، أو قد توافرت بعض الرموز التي يتفق الناس على دلالاتها في مختلف المجتمعات.<sup>50</sup>

وتفيد مثل هذه الحقيقة منح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديدا في تعليم المفردات الذي يجب أن تراعي فيه الخصائص الرمزية للغة. ويتم ذلك في عدة استراتيجيات منها أن تقدم المفردات تبعا لمبادئ التدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد. فالمفردات الدالة على المحسوسات يسبق تقديمها على الأخرى الدالة على المجردات لسهولة إدراكها وفهمها لدى الطلاب.

### ث. اللغة نظام:

بما أن اللغة هي أصوات ورموز مرتبة ترتيبا معيناً لتعطي معنى يتفق عليه فهي إذن نظام. والنظام في اللغة لا يشمل القواعد النحوية والصرفية فحسب وإنما كذلك العلاقات بين عناصر اللغة ومكوناتها المختلفة مثل الأصوات، والحروف، والمفردات، والتراكيب. وتقوم بين أنظمة كل من هذه العناصر اللغوية علاقة تخضع لنظام آخر أشمل، مما يعني أن اللغة

<sup>49</sup> زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، (دار المعرفة الجامعية)، ص: 25، 26.

<sup>50</sup> المرجع السابق، ص: 25. انظر أيضاً: طعيمة، تعليم.....، ص: 22.

حقيقة أكثر من نظام أو "نظام النظم".<sup>51</sup> فنظام الأصوات على سبيل المثال يكوّن نظام الكلمة الذي يكوّن بدوره نظاما آخر هو نظام التراكيب. وهذه الأنظمة الثلاثة تكوّن نظاما رابعا هو نظام المعنى.

هذه الحقيقة اللغوية تفرض على أن يعتمد المحتوى اللغوي لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تحليل علمي دقيق للأنظمة اللغوية قبل تقديمها في عملية التعليم. فالنظام هو الذى يحدد حدوث الاتصال بين متحدثي اللغة، واختلال النظام يؤدي إلى عدم فعالية الاتصال بل إلى فشلها إذ إن التفاهم بين متحدثي اللغة يعتمد على ما هو مقبول اعتباريا من الأنظمة اللغوية.<sup>52</sup>

بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تقدم المكونات اللغوية في عملية التعليم في ضوء نظام التركيب والمعنى، لأن اللغة بوصفها وسيلة للاتصال يعتمد استخدامها على التركيب والمعنى. فيجب ألا تقدم الأصوات والمفردات إلا من خلال سياقات ذات دلالة ومعنى، وليس من خلال مقاطع أو كلمات أو قوائم لا معنى لها.

### ث. اللغة اتصال:

إن كون اللغة وسيلة للاتصال أوضح من أن يناقش. فاللغة يستخدمها الإنسان للتعبير عن أفكاره وأغراضه تحقيقا للاتصال. بل إن اللغة تتكون نتيجة لوجود رغبة الإنسان كمخلوق اجتماعي في قضاء حاجاته للاتصال.

وفي ضوء هذه الحقيقة الاتصالية للغة ينبغي أن يركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تمكين الطلاب من الاتصال بهذه اللغة في مجالات مختلفة ومواقف اتصالية

<sup>51</sup> محمود كامل الناقبة ورشدي أحمد طعيمة، تعليم ....، ص: 61.

<sup>52</sup> على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ( القاهرة، دار الفكر العربي، 1997م )، ص: 31. أنظر أيضا: Ronald

Wardhaugh, The Context of Language, (Newbury House Publishers, Inc. Rowly Massachusetts: 1969), pp: 5,6.

متنوعة، وذلك من خلال توظيف ما يعرف بـ "تعليم اللغة اتصاليًا"<sup>53</sup>. وذلك لا يتم بصورة مرضية إلا إذا كان المنهج لتعليم اللغة العربية تتمحور كل عناصره حول إكساب المهارة الاتصالية لدى الطلاب. فقد أشارت الدراسات إلى أن المنهج الذي يفصل تعلم اللغة وتعليمها من طبيعتها الاجتماعية (طبيعة اتصالية) لن يحقق نتائج مرضية.<sup>54</sup>

### ج. اللغة ثقافة:

تقوم بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة ترجع إلى عدة أسباب أهمها: أولاً، أن اللغة تربط بين الثقافة وأبنائها.<sup>55</sup> فالطفل يكتسب ملامح ثقافة بيئته من خلال اللغة. وثانياً، أن اللغة تنقل الثقافة إلى خارج حدودها،<sup>56</sup> واللغة لا تكسب الثقافة لأبنائها فقط بل تنقلها من شعب إلى شعب ومن جيل إلى آخر.

وهذه العلاقة الوثيقة بين اللغة والثقافة تفرض على أن يكون محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ذا بعد ثقافي إسلامي، وأن يكون معلوم هذه اللغة ملمين بالثقافة الإسلامية- حتى يتمكن من تحقيق أحد الأهداف العامة من تعليم هذه اللغة للناطقين بغيرها وهو: "أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذي يتعامل معه".<sup>57</sup>

### 2. خصائص اللغة العربية:

<sup>53</sup> لهذا المصطلح تعريفات كثيرة منها التعريف بانه: "جعل الكفاية الاتصالية (communicative competence) الهدف الرئيسي من تعلم وتعليم اللغة"، انظر: رشدي أحمد طعيمة، المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، سلطنة عمان، 1997م، ص: 25.

<sup>54</sup> Christopher Brumfit, Communicative Methodology in Language Teaching, (Cambridge University Press, 1984), p:92

<sup>55</sup> S. Pit Corder, Introducing applied Linguistics, (Great Britain, Hazell Watson & Viney Ltd., : 1975), p: 70.

<sup>56</sup> رشدي أحمد طعيمة، تعليم .... ص: 24.

<sup>57</sup> طعيمة، تعليم ....., ص: 50.

تتصف اللغة العربية بخصائص تمتاز بها على غيرها من اللغات، ومن أهم هذه

الخصائص أنها:

#### أ. لغة الاشتقاق

إن الكلمة في اللغة العربية تتكون من ثلاثة حروف، ومن هذا الجذر الثلاثي يشتق عدد كبير من الكلمات. وتعد ظاهرة الاشتقاق من أهم ما تتميز به اللغة العربية وقد دفعت بعض اللغويين إلى القول: "إنَّ هذه الجذور الشتى، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر، تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى في العالم أجمع، ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تعلّم، إنَّها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظمى وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من اليونانية والسنسكريتية".<sup>58</sup>

#### ب. لغة غنية بالأصوات

إن اللغة العربية بحروفها الثمانية والعشرين ليست أوفر اللغات أبجديةً، إلا أنها أغناها وأبلغها جميعاً في الوفاء بالمخارج الصوتية.

#### ج. لغة الإعراب

إن ظاهرة الإعراب حقيقة لا تنفرد بها اللغة العربية إذ إنها توجد في بعض اللغات، إلا أنَّها في اللغة العربية تشمل الكثير من الأفعال والأسماء حيثما وقعت بمعانيها من الجمل والعبارات. بينما الإعراب في اللغات الأخرى لا يزيد على إلحاق طائفة من الأسماء والأفعال بعلامات الجمع والإفراد، أو علامات التذكير والتأنيث.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية: 1402هـ/1982م)، ص: 18.

<sup>59</sup> محمود على السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، (القاهرة، دار المعارف: 1983م)، ص: 19.

## خ. لغة الصيغ

إنَّ بناء الصيغ أساس توليد المفردات في اللغة العربية إذ إن في ضوئه يمكن تشكيل صيغ كثيرة من أصل واحد. فالأصل "فعل" على سبيل المثال تتولد منه صيغ عديدة مثل: فعّل-فاعل-أفعل-تفعل-تفاعل-انفعل-افتعل-افعلّ-استفعل...إلخ. وبناء الصيغ بالتالي أساس توليد المعاني بحيث تنسب إلى صيغة واحدة معاني متعددة، كأن تنسب إلى صيغة "استفعل" معاني الطلب كاستخرج، والصرورة كاستحجر، واعتقاد الشيء على صفة ما كاستصغر، والمطاوعة كاستقام، والاتخاذ كاستشعر، وحكاية الشيء كاسترجع، وقوة العيب كاستهتر، والاستحقاق كاستحصد.<sup>60</sup>

إلى جانب ما تقدم ذكره تتميز اللغة العربية بخصائص كتابية في رسم حروفها وكتابة كلماتها، وتشير إلى ذلك بعض الظواهر التالية:<sup>61</sup>

أ- شكل الحروف:

إنَّ الحروف العربية تتميز بالشكل وهو الحركات القصيرة (فتحة وضمّة وكسرة) التي وضعت معها.

### ب- تجريد الحروف:

يمكن استخلاص أي حرف عربي من الكلمات التي يشترك فيها وعزله عن غيره من الحروف، بحيث يمكن التعرف عليه منفرداً أو ضمن حروف أخرى. وتجريد الحرف نوعان:

<sup>60</sup> تمام حسان، من خصائص العربية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، (مكتبة التربية العربي لدول الخليج، 1406هـ/1985م)، ص: 32.

<sup>61</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية ... ص: 37-39.

أولاً، تجريده من حيث الصوت أو صفاته ونطقه مع الحركات المختلفة، وثانياً، تجريده من حيث الرسم أو طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة.

#### ت- الشدة

وهي ضم حرفين متماثلين في حرف واحد، مثل الدال في كلمة "شدّ" أو "عدّ". فأصلهما "شدد" و"عدد".

#### ث- تشابه الكثير من الحروف

على الرغم من أن ظاهرة تشابه الحروف قد توجد في اللغة الأخرى إلا أنها في اللغة العربية تبلغ درجة تجعل من العسير التمييز بين الحروف المتشابهة. ويمكن تقسيم الحروف العربية المتشابهة رسماً إلى مجموعة تالية:

- المجموعة الأولى : ب/ت/ث/ن/ي/ف/ق/ك/ل
- المجموعة الثانية : ج/ح/خ/ع/غ
- المجموعة الثالثة : د/ذ/ر/ز/و
- المجموعة الرابعة: س/ش/ص/ض/ط/ظ
- المجموعة الخامسة: م/ه/أ

#### ج- التنوين:

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التي تتبع الآخر نطقاً لا كتابة ويرمز إليها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع، وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب، وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر.

#### ح- المد:



ويقصد به كل واو قبلها ضمة مثل "يقول"، وكل ياء قبلها كسرة مثل "يسير"، وكل ألف قبلها فتحة مثل "صاد".

خ- أصوات تنطق ولا تكتب:

توجد في اللغة العربية أصوات تنطق ولكن لا تكتب، مثل ألف المد بعد الهاء في اسمي الإشارة (هذا/هذه).

د- حروف تكتب ولا تنطق:

كذلك توجد في اللغة العربية حروف في بعض الكلمات تكتب ولكن لا تنطق، مثل الألف في الفعل الماضي: سمعوا.

هذا، وينبغي مراعاة هذه الخصائص للغة العربية عند تعليمها للناطقين بغيرها وذلك يستتبع بناء المنهج الذي يعطي مجالا كافيا من محتواه لهذه الخصائص وبالتالي إكسابها للطلاب بواسطة المعلمين الملمين بها وبطرائق تعليمها. كما يستتبع ذلك جعل إكساب هذه الخصائص من ضمن أهداف المنهج، لأن أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تنحصر على إكساب مهارات اللغة العربية والتعرف على ثقافتها فحسب وإنما تتسع ليشمل إكساب خصائصها للطلاب.<sup>62</sup>

### 3. التحليل التقابلي

يقصد بالتحليل التقابلي أو التقابلي اللغوي (Contrastive analysis) إجراء دراسة تقارن فيها لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو أكثر أو عائلات لغوية مختلفة مبينا عناصر التشابه والاختلاف بينها بهدف تيسير المشكلات التي تنشأ في مجال تعليم اللغات الأجنبية. ويتم

<sup>62</sup> المرجع السابق، ص:50.

ذلك من خلال التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم اللغة الأجنبية.

لقد ظهر التحليل التقابلي في الخمسينات على أيدي البنيويين الأمريكيين في مقدمتهم روبرت لادو الذي يعتبر المحرك الأول لهذا الاتجاه ويعد كتابه (Linguistics Across Cultures) الصادر عام 1957م نقطة البداية للدراسات التقابلية.

والتحليل التقابلي – على حد قول لادو- يبنى على افتراض أن المواد الدراسية التي تم إعدادها على أساس المقارنة الهادفة بين اللغة الأم واللغة الهدف كانت فعالة وأدت إلى نتائج إيجابية في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية. كما أن المعلم الذي قام بمثل هذه المقارنة يدرك جيدا المشكلات في تعلم اللغة ويستطيع أن يقدم علاجها التعليمي. لذلك ينبغي أن تستمد الكتب المدرسية من نتائج التحليل التقابلي بين اللغة الأم للدارس واللغة الأجنبية التي يتعلمها على مستوى الأصوات، والكلمات، والثقافة. كما ينبغي أن يستند إليها معلم تلك اللغة الأجنبية في إعداد المواد التعليمية.<sup>63</sup>

في ضوء ما تقدم ذكره يهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:<sup>64</sup>

1. فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
2. التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم اللغة الأجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
3. الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

<sup>63</sup> Robert Lado, Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers, (Ann Arbor-The University of Michigan Press, 195) p: 1-3. انظر أيضا:

Gerhard Nickel, Contrastive Linguistics and Foreign-Language Teaching, in Gerhard Nickel (ed.), Papers in Contrastive Linguistics, (Cambridge University Press, 1971), p: 2.

<sup>64</sup> عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (دار المعرفة الجامعية، 2000م)، ص: 47-49.

على الرغم من أن التحليل التقابلي يواجه انتقادات من قبل معارضيه -خاصة في ما يتعلق بقدرته على التنبؤ بمشكلات تعلم اللغة الأجنبية، ومنهجه في مقارنة اللغات، وأهميته في تعليم اللغة،<sup>65</sup> - إلا أن هناك من يرى -استناداً إلى نتائج الدراسات- أن التحليل التقابلي أثبت نفعاً حقيقياً في مجال تعليم اللغة الأجنبية خاصة في تطوير المواد الدراسية، وتأليف الكتاب المدرسي، وتصميم الإختبارات اللغوية.<sup>66</sup>

وعلى هذا الأساس ينبغي أن يقوم المنشغلون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتحليل التقابلي بين اللغة العربية ولغة الدارسين ليستفيدوا من نتائجها في اكتشاف ما يتعرض له الدارسون من المشكلات والصعوبات عند تعلمهم اللغة العربية، وليستفيدوا منها في إعداد المواد التعليمية وتحديد الاستراتيجيات التعليمية تذليلاً لتلك المشكلات والصعوبات.

#### 4. تحليل الأخطاء

ظهر اتجاه تحليل الأخطاء (Error analysis) في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن الماضي رداً على النظرية المبنية على التحليل التقابلي. ويرى هذا الاتجاه المضاد أنه من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي في التعرف على المشكلات التي تجابه دارسي اللغات الأجنبية، ذلك لأن ليس كل ما يتوقع حدوثه نظرياً بواسطة التحليل التقابلي يقع بالفعل، فقد دلت التجارب على أن في مقدور التحليل التقابلي أن يتنبأ 50 إلى 60% فقط من الأخطاء الحقيقية. كما أن هناك مشكلات لغوية وغير لغوية لا يمكن التنبؤ بحدوثها عن طريق التحليل

<sup>65</sup> انظر: R. Ellis, Understanding Second Language Acquisition, (Oxford University Press, 1986), p: 27.

<sup>66</sup> عبده الراجحي، المرجع السابق، ص: 49. انظر أيضاً: محمود إسماعيل صبي، مشكلة الاستفهام في تدريس الإنجليزية للطلاب العرب: دراسة تقابلية، في التقابلي اللغوي وتحليل الأخطاء، تحرير: محمود إسماعيل صبي وإسحاق محمد الأمين، (الرياض، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود، 1403هـ/1982م)، ص: 99.

التقابلي، مثل: المشكلات المتعلقة بأسلوب التعليم والدراسة، والتعود، والنمو اللغوي، وطبيعة اللغة المدروسة، وهدف الدارسين وسنهم... إلخ.<sup>67</sup>

وتحليل الأخطاء عبارة عن معالجة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها دارسو اللغات الأجنبية وذلك من خلال تعرفها وتوصيفها وتفسيرها بهدف اكتشاف الجوانب التي تشكل على الدارسين وهم يتعلمون اللغات الأجنبية.

ويمر تحليل الأخطاء في ضوء هذا المفهوم بثلاث مراحل:<sup>68</sup>

أ. تعريف الخطأ: ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح.

ب. توصيف الخطأ: ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتهي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية.

ت. تفسير الخطأ: ويقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يُعزى إليها.

يتضح من هذه المراحل الثلاث أن تحليل الأخطاء يعالج المشكلات التي يتعرض لها دارسو اللغات الأجنبية من خلال ما حدث من الأخطاء، ولذلك يسمى أحيانا بالتحليل البعدي.

وهذا بخلاف التحليل التقابلي الذي يعالج المشكلات من خلال ما يتوقع حدوثه من الأخطاء

عن طريق التنبؤ بها. أو بعبارة أدق أن الفرق بين تحليل الأخطاء والتحليل التقابلي هو أن الأول

يعالج الواقع بينما الثاني يعالج المتوقع. وهذه الفرق منبع إدعاء أنصار تحليل الأخطاء بأنه

<sup>67</sup> محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابلي اللغوي، (الرياض، عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود،

1402هـ/ 1982م)، ص: ه، و. انظر أيضا: حمدي قفيشة، تحليل الأخطاء، في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير

النطقين، ج 1، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، 1406هـ/ 1985م، ص: 98.

<sup>68</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية ... ص: 54. انظر أيضا:

R. Ellis, Understanding Second Language Acquisition, (Oxford University Press: 1986), p: 51

أكثر موضوعية من التحليل التقابلي وبالتالي أكثر فعالية منه في معالجة مشكلات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها.

ومن فوائد تحليل الأخطاء في مجال تعليم اللغة الأجنبية هي:<sup>69</sup>

1. إنه يفيد معلمي اللغات الأجنبية مدى تحقيق الطلاب أهداف التعليم، وبعبارة أخرى أنه يكشف لهم عمّا قد تعلمه الطلاب وما لم يتعلموه.

2. إنه يفيد الباحثين في كيفية تعلم اللغة واستراتيجية اكتسابها لدى الطلاب.

3. إنه يكشف عن نظرة الطلاب نحو اللغة، وعن افتراضاته عنها أثناء تعلمها.

في ضوء ما تقدم ذكره يمكن الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال توظيفه في اكتشاف المستوى اللغوي للطلاب، والقيام على أساسه بإعداد المواد الدراسية المناسبة وتطويرها، أو في اكتشاف استراتيجية تعلم اللغة لدى الطلاب وتحديد في ضوء ذلك طرائق التدريس المناسبة لهم، أو اكتشاف المواطن التي تشكل عليهم وتحديد على أساس ذلك محل التركيز لعملية التعليم.

ثالثاً: الأسس الثقافية:-

إنَّ بين اللغة والثقافة -كما سبقت الإشارة إليه- علاقة وطيدة تحرم فصل إحداهما عن الأخرى. فاللغة وعاء الثقافة وعنصر أساسي من عناصرها والوسيلة الأولى للتعبير عنها فلا يمكن للفرد أن يتحدث بلغة ما بمعزل عن ثقافتها. وكل هذا مما يبرر ضرورة مراعاة الجانب الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية.

<sup>69</sup> S.P. Corder, The Significance of Learners' Errors, in Jack C. Richard (ed.), Error Analysis: Perspectives on Second

Language Acquisition, (Longman Group Limited, London: 1974), p: 25  
انظر أيضاً:

M.P. Jain, Error Analysis: Source, Cause and Significance, in Jack C. Richard (ed.), Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition, (Longman Group Limited, London: 1974), pp: 207, 208

وإذا كان هذا الأمر يصدق على اللغات الأجنبية وثقافتها فهو أصدق ما يكون على اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. فاللغة العربية دون غيرها من اللغات ترتبط بثقافة الناطقين بها بصفة خاصة، وثقافة الناطقين بغيرها من الشعوب الإسلامية بصفة عامة ارتباطاً عضوياً يصعب معه أن يحدث الانفصال بينهما.<sup>70</sup> وهذا يعني أن منهج تعليم هذه اللغة للناطقين بغيرها ينبغي ألا يخلو من ملامح ثقافتها (وهي الثقافة الإسلامية) بل يستند إليها ويستمد منها محتواه ويجعل التعرف عليها من أهدافه الرئيسية.

ستتناول السطور التالية الأسس الثقافية لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وذلك من خلال النقاط الآتية:

- مفهوم الثقافة الإسلامية
- علاقة الثقافة الإسلامية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- كيفية تقديم الثقافة الإسلامية في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

#### 1. مفهوم الثقافة الإسلامية

يشير مصطلح الثقافة الإسلامية إلى: "المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي متمثلاً في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ومن ثم فإنّ هذه الثقافة تقتصر على المجتمعات الإسلامية بغض النظر عن المكان والزمان".<sup>71</sup>

والثقافة الإسلامية- شأن غيرها من الثقافات- تتكون من عناصر المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك. إلا أنها تتميز عن تلك الثقافات كلها بالمصدر الذي تستمد منه عناصرها حيث إنها تُستمد من مصدر إلهي أنعم الله به على الإنسان ومنحه إياه عقيدة

<sup>70</sup> طعيمة، الأسس المعجمية ..... ص: 20.

<sup>71</sup> عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (الرياض، دار الغالي:

1991م)، ص: 20.



له ودستورا ذلك هو القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة. وهي بذلك (كونها مستمدة من المصدر الإلهي) تمتاز على غيرها من الثقافات بعدة أمور: قوة الأساس، وخلود المبدأ، وثبات العقيدة، واتساع النظرة، وشمول الجوانب، ووحدة الاتجاه، وتكامل الأبعاد، وسمو الغاية، واتزان الحركة، واعتدال الأحكام.<sup>72</sup>

وللثقافة الإسلامية عدة مقومات تتلخص فيما يلي:<sup>73</sup>

- أ. إنَّ التراث الفكري لهذه الثقافة تراث خصب غني اتسعت آفاقه لثمار الثقافات الأخرى دون تعصب أو جمود.
- ب. إنَّ الثقافة الإسلامية تملك مقومات الأصالة في تصورها لجوانب الحياتين الدنيا والآخرة.
- ت. إنَّ اللغة الأساسية لهذه الثقافة هي العربية الفصحى التي أشبعت الحاجات على تنوعها ووفت بمتطلبات الدنيا وأركان العقيدة.
- ث. تمتاز الثقافة الإسلامية بأن الدن مصدر القيم فيها، وليس المجتمع أو الطبيعة أو الفرد أو غير ذلك من مصادر القيم، كما ترى الفلسفات المختلفة ويعتقد المفكرون الغربيون.
- ج. وتمتاز الثقافة الإسلامية بالشمول فهي تتناول حياة الإنسان في كل نواحيها ظاهرها وباطنها، وهي قادرة على العطاء في أي من جوانب الحياة.

## 2. علاقة الثقافة الإسلامية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:-

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية على المستوى الاجتماعي والثقافي لدى الناطقين بالعربية تؤدي بدورها إلى وجود علاقة مثلها لدى الناطقين بغيرها من

<sup>72</sup> طعيمة، تعليم .....، ص: 95.

<sup>73</sup> المرجع السابق، ص: 95، 96.

الأجانب. ذلك لأن اللغة العربية لا ترتبط بثقافتها الإسلامية داخل حدودها فقط وإنما أيضا خارجها. فتعليم اللغة العربية وتعلمها لدى الأجانب لا بد أن يراعي الجانب الثقافي لهذه اللغة، لأنه من العسير على دارس اللغة العربية من الأجانب أن يفهمها فهما دقيقا، أو أن يستخدمها استخداما دقيقا دون أن يفهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية معينة.<sup>74</sup>

وضرورة مراعاة الثقافة الإسلامية في منح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تستند فقط إلى وجود علاقة وثيقة بينهما وإنما أيضا إلى خصائص متعلقي هذه اللغة أنفسهم، حيث إن من بينهم من ينتمون إلى الفئات التالية:<sup>75</sup>

أ. المسلمون من غير العرب الذين يتعلمون اللغة العربية لغرض إسلامي محض كي يتسنى لهم فهم القرآن الكريم والحديث الشريف، وحتى يتمكنوا في ضوء ذلك من ممارسة الحياة الإسلامية.

ب. المسلمون من غير العرب القادمون لغرض متابعة دراستهم الجامعية في الجامعات العربية.  
ت. الراغبون في الاتصال بالبلاد العربية لوجود بعض المصالح المشتركة مثل الهيئات الدبلوماسية والعلاقات التجارية.

كما تستند إلى عدة حقائق أهمها ما يلي:<sup>76</sup>

أ. إن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا تعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة، بل تعتمد أيضا على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلعاتها.

<sup>74</sup> فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب: من النظرية إلى التطبيق، (مكتبة وهبة، القاهرة، 1423هـ/2003م)، ص: 125.

<sup>75</sup> فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع ....، ص: 133، 134.

<sup>76</sup> محمود كامل الناقه ورشدي أحمد طعيمة، تعليم ...، ص: 40-44.

ب. إن فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معها أمر مهم في حد ذاته، لأن التفاهم العالمي أصبح الآن من الأهداف الأساسية للتعليم في أي بلد من بلدان العالم.

ت. إن العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية، فالمتحدث باللغة يتصرف بشكل معين وبطريقة تلقائية.

ث. إن الكثير من الدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية تكاد تجمع على أنّ الثقافة هي الهدف النهائي من أي مقرر لتعلم لغة أجنبية.

ج. إن للدارسين أغراضاً من تعلم اللغة والثقافة، ولأهل اللغة أغراض من تعليم لغتهم ونشر ثقافتهم.

### 3. كيفية تقديم الثقافة الإسلامية في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بعد أن تتضح علاقة الثقافة الإسلامية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبالتالي ضرورة مراعاتها في منهج تعليمها، فالسؤال المطروح هنا: كيف تُقدّم الثقافة الإسلامية في منهج ومواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

من الباحثين من يرى أن ذلك يتم من خلال مواد المهارات اللغوية من قراءة، أو محادثة أو حوار، أو قواعد نحوية، أو نصوص أدبية، أو إملاء وخط، حيث إن الموضوعات والأمثلة فيها تُستمد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، أو من سير الصالحين والعظماء، أو التاريخ الإسلامي، أو الأخلاق والسلوك الكريم، أو النصوص الأدبية الإسلامية، على ألا يؤدي ذلك إلى المبالغة والتكلف، وأن يتناسب مع مستوى المتعلم اللغوي والعقلي.<sup>77</sup>

<sup>77</sup> فتوى على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع .....، ص: 136، 137.

ومنهم من يرى أن ذلك يتم من خلال وضع المحتوى الثقافي للمادة الأساسية لتعليم

اللغة العربية للناطقين بغيرها مع مراعاة الشروط والمبادئ التالية:<sup>78</sup>

- أ. أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية الإسلامية.
- ب. أن تعطى المادة صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.
- ت. أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم.
- ث. أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار الثقافة العربية الإسلامية.
- ج. أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين ولكن أيضا مع أهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها.
- ح. ألا تغفل المادة جوانب الحياة العامة والمشارك بين الثقافات.
- خ. أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.
- د. أن يثير المحتوى المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.
- ذ. أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي.
- ر. أن توسع المادة خبرات الدارسين بأصحاب اللغة.
- ز. أن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة في ثقافتهم.
- س. أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.
- ش. أن تقدم المادة تقويما وتصحيحا لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية الإسلامية.

<sup>78</sup> محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، تعليم .....، ص: 44-46.

ص. أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية.

ض. أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

د. عناصر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يتكون منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خمسة عناصر أساسية تتداخل فيما بينها وترتبط ارتباطاً وثيقاً دون انفصام، وهي الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والوسائل، والتقييم. وستتناول السطور التالية هذه العناصر مبينة العلاقات بينها في بنية المنهج.

أولاً: الأهداف (Objectives):-

1. مفهوم الأهداف ومصادر اشتقاقها:-

يقصد بالأهداف التغيرات المتوقعة حدوثها في شخصية الطلاب بعد مرورهم بخبرات تعليمية وتفاعلهم مع مواقف تعليمية محددة. وهذه التغيرات تحدث في بعض أو جميع جوانب النمو في التلميذ وهي: النمو العقلي، والنمو الجسمي، والنمو الأخلاقي، والنمو الاجتماعي.<sup>79</sup>

والأهداف في ضوء هذا المفهوم لا تأتي من فراغ وإنما تشتق من عدة مصادر، هي:<sup>80</sup>

أ. المجتمع: ينبغي أن يتم اختيار أهداف المنهج بهدف تلبية متطلبات المجتمع وذلك من خلال تقديم ما يحتاج إليه أفرادة للإبقاء عليه وحضارته، أو لإحداث التغييرات الأساسية والضرورية فيه، وذلك مع مراعاة ما في المجتمع من القيم السائدة.

<sup>79</sup> حسن عبد الرحمن الحسن، دراسات في المناهج وتأصيلها، (الخرطوم، دار جامعة أمدرمان للطباعة والنشر)، ص: 20.

<sup>80</sup> المرجع السابق، ص: 20-25.

ب. حاجات التلاميذ: وبما أن المنهج يخدم المجتمع من خلال تغيير سلوك التلاميذ فلا بد أن تراعى في وضع أهداف المنهج خصائص التلاميذ واحتياجاتهم ليساعد ذلك في تحديد الوسائل التي يمكن بواسطتها إحداث نموهم الشامل.

ت. الفلسفة التربوية: ينبغي أن يتم اختيار أهداف المنهج بناء على الفلسفة التربوية التي تشتق من القيم الجوهرية للمجتمع.

ث. اقتراحات المتخصصين: ينبغي أن يستند اختيار المواد التعليمية وتحديد أهدافها إلى اقتراحات المتخصصين في هذا المجال لما يتمتعون به من خبرات حول فعالية المواد وفوائدها.

## 2. تصنيف الأهداف:-

يأتى تصنيف الأهداف بعد تحديدها وصياغتها للتأكد من أنها تغطي جميع أبعاد النمو التي يتوقع حدوثها لدى التلاميذ. وقد كثرت محاولات العلماء في تصنيف الأهداف التعليمية، إلا أن ما

قام به بلوم (بنيامين بلوم) يعد أكثر التصنيفات تحديدا وأشملها بعدا. وقد صنف بلوم الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي:

### أ. المجال المعرفي أو الإدراكي (Cognitive Domain):-

يتضمن المجال المعرفي أو المجال الإدراكي ستة مستويات تتدرج تصاعديا حسب درجة

تعقيدها كما يلي:

- المعرفة (Knowledge):



ويقصد بها المواد المتعلمة واسترجاعها، أو تذكرها كما هي، مثل: تعريف المصطلحات،  
والحقائق، والقوانين، والنظريات.

- الفهم (Comprehension):

ويقصد به القدرة على التعبير عما سبق تعلمه من المعلومات بصياغة أخرى جديدة دون  
ضرورة القدرة على ربطها بمعلومات أخرى.

- التطبيق (Application):

ويقصد به القدرة على استخدام المادة المتعلمة (المجردات، أو القوانين، أو النظريات) في  
مواقف جديدة.

- التحليل (Analysis):

ويقصد به القدرة على تحليل المعلومات إلى أجزائها المكونة أو عناصرها والبحث عن  
العلاقة بينها.

- التركيب (Synthesis):

ويقصد به القدرة على جمع وترتيب أجزاء أو عناصر المعلومات لتكوين الكل الجديد.

- التقويم (Evaluation):

ويقصد به القدرة على إصدار حكم على قيمة شيء معين، أو عمل، أو موقف في ضوء  
بيانات ومعايير معينة. والتقويم يعتبر أعلى المستويات أو القدرات في التنظيم الهرمي لبلوم  
لأنه يتضمن ربط كافة مستويات الأهداف المعرفية.

ب. المجال الوجداني أو الإنفعالي (Affective Domain):-

ويشتمل هذا الجانب على أنواع معينة من السلوك التي تتصل بقبول الفرد أو رفضه لشيء معين، مثل: القيم والتقدير والميول والاتجاهات. ويتكون هذا المجال من خمس فئات وهي:

- الاستقبال (Receiving):

يقصد به الاستعداد أو الاهتمام بظاهرة ما أو بمثير معين.

- الاستجابة (Responding):

ويقصد به التفاعل تفاعلا إيجابيا مع الظاهرة أو المثير.

- التقييم أو الحكم القيمي (Valuing):

ويقصد به إعطاء القيمة لشيء أو موضوع معين أو تقديره.

- التنظيم (Organization):

يقصد به تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين وتحديد العلاقات بينها.

- التمييز (Characterization):

ويقصد به تشكيل أو تكوين نظام قيمي معين لضبط السلوك.<sup>81</sup>

ج. المجال النفسحركي (Psychomotor Domain):-

ويشتمل هذا الجانب المهارات اليدوية والحركية والقدرة على استخدام الأجهزة والأدوات والأنشطة لأداء عمل محدد. ويتطلب هذا المجال التناسق الحركي النفسي العصبي، ويتضمن خمسة مستويات، هي:

- التهيؤ:

<sup>81</sup> المرجع السابق، ص: 26-28. انظر أيضا:

حسن شحانة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، ( مكتبة الدار العربية للكتاب، 1422هـ/2001م) ص: 69-72.

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

- الاستجابة الموجهة:

وهي تتم عن طريق تعلم المهارة بالتقليد، أو بالمحاولة والخطأ.

- الآلية الاعتيادية:

وهو أداء الأعمال الحركية بطريقة آلية عندما يتعود عليها المتعلم بثقة وجرأة وإتقان.

- الاستجابة العلمية المركبة:

وهي أداء الحركة المركبة بسرعة ودقة وبأقل جهد ممكن.

- التكيف:

وهو أداء للمهارات يرتبط بالتعديل والتغيير في الحركة لتلائم الموقف.

- الإبداع:

وهو ابتكار نماذج حركية جديدة لحل مشكلة ما، أو التناغم مع موقف جديد.<sup>82</sup>

3. مصادر اشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:-

تشتق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من عدة مصادر، أهمها ما يلي:<sup>83</sup>

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

2. المجتمع المحلي: فتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية يختلف من بلد إلى آخر وذلك باختلاف ظروف كل بلد.

<sup>82</sup> المرجع السابق، ص: 72.

<sup>83</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية .... ص: 63, 64.

3. الاتجاهات المعاصرة في التدريس: أي ينبغي أن تتمشى الأهداف مع الجديد في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

4. سيكولوجية الدارسين: ويقصد بذلك ضرورة مراعاة الجوانب النفسية الخاصة بالدارسين، مثل دوافعهم من تعلم اللغة العربية، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم ومستوياتهم في العربية، نوع لغتهم الأولى والعلاقة بينها وبين اللغة العربية، وغير ذلك من جوانب سيكولوجية مهمة.

5. طبيعة المادة: ويقصد بذلك ضرورة مراعاة طبيعة المادة الدراسية التي يريد تعليمها للطلاب. فأهداف الكلام غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة غير أهداف الكتابة.

4. أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:-

1-4. الأهداف الرئيسة.

إنَّ الأهداف الرئيسة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ثلاثة، وهي:<sup>84</sup>

أ. أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها أهلها، أو بصورة تقرب من ذلك. وفي ضوء المهارات اللغوية الأربع هذا يعني أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستهدف ما يلي:

- تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها.
- تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثا معبرا في المعنى سليما في الأداء.
- تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم.

<sup>84</sup> المرجع السابق، ص: 49، 50.

- تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة.

ب. أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والمفاهيم.

ت. أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه.

يتضح من هذه الأهداف الرئيسة الثلاثة أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستهدف إتقان استخدام اللغة العربية، ومعرفة خصائصها، والتعرف على ثقافتها.

#### 2-4. الأهداف الفرعية.

ويقصد بالأهداف الفرعية هنا ما يتفرع من تلك الأهداف الرئيسة. فقد حاول العلماء تسهيل تحقق الأهداف الرئيسة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال وضع أهداف فرعية يرمى تحقيقها من خلال تعليم المهارات. ومن المحاولات في ضوء هذا الاتجاه ما قام بها رشدي أحمد طعيمة حيث وضع أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على النحو التالي:<sup>85</sup>

#### أ. أهداف مهارة الاستماع.

1. تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.
2. فهم ما يسمع من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تم تعلمها.

3. انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

<sup>85</sup> رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، معهد اللغة العربية، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى: 1985)، ص: 169، 173.

4. التقاط الأفكار الرئيسة.
5. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.
6. تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينهما.
7. تعرف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.
8. إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والكتابية.
9. التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.
10. متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.
11. معرفة تقاليد الاستماع وآدابها.
12. التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصورة.
13. إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وأصوات لغة الدارس الأولي.
14. الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.
15. إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض.
16. إدراك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.
17. التكيف مع إيقاع المتحدث: التقاط أفكار المسرعين في الحديث بسرعة والتمهل مع المبطين فيه.
18. التقاط أوجه الشبه والاختلاف بين الآراء.
19. تخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.
20. استخلاص النتائج من بين ما سمع من مقدمات.
21. التمييز بين نغمة التأكيد والتعبيرات ذات الصيغة الانفعالية.
22. استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة.



23. إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.

ب. أهداف مهارة الكلام.

1. نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا
2. التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا.
3. التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
4. تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة عند متحدثي العربية.
5. نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا.
6. التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.
7. استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.
8. استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء الثقافة العربية.
9. استخدام النظام الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام.
10. التعبير عن الحديث عند توافر ثروة لغوية تمكن من الاختيار الدقيق للكلمة.
11. ترتيب الأفكار ترتيبا منطيقيا.
12. التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة فلا هو بالطويل الممل، ولا هو بالقصير المخل.
13. التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما يوطد الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الآخرين.
14. نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا يميز التنوين عن غيره من الظواهر.
15. استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار.

16. التوقف في فترات مناسبة عند الكلام، عند إعادة الأفكار أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض الألفاظ.
17. الاستجابة لما يدور من حديث استجابة تلقائية.
18. التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوي.
19. تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.
20. حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.
21. إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.
22. إدارة مناقشة في موضوع معين واستخلاص النتائج من بين آراء المشتركين.
23. إدارة حوار هاتفي مع أحد الناطقين بالعربية.
- ت. أهداف مهارة القراءة.
1. قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومرح.
2. ربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر.
3. معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مترادفات).
4. معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللفظي).
5. تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة ما بينها من علاقات.
6. متابعة ما يشتمل عليه النص من الأفكار والاحتفاظ بها في الذهن فترة القراءة.
7. استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
8. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في النص المقروء.
9. إدراك تغييرات في المعنى في ضوء تغييرات في التراكيب.
10. اختيار التفصيلات التي تؤيد أو تنقض رأياً ما.

11. تعرف معانى المفردات الجديدة من السياق.
12. الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.
13. تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها.
14. العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.
15. استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية.
16. التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء.
17. الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.
18. الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة.
19. تصنيف الحقائق وتنظيمها وتكوين رأي فيها.
20. تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.
21. تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص تلخيصًا وافيًا.
22. دقة النطق وإخراج الحروف إخراجًا صحيحًا مع مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.
23. استخدام المقدمة، والفهرس، والمحتويات، والهوامش، والفصول، ورؤوس الفقرات، وإشارات الطباعة، والجداول، والرسوم البيانية، وفهارس الأعلام والأمكنة، والقواميس التي توجد في آخر الكتب.

### ث. أهداف مهارة الكتابة:

1. نقل الكلمات التي على السبورة أو في كراسة الخط نقلًا صحيحًا.
2. تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها ومواقعها المختلفة.
3. تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

4. كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف.
5. وضوح الخط ورسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً.
6. الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق.
7. مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.
8. مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضيف عليه مسحة من الجمال.
9. إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي.
10. مراعاة خصائص الكتابة العربية مثل المد، والتنوين، والتشديد.
11. مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.
12. تلخيص موضوع النص المقروء تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفياً.
13. استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة الخطاب.
14. ترجمة الأفكار في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة.
15. سرعة الكتابة وسلامتها.
16. صياغة برقية إلى صديق في مناسبة معينة.
17. وصف منظر من مناظر الطبيعة وصفاً دقيقاً وصحيحاً وبخط يُقرأ.
18. كتابة طلب لشغل وظيفة معينة.
19. كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.
20. ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستثمارات الحكومية.
21. الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعيًا في ذلك الأنماط الثقافية العربية.
22. مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

إلى جانب هذا التقسيم ثمة محاولة أخرى تقسم الأهداف الفرعية لتعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها إلى أهداف لغوية، وأهداف ثقافية، وأهداف اتصالية، كما يلي:<sup>86</sup>

#### أ. الأهداف اللغوية:

1. قراءة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.
2. قراءة الكلمة العربية المطبوعة في الكتب والصحف العربية.
3. إدراك جمال اللغة العربية وبلاغتها من خلال تراثها الأدبي.
4. مواصلة الدراسة والتخصص في أحد علوم اللغة.
5. الوصول إلى المستوى اللغوي الذى يمكن من الالتحاق بالدراسات الجامعية.
6. القدرة على تدريس اللغة العربية ونشرها.
7. التعرف على مجموعة من المعارف والمعلومات حول اللغة العربية.
8. التحدث باللغة العربية مع الأصدقاء.
9. الاستماع إلى برامج الإذاعة العربية.

#### ب. الأهداف الاتصالية:

1. الاستماع بفهم لمتحدثي اللغة العربية.
2. التحدث بالعربية في شؤون الحياة المختلفة، والتفاعل مع أبناء العربية وثقافتهم.
3. الخطاب باللغة العربية داعياً وناشراً للدين الإسلامي.
4. القراءة قراءة صحيحة وواعية ومستوعبة.
5. الكتابة كتابة صحيحة إملانياً، والتعبير عن الأفكار بلغة سليمة.

<sup>86</sup> محمود كامل الناقبة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى: (1983)، ص: 97، 98.

### ت. الأهداف الثقافية:

1. فهم الدين الإسلامي، أركانه، وعقائده، وعباداته، وتشريعاته.
2. فهم تفسير القرآن الكريم.
3. فهم الحديث الشريف وسيرة الرسول صلي الله عليه وسلم.
4. فهم التاريخ الإسلامي والإمام به.
5. حفظ ما تيسر من القرآن الكريم.
6. الحصول على مجموعة من المعلومات والمعارف عن الثقافة العربية.
7. الحصول على مجموعة من المعلومات والمعارف حول الشعوب والأوطان العربية.

### ثانياً: المحتوى (Syllabus):-

#### 1. مفهوم المحتوى

يقصد بالمحتوى "مجموع الخبرات التربوية، والحقائق، والمعلومات، التي يرجى تزويد الطلاب بها. وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج"<sup>87</sup>.

وفي ضوء هذا المفهوم العام للمحتوى يمكن أن يفهم محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنه عبارة عن الخبرات التعليمية المستمدة من مهارات اللغة العربية وخصائصها وثقافتها التي يراد إكسابها للطلاب الأجانب بهدف تحقيق نموهم اللغوي الشامل في ضوء أهداف المنهج المحددة.

<sup>87</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية ... ص: 65، 66.



## 2. طرائق اختيار المحتوى

إنَّ اختيار محتوى المنهج لا يتم عشوائياً، وإنما يتم في ضوء طرائق وأساليب معينة.

وفيما يلي طرائق اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:<sup>88</sup>

أ. المناهج الأخرى: يمكن لوضع المنهج أن ينتقي المحتوى اللغوي من مناهج تعليم اللغات الأخرى مثل الإنجليزية، وذلك مع الأخذ في الاعتبار التفاوت بين اللغتين (العربية والإنجليزية) وظروف البرامج.

ب. آراء الخبراء: يمكن لوضع المنهج أن يسترشد عند اختيار المحتوى بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أم كانوا معلمين، أم لغويين، أم تربويين.

ت. المسح: ويقصد بذلك أن يستند واضع المنهج إلى نتائج دراسات ميدانية حول خصائص الدارسين، كأن تجرى دراسة حول ميولهم واهتماماتهم ودوافعهم واتجاهاتهم في تعلم اللغة العربية، وكأن تجرى دراسة حول أخطائهم اللغوية الشائعة ودراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغتهم الأم، ليستفيد من نتائجها في اختيار ما يناسبهم من محتوى لغوي.

ث. التحليل: ويقصد بذلك أن يستفيد واضع المنهج في اختياره المحتوى من تحليل المواقف التي يحتاج الطالب فيها للاتصال بالعربية، مثل تحليل مواقف الحديث الشفهي أو مواقف الكتابة بالعربية.

## 3. معايير اختيار المحتوى:

<sup>88</sup> المرجع السابق، ص: 67، 68.

إلى جانب تلك الطرائق والأساليب ثمة معايير معينة ينبغي أن يتم في ضوءها اختيار محتوى المنهج، وفيما يلي بعض المعايير التي ينبغي أن يتم في ضوءها اختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:<sup>89</sup>

أ. أن يكون في المحتوى ما يساعد الطلاب على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصيحة مترقياً به في عملية التصحيح اللغوي، متدرجاً معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجرى به كلامه. ويتطلب هذا بالطبع التعرف على الرصيد اللغوي العربي الذي يقدم به الطالب إلى المدرسة لمعرفة كيف يبدأ التعليم ومن أين يبدأ.

ب. أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع في اللغة، وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية. فعلى المحتوى أن يوفر من الفرص ما يُثري رصيد الطالب من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

ت. أن يكون في المحتوى ما يُعرِّف الطالب بخصائص العربية وإدراك مواطن الجمال في أساليبها، وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعلمها.

ويلاحظ أن هذه المعايير الثلاثة لاختيار المحتوى تتناغم ضمناً مع ما يهدف إليه منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من تعليم استخدام اللغة وتعليم خصائصها، وهي من ثم تمثل علاقة وثيقة تقوم بين أهداف المنهج ومحتواه بحيث إن الأخير ترجمة لما ينصه الأول.

#### 4. تنظيم المحتوى

<sup>89</sup> المرجع السابق، ص: 67.

بعد أن يتم اختيار المحتوى يأتي تنظيم المحتوى. ويقصد بتنظيم المحتوى ترتيب المواد التعليمية بطريقة معينة توفر أكبر إمكانيات لتحقيق أكبر قدر ممكن من أهداف المنهج.

وثمة طريقتان سائدتان يطرحهما الخبراء لتنظيم محتوى المنهج التربوي، هما:<sup>90</sup>

أ. **التنظيم المنطقي:** ويقصد به تنظيم المواد الدراسية ذاتها لتصبح من الحقائق والمفاهيم المرتبط بعضها ببعض ربطاً منطقيًا، وكل حقيقة أو معلومة سابقة تركز عليها حقيقة أو معلومة لاحقة لتصبح الخبرات التعليمية متسلسلة منطقيًا.

ب. **التنظيم السيكولوجي:** ويقصد به تنظيم المواد الدراسية في ضوء خصائص الطلاب مثل رغباتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم، وليس في ضوء الترتيب المنطقي للمادة.

وفي ضوء هذين التنظيمين يمكن أن يتم تنظيم محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أن يراعي نقطة التركيز لكل التنظيم. فتطبيقا للتنظيم المنطقي مثلا يمكن أن يبدأ محتوى المنهج بالتركيب البسيطة وينتهي بالتركيب المركبة أو المعقدة. وكذلك في تطبيق التنظيم السيكولوجي، فيمكن أن ينظم المحتوى حسب احتياجات الطلاب اللغوية والمواقف الاتصالية التي يمرون بها، فتأتي بالترتيب مثلا مادة الاستفهام، ثم مادة التعجب...إلخ.

## 5. معايير تنظيم المحتوى

من أهم ما يقترحه الخبراء من معايير تنظيم المحتوى ما يلي:<sup>91</sup>

<sup>90</sup> حسن عبد الرحمن الحسن، المرجع السابق، ص: 30، 31.

<sup>91</sup> طعيمة، تعليم ..، ص: 69.

أ. الاستمرارية: ويقصد بها العلاقة الرئيسة بين المواد في محتوى المنهج، بحيث تؤدي كل

مادة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه المادة التالية.

ب. التتابع: ويقصد به بناء المحتوى في صورة تتابعي منطقي، فلا تقدم مادة ما إلا في ضوء

ما سبقها.

ت. التكامل: ويقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية حيث يكمل كل منها الأخرى.

وفي ضوء هذه المعايير الثلاثة يمكن أن يتم تنظيم محتوى تعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها في ضوء معيار الاستمرارية يتم تقديم مواد الأصوات والمفردات والتراكيب

بشكل استمراري لما بينها من علاقة حيث تؤدي مادة الأصوات إلى أثر معين لدى الطلاب

تدعمه مادة المفردات التي بدورها تؤدي الأثر نفسه تدعمه مادة التراكيب. أو تطبيق معيار

التتابع في ترتيب المهارات اللغوية التي تأتي ترتيباً من الاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة، وأخيراً

الكتابة. أو تطبيق معيار التكامل في ربط المهارات اللغوية عند تقديمها، فمادة الكلام لا

ينفصل تقديمها عن مادة الاستماع، ولا ينفصل تقديمها عن تقديم مادة القراءة...إلخ.

ثالثاً: طرق التدريس (Teaching Methods):-

### 1. مفهوم طريقة التدريس

يمكن الوقوف على مفهوم الطريقة من خلال الإشارة إلى بعض المصطلحات التي

ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وهي تأتي بالتسلسل الهرمي التالي:

- المدخل أو المذهب (Approach): وهو مجموعة من الافتراضات المتعلقة ببعضها ببعض،

وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها.

- الطريقة (Method): وهي الخطة العامة لعرض المادة اللغوية بصورة منتظمة، لا تتناقض أجزائها، وتبنى على مدخل معين.

- الأسلوب (Technique): وهو تطبيقي، وهو ما يأخذ مكانه فعلا في حجرة الدراسة، ويتمثل في خدعة (Trick) معينة، أو اختراع معين تستخدم لتحقيق غاية مباشرة. ويجب أن يتناغم الأسلوب مع الطريقة والمدخل على السواء.<sup>92</sup>

والطريقة في إطار هذه التعريفات هي الخطة العامة المستمدة من نظريات وافتراضات معينة لتعليم اللغة وتعلمها والتي يتبعها المعلم في تقديم المواد اللغوية ويطبّقها في عملية تعليمية تعليمية في حجرة الدراسة من خلال إجراءات صفية تنطبق عليها.

وطرائق تعليم اللغات الأجنبية كثيرة ومتعددة يختلف بعضها عن بعض باختلاف المداخل (Approaches) التي تستند إليها والأساليب (Techniques) التي تنفّذ بها في عملية التعليم. وليس ثمة من هذه الطرائق طريقة مثلي وكاملة، تناسب كل الظروف التعليمية، وتخلو من العيب والقصور. إلا أن هناك طريقة سيئة، قليلة النفع، وأخرى فاعلة مؤثرة في العملية التعليمية. ولكن مع ذلك أن طرائق التدريس - قديمها وحديثها وبغض النظر عن درجة فعاليتها- لا تموت ولا يلغي بعضها بعضا. وقد أثبتت الدراسات أن بعض المدرسين في كثير من أنحاء العالم مازالوا يستخدمون طريقة القواعد والترجمة -وهي أقدم طرائق التدريس المعروفة التي مضت عليها قرون- جنبا إلى جنب مع الطرائق التي جاءت بعدها.<sup>93</sup>

<sup>92</sup> Jack C.Richards and Theodore S.Rodgers, Approaches and methods in language teaching: A description and analysis, (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), pp: 15

<sup>93</sup> مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، 2002م)، ص: 239، 240.

## 2. أسس اختيار الطريقة:

إذا كانت طرائق تدريس اللغة الأجنبية كثيرة متعددة وليس منها ما هي مثلي ومناسبة لكل المواقف التعليمية، فمعنى ذلك أنه ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا يتقيد بطريقة معينة دون غيرها، وإنما ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه.

وهناك عدة أسس يمكن أن يلجأ إليها المعلم وهو يختار طريقة التدريس المناسبة،

وهي:<sup>94</sup>

- أ- المجتمع الذي تدرس فيه العربية كلغة ثانية.
- ب- أهداف تدريس العربية كلغة ثانية.
- ت- مستوى الدارسين وخصائصهم.
- ث- اللغة القومية للدارسين.
- ج- إمكانيات تعليم اللغة.
- ح- مستوى اللغة العربية المراد تعليمها، فصحي، عامية... إلخ.

## 3. معايير اختيار الطريقة

إلى جانب أسس اختيار الطريقة ثمة معايير ينبغي أن يتم في ضوءها اختيار الطريقة،

وهي:<sup>95</sup>

- أ. السياقية: أي أن تقدم الطريقة كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة الدارس.

<sup>94</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية ..... 70.

<sup>95</sup> المرجع السابق، ص: 70، 71.



- ب. الاجتماعية: أي أن تهيئ الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين.
- ت. البرمجة: أي أن توظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، وأن تقدم هذا المحتوى الجديد متصلاً بسابقه.
- ث. الفردية: أي أن تقدم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل طالب كفرد أن يستفيد. فإن الطريقة الجيدة هي التي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة.
- ج. النمذجة: أي أن توفر نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعليم اللغة.
- ح. التنوع: أي أن تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.
- خ. التفاعل: أي أن فيها يتفاعل كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانات المتوفرة في حجرة الدراسة.
- د. الممارسة: أي أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف وضبط.
- ذ. التوجيه الذاتي: أي أن تمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، ومن تنمية قدرته على التوجيه الذاتي.

#### 4. الطرائق الشائعة لتعليم اللغة العربية:-

إن طرائق تعليم اللغات الأجنبية – كما سبق ذكره- كثيرة ومتعددة، بعضها قديم والأخرى حديثة. وستتناول السطور التالية أشيع هذه الطرائق استخداماً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي: طريقة النحو والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الانتقائية- مبينا الملامح العامة لكل منها، ومزاياها، وجوانب القصور فيها.

### أ. طريقة النحو والترجمة (Grammar-Translation Method):-

هذه الطريقة تعد أقدم طرائق تدريس اللغات الأجنبية حيث يرجع تاريخها إلى القرون الماضية. وهي حقيقة لا تنبني على فكرة لغوية أو تربوية معينة كما لا تستند إلى نظرية معينة، وإنما ترجع جذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واليونانية الذي كان يتمحور حول تعليم القواعد اللغوية والترجمة. وقد صَنَّفَ العلماء هذه الطريقة من ضمن طرائق المدارس القديمة لتعليم اللغات الأجنبية التي لا تزال سائدة الاستخدام حتى الآن في مناطق مختلفة من العالم رغم قدمها وفشل أساليبها.<sup>96</sup> وأندونيسيا –وهي مجتمع هذه الدراسة- خير مثال للدول التي شاع فيها استخدام هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية،<sup>97</sup> الأمر الذي يزيد أهمية تناول هذه الطريقة في هذه الدراسة.

من أهم ملامح هذه الطريقة:

أ. الغرض من تعلم اللغة الأجنبية هو قراءة النصوص الأدبية والاستفادة منها في التدريب العقلي وتنمية الملكات الذهنية.

ب. النحو والترجمة وسيلة لتعلم اللغة، وذلك يتم من خلال التحليل المفصل للقواعد النحوية وتطبيقها في ترجمة الجمل من وإلى اللغة الهدف. وتعلم اللغة إذن لا يربو على

عملية استظهار للقواعد النحوية والحقائق.

ت. القراءة والكتابة نقطة تركيز هذه الطريقة، ولا تهتم اهتماماً منهجياً بالكلام والاستماع.

<sup>96</sup> انظر محمود إسماعيل صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، (مكتبة التربية لدول الخليج، 1406هـ/1985م) ص: 134-136.

<sup>97</sup> انظر نصر الدين إدريس جوهر، الأفعال المتعدية بحروف الجر وتدريبها للطلاب الإندونيسيين، (بحث الماجستير غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية-السودان، 2003م)، ص: 61.

ث. يتم اختيار المفردات وفقاً لنصوص القراءة المستخدمة، وتقدم من خلال قوائم المفردات ثنائية اللغة، والمعجم، والاستظهار.

ج. تعليم النحو بأسلوب استقرائي، ويتم من خلال عرض وتحليل القواعد النحوية ثم تطبيقها بعد ذلك من خلال تدريبات الترجمة.

ح. كانت لغة الأم للدارس هي وسيلة التعليم، وكانت تستخدم في شرح النقاط الجديدة ومقارنة بين لغة الدارس واللغة الهدف.<sup>98</sup>

خ. العلاقة بين المعلم والطلاب علاقة تقليدية، حيث يسيطر المعلم على الفصل ولا يكون للطلاب إلا أن يفعلوا ما يطلب منهم، وأن يتعلموا ما يعرفه ويقدمه المعلم.<sup>99</sup>

من مزايا هذه الطريقة هي:

1. إنها مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب إذ إن المعلم يستطيع أن يتعامل مع أي عدد يتسع له الفصل. ذلك لأنه ليس على الطالب إلا أن يحضر كتابا يدرس منه، وكراسة يكتب فيها، ويتابع ما يقوله المعلم.<sup>100</sup>

2. إنها تستخدم الجملة كعنصر أساسي في تعليم اللغة وممارستها، مما يجعل عملية تعلم اللغة أيسر.<sup>101</sup>

مع ما تتمتع به من مزايا إلا أن هذه الطريقة تواجه عدة انتقادات، من بينها ما يلي:

1. اهتمام هذه الطريقة بمهارتي القراءة والكتابة يغفل كثيرا من المهارات اللغوية الأخرى على رأسها مهارة الكلام التي تعد مهارة رئيسية ينبغي عدم إهمالها في تعليم اللغات الأجنبية.

<sup>98</sup> Jack C.Richards and Theodore S.Rodgers, Approaches and methods in language teaching: A description and analysis, (Cambridge, Cambridge University Press, 1986), p:3,4.

<sup>99</sup> Diane Larsen-Freeman, Techniques and principles in language teaching, (Oxford University Press, 1986), p: 11.

<sup>100</sup> طعيمة، تعليم .....، ص: 129.

<sup>101</sup> Jack C.Richards and Theodore S.Rodge, Approaches .....، p: 4.

2. استخدامها اللغة الأم في عملية التعليم يجعل اللغة الهدف قليلة الاستعمال والممارسة في درس اللغة، الأمر الذي يمنع الطلاب من إتقانها شفويًا بصورة مرضية.
3. اهتمامها بتحليل القواعد النحوية وتزويد الطلاب بها يجعلها تهتم بتعليم عن اللغة وليس بتعليم اللغة. لأن تحليل القواعد النحوية يدخل ضمن دراسة علمية للغة وليس ضمن تعليمها كمهارة.<sup>102</sup>

### ب. الطريقة المباشرة (Direct Method):-

ظهرت الطريقة المباشرة رداً على طريق القواعد والترجمة التي كانت لا تنبني على أية نظرة علمية للغة والتي تفتقر إلى أساس منهجي في أساليبها. وتسمى هذه الطريقة أحياناً بالطريقة الطبيعية إذ إن جذورها التاريخية ترجع إلى المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة، وهي المبادئ التي تقول إن اللغة الأجنبية يمكن تعلمها بأسلوب طبيعي يتعلم به الطفل لغته الأم. ومن ثم فتعليم اللغة الأجنبية لا يتم بالضرورة من خلال الترجمة، إذ إن تعليم معاني كلماتها يمكن أن يتم من خلال التمثيل والحركة والصور واستخدامها بصورة عفوية في حجرة الدراسة.<sup>103</sup>

### من أهم ملامح الطريقة المباشرة:

- أ. يتم التعليم في حجرة الدراسة كله باللغة الهدف.
- ب. لا تُعلم من المفردات والجمل إلا التي تستخدم في الحياة اليومية.
- ت. تقديم المهارات الشفوية الاتصالية تقديمًا متسلسلاً ومتدرجًا تدور حول تبادلات السؤال والجواب بين المعلمين والدارسين، في صفوف صغيرة ودروس مكثفة.

<sup>102</sup> محمد على الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ط3، (الرياض، 1410هـ/1989م)، ص: 22، 23.

<sup>103</sup> Jack C.Richards and Theodore S.Rodgers, *Approaches...*, p: 9.

- ث. تعليم النحو بأسلوب استقرائي.
- ج. تقديم النقاط الدراسية الجديدة شفويًا.
- ح. تعليم الكلمات المحسوسة عن طريق التمثيل، والمدلولات، والصور. أما الكلمات المجردة فيتم تعليمها عن طريق ترابط الأفكار.
- خ. تعليم كل من مهارتي الكلام والاستماع.
- د. التركيز على صحة النطق والقواعد النحوية.<sup>104</sup>
- ذ. العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة تبادلية. المعلم يدير الفصل ولكن التعامل بينه وبين المتعلمين ثنائي الطرف إذ إنه قد يجري من المعلم إلى المتعلمين وقد يجري عكس ذلك.<sup>105</sup>
- أما مزايا هذه الطريقة فيمكن تلخيصها فيما يلي:
- أ. إنها أول محاولة في تعليم اللغات الأجنبية تركز على الاستخدام الفعلي للغة بدلا من مجرد النصوص الجامدة في الكتاب، وذلك من خلال تقديم مواقف لغوية حية يستطيع الدارس من خلالها فهم المفردات والكلمات.
- ب. إنها أول محاولة لاستخدام الحوار، والسرد القصصي كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة.
- ت. إنها الطريقة التي يعزى إليها فضل شيوع استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية.<sup>106</sup>

<sup>104</sup> *Ibid.*, pp: 9, 10.

<sup>105</sup> Diane Larsen-Freeman, *Techniques .....*, pp: 24, 25.

<sup>106</sup> طعيمة، تعليم ....., ص: 131.

ث. إنها أول طريقة تدريس تستند إلى نظرية لغوية علمية إذ إنها تستند إلى افتراض أن تعلم اللغة الأجنبية يمكن أن يتم بنفس الأسلوب الذي يتعلم به الطفل لغته الأم، الأمر الذي أدى إلى اعتمادها على الاستماع والكلام في تعليم اللغة الأجنبية.

ولم تنجح هذه الطريقة من انتقادات معارضها، ومن بين الانتقادات الموجهة إليها ما

يلي:

1. تهتم هذه الطريقة بمهارة الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى.
2. عندما لا تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، فإن كثيرا من الجهد يبذل وكثيرا من الوقت يضيع. ولو استخدمت هذه الطريقة اللغة الأم بشكل محدود لتوفر كثير من الجهد وكثير من الوقت، الأمر الذي أدى إلى اتهام بأنها أبعد الطرق عن كونها مباشرة.
3. إنَّ استبعاد هذه الطريقة للأحكام النحوية من التعليم يحرم المتعلم من إدراك ماهية القوالب النحوية التي تنتظم فيها كلمات اللغة لتكوين الجمل.<sup>107</sup>
4. إنها تسمح للطلاب بحرية الكلام والتعبير في مواقف غير مخططة أحيانا مما يترتب عليه انطلاق غير محمود. ومن ذلك أن يخلط الطالب بين لغته الأولى واللغة الثانية فينسج تراكيبه اللغوية المألوفة في لغته بمفردات من اللغة الجديدة.
5. إن استخدام هذه الطريقة قاصر على المراحل الأولى لأنها غير فعالة إذا ما استخدمت لتعليم اللغة في المراحل المتقدمة.
6. ليس كل معلم يستطيع استخدامها، إذ لا بد له أن يكون ذا ثروة لغوية فائقة في اللغة الجديدة.

<sup>107</sup> الخولي، أساليب .... ص: 22، 23.



7. إن إغفال هذه الطريقة لمبدأ الترجمة سبب من أسباب عدم الاتصال بالتراث، وعدم قدرة الطالب على ترجمة آداب الشعوب ونقل ثقافتها.<sup>108</sup>

### ت. الطريقة السمعية الشفوية (Audio-lingual method):-

ظهرت هذه الطريقة ردا على طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة معا في جانب، واستجابة لاهتمام متزايد بتعلم اللغات الأجنبية في أمريكا في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي في جانب آخر. وكان هذا الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية ينتج من سياسة أمريكا في متابعة ما جرى في العالم من التطورات سواء كانت في المجال العلمي أم في المجال العسكري. فقد أدى ذلك إلى ضرورة إعادة النظر إلى أساليب تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها التي كانت لا تزال متأثرة بطريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة. ثم أجريت العديد من الدراسات اللغوية التي انتهت إلى ظهور نظرات جديدة نحو اللغة منها: أن اللغة كلام وليست كتابة، وأنها مجموعة من العادات، وأنها ما يمارسها أهلها وليست ما يظن أنه ينبغي أن يمارس. ويترتب على هذه المبادئ الجديدة ظهور طريقة جديدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وهي ما يسمى بالطريقة السمعية الشفوية.

من أهم افتراضات هذه الطريقة ومبادئها التدريسية ما يلي:<sup>109</sup>

1. اللغة أساساً كلام، أما الكتابة فهي تمثيل جزئي للكلام. ولذلك يجب أن ينصب الاهتمام في تعليم اللغات الأجنبية على الكلام، وليس على القراءة والكتابة.

<sup>108</sup> طعيمة، تعليم ... ص: 131، 132.

<sup>109</sup> الخولي، أساليب .... ص: 23، 24.

2. يجب أن يسير تعليم اللغة الأجنبية بموجب تسلسل معين هو: الاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة. وهذا يعني أن يستمع المتعلم أولاً، ثم يقول ما استمع إليه، ثم يقرأ ما قال، ثم يكتب عما قرأ.

3. طريقة تعلم اللغة الأجنبية تماثل طريقة اكتساب الطفل لغته الأم. فهو يستمع أولاً، ثم يحاكي ما استمع إليه، ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة ثم الكتابة.

4. أفضل طريقة لاكتساب اللغة الأجنبية هي تكوين العادات اللغوية عن طريق المراسل على القوالب.

5. إن ما يحتاج إليه المتعلم هو تعلم اللغة الأجنبية، وليس التعلم عنها. وهذا يعني أنه بحاجة إلى التمرن على نطقها، ولا إلى معرفة قوانينها وتحليلاتها اللغوية.

6. الترجمة تضر تعلم اللغة الأجنبية، ولا داعي لاستخدامها.

7. أفضل مدرس للغة الأجنبية هو الناطق الأصلي المدرب.

من مزايا هذه الطريقة:<sup>110</sup>

1. إنها تنطلق من تصور صحيح للغة ووظيفتها كوسيلة للاتصال بين الناس.
2. إن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فقراءة فكتابة ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم بها الإنسان لغته الأولى.
3. تشجع هذه الطريقة كثيراً من الحاجات النفسية عند الدارسين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها.

لقد واجهت هذه الطريقة انتقادات أهمها ما يلي:<sup>111</sup>

<sup>110</sup> المرجع السابق، ص: 134، 135.

<sup>111</sup> المرجع السابق، ص: 24، 25.

1. إنَّها تركز على الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى التي لاتقل أهمية عن الكلام. والكلام ليس الشكل الوحيد للغة.
2. إنَّ ترتيب المهارات من استماع إلى كلام إلى قراءة إلى كتابة ليس ترتيباً قطعياً ملزماً، إذ يمكن تعليم هذه المهارات أو بعضها في وقت واحد وليس بالضرورة على وجه متتابعي.
3. اكتساب اللغة الأجنبية يختلف اختلافاً جوهرياً عن اكتساب اللغة الأم. فعند اكتساب اللغة الأم يكون الطفل مرتبطاً عاطفياً بوالديه وأسرته، ويكون بحاجة إلى اللغة ليعبر عن حاجاته الأساسية وعواطفه وأفكاره. وعند اكتساب اللغة الأجنبية، لا يكون لدى المتعلم ارتباط عاطفي قوي بالمعلم، كما لا تكون لديه نفس الحاجة إلى تعلم اللغة الأجنبية حيث تكون لديه لغة أخرى يعبر بها عن عواطفه وأفكاره.
4. اكتساب اللغة الأجنبية بالتكرار ممكن، ولكن هذا الاكتساب يكون أسرع لو رافق التكرار إدراك لماهية اللغة وماهية تراكيبها وعلاقاتها. وهذا ما يجعل للأحكام النحوية دوراً تلعبه.
5. من الممكن استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية بطريق حكيمة تفيد المتعلم وتوفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم على حد سواء.
6. ليس صحيحاً أن الناطق الأصلي هو أفضل معلم للغة الأجنبية، لأنه غالباً ما لا يدرك مشكلات الطلاب مع اللغة التي يتعلمونها ولا يستطيع التنبؤ بأخطائهم ولا تفسيرها، ومرد ذلك إلى أنه لم يمر بتجربة تعلم اللغة التي يعلمها بوصفها لغة أجنبية.

### ث. الطريقة الانتقائية

ظهرت هذه الطريقة رداً على الطريقة القواعد والترجمة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية معاً ومحاولة الاستفادة من هذه الطرائق الثلاث في نفس الوقت. ويرى

أنصار هذه الطريقة أنّ نجاح عملية تدريس اللغة الأجنبية وفعاليتها لن يتحقق بطريقة تدريس واحدة وإنما بعدة طرائق ينتقى منها ما يناسب المتعلم ومواقف تعليمية يجد نفسه فيها.

ومن الافتراضات الكامنة وراء الطريقة الانتقائية هي:<sup>112</sup>

1. كل طريقة في التدريس لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية.
2. لا توجد طريقة مثالية تمامًا، أو خاطئة تمامًا، ولكل طريقة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها.
3. من الممكن النظر إلى الطرائق الثلاث السابقة على أساس أن بعضها يكمل البعض الآخر بدلاً من النظر إليها على أساس أنها متعارضة أو متناقضة.
4. لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.
5. المهم في التدريس التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم.
6. على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة. إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه.

رابعاً: الوسائل التعليمية (Teaching Aids):-

<sup>112</sup> المرجع السابق، ص: 26.

## 1. مفهوم الوسائل:

يقصد بالوسائل التعليمية "كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم، وتوضيح معاني الكلمات وشرح الأفكار وتدريب الدارسين على المهارات وإكسابهم العادات وتنمية الاتجاهات وغرس القيم، دون الاعتماد الأساسي من جانب المعلم على استخدام الألفاظ والرموز والأرقام".<sup>113</sup>

## 2. أهمية الوسائل التعليمية:

تكمن أهمية الوسائل التعليمية في كونها مخاطبة لحواس الإنسان، والحواس هي المنافذ الطبيعية للتعلم، ويرى بعض المربين أنه يجب أن يوضع كل شيء أمام الحواس كلما كان ذلك ممكناً إذ إن المعرفة دائماً تبدأ من الحواس. ولذلك دعا المنشغلون في مجال التعليم إلى استخدام الوسائل التوضيحية، لأنها ترهق الحواس وتوقظها وتعينها على أن تؤدي وظيفتها في أن تكون أبواباً للمعرفة.<sup>114</sup>

وتتمثل أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم في تأثيرها الفعال على العناصر الرئيسة الثلاثة من عناصر العملية التعليمية التعلمية وهي: المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية، كما يتلخص في الآتي:<sup>115</sup>

### أ. أهميتها للمعلم:

يساعد استخدام الوسائل التعليمية المعلم في عملية التعليم على الأمور التالية:

<sup>113</sup> عبد المجيد سيد أحمد منصور، سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية، ط1، (دار المعارف، القاهرة، 1401هـ/1981م)، ص: 40.

<sup>114</sup> عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، (القاهرة، دار المعارف بمصر) ص: 432.

<sup>115</sup> محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط2، (دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1421هـ/2000م) ص: 106-108.

1. تساعده على رفع درجة كفايته المهنية، واستعداده.
2. تغير دوره من الناقل والملقن إلى دور المخطط، والمنفذ، والمقوم للتعليم.
3. تساعده على حسن عرض المادة، وتقويمها، والتحكم بها.
4. تمكنه من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.
5. نوّقر وقته وجهده المبذولين في تحضير المواقف التعليمية وإعدادها.
6. تساعده في إثارة دافعية طلابه.
7. تساعده على التغلب على حدود الزمن والمكان في حجرة الدراسة، وذلك من خلال عرض بعض الوسائل عن ظواهر وقعت في زمن فات أو في مكان بعيد.

#### ب. أهميتها للمتعلم:

وتكمن أهمية الوسائل التعليمية للمتعلم من خلال الآتي:

1. تنمي في المتعلم حب الاستطلاع، وترغبه في التعلم.
2. تقوي العلاقة بينه وبين المعلم، وبينه وبين زملائه.
3. توسع مجال الخبرات التي يمر بها.
4. تزيد ثروته اللفظية سواء كانت عن المحسوس أم عن المجرد.
5. تسهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها.
6. تشجعه على المشاركة والتفاعل مع المواقف الصفية المختلفة.
7. تثير اهتمامه وتشوقه إلى التعلم.
8. توفر من وقته وجهده في التعلم.

#### ج. أهميتها للمادة التعليمية



أما أهمية الوسائل التعليمية للمادة التعليمية فتكمن في النقاط التالية:

1. تساعد على توصيل المعلومات، والمواقف، والاتجاهات، والمهارات المضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين، وتساعدهم على إدراكها إدراكا متقاربا، وإن اختلف مستواهم.
2. تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.
3. تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها، وتساعد الطلاب على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم.

وإلى جانب ذلك تكمن أهمية الوسائل التعليمية في الجوانب السيكولوجية التعليمية، وذلك لأن الوسائل التعليمية تستطيع أن توفر كل الشروط الأساسية التي -على حد ما يعتقد علماء علم النفس التربوي- تُحدث عملية التعلم بصورة أفضل عند توافرها، وهي:<sup>116</sup>

1. يتشوق المتعلم للمادة التي يتعلمها، ويشارك كثيرا في العملية التعليمية التعليمية.
- والوسائل التعليمية تصمَّم لإثارة مشاركة المتعلم.
2. يمكن تطبيق ما يتم تعلمه في حجرة الدراسة في مواقف الحياة الواقعية. والوسائل التعليمية تنقل المتعلمين إلى ما هو قريب من الحياة الواقعية، أو تنقل العالم الخارجي إلى داخل الصف.

3. المواد تقدم في أصغر وحدة ممكنة حتى يتمكن المتعلم من متابعتها واستيعابها. والوسائل التعليمية مثل التلفزيون، والأفلام، والمعامل اللغوية، تصمم في ضوء هذا المبدأ.
4. المواقف التعليمية منظمة حتى يتمكن كل طالب من التعلم وفقا لمستواه. المتعلم "البطيء" تقدّم له التدريبات السهلة، بينما تقدم للمتعلم الأكثر تقدما التدريبات

<sup>116</sup> Salah A El-Araby, Audio-Visual Aids for Teaching English: An Introduction to Material and Methods, (Longman, 1974), p: 3

المتقدمة. والوسائل التعليمية التي لا تعرض على الشاشة مثل جهاز التسجيل، والبطاقات، ونصوص القراءة المتدرجة، تصمم للتعلم الذاتي وتستخدم بشكل يمكن كل متعلم من اختيار ما يناسبه في التعلم.

5. يعرف المتعلم دائما هل هو يصيب أم يخطئ، ويتلقى التشجيع حين يصوب. وفي التدريبات المختبرية تعطى الإجابة الصحيحة بعد أن يأتي كل الطلاب بإجاباتهم.

### 3. أنواع الوسائل التعليمية

تنقسم الوسائل التعليمية من حيث الحواس التي تعتمد عليها إلى الوسائل السمعية (Audio Aids)، والوسائل البصرية (Visual Aids)، والوسائل السمعية البصرية (Audio-visual Aids). وتنقسم من حيث طريقة عرضها أو استخدامها في عملية التعليم إلى الوسائل التي تعرض بواسطة جهاز العرض (Projected aids) والتي لا تعرض بواسطة جهاز العرض (Non-Projected aids).

أما في مجال تعليم اللغات الأجنبية بما فيها اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية فتتنقسم الوسائل التعليمية حسب المهارات اللغوية التي تستخدم هذه الوسائل في تعليمها، وهي: الوسائل التعليمية لتدريس الاستماع (Listening Aids)، والوسائل التعليمية لتدريس الكلام (Speaking Aids)، والوسائل التعليمية لتدريس القراءة (Reading Aids)، والوسائل التعليمية لتدريس الكتابة (Writing Aids).

وفيما يلي الوسائل التعليمية التي تستخدم في تعليم كل من هذه المهارات اللغوية

الأربع:

أ. الوسائل التعليمية لتدريس مهارة الاستماع، وأهمها ما يلي:

1. جهاز الأسطوانات (الحاكي).

2. جهاز التسجيل والأشرطة.

3. الراديو.

4. المحادثة الهاتفية.

هذه الوسائل، وغيرها من وسائل تدريس الاستماع، تستخدم لتحقيق الأهداف

التالية:<sup>117</sup>

1. التعرف على أصوات اللغة الأجنبية.

2. التفريق بين هذه الأصوات وحل رموزها.

3. التوصل إلى المعنى الذي يهدف إليه المتعلم.

ب. الوسائل التعليمية لتدريس مهارة الكلام، وأهمها ما يلي:

1. اللوحات الوبرية: وتستخدم لتدريب الطلاب على النطق والكلام.

2. الأفلام الثابتة: وتستخدم في عرض منظم لسلسلة من الاطارات أو الصور التي تعين

الطلاب على التعبير عن التتابع الزمني للقصة، كما تستخدم كمثيرات لبعض

العبارات والجمل.<sup>118</sup>

3. مختبر اللغة: ويستخدم لتدريب الطلاب على تطبيق وممارسة ما سبق أن تعلموه في

الصف من والتلفظ، والمفردات، والتراكيب اللغوية، والجوانب الحضارية للغة.<sup>119</sup>

كما يستخدم لتقديم التدريبات النمطية والتدريبات السمعية الشفوية التي تتطلب

<sup>117</sup> Salah A.El-Araby, *Audio-Visual.*, p: 10.

عبد المجيد سيد أحمد منصور، المرجع السابق، ص: 162.

<sup>118</sup> المرجع السابق، ص: 163-168.

<sup>119</sup> على القاسمي، مختبر اللغة، ط1، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت، 1390هـ/1970م، ص: 131 وما بعدها.

كثرة التكرار، بهدف تزويد الطالب بما يمكنه من التعبير الصحيح عن نفسه والتغلب على الحاجز النفسي عند التعامل مع أهل اللغة.<sup>120</sup>

ت. الوسائل التعليمية لتدريس مهارة القراءة، وأهمها ما يلي:

1. البطاقات الومضية (Falsh-Cards): وتستخدم لمساعدة الطلاب على قراءة الكلمات، والتعبيرات، أو الجمل بدون تجريدها إلى المقاطع والحروف. كما تستخدم لإنماء ثروة المفردات، وممارسة بعض القواعد النحوية.
2. بطاقات القراءة (Reading Cards): وهي أقل حجماً من البطاقات الومضية، وتستخدم للتدريب على القراءة الاطلاعية والاستيعاب.
3. معامل القراءة (Reading Laboratories): وهي مواد تعليمية متدرجة حسب مستوى الصعوبة، وتصمم خصيصاً لمساعدة المتعلم في تطوير مهارته في القراءة من مرحلة إلى أخرى وفقاً لما لديه من القدرة.<sup>121</sup>
4. الاستمارات (Forms): منها الجداول التي تبين مواعيد الطائرات، والقطارات، أو الاستمارات التي تستخدم لطلب العمل، أو لطلب الجنسية، أو جواز السفر، أو التأشيرة. وهذه الوسائل تدرب الطلاب على استيعاب المعلومات.<sup>122</sup>

ث. الوسائل التعليمية لتدريس مهارة الكتابة، أهمها ما يلي:

1. الشرائط الصوتية المسجلة التي يستمع إليها الدارس ثم يكتب ما تمليه عليه.
2. الكلمات المتقاطعة التي تعين الدارس على معرفة معاني الكلمات وطريقة هجائها.

<sup>120</sup> Edward M.Stack, The Language Laboratory and Modern Language Teaching, Third Edition, (Oxford University Press, London, 1971), p: 184

<sup>121</sup> Salah A.El-Araby, *Audio....*, pp: 90-94

<sup>122</sup> مختار الطاهر حسين، تعليم ....، ص: 387.

3. الأفلام السينمائية، وبرامج الإذاعة، والتلفزيون التي تزود الدارس بالأفكار والمعلومات التي تلزمه في كتابة موضوعات الإنشاء والمحاضرة.<sup>123</sup>

4. الجرائد والمجلات (Newspapers and Magazines): وهي وسيلة تعليمية مفيدة في تعزيز التعلم وتزويد المتعلم بتقنية الكتابة ومضمونها.<sup>124</sup>

#### 4. معايير اختيار الوسائل التعليمية

بما أن تعليم أية مهارة لغوية يمكن أن يستعين بوسائل مختلفة فعلى المعلم أن يختار من هذه الوسائل ما يناسبه ويناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه، وذلك في ضوء المعايير الآتية:<sup>125</sup>

أ. مدى ملاءمة الوسيلة لخصائص المتعلمين: ويقصد بذلك أن على الوسيلة أن تربط في محتواها وأنشطتها بفكر التلاميذ وخبراتهم السابقة، وأن تناسب قدراتهم على الإدراك.

ب. تعبيرها عن الرسائل المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع: ويقصد بذلك أن على الوسيلة ومحتواها أن تتناسب مع موضوع المادة الدراسية.

ت. ارتباطها بالمنهج: ويقصد بذلك أن تلي وتلائم محتوى المنهج، وأنشطته، وطريقة التدريس، وتحقيق الأهداف التعليمية.

ث. المعيار الخاص بالخصائص الفنية للوسيلة التعليمية، وهي:

1. وضوح الوسيلة، صوتية كانت أم كتابية، أو مشتركة.

2. دقتها العلمية ومدى مطابقتها للواقع.

<sup>123</sup> منصور، المرجع السابق، ص ص: 167، 168.

<sup>124</sup> Salah A.El-Araby, *Audio.....*, p: 148

<sup>125</sup> ماجدة السيد عبيد، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط1، ( دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1421هـ/2001م)ص:

3. التنظيم والتنسيق والحس الجمالي فيها.
4. الأمان: فعرض صورة عن الأفعى أكثرأمانا من عرض الأفعى حية.
5. سهولة استخدامها، وقلة التكاليف.
6. مناسبتها لمدة العرض.
7. بساطتها.
8. خالية من التشويس والدعاية.
- ج. أن تعمل الوسيلة على جذب انتباه الطلاب وتثير اهتمامهم.
- ح. أن تضيف الوسيلة شيئا جديدا إلى ما ورد في الكتاب المدرسي.

#### خامسًا: التقويم (Evaluation):-

1. مفهوم التقويم:  
يقصد بالتقويم "مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محدودة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة"<sup>126</sup>.
2. معايير التقويم:  
والتقويم في ضوء المفهوم السابق له معايير معينة. وفيما يلي بعض معايير التقويم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:<sup>127</sup>

<sup>126</sup> طعيمة، تعليم اللغة العربية ...ص:71، 72 .

<sup>127</sup> المرجع السابق، ص: 72.



أ. ارتباط التقويم بأهداف المنهج: ينبغي أن يعتمد التقويم على تحليل موضوعي لمنهج اللغة العربية، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسة والفرعية.

ب. شمولية عملية التقويم: تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب عقليا ووجدانيا ومهاريا.

ت. استمرارية التقويم: التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلتزمها وتتابعها.

ث. إنسانية التقويم: التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطلاب إذ كل منهما شريك في العملية التعليمية.

ج. علمية التقويم: إن التقويم الجيد هو الذى يلتزم أسلوبه وأدواته بخطوات الأسلوب العلمي والأسس العلمية.

ح. اقتصادية التقويم: إن التقويم الجيد أيضا هو الذى يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال في إعدادة وتطبيقه.

### 3. الاختبارات اللغوية

تعد الاختبارات اللغوية من أهم أدوات تقويم الطلاب في مجال تعليم اللغة العربية إذ

يمكن بواسطتها تحديد مستوى الطلاب في المهارات اللغوية وتقديمهم فيها.

أ. مواصفات الاختبارات الجيدة:

إن الاختبارات اللغوية الجيدة هي التي تتصف بما يلي:<sup>128</sup>

<sup>128</sup> المرجع السابق، ص: 247، 248.

1. الصدق (Validity): ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه. فاختبار النحو الذي يمتلىء بكلمات صعبة تتطلب فهم الطلاب لها لا يعتبر اختبارًا صادقًا، لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.
  2. الثبات (Reliability): ويقصد به أن الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة.
  3. الموضوعية (Objectivity): ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار.
  4. العملية (Practicality): ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدا كبيرا سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه.
  5. التمييز (Discrimination): ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب.
2. أنواع الاختبارات اللغوية:
    - أ. اختبارات مهارة الاستماع:
      1. اختبار تمييز الأصوات
- مثال: يستمع التلميذ إلى الكلمات: (أ) جَمَل (ب) جُمَل (ج) جَمَل، ثم يطلب منه أن يحدد ما إذا كانت الكلمات الثلاث متشابهة أم هناك كلمة تختلف عن الكلمتين الأخرين.
2. اختبار الحركة الجسمية (Body movement test)
- مثال: يطلب المدرس من أحد التلاميذ رفع يده اليمنى، فإذا قام التلميذ بتنفيذ الأمر فقد فهم السؤال.
3. اختبارات الرسم (Drawing Test)

مثال: يطلب من التلميذ رسم دائرة زرقاء إذا كان اسمه مبدوءاً بحرف متحرك، ورسم دائرة حمراء إذا كان اسمه مبدوءاً بحرف ساكن.

#### 4. اختبار الصور (Picture test)

مثال: تعرض على التلميذ صورة ويسمع بعدها عبارة، ويطلب منه تحديد ما إذا كانت العبارة تنطبق على الصورة أم لا.

#### 5. اختبار المحادثة (Conversation type test)

مثال: يستمع التلميذ إلى هذه المحادثة القصيرة

"ما ثمن هذا المسجل؟"

"خمسة دولارات"

"حسنًا سوف أشتريه"

ثم يطلب من التلميذ تحديد المكان الذي حدثت فيه المحادثة: (أ) في المتجر (ب) في المدرسة (ج) في المطعم (د) في البنك.

#### 6. فهم القطع (Passage comprehension)

مثال: يستمع التلميذ إلى الحوار التالي:

أمجد : "آه يا علي يجب أن اذهب لشراء بعض الأشياء هذا الصباح".

علي : "ومتى تعود؟".

أمجد : "حوالي الساعة الثانية عشرة ونصف".

علي : "هذا يعني أن الساعة ستكون حوالي الواحدة".

أمجد : "ذلك لأنني سأذهب إلى خمسة أقسام مختلفة".

ثم يأتي السؤال: من الذي سيذهب لشراء الأشياء؟.

(أ) على (ب) أمجد (ج) كلاهما.

ب. اختبارات مهارة الكلام:

1. اختبار النطق (Pronunciation test):

ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب على نطق الأصوات العربية نطقاً سليماً. ويتم

ذلك من خلال عدة أساليب منها: أن يشرح المدرس موقفاً ثم يطلب من التلميذ إعادة

الشرح، أو أن يطلب من التلميذ قراءة نص أو حوار تعلمه بصوت مسموع.

2. المنبهات المرئية (Visual Cues):

كأن تعرض على التلاميذ ساعة كبيرة ويطلب منهم تحديد الوقت الذي تشير إليه الساعة.

أو تكتب بعض الأرقام ويطلب من التلاميذ قراءتها بصوت عالٍ.

3. المقابلة الشخصية (Interview):

كأن يجرى المعلم المقابلة مع أحد التلاميذ ويسأله عن أسئلة يرد عليها، أو يعطيه

معلومات يعلق عليها.

ت. اختبارات مهارة القراءة:

1. التعرف على المفردات (Word Recognition):

مثال: من الذي استقبلك في المطار؟

مصدر الفعل "استقبل" هو:

(أ) استقبال

(ب) مستقبل

(ج) قبل

(د) يستقبل

2. تخمين المعنى:

مثال: حدد الجملة التي تحدد معنى الكلمة التي تحتها خط. (لدينا اريال هوائي فوق سطح

المنزل، وشجرة فاكهة وشجرة تسمى استريا تطلان على شباك النافذة)

استريا هي:

(أ) نوع من النبات (ب) نوع من الطيور (ج) نوع من الأشجار

4. التعرف على العناصر المفتاحية:

كأن تعرض على التلميذ بعض الجمل ويطلب منه وضع خط تحت المبتدأ أو الخبر أو العناصر الأخرى من الجمل.

5. التعرف على الضمائر والأسماء التي تعود عليهما:

كأن تعرض على التلميذ بعض الجمل ويطلب منه إيجاد الأسماء التي تعود إليها الضمائر التي تحتها خط.

6. القشط (Skimming):

كأن تعرض على التلميذ فقرة من النص المقروء ثم يطلب منه استخراج النقاط المهمة.

7. فهم القطعة:

كأن تعرض على التلميذ فقرة من النص المقروء ثم تعرض عليه بعد ذلك عدة أسئلة يمكن أن يجد الإجابة عليها في الفقرة.

ث. اختبارات مهارة الكتابة

1. اختبار النسخ (Copying test):

فيعرض على التلميذ قطعة من النص المكتوب أو فقرة معينة منه ثم يطلب منه نسخ القطعة أو الفقرة بخط يده.

2. اختبارات الهجاء (Spelling test):

في هذا الاختبار يقرأ المدرس الكلمات أو العبارات ثم يطلب من التلاميذ أن يكتبوها.

3. اختبار بناء الجملة:

وفي هذا الاختبار يطلب من التلميذ بناء جملة من عدة أجزاء مثل الفعل، والفاعل، والضمير، والصفة، والظرف.

4. اختبار ربط الجمل:

في هذا الاختبار يعطى التلميذ جملتين أو أكثر ثم يطلب منه ربط هذه الجمل مستخدماً حروف العطف والأسماء الموصولة.

5. التعبير التحريري المقيد (Controlled composition):

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ أن يكتب حواراً أو فقرات كاملة وفقاً لإرشادات أو تعليمات محددة، مثل: استخدام مفردات معينة، أو تراكيب معينة.

6. التعبير التحريري الموجه (Guided composition)

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ كتابة النصوص وفقاً للأشكال المحددة مثل: الحوار، أو المذكرات، أو الخطابات الشخصية، أو خطابات الطلب.

7. التعبير التحريري الحر (Free composition):

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ كتابة حول أي موضوع يثير اهتمامه. والمدرس في هذا النوع من الاختبارات يقدم التوجيه للتلميذ أثناء الاختيار للتعبير عن نفسه وليس نحو ما سوف يكتبه.



## الفصل الثالث

### منهجية البحث

يتبع هذا البحث منهجا تأتي تفاصيلها من خلال النقاط التالية:

#### - مدخل البحث ونوعه

من حيث المدخل يتبع هذا البحث المدخل الكيفي الذي من أهم سماته أنه لا يعالج البيانات معالجة إحصائية رقمية وإنما يعالجها معالجة كيفية وصفية. إن توظيف هذا المدخل الكيفي سيقود الباحثين إلى استيعاب سلوك المجتمع الذي يجرى عليهم البحث من وجهة نظرهم أي بنفس الطريقة التي ينظرون بها ويفسرون بها أنفسهم وأنشطتهم. إضافة إلى ذلك فإنه يقود الباحثين إلى التركيز في جمع البيانات ومعالجتها على العملية أكثر من النتيجة. وعليه يسعى الباحثون إلى وصف ما جرى من عملية تعليم اللغة العربية وإدارتها في الجامعة لايبزيق الألمانية وجامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية الإندونيسية من النواحي اللغوية والنفسية والاجتماعية. ويرجى من خلال هذه العملية أن يتمكن الباحثون من تقديم صورة واضحة عن وقائع تعليم اللغة العربية في الجامعتين بشتى جوانبه.

أما من حيث النوع فهذا البحث من نوع بحث أو دراسة حالات الذي يركز إجراؤه على وصف الظواهر المدروسة وصفا موضوعيا من خلال دراسة عميقة في حالة من الحالات بشتى تفاصيلها. هذا النوع من البحث يقود الباحثين إلى اختبار جميع وحدات مجتمع البحث وعينته بصورة عميقة وشاملة.

أما من حيث مجاله فإن دراسة حالات يمكن أن تتخذ موضوعها من الوقائع ومجموعة من الناس والوثائق. كل هذه المجالات يتم معالجتها بصورة دقيقة مع مراعاة ما بينها من علاقات ليتوصل الباحثون إلى نتيجة تعكس ما يجري واقعياً. والنتيجة التي توصل إليها البحث غير قابل للتعميم كما يتم مع نتائج البحوث الكمية.

#### - البيانات ومصادرها

أما بيانات هذا البحث فهي ما يلي:

1. بيانات حول إدارة تعليم اللغة العربية في البلدين، خاصة ما يتعلق بالمناصب والوحدات والقرارات التي لها علاقة بإدارة تعليم اللغة العربية في البلدين.
2. بيانات حول مناهج تعليم اللغة العربية في البلدين وهي ما تتمثل في العناصر الخمسة: الأهداف التعليمية، والمواد التعليمية، طرائق التعليم، والوسائل التعليمية، والتقويم التعليمي.
3. بيانات حول خصائص الدارسين والمدرسين المشاركين في تعليم اللغة العربية في البلدين، خاصة ما يتعلق بخصائصهم التعليمية واللغوية والنفسية والاجتماعية.

أما مصادر بيانات هذا البحث فهي الأطراف الثلاثة: الدارسون والمدرّسون والإداريون الذين يشاركون ويلعبون دوراً في تعليم اللغة العربية في جامعة ليبزغ ألمانيا وجامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية إندونيسيا. يعد الطلاب والدارسين أهم مصادر بيانات هذا البحث إلى جانب الإداريين والمعلمين. وتصدر البيانات كذلك من الوثائق التعليمية مثل المنهج المصمم والكتب التعليمية المقررة وغيرها من الوثائق التي لها علاقة بمناهج تعليم اللغة العربية في كل من الجامعتين.

## - أساليب جمع البيانات

يعد الباحثون أهم أدوات جمع بيانات هذا البحث. ذلك لأنهم الذين يسجلون البيانات في ميدان البحث، ويجرون الملاحظة، ويملفون إجراءات البحث، ويحللون بياناته.<sup>1</sup> إلى جانب هذه الأداة الرئيسية تتم عملية جمع بيانات هذا البحث مستعينة بأساليب آتية:

### 1. أسلوب المقابلة.

وتجرى المقابلات مع الإداريين في برامج تعليم اللغة العربية في جامعة ليبزيغ ألمانيا وجامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية إندونيسيا، وذلك جمع البيانات حول إدارة تعليم اللغة العربية في الجامعتين.

### 2. أسلوب الملاحظة.

المعلومات الإضافية للبيانات والمواقف التي تحيط بها. والملاحظة تتزامن مع تسجيل الإجراءات مما يسهل فهم وتفسير ما جرى في ميدان البحث. ويقوم الباحثون أثناء الملاحظة بتسجيل البيانات الصادرة من الميدان.<sup>2</sup>

وتجرى الملاحظة في قاعات الدراسة أثناء سير عملية تعليم اللغة العربية في الجامعتين. وذلك لغرض جمع البيانات حول طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها، ومواده، ووسائله، وتقويمه في الجامعتين.

### 3. أسلوب الاستبانة.

<sup>1</sup> Bogdan, Robert C and Sari Knopp Biklen. 1982. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

<sup>2</sup> Spradley, J.P.,. *Participant Observation*. (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980), 59.

وتوزع الاستبانة على طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سونن أمبيل إندونيسيا وطلاب كلية الدراسات الشرقية جامعة ليبزيق ألمانية. وذلك بغرض جمع البيانات حول خصائصهم التعليمية، والنفسية، والاجتماعية.

#### 4. أسلوب الوثائق.

ويستخدم هذا الأسلوب للاطلاع على الوثائق حول تعليم اللغة العربية في الجامعتين. وذلك لغرض جمع البيانات حول إدارة تعليم اللغة العربية ومناهجه في الجامعتين.

#### - أسلوب تحليل البيانات

تتبع عملية تحليل البيانات في هذا البحث الخطوات الثلاث التي قدمها مايلس وهوبرمان وهي تقليص البيانات (Data Reduction)، وعرض البيانات (Data Display)، واستثبات البيانات (Data Verification).<sup>3</sup>

التقليص يعني عملية اختيار البيانات، وإدارتها، وتجريدها، وتبسيطها، وانتقاؤها، ليستغنى الباحثون من البيانات التي لا تتناسب مع البحث ويستفيدون من الأخرى التي لها علاقة قوية بقضية البحث. ثم يقوم الباحثون بعده بعرض البيانات ليتسنى له تحليلها والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

تعرض بيانات البحث في ضوء ذلك لكي يتسنى للباحثين الخروج بالنتائج. ويتم ذلك من خلال بيان العلاقات ومناقشة الميول مما يساعد الباحثين في تفسير البيانات. وتنتهي هذه العملية بوضع النقاط المستنتجة ثم مناقشتها في إطار نظريات تعليم اللغة.

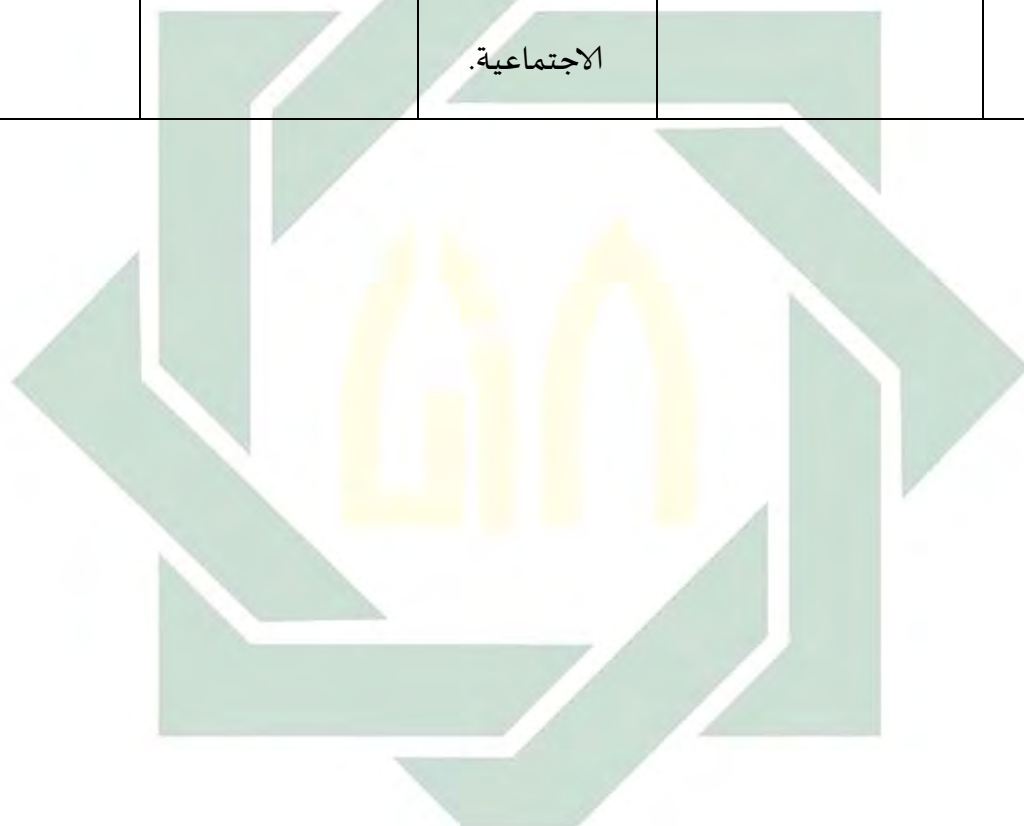
يوضح الجدول الآتي تنظيم البيانات ومصادرها وأساليب جمعها وعلاقتها بأسئلة

البحث:

<sup>3</sup> Matthew B. Miles and Michael Huberman, Qualitative Data Analysis (NY: Springer, 1992), p. 18.

الرقم	أسئلة البحث	البيانات	الأساليب	المصادر
1.	كيف إدارة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وألمانيا؟	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التنظيم الهرمي للإداريين</li> <li>• وثائق توزيع العمل للإداريين</li> <li>• وثائق نظام تنفيذ البرامج.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• المقابلة</li> <li>• الوثائق</li> </ul>	إداريو برامج تعليم اللغة العربية في الجامعتين.
2.	كيف منهج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وألمانيا؟	<ul style="list-style-type: none"> <li>• بنية المنهج المتبع، المقررات التعليمية، الطرائق والوسائل الموظفة في التعليم، نظام التقويم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الوثائق</li> <li>• المقابلة</li> <li>• الملاحظة</li> <li>• الاستبانة</li> </ul>	الإداريون والمعلمون والوثائق
3.	ما خصائص داسي	<ul style="list-style-type: none"> <li>• خصائص</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الاستبانة</li> </ul>	طلاب برامج

اللغة العربية في الجامعتين.	● المقابلة	الدارسين اللغوية ● خصائصهم النفسية ● خصائصهم الاجتماعية.	اللغة العربية ومدرسيها في إندونيسيا وألمانيا ؟	
--------------------------------	------------	---	---	--





## الفصل الرابع

### عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها

يعرض هذا المبحث البيانات التي تم جمعها ثم تحليلها ومناقشتها وذلك من خلال المبحثين يتناول الأول بيانات تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة ليزيغ ألمانيا من ناحية الإدارة والمنهج وخصائص الدارسين. أما المبحث الثاني فيتناول بيانات تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية بسورابايا إندونيسيا من النواحي ذاتها.

المبحث الأول: عرض بيانات تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة ليزيغ بألمانيا.

أ. إدارة تعليم اللغة العربية

تتولى تعليم اللغة العربية في جامعة لايبيغ بألمانيا كلية الدراسات الشرقية وشعبة اللغة العربية والترجمة على وجه التحديد.

ب. منهج تعليم اللغة العربية

1. مواد تعليمية

المادة التعليمية الرئيسية التي يستند إليها تعليم اللغة العربية في جامعة لايبيغ بألمانيا هي كتاب العربية المعاصرة Modern Standard Arabic تأليف أيكهارد تشولز مع سباستيان مايسل الذي تم إصداره على شكل مطبوعي (Printed Book) وشكل محوسب (E-Edition). يحتوي هذا الكتاب التعليمي 25 درسا ويتمحور كل درس من العناصر التالية:

- النطق.

يقدم الكتاب قواعد نطق الأصوات العربية مع أنواع مختلفة من التدريبات عليها وتكرارها والتكلم بها. ويقدم الأنماط الصوتية المعروفة لتدريب الطلاب على تمييز الأصوات المتشابهة من خلال النص الذي على الدارسين قراءته بصوت مرتفع.

#### - الكتابة

يتم التدريب على الكتاب من خلال الكتاب على لوحات الحاسوب وذلك على أساس أن الكتابة في هذا العصر لم تعد على شكلها التقليدي أو الكتابة بالقلم على الورقة وإنما على جهاز إلكتروني. يتم ذلك على المستوى الابتدائي من خلال التدريب على إعادة كتابة الجمل أو النص بصورة آلية أو ميكانيكية. ثم تتدرج بعد ذلك التدريبات من حيث التعقيد والصعوبة. بهذا يتدرب الدارسون على المهارة التي يتطلها العالم الاحترافي.

#### - القواعد

كل درس من هذا الكتاب يبدأ بالتعريف على موضوع من القواعد. هذا على اعتبار أن الإمام بالقواعد ضروري جدا في إجادة اللغة العربية. التدريبات على القواعد تأتي معظمها على شكل التحويل (transformation) إلى جانب التدريب على الأنماط وتكملة الكلمات من خلال عدد كبير من العبارات والجمل. كل هذا بهدف حمل الدارسين على الكفاءة في الاستخدام الارتجالي للقواعد العربية التي هي ضروري جدا الاتصال.

#### - النص والمفردات

النصوص المختارة في هذا الكتاب تأخذ من سياقها الطبيعي ثم يضاف إليها ما يجعلها يناسب الأهداف التعليمية. يتدرب الدارسين على فهم هذه النصوص من خلال ترجمتها شفوية وتحريية ومناقشتها من وجهات النظر المختلفة. أما المفردات فيتم التدري عليها من خلال التريب المعجمي. وفي أثناء التدريب على المفردات الجديدة تضاف بعض

المصطلحات الخاصة، والأقوال، والأمثال. قائمة المفردات تحتوي عموماً على المفردات الجديدة والتعبيرات التي ترد في النص ويتم ترتيبها بصورة ألفبائية. أما من حيث المعنى فتتقيد هذه المفردات بدلالاتها التي تناسب سياق النص ولا تخرج منها.

#### - الحوار

التدريب على الحوار في هذا الكتاب ليس إجبارياً مطلقاً وإنما يلجأ إليه المعلم وفقاً لمستوى الدارسين ورغباتهم وميولهم. وعندما يجرى الحوار بين الدارسين المعلم يستمع ولا يتدخل إلا إذا دعت لذلك الحاجة ولا يقاطع الحوار الجاري بهدف التصحيح أو الملاحظة وإنما يأتي بعد الحوار بالملاحظات والتصحيحات.

#### - العاميات واللهجات.

هذا الكتاب التعليمي يوظف طريقة خاصة يجمع بها بين تعليم اللغة العربية الفصحى واللهجات أو العاميات العربية البارزة. ذلك على اعتبار أن ليس هناك من يتكلم اللغة العربية الفصحى كلغته الأم. لذلك يجب أن يتمكن الدارسون من استيعاب الحوار والعبارات في اللهجات أو العاميات. وتحقيقاً لهذا الهدف تم تقديم جميع الحوارات في هذا الكتاب بدءاً من الدرس الرابع باللغة العربية الفصحى واللهجات والعاميات البارزة وهي العاميات العراقية، والسيرية، واللبنانية، والفلسطينية، والمصرية، والمغربية.

#### - الاختبار التحريري

في نهاية كل درس يأتي اختبار يهدف إلى يلخص ويقوم المعلومات التي تم تعليمها وتعلمها في الدرس. ليس بالضرورة أن تحتوي أسئلة الاختبار جميع معلومات الدرس. وعلى نتيجة هذا الاختبار يحدد دريبات التي يجب الاهتمام بها أو إعادة النظر إليها بصفة خاصة.

#### - قائمة المفردات.

وقر هذا الكتاب قائمة المفردات التي تضم 2.600 كلمة على الترتيب الألفبائي. هذا الترتيب الألفبائي يعد أسهل للمبتدئين من الترتيب على أساس جذر الكلمات.

## 2. طريقة

أما الطريقة التي يوظفها المعلم في عملية التعليم في حجرة الدراسة فأتضح من خلال الإجراءات الصفية التالية التي هي نتيجة الملاحظات التي أجراها الباحثون في تعليم دروس اللغة العربية:

- في بداية الحصة يقوم المعلم بعملية التكييف وهو تقديم المعلومات عن المادة التعليمية وإجراءات التعليم التي يمر بها كل من المعلم والدارسين أثناء الحصة. وذلك بهدف إعطاء تصورا تعليميا واضحا للدارسين عن المواقف التعليمية ليكونوا أكثر استعدادا لمتابعة الدرس.
- توكيدا للخطة الأولى يقوم المعلم من خلال جهاز العرض فوق الراسي باستعراض بعض الأسئلة التمهيدية التوجيهية التي تتعلق بالمادة. وذلك بهدف تحديد النقاط التي يجب على الطلاب الانتباه إليها والاهتمام بها أثناء تقديم المادة.
- يقوم المعلم بترجمة تلك الأسئلة التمهيدية التوجيهية إلى اللغة الألمانية ليتأكد المعلم أن الدارسين يستوعبونها جيدا وأن لديهم تصورا واضحا متساويا عن المواقف التعليمية.
- يأمر المعلم كل طالب أن يقرأ سؤالا من الأسئلة التمهيدية التوجيهية بصوت مرتفع.
- يشرح المعلم بعض الكلمات التي ترد في النص من خلال الجمل التوضيحية أو الترجمة إلى اللغة الألمانية.
- يُسمع المعلم النص من خلال جهاز التسجيل.

- عندما يستمع الدارسون إلى النص يقوم المعلم بعرض المادة من خلال جهاز العرض وذلك بهدف مساعدة الدارسين على فهم ما يستمعون.
  - يقوم المعلم بإعادة إسماع النص مرة ثانية.
  - بعد الاستماع الثاني ويقم المعلم من خلال جهاز العرض الرأسي واحدا فواحدا ومرتبيا وفقا للنص المسموع.
  - يكتب المعلم بعض الكلمات المفتاح على السبورة ثم يتحدث عنها موضحا معناها من خلال الجمل التعريفية أو التوضيحية أو من خلال ترجمتها إلى اللغة الألمانية.
  - يشير المعلم إلى بعض القواعد النحوية والدلالية التي ترد في النص.
3. وسيلة تعليمية
- يستعين تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات الشرقية بأنواع مختلفة من الوسائل التعليمية يذكر أهمها فيما يلي:
- الكتاب المدرسي العربية المعاصرة وهو يعد أهم ما يستعين به تعليم اللغة العربية في جامعة لايبزيغ. منه تستمد المواد والدروس، وعليه يسير التدريبات، وبه يتقد يسر الدروس وتدرجها.
  - السبورة white board، ويستعين بها المعلم والدارسون في تقديم التصور التمهيدي عن المادة، وفي معالجة مفردات الدرس، وفي معالجة أفكاره وتوسيعها.
  - جهاز التسجيل والسماعات، ويساعين به المعلم والدارسون في التدريب على الاستماع والكلام. أما في تدريبات الاستماع تستخدم هذه الوسيلة في تشغيل الشريط أو التسجيلات الصوتية ويستمع إليها الدارسون من خلال السماعات قبل أن يجيب على

الأسئلة عنها. وأما في تدريبات الكلام فيستعين الدارسون بهذه الوسيلة في التعليق أو الإجابة على ما طرح عليهم المعلم.

- جهاز العرض فوق الرأسي (OHP)، ويستعين بها المعلم في استعراض ما يوضح المادة ويساعد الدارسين على استيعابها.

#### 4. التقويم

يجلس الدارسون نوعين من الاختبار. أولهما يأتي على شكل تحريري في نهاية كل درس بهدف تلخيص وتقويم المعلومات التي تم تعليمها وتعلمها في الدرس. أما الثاني فيأتي بعد أن يكمل الدارسون ستة دروس وهو يسمى دورة مكثفة لمراجعة الدروس Intensive Review of Lessons. وتغطي أسئلة هذا الاختبار جميع المواد التي تم تعليمها وتعلمها من الدرس الأول حتى الدرس السادس.

ت. خصائص الدارسين

تتعلق خصائص الدارسين بدافعيتهم في تعلم اللغة العربية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية وتعليمها وتعلمها، وأعمارهم، وخلفيتهم الاجتماعية، وخلفيتهم التعليمية. ويتضح من الجدول الآتي خصائص دارسي اللغة العربية في جامعة ليبزغ بألمانيا من هذه الجوانب

الخمسة:

الرقم	الجنس	السن	خلفية تعليمية	معرفة الأبوين للعربية	اتجاهات نحو العربية			
					مهمة	حب	صعبة	مشوقة
1.	أنثى	20	عامة	لا	مهمة	جدا	صعبة	مشوقة



الدين الإسلامي و. الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية.					يعرفان العربية				
الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية.	مشوقة	صعبة	جدا	-	لا يعرفان العربية	عامة	23	أثنى	
الاتصال بالعرب والنجاح في الامتحان	مشوقة	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	عامة	22	أثنى	3.

4.	ذكر	22	-	لا	مهمة جدا	جدا	صعبة	مشوقة	أهداف خاصة أخرى
5.	ذكر	-	عامة	لا يعرفان العربية	مهمة جدا	جدا	صعبة نسبيا	مشوقة	الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية.
6.	ذكر	25	عامة	لا يعرفان العربية	مهمة جدا	جدا	صعبة نسبيا	مشوقة نسبيا	الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية. النجاح في الامتحان
7.	ذكر	-	عامة	لا يعرفان العربية	مهمة جدا	جدا	صعبة نسبيا	مشوقة نسبيا	الاتصال بالعرب.

الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية. والنجاح في الامتحان	مشوقة	صعبة	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	-	20	ذكر	.8
الاتصال بالعرب.	مشوقة	صعبة	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	عامة	-	ذكر	.9
فهم الدين الإسلامي و. الاتصال بالعرب. والعمل في الدول	مشوقة	سهلة	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	عامة	26	أنثى	.10

العربية.									
والعمل في الدول العربية.	مشوقة	صعبة	جدا	-	لا يعرفان العربية	عامة	20	أنثى	.11
العمل في الدول العربية.	مشوقة	صعبة	جدا	مهمة	لا يعرفان العربية	عامة	-	أنثى	.12
فهم الدين الإسلامي و. الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية. النجاح في الامتحان	مشوقة	صعبة بعض نسبيا	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية	دينية	23	ذكر	.13

14.	ذكر	22	دينية	يعرفان العربية جيда	مهمة جدا	جدا	صعبة	مشوقة	فهم الدين الإسلامي و. الاتصال بالعرب.
15.	أنثى	24	عامة	يعرفان العربية جيда	مهمة جدا	جدا	صعبة	سهلة	فهم الدين الإسلامي و. الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية. والنجاح في الامتحان
16.	ذكر	-	-	يعرفان	مهمة	جدا	صعبة	مشوقة	الاتصال

بالعرب.				جدا	العربية قليلا				
---------	--	--	--	-----	------------------	--	--	--	--

## 1. دافعية

يتضح من الجدول أعلاه أن الدافعية التي تحرك دارسي اللغة العربية في جامعة لايبزيق بألمانيا في تعلم اللغة العربية تنحصر على خمسة جوانب وهي: فهم الدين الإسلامي، والاتصال بالناطقين باللغة العربية، والعمل في الدول العربية، والنجاح في الامتحان، وإجادة اللغة الأجنبية. ويمكن ترتيب هذه الأنواع الخمسة من الدافعية حسب تكرار اختيارها لدي الدارسين على النحو التالي:

الرقم	الدافعية	التكرار	النسبة
1.	فهم الدين الإسلامي.	5	31 %
2.	الاتصال بالناطقين باللغة العربية.	13	81 %
3.	العمل في الدول العربية.	10	62 %
4.	النجاح في الامتحان.	5	31 %
5.	أهداف أخرى (إجادة اللغة الأجنبية)	1	6 %

يتضح من هذا الجدول أن الاتصال بالناطقين باللغة العربية (أهل اللغة) تمثل الدافعية الرئيسية التي تحرك الدارسين في تعلمهم اللغة العربية، بحيث أن 13 دارسا من ضمن 16 دارسا (81 %) اتخذوا هذه المهمة دافعية لهم في تعلم اللغة العربية. ثم تأتي بعدها الدافعية الثانية وهي العمل في العربية التي اتخذها 10 دارسا من ضمن 16 دارسا (62 %)



محركا لتعلمهم اللغة العربية. ثم تأتي بعدها الدافعتان فهم الدين والنجاح في الامتحان كثالثة أكثر الدافعيات تفضيلا لدى الدارسين بحيث اختار كلا منهما 5 دارسين من ضمن 16 دارسا (31 %). وتأتي في المرتبة الأخيرة دافعية أخرى وهي إجادة اللغة الأجنبية التي اتخذها طالب واحد (6 %) دافعيته في تعلم اللغة العربية.

هذه البيانات إن دلت على شيء فإنما تدل على أن الدافعية التكاملية (integrative motivation) تشكل أهم ما تحرك الدارسين في تعلمهم اللغة العربية. ذلك لأن الاتصال بأهل اللغة يعد دافعية تكاملية في تعلم اللغات الأجنبية. أما الدافعيات الآلية أو الوسيطة (instrumental motivation) مثل فهم الدين والحصول على فرصة العمل في الدول العربية النجاح في الامتحانات فهي تمثل دافعية ثانوية لدى الدارسين.

## 2. اتجاهات

تدور اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية وتعليمها وتعلمها حول أربعة جوانب: أهمية اللغة العربية، وحب اللغة العربية، وصعوبة اللغة العربية، وتشويق اللغة العربية أو ذاجبيتها. أما اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية من حيث أهميتها فيمكن عرضها على النحو التالي:

الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	اللغة العربية مهمة جدا	9	56 %
2.	اللغة العربية مهمة نسبيا	5	31 %
3.	اللغة العربية غير مهمة	0	0 %

يتضح من هذه البيانات أن معظم الدارسين يرون أن اللغة العربية مهمة جدا حيث يرى 9 من 16 دارسا (56%) أن اللغة العربية مهمة جدا، ويرى 5 منهم (31%) أن اللغة العربية مهمة، ولا أحد منهم يرى أن اللغة العربية غير مهمة. هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الدارسين ينظرون إلى اللغة العربية نظرة إيجابية، مما يعني أن اتجاهاتهم نحو اللغة العربية إيجابية جدا.

أما ما إذا كان الدارسون يحبون اللغة العربية فتدور اتجاهاتهم حول ما يلي:

الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	يحبون اللغة العربية كثيرا	16	100%
2.	يحبون اللغة العربية نسبيا	0	0%
3.	لا يحبون اللغة العربية	0	0%

يتضح من هذه البيانات أن جميع الدارسين (100% من 16 دارسا) يحبون اللغة العربية كثيرا ولا أحد منهم يحبها نسبيا كما لا يوجد منهم من لا يحبها. هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن جميع الدارسين لديهم أن اتجاهاتهم إيجابية نحو اللغة العربية.

أما اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية من حيث صعوبتها فبعضهم يرون أن اللغة العربية صعبة وبعضهم يرونها صعبة نسبيا وبعضهم يرون أنها سهلة، كما يتضح من الجدول التالي:

الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	اللغة العربية صعبة.	10	62%

2.	اللغة العربية صعبة نسبياً.	4	25 %
3.	اللغة العربية سهلة.	1	6 %

يتضح من هذه البيانات أن أغلبية الدارسين (10 من ضمن 16 دارسين) يرون أن اللغة العربية صعبة. ويرى أربعة منهم أن اللغة العربية صعبة نسبياً (25 %)، ولا يوجد منهم إلا دارساً واحداً (6 %) الذي يرى أن اللغة العربية سهلة. هذا يدل على أن الدارسين ينظرون إلى اللغة العربية أنها صعبة، مما يعني أن اتجاهاتهم نحو اللغة العربية من حيث صعوبتها يمكن وصفها سلبية.

أما من حيث جاذبية اللغة العربية وتشويقها فتنوعت نظرة الدارسين حيث يرى بعضهم أن اللغة العربية لغة مشوقة وبعضهم يرون أنها مشوقة نسبياً وبعضهم يرونها غير مشوقة، كما يتضح من الجدول الآتي:

الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	اللغة العربية مشوقة.	11	69 %
2.	اللغة العربية مشوقة نسبياً.	4	25 %
3.	اللغة العربية غير مشوقة.	1	6 %

يتضح من هذه البيانات أن أغلبية الدارسين (10 من ضمن 16 دارسين) يرون أن اللغة العربية مشوقة. ويرى أربعة منهم (25 %) أن اللغة العربية صعبة نسبياً، ولا يوجد منهم إلا دارساً واحداً (6 %) الذي يرى أن اللغة العربية غير مشوقة. هذا يدل على أن الدارسين

يرون اللغة العربية أنها مشوقة، مما يعني أن اتجاهاتهم نحو اللغة العربية من حيث التشويق يمكن وصفها إيجابية.

### 3. خلفية اجتماعية

أشارت البيانات السابقة إلى أن الدارسين ينتمون إلى خلفية اجتماعية مختلفة. بعضهم نشأوا في بيئة الأبوين اللذين يعرفان اللغة العربية، وبعضهم مع الأبوين اللذين يعرفان العربية جيدا، وبعضهم مع الأبوين اللذين يعرفان العربية قليلا، وبعضهم مع الأبوين اللذين لا يعرفان العربية، كما يتضح من الجدول التالي:

الرقم	الخلفية الاجتماعية	التكرار	النسبة
1.	الأبوان يعرفان اللغة العربية	1	6 %
2.	الأبوان يعرفان اللغة العربية جيدا	2	13 %
3.	الأبوان يعرفان اللغة العربية قليلا	1	6 %
4.	الأبوان لا يعرفان اللغة العربية	12	75 %

يتضح من هذا الجدول أن 6 % من الدارسين نشأوا في أسرة كان الأبوان يعرفان اللغة العربية ومنهم بنسبة عينا نشأوا في أسرة كان الأبوان يعرفان اللغة العربية قليلا. وينتهي 13 % منهم في أسرة كان الأبوان يعرفان اللغة العربية جيدا. أما الباقية وهي تمثل النسبة الأغلبية (75 %) فنشأوا في أسرة كان الأبوان لا يعرفان اللغة العربية. هذا البيانات ن دلت على شيء فإنما تدل على أن معظم الدارسين ينتمون إلى بيئة إجتماعية لا تعرف اللغة العربية.

## 4. خلفية تعليمية

أشارت البيانات السابقة إلى أن الدارسين ينتمون إلى خلفية تعليمية مختلفة. بعضهم تعلموا في مدارس دينية وتلقوا فيها دروس اللغة العربية. وبعضهم تعلموا في مدارس عامة وما سبق أن تكون لديهم خبرات في تعلم اللغة العربية. ويوضح الجدول التالي هذه الخلفيات التعليمية:

الرقم	الخلفية تعليمية	التكرار	النسبة
1.	المدارس الدينية	2	13 %
2.	المدارس العامة	14	87 %

يتضح من هذا الجدول أن أغلبية الدارسين تعلموا في المدارس العامة حيث بلغت نسبتهم 87 % (تمثل 14 من 16 دارسا). أما المدارس الدينية فما مربها إلا نسبة ضئيلة جدا من الدارسين وهي 13 % أو ما يمثل دارسين فقط من ضمن 16 دارسا. هذه البيانات تؤكد على أن الدارسين عموما لم يتلقوا دروس اللغة العربية عندما يلتحقون بالجامعة ويدرسون فيها اللغة العربية.

المبحث الثاني: عرض بيانات تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية بإندونيسيا.

أ. إدارة تعليم اللغة العربية

تتولى إدارة تعليم اللغة العربية في كلية الآداب جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية سورابايا رئاسة قسم اللغة والأدب التي تندلع تحتها شعبة اللغة العربية وأدبها وشعبة الأدب الإنجليزي. تقوم إدارة شعبة اللغة العربية وأدبها بإدارة تعليم اللغة العربية من خلال تولائها عدة مهام أهمها ما يلي:

- بناء منهج تعليم اللغة العربية الذي يحتوي على جميع مهاراتها وعناصرها.
- تطوير منهج تعليم اللغة العربية كل سنتين أو أربع من خلال عملية المراجعة وهو إعادة إلقاء النظر إلى المنهج من حيث مادته وفعاليتها وتحديد ما يلزم إضافته وتهميشه من المواد المقررة. والهدف من ذلك أن يواكب المنهج متطلبات تعليم اللغة العربية المستجدة ويقدم للدارسين ما يساعدهم على مواجهة تحديات تعليم اللغة العربية المعاصر.
- تعيين المواد المقرر تعليمها في كل فصل دراسي مع مراعاة تناسبها مع مستوى الدارسين وتدرجها وأهميتها.
- تعيين المعلمين الذين يقيمون مهمة تعليم المواد المقررة مع مراعاة مؤهلاتهم اللغوية والمحنية وذلك بهدف أن يتولى تعليم المواد موعلمون متخصصون في مجالها.
- تحديد مواعيد الامتحانات سواء كانت امتحان نصف الفصل الدراسي أم الامتحان النهائي.

ب. منهج تعليم اللغة العربية

1. مواد تعليمية



تتمحور المواد التعليمية حول الهارات اللغوية العربية الأربع (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) تتدرج كما منها من المستوى الابتدائي إلى المستوى المتقدم. مادة تعليم مهارة القراءة مثلا تتدرج من المستوى الابتدائي الذي يسمى مهارة قراءة ما في السطور، ثم المستوى المتوسط الذي يسمى مهارة قراءة ما بين السطور، ثم المستوى المتقدم الذي يسمى مهارة قراءة ما وراء السطور. كل مرحلة من هذا التدرج يمر بها الدارسون في فصل دراسي واحد مما يعني أن هذه المراحل الثلاثة يمر بها الدارسون من خلال ثلاثة فصول دراسية.

## 2. طريقة

أما الطريقة التي يوظفها المعلم في عملية التعليم في حجرة الدراسة فأتضح من خلال الإجراءات الصفية التالية التي هي نتيجة الملاحظات التي أجراها الباحثون في تعليم دروس اللغة العربية:

- يبدأ المعلم الدرس ويقدم الأفكار التمهيدية عن موضوع الدرس والنص الذي سيتم مناقشته ومعالجته.
- يتقدم الطلاب الثلاثة التي تم تعيينهم لتقديم النص ومعالجته ومناقشته.
- يقدم كل منهم أجزاء النص من خلال القراءة الفهمية.
- يعطي الطلاب الباحثين فرصة لزملائه أن يطرحوا الأسئلة عن النص.
- يجيب الدارسون الباحثون الثلاثة على الأسئلة التي يتقدم بها زملاؤهم ويجري النقاش بينهم.

- بعد المناقشة يشرح المعلم مضمون النص شرحا واضحا.

- يختبر المعلم مدى استيعاب الدارسين للمفردات الجديدة.

- يتم التفاعل الصفّي بين الدارسين، وبين دارس وآخر، وبين المعلم والدارسين، وبين المعلم والدارس، وبين الدارس والمعلم.

- يستخدم كل من المعلم والدارسين اللغة العربية بنسبة أكبر ولا تستخدم اللغة الإندونيسية إلا لغرض خاص.

- فرصة الكلام للدارسين (student talking time) أكثر منها للمعلم.

- يسير التعليم مدخل اتصالي حيث يركز على التدريب على الاتصال المهاري لا على الجانب النحوي المعرفي.

### 3. وسيلة تعليمية

يستعين تعليم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية بسورابايا بأنواع مختلفة من الوسائل منها ما يلي:

- السبورة white board وهي التي تستعين بها المعلم في شرح المفردات الجديدة ومعالجة القواعد النحوية.

- جهاز العرض فوق الرأسي (OHP) وهو الذي يستعين به المعلم في تقديم النص

- الكمبيوتر وهو الذي يستعين به المعلم في إعداد المواد التعليمية وتنظيمها وتقديمها.

- الكتاب التعليمي وهو عبارة عن مجموع المواد التعليمية التي تم ترتيبها وتنظيمها على

شكل الدروس والموضوعات. ولم تكن هناك كتباً مقررّة لتعليم المهارات اللغوية الأربع

لذلك يستعين المعلمون بالكتب التي تراهم تناسب موضوعات الدرس.

### 4. تقويم

اتخذت عملية التقويم لتعليم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة سونن أنبيل بإندونيسيا شكل الاختار الذي يمر به الدارسون مرتين في كل

فصل دراسي. يسمى الأول بامتحان نصف الفصل الدراسي وهو ما يجلسه الدارسون بعد أن يمروا بثمانية دروس ويتمحور أسئلته حول المواد أو الموضوعات التي تم تعليمها وتعلمها خلال تلك الموضوعات الثمانية. أما الثاني فيأتي بعد انتهاء الدارسون من جميع موضوعات المادة وهو يسمى الامتحان النهائي.

إلى جانب هذين الأختبارين يتم التقويم أيضا من خلال الملاحظة وهي ما يقوم به المعلم بهدف معرفة تقدم الدارسين في تعلمهم. وتدور الملاحظة حول مشاركة الدارسين أثناء الدرس مثل طرح الأسئلة إلى المعلم أو الإجابة على أسئلة المعلم أو التعليق على ما دار من النقاش.

### ج. خصائص الدارسين

تتعلق خصائص الدارسين بدافعيتهم في تعلم اللغة العربية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية وتعليمها وتعلمها، وأعمارهم، وخلفيتهم الاجتماعية، وخلفيتهم التعليمية. ويتضح من الجدول الآتي خصائص دارسي اللغة العربية في جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية بإندونيسيا:

الرقم	الجنس	السن	خلفية تعليمية	مهنة الأبوين	اتجاهات نحو العربية			
					مهمة	حب العربية	صعبة	مشوقة
1.	ذكر	19	دينية	يعرفان العربية جيدا	مهمة جدا	نسبيا	صعبة	غير مشوقة
						نسبيا	صعبة	مشوقة
								فهم الدين الإسلامي

2.	ذكر	20	عامة	يعرفان العربية جيدا	مهمة جدا	نسبيا	صعبة نسبيا	مشوقة نسبيا	فهم الدين الإسلامي
3.	ذكر	20	عامة	يعرفان العربية جيدا	مهمة جدا	نسبيا	صعبة نسبيا	مشوقة نسبيا	فهم الدين الإسلامي و الاتصال بالعرب
4.	ذكر	19	دينية	يعرفان العربية	مهمة	نسبيا	صعبة	مشوقة نسبيا	الاتصال بالعرب والعمل في الدول العربية
5.	ذكر	20	دينية	يعرفان العربية	مهمة جدا	جدا	سهلة	غير مشوقة	فهم الدين الإسلامي و الاتصال

بالعرب. والعمل في الدول العربية.									
فهم الدين الإسلامي	مشوقة	سهلة	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية	دينية	21	ذكر	.6
والعمل في الدول العربية وإصباح معلم العربية.	مشوقة	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية	دينية	19	ذكر	.7
فهم الدين الإسلامي	مشوقة	صعبة	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية قليلا	ديني	19	ذكر	.8
فهم الدين الإسلامي	مشوقة	صعبة	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية قليلا	دينية	18	ذكر	.9

و									
و									
الاتصال									
بالعرب.									
والعمل									
في الدول									
العربية.									
والنجاح									
في									
الامتحان									
وإصباح									
المعلم									
وأهداف									
أخرى.									
فهم	مشوقة	صعبة	جدا	مهمة	يعرفان	دينية	19	أنثى	.10
الدين		نسبيا		جدا	العربية				
الإسلامي					قليلا				
و									
الاتصال									



بالعرب. والعمل في الدول العربية. وإصباح المعلم وأهداف أخرى.									
فهم الدين الإسلامي و الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية. وإصباح المعلم	مشوقة	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية قليلا	دينية	19	أنثى	.11

وأهداف أخرى.									
فهم الدين الإسلامي	مشوقة	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية قليلا	دينية	20	ذكر	.12
فهم الدين الإسلامي و. الاتصال بالعرب. والعمل في الدول العربية. النجاح في الامتحان	مشوقة	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	يعرفان العربية قليلا	دينية	20	أنثى	.13
فهم الدين	مشوقة	سهلة	جدا	مهمة	لا يعرفان	دينية	22	أنثى	.14

الإسلامي و. الاتصال بالعرب. وأهداف أخرى.					العربية				
فهم الدين الإسلامي و. الاتصال بالعرب. وأهداف أخرى.	مشوقة نسبيا	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	دينية	19	أنثى	.15
فهم الدين الإسلامي و. الاتصال	مشوقة	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	دينية	20	أنثى	.16

بالعرب. والعمل في الدول العربية. النجاح في الامتحان									
فهم الدين الإسلامي	مشوقة نسبيا	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	دينية	20	أنثى	.17
فهم الدين الإسلامي	مشوقة نسبيا	صعبة نسبيا	نسبيا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	دينية	19	أنثى	.18
فهم الدين الإسلامي	مشوقة نسبيا	صعبة نسبيا	نسبيا	مهمة	لا يعرفان العربية	دينية	19	أنثى	.19
فهم الدين الإسلامي	مشوقة نسبيا	صعبة نسبيا	جدا	مهمة جدا	لا يعرفان العربية	دينية	19	أنثى	.20

و.									
الاتصال									
بالعرب.									
والعمل									
في الدول									
العربية.									
النجاح									
في									
الامتحان									

## 1. دافعية

يتضح من الجدول أعلاه أن الدافعية التي تحرك دارسي اللغة العربية في جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية بإندونيسيا في تعلم اللغة العربية تنحصر على خمسة جوانب وهي: فهم الدين الإسلامي، والاتصال بالناطقين باللغة العربية، والعمل في الدول العربية، والنجاح في الامتحان، وإصباح معلم اللغة العربية. ويمكن ترتيب هذه الأنواع الخمسة من الدافعية حسب تكرار اختيارها لدى الدارسين على النحو التالي:

الرقم	الدافعية	التكرار	النسبة
1.	فهم الدين الإسلامي.	14	70 %
2.	الاتصال بالناطقين باللغة العربية.	10	62 %

3.	العمل في الدول العربية.	8	40 %
4.	النجاح في الامتحان.	3	15 %
5.	الإصباح معلما للغة العربية	8	40 %

يتضح من هذا الجدول أن فهم الدين الإسلامي يمثل الدافعية الرئيسية التي تحرك الدارسين في تعلمهم اللغة العربية، بحيث اتخذ 14 دارسا من ضمن 20 دارسا (70 %) هذا الهدف دافعية لهم في تعلم اللغة العربية. ثم تأتي بعدها الدافعية الثانية وهي الاتصال بأهل اللغة العربية التي اتخذها 10 دارسا من ضمن 16 دارسا (62 %) محركا لتعلمهم اللغة العربية. ثم تأتي في المركز الثالث الدافعتان وهما العمل في الدول العربية والإصباح معلما للغة العربية اللتان اتخذ كلا منهما 8 طلاب (40 %) دافعية لهم في تعلمهم اللغة العربية. ثم تأتي الدافعية الرابعة وهي النجاح في الامتحان التي اتخذها 3 طلاب (15 %) دافعية لهم في تعلم اللغة العربية.

هذه البيانات إن دلت على شيء فإنما تدل على أن الدافعية الوسيلية الآلية (instrumental motivation) تشكل أهم ما تحرك الدارسين في تعلمهم اللغة العربية. ذلك لأن تعلم اللغة العربية لأجل فهم الدين الإسلامي من الدافعيات الآلية الوسيلية. أما الدافعيات التكاملية (integrative motivation) مثل الاتصال بأهل اللغة فتأتي في الدرجة الثانية.

## 2. اتجاهات

تدور اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية وتعليمها وتعلمها حول أربعة جوانب: أهمية اللغة العربية، وحب اللغة العربية، وصعوبة اللغة العربية، وتشويق اللغة العربية أو ذاجبيتها. أما اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية من حيث أهميتها فيمكن عرضها على النحو التالي:



الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	اللغة العربية مهمة جدا	17	85 %
2.	اللغة العربية مهمة نسبيا	3	15 %
3.	اللغة العربية غير مهمة	0	0 %

يتضح من هذه البيانات أن معظم الدارسين يرون أن اللغة العربية مهمة جدا حيث يرى 17 من 20 دارسا (85 %) أن اللغة العربية مهمة جدا، ويرى 3 منهم (15 %) أن اللغة العربية مهمة، ولا أحد منهم يرى أن اللغة العربية غير مهمة. هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الدارسين ينظرون إلى اللغة العربية نظرة إيجابية، مما يعني أن اتجاهاتهم نحو اللغة العربية إيجابية جدا.

أما ما إذا كان الدارسون يحبون اللغة العربية فتدور اتجاهاتهم حول ما يلي:

الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	يحبون اللغة العربية كثيرا	15	75 %
2.	يحبون اللغة العربية نسبيا	5	25 %
3.	لا يحبون اللغة العربية	0	0 %

يتضح من هذه البيانات أن 15 من 20 دارسا (75 %) يحبون اللغة العربية كثيرا،

بينما يرى 5 دارسين منهم (25 %) يحونها نسبيا. وأشارت البيانات إلى أنه لا يوجد من

الدارسين من يرى أنه لا يجب اللغة العربية. هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن جميع الدارسين لديهم أن اتجاهاتهم إيجابية نحو اللغة العربية.

أما اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية من حيث صعوبتها فبعضهم يرون أن اللغة العربية صعبة وبعضهم يرونها صعبة نسبياً وبعضهم يرون أنها سهلة، كما يتضح من الجدول التالي:

الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	اللغة العربية صعبة.	2	10 %
2.	اللغة العربية صعبة نسبياً.	15	75 %
3.	اللغة العربية سهلة.	3	15 %

يتضح من هذه البيانات أن 10 % من الدارسين (دارسان من 20 دارسا) يرون أن اللغة العربية صعبة. ويرى 75 % منهم (15 دارسا) أن اللغة العربية صعبة نسبياً. بينما هناك 15 % من الدارسين (3 دارسين) يرون أن اللغة العربية سهلة. هذا يدل على أن الدارسين ينظرون إلى اللغة العربية أنها صعبة، مما يعني أن اتجاهاتهم نحو اللغة العربية من حيث صعوبتها يمكن وصفها سلبية.

أما من حيث جاذبية اللغة العربية وتشويقها فتنوعت نظرة الدارسين حيث يرى بعضهم أن اللغة العربية لغة مشوقة وبعضهم يرون أنها مشوقة نسبياً وبعضهم يرونها غير مشوقة، كما يتضح من الجدول الآتي:

الرقم	موقف / اتجاهات	تكرار	نسبة
1.	اللغة العربية مشوقة.	9	45 %
2.	اللغة العربية مشوقة نسبيا.	9	45 %
3.	اللغة العربية غير مشوقة.	2	10 %

يتضح من هذه البيانات أن 9 من 20 دارسين (45 %) يرون أن اللغة مشوقة، ويرى منهم بنفس العدد والنسبة أن اللغة العربية صعبة نسبيا، ولا يوجد منهم إلا دارسان (10 %) يرون أن اللغة العربية غير مشوقة. هذا يدل على أن الدارسين يرون اللغة العربية أنها مشوقة، مما يعني أن اتجاهاتهم نحو اللغة العربية من حيث التشويق يمكن وصفها إيجابية. خلفية اجتماعية

أشارت البيانات السابقة إلى أن الدارسين ينتمون إلى خلفية اجتماعية مختلفة. بعضهم نشأوا في بيئة الأبوين اللذين يعرفان اللغة العربية، وبعضهم مع الأبوين اللذين يعرفان العربية جيدا، وبعضهم مع الأبوين اللذين يعرفان العربية قليلا، وبعضهم مع الأبوين اللذين لا يعرفان العربية، كما يتضح من الجدول التالي:

الرقم	الخلفية الاجتماعية	التكرار	النسبة
1.	الأبوان يعرفان اللغة العربية	4	20 %
2.	الأبوان يعرفان اللغة العربية جيدا	3	15 %
3.	الأبوان يعرفان اللغة العربية قليلا	7	35 %
4.	الأبوان لا يعرفان اللغة العربية	6	30 %

يتضح من هذا الجدول أن 20 % من الدارسين نشأوا في أسرة كان الأبوان يعرفان اللغة العربية و 35 % منهم نشأوا في أسرة كان الأبوان يعرفان اللغة العربية قليلا. وينتهي 15 % منهم في أسرة كان الأبوان يعرفان اللغة العربية جيدا. أما الباقية وهي 75 % منهم فنشأوا في أسرة كان الأبوان لا يعرفان اللغة العربية. هذا البيانات إن دلت على شيء فإنما تدل على أن معظم الدارسين ينتمون إلى بيئة إجتماعية تعرف اللغة العربية.

### 3. خلفية تعليمية

أشارت البيانات السابقة إلى أن الدارسين ينتمون إلى خلفية تعليمية مختلفة. بعضهم تعلموا في مدارس دينية وتلقوا فيها دروس اللغة العربية. وبعضهم تعلموا في مدارس عامة وما سبق أن تكون لديهم خبرات في تعلم اللغة العربية. ويوضح الجدول التالي هذه الخلفيات التعليمية:

الرقم	الخلفية تعليمية	التكرار	النسبة
1.	المدارس الدينية	18	90 %
2.	المدارس العامة	2	10 %

يتضح من هذا الجدول أن أغلبية الدارسين تعلموا في المدارس الدينية حيث بلغت نسبتهم 90 % (تمثل 18 من 20 دارسا). أما المدارس العامة فما مر بها إلا نسبة ضئيلة جدا من الدارسين وهي 10 % أو ما يمثل دارسين فقط من ضمن 20 دارسا. هذه البيانات تؤكد أن الدارسين عموما قد تلقوا دروس اللغة العربية عندما يلتحقون بالجامعة ويدرسون فيها اللغة العربية.

## الفصل الخامس

### الخاتمة

أولاً: نتائج البحث

على ما تقدم من عرض البيانات وبيائها وتحليلها توصل هذا البحث إلى نتائج أهمها ما

يلي:

أ. تعليم اللغة العربية في جامعة لايبزيغ بألمانيا.

- من حيث الإدارة.

تتولى تعليم اللغة العربية في جامعة لايبزيغ بألمانيا كلية الدراسات الشرقية وشعبة

اللغة العربية والترجمة على وجه التحديد.

- من حيث المنهج.

من حيث المنهج يستند تعليم اللغة العربية في جامعة لايبزيغ بألمانيا إلى منهج يمكن

وصفها مطورا ومميزا ليس فقط لتكامل بنيته وعناصره وإنما أيضا من حيث الاتجاهات التي

يتبناها. فمن حيث المواد التعليمية فيستمد تعليم اللغة العربية من كتاب العربية المعاصرة

Modern Standard Arabic تأليف أيكهارد تشولز مع سباستيان مايسل الذي تم إصداره على

شكل مطبوعي (Printed Book) وشكل محوسب (E-Edition). ويحتوي هذا الكتاب التعليمي

25 درسا ويتمحور دروسه حول عناصر اللغة العربية وعناصرها التي يحتاج إليها الدارسين في

إجادة اللغة العربية نظريا وتطبيقيا اتصاليا. أما من حيث الطريقة فيوظف التعليم طرائق

التعليم على مدخل اتصالي التي تعطي الدارسين ما يكفي من الفرص لاستيعاب خصائص

اللغة العربية وتطبيقها على جميع ألوان الاتصال. وأما من حيث الوسائل التعليمية فيستعين

التعليم بكل أنواع الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة سمعية وبصرية وسمعية-بصرية. وأما من حيث التقويم فيتم قياس كفاءة الدارسين ومدى تقدمهم التعليمي من خلال الاختبارات الشفهية والتحريرية التي تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- من حيث خصائص الدارسين.

معظم الدارسين يتعلمون اللغة العربية على دافعية تكاملية في المقام الأول. وهي لأجل كسب القدرة على الاتصال بالناطقين باللغة العربية وإيجاد فرصة العمل في الدول العربية. أما الدافعيات الآلية الوسيلية مثل النجاح في الامتحان وفهم الدين الإسلامي تأتي كدافعيات ثانوية تحرك الدارسين في تعلم اللغة العربية. أما من حيث اتجاهاتهم نحو اللغة العربية فمعظم الدارسين لديهم اتجاهات إيجابية بحيث يرون أن اللغة العربية مهمة. وعلى هذا الاتجاهات الإيجابية يحبون اللغة العربية كثيرا الأمر الذي يساعدهم على إجادتها بشكل ملحوظ. ولعل أهم ما يؤكد ذلك أنهم يرون أن اللغة العربية سهلة ومشوقة. أما من حيث الخلفية الاجتماعية فمعظم الدارسين ينتمون إلى أسر كان الأبوان لا يعرفان اللغة العربية مما يعني أن دراستهم اللغة العربية تأتي من الدافعية الداخلية. وأما من حيث الخلفية التعليمية فمعظم الدارسين يتخرجون من المدارس الثانوية العامة التي تدرس فيها اللغة العربية، مما يعني أنهم ليست لديهم خبرة سابقة في تعلم اللغة العربية.

ب. تعليم اللغة العربية في جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية سورابايا.

- من حيث الإدارة.

تتولى إدارة تعليم اللغة العربية في كلية الآداب جامعة سونن أنبيل الإسلامية الحكومية سورابايا شعبة اللغة العربية التي تقوم بمهام أهمها تصميم المنهج وتطويره، وتنظيم المواد المقررة لكل المستويات، وتعيين هيئة التعليم.

- من حيث المنهج.

من حيث المنهج يستند تعليم اللغة العربية في جامعة سونن أنبيل إلى منهج يتصف بالاتجاهات الاتصالية بحيث تركز عناصره على ما يساعد الدارسين في إجادة اللغة العربية لأغراض اتصالية. من حيث المواد التعليمية فتتمحور المواد التعليمية حول المهارات اللغوية العربية الأربع (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) التي تتدرج كل منها من المستوى الابتدائي إلى المستوى المتقدم. أما من حيث الطريقة فعملية التعليم والتعلم تتم من خلال إجراءات تعليمية صفية التي تمكن الطلاب من ممارسة اللغة العربية بحيث أنها تعطي للطلاب ما يكفي من الفرص التعليمية لتطبيق ما يلمون من العربية في ألوان مختلفة من الاتصال. وفي ذلك لا يتجاوز المعلم دور الموجه والمرشد والمدير لعملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة. أما من حيث الوسيلة التعليمية فيستعين التعليم بكل أنواع الوسائل التكنولوجية التعليمية سمعية وبصرية وسمعية-بصرية. وأما من حيث التقويم فيتم قياس نتائج التعليم والتعلم من خلال الاختار الذي يمر به الدارسون مرتين في كل فصل دراسي. يسمى الأول بامتحان نصف الفصل الدراسي وهو ما يجلسه الدارسون بعد أن يمروا بثمانية دروس ويتمحور أسئلته حول المواد أو الموضوعات التي تم تعليمها وتعلمها خلال تلك الموضوعات الثمانية. أما الثاني فيأتي بعد انتهاء الدارسون من جميع موضوعات المادة وهو يسمى الامتحان النهائي. وذلك إلى جانب الملاحظة وهي ما يقوم به المعلم بهدف معرفة تقدم الدارسين في تعلمهم. وتدور الملاحظة حول مشاركة الدارسين أثناء الدرس مثل طرح الأسئلة إلى المعلم أو الإجابة على أسئلة المعلم أو التعليق على ما دار من النقاش.

- من حيث خصائص الدارسين.



يتعلم معظم الدارسين اللغة العربية على دافعية دينية أي تعلم اللغة العربية لغرض فهم الدين الإسلامي في المقام الأول. ثم تأتي بعدها الدافعية الثانية وهي الاتصال بأهل اللغة العربية، والعمل في الدول العربية، والإصباح معلما للغة العربية، والنجاح في الامتحان. هذا يعني أن الدافعية الآلية الوسيلية تشكل أهم ما يحرك الدارسين في تعلم اللغة العربية. أما من حيث الاتجاهات فمعظم الدارسين لديهم نظرة إيجابية نحو اللغة العربية وتعليمها وتعلمها حيث يرى معظمهم أنها لغة مهمة جدا. وعلى هذا الاتجاهات يحبون اللغة العربية كثيرا كما يرون أنها ليست صعبة كما يظنها الناس بل هي مشوقة تزداد رغبة الناس في تعلمها. أما من حيث الخلفية الاجتماعية فمعظم الدارسين ينتمون إلى أسر كانت تعرف اللغة العربية عموما بغض النظر عن تباين مستويات معرفتها إياها. وأما من حيث الخصائص التعليمية فمعظم الدارسين تخرجوا من المدارس الثانوية الدينية التي تضع مناهجها اللغة العربية من ضمن المواد المقررة، مما يعني أن الدارسين كانت لديهم خبرة سابقة في تعلم اللغة العربية قبل التحاقهم بالجامعة.

ثانيا: الاقتراحات

على ما تقدم عرضه وتحليله ومناقشته من البيانات وما توصل إليه هذا البحث من

نتائج يتقدم الباحثون بالاقتراحات الآتية:

- ضرورة الاستفادة من تعليم اللغة العربية في جامعة لايبزيغ الألمانية خاصة ثلاثة أمور
- إدارية منهجية تعليمية: تطوير المنهج المزيج بكتاب تعليمي يلبي احتياجات الطلاب اللغوية
- الاتصالية، ونظام التعليم المكثف، إدارة البرنامج التعليمية على أيدي المتخصصين.

- أهمية توظيف الوسائل التعليمية التعلمية الحديثة في تعليم اللغة العربية وتوظيف مصادر التعلم المحوسب بهدف توفير ساعات التعرض اللغوي الأكثر للطلاب وتدريبهم على التعلم والاكتساب اللغوي الذاتي.
- ضرورة توظيف المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لشغل مناصب إدارة برامج تعليم اللغة العربية، وتوظيف المعلمين المؤهلين للعمل معهم.
- إجراء البحث حول تعليم اللغة العربية من النواحي الأخرى مثل فعالية نظام التعليم والتعلم المتبع.



## قائمة المراجع

المراجع العربية:

حسن شحانة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب،

1422هـ/2001م.

حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتى، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات،

التطوير، ط-2، مكتبة الانجلو المصرية، 1998م.

رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية

والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م.

رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، معهد

اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985.

عبد الحي أحمد السبهي وفوزي صالح بنجر، أسس المناهج المعاصرة، ط-1، مكتبة دار جدة-

ميدان الجامعة، 1997م.

عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وآخرون، العربية بين يديك، مؤسسة الوقف الإسلامي، 2001م.

عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض،

1999م.

عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة.

عبد المجيد سيد أحمد منصور، سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية،

ط-1، دارالمعارف، القاهرة، 1401هـ/1981م.

على محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، عمادة شؤون

المكتبات جامعة الرياض، 1979.

فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب: من النظرية

إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، 1423هـ/2003م.

ماجدة السيد عبيد، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط-1، دار الصفاء للنشر والتوزيع،

عمان، 1421هـ/2001م.

ماجدة السيد عبيد، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط-1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،

1421هـ/2001م.

محمد على الخولي، أساليب تدريسي اللغة العربية، ط-3، بدون مطبعة، 1989م.

محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط-2، دار المسيرة للنشر

والتوزيع والطباعة، 1421هـ/2000م.

محمود كامل الناقبة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم

(دراسة ميدانية)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983م.

محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده-تحليله-تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983.

نبيه إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكتبة الأنجلو المصرية، بدون سنة.

### المراجع الأجنبية

Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs, and Asghar Razavieh.. *Introduction to Research in Education*. (N.Y.: Holt, Rinehart, & Winston, 1985)

Bogdan, Robert C and Sari Knopp Biklen.. *Qualitative Research for Education*. (Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982).

Douglas H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching* (San Fransisco: Pearson Longman, 2007).

Gerhard Nickel, *Contrastive Linguistics and Foreign-Language Teaching*, in Gerhard Nickel (ed.) Papers in Contrastive Linguistics, Cambridge University Press, 1971.

J.Oller, Baca, L., and Vigil, A. Attitudes and Attained Prificiency in ESL: A Sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*, 11, 1978.

J.Oller, Hudson, A. & Liu, P. Attitude and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic study of native speakers of Chinese in The United States. *Language Learning*, 27, 1977.

Jack C. Richards and Theodore S.Rodgers, *Approaches And Methods In Language Teaching: A Description And Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G.. *Naturalistic Inquiry*. (California: Sage Publication, Inc.1985.)

Matthew B. Miles and Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis* (NY: Springer, 1992).

Miles, Mattew B. and A. Michael Huberman.. *Analisis Data Kualitatif* (Translated by Tjetjep Rohendi Rohidi from *Qualitative Data Analysis*). (Jakarta: UI Press,1992).

R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1986.

Robert Lado, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor-The University of Michigan Press, 1957.

Ronald Wardhaugh, *The Context of Language*, Newbury House Publishers, Inc. Rowly Massachusetts, 1969.

S.P. Corder, *Introducing Applied Linguistics*, Hazell Watson & Viney Ltd., Great Britain, 1975.

Sarah Mercer, *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept* (NY: Springer, 2011).

Spradley, J.P.. *Participant Observation*. (N.Y.: Holt, Rinehart & Winston. 1980)

T.Chihara and J.Oller. Attitudes and Proficiency in EFL: A Sociolinguistic study of adult Japanese speakers. *Language Learning*, 28, 1978.

Zoltan Dornyei, *The psychology of The Language Lerner* (Lawrenmce Erlbaum Associates, Poublishers, 2008).